

Recherche Centre Henri Aigueperses

**Loisirs et éducation des enfants :
une confusion entretenue**

Etude proposée par le SEP

**En partenariat avec le centre de recherche EXPERICE
Université Paris 13**

Rapport de recherche

**Denis ADAM (SEP)
Nathalie ROUCOUS (Université Paris XII)**

Octobre 2011

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu voir le jour sans le travail de terrain mené par :

Hélène BREANT
Véronique CLAUDE
Corinne CURIEN
Mathieu DUJARDIN
Hélène GOSSEL
Jérôme HENRI
Emilie NAUGE

Ces sept professionnels ont accepté le « double jeu » difficile que nous leur proposons : interroger à la fois les structures et acteurs de leur champ professionnel et leurs propres pratiques.

Après avoir réalisé les monographies de territoires, six d'entre eux ont mené les entretiens et largement participé par de nombreuses rencontres et échanges aux analyses qui structurent la recherche.

Nous devons à la septième les apports sur la VAE et le travail d'enquête mené auprès des experts du jury régional BPJEPS « Loisirs tout public ».

Partout leurs questions ont reçu un excellent accueil, leurs interlocuteurs ont su trouver la disponibilité pour les recevoir et leur répondre, nous fournissant ainsi la matière première de notre travail.

Que toutes et tous soient ici vivement remerciés, cette recherche, fruit de leurs investigations, est la leur.

SOMMAIRE

1 Développements théoriques et problématique	4
Le loisir de l'enfant, un concept et un champ de recherche en construction	5
L'éducation, une variable omniprésente dans l'animation	7
Une recherche pour éclairer les zones d'ombre	9
2 Epistémologie et méthodologie	11
Les acteurs mènent la recherche	12
Première étape de construction du terrain	14
Ajustement des modalités de terrain	19
3 Le loisir de l'enfant : un fantôme ou un idéal	22
« Le loisir, c'est quoi ? »	23
« Le loisir, c'est la détente »	28
« Le loisir, c'est plaisir »	33
« Le loisir ne rime pas avec contraintes »	42
« Le loisir, c'est de vouloir participer »	49
« Le loisir des enfants, c'est (pas) pareil que le loisir des adultes »	54
« Des activités pour qu'ils n'aient pas le loisir de s'échapper »	60
4 L'éducation de l'enfant : un invariant ou une obsession	63
Des loisirs qui éduquent	64
« Qu'est-ce que vous entendez par éduquer ? »	65
Du loisir en référence à l'école	70
Le jeu, un révélateur puissant des ambivalences des accueils	82
5 Des réalités ancrées dans un contexte historique et culturel	85
Une volonté institutionnelle	86
L'héritage du passé	87
Convergence et distanciations	91
Un hiatus entre l'éducation populaire et le loisir de l'enfant	94
Une difficile prise en compte de la spécificité de l'enfant	98
Un besoin de légitimation de l'action des animateurs	99
6 Sur fond d'éducatif, des structures innovantes	105
La tension entre loisir et éducation	106
Du loisir à la marge de l'offre	108
Des centres de vacances atypiques	110
Le cas des ludothèques	111
Des exceptions rares	112
7 Conclusion et perspectives d'avenir	116
8 Annexes	122

1 – DÉVELOPPEMENTS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE

Le loisir de l'enfant, un concept et un champ de recherche en construction

Depuis quelques années des organismes, des structures et des professionnels qui prennent en charge ou qui accompagnent les temps hors-scolaires des enfants se développent. Les quelques données historiques sur les colonies de vacances, institution initiatrice de ce phénomène, montrent qu'il n'est pas nouveau (Down, 2002), mais on perçoit aisément aujourd'hui la démultiplication de ces offres d'accueil en marge de l'école. Ces structures se rassemblent autour du fait de se développer sur les temps libérés des temps scolaires qui sont délimités et strictement gérés par l'Education Nationale, et c'est précisément cette proximité qui permet d'en faire un objet d'étude. Mais au-delà de ce caractère factuel, on voudrait ici poser la question de leur unicité ou tout au moins de leur identité partagée en particulier dans leur rapport au loisir.

Les recherches et les données scientifiques sur la question des loisirs de l'enfant sont encore très rares. Les études descriptives de l'usage de ces différentes instances sociales extrascolaires sont elles-mêmes peu développées y compris par les organismes statistiques qui quantifient habituellement les pratiques à des fins économique-politiques. Lorsque des études existent, elles portent presque exclusivement sur ce qui peut être considéré comme les précurseurs des structures de loisirs enfantines, à savoir les centres de vacances (ou colonies) et les centres de loisirs sans hébergement (ou centres aérés) et non sur l'ensemble des pratiques. La multiplication et la déclinaison des accueils n'apparaissent pas et les différents secteurs d'activité (culturel, sportif, artistique..) ne sont jamais traités dans leur ensemble. De plus, si la sociologie de la jeunesse permet d'avoir des connaissances un peu plus précises pour la population particulière des adolescents, les âges de l'enfance où les réalités sociales sont pourtant différentes restent totalement en dehors de ces questionnements. Dans le domaine de la culture, le ministère s'intéresse depuis plusieurs années au « plus de 15 ans » en les intégrant aux statistiques nationales, mais les études des « 6-14 ans » n'ont été introduites que très récemment (Octobre, 2004). On constate ainsi, dans le monde francophone tout a moins, une dichotomie forte entre une sociologie du loisir qui a indubitablement ignoré l'univers de l'enfance et une sociologie de l'éducation qui a toujours occulté les loisirs par sa centration bien connue sur le domaine scolaire. C'est donc d'une certaine façon avec l'émergence d'une sociologie de l'enfance que ce domaine oublié des loisirs semble trouver une voix pour émerger (Roucous, 2006a).

Cette occultation à la fois de l'objet que constituent ces accueils extrascolaires et du questionnement sur leur dimension de loisir renvoie sans aucun doute à l'absence de champ de recherche et de construction de ce concept de loisir enfant au moins dans le monde francophone. Dans les analyses internationales, cette émergence de la notion de loisir à propos des accueils extrascolaires fait apparaître le loisir de l'enfant dans la différence à l'École. Les rapports du Comité de l'éducation de l'OCDE (2001 ; 2006) par exemple en font simplement état, sans aller plus avant dans l'analyse et le questionnement. Pourtant les quelques lignes qui y sont consacrées laissent entrevoir un nouvel aspect de ce qui globalement est désigné sous le terme « d'accueil ». En effet, en précisant sa terminologie, le rapport de 2006 associe « extrascolaire » (*out-of-school provision*), « post scolaire » (*after school care*) et « accueil temps libre » (*free-time service for*

children) avec « accueil du temps de loisir » (*leisure time service*). Une note mentionne que « le terme temps libre souligne que ce temps est un temps libre pour l'enfant pour être utilisé pour la détente et le loisir ». On voit ainsi apparaître en association directe avec cette complémentarité à l'école que suggère le terme extrascolaire, les notions de temps libre et de loisir.

D'un point de vue conceptuel, le loisir enfant peut être construit en référence au loisir adulte. Cette construction par opposition conduit ainsi à définir et conceptualiser le loisir par rapport au travail (Yonnet, 1999). Lorsqu'il s'agit des enfants, le loisir émerge dans la transposition de la tension entre loisir et travail en une tension entre loisir et école. On retrouve ainsi dans le loisir enfant ce caractère fondamental qui caractérise le loisir adulte qu'est l'aspect libérateur. De la même façon que les loisirs adulte participent d'un temps libre ou plus exactement libéré du travail et des obligations, les loisirs enfant s'inscrivent dans des temps de liberté laissés par l'école. Dans ces conditions, le loisir des enfants apparaît comme le temps libéré des obligations et exigences en particulier scolaires qui permettrait aux enfants d'avoir des activités particulières comme les adultes en dehors de leur travail et de leurs activités contraintes par la vie quotidienne.

Mais au-delà de ce caractère libérateur qui émane du positionnement du loisir dans le hors scolaire, la référence au loisir adulte conduit à percevoir dans le loisir enfant une autre caractéristique fondamentale. L'absence de contrainte se double en effet d'une frivolité -ou d'une gratuité si on préfère un terme moins connoté- c'est-à-dire non pas d'une absence de résultats ou d'effets, mais d'une absence d'attente ou de recherche de ces résultats. Le loisir apparaît ainsi comme un univers où les activités et les pratiques ne sont pas guidées par des finalités, mais développées pour elles-mêmes et pour ce qu'elles procurent comme satisfaction immédiate ou différée d'ailleurs. La recherche de conséquences préétablies et extérieures à l'activité apparaît bien comme une entrave à cette frivolité qui fait le loisir. Il en est ainsi de l'activité sportive soumise à une fonction économique, mais aussi plus près des questions qui nous concernent, des activités des enfants élaborées dans un souci pédagogique.

En s'appuyant sur les analyses de Brougère (2005), cette caractérisation du loisir peut être complétée par deux caractères du jeu que sont l'impératif de décision et le second degré. Dans le prolongement de l'aspect libérateur, le loisir apparaît en effet comme un espace-temps où le sujet est libre de ses décisions. Les pratiques de loisir s'entendent comme des activités non seulement consenties mais qui sont uniquement le résultat des décisions successives du sujet. Qu'elle concerne les adultes ou les enfants, une activité de loisir nécessite que l'individu dispose d'une maîtrise et d'une autonomie suffisante pour choisir, organiser et gérer lui-même son activité. Toute organisation ou toute activité imposée ou subie contre son gré apparaît donc comme une entrave à ce pouvoir de décision qui constitue en partie le loisir. Par ailleurs, la frivolité renvoie à la dimension de second degré qui lui donne toute sa raison d'être. Le loisir se comprend non pas comme un ensemble d'activités déterminées et spécifiques, mais bien comme une forme particulière de toute activité qui est transposée dans un cadre secondaire. Pour participer du loisir, une activité doit être sortie de la vie ordinaire en donnant l'occasion de faire autre chose, ou les mêmes choses mais autrement, pour être insérée dans cet autre cadre qui n'est plus contraint par la réalité. C'est cette position hors -ou au dessus- du réel, du quotidien, du fonctionnel qui permet la frivolité ou gratuité. Au final, en prenant en compte l'ensemble de ces caractéristiques, le loisir enfant émergerait de cet aspect libérateur qui permet « de faire ce que l'on veut », dans un espace-temps distancé des exigences de la vie réelle courante, et avec une forme d'inconséquence.

Ainsi, l'usage de ce terme de loisir ou de vacances que développent nombre de structures extrascolaires laisse à penser les activités et accueils proposés aux enfants participeraient du loisir en ce sens qu'ils partageraient avec le loisir adulte de se développer sur des temps libérés des obligations diverses. Cette construction apparaît de fait clairement dans des comparaisons internationales des institutions de la petite enfance qui permettent de mettre en évidence que le loisir ne peut apparaître qu'à partir du moment où l'école est perçue comme une activité de travail. Le cas de la Suède permet en effet de comprendre qu'il n'y a loisir que dans la mesure où il y a libération des contraintes liées aux temps et aux activités de l'école. Entre 1 et 6 ans, l'accueil n'est pas morcelé comme en France mais se développe de façon unifiée sur l'ensemble des temps (même personnel, même projet, même locaux) et sous une forme qui laisse aux enfants initiative, autonomie et maîtrise de l'essentiel des activités. Dans ces conditions, il semble que la question du loisir n'a pas de raison d'être posée ou qu'elle n'a pas de sens puisque si tout est loisir rien n'est loisir. Cette position se révèle d'autant mieux qu'on peut saisir l'émergence de cette notion de loisir dans les modalités d'accueil des enfants plus âgés. Le cas suédois révèle que la question du loisir apparaît avec la scolarité obligatoire, ici pour les plus de 7 ans. L'école occupe alors un temps limité qui nécessite une prise en charge de l'enfant dans des structures complémentaires comme c'est le cas en France dès 3 ans. Par ailleurs, les missions d'apprentissage de l'école conduisent à intervenir auprès de l'enfant selon des modalités formelles qui contrastent avec les activités autonomes de l'enfant. Comme pour le préscolaire français, la notion de loisir apparaît précisément avec ces institutions hors scolaires du fait même qu'elles complètent l'école en termes de temps et qu'elles se situent dans cette différence à l'école au niveau de la forme d'intervention.

Mais la réalité du panorama extrascolaire français est constituée de projets et de fonctionnements très différents de ce modèle suédois de la petite enfance révélant ainsi toute la fragilité de cette construction conceptuelle du loisir de l'enfant.

L'éducation, une variable omniprésente dans l'animation

Cette fragilité est encore renforcée par la variabilité du rapport qu'entretiennent ces structures avec l'école et plus largement avec l'éducation.

Cet aspect éducatif des temps hors-école transparaît expressément dans les appellations d'autres structures qui (ré)introduisent ainsi une proximité directe au scolaire. Qu'il s'agisse de soutien, d'aide, d'accompagnement aux devoirs, une partie de plus en plus importante des accueils extrascolaires construit ses actions sur cette finalité éducative, voire avec des objectifs précis d'apprentissage des contenus scolaires. Des analyses centrées sur ces structures et ces pratiques d'accompagnement scolaire permettent de mettre en évidence le développement d'objectifs et de formes qui sont parfois très peu distanciés des finalités et de la forme scolaires (Glasman, 2005). Mais au-delà de ces accueils qui « s'étiquettent » d'eux-mêmes d'éducatifs, comme le révèlent les revues des fédérations qui animent le champ professionnel¹, les institutions hors scolaires se retrouvent très généralement sur ce principe de participer à l'éducation des enfants, d'offrir d'autres contenus par d'autres méthodes pédagogiques que ceux que l'école développe généralement (Brougère & Roucous, 2009).

¹ A titre d'exemple, on peut citer « Les vacances et les loisirs éducatifs », *Vers l'Education Nouvelle*, CEMEA, 2002

Ainsi, quasiment toutes les structures qui accueillent des enfants se structurent autour d'un « projet éducatif ». Cette velléité éducative est d'autant plus forte que ces projets fixent de façon précise, voire normative, les ambitions en matière d'évolution de l'enfant ou plus exactement les aboutissements auxquels l'action éducative veut parvenir. Si l'école s'est précisément constituée en élaborant la « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui consiste à organiser la transmission de savoirs dans une relation pédagogique unilatérale et hiérarchique favorisant une position passive de l'apprenant, c'est en opposition à cette forme que l'éducation « non formelle » a été introduite avec pour principe d'offrir sur ces temps laissés libres par l'école d'autres contenus et d'autres méthodes que ceux que l'école développe généralement (Brougère, 2002). La différence est pensée -et seulement pensée comme on le verra- en concevant une certaine distanciation vis-à-vis de l'instruction qui relèverait ainsi de l'école et en développant dans ces accueils hors scolaires une approche éducative plus large. La distinction se situerait au niveau des contenus ou objets d'apprentissages qui dépasseraient les savoirs et connaissances disciplinaires de l'école pour développer l'ensemble des composantes du développement physique, psychique et social de l'enfant. Différents de l'école, les objectifs pédagogiques seraient davantage tournés vers l'apprentissage de la vie en groupe, de techniques manuelles ou de pratiques physiques. Au-delà de la stricte instruction, les actions éducatives seraient ainsi essentiellement orientées vers les compétences, les savoir-faire et les savoir-être qui permettraient au sujet adulte de trouver sa place sociale. Parallèlement à cette distinction au niveau des contenus éducatifs, les structures extrascolaires cherchent à prendre de la distance avec les méthodes, contribuant à remettre en cause la forme stricte de l'enseignement. S'inspirant des pédagogues de l'Education nouvelle qui sont à l'origine de certaines pratiques pédagogiques scolaires, les accueils hors scolaires cherchent à faire des méthodes actives le fer de lance de leurs pratiques et de leurs ambitions éducatives en privilégiant l'action et la participation. La participation active est envisagée comme le moyen privilégié de permettre des apprentissages à la fois parce qu'elle engage le sujet et parce qu'elle lui permet d'acquérir des contenus par la pratique et donc toujours dans un rapport qui fait sens pour lui. Dans cette perspective, le jeu prendrait bien sûr une place importante puisqu'il s'avère être le moyen de participation privilégié par les enfants (Roucous, 2010). C'est sur cette double distinction avec l'école que le champ du hors scolaire affirme construire une forme d'éducation particulière qui est souvent désignée par les acteurs professionnels par le terme *animation*. C'est d'ailleurs en élaborant ces différences comme autant d'aspects libérateurs de l'école, que certaines d'entre elles se présentent comme des institutions de loisirs de l'enfant.

Or, dès lors que la dimension éducative n'est pas posée directement en continuité avec l'école, la question éducative est beaucoup plus complexe précisément parce qu'elle entre en tension avec la question du loisir (Roucous & Brougère, 1998). En se situant « en dehors de l'école » et en se caractérisant comme « extrascolaire », les structures posent cette nécessité de construire une autre forme que celle de l'école et qui réponde aux caractéristiques du loisir. Or, cette perspective éducative est, par certains aspects, précisément incompatible avec le loisir, dès lors qu'elle conduit à conditionner une activité à un résultat. L'activité de l'enfant ne saurait être libre ou libérée si elle est soumise à une pression extérieure qui introduit une attente en termes d'effets, en l'occurrence pour les enfants une progression, un apprentissage, un développement. Le caractère libérateur du loisir nécessite de fait de conférer ou de conserver aux activités un caractère de frivolité et de gratuité.

Une recherche pour éclairer les zones d'ombre

Cette recherche se propose donc de faire un peu la lumière sur cet univers en évolution en analysant l'ensemble des structures hors scolaires dans cette tension entre loisir et éducation. La problématique s'articule ainsi essentiellement autour des représentations du loisir de l'enfant et plus précisément de la conception plus ou moins éducative que notre société d'aujourd'hui en a (Roucous, 2006). Comment ces perspectives s'excluent ou se cumulent ? En quoi et comment sont-elles compatibles ou incompatibles ? Plus précisément comment ces structures se positionnent par rapport à l'école, à la fois au niveau de finalités larges, d'objectifs plus précis, et de formes éducatives ? L'émergence de nouvelles structures et l'évolution des plus anciennes conduisent-elles à faire le constat d'une scolarisation des temps hors-scolaires ? Le temps de loisirs des enfants sont-ils systématiquement insérés dans cette perspective éducative ? Comment une telle perspective peut-elle être mise en forme ? Ces formes varient-elles en fonction de la position que revendiquent les structures par rapport à la dimension du loisir ? La conception d'une éducation informelle de ce temps de loisir peut-elle trouver sa place et permettre une organisation et une reconnaissance des loisirs indépendamment de l'école ?

Pour des raisons de faisabilité mais aussi de construction de la problématique, un certain nombre de délimitations sont en effet nécessaires. Pour développer ces questions, la recherche se focalise ainsi plus spécifiquement sur *les structures d'accueil de proximité hors-scolaires des 6-16 ans*. Les premiers éléments de ce recentrage concernent différentes caractéristiques des structures elles-mêmes. Ainsi, on centre les analyses sur les structures qui disposent d'une offre élaborée et dans lesquelles un ou des professionnels sont présents lors des ouvertures pour accueillir les enfants. On laisse ainsi de côté les parcs ou terrains de sport qui sont à totale disposition des publics. Du fait de l'existence de données -mêmes restreintes- sur les centres de vacances (Houssaye, 1998), on se limite aux structures proches du domicile des enfants ou plus exactement qui n'occasionnent pas de « délocalisation » comme cela est le cas des colonies de vacances. Pour les mêmes raisons, les structures qui développent des pratiques d'aide aux devoirs ou de soutien et d'accompagnement scolaire, ne sont pas au cœur de notre terrain d'étude. Par contre, il s'agit de prendre en considération toutes les structures quelle que soit leur appellation ou désignation pourvu qu'elles proposent un ou des accueils sur les temps hors scolaire, pour tout ou partie, en direction des enfants qu'il s'agisse d'un accueil régulier comme un atelier ou un cours, ou ponctuel comme un spectacle. On s'intéresse ainsi aussi bien aux centres de loisirs, aux clubs sportifs, au cours de danse, de musique qu'aux séances de « l'heure du conte » ou au cinéma. Il s'agit aussi de prendre en compte toutes ces structures quel que soit leur statut (associative ou municipale/territoriale) mais surtout quelles que soient les modalités d'accès. On s'intéresse en effet à la fois aux institutions ouvertes en accès totalement libre comme les bibliothèques, et à celles qui, à l'inverse, remplissent institutionnellement un rôle de garde de l'enfant comme les centres de loisirs, mais aussi à celles qui assurent de fait ce rôle parce qu'elles prennent en charge l'enfant sur des temps déterminés et réguliers comme les clubs sportifs, les ateliers artistiques, etc. Ce panel permet de chercher à saisir si l'initiative, ou inversement la contrainte vis-à-vis de l'enfant, rejaillit d'une façon ou d'une autre sur la conception du loisir et de l'éducatif des structures.

La seconde délimitation est d'un ordre différent puisqu'elle porte sur les acteurs et plus précisément sur leur âge. Les éléments d'analyse précédemment développés montrent que la

tension du loisir et de l'éducatif est particulièrement pertinente à étudier lorsque l'enfant est pris dans le système de l'obligation scolaire, c'est-à-dire à partir de 6 ans et jusqu'à la sortie du système scolaire. Mais, la faisabilité et la construction de la problématique conduisent à resserrer le domaine d'étude. Les réalités sociales d'aujourd'hui font que les enfants ne disposent pas des mêmes modes de vie et plus précisément de la même autonomie tout au long de la scolarité obligatoire. Le fonctionnement scolaire et l'offre de « garde » d'une part, les conceptions et pratiques éducatives familiales d'autre part conduisent à donner aux adolescents d'avantage de liberté et de responsabilité quant à la gestion de leur temps et de leurs déplacements. La question du loisir ne se pose ainsi pas de façon identique pour les enfants scolarisés au niveau du secondaire que pour ceux qui sont dans le primaire. Les plus jeunes étant ceux qui sont généralement inscrits dans des contraintes nettement plus fortes, le questionnement apparaît alors plus pertinent (et peut-être plus facile) en se focalisant sur les enfants âgés de 6 à 12 ans.

Cependant, l'organisation de l'offre des différentes structures n'est pas strictement construite sur le découpage scolaire des âges même si elles s'y réfèrent souvent beaucoup. La limite d'âge n'est donc pas strictement établie ici et ce d'autant plus que les structures étudiées ne sont que rarement adressées strictement à ces tranches d'âges.

2 - Epistémologie et méthodologie

Les acteurs mènent la recherche

Le contexte institutionnel de cette recherche conduit à poser de façon particulière certains des aspects épistémologiques toujours plus ou moins présents dans une recherche. En effet si le pilotage revient de fait à une instance qui prend place dans le domaine repéré de la Science, en l'occurrence le laboratoire Expérice de l'Université Paris 13, une partie importante de l'étude est attachée à des instances et des acteurs extérieurs à ce domaine. Ainsi l'équipe qui mène la réflexion, les études de terrain et l'analyse est composée de professionnels de la jeunesse et de l'éducation populaire qui sont animateurs ou plus souvent conseillers d'éducation populaire et de jeunesse. Cet ancrage professionnel est comme souvent à double tranchant. D'une part, la connaissance acquise permet aux chercheurs (acteurs) de saisir plus facilement les réalités qu'ils étudient puisqu'ils y sont confrontés très régulièrement dans leurs activités professionnelles. Mais d'autre part, cette connaissance constitue une sorte de filtre qui perturbe parfois le décryptage de la réalité. La posture distanciée du chercheur (universitaire) et l'objectivation qui doit en émerger sont rendues difficiles par cette connaissance interne et donc subjective. D'une façon générale, la recherche nécessite d'accepter de voir autrement les réalités qu'on côtoie au quotidien, y compris celles dont on est le propre initiateur. Dans le cas présent, la difficulté se présente dès la construction de l'objet d'étude et de la problématique. La dimension de loisir des accueils extrascolaires des enfants apparaît tellement comme une évidence que la questionner nécessite déjà une prise de distance pour des professionnels engagés plus ou moins directement dans ces actions. Au-delà, pour saisir cette articulation du loisir et de l'éducation il est nécessaire de réinterroger les réalités concrètes et précises de ces accueils avec un autre point de vue que celui de l'adulte/professionnel. Poser la question du loisir de l'enfant induit de reconsidérer la place qu'on lui confère dans ces accueils en le concevant comme un acteur, remettant par là même en cause le rôle et la fonction des professionnels ou les modifiant pour le moins sérieusement. C'est à ce retournement de posture professionnelle que les chercheurs de cette étude sont confrontés et qu'ils doivent accepter pour assurer la fiabilité de la recherche.

Le travail possède ainsi certaines caractéristiques d'une recherche-action en ce qu'il fait interagir des acteurs du monde universitaire et des acteurs d'un domaine d'action pour co-construire des analyses des réalités auxquelles sont confrontés ces acteurs professionnels. Cependant, le travail de recherche entrepris ici n'est pas à proprement parlé une recherche-action en ce sens que le processus n'a pas été entrepris dans cette double visée d'avancée de recherche et d'évolution de l'action. Les objectifs du travail n'étaient pas à l'origine orientés vers un quelconque pragmatisme, mais seulement vers la mise en évidence de réalités sociales encore largement à découvrir dans le domaine des loisirs des enfants. Mais de fait, sans qu'il soit attendu, s'est mis en œuvre pour les acteurs-chercheurs un processus d'action ou plus exactement un processus de réflexion, voire de formation. La découverte ou l'explicitation des conditions d'accueil des enfants sur les temps hors-scolaires aboutit de fait à élaborer des postures professionnelles nouvelles où les uns et les autres sont incités à revoir les projets ou conduites de projets à venir. Impliqué professionnellement dans le secteur de l'enfance et de la jeunesse, chacun retire de son approche du terrain des éléments qui modifient sa propre perception de cette articulation entre loisir et éducation. On constate donc un apport professionnel de la démarche de recherche qui se fait de façon incidente. Il faut alors remarquer la similitude entre le processus d'apprentissage qui se développe ici et celui qui est en œuvre dans certains projets d'accueil de loisir pour enfants. La

dimension éducative est incidente en ce sens qu'elle est attenante à des effets réels mais qui ne sont pas délibérément recherchés dans l'action. En faisant de la recherche, les acteurs professionnels apprennent des choses sur leur objet de travail qu'ils peuvent ainsi réinvestir dans leurs pratiques professionnelles. On peut penser que la rencontre ou la confrontation des acteurs-chercheurs à ce processus d'apprentissage informel constitue d'ailleurs un élément qui renforcera la mise en œuvre de ce même processus pour les enfants auxquels ils s'adressent.

Dans le cas présent, ces acteurs-chercheurs ont une caractéristique supplémentaire qui oriente encore plus avant le travail de recherche. Ils sont en effet tous engagés professionnellement dans le monde de l'animation et, pour une grande partie d'entre eux, membres de l'équipe nationale du Syndicat de l'éducation populaire de l'UNSA, le commanditaire en quelque sorte de cette étude. Cet ancrage impulse pour les acteurs-syndicaux un enrichissement de la réflexion qui nourrit les positions syndicales. Ici au travers de la recherche c'est plus globalement l'univers de l'animation et de ses pratiques qui est interrogé et qui va être remis en perspective à partir d'un regard différent pour faire évoluer le métier et la formation (initiale et continue) des animateurs professionnels. La recherche s'inscrit ainsi naturellement au cœur des mandats et des revendications du syndicat pour faire évoluer les acteurs et les actions des professionnels. Si cet aspect peut s'entendre comme une partie de l'action que les acteurs-chercheurs ont plus ou moins directement en ligne de mire, il pourrait atteindre ses limites dès lors que le militantisme des acteurs interviendrait dans la recherche. C'est là sans doute où l'insertion universitaire peut intervenir non pas pour donner sa caution à un travail autonome mais bien pour être garant en participant et en guidant activement le travail.

Ce dernier aspect touche aux limites de l'objet de la recherche. Ainsi, sans se centrer prioritairement dessus mais sans l'occulter, la recherche doit prendre en compte cette dimension « action » afin de mettre ses résultats de la recherche en perspective non seulement comme éclairage du champ des loisirs et de l'éducation, mais comme impact professionnel et syndical sur l'évolution du métier d'animateur.

La méthodologie n'a pas été conçue avec un protocole strictement préconstruit tel que le suggère la tradition de l'hypothético-déductif. Dans ce domaine comme dans d'autres, les réalités qui sont en effet difficilement perceptibles dans leur totalité et dans leur complexité en amont de toute recherche de terrain. Si des questionnements et des perspectives d'analyses peuvent être ébauchés *à priori*, c'est-à-dire à partir des théories et des études proches réalisées antérieurement, il apparaît nécessaire de rendre possible des compléments *à posteriori*, c'est-à-dire sur la base de données qui émergent au cours de la phase de terrain. Ainsi, les réalités et les conceptions évoquées par les acteurs lorsqu'on les interroge peuvent apparaître comme des perspectives différentes ou faire émerger des constructions de sens qui n'étaient pas apparues dans une construction d'ordre plus théorique. L'approche s'inspire donc en partie d'une démarche inductive telle que les ethnologues ont l'habitude de le faire. En transposant au niveau des discours et des entretiens ce qui s'applique couramment aux pratiques et aux observations, il s'agit ici de rester attentifs et ouverts aux approches que les acteurs proposent et d'adapter les questionnements à celles-ci.

La démarche empirique s'est ainsi construite en deux temps et deux étapes, la seconde permettant de compléter et d'enrichir les données partielles recueillies dans la démarche envisagée initialement.

Première étape de construction du terrain

Dans une première intention, le travail a été orienté vers approche monographique sur des « territoires », ces entités à la fois géographiques mais aussi sociales et politiques qui se révèlent porteuses de logiques internes fortes dans bien des domaines (économique, d'emplois, de gestion...). Les structures hors-scolaires pour enfants et plus largement les structures susceptibles de les accueillir n'échappent pas à ce qui apparaît à la fois comme une réorganisation administrative et une reconstruction sociale, en particulier au travers des nombreux dispositifs. On a ainsi cherché à cerner des unités géographiques qui à la fois correspondent à des cohérences de politiques et de projets, y compris institutionnellement, et qui restent assez réduites pour être étudiées dans leur totalité et où l'on peut chercher à appréhender cette cohérence.

Dans un premier temps, le recueil de données a ainsi été organisé en se focalisant sur des communes, tout en élargissant à des communautés de communes ou au contraire en réduisant à un arrondissement de commune en fonction de l'importance de la population et des activités sociales qui y étaient proposées.

La sélection de ces terrains de recherche visait en priorité à privilégier des territoires qui présentaient une offre variée en matière de pratiques hors temps scolaire. Au-delà de ce critère peu limitatif qui a seulement conduit à éviter les territoires les moins dynamiques, la sélection a été opérée pour varier le plus possible les caractéristiques sur l'ensemble des territoires et obtenir un panorama le plus diversifié possible. Dans une perspective exploratoire, il s'agissait en effet d'ouvrir au maximum le champ des possibles. On a ainsi cherché à décliner tout à la fois

- le type d'habitat et donc le caractère urbain ou rural sans oublier le périurbain dont le développement caractérise largement l'urbanisation des trente dernières années, mais aussi l'importance de l'agglomération

- les ressources budgétaires disponibles pour la commune qui déterminent en partie les actions mises en œuvre, de façon directe pour les structures qui ont un caractère municipal et indirecte pour celles qui sont associatives

- l'engagement des instances territoriales dans des dispositifs contractuels divers (PEL...) et plus précisément les affiliations, adhésions ou encore des délégations de services à des réseaux d'Education Populaire

- le développement plus ou moins important d'un dynamisme lié au monde associatif en complément des actions municipales

- l'orientation ou l'affiliation politique de l'équipe municipale en place, non pas que cet aspect soit considéré comme un élément d'analyse, mais davantage afin de ne pas prendre le risque d'un biais éventuel.

A partir de ces éléments, les six monographies entreprises peuvent être décrites de la façon suivante. Le terrain de recherche se constitue de quatre communes de 3000 à 30 000 habitants et de deux communautés de communes de 48 000 et 26 000 habitants. Deux de ces territoires sont strictement ruraux, trois sont des territoires périurbains et le dernier est un territoire mixte ou intermédiaire. Les orientations politiques des municipalités sont équitablement réparties entre les deux tendances dominantes au niveau national. Les ressources financières sont plutôt conséquentes dans quatre territoires et plus réduites dans les deux autres. Quatre territoires bénéficient d'une dynamique associative importante avec pour deux d'entre eux une affiliation

avec la Ligue de l'enseignement, alors que pour les deux autres l'importance des associations est moindre, voire faible. Pour trois des territoires, la commune est engagée dans un des contrats que propose l'Etat ou les caisses d'allocations familiales (2 CEL, 1 Contrat Enfance/CEJ), pour un autre un projet est en cours, alors que, pour les deux autres territoires, aucun contrat n'existe.

Pour compléter ce tableau descriptif, il est intéressant de souligner quelques caractéristiques sociales des populations qui composent ces territoires même si celles-ci n'ont pas directement été intégrées comme des éléments de sélection. Pour trois des territoires, la mixité sociale est importante ; dans deux cas, il s'agit d'une population en évolution rapide avec l'arrivée de « néo-ruraux » du fait de leur implantation en très proche banlieue de grandes villes, avec pour l'une d'elles une juxtaposition avec une population antérieure davantage agricole ; pour le troisième, la mixité est de longue date et tient à la structuration traditionnelle d'une zone rurale autour d'un gros bourg et de ses activités industrielles. Pour les trois autres territoires, la composition sociale de la population est plus clivée ; pour deux d'entre eux, les activités industrielles et la proximité d'une grande ville en expansion économique attirent les professions intermédiaires et les cadres supérieurs ; à l'inverse pour la dernière, la tradition industrielle locale en cours de reconversion maintient une population d'origine populaire et ouvrière.

Enfin, pour les six territoires retenus la population des moins de vingt ans est importante. Elle est au niveau de la moyenne nationale (25%) ou légèrement au-dessus dans quatre territoires, mais elle représente 30% de l'un des territoires périurbains en forte expansion. Le renforcement de cette caractéristique d'une certaine jeunesse de la population est bien évidemment lié à la sélection opérée au sein des territoires potentiellement accessibles. Cependant il faut souligner que ce critère n'a pas été directement utilisé et que l'importance de la jeunesse n'apparaît donc qu'au travers de notre intérêt et de notre focalisation sur l'offre d'activités hors scolaires.

On obtient donc un panorama assez large de situations relativement diversifiées. Cependant, les difficultés de sélection rencontrées en limitent les contours. Les opportunités de territoires ne se sont en effet pas toujours révélées pertinentes en particulier du fait de la faible présence de la population cible et/ou des structures et accueils mis en place pour eux. Par ailleurs certains territoires qui semblaient au contraire pertinents n'ont pu être étudiés du fait de leur éloignement pour les enquêteurs engagés dans cette étude. Au final, on peut noter le caractère à la fois plutôt provincial et peu citadin des territoires étudiés. Si cette configuration peut être considérée comme une originalité par rapport aux analyses sociologiques qui se focalisent plus facilement sur les situations urbaines et d'Ile de France, nous avons cependant pris le parti de rééquilibrer le panorama dans la seconde étape de la recherche comme décrit plus loin.

A partir de cette sélection, même s'il s'agissait de saisir des dynamiques territoriales, il s'est vite avéré impossible d'étudier l'ensemble des structures et instances qui gèrent et animent le hors scolaire des enfants du fait qu'elles se comptent par dizaines sur chaque territoire. A un second niveau, une sélection a donc été opérée au sein de chacun de ces territoires, sur la base d'un travail de terrain en deux temps, sur le modèle déjà éprouvé lors d'une recherche (Claude, 2007).

Chaque territoire a d'abord été le lieu d'un inventaire qui vise à réaliser un panorama descriptif de l'offre de loisirs de proximité pour les enfants de 6 à 12 ans. Dans une approche exploratoire, il s'agit de prendre connaissance de tout ce qui se fait en matière d'accueil en repérant les structures et les activités au sein desquelles « quelque chose » est proposé pour les enfants sur le

temps libéré de l'école quels qu'en soient le contenu et la forme. Par accueil, on entend toutes les formes d'activités qui se font avec la présence de professionnels que ceux-ci soient salariés ou bénévoles, laissant ainsi de côté les espaces et les temps où les loisirs sont totalement à l'initiative des enfants comme les aires de jeu. Si on écarte les temps de soutien dès lors qu'ils sont institués par l'Education Nationale, on s'intéresse, en revanche, à toutes les offres qu'elles soient associatives ou territoriales, inscrites ou non au sein de dispositifs, réservées aux enfants ou partagées entre adultes et enfants. Pour établir cet inventaire, on s'est appuyé sur les divers supports de communication qui servent d'annonce et d'affichage public (brochures, plaquettes, sites et portails internet) mais aussi sur des contacts (directs ou téléphone) pour compléter. En listant et en caractérisant chaque proposition, on obtient un premier état des lieux qui permet de cerner dans son ensemble l'offre à destination des enfants tant du point de vue de la nature des activités que de leurs publics, de leur forme et de leur ancrage institutionnels, de leurs fonctionnements ou encore de la composition de l'équipe encadrante. Mais ces descriptions restent relativement sommaires dans la mesure où ces informations ne constituent pas en elles-mêmes des données de la recherche. Il ne s'agit donc que d'un moyen de repérage des structures ou activités sur lesquelles, on recueille plus précisément les données concernant les objets de la recherche.

C'est donc ce second temps qui constitue le cœur de la recherche, et qui vise à saisir les fondements et les finalités de l'offre. La sélection est faite en prenant en compte à la fois des structures « classiques » qui se retrouvent dans différents territoires, mais aussi celles qui au contraire apparaissent comme particulières ou spécifiques sur certains territoires. Il n'y a donc pas de critères de sélection *à priori*, mais plutôt *à posteriori* c'est-à-dire au vu de l'existant et des particularités de chaque territoire ; l'un révèle une forte présence de jeux/sports traditionnels, un autre un partenariat fort avec La Ligue de l'enseignement, un autre encore une politique culturelle très affirmée, etc. La sélection a ainsi été faite davantage en termes de complémentarité entre les territoires qu'en termes de représentation ou de représentativité.

Cependant, certaines orientations ont été observées lors des choix. Il s'agissait en effet toujours d'accueil d'enfants de 6 à 12 ans, mais on a cherché à intégrer dans la sélection des structures ou des activités qui ne s'adressaient pas strictement à cette tranche d'âge. On a en particulier favorisé les structures accueillant aussi des adolescents ou jeunes et des structures offrant des possibilités d'activités en famille pour voir si le loisir des enfants y fait l'objet d'une approche particulière et différente. Mais, à l'inverse on a privilégié les structures où le public enfant est réellement présent et pris en considération, c'est-à-dire où il y a des pratiques et des projets qui les concernent même si ce n'est pas de façon distincte par rapport aux adultes. On a par exemple ainsi écarté un atelier « création et initiation cinéma d'animation » qui était annoncé pour tous, mais qui s'est révélé n'être fréquenté que par un ou deux enfants du fait que l'activité ne leur était pas suffisamment destinée. Pour aller dans le même sens, on a favorisé les structures qui couvrent des temps importants de loisirs de l'enfant ou qui « chapotent » un ensemble d'autres en ce qu'elles sont sans doute par là même les moteurs d'une dynamique sur le territoire. Les structures classiques des Centres d'Accueil de loisirs (anciennement CLSH) et plus largement les accueils dits « périscolaire » ont ainsi été régulièrement sélectionnés. De la même façon, on a cherché à assurer une présence significative des structures les plus répandues à la fois dans le domaine culturel et dans le domaine sportif. Les écoles ou conservatoires de musique et de danse, mais aussi les bibliothèques/médiathèques ont été interrogées -que ces structures soient directement municipales ou associatives- mais en veillant pour ces dernières à ce que les enfants y viennent,

éventuellement de façon autonome du fait du caractère de proximité de la structure. Pour les activités sportives, on a cherché à sélectionner à la fois des clubs affiliés à des fédérations et qui s'inscrivent donc en général dans les objectifs, règles et fonctionnements de l'institution de tutelle (par exemple sur l'organisation en niveau et en compétitions) et des structures qui affichent d'une façon ou d'une autre (en général par une section « loisir » ou « détente ») une partie plus orientée vers le loisir. Pour faire pendant à ces accueils les plus classiques, on a cherché à sélectionner des structures plus originales, voire exceptionnelles aussi bien culturelles que sportives. Pour le versant culturel, ont été retenues des structures orientées vers la culture scientifique (Centre d'Initiation à la Culture Scientifique, Technique et Industrielle), vers l'univers des nouvelles technologies (Espace Culturel Multimédia). Pour le versant sportif, le choix s'est orienté soit vers des activités sportives dites « traditionnelles » (Boxe) soit vers des activités qui s'étendent souvent hors des institutions (Roller). Enfin, pour parvenir à une compréhension du loisir plus globalement sur les territoires choisis, ces entretiens avec les professionnels ont été complétés par un entretien avec un élu de la commune ou de la communauté en choisissant, selon les modes d'attribution des responsabilités, le plus proche des questions du loisir entre Enfance, Jeunesse, Culture, Sport ou autre selon le découpage.

Malheureusement, ces choix ont souvent dû être adaptés au vu des difficultés rencontrées pour contacter et obtenir des rendez-vous avec les interlocuteurs pressentis. Si ces aléas sont fréquents en matière d'enquête de terrain, il semble que ces difficultés soient ici renforcées à la fois par l'aspect fantôme de certains accueils et par le mode d'urgence dans lequel fonctionnent beaucoup de structures. Nombre de contacts et d'appels sont ainsi restés vains faute d'interlocuteur, et nombre de rendez-vous accordés n'ont jamais été honorés parce que toujours retardés. Au final, les sélections sur chaque territoire ne sont peut-être pas aussi diversifiées et complémentaires entre elles qu'on l'aurait souhaité. Néanmoins, le panorama final recouvre un ensemble assez large de structures au sein duquel les différentes catégories apparaissent de la façon suivante.

- Les structures spécialisées dans un domaine culturel qui sont présentes au travers des structures municipales avec trois bibliothèques/médiathèques diversifiées du point de vue de leur importance et du type de public et trois écoles de musiques. Ces accueils « classiques » sont complétés par des activités plus exceptionnelles qui s'avèrent être développées par des associations ; deux d'entre elles touchent au domaine des arts avec un cinéma et un atelier cirque, et deux autres relèvent du domaine scientifique, autour de l'environnement pour l'un, de l'industrie et des techniques pour l'autre. Ce croisement de l'art, du technique et du culturel est par ailleurs présent au travers de deux espaces multimédia.

- Les structures du domaine sportif qui se déclinent aussi au travers de deux clubs « classiques », basket et gymnastique, et de deux associations orientées vers des activités moins institutionnelles avec le roller et la boxe.

- Les structures polyvalentes ou généralistes qui offrent un panel diversifié d'activités, là encore avec une complémentarité entre des structures gérées par les collectivités locales (trois maisons de quartier) et des structures associatives (cinq dont une MJC).

- Les accueils les plus directement destinés aux enfants que sont les CLSH et les accueils périscolaires qui constituent une partie importante de l'échantillon puisque ces structures ont été rencontrées pour cinq des six territoires, parfois en complémentarité l'une de l'autre.

Enfin, ces rencontres ciblées sur une structure ou un accueil sont complétées pour chaque territoire par un entretien avec un responsable de service ou un élu qui sont généralement en charge de la Jeunesse.

Pour chacune des structures ou activités retenues, les données sont essentiellement des données de discours même si certains documents écrits (projets d'établissement, projets et bilans d'action, ..) peuvent venir en complément. Ces discours ont été recueillis lors d'entretiens avec les professionnels des structures pour saisir plus précisément leurs points de vue sur les différentes questions de la recherche. On a en général privilégié des interlocuteurs qui disposaient d'une certaine maîtrise des actions et des projets entrepris pour ne pas se trouver en bute à des discours arguant d'effets d'imposition de la part de décideurs plus « haut » placés. Mais à l'inverse pour ne pas avoir des discours trop idéalisés ni trop éloignés des réalités, on a aussi interrogé des personnes en contact directement avec les enfants lors des accueils et activités. Les entretiens se sont généralement déroulés dans le cadre professionnel des personnes interrogées sur une durée d'environ une heure chacun. Tous les entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits à la fois pour partager les données entre les différents membres du groupe de recherche et pour permettre une analyse transversale.

Les entretiens ont été menés sous la forme semi-directive. Il s'agit donc pour les enquêteurs d'intervenir le moins possible par des questionnements directs et de chercher à se glisser dans les propos de l'interlocuteur sauf pour recadrer vers le sujet en cas de dérive. Les interventions consistent ainsi surtout en des relances pour faire parler plus, pour faire expliciter, mais aussi pour faire réagir aux contradictions qui apparaissent au fur et à mesure de l'entretien du fait de l'ambivalence très fréquente sur ces questions. Le guide d'entretien a été conçu pour prendre connaissance de la structure dans ses fonctionnements essentiels, mais surtout pour donner à l'interlocuteur les moyens de préciser ses conceptions en matière de loisir et pour chercher à le faire argumenter sur le sujet, en particulier sur le lien avec l'éducation. L'entrée en matière se fait donc par une consigne portant globalement sur l'offre de la structure. Des relances visent à faire préciser le projet de la structure et les fonctionnements pour le mettre en œuvre en termes de personnel, de publics, d'activités et de modalités. Mais, il ne s'agit pas ici de rentrer dans les détails (ce qui conduirait à une autre recherche) mais de chercher à faire émerger les grandes lignes de la « politique », les valeurs porteuses ou portées par la structure. C'est sur cette base qu'on cherche par la suite à creuser les représentations, les conceptions sur les concepts clef de la recherche. La seconde et principale partie est donc rapidement abordée en recentrant l'entretien sur la dimension de loisir du projet et/ou des activités de la structure. On cherche à saisir en quoi l'offre se rattache ou non au domaine du loisir en particulier en cherchant à faire parler l'interlocuteur sur ce qui la distingue (ou ce qui la rapproche) d'autres espaces/temps de l'enfant que sont l'école et la famille. Ces « comparaisons » conduisent assez rapidement l'entretien vers les questions d'éducation. On cherche alors à faire préciser à l'interlocuteur quel lien la structure instaure-t-elle entre le loisir et l'éducation, voire comment ce lien s'impose. Cette dimension éducative est comme précédemment mise en perspective avec les contextes scolaires et familiaux pour en saisir les écarts et les similitudes. La suite de l'entretien vise à monter en généralité pour comprendre quelles seraient pour l'interlocuteur les caractéristiques du loisir de l'enfant. En fonction de la structure et de ce qu'elle propose, différents aspects sont alors abordés qui permettent de comprendre comment le concept peut être construit. On met ainsi en perspective le loisir et le jeu, mais aussi le loisir et la détente ou le repos, le loisir et le divertissement ou le plaisir ou encore le loisir et la liberté ou la décision ou l'autonomie. Là encore pour permettre à l'interlocuteur de préciser ses positions, on cherche à comprendre les proximités ou distances avec le concept de loisir tel qu'il peut être entendu pour les adultes.

En dépit de ce guide d'entretien assez précis, on ne peut que constater la grande difficulté qu'ont rencontrée les enquêteurs à faire parler et à cerner la question du loisir. Malgré le détour effectué dans les entretiens par des aspects concrets sur comment mettre en place des projets ou activités pour les enfants, chaque interlocuteur se trouvait semble-t-il un peu -voire très- démunie pour évoquer cette dimension que ce soit au niveau du concept ou de la mise en œuvre. Quels que soient leur ancrage institutionnel, leur position dans l'organisation ou en amont dans le projet, ils ont régulièrement contourné le sujet, ou l'ont abordé de façon très générale, et très superficielle. On trouve ici indéniablement déjà un indice de ce que les analyses montreront plus précisément, à savoir le faible pouvoir de réflexivité de la thématique d'un loisir qui apparaît très largement comme une évidence non interrogée ou laissée de côté.

Ajustement des modalités de la recherche de terrain

C'est cette difficulté à faire émerger des contenus plus développés et plus élaborés qui nous a conduits à la seconde étape du travail de recueil de données. Les différentes structures des territoires choisis se révélant avoir des positions très uniformes et peu de profondeur, les limites de la méthode des monographies pour traiter de cette thématique sont en effet apparues. En restant ainsi sur un échantillon pris au hasard, la thématique du loisir ne pouvait apparaître dans sa diversité et sa variabilité du fait de l'importance, voire de la domination, de cette position naïve et peu conceptualisée. Ce constat nous a donc conduits à changer de mode de sélection pour tenter de trouver des structures qui pourraient construire une autre position sur cette question du loisir des enfants, non plus sur des quelconques territoires, mais globalement dans le paysage français. Nous avons ainsi cherché à mieux comprendre des structures ou instances plus ouvertes à des conceptions plus réfléchies du loisir soit parce qu'elles transposent de façon délibérée et argumentée des conceptions de vacances/loisirs adultes sur les enfants sans les détourner, soit enfin parce qu'elles construisent une réflexion sur des modalités d'apprentissage réellement distinctes de la forme scolaire en s'ouvrant aux questions d'éducation informelle.

Ainsi, de par leur position particulière, des ludothèques ont été intégrées au terrain d'étude, mais en nombre restreint du fait des données existant déjà sur ce type d'accueil.

De la même manière, si nous avons laissé de côté les parcs et espaces de jeu qui n'offrent pas un encadrement professionnel, il est apparu pertinent d'intégrer dans cette seconde phase les aires de jeux couvertes, ces établissements qui proposent des espaces dans lesquels des aménagements ludiques sont mis à disposition des enfants et des parents et où des professionnels interviennent même si c'est de façon particulière comme on le verra. En sortant des équipements appartenant traditionnellement au champ de l'animation socioculturelle, on découvre ainsi une offre qui présente la particularité d'être partiellement ou totalement inscrite dans le secteur privé et souvent à but lucratif. Si cet aspect, nous a sans doute fait occulter ces formes d'accueil dans un premier temps, leur nombre, leur forme et leur mode de fonctionnement nous conduisent à envisager cette offre comme une des formes originales d'accueil des enfants sur le temps hors scolaire en ce qu'elle ouvre vers le loisir.

Cette nouvelle modalité de sélection des structures a aussi permis de renforcer la part de l'environnement urbain dans notre terrain de recherche. Du fait de leur taille, les grandes villes se sont en effet avérées difficiles à intégrer sous la forme de monographie. On a alors fait le choix de les intégrer en se focalisant sur un type de structures, plus précisément sur les "centres

d'animation" de la ville de Paris. Il s'agit en effet de quarante structures qui pourraient être assimilées à des centres socioculturels ou à des maisons de quartier et qui sont disséminées sur l'ensemble de la commune. Ces centres d'animation proposent de multiples activités et actions, en s'adressant non pas spécifiquement aux adolescents et aux jeunes adultes, aux enfants et aux familles. Leur unité tient au fait que, depuis l'arrivée du maire actuel, elles font l'objet de délégations de service public et sont attribuées par appel d'offre aux réseaux d'éducation populaire, sur le même mode que les antennes jeunes. L'unicité du cahier des charges dans le cadre de l'appel d'offre ainsi que la grande proximité des réponses faites par les associations gestionnaires, mais aussi les échanges informels avec nombre de directeurs et d'animateurs de ces centres, nous ont convaincu qu'il était inutile de démultiplier les lieux observés et les entretiens. Aussi, nous sommes nous focalisés sur un de ces centres situé dans un quartier populaire et géré par l'une des associations les plus importantes.

Par ailleurs, les entretiens ont rapidement buté sur un autre écueil qui nous a aussi conduits à revoir ou plutôt à compléter le protocole. En effet, émerge régulièrement des discours une distance entre les intentions contenues dans le projet et les réalités des actions et des formes de mise en œuvre. Que ces écarts soient directement affirmés par les interlocuteurs ou qu'ils soient au contraire dissimulés dans les contradictions des discours, ils constituent un élément de la réalité qu'on cherche à saisir et il convient donc de les intégrer à la recherche. On peut en effet faire l'hypothèse que si les pratiques décrites par les interlocuteurs sont souvent différentes des projets affichés ou des intentions déclarées, il s'agit là d'un des effets de cette difficulté à concevoir et à mettre en œuvre du loisir lorsqu'on est en présence d'un enfant. Il ne s'agit pas de modifier l'axe de la recherche qui est construite sur la réalité des discours, mais de compléter la compréhension en mettant en évidence ces écarts. L'essentiel des éléments collectés concerne la manière dont les structures exposent et expliquent leur conception et leur approche des loisirs et de l'éducation. En complément, articuler les discours avec les pratiques professionnelles des animateurs permet de donner un sens à ces écarts, inévitables dès lors qu'on est dans le réel du travail.

On a choisi ici d'appréhender ces pratiques professionnelles en s'appuyant sur des épreuves de validation du brevet professionnel (BPJEPS) spécialité « loisirs tous publics ». Il s'agit en effet de saisir ici des pratiques qui sont jugées par les instances officielles comme recevables au titre de l'exercice du métier, et qui peuvent donc en cela être considérées comme des pratiques type si ce n'est modèle. Pour ce faire, on a analysé des données provenant de deux situations d'évaluation ; d'une part la mise en situation professionnelle réservée aux candidats en fin de formation dans leur structure d'alternance, et d'autre part la validation des acquis de l'expérience accessible aux professionnels ayant déjà une certaine pratique (trois ans minimum). Dans le premier cas, le candidat propose une situation d'animation réelle permettant à une commission d'évaluation de deux personnes de l'observer dans sa pratique avec un public et de s'entretenir avec lui sur le projet global, l'action précise, son intervention en lien avec ses objectifs et son public. L'évaluation porte plus précisément sur ce qui apparaît comme des compétences clef du métier : « être capable de préparer une action d'animation de loisirs tous publics », « être capable d'encadrer un groupe dans le cadre d'une action d'animation de loisirs pour tous publics », et « être capable de maîtriser les outils ou techniques nécessaires à la mise en œuvre d'actions d'animation de loisirs tous publics ». Dans le second cas, au travers d'un dossier écrit, on demande au candidat de décrire et d'analyser des situations précises de travail permettant, non seulement de saisir sa façon de se mettre en situation, mais aussi d'avoir son regard distant, voire

critique, sur son action et sur la situation. Pour cela, il doit exposer son contexte de travail, présenter le projet de sa structure d'appartenance, mais surtout présenter et justifier ses objectifs en lien avec ce projet global et son public, ses choix (actions, méthodes, moyens, partenaires...), sa démarche concrète et l'évaluation de son action.

Ces deux modalités d'évaluation nous permettent ainsi d'avoir accès à la distinction que fait Leplat (2008) en psychologie du travail entre activité prescrite et activité réelle, distinction qui touche aussi à l'écart cité plus haut entre discours et pratique. L'activité prescrite relève de ce qui est prévu (dans le projet, dans la fiche de poste, dans les objectifs ...) d'une manière « théorique » et l'activité réelle relève de la pratique effective du professionnel, c'est la nécessaire traduction « personnelle » que fait chaque professionnel de ses missions, de sa fiche de poste.

Les données sur la mise en situation professionnelle ont été recueillies en se concentrant sur les sessions d'un jury régional de validation du BPJEPS dont l'accès nous était facilité par les professionnels-chercheurs participants à l'étude. En outre, les candidats présentaient l'intérêt d'avoir tous un centre de loisirs comme terrain d'alternance, tout en suivant leur formation dans les différents organismes de la région. Sur cette base, il s'est agi d'analyser rapidement les animations proposées par les candidats et plus précisément de faire un recensement des thèmes et supports de ces animations. Mais, l'essentiel des données provient plus directement des positions des membres du jury composé pour valider le diplôme. Il s'agit de professionnels qui sont pour partie des conseillers techniques et pédagogiques du ministère chargé de la jeunesse et pour partie des cadres associatifs ou territoriaux représentant les collègues des employeurs, des salariés et des formateurs. Un recueil des appréciations des évaluateurs pour cette même épreuve a été réalisé lors d'un jury plénier, mais il a été complété et approfondi par un questionnaire construit spécifiquement pour la recherche. Cette démarche nous a permis de rendre compte de 83 séances d'évaluation qui se sont déroulées en 2009 dans cette région.

Ces différentes données nous donnent ainsi accès à une partie des pratiques mises en œuvre dans l'action de terrain. La formation se déroulant en alternance, souvent dans la structure employeuse de l'animateur, ces situations d'animation sont en effet très proches voire identiques (à l'exception du stress de l'examen et souvent d'une préparation accrue) aux activités régulièrement menées avec les enfants. Mais, la situation permet aussi d'avoir accès au regard que portent les experts sur ces pratiques. Les situations d'animation réelles étant observées, puis analysées par les membres du jury et débattues avec les candidats eux-mêmes, on a de fait accès aux attentes institutionnelles sur ce plan des pratiques, ce qui permet de resituer les façons de faire individuelles dans le cadre plus général des constructions professionnelles du métier. Mais au-delà des pratiques, on accède aussi et surtout avec ces données aux conceptions qui les supportent. Au travers de leurs réponses, les uns et les autres, animateurs comme experts, rendent ainsi compte de ce que sont pour eux le loisir et l'éducation, du lien qu'ils perçoivent entre les deux et de la façon dont doit ou peut se situer telle ou telle structure, et tel ou tel professionnel, avec toutes les ambivalences et les contradictions possibles comme on le verra.

Pour ce qui concerne la VAE, la démarche est différente et plus réduite. Nous avons en effet procédé en quelque sorte indirectement puisque nous n'avons pas analysé directement les dossiers et que nous sommes allés directement à l'expertise en interrogeant un acteur clef du processus de validation et non un ensemble de professionnels concernés. Les données ont ainsi été recueillies auprès d'une responsable régionale et nationale de l'accompagnement de la démarche dans la validation des diplômes d'animateurs professionnels au ministère chargé de la jeunesse.

3 - LE LOISIR DE L'ENFANT : UN FANTOME OU UN IDÉAL

« Le loisir, c'est quoi ? »

La première perspective d'analyse que l'on développe est celle du loisir. Il s'agit en effet de ne pas considérer comme une évidence l'inscription dans cette dimension des accueils pour enfants par le simple fait qu'ils soient dits explicitement ou non « de loisir ». Les questionnements visent ainsi à préciser tout d'abord ce que recouvre ce terme de Loisir du point de vue de professionnels qui ont en charge ces accueils organisés en dehors de l'école qu'ils soient directement sur « le terrain » ou en situation de responsables de services? Quelle définition en donnent-ils ? Quelles caractéristiques y associent-ils ? (Quelles fonctions y assignent-ils ?) Au vu de ces conceptions, les questionnements se poursuivent pour comprendre quelle place ils accordent à cette dimension dans l'offre qu'ils construisent pour les enfants ? Dans quelle mesure, les actions et les projets participent ou non à construire un temps, un espace, des situations qui s'insèrent dans le Loisir ?

Quelques pistes pour définir le loisir

Définition du mot "loisir" selon le Dictionnaire de L'Académie française Temps dont on peut disposer sans manquer à ses devoirs. Avoir du loisir. Jouir d'un doux loisir, d'un honnête loisir. Il emploie bien ses loisirs. Vous ferez cela à vos heures de loisir. Je n'ai pas un moment de loisir. Son absence me donne, me laisse du loisir. La musique amuse, charme ses loisirs.

Loisir se dit aussi d'un Espace de temps suffisant pour faire quelque chose commodément. Je n'ai pas eu assez de loisir pour y penser. Je n'en ai pas eu le loisir. Vous ne me donnez pas le loisir de respirer.

À loisir. loc. adv. À son aise, à sa commodité, sans se presser. Vous ferez cela à loisir, tout à loisir

Etymologie

Si le loisir se définit par son sens littéral, étymologique, il est alors le temps libre, libéré, cette substantivation de l'ancien verbe *loisir*, « être permis » (2^e moitié du x^e siècle), du verbe impersonnel latin *licere* (« être permis »). Le loisir est donc proprement licence, permission, d'où le sens de temps accordé, temps laissé libre dont la racine formera le mot latin *scola* (« loisir studieux, leçon, lieu d'étude »), lui-même issu du grec ancien σχολή, *scholé* (« arrêt du travail ») l'école, comme cet endroit dans lequel on se rend librement pour apprendre, libéré de toutes autres contraintes.

Perspective comparative

« Le français, quant à lui, a toujours différencié le loisir de l'oisiveté. Ce mot « loisir », qui vient du licere latin (ce qui est permis) explique sans doute qu'il ne soit jamais connoté négativement, bien au contraire, alors que l'oisiveté est bien la mère de tous les vices. On en veut pour preuve la définition de « loisir » dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert : « Temps vide que nos devoirs nous laissent, et dont nous pouvons disposer d'une manière agréable et honnête. Si notre éducation avait été bien faite et qu'on nous eût inspiré un goût vif de la vertu, l'histoire de nos loisirs serait la portion de notre vie qui nous ferait le

plus d'honneur après notre mort et dont nous nous ressouviendrions avec le plus de consolation sur le point de quitter la vie : ce serait celle des bonnes actions auxquelles nous nous serions portés par goût et par sensibilité, sans que rien nous y déterminât que notre propre bienfaisance ». Définition d'une société d'Ancien Régime qui incite ceux qui ont des loisirs, c'est-à-dire les classes privilégiées, à savoir en user de façon vertueuse : une façon comme une autre de justifier les privilèges. (...) De plus, avec la révolution industrielle, quand le travail se démarque nettement des autres activités, le français distingue entre loisir (au singulier) et loisirs (au pluriel).

On observe un glissement de sens de « disponibilité temporelle » vers « gammes de distractions » : dans le même temps, des activités qui faisaient partie des loisirs sont intégrées au travail (la production littéraire, par exemple, ou certaines actions charitables), ce qui explique la tendance à identifier, de façon absolue, loisir et temps de non-travail. Avec de tels outils et de tels concepts, on voit déjà que la France et l'Espagne ont des façons de désigner et d'envisager les choses du loisir radicalement distinctes.

Pourtant, la plupart des définitions données par les sociologues, anthropologues ou autres gens de science se recourent plus ou moins. Il y a des définitions brèves ou longues. Parmi les brèves, la définition du loisir comme « temps libre » semble la plus parlante, la plus immédiatement explicite, en ce qu'il s'oppose au « temps calculé »⁶, c'est-à-dire le temps du travail. Bien sûr, il faut distinguer selon les types de société et les époques. Dans les sociétés d'Ancien Régime, à dominante rurale, la chose est plus complexe, dans la mesure où le travail, les fêtes du calendrier (religieux, surtout) et les célébrations diverses ont des frontières moins nettes, où la vie obéit à des rythmes consacrés et immuables qui rendent plus flou le terme de « temps libre ». La journée de travail et les jours de fête du monde agraire impliquent une occupation du temps en continu (ne serait-ce que parce qu'il faut nourrir les bêtes ou traire les vaches deux fois par jour, tous les jours de l'année, sans parler des activités liées au cycle des saisons).

La société moderne, industrielle et urbaine, introduit le temps calculé du travail, et entraîne une prise de conscience d'un « temps libre » qui deviendra, lui aussi, on le voit bien aujourd'hui, du « temps calculé ». Passer d'une semaine de 50 ou 60 heures de travail à la semaine des 35 heures a évidemment des conséquences considérables sur la définition et l'occupation de ces deux temps. D'où une définition plus élaborée du loisir, qui n'est plus seulement le temps laissé libre après le travail, mais le temps disponible après avoir décompté le temps investi dans les activités fonctionnelles (manger, boire, dormir, les soins corporels...) et les obligations de toutes sortes (le mot « obligation » lui-même dit bien qu'il s'oppose aux loisirs) familiales, civiques, sociales et, éventuellement, religieuses. Ces obligations, d'ailleurs, peuvent se combiner avec certains loisirs. Les jeux pratiqués en famille ou dans certaines réunions, par exemple, représentent un évident degré de sociabilité et de distinction sociale : ce n'est pas la même chose que de jouer au croquet, au whist, à la coinchée ou au mus. Et les réunions dans les campagnes, à l'occasion d'un enterrement, même encore de nos jours, sont-elles dénuées de toute dimension de sociabilité et même de « loisir », quand on voit que c'est une occasion de retrouvailles, d'échanges et même d'agapes ?

J.H. Plumb, dans sa définition des loisirs, elle aussi fort courte (avoir du temps et de l'argent), introduit une dimension économique indissociable⁷ (et, par conséquence, sociale et politique). Tout loisir implique investissement et dépense, pour minimes qu'ils soient, et la société contemporaine, depuis le XVIIIe siècle, a bien mis en place une croissante « mercantilisation » des loisirs, d'autant plus que le temps libre dont on dispose s'est

considérablement développé. À chacun selon son âge et ses moyens, ce qui produit une gamme infinie de loisirs, et une hiérarchie des lieux, des pratiques, des modes, etc. Ce qui fait problème, avec les loisirs, ce n'est pas tant le calcul de ce temps libre ou libéré, dans quelque société que ce soit, que l'usage qu'on en fait. C'est là que le débat s'anime, car il apparaît très vite que se greffent sur le mot « loisir(s) » des préoccupations morales, didactiques, idéologiques, comme si la nature du loisir était indéfectiblement liée au mal ou au bien, à l'utile ou à l'inutile. L'idée de choix, de satisfaction personnelle, de désintéressement, qui semble pourtant caractériser le loisir depuis toujours, même chez les plus austères, l'idée de plaisir, au fond, qui est inséparable du loisir, s'accompagne presque toujours, chez ceux qui en parlent publiquement, d'une volonté de séparer le bon loisir du mauvais ou de hiérarchiser les activités. Et ceci à toutes les époques et sous tous les régimes, sans exception. » (Salaün & Étienvre, 2006)

Poser la question semble poster les interlocuteurs face à une montagne ou un gouffre et les met parfois dans une grande perplexité, à tel point que « la perversité » du chercheur est parfois interrogée.

« (Votre vision du loisir de l'enfant, cela serait quoi ?) Oh là là... non je ne peux pas répondre... » (Bibliothèque T1)

« C'est une question piège ?! » (Association Cirque T6)

La difficulté à définir apparaît clairement et elle est très largement partagée comme le révèlent les hésitations quasi systématiques.

« (Si vous deviez définir le mot loisir...) Je sais pas [...] enfin... encore que... [...] je ne sais pas... [...] encore que je ne suis pas sûre de cela... » (Association Cirque T6)

La relativité de la notion est souvent mise en avant comme un écueil qui empêche de donner UNE définition.

« Alors si ça dépend complètement de ce qu'on y met, c'est pour ça moi je le précise parce que je sais pas forcément ce que les gens y mettent » (Centre d'animation Paris)

Le Loisir serait un contenant que chacun remplirait avec sa définition, rendant ainsi complexe le fait même de situer ses actions dans le Loisir puisqu'on ne sait pas ce que le public cherche. Les interlocuteurs s'égarèrent d'ailleurs souvent dans cette complexité des points de vue

« Il y a beaucoup de loisir mais... alors ça dépend de quel point de vue on se place. C'est à dire que les gens qui vont venir sur le centre... on reçoit par exemple les compagnies qui viennent faire un spectacle en salle de spectacle, elles sont parfois dans des démarches semi amateurs voire autres, on n'est plus justement que dans le loisir, en tous les cas de leur point de vue. » (Centre d'animation Paris)

La même action, ici un spectacle, peut ainsi être lue comme un loisir du point de vue du public, mais elle ne le sera pas du point de vue des acteurs qui mènent cette action. Mais la distinction n'est précisément pas si simple puisque le spectacle peut aussi être considéré comme un loisir pour les acteurs dès lors que ceux-ci se situent dans une posture « d'amateur » autrement dit de non professionnels.

Mais au-delà de ces difficultés inhérentes au concept lui-même, les réponses arrivent souvent sous la forme d'un aveu.

« (Par rapport à la conception du loisir, vous diriez...) Oui alors... je ne vous cache pas que... c'est quelque chose auquel je n'avais pas beaucoup pensé... » (Association multi-activités T5)

Si la définition est difficile à formuler c'est aussi parce que, dans certains cas, la question n'a jamais été posée en tant que telle par les professionnels. On comprend ainsi la force de cette inscription dans le temps hors scolaire qui occulte toute interrogation sur ce que ça engendre ou non en termes de Loisir. Et de fait, pour certains interlocuteurs, l'entretien ouvre la porte sur des perspectives jamais envisagées mais qui se révèlent alors dans toute leur complexité.

« Mais qu'est-ce qu'un loisir ? Je ne sais pas bien, je ne me suis jamais posée la question. [...] le loisir, je ne sais pas...[...] Tu me poses une véritable colle parce que je ne considère pas que les activités que font mes enfants comme du loisir. Il faut que je réfléchisse à cela, même peut-être pour les activités qu'on fait ici » (MJC T6)

Si l'enquête permet aux chercheurs d'avancer, nous avons ainsi au cours des entretiens un certain nombre d'indices qui laissent à penser que les interlocuteurs ont aussi parfois rencontré des questions qui les interpellent.

Ces différentes réactions soulignent ainsi une absence de définition préétablie, ce qui peut s'expliquer par la complexité de la notion. Mais, c'est plus largement une absence de réflexion, voire de questionnement qui transparaît dans de très nombreux cas, et qui constitue déjà en tant que telle une partie de la réponse à nos questionnements. De fait pour nombre de professionnels, la dimension de loisir apparaît comme un fait non questionné, comme un acquis qui ne fait pas problème. Les affirmations plus ou péremptoires qui émaillent les entretiens montrent que les pratiques et les actions mises en œuvre sont qualifiées de loisir mais en le posant souvent comme un *a priori*. Après avoir dit qu'elle n'avait pas réfléchi, cette interlocutrice affirme haut et fort

« On fait du loisir ! On fait du loisir... dans la mesure où on apporte aux enfants qui participent aux différentes activités... » (Association multi-activités T5).

De la même façon, après avoir expliqué que *« le loisir, c'est participer à une activité en prenant du plaisir »*, une autre commente par un

« J'ai ma petite idée là-dessus !! » (Bibliothèque T4)

Cette absence de recul et de réflexion se traduit souvent par le fait que la notion de Loisir est simplement accolée à des notions ou des caractéristiques variables. Il s'agit dans certains cas d'une proximité avec la récréation

« Pour la danse par exemple, le théâtre ou l'art plastique, on est plus que pour la musique sur une approche...qui est liée à une notion de plaisir, de loisir, de récréation même quelque part, de divertissement » (Ecole d'art T5)

ou dans d'autres cas d'un rapport à la disponibilité

« C'est ce qu'on fait quand on a du temps libre.. » (MJC T6)

ou encore à la culture qui se trouve juxtaposée à la notion

« (Quel est votre but pour ces publics ?) Leur donner une culture scientifique, leur faire découvrir quelque chose d'autre, c'est l'occasion d'une sortie... c'est vraiment du loisir ! » (Centre industriel et technique T2)

La question n'est alors pas tant celle de l'articulation de ces différents aspects avec le Loisir (question qu'on posera plus loin) que l'absence de justification et le manque d'argumentation qui ressort en général des entretiens. La complexité des réalités en la matière peut expliquer les difficultés des interlocuteurs à évoquer spontanément de tels arguments. Mais, il faut noter la très grande difficulté rencontrée par les enquêteurs pour faire préciser la notion et surtout pour faire émerger les justifications d'une inscription des activités et actions dans la dimension de loisir. Le nombre de relances nécessaires, les contournements des questions par les interlocuteurs, leurs dérives vers d'autres aspects plus matériels et concrets sont autant de preuves de cette difficulté à dépasser la simple affirmation d'une dimension de loisir de l'offre faite aux enfants. Dans ces

conditions, on ne peut que constater les nombreuses contradictions qui apparaissent soit de façon plus diffuse parce que les éléments sont disséminés au fil de l'entretien à l'occasion de relances ou en abordant les différents types d'activités développées par la structure, soit très explicitement en particulier par l'apposition de termes antinomiques. Avant de poursuivre en évoquant longuement la nécessité du « travail », cet interlocuteur répond du tac au tac

« (En quoi est-ce un loisir ?) *La musique c'est un loisir exigeant* » (Ecole de musique T1)

Dans la même perspective, cette interlocutrice affirme sans aucune réserve

« *Le loisir c'est la détente, le plaisir... l'effort aussi.* » (Responsable enfance/jeunesse T5)

La contradiction porte parfois sur une seule dimension qui apparaît tour à tour caractéristique puis exclue lorsque l'interlocutrice poursuit en évoquant la dimension d'oisiveté du loisir.

« *Le culturel peut être du loisir. Par exemple, prendre un livre et lire est un loisir. [...] Ce le loisir n'est pas forcément du culturel ou de l'éducatif ou quelque chose de concret* » (Bibliothèque T3)

De façon encore plus fréquente, les discours révèlent un glissement qui oriente les analyses vers Les loisirs et donc vers les activités elles-mêmes et leurs modalités de mise en œuvre au lieu d'en rester à la question de leur inscription dans la dimension de loisir

« (Le loisir, c'est quoi ?) *Dans les loisirs, il y a 3 mots clef pour moi ; le mot objectif, le mot encadrement et le mot accompagnement. [...] Nous organisons des loisirs éducatifs* » (Responsable Jeunesse T6)

Enfin et avant d'en venir à l'analyse précise des discours sur cette question du loisir, l'étendue et l'hétérogénéité des réponses immédiates à la question de la définition révèlent là encore une certaine absence de réflexion et de construction de la notion de loisir pour ces professionnels des accueils hors scolaire de l'enfant. En voici quelques exemples qu'on se contente ici de lister en désordre puisqu'ils seront repris un à un dans la suite de l'analyse

Loisir et satisfaction « (Votre définition des loisirs c'est quoi ?) *Je dirais que c'est un agréable moment et qu'on va en redemander...A partir du moment où on a envie de refaire quelque chose, c'est que cela nous a plu, c'est que c'est du loisir* » (Espace Multimédia T1)

Loisir et plaisir « (Vous pouvez me donner votre définition de loisir pour vous, la vôtre ?) *Quelque chose que l'on fait pour le plaisir ! Oui, par rapport à nos centres d'intérêt...* » (Responsable service animation T1)

Loisir et détente « (Quelle serait ta définition du loisir ?) *Le loisir est un temps de détente.* » (Responsable périscolaire T3)

Loisir et amusement « (Votre définition du loisir...pour vous le loisir c'est...) *C'est un moment de plaisir, c'est un moment où on s'amuse* » (CLSH T1)

Loisir et liberté « (d'accord, est-ce que vous avez une définition du mot loisir ?) *Pour moi cela serait vraiment faire des activités dont on a envie avec un maximum de liberté quand on en a envie aussi* » (Maison de quartier T4)

Loisir et apports « (Comment définissez-vous ce temps de loisir ?) *Un moment de détente, d'amusement, ... qui permet de faire quelque chose... on en ressort avec quelque chose en*

plus, on a appris quelque chose. » (Centre industriel et technique T2)

Loisir et temps à soi « *(Et c'est quoi le loisir ?) Le loisir est un temps personnel qui nous appartient. » (Bibliothèque T3)*

Loisir et partage « *(Une définition du loisir pour les enfants?) Les mots clés sont : l'échange, le partage, la découverte et le plaisir. L'échange et le partage car nous proposons des loisirs en communs. » (Responsable Jeunesse T3)*

Bref « *(Le loisir, c'est quoi ?) C'est très large. Il y a le loisir éducatif, le loisir de détente, le loisir de consommation et nous on a aussi le loisir saisonnier... » (Responsable Sport/Jeunesse T2)*

« *(Et le loisir pour enfant, ce serait quoi ?) Ben tu peux, je veux dire, lui donner du temps, et pourquoi pas le temps de casser des carreaux, ils ne cassent plus de carreaux les enfants d'aujourd'hui, non mais je rigole là, je suis contente mais il est où ce temps-là ?... » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)*

On entraperçoit déjà nettement dans ces définitions sollicitées toute la polysémie du terme qui renvoie aux caractéristiques et fonctions du loisir tel qu'il est conçu par ces professionnels sur la base de leurs pratiques. L'analyse suivante vise précisément à décrypter cette diversité, à la fois en cherchant à distinguer les différentes dimensions attachées au loisir, mais aussi en révélant les écarts, les tensions, les contradictions qui caractérisent ces conceptions et ces positions professionnelles.

« Le loisir c'est la détente »

Même s'il est difficile de situer les différents aspects mentionnés par les interlocuteurs sur une échelle, la dimension du loisir la plus évidente pour les professionnels est sans doute celle de la détente. Il s'agit là en général d'une caractéristique qui semble assez simple même si elle renvoie à différents aspects qui sont plus ou moins associés entre eux.

La détente se traduit pour une partie des interlocuteurs par la décontraction qui permet aux enfants de trouver un certain confort dans les espaces/temps où ils sont accueillis.

« *Cet espace pour les enfants, où ils vont se sentir bien, à l'aise » (Bibliothèque T1)*

Il s'agit ainsi de mettre les activités ou plus largement les accueils à distance du quotidien et des tensions qui le traversent.

« *Le loisir est un temps de détente. On n'est pas dans une situation où il y a de la pression. [...] et c'est un moment où l'on casse avec un autre rythme. » (Responsable périscolaire T3)*

Cet aspect de décontraction fait parfois l'objet d'une réelle attention et conduit les professionnels à adopter des attitudes particulières pour éviter de construire eux-mêmes des tensions.

« *On pense que mettre le gamin dans une ambiance comme cela de détente [...] pas prise de tête, voilà c'est important déjà ; pour que, enfin voilà, se dire ben voilà c'est cool, c'est*

sympa, il n'y a pas eu de prise de tête avec l'animateur, il n'y a pas eu... » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Si la notion de repos n'est pas directement évoquée, la détente est mise en exergue par le souci de ne pas rentrer dans un processus « d'activisme » autrement d'accumulation d'activités. Certains professionnels sont ainsi attentifs à la fatigue de l'enfant, fatigue non pas tant physique que psychique qui se traduirait par une forme de saturation face aux propositions et aux rythmes imposés.

« On s'est dit "nous sur les temps de loisirs, des temps de détente comme les mercredis et petites vacances, il faut vraiment qu'on adapte un projet là-dessus et ne pas bourlinguer bourrer le gamin en empilant les activités et puis en disant « super il a fait plein de trucs » mais heu le gamin est crevé, il a été infecte odieux parce que fatigué", voilà hein, donc ça a été... ça a démarré comme ça notre projet sur le rythme de l'enfant. » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Cette attention au rythme - et à ce qui ressemble à une cadence dans ce qu'elle peut avoir d'inhumain - se retrouve dans l'idée que la détente s'impose en compensation des temps et des activités quotidiennes des enfants.

« Oui c'est du loisir, de la détente. [...] Mais le problème c'est qu'à un moment donné, il faut penser que les enfants sont en détente. Ils ont eu leur journée de classe et il ne faut pas trop charger. » (Responsable affaires scolaires T3)

Si la notion de loisir trouve sa place ici c'est bien au regard de l'école et des charges qu'elle représente pour l'enfant, ce qui explique que ce soit les accueils dit périscolaires c'est-à-dire ceux qui jalonnent la journée scolaire qui y semblent le plus attentifs.

« Le périscolaire c'est se défouler, se divertir, se détendre... On propose surtout de la surveillance et du temps de détente... on va dire la priorité c'est un peu là-dessus surtout sur le temps de midi qui est le temps où l'on accueille le plus d'enfants, on a le plus gros effectif... l'essentiel c'est que les enfants se détendent entre les cours du matin et ceux de l'après-midi, qu'ils se défoulent. » (Responsable périscolaire T2)

On entrevoit ici la tension entre les deux faces d'une même forme d'accueil, à savoir d'une part la posture de surveillance du professionnel avec ce qu'elle a de contraint et de dévalorisé, et d'autre part la fonction de détente accordée à l'activité de l'enfant avec ce qu'elle peut avoir de positif précisément comme compensation des impératifs scolaires. On saisit cependant aussi une certaine ambiguïté quant à la valeur de cette dimension de loisir. En effet, la suite de l'entretien laisse à penser que la nature et les finalités de ces temps périscolaires renvoient tout autant aux moyens disponibles qui imposent une « surveillance » du fait de l'effectif important, qu'à un projet qui se construit réellement en termes de « détente ». La détente ne peut suffire à conforter et justifier cette posture de surveillance.

Et ce d'autant moins sans doute que la détente apparaît au final en termes de défoulement. Le terme même laisse entendre certes une liberté pour laisser souffler les enfants, mais avec l'idée que ce relâchement s'inscrit plus largement dans le temps scolaire comme une préparation à être en capacité de reprendre l'école. Cette conception rejoint celle des enseignants à propos de la récréation inscrite dans le temps scolaire qui sert de pose pour mieux repartir, espace de liberté pour faciliter la contraindre ensuite (Brougère, 1995). Cette notion de défoulement est aussi évoquée par les professionnels des activités sportives, mais ils semblent l'aborder non pas dans cette perspective de rendre l'enfant plus efficace mais dans celle de le décharger de tensions et de lui permettre d'être « mieux dans sa peau », en dehors de toutes attentes d'effets ou de réussites futurs.

« (Est-ce que vous diriez que c'est une détente ?) *Oui parce qu'on va évacuer toute l'anxiété qu'on a eu, tout ce côté négatif de la journée, on va se défouler ; les gamins vont se laisser aller, on a des tapis pour que les gamins puissent frapper dedans, on décharge le côté toxique, on est vidé.* » (Club boxe T6)

Cette dimension de détente se traduit souvent au niveau du contenu ou de la forme des activités. Les professionnels associent en effet très souvent cette perspective du loisir à un aspect d'amusement et plus précisément au jeu.

« (Comment définissez-vous ce temps de loisir ?) *Un moment de détente, d'amusement,...* » (Centre industriel et technique T2)

« (En quoi ce que vous proposez relève du loisir de l'enfant ?) *Ben déjà c'est un lieu où il peut venir jouer, se détendre... avec des règles ... euh... Alors le loisir c'est euh... c'est jouer, découvrir des règles...* » (Maison de quartier T5)

« *Le loisir est un temps de détente. On n'est pas dans une situation où il y a de la pression. Souvent il en ressort du jeu car les enfants aiment jouer et c'est un moment où l'on casse avec un autre rythme.* » (Responsable périscolaire T3)

Mais à l'inverse, la détente peut se traduire aussi par une absence d'activité, par le fait de « ne rien faire ».

« (Et pour toi le repos et la détente, c'est du loisir ?) *Cela dépend comment on le voit. C'est un temps nécessaire. Des fois, les enfants viennent après leur journée d'école et ont envie de ne rien faire. C'est du loisir quelque part [...] C'est un moment à part mais c'est quand même du loisir. Ils s'affalent sur le canapé pendant une demi-heure et puis après ils vont demander à faire une activité.* » (Responsable Jeunesse T3)

L'envie des enfants de « se poser » ou de « s'affaler », de flâner ou de « glander » est ainsi parfois entendu comme un besoin de détente à nouveau face aux pressions et tensions scolaires et conduit à organiser les interventions et les temps et les espaces pour y répondre (ici un canapé). Mais, pour ne reprendre que cet interlocuteur, ces moments apparaissent comme « à part » bien qu'ils soient « quand même du loisir ». En concluant que les enfants finiront par « demander une activité », on comprend que cette inactivité renvoie souvent pour les professionnels à l'oisiveté avec tout ce que cette notion peut comporter de dévalorisation.

- « *Non, quand un enfant n'a pas envie de jouer, quand il a envie d'être dans son coin et bien on le laisse faire....*
- Si tous les enfants demandaient cela, cela poserait problème...?
- *Ils le font pendant des moments, lors des périodes temps calmes, ils sont chacun de leur côté, ils trifouillent à droite à gauche..*
- Qu'est ce qui fait que vous leur proposez une activité alors ?
- *A un moment donné on se dit : « on va essayer de leur faire découvrir des choses ». C'est là justement qu'on leur amène l'activité. Oui ou à un moment donné on arrête parce que l'on trouve qu'ils en ont marre... (CLSH T1)*

Dans l'organisation des temps de cette structure apparaît ainsi sur les temps dits « temps calmes » (en général, le matin et le soir au moment de l'accueil et du départ échelonnés des enfants, et le midi après le repas) une forme d'activité dans laquelle les enfants peuvent ne rien faire, ou plus largement s'adonner entre eux à des activités peu organisées, à des bricolages. Cependant, le terme « trifouiller » signifie assez clairement le peu de valeur accordée à ces activités. De fait, ce temps qui semble perçu comme un « loisir oisif » est vite interrompu par l'intervention des professionnels en proposant une activité. Ils cherchent ainsi à donner du contenu à ce qu'ils perçoivent sensiblement comme un vide et qu'ils interprètent comme lassant pour les enfants, un

temps et des activités dans lesquels ils pensent que les enfants tournent en rond. Le loisir apparaît alors dans ses limites dès lors qu'il s'agit d'une activité dans laquelle rien n'est construit tout du moins du point de vue des professionnels.

Détente et oisiveté

Ce refus de l'inactivité apparaît encore clairement pour certains professionnels avec l'idée qu'un temps de loisir s'il est un temps de détente doit être aussi un temps où on est actif puisque on « fait »

« (Comment définissez-vous ce temps de loisir ?) *Un moment de détente, d'amusement, ... qui permet de faire quelque chose...* » (Centre industriel et technique T2)

La connotation négative de l'inactivité apparaît alors directement en lien avec l'idée que l'activité serait un moyen de « tuer le temps »

« *Mais on n'est pas là pour passer le temps, on n'est pas pour que les gens passent du temps. C'est l'effet que cela produit, les gens passent du temps mais l'idée ce n'est pas de proposer une action qui [occupe]* » (Centre environnemental T1)

La remise en cause de la détente par le refus de l'oisiveté se traduit par l'affirmation de l'importance ou de la nécessité de dépasser l'activité, de ne pas en rester à l'activité pour elle-même, pour ce qu'elle est. Le même interlocuteur poursuit ainsi

« *On n'est pas sur des loisirs de consommation, [...] Je compare cela au Canoë-Kayak, tu vois, ce n'est pas du Canoë-kayak, on fait pas de la descente pour faire de la descente.* » (Centre environnemental T1)

La limite du loisir est atteinte dès lors qu'il s'agit d'une activité occupationnelle c'est-à-dire qui n'a d'autre intérêt que de passer le temps. Dans une autre perspective, cette même activité est interprétée en termes de « consommation », c'est-à-dire comme une attitude qui consiste à profiter de l'activité dans sa frivolité, sans en tirer parti au-delà de la satisfaction immédiate. Il s'agit là d'une interprétation plus socialement critique qui renvoie à la place sociale du sujet et à son rôle d'acteur

« *Et nous on est aussi là pour proposer parce que sinon ça peut être que de la garderie ou que de la consommation ou que du sport. Nous on veut aussi aider les jeunes à aller vers la culture et cela ne se fait pas comme ça.* » (Responsable Sport/Jeunesse T2)

Le « vrai » loisir ne peut être pensé pour ces professionnels que s'ils proposent de faire quelque chose pour pallier l'oisiveté (et la posture de garderie qui l'accompagne pour les professionnels), et que s'ils mettent cette activité au service de ce qu'elle apporte pour éviter une pratique qui ne se développe que pour elle-même.

Détente et effort

Ce refus de toute oisiveté rejoint la dimension d'effort qui aux yeux de certains est attenante à la notion de loisir. Le souci ou la volonté que l'enfant dépasse l'activité le conduit de fait dans certains cas à devoir franchir un certain nombre de difficultés ou d'écueils.

« *Il y a aussi une manière de se dépasser, parce que c'est dur, c'est physique, je dis toujours " on ne s'arrête pas là, on peut continuer" »* (Club boxe T6)

En poursuivant par un « *donc il y a une motivation* », l'interlocuteur révèle à quel point la difficulté peut conduire à remettre en cause l'activité elle-même ou plus exactement l'engagement de l'enfant.

Dans certains cas, ces efforts sont directement mis en lien avec les notions de progressions, d'étapes, de résultats et surtout d'apprentissage.

« *Sur les mini stages, on a un public qui comprend déjà le fonctionnement de l'école c'est-*

à-dire avec un apprentissage, avec une progression et puis qu'à la fin il y a une évolution. [...] Lorsqu'il y a progression, évolution, c'est du loisir éducatif, il y a un apprentissage. »
(Responsable Sport/Jeunesse T2)

Le loisir apparaît ainsi pour certaines structures comme une organisation proche de celle de l'école, où l'activité est obligatoire, où l'attention de l'enfant est exigée, où les contraintes doivent être acceptées.

« Durant les séjours, le cadre est beaucoup plus travaillé, plus dirigé, avec des thèmes. Pendant les séjours, il y a plus [que dans le centre de loisirs ou le périscolaire] la notion d'effort et d'apprentissage. Là par contre l'enfant participe aux activités, les parents n'apprécieraient pas sinon. Il y a un contrat de départ, et la notion d'apprentissage et d'effort. [...] Pour découvrir il faut une attention particulière, des efforts, des contraintes. » (Responsable enfance/jeunesse T5)

On peut se demander si dans ce cas, les exigences vis-à-vis de l'enfant ne sont pas encore plus fortes qu'à l'école dans le sens où on lui demande de s'engager à respecter ces contraintes et fournir ces efforts, alors que l'obligation scolaire le met de fait dans cette situation.

Si on retrouve cette notion d'exigence dans le cas de la musique, il semble que ce soit davantage en relation avec le contenu de l'activité elle-même, qui justifie les efforts.

« La musique c'est un loisir exigeant, parce que derrière tout cela, on fait comprendre aux élèves, il y a un besoin de travail régulier à la maison pour arriver à se faire plaisir. C'est plus facile d'ouvrir un terrain de jeu avec des ballons et des grillages autour que de les amener à cela. [...] Oui si on ne travaille pas régulièrement, on ne développe pas non plus, on ne progresse pas on reste à un niveau médiocre, et cela il faut leur faire comprendre. »
(Ecole de musique T1)

Le premier argument renvoie ainsi au plaisir en arguant que l'effort est un impératif pour dépasser la difficulté avant de trouver une quelconque satisfaction. Mais, un second argument fait clairement apparaître la progression et la réussite, voire l'excellence comme des constituants fondamentaux de l'activité. Or, ces intentions conduisent indéniablement certains professionnels à intervenir sous des formes sans doute variables mais toujours dans le souci de faire accepter cet effort, au risque de prendre encore plus de distance avec la dimension de détente par ailleurs revendiquée.

« Quelquefois on se tape la tête contre les murs, [parce que] "il fout rien celui-là" [...] Si on veut les amener à se réaliser en faisant de la musique de groupe, y a des moments où on ne peut pas tolérer que le travail ne soit pas fait, surtout sur la période du collège. » (Ecole de musique T1)

Seuls quelques -rares- professionnels parlent de l'effort comme un aspect constituant de la dimension de loisir elle-même en ce qu'il permet de trouver ou d'atteindre une satisfaction personnelle en particulier dans le fait de se surpasser.

« Il y a des gens qui cherchent ça, dans des cours par exemple d'arts martiaux, où c'est des disciplines très exigeantes et c'est du plaisir parce que cela fait évoluer quoi, ça nous épanouit, ça nous met en confrontation avec nous-mêmes et avancer sur nous-mêmes. »
(Association Cirque T6)

Effort et épanouissement sont associés dans une activité qui est nettement conçue comme un loisir, sans être transformée et pensée comme une source d'apprentissage. L'interlocutrice poursuit cependant en expliquant que cette dynamique est nécessairement limitée dans le temps précisément par des activités dans lesquelles la performance est totalement ignorée au profit de la détente, montrant par là même toute la tension autour de cette dimension d'effort dans le loisir.

« Des fois, le loisir ben, c'est justement un bon moment. Après il en faut des moments où il

ne se passe rien, enfin où il n'y a pas d'exigence sur soi » (Association Cirque T6)

« Le loisir, c'est plaisir »

La seconde dimension qui apparaît essentielle est celle du plaisir.

« Oui c'est surtout prendre du plaisir à jouer, à voir un spectacle... Tout ça c'est du loisir. » (Maison de quartier T5)

Mais si le terme apparaît dans quasiment tous les entretiens, il s'avère en réalité difficile de mettre cette caractéristique en évidence à partir des verbatim. Le mot est en général noyé dans l'ensemble du discours, inséré au milieu d'autres dimensions plus ou moins connexes ou opposées d'ailleurs. De fait, on ne trouve que peu de développements et souvent assez courts, comme si l'évidence était trop grande pour qu'il soit nécessaire de discourir.

Pourtant lorsqu'il est mentionné, son importance est fondamentale puisque le plaisir sert à justifier l'inscription d'une activité dans le loisir. Si l'activité est un loisir c'est du fait qu'il y a du plaisir.

« (Et pour vous, ce serait quoi la définition du loisir ?) parce qu'ils viennent par plaisir, cela se passe bien, et puis ils s'éclatent bien, voilà, cela se passe bien ! [...] Le principal c'est qu'ils prennent du plaisir à ce qu'ils font » (Espace multimédia T4)

De façon inverse et complémentaire, les professionnels insistent sur la nécessité de cette association entre plaisir et loisir. A plusieurs reprises, ils soutiennent le raisonnement que le plaisir est une « obligation » pour qu'une activité s'inscrive dans le loisir.

« Il faut, enfin... pour moi, pour que cela soit vraiment un loisir, il faut que les gens ressentent vraiment un moment de plaisir au moment de l'activité » (Maison de quartier T4)

Mais, si ce lien semble pensé comme une évidence pour une très large partie des professionnels, il est précisément remis en cause par certains d'entre eux.

« Parce que la notion de plaisir et de loisir moi je ne les mets pas forcément en relation. On peut avoir des loisirs qui n'apportent rien et qui sont chiantes et on s'ennuie. Et à l'inverse on peut trouver un plaisir énorme dans un apprentissage très exigeant » (Association Cirque T6)

Cette interlocutrice souligne ainsi que le plaisir n'est pas strictement attaché à des activités dites « de loisir », dès lors que le sujet n'y trouve pas son compte. De plus, le plaisir d'une activité peut être attaché à l'apprentissage qu'elle permet ou plus précisément sans doute au résultat que celui-ci permet, rejoignant par là la notion d'effort précédemment évoquée. Ce questionnement sur la pluralité des sources du plaisir apparaît particulièrement présent dans les structures qui ont précisément des difficultés à s'inscrire totalement et strictement dans le loisir, et en particulier les structures sportives.

« (Votre association ne fait pas du loisir ?) Non... enfin c'est du plaisir ! Attention il faut que ce soit du plaisir ! Oui c'est pas du loisir dans le sens où il y a un objectif de compétition, c'est la victoire. Mais s'il n'y a pas la victoire c'est pas grave... enfin c'est pas un drame non plus ; l'échec cela doit être, au contraire quelque chose qui permet de progresser, voire de s'épanouir. En revanche c'est un plaisir... non non il faut être bien d'accord, on fait du sport pour se faire plaisir. » (Club Basket T6)

Ce club ne peut se penser complètement en termes de loisir, mais il s'y rattache cependant en affirmant l'idée d'une activité sportive pour le plaisir. Ce qui est sous-jacent renvoie au caractère frivole de l'activité : l'échec « n'est pas grave » et ne doit pas nuire à l'épanouissement que les

personnes recherchent dans la pratique de l'activité.

En fait, si cette linéarité entre loisir et plaisir est interrogée, on peut sans doute en trouver la cause dans le fait que l'activité elle-même n'est que très exceptionnellement perçue comme source du plaisir. Paradoxalement c'est d'ailleurs la structure qui remet le plus en cause ce lien loisir-plaisir qui l'évoque.

« Après il y a un plaisir de tout ce qui est acrobatique ; ça crée une espèce d'euphorie je pense » (Association Cirque T6)

Si le lien entre loisir et plaisir n'est pas inhérent à l'activité, la dimension de plaisir constitue donc une préoccupation en ce sens qu'il reste toujours à construire, à rechercher comme le posent clairement certains professionnels

« Nous on est du loisir, loisir c'est plaisir. Ça j'y tiens absolument. [...] Oui ! Qu'on reste du loisir, moi je ne veux pas que ça soit des critiques sanctions, mais qu'on soit dans un objectif de progression. [...] J'aimerais que, surtout au niveau de l'entraîneur bénévole, j'aimerais qu'on soit dans le positif ! Ça ne veut pas dire ne pas critiquer, mais une critique constructive. » (Club Roller T5)

On comprend dans cette citation comment cette dimension du plaisir rentre à nouveau en tension avec des modalités d'interventions des professionnels qui semblent se rapprocher de celles de l'école, ici la sanction mais aussi la progression. Plus largement, le plaisir est rarement totalement dissocié des effets de l'activité en particulier en termes d'apprentissage. Sans qu'il faille en faire une généralité les bibliothécaires font ce rapprochement très vite dans leur propos.

« Oui c'est le plaisir de lire, le plaisir de découvrir, le plaisir d'écouter aussi car c'est vrai qu'il y a les DVD, les CD et les histoires racontées. » (Bibliothèque T2)

« Le but de la lecture est de se faire plaisir, les enfants peuvent quand même découvrir et apprendre dans les livres [...] Je pense que le culturel c'est avant tout une joie, un plaisir et une découverte d'autre chose mais pour soi. » (Bibliothèque T3)

« Il faut en tirer du plaisir... nous même quand on voit que les enfants se sont fait plaisir et qu'ils ont appris quelques choses, on est content. » (Bibliothèque T4)

Mais, on verra que si, pour l'ensemble des professionnels, les verbatim sont moins éloquentes, si l'association des notions est plus dissimulée ou plus diluée dans les propos, cette question de l'éducation et des apprentissages n'en est pas moins omniprésente, voire structurante et qu'elle occulte précisément souvent la question du plaisir dont on parle ici.

En fait, on ne peut complètement cerner cette dimension du plaisir en en restant strictement à la notion voire au terme. Cet aspect du loisir se trouve en effet très souvent lié, voire décliné en différents aspects connexes qui le recouvrent en partie.

Loisir et partage

La première association -non pas en importance mais en lisibilité- renvoie au partage et plus largement aux différents aspects positifs qui émergent des échanges avec l'autre ou les autres. L'association est, là aussi, souvent simple et évidente.

« (En quoi c'est du loisir ?) Ils s'amuse, ils se retrouvent... » (CLSH T1)

Le loisir ou plus précisément les plaisirs et satisfactions qu'on peut en retirer, se construisent dans le partage d'une activité, mais aussi plus largement d'un temps qui permet de discuter.

« On fait du loisir... dans la mesure où on apporte aux enfants qui participent aux différentes activités... d'abord un espace de liberté. Ils sont entre eux... ils peuvent... alors selon les activités...si vous voulez, mettons à l'atelier terre, ça discute beaucoup ! » (Association multi-activités T5)

On comprend ici que la structure s'inscrit dans le loisir en laissant aux enfants la possibilité de s'approprier le lieu et d'y construire une vie sociale entre enfants, sur un mode proche des sociabilités enfantines qui se développent ou se développaient dans la rue ou dans la cour de récréation (Delalande, 2001).

« Puis en même temps ici c'est un peu un lieu où ils se rencontrent entre eux et puis il y a des petits groupes qui se forment, ils discutent, autour d'un livre, bon des fois ils prennent un livre et puis bon ils le mettent de côté et puis après ils font tout autre chose [...] ben il y a une convivialité qui s'est créée, enfin ils se sentent bien. » (Bibliothèque T4)

Contrairement qui apparaissait précédemment comme une focalisation sur les effets éducatifs, cette professionnelle montre l'ouverture de la bibliothèque au-delà de ses objets que sont le livre et la lecture, vers la création d'un espace de vie. On comprend qu'une partie de l'accueil vise à favoriser une ambiance chaleureuse dans laquelle les enfants prennent plaisir à interagir.

Certains professionnels soulignent que ces rencontres et ces relations qui se tissent durant les accueils eux-mêmes peuvent aussi s'exporter ensuite en dehors de l'activité, dans des temps et lieux plus informels où les enfants poursuivent leurs échanges et leurs jeux.

« Par exemple, le gamin, il se retrouve tout seul chez papy mamy et là [dans les activités] il se retrouve avec quatre-cinq gamins de la rue où [avec lesquels] ils ne discutent pas. Et en sortant, ils jouent [se mettent à jouer] ensemble ; c'est déjà ça aussi. » (Centre environnemental T1)

Si dans certains cas, l'accent est mis sur « les retrouvailles » et donc sur ce que le loisir permet de poursuivre dans des relations sociales et amicales déjà établies, on perçoit ici que, c'est parfois davantage la rencontre avec des personnes nouvelles qui est source de plaisir. Le plaisir du loisir tient donc aussi à ces rencontres qui permettent de sortir de son cercle familial dans lequel l'enfant tourne parfois en rond. Les copains s'ajoutent aux cercles des connaissances et viennent enrichir les expériences.

« Mais, “ je viens ici pour trouver les copains, pour jouer alors que j'ai des jeux à la maison mais bon, je suis seul, j'ai ma fratrie qui est plus grande, plus petite.” Voilà, c'est partager des moments agréables de loisirs et de découverte. » (Maison de quartier T5)

On comprend ici que la question de l'âge est mise en avant, en suggérant que les activités permettent de se retrouver avec d'autres enfants qui partagent les mêmes centres d'intérêts

« (Par rapport aux loisirs qui peuvent se réaliser en famille, pour vous quelle est la différence ?) La différence est que les enfants se retrouvent avec d'autres enfants du même âge. Ils sont sortis justement du contexte de la famille. Ils font ensemble une activité qu'ils ont choisie, qu'ils aiment. Ils viennent partager quelque chose. » (Association multi-activités T3)

Mais on perçoit aussi avec cet exemple que cette logique apparaît un peu fragile en ce sens que, pour certaines activités, les enfants ne se retrouvent pas par âge mais précisément parce qu'ils partagent un même intérêt pour telle ou telle activité. Cohabitent ainsi deux logiques de construction des sociabilités au sein des structures selon que les groupes soient constitués par âges ou par types d'activité. On verra que cette dichotomie peut dans les faits se révéler être source de tension lorsque les organisations proposées ne recouvrent pas les envies et plaisirs des enfants.

Si cette dimension de rencontre et d'échange apparaît comme une caractéristique du loisir lorsqu'on évoque les enfants, elle n'apparaît pas comme spécifique à ce public. Pour les structures qui accueillent un public multi-âges, cette dimension de partage concerne toutes les

génération.

« C'est un endroit où ils savent qu'ils peuvent se retrouver, venir discuter 5 minutes avec quelqu'un d'autre ; que les enfants puissent, pendant que les mamans discutent, parce qu'on a eu des demandes aussi de familles, où les mamans voulaient venir discuter entre elles, et que les enfants jouent aussi entre eux, ou que à côté on les initie à d'autres activités » (Maison de quartier T4)

Un « entre-mères » s'organise ainsi à côté du entre-enfants dans lesquels les uns et les autres construisent leurs relations de pairs. On peut d'ailleurs se demander si au final le caractère de partage ne concerne pas davantage les mères que les enfants. Il semble en effet que l'espace d'échange des enfants soit parfois mis en balance avec un projet « d'initiation » qui laisse entendre qu'un adulte prenne la main au détriment de l'activité auto construite que permet le entre-enfants.

De fait, d'autres professionnels ne semblent évoquer que ce public des adultes lorsqu'ils mentionnent le plaisir de l'échange comme constituant du loisir.

« ... par le plaisir d'être ensemble... Il y a un côté très très conviviale et du partage de la belle musique. [...] Le bonheur à avoir répété et bien joué un morceau, cela se traduit par un temps de convivialité parce que on a envie de prolonger, de rester un peu ensemble, c'est une des caractéristiques de la pratique artistique, je n'ai pas uniquement un plaisir onirique. » (Ecole de musique T1)

L'interlocuteur parle ici exclusivement de la fanfare ou bigband et donc moins des enfants que des ado et des adultes. La dimension de loisir ne passe pas le partage de « bon moments », mais qui apparaissent comme une façon d'être ensemble entre adultes même si les plus âgés des adolescents sont intégrés.

« Les adhérents ne viennent pas dans un cours juste pour prendre des connaissances ; ils viennent partager avec l'animateur. C'est pour cela que l'on pousse les animateurs à faire d'autres choses en dehors des cours. On a fait le Téléthon, il y a des soirées dansantes où les animateurs sont là. Cela leur permet d'être avec les adhérents d'une autre manière que d'être dans le cours. L'échange n'est donc pas le même après. C'est vraiment dans notre spécificité d'être dans le loisir. » (Association multi-activités T3)

Les situations et les exemples relatés conduisent à penser qu'il y aurait précisément une forme de spécificité du loisir adulte sur ce plan du fait de la difficulté à transposer ces formes de convivialité aux enfants.

Loisir et épanouissement

En contrepoint de son caractère social et du plaisir qu'on en retire, les professionnels évoquent souvent le loisir comme une réalité qui se construit aussi dans la satisfaction et l'épanouissement individuels voire personnels.

L'épanouissement est, dans certains cas, présenté comme la satisfaction qui résulte du fait d'être à l'aise et de trouver sa place au sein de la structure et parmi les autres participants.

« Enfin moi, c'est tous ces objectifs [le loisir]. C'est permettre à l'enfant, ben de... de s'épanouir aussi dans un espace qui est une maison de quartier. » (Maison de quartier T5)

On perçoit ici une conception très générale de l'épanouissement qui serait rendu possible globalement par « un espace » entendu comme espace social avec ses diverses interventions, ses rencontres, ses occasions, etc. Mais, rares sont les professionnels qui évoquent une dimension d'épanouissement aussi transversale à la structure.

Il s'agit en effet beaucoup plus fréquemment de rattacher l'épanouissement à l'activité ou à l'une de celles qui sont proposées. Mais là encore, il apparaît que ce n'est pas l'activité en tant que telle

qui serait source d'épanouissement, mais plus précisément différents aspects connexes de cette activité. Les satisfactions qui peuvent naître de jouer, de peindre, de danser, sont renvoyées à différentes caractéristiques qui se révèlent attachées intrinsèquement ou non à la pratique.

Ainsi, pour certains professionnels, l'épanouissement apparaît de fait lié à la progression de l'enfant dans la pratique -ou l'exercice- de l'activité.

« Les enfants restent assez fidèles à leur activité. Ils reviennent d'une année sur l'autre car ils progressent, et veulent encore progresser. C'est le petit « plus » du [par rapport au] simple loisir. » (Association multi-activités T3)

Le plaisir et la satisfaction que les enfants retirent de l'activité sont ainsi appréhendés du point de vue des professionnels par l'« élévation » que permet l'activité et qui sert de moteur aux enfants, tout au moins c'est ce que les professionnels en perçoivent. En soulignant que cette mécanique de progression sort l'activité d'un « simple loisir », on comprend que, dans ce cas, la progression est sans doute tout autant ce qui fait la valeur de l'activité aux yeux des professionnels que ce qui valorise les enfants eux-mêmes.

Il en va autrement lorsque l'épanouissement est perçu dans ce que l'activité permet comme rencontre avec soi-même.

« C'est du plaisir parce que cela fait évoluer quoi, ça nous épanouit, ça nous met en confrontation avec nous-mêmes et avancer sur nous-mêmes » (Association Cirque T6)

En utilisant le terme d'évolution et non plus de progression, on comprend qu'il s'agit ici à la fois d'un avancement plus général et moins structuré par palier. De plus, l'utilisation de la forme réflexive « soi-même », renvoie bien l'image d'un effet auto construit et non d'un mécanisme qui s'imposerait et qui serait perceptible de l'extérieur. Cependant, on peut se demander si cette posture très personnelle et la satisfaction que le sujet en ressent concerne les enfants. Là aussi l'usage du « nous » indique que l'interlocutrice s'inscrit dans cette conception et en l'occurrence dans cette perception de la satisfaction qui caractérise le loisir, sans spécifier une exclusion ou inclusion des enfants dans ce schéma. Un autre club sportif éclaire cette question en distinguant les publics précisément sur cette recherche de satisfaction.

« Je veux que l'enfant trouve son plaisir. Plus tard quand ils sont ado apparaît la notion de se dépasser, de voir jusqu'où on peut aller, de battre un adversaire et on leur apprend à avoir la « niaque » et alors seulement on peut commencer les compétitions. » (Club Boxe T6)

On peut penser que la dimension de compétition, et davantage peut-être encore le caractère de combat, renforce cette différence de posture entre enfants et adolescents ou adultes quant à la source de la satisfaction.

Mais, la question ne se pose plus dès lors que les professionnels évoquent cette troisième source de satisfaction qu'est la réussite. Le plaisir de la réussite apparaît alors non seulement comme une source de satisfaction mais comme un élément de valorisation individuelle.

« Moi surtout je leur demande de se faire plaisir. En compétition, moi ce que j'aime c'est quand je vois qu'ils se sont fait plaisir. [...] Elle était onzième sur quarante ! Mais je lui ai dit « Anissa, attends... réalise ! Ils font “sport-études” ; ils font [donc] 5h de sport par jour ! C'est pas grave... ». On joue avec eux [un peu malgré nous], mais c'est encore plus valorisant quand elles gagnent. » (Club Roller T5)

La valorisation que procure la réussite est ainsi d'autant plus forte que le challenge est difficile et élevé. Mais si cet aspect apparaît distinctement dès lors que l'activité intègre une forme de compétition entre participants ou pratiquants, elle est aussi perceptible dans des activités qui

restent en dehors de toute inscription dans une organisation hiérarchisée.

« *Il [l'enfant] joue, il joue devant tout le monde, il se valorise comme cela, c'est un loisir très valorisant, nous le concevons comme cela. Au mois de mai, il y a une grande fête avec des projecteurs, de la sono, pour qu'ils soient bien et pour montrer ce qu'ils savent faire, ce qu'ils ont appris.* » (Ecole de musique T1)

Si la valorisation est attachée à différents aspects de la pratique de l'activité, on comprend ici qu'elle peut émerger et donc être recherchée dans la mise en forme -ici la mise en scène- de l'activité. La valorisation n'est pas attenante à l'activité elle-même, mais elle fait l'objet d'un projet. Ce sont les formes données à l'activité par les professionnels qui visent la valorisation au risque d'ailleurs d'un décalage entre ce que l'enfant vit et ce qui est construit comme valorisation. C'est précisément ici qu'apparaissent des tensions fortes entre le loisir et cette dimension de satisfaction.

« *Moi j'y tiens, je ne veux pas qu'on rentre dans un système de compétition à tout prix, parce que euh... Les entraîneurs aimeraient bien que tous les patineurs gagnent, à toutes les compétitions ! [...] Tout entraîneur est déçu si son élève ne réussit pas. Et parfois après... j'ai assisté à des... engueulades, comment dire... ! Et ça je veux pas qu'on rentre dans ce système-là ! Ils ne viennent pas ici pour se faire euh... engueuler quoi ! Comment dire... Ça c'est hors de question ! Quand ça commence à être un peu fort euh...[je dis] : "Hep, hep hep (en tapant sur la table), nous on est club de loisirs ! Maintenant on fait de la compétition, c'est bien de gagner, ça fait plaisir à tout le monde... Mais on est un club de loisirs, on n'est pas [dans une section] sport-études ici !" » (Club Roller T5)*

On saisit la fragilité de l'équilibre qui structure la notion de loisir. L'épanouissement qui naît de la réussite -ici dans compétition- ne doit pas être perdu de vue au profit de la réussite elle-même. La dimension d'épanouissement du loisir trouve ses limites dans des formes qui risquent de conférer à l'activité un caractère sérieux voire professionnel.

Loisir et divertissement

Au travers du plaisir, le loisir est aussi très fréquemment et très explicitement mis en lien avec le divertissement ou, comme le formulent plus précisément les professionnels, avec « l'amusement ». En effet, les termes qui renvoient au divertissement sont totalement absents des discours des professionnels à deux exceptions près. Dans un cas, la notion apparaît comme souvent noyée au milieu d'autres et sans faire l'objet d'aucun développement.

« *Le périscolaire c'est se défouler, se divertir, se détendre...* » (Responsable périscolaire T2)

Dans l'autre cas, si le terme apparaît de la même façon au détour d'une association de notions, il va être commenté à plusieurs reprises, mais pour en faire d'une certaine façon un contre modèle.

« *...pratique [...] qui est liée à une notion de plaisir, de loisir, de récréation même quelque part, de divertissement.. [...] Loisir ça veut dire se divertir, et il ne faut pas tomber dans un certain consumérisme. On n'a pas affaire à des clients, on a affaire à des usagers d'un service. [...] Donc on doit viser l'excellence le plus possible, sans se dire on forme ou une élite, ou alors on est juste là pour répondre à une attente, et que les gens se divertissent. On offre le meilleur service possible, sans s'interroger pour savoir si on va former de futurs professionnels, ou des amateurs, ou des gens qui ne sont que de passage ou qui ont envie simplement de se divertir, de s'ouvrir l'esprit, de s'intégrer dans la société, d'avoir une pratique sociétale, etc....* » (Ecole d'art T5)

L'interlocutrice associe loisir et divertissement directement ou par le biais du plaisir, mais en y accolant des termes qui révèlent cette dimension dans ses aspects négatifs ou tout au moins

mineurs. Il s'agit d'un « simple » divertissement, qui renvoie à « la récréation », pratiqué par « des gens qui ne sont *que* de passage », ou à ce qui apparaît comme « juste » une attente et qui peut devenir un -vulgaire- objet de consommation. Si l'interlocutrice semble dire que tous les publics et toutes les conceptions de l'activité sont également prises en compte, les termes qui sont mis en miroir rendent encore plus explicite cette dévalorisation du divertissement : « excellence », « élite », « professionnel ».

Ainsi lorsque le terme est utilisé, il sert d'une certaine façon à écarter ou au moins à relativiser les activités qui prennent cette dimension de divertissement. C'est peut-être pour cette raison que le terme d'amusement s'impose. Si le loisir renvoie au divertissement c'est donc dans sa forme de réjouissance plus que dans celle de distraction avec ce que ça sou entend de contenus éventuellement culturels.

Comme pour les autres, cette dimension d'amusement ne peut se comprendre qu'en lien avec les autres caractéristiques des activités. S'amuser renvoie ainsi à la dimension de partage et de lien social qui naît des activités et qui construit en partie le plaisir.

« - *Après c'est permettre aux enfants de s'amuser tout simplement, d'être ensemble, de s'amuser [...]*

- En quoi c'est du loisir ?

- *Ils s'amuse, ils se retrouvent... [...] Quand ils viennent, ils viennent avec une motivation pour s'amuser, voir leurs copains... ».* (CLSH T1)

Mais, l'amusement apparaît aussi parfois difficilement dissociable d'une certaine forme de délassement.

« *Au service périscolaire, si l'on parlait faire du vélo, on le ferait car le but c'est de s'amuser, de se détendre.* » (Responsable affaires scolaires T3)

En favorisant le rire, le jeu apparaît comme un moyen indiscutable de s'inscrire dans cette dimension d'amusement ce qui renforce encore la connotation de réjouissance donnée au divertissement.

« *Avant j'étais dans une association et je m'occupais d'ados aussi, et on faisait, l'après-midi, le samedi après-midi, j'avais trois types d'ados et on faisait des jeux entre nous, on rigolait entre nous, voilà, après cela dépend de l'ambiance qu'il y a dans le... par rapport à l'ordinateur, donc nous on faisait des jeux et cela nous faisait rire, tout simplement quoi, et c'était vraiment dans le loisir. [...] Ou le mercredi on peut partir, si on est parti à rigoler, on va rigoler, on est là pour ça aussi »* (Espace multimédia T4)

En l'inscrivant comme ici dans la « rigolade », le rire semble parfois prendre la forme d'une activité en ce sens qu'il n'est plus seulement ponctuel ou occasionnel mais qu'il devient le but de l'activité ou du moment et qu'il est alimenté par l'activité ou plus précisément par des actes, des paroles, des gestes, qui visent précisément à poursuivre ce moment.

A l'inverse, certains professionnels soulignent des éléments qui peuvent limiter cette inscription de loisir dans l'amusement et qui conduisent à distinguer des temps d'accueils différents en fonction précisément de ce qui peut apparaître comme des « degrés d'amusement potentiel ».

« *Oui, je pense qu'il [l'enfant] le voit comme du loisir, qu'il est là pour s'amuser. Le temps de midi, il y a beaucoup plus de règles à respecter. Quand il y a trop de règles, le temps de l'amusement est peut-être moins fort. Mais quand les enfants viennent au périscolaire, c'est un temps où ils s'amuse.* » (Responsable périscolaire T3)

On perçoit ici que l'amusement peut vite rentrer en tension avec des modalités de construction et de régulation des accueils et des activités mises en œuvre par les professionnels. Là aussi comme

pour d'autres dimensions, l'amusement reste à rechercher et à construire et ne s'impose pas automatiquement par les activités elles-mêmes.

Mais ce caractère est d'autant plus important qu'il apparaît comme la clef de tout le reste.

« (Qu'est qu'il y a de plus important...?) *Pour moi c'est s'amuser, à partir de là tout découle, si on s'amuse on accepte tout...* » (CLSH T1)

La conclusion de cet échange permet de saisir que la priorité donnée à l'amusement tient à la fonction de « passeur » ou de médiateur de cette dimension. Il s'agit donc pour les professionnels se s'assurer de ce caractère amusant pour garantir de la part des enfants, une participation, voire une soumission si on entend le terme acceptation au sens fort. On comprend ainsi que l'amusement prend une place particulière par rapport au loisir, à la fois obligatoire ou obligée et donc constitutive mais tout en restant en quelque sorte périphérique puisqu'elle n'en constitue qu'une enveloppe ou une entrée.

Il semble transparaitre, dans ce cas précis mais aussi plus généralement lorsque cette dimension est évoquée, une particularité enfantine. Si l'amusement est présent et si important c'est, au moins en partie, du fait que le public est constitué d'enfants. Les caractéristiques et les attentes de ces derniers conduisent ainsi à mettre cette dimension de l'amusement en exergue.

Cette spécificité apparaît au grand jour dès lors que l'activité peut prendre une autre dimension que celle de l'amusement.

« *Le but pour le gamin c'est pas, je veux dire, on va pas en faire des champions tout de suite ; le but est qu'il vienne s'amuser, qu'il se défoule ; c'est pas le but de monter sur le ring tout de suite, le but c'est qu'il s'amuse, c'est qu'il se fasse plaisir, c'est qu'il puisse trouver un intérêt ; qu'il puisse dire « c'était super, on a bien rigolé » qu'il ait vraiment envie de revenir.* » (Club Boxe T6)

L'amusement est ici clairement pensé comme une caractéristique du loisir enfant. Il s'agit d'une dimension qui est associée et qui caractérise les premières étapes du loisir pour aller vers du loisir plus autotélique qui n'aurait donc pas besoin de cet adjuvant.

En réalité, il apparaît que cette spécificité est essentiellement élaborée dans les pratiques sportives et plus précisément dans l'opposition à la compétition.

« *Un divertissement ? une détente ? c'est sur quand on vient faire de la compétition, il y a quand même un apprentissage qui est difficile [...] on est là pour progresser, on n'est pas là simplement pour s'amuser. [...] Je le répète c'est pas comme quand on fait du tennis comme ça, parce que là on vient on peut venir se détendre, après tout il n'y a pas d'objectif de résultats ; voilà c'est pas grave : je vais faire du judo, je ne suis pas très fort, je me défoule pendant une heure, personne ne me dit rien parce que c'est pas grave. Tandis que là on joue une place dans le classement.* » (Club Basket T6)

L'inscription de l'activité dans un système de compétition conduit introduit ainsi un enjeu qui semble totalement incompatible parce que contradictoire avec l'amusement. Cette importance donnée à l'amusement pour inscrire l'activité dans le loisir apparaît d'autant plus claire lorsqu'une structure multi-loisirs collabore avec une structure sportive.

« *On sollicite pas mal de club qui sont prêts à jouer le jeu et puis par contre dans le contenu, c'est ce qu'on leur dit " nous on veut pas que le gamin devienne un sportif, on s'en fout nous ". On propose... enfin nous on a mis l'accent avec les clubs là-dessus, en disant " mettez en place des activités très très ludiques quoi. Ne partez pas tout de suite dans des gestes techniques. Ça si ils s'inscrivent à votre club après ok, vous entrerez dans le technique, mais nous on n'est pas là-dedans quoi" Restons dans le ludique ; voilà on rigole bien pendant, on rigole bien en faisant du tennis, voilà, heu après le technique heu laissons ça aux professionnels » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)*

On voit ici se dessiner nettement la distinction entre deux approches d'une activité qui vont de fait distinguer les structures elles-mêmes. Dans un cas, c'est le contenu qui importe et plus précisément ce qui va permettre d'acquérir les bases de l'activité ; dans l'autre cas l'essentiel est à la fois dans la forme donnée à la pratique qui renvoie au jeu et dans la perspective de divertissement qui se caractérise par le plaisir immédiat.

Apparaît ainsi pour certains professionnels une limite du loisir qui tient précisément au fait que l'activité soit ou non divertissante.

« Le CMJ [Conseil Municipal des Jeunes] c'est du loisir ?... oui et non, car on leur propose pas d'activités distrayantes, c'est pour cela que moi je ne le considère pas comme du loisir mais en même temps comme se déroule sur le temps de loisirs l'enfant le fait de sa propre volonté... [...] Parce que quelque part quand on voit le travail du CMJ, on est investi entre guillemets d'une mission, donc il faut que ce soit sérieux. Cela ne nous empêche pas d'avoir des moments de relâche, de détente mais le but du jeu, et il ne faut pas que les enfants le perdent de vue, le but du jeu c'est qu'à la fin on est 2 ou 3 idées de projets à court, moyen et long terme. » (Responsable service animation T1)

Ce cas un peu particulier dans l'offre de loisir des enfants permet de faire émerger à partir de la dimension de distraction du loisir toutes les tensions entre le sérieux et le frivole, entre le travail et le relâchement, entre la production et la détente. Si du loisir semble se glisser dans cette activité sérieuse de temps libre, par ces moments de détente, la dimension de distraction est totalement impossible dans ce qui apparaît comme un processus d'engagement si ce n'est de production. On voit ainsi émerger toute cette complexité à penser les relations entre temps libre et loisir sur laquelle on reviendra.

Loisir et émotion

Si cette dimension de divertissement peut donner au loisir une certaine légèreté, les professionnels pointent à l'inverse régulièrement une dimension qui confère au loisir une profondeur et une intensité, en même temps qu'une intériorité. En contrepoint du plaisir lié à l'amusement apparaissent ainsi des plaisirs liés au vécu, au ressenti, voire aux sentiments qui animent l'enfant lors des activités ou des accueils. Emotion et passion apparaissent alors comme des dimensions fortes du loisir qui contrairement au divertissement lui confèrent un caractère plus personnel et intime.

« Il faut que les gens puissent s'évader aussi, par la lecture... je ne sais pas c'est plein de choses le loisir. » (Bibliothèque T1)

Si la lecture est présentée comme un loisir c'est sous dimension d'évasion qui permet de s'échapper du quotidien, du commun, voire du réel, pour se retrancher dans un univers plus personnel. Pour certains professionnels, le loisir apparaît comme une immersion dans un autre monde régit par les émotions

« L'idée de base c'est se rendre compte que la musique ça véhicule des émotions. [...] Il faut que l'enfant soit émerveillé quelque part. » (Ecole de musique T1)

Avec la musique et la lecture, ces émotions apparaissent dans leur caractère solitaire, voire privé, mais elles peuvent aussi être plus socialement inscrites en particulier dans des pratiques de représentation de soi en public au travers du spectacle et de la scène.

« Et ben le gala de fin d'année c'est la fête. D'abord c'est pour le plaisir. [...] Ça motive tout au long de l'année, parce que c'est... c'est une carotte. C'est un spectacle : on est sur scène, il y a un public. C'est fort pour les enfants quand même. » (Club Roller T5)

Cet exemple révèle le lien étroit entre cette dimension d'émotion et le caractère expressif des activités de loisir. Les professionnels évoquent en effet davantage sur cet aspect des activités

artistiques, ou plus largement culturelles. Mais l'interlocutrice précédente montre que la dichotomie entre les activités n'est pas si importante qu'il y paraît et que le caractère émotionnel s'étend parfois à des activités sportives.

« Il y a du plaisir, parce qu'il y a la musique qu'on a choisie, des mouvements qu'on a choisis ! Rares sont les sports où on peut créer soi-même ! Et je veux que ça s'exprime ça ! Et ça, un sportif qui choisit sa musique, qui met des mouvements dessus, qui le ressent bien, ça se sent énormément. » (Club Roller T5)

Pour certains professionnels, cette dimension émotionnelle du loisir prend la forme de la passion lorsque les enfants investissent très fortement l'activité.

« Il faut qu'elles viennent, qu'elles aient envie de venir. Parce qu'elles sont passionnées ; quand elles ne viennent pas, elles ont mal au ventre, c'est un manque. » (Club Roller T5)

L'émotion produite par la pratique apparaît ainsi parfois comme une condition en ce sens que c'est un moteur de l'activité, voire de l'engagement. Dans ce sens, la passion permet d'inscrire une activité dans le loisir en construisant une opposition à « l'occupationnel » mais aussi à la performance.

« Le loisir, je l'associerais à la passion parce que c'est un petit peu ce qui est transmis par les animateurs. [...] Ce n'est pas juste occuper son temps libre, l'activité devient vraiment une passion. [...] Ce n'est pas la performance, c'est pas remplir une heure de vide. »
(Association multi-activités T3)

L'introduction de cette interlocutrice montre que si la dimension émotionnelle est parfois attenante à l'activité elle-même, voire à son contenu comme dans le cas de la musique et de la lecture, elle est aussi comme les autres le fruit de l'intervention des professionnels. On comprend ici que la passion est « transmise » aux enfants et que plus largement les émotions doivent être inscrites dans la pratique par les professionnels eux-mêmes. Mais la dimension émotionnelle s'avère aussi difficile que les autres à inscrire dans une pratique et les modes d'intervention des professionnels doivent préserver ou enrichir ce caractère émotionnel de l'activité

« Un autre entraîneur, qui était très bon en compétition l'an dernier, un jour je lui ai dit en réunion : " Ecoute, quand je te vois patiner, j'ai les larmes aux yeux tellement tu fais passer d'émotion ... ", il fait passer énormément d'émotion, ce n'est pas évident en sport ! " ...et quand tu entraînes, il y a zéro émotion ! " C'était l'inverse ! Et il me dit " Oui mais je sais pas faire, je n'y arrive pas ! ". Alors je lui ai dit " Essaye de travailler ça ; essaye de te donner différemment avec eux ". Il se mettait au milieu et il donnait les ordres ! " C'est pas bon, ça c'est nul, recommence, allez recommence 15 fois, ça va pas ! " Je lui ai dit " Mais soit avec eux ! Patine un peu, mets tes patins, montre leur ! De temps en temps tu fais un tour pour te faire plaisir... " Et là du coup il fait ça ! » (Club Roller T5)

On saisit à nouveau avec ces interventions professionnelles une limite du loisir dans cette tension entre émotion et rigueur ou plus précisément la remise en cause de cette dimension par des formes d'accompagnement qui contraignent l'activité et donc l'expression potentielle de l'enfant.

« Le loisir ne rime pas avec contraintes »

La troisième et peut-être la principale caractéristique du loisir renvoie indubitablement à la question de la contrainte ou si on le regarde plus positivement de la liberté. Cependant, c'est bien en termes de contrainte que les professionnels abordent cet aspect du loisir. Le terme de liberté n'apparaît spontanément que dans 5 entretiens comme une simple évocation sans aucune

insistance. Il n'est de plus jamais repris par les professionnels lorsqu'on l'introduit dans la discussion. A titre d'anecdote, il a même été confondu - sans doute parce que (mal)entendu- avec le terme de « sécurité » par l'un des interlocuteurs. Cette absence conduit à se demander si liberté ne serait pas entendable en parlant des enfants. Mais, c'est peut-être aussi l'aspect plus facilement identifiable et repérable de la contrainte qui conduit à privilégier ce sens de lecture de la réalité. Cependant les termes qui renvoient à la décision et qui permettent précisément d'opérationnaliser la liberté comme c'est le cas en matière de jeu (Brougère, 2007) sont aussi quasiment absents du registre sémantique. Et lorsqu'ils apparaissent il s'agit d'évoquer la décision des adultes à une exception près qui renvoie à la décision de faire de la musique ou tel ou tel instrument. Le loisir est ainsi évoqué essentiellement dans les limites de la liberté qui peut le caractériser

Loisir et accès libre

Les premières limites évoquées concernent les modalités de fréquentation de la structure, de l'accueil ou de l'activité elle-même. Plus précisément, nombre d'interlocuteurs caractérisent le loisir par un rapport au temps souple qui se manifeste par une absence d'horaires déterminés et stricts.

« C'est une maison qui est ouverte, enfin je veux dire c'est ça quoi, je veux dire les gamins ils passent un petit moment-là, ils peuvent très bien même être toute l'après-midi ici, ils rentrent, ils ressortent... » (Bibliothèque T4)

Ce fonctionnement qui laisse le libre accès à la structure est caractéristique des bibliothèques, mais se retrouve dans un certain nombre d'autres structures soit parce qu'elles s'organisent autour d'un objet ou d'un support matériel comme le multimédia, soit parce qu'elles se présentent comme un lieu de vie comme les maisons de quartier. Il semble que dans ce cas le fonctionnement très ouvert qui est établi pour les adultes soit étendu et généralisé à l'ensemble des publics accueillis et donc aux enfants.

Mais, c'est précisément sur cette question de l'âge que des restrictions peuvent apparaître.

« Ben, disons que l'idée par exemple de l'accès libre aux enfants n'a jamais été abordée. »
(Espace Multimédia T1)

Alors même que la structure offre un accès ouvert et permanent au cyber centre qu'elle gère aux plus de 15 ans, on comprend qu'un tel fonctionnement ne paraît pas pensable pour les plus jeunes.

« L'inscription à l'année, avec la signature du règlement par le responsable de l'enfant, c'est : moins de 6 ans il faut un adulte, plus de 6 ans " tu viens, tu pars quand tu veux" ».
(Maison de quartier T5)

Même si c'est de façon moins restrictive, la question de l'âge se pose aussi pour cette structure.

Si une telle modalité d'accueil souple et qui laisse l'initiative aux enfants apparaît comme essentielle à l'inscription des structures dans le loisir, c'est dans la différence à l'organisation et aux impératifs horaires de l'école qu'elle apparaît.

« C'est du loisir dans le sens où ce n'est pas le collègue et les contraintes scolaires pédagogiques. Ils vont et viennent à leur guise et y trouvent des jeux et des choses qu'ils n'ont pas forcément chez eux. [...] Quand on les entend parler l'école veut dire contrainte et l'espace jeunes signifie liberté. Tout d'abord, l'école est obligatoire alors qu'à l'espace jeune, ils viennent comme ils le veulent. Quand ils en ont assez, ils partent. [...] C'est au bon gré de chacun. » (Responsable Jeunesse T3)

Mais, cette liberté et cette initiative servent aussi aux professionnels à asseoir leur propre structure dans cette dimension en particulier en prenant, avec le temps, de la distance avec des

fonctionnements plus contraignants.

« Je pense que on a plus [qu'avant] le côté de loisirs du fait de l'accueil libre et d'accueils [organisés] que sur des activités bien précises ; c'est ce que je disais tout à l'heure, on n'est plus un système de garde, enfin... ou moins » (Maison de quartier T4)

On comprend dans la suite du propos que l'interlocutrice prend de la distance avec cette autre structure qu'est le centre de loisirs, précisément parce qu'ils fonctionnaient avant selon ce modèle. Le fonctionnement en accès libre permet en effet à certains professionnels de se démarquer d'autres structures et d'affirmer ainsi leur inscription plus forte, voire plus « vraie » dans le loisir

« Ils ne viennent pas pour faire les devoirs, ils n'ont pas de contrainte, à part bien sûr respecter le règlement qui est mis en place (...) quand ils en ont assez ils partent. [...] Nous on est pas un centre de loisirs, on est souple. Voilà c'est les loisirs. « Tu viens tu prends tes responsabilités » Mais il n'y a pas de contrainte horaire (...). Ah non non ! Ici c'est pas de l'extrascolaire. C'est la maison de quartier, c'est du loisir. Si t'as envie de venir tu viens. T'es pas dans un club où tu dois venir de 2h à 6h pour ton entraînement. Ici tu viens en toute liberté, par plaisir. » (Maison de quartier T5)

Dans ce cas, la différence est faite à la fois avec le centre de loisirs, le périscolaire et l'entraînement du club de sport qui imposent aux enfants de rester dans la structure sur le temps prévu. La question de la liberté d'accès des enfants apparaît ainsi dans les verbatim de certains professionnels non seulement une réalité mise en œuvre mais comme un aspect qui est revendiqué précisément pour respecter cette dimension de loisir.

« On peut s'y retrouver dans un temps, un peu informel. [...] Pourquoi ne pas donner les chances aux enfants de s'épanouir dans un endroit où on va pas leur dire : " Allez c'est l'heure " et tout ça » (Bibliothèque T1)

« Après, si ils viennent par contrainte, ben du coup pour moi ce n'est plus du loisir » (Maison de quartier T4)

Mais cette conception et cette position ne font pas du tout l'unanimité chez les professionnels. On constate d'une part que, même lorsque ce mode d'accueil libre est instauré dans une structure, il cohabite souvent avec des accueils plus organisés et avec des contraintes plus fortes.

« Alors là-dessus, on a deux façons de fonctionner : soit l'enfant vient en activité et alors c'est 1h30, les mercredis tous les quinze jours ; soit ils viennent en consultation libre, parce que on a des enfants, on a des jeunes primaires et des ados qui viennent en consultation libre, cela veut dire que là ils vont venir tout seul, le temps qu'ils veulent et ils repartent. » (Espace multimédia T4)

La difficulté de cohérence quant au concept de loisir que révèle la juxtaposition de ces deux formes ne semble pas perçue. Ce qui semble admis sur certaines plages horaires en termes d'initiative, de motivation, ne semble plus entendable sur la plage horaire suivante, voire sur la même plage horaire mais dans un autre fonctionnement mis en place par les professionnels.

« Ben généralement, il ne peut pas [passer à l'accueil libre qui fonctionne en parallèle], parce que du coup, si il s'inscrit de 10h à 12h à l'activité « X », il va rester en activité de 10h à 12h, et donc du coup il ne peut pas nous dire au bout d'un moment " ben non je ne veux plus participer ". C'est une des règles... mais pour un fonctionnement, enfin je veux dire c'est plus simple pour nous au niveau fonctionnement. » (Maison de quartier T4)

En évoquant le (bon) fonctionnement de l'activité, la raison première apparaît d'ordre pratique mais sans réelle justification. D'autres professionnels avancent une autre justification à cette organisation et à cette limitation du libre accès en évoquant une demande des parents.

« C'est que à un moment donné, il faut aussi que le parent sache à quelle heure l'enfant arrive chez nous pour telle activité et à quelle heure il en repart. » (Maison de quartier T4)

Mais, les impératifs apparaissent beaucoup plus clairement chez d'autres avec une exigence de présence régulière.

« On ne peut pas dire : " cette semaine j'y vais ", puis la semaine prochaine " j'irai plutôt au cinéma ou à la piscine ". Ça n'est pas possible chez nous. Le contrat c'est toute l'année, sauf urgence. » (Ecole de musique T1)

Même si la justification n'est pas évidente ici, on verra par la suite que la limite de cette liberté de gérer son temps et ses activités accordée à l'enfant tient en grande partie aux attentes que les professionnels greffent sur ces activités.

Loisir et liberté d'action

Pour compléter ce caractère de liberté du loisir, les professionnels évoquent non seulement la liberté d'accès mais aussi la non-contrainte par rapport au déroulement de l'accueil ou de l'activité.

« Il y a aussi les samedis du sport depuis 4 ou 5 ans ; il n'y a pas d'inscription obligatoire, l'enfant vient accompagné ou pas, se rend à la cabane où sont mis à la disposition des enfants des outils sportifs surtout mais aussi des jeux, des raquettes, du badminton, des patins à roulettes, des ballons, etc. L'enfant paye juste une toute petite participation et il est libre de s'amuser tout seul ou en groupe. L'animateur est dans le coin, mais sans intervenir, il donne juste les moyens de s'amuser. » (Responsable Jeunesse T6)

Cet exemple permet de comprendre cette liberté d'action laissée aux enfants. Il s'agit de mettre en place un espace-temps dans lequel on favorise leur initiative à la fois par l'accès libre mais aussi par la libre organisation de leurs pratiques à partir du matériel mis à disposition et avec l'accompagnement d'un adulte qui attend les sollicitations. Il faut souligner que, en combinant tous les espaces de liberté, cette forme d'accueil est relativement « extrême » par rapport aux autres fonctionnements développés sur cette commune mais aussi par rapport à l'ensemble des structures rencontrées à l'exception des ludothèques dont elle reprend les différentes spécificités comme on le verra plus loin.

Cette non-contrainte de l'activité se lit précisément dans la juxtaposition au sein d'une même structure de modalités d'accueil différentes ; liberté d'accès et liberté d'action sont liées que ce soit pour être offertes ou limitées comme le montre l'exemple suivant déjà précédemment évoqué.

« Alors là dessus, on a deux façons de fonctionner : soit l'enfant vient en activité et alors c'est 1h30, les mercredis tous les quinze jours et là c'est structuré, c'est accompagné d'un animateur et on fait quelque chose qu'on essaie de mener au bout ; soit ils viennent en consultation libre, [...] cela veut dire que là ils vont venir tout seul, le temps qu'ils veulent et ils repartent, [...] mais on n'a pas de contrôle sur leurs activités, on le dit bien aux parents, nous on fait en sorte de respecter la loi, donc qu'ils n'aillent pas télécharger, qu'ils n'aillent pas sur des sites porno etc, mais on ne contrôle pas, [...] Les jeunes qui viennent là en consultation libre, ils viennent pour tchater, ils vont sur MSN » (Espace multimédia T4)

On voit clairement apparaître les divers aspects de la contrainte qui renvoie à la structuration ou non de l'activité par les professionnels et qui se traduit par un suivi, un contrôle et une incitation à finaliser cette activité ou non.

« C'est vrai que, dans l'accueil tout public du soir, là c'est l'enfant qui est libre, il n'y a

pas du tout de contrainte. [...] Après ils peuvent choisir le jeu qu'ils veulent... là tu viens tu te détends, à condition d'accepter la discipline qui est le respect. » (Maison de quartier T5)

Si les contraintes ne disparaissent pas dans cette liberté, elles sont réduites au minimum des règles sociales pour préserver le plaisir.

« Les contraintes, ben c'est les contraintes de vie en groupe, c'est pas des contraintes trop lourdes et le principal c'est qu'ils prennent du plaisir à ce qu'ils font » (Espace multimédia T4)

Mais la liberté d'action ne se fait pas toujours en dehors de toute offre de la part d'activités. Dans de nombreux cas, les professionnels évoquent cette non-contrainte sous la forme du choix laissé à l'enfant de participer ou non à l'offre d'activité qui lui est faite.

« On propose du choix, c'est-à-dire des activités au choix. [...] L'une [des animatrices] va proposer un atelier manuel et l'enfant fait le choix d'y aller, tandis que l'autre va surveiller la partie de foot, par exemple. De ce fait, l'enfant choisit et se détend. » (Responsable affaires scolaires T3)

« Pour les plus grands, on leur lit une histoire et ils aiment bien mais ils ne sont pas obligés, ils peuvent se mettre dans un coin et faire ce qu'ils veulent. » (Bibliothèque T2)

La liberté se traduit ainsi par la possibilité de s'inscrire ou non dans les propositions qui sont faites, ce qui se présente comme un réel choix - contrairement à d'autres situations qu'on rencontrera plus loin- puisque l'enfant dispose toujours en parallèle de la possibilité de construire sa propre activité. Mais, si ce choix d'entrer ou non dans la proposition est un aspect essentiel, il est complété par la liberté de poursuivre et d'achever l'activité commencée.

« Ça se passe bien (dans les ateliers), et puis ils s'éclatent bien, voilà, cela se passe bien, ils ne sont pas forcément obligés de faire jusqu'au bout tout ce qu'ils veulent parce si ils en ont marre à un moment donné, alors on va arrêter » (Espace multimédia T4)

On saisit ici l'attention portée à la non-contrainte comme un fil conducteur des pratiques des professionnels. Emergent ainsi parmi les structures rencontrées, quelques professionnels qui font de cette dimension de liberté d'action une sorte de revendication qui leur permet de défendre leur appartenance au loisir.

« Pour moi le loisir ne va pas avec la contrainte. [...] Ils peuvent aller où ils veulent et prendre ce qui leur fait envie [...] c'est eux-mêmes qui le choisissent. Et moi, je me bats pour que l'on n'impose pas aux enfants une catégorie d'âge. C'est-à-dire que si, à 14 ans, l'enfant veut prendre un livre destiné à un enfant de huit ans, il a le droit de le faire. (...) J'essaie que la structure reste ouverte, que ça soit un lieu où l'enfant puisse choisir. » (Bibliothèque T3)

Mais paradoxalement pour certains professionnels, la défense de cet espace de liberté les conduit précisément à constater que leur structure et leur pratique s'en écartent.

« Pour moi le loisir c'est plus une dynamique [une progression] donc pour moi un cours de cirque c'est pas vraiment du loisir. Le loisir c'est le moment où on est dans la cour de récréation, enfin... encore que... parce que il y a des murs partout ! C'est le moment où on va se balader, enfin... où on est libre de jouer comme on veut... En tout cas dans le cirque il y a un vrai... » (Association Cirque T6)

Si le loisir signifie liberté de faire ce qu'on veut, l'activité telle qu'elle est proposée ici ne peut rentrer dans ce cadre du fait de ce qui est difficile à formuler pour l'interlocutrice mais qui semble renvoyer à un projet, avec ce que cela inclut de prédétermination de contenus, de progression, de déroulement de séances, de contraintes... autant d'aspects antinomiques avec la liberté d'action qui caractérise le loisir.

De fait, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que, dans bien des cas, la liberté d'action n'est pas totale et se trouve limitée de multiples façons dans les faits.

« Au niveau du choix, on oblige les enfants à essayer quasiment tous les instruments. Il y a tout un trimestre avant de choisir d'un instrument. » (Ecole de musique T1)

Cette jolie contradiction montre toute l'ambiguïté d'un passage par la contrainte pour rendre le choix possible.

« On les encadre même s'ils sont libres, on les accompagne, on leur explique quand ils ne comprennent pas. » (Centre industriel et technique T2)

On voit apparaître ici cet impératif d'encadrement qui semble très caractéristique des modes d'accueil de loisir français (Gram, 2003). La liberté des enfants se double d'une présence, voire d'une intervention des adultes qui semblent ne pas pouvoir rester totalement « en dehors du coup ». Si, dans cette structure, l'encadrement vise à faire comprendre en intervenant auprès de l'enfant sur un contenu, les interventions portent en général davantage sur les façons d'être et de faire et plus précisément pour les « recadrer ». Si les contraintes sont réduites aux règles sociales pour certains, les limites et les contraintes imposées aux enfants semblent dans bien des cas plus larges

« Ils n'ont pas de contrainte, à part bien sûr respecter le règlement qui est mis en place : "j'arrive, je dis bonjour..." Bon ça c'est... "Je respecte les jeux, je respecte la maison de quartier" [...] Voilà. Il y a du respect et des règles de vie à appliquer » (Maison de quartier T5)

« Et puis, on les laisse quand même libres de leur mouvement, dans la mesure où ils respectent les règles. Ils le disent eux-mêmes que c'est un endroit où ils peuvent s'amuser comme ils en ont envie s'ils suivent les règles. » (Responsable Jeunesse T3)

Parmi ces règles qui gouvernent les enfants, on retrouve en particulier de façon très affirmée la contrainte, voire l'obligation faite à l'enfant, à poursuivre et à mener à son terme une activité.

« Oui ça arrive. Oui. "Si tu as commencé un jeu, tu le finis. Parce que d'abord tu es avec un groupe, si tu quittes le jeu les autres ils vont râler, ils auront pas la fin." Ça c'est comme à la maison. Enfin, en principe ça fait partie des règles. » (Maison de quartier T5)

Si cette contrainte à finir est ici présentée comme une nécessité pour répondre aux attentes des pairs, on sent que la justification dépasse ce cadre du entre enfants.

« On lui laisse donc le choix. Mais au théâtre, ce n'est pas possible par exemple. Quand on monte une pièce, un rôle par personne ; ils sont obligés de venir. L'objectif aussi c'est que lorsque l'on fait quelque chose ensemble, on ne peut pas non plus se désengager comme on le souhaite. On a eu le choix au début, il faut respecter ses engagements. C'est aussi un peu notre rôle de leur dire que ça ne va pas s'ils se désengagent. Ce n'est pas une activité individuelle, de ce fait ils sont quand même engagés par rapport aux autres. On ne peut pas faire partie d'un groupe et à un moment tout lâcher. » (Association multi-activités T3)

On comprend ici toute la connotation sociale voire morale qui est attachée à la notion d'engagement dans ce qui apparaît presque comme un contrat. Un professionnel mentionne d'ailleurs explicitement ce qui se cache derrière cette contrainte à finir une activité.

« Oui, oui, là sur une activité, ils n'ont pas le choix, ils ne peuvent pas partir et revenir, enfin parce que c'est aussi éducatif à un moment donné, où quand on commence quelque chose... autant il y a des moments où on peut venir faire un billard, mais le billard, on ne s'en va pas au milieu du billard, on finit sa partie... et l'activité est un peu dans le même [impératif]. » (Maison de quartier T4)

Si l'argument initial renvoie à la notion de partage avec ce qu'il suppose de respect des autres, la

contrainte d'achever une activité ou une tâche est souvent étendue à l'ensemble des activités alors même qu'elles n'engagent que l'enfant lui-même.

De fait, les limites de liberté que créent les organisations et les interventions des professionnels dépassent largement la question de l'engagement social comme le révèle avec beaucoup de naïveté une interlocutrice.

« J'ai travaillé longtemps pour les CEMEA comme formatrice ; y'a des choses où je suis totalement d'accord avec eux totalement... Par contre sur le terrain, je ne peux pas le mettre en place... [...] Le fonctionnement, c'est le libre choix total dans le fonctionnement, rien n'est mis en place, rien n'est programmé... ; ben oui, mais y'a des moments on est obligé...! Parce qu'il y a la réalité du terrain qui fait que par moments, on doit réserver des sorties sinon on ne les aura pas... Et puis je n'arrive pas à mettre en place les choses apprises » (CLSH T1)

Au-delà des arguments pratiques, se révèlent ici les freins que crée l'habitude d'organiser, de planifier et qui ont pour corollaire direct de contraindre les enfants à entrer, à participer et à achever cette activité préparée en amont.

Plus généralement, il s'avère que pour bien des structures, il est difficile de savoir si ces espaces de liberté se présentent comme une « solution de facilité » c'est-à-dire d'une façon de régler les difficultés liées à la gestion de l'activité dès lors que les enfants ne sont pas ou plus intéressés, ou s'il s'agit réellement d'un engagement à respecter la dimension de loisir de ce qu'on offre. La façon dont l'interlocuteur évoque l'accueil atypique évoqué en début de paragraphe est sur ce point très révélateur. Après avoir présenté un projet et un fonctionnement de centre de loisirs très classique dans lequel, on le verra plus loin, le choix et donc la liberté sont très restreints, il poursuit sans paraître voir l'ambiguïté de sa position.

« J'avoue que je trouve plus intéressant ce qui se passe avec les gamins le samedi après-midi avec la régie ouverte ; l'enfant rentre dans la régie ; ça sort des ballons, ça va jouer avec les autres gamins librement, ça sort des crosses de hockey, des bouquins ; on dépose des jeux, un espace pour dessiner.. Souvent les enfants s'organisent eux-mêmes. On n'a pas l'impression que c'est de la consommation d'activité comme dans les stages qu'on organise. » (Responsable Jeunesse T6)

L'intérêt et la valorisation qu'il semble faire des activités dès lors qu'on les laisse s'organiser à l'initiative des enfants, en regard des limites des activités organisées et conduites par les professionnels, ne suffisent pas pour mettre en avant la question de la liberté dans le loisir, ni dans la réalité des pratiques mises en œuvre sur la commune, ni même au cours de cet échange. Pour lui comme pour de nombreux autres professionnels, la liberté d'action semble rarement relever d'une position de principe forte qu'on va chercher à défendre pour participer du loisir.

Pour quelques professionnels, cette perspective d'initiative et de liberté disparaît même complètement. En refusant ou en rejetant comme irréalisable toute possibilité de choix, certains professionnels révèlent une conception qui n'est sans doute pas si rare qu'il y paraît ici.

« En centre de loisirs, la place du choix ? Y'a pas de place pour le choix... C'est compliqué ça, on essaye de ne pas imposer les choses, de toujours les amener de façon à ce que les enfants participent de plein gré. Après si l'enfant se braque et a décidé de ne pas le faire, on peut lui proposer autre chose, mais c'est difficile par rapport au reste du groupe. Comment on va justifier à la majorité que un, deux ou trois enfants qui n'ont pas envie de faire l'activité proposée ont le droit de faire autrement alors que pour les autres ils se sentent obligés de participer à l'activité et donc d'accepter de la faire. [...] (Si les enfants décident de ne rien faire... ?) Euh.... Sur le principe que l'enfant est, entre guillemets,

obligé parce qu'il est inscrit par ses parents au centre de loisirs, il faut tout tenter pour que l'enfant participe et user de moyens détournés, pour qu'il s'investisse d'une façon ou d'une autre » (Responsable service animation T1)

La liberté pourrait transparaître dans la volonté de ne pas imposer, mais la méthode ne consiste pas à laisser l'initiative mais bien à trouver des stratégies pour intéresser, plaire, charmer les enfants. Il s'agit pour ces professionnels de travailler en amont pour satisfaire les enfants avec ce qui est proposé et non en les laissant proposer eux-mêmes. Mais, les échecs d'une telle stratégie ne semblent pas conduire à remettre en cause un système qui fonctionne en boucle. Aucune exception, et donc aucun choix n'est possible au risque que tout l'édifice s'écroule et donc que le choix s'impose. Tout espace de liberté de l'un appelle un espace de liberté pour tous qui remettrait trop en cause les modes de fonctionnement comme le suggérait l'interlocutrice précédente. On comprend au final que l'obligation de présence liée à l'indisponibilité des parents qui travaillent se transforme et justifie par là même l'obligation de participer aux activités.

En même temps on saisit dans les discours toute la tension qui persiste entre loisir et contrainte. Les professionnels ont donc pour mission de faire en sorte que cette obligation soit la plus « douce » possible quitte à réintroduire des espaces de liberté au cœur de la contrainte

« Il y a des moments comme ça par exemple dans les ateliers, ils sont très autonomes ; s'ils ont envie d'aller boire ou d'aller faire pipi, on n'est pas sur eux. Donc il va y avoir aussi des moments où ils sont assis, ils discutent un peu, ils regardent un peu l'autre. Donc à ces moments-là un peu informels » (Association Cirque T6)

Même si la liberté se joue à la marge ou dans les à-côtés de l'activité, on perçoit ici que la contrainte dans le loisir atteint vite ses limites -y compris physiologiques- pour les enfants.

« Le loisir, c'est de vouloir participer »

De fait, une dimension essentielle de la notion de loisir tourne autour de la question de l'inscription de l'enfant dans l'activité avec une tension entre les deux sens du mot : d'un côté une inscription factuelle qui est plus ou moins soumise à obligation et de l'autre une inscription en termes de motivation ou d'investissement qui ne peut précisément faire l'objet d'une contrainte ou d'une obligation.

Une partie importante des discours des professionnels renvoie ainsi à la volonté, à l'envie ou à la demande de l'enfant de fréquenter ou non l'activité ou l'accueil.

« C'est cela qui est surprenant, c'est qu'au niveau de l'informatique, je n'ai pas de récalcitrant. [...] Au niveau informatique, c'est une inscription volontaire, du coup, l'enfant est preneur de toute information, de toute activité. y'a pas de récalcitrants ! » (Espace Multimédia T1)

On voit apparaître ainsi la question de la décision de l'enfant comme moteur de sa participation, voire de son adhésion à ce qui est proposé.

« Parce qu'ils viennent par plaisir, sur leur propre demande, [...] Le mercredi, ils viennent, c'est ceux qui veulent donc c'est pour cela que ça se passe bien, parce que vraiment tous les enfants sont volontaires. [...] Mais au départ, c'est eux qui ont demandé à leurs parents de venir à la cyber base, et parce que ils nous connaissaient donc ils ne sont pas, ils n'arrivent pas ici sans savoir comment cela se passe » (Espace multimédia T4)

Le fait que l'enfant demande à s'inscrire à une activité en toute connaissance de cause, c'est-à-dire en sachant en quoi consiste l'activité et à quoi s'attendre, apparaît comme un gage

d'investissement et donc de « réussite » de l'activité. L'enfant se trouve ainsi en situation d'accepter ou de refuser les contraintes ce qui apparaît à certains comme la condition même du loisir.

« Pour moi le loisir ne va pas avec la contrainte. Il peut y avoir des contraintes si elles sont acceptées. Pour ce qui est des jeunes qui font une activité théâtre, il y a une grande contrainte mais ce sont eux qui l'ont décidé. » (Bibliothèque T3)

La dimension de loisir est ainsi renforcée parce qu'en décidant de participer, l'enfant s'inscrit dans l'activité avec toutes les contraintes de temporalité qui y sont attenantes, et les intègre de fait plus facilement. La régularité ou assiduité n'est plus une obligation mais un choix.

« On n'exige pas une présence à tous les cours. Evidemment, si quelqu'un n'est pas là, on tient une feuille d'absence mais c'est tout ! [...] Mais il y a très peu d'absents ! [...] D'abord ici la porte est ouverte, totalement ouverte, à toute heure ! J'ai pas envie d'y aller j'y vais pas, j'ai pas d'excuse à donner à qui que ce soit ! » (Club Roller T5)

Les contraintes horaires se dissolvent face à l'envie et au désir de participer.

« On n'a pas rencontré pour l'instant des gamins qui nous disent "je me suis inscrit à ça, mais je ne veux plus, je veux aller avec mes copains de l'autre côté", non on a pas eu ça. Là, à la maison de quartier, ils savent très bien ce qu'ils vont y faire, soit de l'accueil libre, soit une activité bien précise, je veux dire... l'activité est prévue, ils se sont inscrits pour ça, ils ne vont pas faire autre chose [...] donc du coup c'est... ils ont une contrainte horaire oui, par contre moindre ; c'est sûr, elle est... je ne sais pas... je trouve sur les enfants que l'on a, qu'elle est plus acceptée que si je leur disais "il faut venir de 8h30 à 17h et vous ferez rien d'autres que ce que on va vous dire de faire".. Enfin du coup je trouve que cela est plus accepté par les enfants quoi. » (Maison de quartier T4)

On saisit ici en filigrane, la distance qui se construit par rapport à des structures comme les centres de loisirs du fait que l'enfant pratique une activité qu'il a choisie préalablement au lieu de se trouver contraint à participer à des activités qui ont été programmées pour lui par les adultes. Lorsque les enfants choisissent en toute liberté, les difficultés rencontrées à s'investir, voire à finir une activité disparaissent ou s'amenuisent.

Si cette demande ou décision de l'enfant apparaît essentielle au loisir c'est parce qu'elle conditionne son mode de participation.

« Oui mais une fois que l'activité est mise en place, je pense que sur le nombre, il y a peut-être 50% qui viennent parce que c'est leur choix, et 50% parce que c'est peut-être un peu le choix des parents.[...] Mais en règle générale... euh...comment dire... on détecte vite les enfants qui viennent contraints et forcés. Parce que ceux-là ils ne s'intéressent pas à ce qui se fait. » (Association multi-activités T5)

« Par expérience, quand on sent que les parents sont sans arrêt derrière...: "tu vas faire de la musique..." cela ne marche pas, il faut que l'enfant soit émerveillé quelque part. [...] Mais par contre, les enfants sont tout à fait assidus, quand c'est leur choix, ils sont très fidèles, et la musique les amène à ne pas zapper. » (Ecole de musique T1)

La décision permet ou conduit l'enfant à s'inscrire dans cette posture de loisir, c'est-à-dire dans une participation et un engagement personnel par rapport à l'activité, alors qu'à l'inverse une activité qui n'a pas été demandée conduit l'enfant dans une position de retrait.

« Il y a plusieurs cas : il y a les enfants qui sont vraiment dans la demande, qui ont un rêve de cirque ; après des fois les parents ils disent que cela va leur faire du bien et donc il y a aussi ces enfants-là qui sont des fois un peu moins motivés, mais bon une fois qu'ils sont dedans voilà. » (Association Cirque T6)

Cet aspect du choix de l'activité par l'enfant est si important que nombre de professionnels passent d'un simple constat à la mise en œuvre de ce qui peut apparaître comme des stratégies pour défendre cette décision de l'enfant et donc en un sens pour défendre le loisir.

« En général ils choisissent leur activité ; il y a des portes ouvertes, ils peuvent faire des cours d'essai et ils ont la possibilité d'arrêter au bout d'un trimestre si vraiment ça ne va pas et on rembourse. » (MJC T6)

S'il s'agit simplement ici de permettre à l'enfant de prendre connaissance des différentes possibilités qui lui sont offertes, les stratégies visent plus souvent à éviter l'emprise des parents pour favoriser parole de l'enfant.

« On se méfie un peu du rapport avec les parents. Méfier n'est certainement pas le bon verbe, mais on essaye que les parents ne s'impliquent pas dans le choix de l'instrument et de la décision de faire de la musique. » (Ecole de musique T1)

Les professionnels se trouvent ainsi souvent en position d'expert pour conseiller les parents sur l'adéquation de telle ou telle activité avec les compétences et/ou désirs des enfants et ce d'autant que les parents sont souvent pris dans ce qu'on pourrait désigner de « spirale de la précocité ».

« Pour les petits, il y a quelque chose qui est surprenant, c'est que les parents sont très demandeurs le plus tôt possible. Mais les enfants ne sont pas toujours prêts ; on est donc un peu obligé de leur dire que pour cette année leurs enfants ne sont pas prêts. Et puis des fois, c'est l'enfant qui n'a pas envie de pratiquer une activité. [...] Les parents vont proposer des activités et non du loisir. Ce qu'ils ont envie c'est que leurs enfants deviennent performants, physiquement et dans la compréhension de consignes. Et si on les laisse faire, les enfants deviennent malheureux. [...] Après on arrive à faire comprendre aux parents que leur enfant doit venir avec plaisir, qu'il fera quand même quelque chose de qualité. [...] J'ai l'impression qu'il y a un certain nombre d'enfants qui voudraient rester chez eux et c'est ce qu'ils nous disent parfois. Ils préféreraient jouer tranquillement chez eux. Il faut expliquer également aux parents que ce n'est pas grave si leur enfant ne fait pas d'activités. » (Association multi-activités T3)

Mais au-delà, on comprend ici que les professionnels se trouvent en situation de défendre le loisir en le distinguant des activités qui n'auraient pas été choisies par l'enfant. En évoquant la possibilité de ne rien faire ou de « jouer tranquillement », ces professionnels réintroduisent la demande de l'enfant quitte à ce que celle-ci les éloigne des activités proposées par leur structure. Ils en viennent ainsi à revendiquer un droit aux loisirs à garder pour après

Certains professionnels relatent ainsi un large éventail de dispositifs pour essayer de cerner les goûts et attirances des enfants et ce souvent en allant à l'encontre des pratiques ou des souhaits des parents, comme l'illustre l'exemple-ci dessous.

« Ça veut dire que parfois les parents consultent tout à fait les enfants et vont discuter avec eux de leur envie. Parfois y a des parents qui choisissent pour leur enfant. On a vraiment tous les cas de figure. Après il y a plusieurs étapes. La 1ère c'est à l'accueil [...] quand il y a des familles où il y a typiquement les parents qui inscrivent, l'enfant à côté mais qui n'est pas consulté, les animateurs qui travaillent à l'accueil vont avoir tendance à dire : "ben écoutez, si vous hésitez entre deux, là, peut-être qu'on va lui demander"... Voilà, eux ils sont dans cette démarche-là, à proposer aux parents de sonder les enfants aussi. [...] Après

ce qui se fait, c'est que aussi il y a les parents qui vont inscrire, et les enfants n'ont pas été consultés. Quand ça se passe bien, bon ben tant mieux, mais s'il s'avère, admettons que l'enfant ne fait pas du tout ce qu'il voulait faire, et que bingo, ça se passe pas bien dans l'atelier et tout, ça lui convient pas, là il y a vraiment un intervenant qui nous interpelle directement, qui va nous dire "voilà, cet enfant-là, concrètement, ça se passe pas bien, soit il est pas attentif, soit il est dissipé, soit il est même pas du tout agréable, voilà, j'ai discuté un peu avec, en fait il veut pas du tout faire ça." [...] On appelle la famille : "ben écoutez, je crois que c'est pas exactement ce qu'il voulait faire, est-ce qu'on peut pas..." Voilà. Et on peut faire des transferts, bouger sur une autre activité qui plaît un peu plus. Et puis voilà on essaie d'en discuter, c'est dans la discussion, de faire parfois comprendre aux familles que c'est bien, même à 4 ans, de pouvoir demander l'avis de l'enfant. Voilà. C'est pas du tout, parfois, des réflexes des parents. [...] Il y a une première séance d'essai, mais parfois pour un enfant de 3-4 ans ça suffit pas du tout. Mais on est très souple avec les familles. [...] On essaie toujours de trouver une solution, et de trouver une autre activité pour transférer, pour essayer autre chose etc. On essaie. [...] Alors après y a aussi le fait que nous, on organise deux fois par an des semaines "Portes ouvertes". Ça permet pas mal, quand même, aux parents et aux enfants de venir observer dans l'atelier, sur une séance entière, et d'y assister, de voir comment ça se passe etc. [...] Donc ces petits stages-là qui vont durer au plus 5 jours, permettent de tester des activités, de se rendre un peu si ça peut intéresser l'enfant ou pas. » (Centre d'animation Paris)

Si demande de l'enfant apparaît comme condition de la participation et de l'adhésion qui est à travailler en amont de l'inscription, certains professionnels en font une dimension encore plus importante en considérant qu'elle doit être intégrée dans les fonctionnements des structures et dans le déroulement des activités. Il s'agit ainsi de faire en sorte que l'enfant intègre l'activité en tant que loisir.

« On a eu des enfants un peu réticents à venir chez nous car cela a été une obligation de la part des parents. C'est à nous de bien intégrer les enfants pour qu'ils se sentent en temps de loisir. Cela peut être vécu comme une contrainte pour un enfant, mais quand il repart et qu'il est content, nous le sommes aussi. On essaie de faire la bascule avec quelque chose au départ qu'il n'avait pas choisie et qu'il a intégrée par la suite. » (Responsable Jeunesse T3)

Intégrer cette demande enfantine conduit plus précisément à ouvrir des espaces et des temps à l'initiative enfantine en préservant des moments de la journée et en aménageant des coins pour qu'ils y développent l'activité à leur guise et à leur façon.

« On a aménagé plus de temps où le gamin pouvait dialoguer avec l'animateur, plus de temps où il pouvait jouer seul ou ne pas jouer. [...] Voilà donc ça c'est des petites alternances qu'on effectue comme ça dans la journée et où on se rend compte que l'activité dirigée elle prend de moins en moins de temps maintenant [...] Nous ce qu'on demande aux animateurs sur des temps comme ça c'est de ne pas diriger, hein, en gros c'est "tu es là, donc pour assurer sa sécurité et gérer les petits conflits qu'il peut y avoir etc., mais tu es là [aussi ou surtout] pour jouer avec lui" alors que sur une activité dirigée l'animateur peut se retrouver arbitre ou quelque chose comme ça ; et sur ces temps-là on veut vraiment que, ben justement essayer de travailler le relationnel, qu'il soit dans le jeu avec l'enfant donc on met en place des choses très, en fin de compte c'est des ateliers très informels, voilà ces sont des ateliers très informels, alors le gamin... On aménage l'espace avec eux, ben cela

peut être 4 pots de peintures, un pinceau, des grandes feuilles, voilà et puis le gamin y va, s'en va quand il veut, enfin cette souplesse là et puis alors un animateur qui peut aussi à un moment se dire « ben tiens moi aussi je vais peindre » et puis inciter comme ça aussi les enfants à venir à côté de lui et puis hop bon on fait un truc ensemble, voilà.... »
(Responsable Enfance/Jeunesse T4)

En évoquant la dimension informelle des ateliers mis en place, cette interlocutrice souligne ici la distance avec ce qui apparaît comme la forme habituelle des accueils en particulier en centre de loisirs. L'informel apparaît ici d'une part dans le fonctionnement en accès libre des activités qui permet précisément à l'enfant de décider d'y participer ou non et ce le temps qu'il le souhaite. Il se manifeste d'autre part par l'absence d'un contenu *à priori* de l'activité qui va donc se construire sur le tas à partir d'un matériel mis à disposition mais sans consigne ni projet préétabli. Enfin et surtout, l'informel tient au fait que l'animateur ne se trouve plus en position de diriger l'activité, mais de l'accompagner. Il s'agit alors d'en assurer la sécurité, d'en permettre le déroulement le plus aisé en aidant à solutionner les conflits, voire d'y participer non plus dans une position périphérique comme celle d'arbitre, mais en s'intégrant à l'activité soit à côté de l'enfant soit avec l'enfant.

On comprend que, dans ce cas, la démarche visait initialement à faire évoluer et à renforcer les formes relationnelles entre animateurs et enfants. Mais de fait, l'interlocutrice révèle que le potentiel de cette attention aux demandes et envies des enfants se manifeste surtout dans le entre-enfants et ce qu'il permet de construire en particulier comme jeu, répondant par là même à la dimension de loisir.

« Mais vraiment [on les voit] jouer dans leurs cabanes ou sur un tas de sable à faire des tunnels et puis ils sont deux heures de temps sans appeler l'adulte, je veux dire, là t'as gagné quoi, et là je trouve que, en plus il y a les copains qu'ils veulent à côté, ils sont là, c'est du jeu tu vois... cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas besoin de l'adulte hein, il y a toujours un moment où ils lèvent la tête, ils regardent, ils sont où machin... et pour des broutilles des fois mais ils ont toujours besoin de l'anim, hein voilà mais à côté de ça, je les vois jouer quoi, le soir quand on en reparle avec les anims, « mais tu as vu X, Y, tu les as vu là ! » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

En cherchant à écouter les demandes des enfants, cette interlocutrice en vient ainsi à questionner, voire à remettre en cause fondamentalement les formes d'accueil pour rester dans cette dimension essentielle du loisir qui renvoie à la non-contrainte.

« Alors des fois, c'est [à la place] du gamin [qu'on se met] ; on voit ce qu'il demande, ben "mettez-vous à la place du gamin", on a été gamin, on se rappelle de choses... [...] Et puis il y a des fois je me dis, on est en train de... mais je me dis : on lui foutrait la paix au gamin ! Tu vois, même si on y va avec souplesse dans la façon de mener l'activité, "si t'as pas envie tu arrêtes", enfin tout ça.... mais je me dis des fois : on lui prend encore le chou au gamin ! Même... l'éducatif oui, oui on a peut-être des enfants qui justement en famille n'ont pas un côté comme ça éducatif, où c'est un peu absent tout ça, mais est ce qu'il n'a pas envie de souffler le gamin, qu'on lui foute la paix. » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Les modalités plus souples de participation, en particulier sur cet aspect clef de « finir son activité », apparaissent ici insuffisantes dans une perspective où on prend en compte le point de vue de l'enfant. Le questionnement va ainsi jusqu'à remettre en cause l'argument de compensation des inégalités sociales face à l'éducation dans ce qui apparaît comme un droit de l'enfant à disposer de son temps et un devoir des structures à le respecter.

Pour certains professionnels, cette tension est résolue parce que l'alternative est tranchée en

faveur des enfants avec une ambition explicite de permettre aux enfants d'accéder et de gérer leur loisir.

« En centre de loisirs, nous sommes attentifs à ce que les enfants aient la possibilité de ne rien faire. S'ils le veulent, ils peuvent ne pas participer à une activité, et rester dans un coin à discuter avec leurs copains. Nous avons beaucoup de « coins ouverts ». Cela permet d'apprendre à gérer son temps. Mais quelquefois ils finissent par s'ennuyer, alors ensuite ils se raccrochent à un atelier. L'objectif est qu'ils apprennent à gérer leur personne, leur temps, à découvrir, à explorer... Aujourd'hui, les enfants viennent au centre de loisirs par obligation. Il faut leur laisser le temps pour qu'on leur foute la paix. [...] Si on laisse la possibilité de ne rien faire, c'est pour répondre à ceux qui ne voulaient pas venir : c'est reprendre le cadre familial. Avant, on était dans un fonctionnement « traditionnel », les enfants avaient le choix entre deux activités. C'est pas ça un choix. Le vrai choix c'est de vouloir participer à une activité ou pas. » (Responsable enfance/jeunesse T5)

On comprend ici que contrairement à d'autres professionnels, le paradoxe de l'obligation de présence sur un temps de loisir n'est pas entériné, mais au contraire totalement intégré pour être contourné. Il s'agit de laisser le loisir s'installer malgré, ou alors même, ou précisément parce que l'enfant est soumis à une contrainte à fréquenter la structure.

Cependant, le même interlocuteur souligne les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre un tel projet du fait des effets de la collectivité.

« On y arrive pas car c'est trop compliqué, les collectifs sont trop importants, il y a trop d'inconvénients de la collectivité, on est dans le trop... On travaille sur l'aménagement depuis 3 ans. Avec un architecte, on a aménagé des petits coins avec cloisons épaisses, mais on reste en collectivité, ne rien faire c'est important, et on ne peut pas se substituer à la famille. Qu'est-ce qu'on fait face à ça ?!!! Il faut inventer. » (Responsable enfance/jeunesse T5)

On saisit là à quel point le loisir familial sert un peu modèle mais se trouve en bute aux pesanteurs et aux inconvénients des accueils en groupe.

« Le loisir des enfants c'est (pas) pareil que le loisir des adultes »

C'est précisément là, dans cet entre-deux dans lequel les enfants se situent du fait de leur statut d'enfant, que se situe toute la complexité de construire un espace temps de l'enfant. Les professionnels ne s'y trompent pas lorsqu'ils viennent à mettre en perspective le loisir des enfants avec celui des adultes. Mais comme pour les autres aspects, les avis sont toujours assez ambivalents. Si les professionnels affichent de but en blanc des points de vue assez distincts, les uns concevant une similitude alors que les autres conçoivent plutôt une distance avec le loisir des adultes, les premières affirmations sont en général vite contredites, ou relativisées par la suite du propos

Les réponses immédiates à la question sont en général assez tranchées pour affirmer une similitude comme l'illustrent ces exemples.

« (Est-ce qu'il y a une différence entre le loisir d'un enfant et celui d'un adulte ?) C'est la même définition. [...] Pour moi le loisir c'est du plaisir et non de la contrainte. » (Responsable affaires scolaires T3)

« (Vous pouvez me donner votre définition de loisir pour vous, la vôtre ?) *Quelque chose que l'on fait pour le plaisir ! Oui, par rapport aux centres d'intérêt, autre de ce que l'on voit à l'école ou au travail. Des envies de découvrir, des moments de partage aussi...de détente. (Pour l'enfant c'est la même définition ?) Pour moi oui... »* (Responsable service animation T1)

« (Est-ce que l'on vit le loisir de la même manière ?) *Je dirais oui dans le sens ou le loisir n'est pas réservé qu'aux jeunes, c'est général. (Donc le loisir pour les enfants n'a pas de spécificité supplémentaire ?) Non ! »* (Responsable Jeunesse T3)

« (Vous faites une différence entre le loisir de l'enfant et le loisir de l'adulte ?) *Non c'est pareil, on a envie de s'amuser aussi, quand on prépare ces vacances, on est pareil, on a envie de se poser, d'être en vacances, de découvrir, de s'amuser.... c'est pareil que l'enfant. Souvent c'est ce que je dis aux animateurs, je cherche ce que j'ai envie de faire, et ce que je n'ai pas envie de faire [pour savoir quoi proposer aux enfants]. Je sais comment ils sont, ils n'ont pas envie de se lever de bonne heure un lundi matin alors que c'est les vacances. On est tous pareils... [...] Pour certains [adultes] les loisirs c'est [ne] rien faire... (Et ça c'est valable pour l'enfant.... ?) Aussi, on retrouve surtout cela pour les adolescents. »* (CLSH T1)

On retrouve dans ces propos les deux dimensions essentielles du loisir apparues précédemment que son plaisir et non contrainte. On perçoit aussi la similitude de construction précisément en opposition à ces activités sociales dominantes qui sont pour les uns l'école et pour les autres le travail. Enfin, on saisit à quel point la similitude est forte puisque la construction peut être inversée en considérant que c'est sur le modèle du loisir des enfants ou des jeunes que l'on peut penser le loisir des adultes. Les trois piliers des attentes sont donc dans l'ordre « s'amuser », « se poser » et « découvrir ».

Mais, pour chacune de ces réponses, l'interlocuteur poursuit la réponse en mettant un bémol remettant ainsi en cause l'évidence de la similitude.

« (Est-ce que l'on vit le loisir de la même manière ?) *Je dirais oui dans le sens ou le loisir n'est pas réservé qu'aux jeunes, c'est général. (Donc le loisir pour les enfants n'a pas de spécificité supplémentaire ?) Non, si ce n'est que des fois on demande aux enfants d'adhérer à la base à des choses qu'ils n'ont pas choisies. »* (Responsable Jeunesse T3)

Apparaît ainsi très vite un écart entre principe et réalité, entre ce que les professionnels peuvent penser et poser à priori comme similitude et ce que la réalité conduit à constater. Ici l'interlocuteur souligne cette particularité forte qui fait que le loisir des enfants est souvent soumis à la contrainte de participer puisque l'enfant n'est pas décisionnaire de son inscription.

« (Vous faites une différence entre le loisir de l'enfant et le loisir de l'adulte ?) *Si vous décidez de ne pas aller à la danse, vous pouvez, ça apparaît plus difficile pour l'enfant qui ne veut pas aller au Conseil Municipal des Jeunes ou au centre de loisirs... [...] Pour certains enfants dont les parents travaillent et n'ont pas d'autres choix. Ils sont obligés de les mettre au centre aéré ce qui fait qu'ils ont un rythme comparable à celui de l'école. Ils se lèvent le matin, ils sont obligés de manger à la cantine. »* (Responsable service animation T1)

Avec le centre de loisirs, la question de l'obligation de présence apparaît liée à la fonction de garde de certaines structures ou accueils. Si la contrainte apparaît pour enfant c'est d'une certaine façon qu'elle apparaît aussi pour les parents qui, de par leur indisponibilité, doivent trouver

solution de prise en charge de l'enfant. Si la question n'est pas évoquée précisément ici, on comprend avec la distinction entre enfant et adolescent formulée ici ou là dans les discours, que la contrainte est relative à l'âge. Si la garde ou le « care » est une nécessité dans la petite enfance (Roucous, 2007a), le loisir conduit à envisager la possibilité pour l'enfant de gérer ses temps hors scolaires avec toutes les interrogations que ça pose sur l'autonomie, la responsabilité, la sécurité...

Mais, avec l'évocation le Conseil Municipal de Jeunes, on comprend que l'obligation qui est faite aux enfants est plus étendue. En effet, il s'agit dans ce cas d'une instance à laquelle les enfants participent sur la base du volontariat et qui pourrait être considérée en ce sens comme une activité de loisir comme une autre et donc avec une présence aussi « facultative » que celle de la danse. Mais, cet interlocuteur semble dire que pour l'enfant cette assiduité se transforme précisément en obligation, comme si le fait d'être enfant introduisait un autre rapport aux activités de loisir. Le statut d'enfant conduirait ainsi à passer outre cette dimension de décision individuelle qui fait l'essence du loisir, remettant ainsi en cause cette appartenance comme le décrypte le même interlocuteur en poursuivant son argumentaire.

« (Pour l'enfant c'est la même définition ?) *Pour moi oui...* (Dans les faits, ça ne se passe pas comme ça ?) *Non, je pense que des enfants pratiquent certains loisirs plus pour faire plaisir aux parents... parce que les parents ont décidé que ça serait ce loisir là et pas un autre. Et donc il rentre dans une certaine habitude ; si c'est un sport, dans une certaine habitude de pratiquer ce sport, et donc je pense que parfois la notion de plaisir et de détente, elle est un peu oubliée. C'est la routine, on se sent parfois obligé d'y aller comme à l'école.* » (Responsable service animation T1)

En transformant le loisir en activité, la contrainte modifie l'engagement de l'enfant dans l'activité qui devient une pratique routinière, sans intérêt, sans signification, rejoignant ainsi l'occupationnel évoqué par ailleurs par les professionnels.

« (Et des temps de divertissement, de repos, c'est quoi ?) *C'est du loisir. Quand tu es chez toi et que tu n'as plus la contrainte du travail, pour moi c'est déjà un loisir. Si tu ne veux pas faire ton jardin, tu ne le fais pas. Par contre quand un enfant va au foot tous les samedis matin, en plus qu'il est allé tous les jours au périscolaire, je me demande si à la fin c'est vraiment du loisir.* » (Responsable Affaires Scolaires T4)

L'accumulation des activités rapproche le loisir, des rythmes et des organisations des temps scolaires en même temps qu'elle induit cette forme de consommation elle aussi évoquée par les professionnels.

Le constat de ces interlocuteurs est clair qui aboutit à une remise en cause de la dimension de liberté du loisir liée à la décision de l'acteur, mais il reste cependant souvent sans conséquence. Dans la grande majorité des cas, les contradictions soulignées ne conduisent pas les professionnels à mettre en place ou même à envisager d'autres modes d'accueils ou d'autres formes d'interventions auprès des enfants qui seraient précisément plus respectueuses de leurs envies et de leur décision. D'une certaine façon, ils rejoignent donc le point de vue des interlocuteurs qui conçoivent plutôt une spécificité du loisir enfant par rapport au loisir adulte,

En effet, à l'inverse des premiers certains interlocuteurs inclinent à évoquer initialement dans leur réponse une distinction entre enfants et adultes, mais là aussi avec des développements qui révèlent beaucoup de flou et d'incohérence.

C'est apparemment dans le loisir sportif que la spécificité apparaît la plus évidente car les professionnels observent un rapport à l'activité différent chez les enfants et chez les adultes. C'est

plus précisément dans le rapport à la compétition que se construit une approche du sport particulière qui s'inscrit elle-même plus ou moins dans le loisir.

« Pour les enfants, il faut que ce soit un jeu. Pour les adultes après, chacun recherche ce qu'il souhaite ; ou une boxe percutante, une boxe compétition ou une boxe de loisir. Il y a un état d'esprit [différent] puisque la boxe compétition c'est beaucoup plus hargneux, c'est beaucoup plus physique et puis la personne a un but, recherche vraiment à évoluer, à rencontrer d'autres boxeurs. Alors que loisir, c'est l'entretien personnel, c'est juste la volonté de se faire plaisir simplement. (..) (Votre sport est un loisir ou pas ?) Il y a le côté loisir et il y a le côté vraiment boxe. » (Club Boxe T6)

On comprend ici que pour certains professionnels si, chez les enfants, l'activité s'inscrit nécessairement dans le loisir du fait de la distance à toute pratique de compétition, cette dimension de loisir n'est pas systématique chez les adultes puisque certains se situent précisément dans cette perspective de compétition. Mais à l'inverse, il en ressort que certains adultes rejoignent les enfants en considérant l'activité pour le plaisir autotélique se rapprochant ainsi de la forme du jeu développé pour les enfants.

Cependant, si le rapport à la compétition semble important pour situer le loisir enfant par rapport au loisir adulte, la proximité/distance s'avère ne pas toujours être pensée de la même façon. Pour l'interlocutrice suivante, c'est à l'inverse parce que les adultes ne sont pas dans cette perspective de compétition que leur rapport à l'activité se distingue de celui des enfants qui eux y sont. Pour les adultes, l'activité apparaît ainsi toujours de l'ordre du loisir alors que pour les enfants, cette dimension doit être préservée précisément de tous les « risques » d'obligation, d'exigence, de résultats... qu'engendre la compétition.

« Les adultes ne vont pas en compétition, viennent faire du sport... On a pas de grands sportifs, on a des débutants, ils veulent savoir se débrouiller... C'est à la fois du sport et à la fois du bien-être. Donc les adultes ici ne viennent pas pour atteindre un niveau en sport élevé. [...] Nous on est club de loisirs ! Maintenant, avec les enfants et les jeunes, on fait de la compétition, c'est bien de gagner, ça fait plaisir à tout le monde... Mais on est un club de loisirs, on n'est pas sport- études ici ! » (Club Roller T5)

Pour une autre partie des interlocuteurs, ce qui distingue enfants et adultes par rapport au loisir ne tient pas l'activité ou la façon de la pratiquer, mais tient aux individus eux-mêmes. S'il est difficile de concevoir et d'élaborer le loisir enfant comme le loisir adulte c'est du fait même des caractéristiques ou plus exactement des particularités des enfants.

Après avoir évoqué une similitude apparaît une première différence qui serait attenante à l'inexpérience de l'enfant qui l'empêche de disposer des ressources nécessaires pour envisager et construire seul ses activités de loisirs.

« (Donc il n'y a pas pour vous de définition spécifique du loisir pour les enfants ?) En tous les cas nous en effet on en parle exactement dans ces mêmes termes avec les animateurs, qu'ils encadrent des adultes ou des enfants. La seule différence entre guillemets, c'est que parfois les adultes eux vont venir avec des idées un petit peu plus arrêtées de ce qu'ils veulent dans leurs ateliers, et que bien évidemment l'animateur doit construire avec ces envies-là du groupe. Et que là, euh ben, ils sont libres de construire leurs ateliers aussi comme ils le veulent. Alors que les enfants, de toutes les façons, même s'ils venaient – parfois ils viennent avec des idées précises aussi de ce qu'ils veulent, donc tant mieux si l'animateur peut intégrer leurs idées, mais s'ils n'ont que référence [qu'à] l'école ou... Voilà c'est à nous de pouvoir vraiment, là, proposer des manières un peu plus ludiques d'aborder les choses. » (Centre d'animation Paris)

Pour cette interlocutrice, les enfants n'ont que rarement de propositions, d'envies parce que leurs seules références seraient celles de l'école. Elle semble ainsi considérer que les enfants ne savent pas s'occuper ou plus exactement élaborer eux-mêmes des activités occultant par là même toute la culture enfantine et/ou ludique.

« ([S'ils peuvent jouer entre eux] qu'est ce qui fait que vous leur proposez une activité alors ?) *A un moment donné, on se dit : "on va essayer de leur faire découvrir des choses". C'est là justement qu'on leur amène l'activité. Ou à un moment donné on arrête parce que l'on trouve qu'ils en ont marre...* » (CLSH T1)

L'argumentaire est ici plus clair qui postule un ennui et une lassitude des enfants dès lors qu'on ne leur « amène » pas des activités qui sont pensées comme autant d'ouvertures compte tenu de leur expérience limitée.

Pour certains interlocuteurs, c'est ce même constat ou plutôt cette conviction de l'inexpérience enfantine qui les conduit à penser que loisir doit être conçu différemment.

« (Vous faites des différences en termes de loisir de l'adulte et loisir de l'enfant ?) *Je pense que l'enfant a besoin d'être aiguillé [dans ses choix]. Si on demande à un enfant qui ne connaît pas quelque chose : "est-ce que tu aimes cela ?" Ben il va peut-être être un peu hésitant. (...) donc, je pense qu'il faut leur faire essayer...! Ben l'adulte lui va lui-même savoir ce qui va lui plaire, tandis que l'enfant non ! Il faut qu'il goûte pour se faire une idée. Il a pas l'expérience, il n'a pas une capacité de jugement ? (D'accord, une capacité de jugement pour connaître...)...ce qui va lui plaire...Il a pas sa propre opinion ; par exemple il dit non pour une activité parce que son copain dit non, alors que deux minutes avant, il était emballé comme pas deux !* » (Espace Multimédia T1)

Si le loisir de l'enfant ne peut être conçu de la même façon que celui de l'adulte c'est en raison d'une capacité -acquise par expérience- de discernement de l'adulte de ses propres goûts et envies dont l'enfant ne disposerait pas du fait de son jeune âge. L'influence des pairs et la force d'imposition du groupe apparaissent ici comme une limite forte de cette capacité de discernement propre. L'enfant se fondrait dans le collectif des enfants, se soumettant ainsi à ce qui apparaît comme « la tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005). En poursuivant son discours, on saisit cependant une autre justification

« *Oui, enfin, vous laissez le choix à un enfant..: "eh ben aujourd'hui c'est toi qui fait ta séance d'informatique.." et ben il va jouer pendant une heure...* » (Espace Multimédia T1)

Laisser à l'enfant l'exercice du choix, le conduit inexorablement au jeu et uniquement du jeu. S'il apparaît ici que l'enfant ait une autre référence que l'école, celle-ci ne semble pas pouvoir être admise et constituer une activité de loisir en tant que telle. On verra en effet plus loin que le jeu n'est pas valorisé ni valorisable précisément parce que trop antinomique avec école.

Dans cette perspective, l'enfant doit donc être guidé, orienté dans ses loisirs pour sortir de ses références qu'elles soient scolaires ou ludiques, pour construire une compétence à choisir et à apprécier qu'il exercera plus tard en étant adulte.

Mais apparaît explicitement chez l'un des interlocuteurs deux aspects qui s'ils restent en général sou-jacents n'en sont sans doute pas moins fondamentaux. La difficulté que rencontre ce professionnel à penser le loisir enfant sur les mêmes fondements que celui de l'adulte est manifeste. Mais ce ne sont pas les caractéristiques du loisir lui-même qui posent problème car, dans les deux cas, les activités sont offertes sur un temps libre et sont choisies, ou tout au moins il ne fait le postulat. La différence tient donc à deux caractéristiques -présentées comme presque naturelles- de l'enfant qui viennent d'une certaine façon contrarier ces aspects communs. La

première qui est évoquée renvoie à l'inscription de l'enfant dans un processus d'apprentissage.

« Le loisir ? Est-ce que ce n'est pas ce qu'on fait quand on a du temps libre ? Pour les enfants, il y en a beaucoup de temps libre, mais est-ce que les activités qu'ils suivent à la MJC sont du loisir, je ne suis pas sûr ; sans doute non, enfin pas pour moi. Pourtant cela se passe pendant leur temps libre et en général ils choisissent leur activité. [...] [Mais] Je pense que l'enfant est presque toujours en apprentissage, ce qui le différencie de l'adulte, je crois. C'est l'état même d'enfant qui fait cela, même quand il joue en famille. Quand il regarde la télé peut-être que c'est plus de la détente, encore que ; même quand il lit autre chose que les lectures scolaires, il apprend quelque chose. [...] C'est l'âge idéal pour [faire !] apprendre, car ils sont curieux, ils veulent savoir plein de choses... » (MJC T6)

La dimension éducative semble remettre en cause la frivolité qui est attenante à ces dimensions du loisir adulte que sont la libération du temps contraint et la décision ou choix de l'activité. L'interlocuteur suggère que le potentiel d'apprentissage de chaque activité de l'enfant empêche de concevoir ce temps comme un temps libre parce qu'il n'est plus un temps (en) creux. Il sert toujours à quelque chose puisqu'il permet d'apprendre. Mais il faut souligner la confusion ou plutôt le glissement qui s'opère ici. Le constat initial porte sur l'existence d'apprentissages informels ou incidents qui se développent dans toutes activités de loisir y compris celles qui sont les plus souvent dévalorisées comme la télévision, ce qui peut être argumenté par des analyses (Brougère & Ulman, 2009). Mais on comprend que cette réalité est de fait réinterprétée comme une attente, une demande des enfants qui sert d'argumentaire pour concevoir et proposer des activités conçues pour faire apprendre. Au final si le loisir enfant se distingue du loisir adulte, c'est parce qu'il s'agit d'un loisir pensé comme éducatif comme on le verra précisément plus loin.

Mais, le loisir enfant devient difficile à penser aussi parce que remet aussi en cause une autre dimension attachée au loisir adulte qui est celle de la détente et de l'oisiveté.

« Quand il [l'enfant] ne fait rien, est-ce du loisir ?... Je le conçois bien le loisir pour les adultes car ce sont des moments qu'ils passent en dehors de leur travail, en dehors des occupations ordinaires genre ménage, transports, entretien corporel, etc. ; ils font des activités de détente, des activités pour se vider la tête peut-être même un temps de repos Le côté négatif du loisir serait le désœuvrement, peut-être l'oisiveté. Mais je pense que, pour l'enfant, ce n'est pas pareil ; coté repos, ils dorment plus, ils ont moins de responsabilité souvent. » (MJC T6)

La seconde caractéristique des enfants qui remet en cause le loisir dans sa forme adulte renvoie ainsi à sa position sociale. Les enfants sont ici perçus comme des acteurs sociaux différents des adultes en particulier dans leur rapport aux rythmes et aux responsabilités sociales. Dégagés et déchargés d'un certain nombre de contraintes propres aux adultes, ils ne peuvent s'inscrire dans cette dimension du loisir des adultes qui se construit comme une compensation des difficultés. La position sous-entend alors que les enfants n'ont pas besoin de loisir parce qu'ils n'ont pas ou peu de difficultés !!

Partant de ces principes de particularité, voire d'incompétence des enfants, le loisir ne peut être envisagé sur le même modèle que pour les adultes. Les enfants nécessitent une guidance plus forte pour initier le loisir, mais aussi pour construire les goûts eux-mêmes. Mais surtout, du fait du mode de vie enfantin plus aisé, la nécessité du loisir disparaît au profit d'activités à visé instrumentale qui répondent à « la nature » d'un être en développement permanent.

« Des activités pour qu'ils n'aient pas le loisir de s'échapper »

Si on voit ainsi apparaître chez les professionnels rencontrés, les diverses dimensions qui caractérisent le loisir, force est de constater que pris globalement les points de vue présentent en général une conception beaucoup moins univoque et souvent peu favorable à cette forme. Les analyses qui précèdent ne doivent en effet pas masquer un certain nombre de caractéristiques qui émergent des discours et qui conduisent à lire l'ensemble avec des nuances importantes.

- les éléments qui caractérisent le loisir sont très disséminés et ne sont que rarement constitués en objet de réflexion
- ils sont souvent développés partiellement et non globalement associés entre eux pour penser les différentes dimensions du loisir dans leur cohérence
- les contradictions sont nombreuses soit liées à cette dissociation des différents aspects évoquée précédemment, soit du fait des écarts entre affirmations de principes et réalités des fonctionnements
- à de nombreuses reprises un ou plusieurs aspects sont remis en cause conduisant par là même à remettre en cause le loisir lui-même

On a là sans aucun doute autant d'indices de cette relative frilosité, voire rejet ou déni des professionnels par rapport au loisir enfant.

En effet, si on cherche à saisir la posture que les professionnels adoptent par rapport au loisir pour la ou les structures dont ils sont responsables, on ne peut que constater que, dans la majorité des cas, le loisir n'est pas intégré comme objet constituant de ces structures.

Pour certains d'entre eux, cette distance au loisir se fait d'une certaine façon par défaut. Ils ne peuvent penser l'offre qu'ils gèrent comme insérée dans le loisir du fait qu'elle n'est pas assez structurée.

« (Ce sont des activités de loisirs ?) Plutôt de la détente que du loisir. C'est plus libre, le loisir c'est quand on propose des activités. C'est plutôt ce que propose l'OMJ. [Ici] l'enfant qui ne veut rien faire, il ne fait rien, dans les activités de loisir, on s'inscrit pour faire quelque chose, pour l'activité choisie. » (Responsable périscolaire T2)

On saisit ici la transformation, voire le retournement de la conception du loisir qui peut être opéré par les professionnels de « l'animation ». Le loisir enfant devient une proposition d'activités qui pallient l'oisiveté et la détente qui apparaissent en retour comme autant de contre-modèles. Le loisir ne se comprend alors que comme un engagement dans une activité qui vaut pour inscription dans un projet à « faire quelque chose ».

« (En ce qui concerne les activités du périscolaire, est-ce que vous proposez du loisir ?) C'est un peu plus qu'une garderie, mais les projets pédagogiques ne sont pas aussi poussés que dans un centre de loisirs. Le loisir a moins de préparation et on est moins performant, je pense. [...] Je pense que l'on ne va pas au bout des choses, on survole. » (Responsable périscolaire T3)

Dans cette perspective, le loisir ne devient plus pensé qu'en référence au centre de loisirs, et donc avec la « garderie » pour contre modèle puisque l'essentiel tient dans la constitution d'un projet pédagogique qui articule objectifs éducatifs et programme d'activités à proposer.

Ces deux responsables s'éloignent doublement du loisir ; d'une part parce qu'ils pensent ne pas pouvoir y intégrer leur structure et ses fonctionnements alors que précisément elle semble en avoir un certain nombre de dimensions ; d'autre part parce qu'ils tendent vers une offre qui à

l'inverse remet en cause les principales caractéristiques du loisir en prenant pour modèle le centre de loisirs dans son fonctionnement standard.

On comprend ici le modèle et le poids que représente cette structure emblématique qu'est le centre de loisirs pour les accueils périscolaires alors même qu'ils disposent de tous les arguments pour se constituer une identité propre précisément autour du loisir

Pour la très grande majorité, au-delà de l'évidence d'une appartenance à cet espace social -qui reste d'ailleurs indéfini- le loisir est au mieux un des aspects, une des dimensions mais en restant une sorte de contexte, de décor ou de supplément d'âme et donc sans être mis au centre ni des activités, ni des dispositifs et encore moins des réflexions. On comprend en particulier que la détente et de l'amusement servent de fond de scène aux propositions pour leur construire une forme particulière qui caractériserait l'animation ou la médiation.

Pour certains, le loisir en tant que tel apparaît comme un épouvantail, une réalité qu'on doit fuir pour ne pas courir de risque.

« (Je vous écoute, notion de projet, droit à l'erreur, exigence... on s'éloigne pas un peu de l'idée de loisirs....) *Mais le risque c'est la consommation c'est à dire le : "tu viens quand tu veux" comme c'est pas cher. On ne peut pas faire n'importe quoi ! Car c'est de l'argent public.... même dans un loisir, on ne fait pas n'importe quoi !* » (Ecole de musique T1)

Apparaît ici le contre modèle du loisir de consommation ou du loisir frivole qui pour certains ne peut être concevable dès lors qu'il s'agit d'enfants.

En réalité, pour la quasi-totalité des professionnels, la dimension de loisir n'est pas concevable en tant que telle parce qu'elle doit toujours être attachée à d'autres aspects ou dimensions des structures et des accueils.

« *Le loisir, c'est de la pédagogie et de l'ouverture de la part des animateurs pour des jeunes qui n'ont pas forcément les moyens de partir avec leurs parents. Il y en a aussi un certain nombre, c'est pour les occuper. C'est un complément très différent de la scolarité qui les amène à l'ouverture sur d'autres choses, sur d'autres idées, sur d'autres choses que l'on peut faire dans sa vie.* » (CLSH T4)

La focalisation sur l'offre tellement forte qu'elle occulte le sens du concept. Le loisir devient Les loisirs entendus comme activités et des activités qui visent autre chose qu'elles mêmes.

Dans cette conception, le loisir n'apparaît que comme un appât, un moyen au service d'une cause autre qui prend de fait le pas.

« *Alors que sur les activités ponctuelles, le loisir c'est une accroche, c'est pas seulement pour les emmener à Walibi, c'est pour faire du lien avec certains jeunes, certaines familles.* » (Responsable Sport/Jeunesse T2)

Apparaît ainsi comme inexorablement l'idée d'un loisir utile parce que mis au service de l'éducatif.

« *Nous, on ne serait pas dans le loisir où il n'y aurait pas d'apprentissage.* » (Association multi-activités T3)

Le loisir simple, le loisir « occupationnel » est ainsi rejeté dès lors qu'il n'est pas associé à des apprentissages.

« (Qu'entendez-vous par loisirs éducatifs ?) *Loisir pour se faire plaisir ; Educatif pour apprendre. C'est apprendre en s'amusant.* » (Association multi-activités T2)

Cette perspective apparaît parfois très explicitement dans toutes ses tensions.

« On est là pour se faire plaisir, ça c'est sûr, mais on est beaucoup sur l'éducatif, plus que sur du loisir. Là on a une vraie entrée éducative qui est complètement intéressée. On veut faire passer des choses, voilà. [...] Mais nous dans nos activités, même s'il s'agit de loisir, y a un contenu pédagogique qui est travaillé. Les gens, eux, ils viennent peut-être pour du loisir – voilà, on ne sait pas toujours pourquoi les gens viennent en tous les cas nous, il est évident qu'il y a une entrée où ils viennent pour de l'initiation, de la découverte, se faire plaisir, mais de l'autre côté, nous on travaille sur un contenu pédagogique avec des valeurs et des choses... [...] Pour moi c'est les deux, ça va avec. C'est un temps de loisir, vraiment, c'est sur des moments où on choisit de venir pour se faire plaisir, c'est... y a cette notion où on choisit de venir, et en même temps ça n'empêche pas qu'il y ait quelque chose derrière d'éducatif. Une démarche en tous les cas éducative. [...] Et puis après, ça va être autour des notions de découverte, d'initiation, de plaisir, et non pas de compétition, de consommation aussi. On ne vient pas consommer une activité, mais il y a des choses à découvrir aussi. »
(Centre d'animation Paris)

Ce sont précisément ces tensions qui conduisent alors certains à clairement se situer en dehors du loisir.

« Non non non je ne fais pas du loisir ; le loisir c'est le Carnaval ou la chasse aux œufs, etc.... non les activités c'est la découverte, ce n'est quelque fois pas que de la découverte, mais c'est quelque chose de très structuré avec une progression. » (MJC T6)

« On a une école de basket labellisée Actuellement on est essentiellement orienté vers la compétition [...] Non c'est pas du loisir ; non non je confirme c'est bien de la compétition ; enfin le sport collectif n'a pas de raison (d'être) sans compétition [...] autant le sport individuel, on peut se contenter de loisir ; le tennis ou le ski par exemple, on va avec son copain ou son cousin, on s'amuse tout en faisant du sport, tandis que là non [...] On ne va pas à l'école pour du loisir et bien pour nous c'est la même chose parce que je le répète c'est pour les apprentissages [...] c'est pas le loisir dans le sens où je pense vous l'entendez et je l'entends c'est-à-dire : je vais faire une activité, mais sans contrainte, sans objectif ou très peu ou l'objectif que je me suis donné à moi-même. Là il y a quand même l'objectif de l'entraîneur, il y a l'objectif du club, il y a des objectifs personnels et à partir du moment où je commence la compétition, je suis lié en fonction de ce que je peux faire, en fonction des objectifs. » (Club Basket T6)

Jusqu'à ce contre-emploi ou double emploi du terme qui en dit long sur la distance avec le concept :

« Pour les groupes non scolaires, on leur laisse plus de temps pour découvrir par eux-mêmes et du coup ça marche... On observe le groupe ; il y a très peu de souci de discipline, c'est suffisamment interactif pour qu'ils n'aient pas le loisir de s'échapper. » (Centre industriel et technique T2)

Ainsi, les enfants n'ont pas le loisir d'aller chercher des loisirs ! ...

**4 – L'ÉDUCATION DE L'ENFANT :
UN INVARIANT OU UNE OBSESSION**

Des loisirs qui éduquent

« Il y a de l'éducation tout le temps dans le loisir. A mon avis, on devrait éduquer les enfants à partir du loisir. Ce sont les enfants qui vont découvrir des choses. Ce qui est gênant dans l'éducation c'est la contrainte qu'il y a autour d'elle » (Bibliothèque T3)

Ce témoignage illustre bien et à plusieurs niveaux la question de l'éducation liée aux loisirs. Le premier élément qui apparaît comme une évidence à l'ensemble des personnes -et donc des structures- interrogées est *« qu'il y a de l'éducation [...] dans le loisir »*. Ainsi donc, si la question des loisirs se pose, une sorte de consensus semble se dégager autour de la question éducative : toutes les structures disent faire de "l'éducatif".

« Il y a une part d'éducation dans tous les loisirs, on apprend dans tout ce que l'on fait. » (Responsable Jeunesse T3)

« Dans le loisir, il y a une part d'éducation. » (Bibliothèque T3)

Pour autant, et c'est la première nuance qu'il faut apporter à ce discours unanime, la majorité des affirmations évoquent *« une part d'éducation »* dans le ou les loisirs, mais les propos sont moins catégoriques sur le fait que tout le loisir ou *« tout le temps »* de loisir soit éducatif. Il semble ainsi que les professionnels ne peuvent réduire l'offre qu'ils font à l'éducation ou que l'éducation ne puisse concerner tous les temps du fait des autres dimensions du loisir qu'ils n'évoquent pas ailleurs et qui sont plus ou moins compatibles avec l'éducation.

La seconde nuance d'importance est de lier cet acte d'éducation à l'action réalisée par l'adulte, ici en l'occurrence l'animateur.

« Il y a une part d'éducation qui est transmise par l'animateur. » (Association multi-activités T3)

Et par voie de conséquence, une corrélation est établie entre le fait que l'activité de loisir soit éducative et la qualité de l'encadrement ou de l'animation.

« Ah oui, moi je pense que tous les loisirs correctement encadrés sont éducatifs ! Quels qu'ils soient ! » (Club Roller T5)

Il est à constater alors que le contenu de l'activité n'a guère d'importance. Certains affirment d'ailleurs que, dans l'animation, l'activité n'est qu'un prétexte, une entrée, une accroche.

« L'activité est presque un prétexte pour plein de choses. » (Association multi-activités T3) ou pour le moins une manière d'amener un public à voir, découvrir, connaître autre chose.

« C'est pour cela que l'on pousse les animateurs à faire d'autres choses en dehors des cours. » (Association multi-activités T3)

Et cette découverte, cette approche différente, c'est justement la dimension éducative que la structure affirme vouloir mettre en œuvre.

« C'est un temps de loisir, vraiment, c'est sur des moments où on choisit de venir pour se faire plaisir, c'est... y a cette notion où on choisit de venir, et en même temps ça n'empêche pas qu'il y ait quelque chose derrière d'éducatif. Une démarche en tous les cas éducative. » (Centre d'animation Paris)

Les objectifs de cette démarche d'éducation ne sont pas forcément visibles pour le public ou ils sont parfois moins apparents sauf lorsque l'animateur les rend explicites.

« Il y a un objectif éducatif derrière, ils apprennent quelque chose en jouant, mais tout le temps il y a quelque chose éducatif derrière ;, cela peut être l'utilisation d'un logiciel, donc le côté technique ; [...] Et aussi le côté qui est intéressant, ils apprennent la technique informatique mais cela va être aussi l'éducation à toute autre chose quoi, et derrière il y a toujours autres choses... eux ils ne se rendent pas compte, oui, forcément, et les parents ne se rendent pas compte non plus, sauf quand je leur dis à un moment donné, "Ben quand on fait ça, ben on voit ça aussi" » (Espace multimédia T4)

En fait, qu'elle soit explicitement citée ou juste sous-entendue, l'expression qui qualifie cette articulation d'une dimension éducative et du loisir est celle de « Loisir éducatif ». Il faut alors souligner l'alternance du singulier et du pluriel qui révèle toutes les incertitudes et ambiguïtés concernant le support ou l'objet de cette dimension éducative. Qu'est-ce qui est éducatif ? LE loisir et donc par là même ses caractéristiques de non-contrainte et de décision évoquées par ailleurs ? Ou LES loisirs et alors il s'agit davantage des activités, des contenus, des modalités, etc.... ? Là encore les réponses des professionnels lorsqu'on leur demande des précisions montrent toute la difficulté à cerner l'expression qui relève assez clairement de la formule plus que d'une réflexion :

« (Qu'entendez-vous par loisir éducatif ?) Loisir pour se faire plaisir, Educatif pour apprendre. C'est apprendre en s'amusant. » (Association multi-activités T2)

« Apprendre avec du loisir » (Responsable Jeunesse T3)

« Un temps de loisir, enfin un [temps] d'apprentissage sur le temps des loisirs. » (Espace multimédia T1)

La réponse faite ci-dessous résume bien ce mode de construction empirique et d'une certaine façon incontrôlé qui consiste à mêler, voire mélanger loisir et éducation,

« (Et le loisir, par rapport à l'éducatif, est ce que c'est vraiment si opposé que cela, quels sont les liens... ?) Ben c'est une soupe un peu de tout ça quoi, oui... » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Ces modalités de penser les liens entre éducation et loisir sont semble-t-il inscrites comme telles dans le champ professionnel. Nous tenterons de montrer combien la pression institutionnelle, l'évolution de la dimension éducative des structures dites de loisirs et la formation des animateurs jouent un rôle important dans ce « prêt à penser » des acteurs et leur difficulté voire incapacité à aller au-delà.

Si les animateurs, les structures d'animation ou plus globalement de loisirs mentionnent ou revendiquent leur participation à une action ou une démarche d'éducation, encore faut-il s'interroger sur la signification qui est mise derrière cette affirmation, distinguer de quoi il s'agit lorsqu'il y a une intention éducative dans leurs activités.

« Mais qu'est-ce vous entendez par éduquer ? »

Nous rejoignons ici la même difficulté de définition que nous avons déjà rencontrée en analysant les discours concernant les loisirs. Une multitude de termes qui ne sont pas forcément synonymes : éduquer, éducatif, apprendre, apprentissages, découvertes, savoirs... semblent être utilisés de manière interchangeable et surtout sans jamais être définis. Aussi lorsque le chercheur

interroge sur la signification, les réponses mettent en évidence la difficulté de répondre.

« *L'éducation est un mot très vague* » (Responsable Jeunesse T3)

Parfois même le professionnel attend qu'on lui apporte la réponse.

« *Qu'est-ce que vous entendez par éduquer ? C'est éduquer l'esprit ?* »

- Et ben, c'est à vous de le dire ! » (Ecole d'art T5)

Dans cette confusion générale, deux distinctions apparaissent plus clairement. Certains professionnels opèrent ainsi une différence entre l'éducation de l'éducatif.

« Pour toi, le loisir, c'est de l'éducation ? »

- Non.

- Et le loisir est-il éducatif ?

- *Oui. Mais ce n'est pas l'éducation. Après la collectivité est de l'éducation et le périscolaire est attaché à cela. C'est éducatif dans le sens règles de vie. C'est de l'apprentissage, mais ce n'est pas ciblé comme à l'école. Par exemple, en CE2 les élèves ont un niveau scolaire et tu dois travailler sur les fleuves en géographie. Alors qu'au périscolaire, on ne va pas travailler sur les fleuves, c'est plus spontané et plus aléatoire.*

(Responsable Affaires scolaires T3)

Mais la confusion entretenue dans les propos mêmes montre combien cette différenciation est complexe à justifier. Il semble qu'apparaisse une nuance entre d'une part une dimension d'éducation activement et délibérément inscrite en tant qu'objectif, voire que priorité de la structure, et d'autre part un caractère éducatif passivement et inexorablement inscrit dans la structure du fait d'un certain nombre de composantes ou de fonctionnement. Ainsi l'éducation serait le propre de l'école et le caractère hors scolaires des structures les empêcherait d'être dans ce domaine de l'éducation, nous y reviendrons. L'éducatif désignerait davantage un caractère ou une démarche que des contenus, un programme, des niveaux. Pour autant, la présence d'un collectif, d'un groupe – et sur ce point également nous serons appelé à revenir plus longuement sur cet aspect – est constitutif d'un des éléments de l'éducation et fait partie de manière constitutive de l'ensemble des actions de loisirs étudiées.

D'autres professionnels, afin peut-être d'échapper à cette confusion, introduisent une autre distinction, cette fois entre l'éducation au sens large et une éducation spécifique c'est-à-dire portant ou visant un domaine de connaissances plus précis, comme l'éducation à l'environnement

« *On offre des situations d'éducation à l'environnement pour les écoles et pour la population, mais on n'a pas une offre en dehors de notre cœur de métier, l'éducation à l'environnement* » (Association environnement T1)

C'est également le cas pour l'éducation artistique. Mais, sans doute du fait de la présence de la même gamme d'activité dans le système scolaire lui-même, un glissement de termes de « l'éducation » à « l'enseignement » avec toute la difficulté de faire la part des choses entre ce qui relève ou s'apparente de l'un ou de l'autre.

« - *Oui, on participe à l'éducation en général, mais on est dans une éducation artistique, c'est sûr.* »

- Mais l'éducation, ça n'est pas la même chose que l'enseignement ?

- *Non c'est plus large, je pense. [...] Nous on est dans une école d'enseignements artistiques, c'est-à-dire d'enseignements. Au travers de notre pratique d'enseignement, bien sûr qu'on fait de l'éducation. Mais ce n'est pas de l'éducation comme on entend au sens large si vous voulez, c'est de l'éducation artistique.* » (Ecole Art T5)

On peut remarquer que ces deux différenciations opérées par les professionnels sous entendent

une nuance entre éducation formelle et éducation informelle ou non formelle mais sans réellement la penser ni l'élaborer.

Pour avancer dans l'analyse, il est donc plus facile de mettre en évidence ce qui caractérise l'action éducative telle que l'envisagent les structures de loisirs ou pour le dire autrement, de relever dans leurs discours les principaux ingrédients qui composent « cette soupe ».

Même s'ils ne sont pas toujours aussi structurés et explicites, les professionnels semblent distingués 3 registres lorsqu'ils évoquent les aspects éducatifs : le savoir, le savoir-faire, et le savoir-être.

« Un centre de loisirs c'est un lieu où l'on s'amuse, où l'on découvre de nouvelles choses et où l'on est dans un collectif. Il va y avoir une transmission entre l'enfant et l'adulte ; comme par exemple, le théâtre. On fait appel à des compétences et donc les enfants apprennent plein de choses » (Responsable Péricolaire T3)

On retrouve ainsi une part importante de **savoir**, c'est-à-dire qu'acquisition de connaissances. Mais cet aspect n'est pas très développé quantitativement et il est souvent minimisé. Les euphémismes utilisés révèlent bien qu'il ne s'agit pas « d'apprendre » mais de « prendre connaissance de quelque chose » ou « d'en savoir plus... » marquant ainsi des nuances subtiles mais qui semblent fondamentales.

« - Oui c'est complètement compatible d'être à la fois dans le loisir et l'éducatif. Moi j'aurais aimé qu'on aborde les sciences comme on le fait ici quand j'étais plus jeune... j'aurais vraiment aimé qu'on m'amène dans un endroit comme ça... »

- C'est quoi un lieu éducatif ?

- On apprend des choses, on est sensibilisé, on ne va pas forcément apprendre mais prendre connaissance de quelque chose, c'est un lieu pour en savoir plus – parce qu'il y a déjà des gens qui en savent beaucoup sur le thème – pour découvrir autrement. » (Centre Culture Scientifique et Technique T2)

Ou de devenir « un peu moins bête » grâce aux apports fournis dans un cadre ludique.

« Oui, cela fait partie du projet de la structure où on va être sur des vacances entre guillemets "intelligentes" ou des animations intelligentes. [...] C'est faire des prélèvements, c'est associer de l'apport technique et scientifique sans évaluation mais les gamins au bout de trois heures, ils sortiront un peu moins bêtes. Et puis le côté ludique. Dans son activité le centre, crée des animations de loisirs, ludiques avec toujours cette connaissance et cet apport scientifique. [...] C'est aussi une façon d'expérimenter, de tester des approches moins scolaires. Je découvre les arbres, je fais une animation autour des feuilles autour des fruits. C'est le côté éducation populaire, pour par et avec le peuple mais pour par et avec l'environnement. L'essentiel c'est que l'on passe des vacances amusantes où, si on a envie, on peut apprendre un petit peu. » (Association environnement T1)

La conclusion de la séquence montre bien toute l'ambivalence d'un discours qui insiste sur des contenus transmis tout en minimisant la dimension éducative à la fois par rapport au résultat escompté et par rapport aux modalités de transmission.

Pour aller dans le même sens, l'approche est souvent qualifiée d'éveil, ou de découverte qui permet de rendre compte d'une démarche de tâtonnement plutôt que d'apprentissage systématique.

« Il y a de l'éducatif également, on trouve tout ce qui est éveil. » (Responsable Jeunesse T3)

« Y a la notion de découverte, y a vraiment cette notion de découverte ici parce que les centres d'animation n'ont pas du tout vocation à être dans du perfectionnement. On est sur »

la découverte, l'initiation. C'est différent en cela d'un club ou d'un conservatoire. Par exemple nous ici on a de l'initiation à différents arts martiaux. Mais dès qu'un enfant veut passer à la compétition, veut passer des grades ou des trucs comme ça, c'est pas du tout chez nous. Alors là, les familles, on leur dit "ben écoutez, y a le club d'aïkido machin, ou y a le club..." voilà. Et ils y passent, c'est très bien. » (Centre d'animation Paris)

On saisit bien avec cette interlocutrice, la distinction de différents niveaux d'acquisition qui la conduit à situer ses interventions à un niveau d'initiation en opposition aux pratiques d'autres structures qui visent un perfectionnement ou l'acquisition d'un « haut niveau » comme peuvent le proposer des clubs sportifs mais aussi des écoles d'art.

Paradoxalement, le **savoir-faire** qui correspond à des compétences pratiques, à la maîtrise par l'expérience de l'exercice d'une activité artisanale, artistique, domestique ou intellectuelle et dont les compétences s'acquièrent par la pratique d'une activité, semble être l'aspect éducatif le moins souvent évoqué alors que la pédagogie prônée relève plutôt justement du « faire », de la participation active.

C'est certainement, avant même le savoir, le **savoir-être** qui est le plus valorisé dans cette approche éducative. Il correspond à la capacité de s'adapter à la vie en collectivité. Il relève essentiellement de l'apprentissage et du respect des règles de vie communes.

« Il y a un comportement dans la salle, c'est-à-dire de se respecter, d'éviter les violences, de partager, d'écouter l'autre qui s'exprime. On est dans un groupe, on est plusieurs à faire la même activité. Il faut apprendre à être dans un groupe avant d'aller plus loin. Avec les six – seize ans il y a une grande part de cela, c'est essentiel » (Association multi-activités T3)

« C'est un endroit aussi, où on leur apprend à vivre ensemble. Moi je suis très attachée, je pense que c'est un des... que par le jeu, ou par l'activité, on peut inculquer certaines notions » (Association multi-activités T5)

« Il y a un objectif éducatif derrière, ils apprennent quelque chose, en jouant, mais tout le temps il y a quelques choses éducatifs derrière, cela peut être l'utilisation d'un logiciel, donc le côté technique, mais cela peut être aussi parce qu'on a des grosses différences d'âges, donc cela peut être aussi vivre avec les autres, attendre quand celui de 14 ans il a fini, il doit attendre que l'autre est terminé, donc il apprend la tolérance où alors il va l'aider, et on travaille sur toutes les valeurs nous, » (Espace multimédia T4)

Mais, il renvoie également de la possibilité de trouver et de prendre sa place dans la société en tant que citoyen.

« Une volonté éducative d'abord, éducation, citoyenne, d'abord autour du loisir. Education à la citoyenneté par le loisir. » (Responsable Jeunesse T2)

Il s'agit donc globalement d'un « apprentissage de la vie »

« (Le loisir est-il de l'apprentissage ?) Oui des apprentissages de la vie. » (Responsable Péricolaire T3)

Cette dimension renvoie directement à l'idée même que les « loisirs éducatifs » sont obligatoirement « collectifs », nous approfondirons ce point ultérieurement. Il rejoint également les objectifs de l'éducation populaire dont nous reparlerons en conclusion de cette recherche.

« Parce que en fait à travers le loisir, à travers les animations, à travers le loisir, j'essaie d'apporter une éducation, ça pour moi les deux sont intimement liés ici, pour moi c'est ça, l'éducation populaire... » (Bibliothèque T4)

L'éducation dans le loisir ou le « loisir éducatif » aurait donc pour vocation d'« aider les enfants à grandir » en leur permettant des découvertes, du vivre-ensemble, des règles collectives. Mais, la focalisation sur des savoirs et surtout des savoir-être renvoie à une perspective éducative dans laquelle il s'agit d'apporter à l'enfant et de le faire ainsi rentrer dans des logiques, des règles qui s'apparentent souvent à des normes.

On constate ainsi qu'il n'est fait qu'une place très réduite à cette perspective qui consiste à penser une éducation à la fois autonome et dans l'ici et maintenant de l'enfant.

« Dans le loisir, il y a une part d'éducation. On trouve déjà le développement de l'autonomie et l'imaginaire. C'est apprendre à gérer quand on est seul ou quand on est avec les autres ou être là simplement pour apprendre des choses. » (Bibliothèque T3)

Très rares sont les professionnels qui mettent en avant et qui valorisent des compétences ou savoirs des enfants, comme cette interlocutrice.

« Alors dans une activité, heu.. souvent tu découvres effectivement que les gamins dans une activité manuelle... on part sur une activité manuelle, et tu découvres des gamins qui vont exceller en découpage, en je ne sais pas quoi, et par rapport à ça, un gamin qui n'est pas après bon en peinture ou des choses comme ça, donc après c'est... ben tu valorises ce gamin là en découpage, ben après "si en peinture, tu as foiré le truc, ben on s'en fout, mais là tu as vraiment excellé en..." Voilà, après lui donner ce côté-là de confiance et qui enchaîne après une confiance, après une prise d'initiative et puis une autonomie, en cascade comme ça, voilà tous ces repères là. Moi le gamin qui va bien, il ne m'intéresse pas, parce que...là dessus je sensibilise l'équipe en disant « mais le gamin qui va bien. .. » bon après il peut avoir quelques petits soucis mais pas de même, pas de même envergure qu'un gamin ou socialement cela ne va pas bien, c'est déstructuré, voilà nous, je sensibilise l'équipe par rapport à ça en disant « c'est ces gamins-là qui nous intéresse quoi » et chez lui il n'a jamais de compliment, y'a pas . C'est pas parce que les parents ne veulent pas, c'est parce que ils ne savent pas peut-être tout ça...ben voilà, à nous de valoriser ces gamins-là par rapport à ce qu'il a fait, par rapport au découpage où il a excellé... » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

On voit ici apparaître une distinction de ce que proposent les structures par rapport à la famille. Si dans ce cas la différence est pensée à partir d'un contexte social particulier, les professionnels évoquent souvent une différence beaucoup plus générale. Les structures apparaissent ainsi s'inscrire dans une liberté, une richesse et une diversité qui ne se retrouvent ni dans les familles ni à l'école.

Dans les centres de loisirs, on apprend par le loisir. C'est différent de la famille de par la richesse des moyens du CLSH. Dans la famille l'enfant est plus au calme, mais il a moins de matériel pédagogique et de propositions d'activités. Au CLSH on a plus de temps et moyens matériels. Il y aussi la notion de collectif. [...] On est là pour intégrer les enfants dans leur ville. On participe complètement à une démarche éducative, aider les enfants à grandir, découvrir des loisirs, pour faire des choix en tant qu'adulte. Par exemple, découvrir la musique enfant pour continuer de la pratiquer ensuite. Il y a donc la notion de découverte, de vivre-ensemble, de codes de politesse... A l'école il n'y a pas cette notion de découverte, le loisir apporte plus de diversité. (Responsable Enfance/Jeunesse T5)

Du loisir en référence à l'école

La référence majeure lorsqu'on évoque l'éducation demeure en effet l'école. Aucune structure n'échappe à la nécessité de se positionner par rapport à l'institution scolaire. Tout d'abord, évidemment, parce que nous étudions le public des enfants et que ceux-ci sont généralement qualifiés davantage par leur niveau scolaire que par leur âge.

« C'est une sélection de livres qui est proposée en lecture aux enfants de la maternelle jusqu'au CM2 » (Bibliothèque T3)

Très facilement le vocabulaire porte ce glissement qui fait des « enfants » des « élèves » :

« Au départ, chaque enfant apportait son goûter mais cela ne fonctionnait pas très bien car des enfants oublièrent leur goûter ou les portions entre chaque élève étaient disproportionnées donc on a la décision d'inclure le goûter dans le prix. » (Responsable Périscolaire T3)

De nombreuses actions sont aussi proposées directement aux classes soit par des interventions dans les écoles soit en recevant les classes dans les structures (cinéma, bibliothèques...)

« On a monté un projet d'une part de l'enseignement artistique générale, c'est à dire que l'on a des formations en milieu scolaire en direction des enfants. On intervient aussi bien à l'école publique qu'à l'école privée, à partir de la maternelle jusqu'au CM2 et là encore actuellement on a des professeurs de formation musicale qui s'occupent des interventions "milieu scolaire". Ce qui fait qu'on touche tous les enfants de la ville plusieurs années de suite. De la moyenne et grande sections et du CP jusqu'au CM2 » (Ecole musique T1)

« On offre des situations d'éducation à l'environnement pour les écoles » (Association environnement T1)

« Nous travaillons par l'intermédiaire des ludothèques, de 2 ludothécaires qui interviennent en direction des classes » (Maison de quartier Ludothèque T5).

« Un médiateur sa mission première c'est d'animer les expositions, de les faire vivre, ça veut dire animer pour le grand public et pour les scolaires » (Centre Culture Scientifique et Technique T2)

« Donc ici on va recevoir tous les lundis, tous les mardis, les écoles maternelles, les écoles primaires, les collèges, sur du ciné éducatif – donc ciné et débat derrière. Et donc ça c'est vraiment toute la programmation ciné, les débats, les intervenants, tout ça, c'est pensé par le service Ciné, culture et éducation de la Ligue, ensuite ça se fait ici et c'est proposé aux établissements scolaires. » (Centre d'animation Paris)

De fait l'entrée dans les écoles est souvent pointée comme difficile, en tout état de cause plus difficile aujourd'hui qu'à une époque passée. Le biais pour les structures est donc de participer à des dispositifs de l'éducation nationale ou construits en partenariat avec l'institution scolaire afin de pouvoir intervenir sur un temps de classe ou périphérique à celui de l'enseignement. CLAE (Centre de Loisirs Associé à l'École), soutien scolaire, voire activités périscolaires sont alors les moyens de travailler avec les classes, avec ou sans lien avec ce qui se passe avec les enseignants.

« Parce que c'était aussi une des idées de l'association, proposer des activités dans les écoles. Ça c'est pas toujours facile parce qu'à l'heure actuelle, pour rentrer dans les écoles [soupir] ça dépend beaucoup des inspecteurs d'académie. Alors là, on a commencé l'année dernière, pour la danse, dans une des écoles primaires, et elle a créé une section de danse sévillane. C'est pas tout à fait dans le cadre scolaire parce qu'on l'a fait par le biais

des CLAE.

- Elle, elle aurait souhaité le faire carrément sur le temps scolaire ? C'est compliqué...

On l'a eu fait à une époque, on faisait quelques activités sur le temps scolaire, notamment le scrabble et les échecs, mais c'est très compliqué. Et maintenant même au niveau du temps CLAE, les directeurs d'école – ils ont peut-être des consignes de leur inspecteur d'académie - ils souhaitent que ces activités soient plutôt dirigées vers des activités physiques que vers les échecs ou le scrabble. C'est pour ça que la danse ça a bien marché. » (Association multi-activités T5)

Bien que l'ensemble des activités se passent dans et autour l'école, dans l'ensemble, il faut constater qu'il y a peu d'articulation entre les activités de « loisir éducatif » et l'école, tout comme il y a peu, voire pas, de cohérence entre les différents intervenants, les différents dispositifs, les différentes structures.

« Oui on fait du soutien scolaire. Le président est prof il dit qu'il n'y a plus de devoir alors on n'appelle plus cela "aide aux devoirs", mais on y fait de l'aide aux devoirs en lien avec les enseignants qui nous indiquent les enfants à prendre. On fait cela avec des bénévoles en alternance avec les ateliers de soutien scolaire faits par les enseignants, pendant l'étude mais avec un adulte pour deux enfants. On fait aussi des ateliers dans les écoles par exemple pour préparer le carnaval. C'est durant le temps scolaire mais il n'y a pas de lien avec le périscolaire. » (Association multi-activités T2)

Mais quelques soient les structures, toutes insistent sur le fait qu'elles ne sont pas l'école. Si elles sont distinctes institutionnellement de l'école ou l'Education Nationale, elles mettent toutes en avant leur différence d'actions, de modes d'intervention, nous pourrions pratiquement dire « de missions » bien que le terme n'ait pas directement été utilisé dans les entretiens menés.

Sans vouloir introduire à ce niveau d'étude une typologie des structures, il nous faut tout de même distinguer le cas particulier des écoles d'art (écoles ou conservatoire de musique, d'arts plastiques, de théâtre et, dans une moindre mesure certaines écoles de danse). Nous avons déjà eu l'occasion de le dire, ces structures se défendent d'être dans l'« Education avec un grand E » mais affirment participer à « l'éducatif en général » par le biais de « l'éducation artistique ». En nous gardant bien de généraliser et surtout sans entrer dans une analyse de leurs pratiques pédagogiques qui peuvent être très différentes d'une structure à l'autre, nous constatons que les écoles d'arts offrent généralement des parcours d'enseignement construits dans une gradation de niveaux que les enfants gravissent en fonction de leur âge et de leur résultats, donc souvent aussi en relation avec « le travail qu'ils fournissent » durant les cours et en dehors. Ici le vocabulaire est « scolaire » : école, cours, examens, enseignement, professeurs,... La différenciation avec l'école repose donc davantage sur le contenu, exclusivement artistique que sur l'organisation ou le mode de transmission d'un savoir.

« Oui mais [dans l'atelier théâtre] ils [les apprentissages] ne sont pas structurés, je veux dire, en termes de cursus, il n'y a pas d'évaluation, on n'est pas dans une notion d'école. Alors qu'à l'école de musique c'est pas pareil, on est vraiment dans un cursus, avec des... (sauf pour les adultes)..., avec une inscription qui est dans une logique d'apprendre et de progresser, et de progresser dans un système d'évaluation, avec un contrôle continu et des examens de fin d'année et fin de cycle après, qui amènent l'élève le plus loin possible. Mais on est dans un esprit, dans un contexte d'école, d'où le terme « cursus », d'« apprentissages », et « d'évaluation ». (Ecole art T5)

Cette situation peut également être soulignée par les professionnels de certains clubs sportifs. Ainsi dans notre étude de terrain, la section « artistique » d'un club de roller présente des caractéristiques similaires et insiste sur la notion d'effort et sur travail indispensable pour réussir.

« L'effort paye ! La nonchalance ne paye pas ! [L'effort] personnel ! C'est pas... Un sport collectif, on peut être noyé dans une équipe qui peut-être bonne, tout en nous... en ayant les mains dans les poches ! J'exagère un peu, mais ça peut arriver. Là non !

- Là c'est le mérite, vraiment ; on fait un effort, on a ce qu'on a mérité ?

- *Voilà, voilà. On grimpera à son niveau, à sa rapidité. Il y a des enfants qui grimpent très vite, des enfants qui grimpent moins vite, on s'en fiche. Les compétitions c'est pas par rapport à l'âge !*

- Et c'est ça selon vous qui fait l'aspect éducatif de l'activité ?

- *Oui. Il y a ça, « on obtient rien sans rien », euh... les efforts, il faut vraiment que ce soit des efforts du fond des tripes, parce que quand on a un gros patin lourd, il faut du muscle, c'est pas en travaillant deux jours qu'on obtient du résultat. C'est en travaillant régulièrement tout au long de l'année. Euh... Après il y a des épreuves, comme dans la vie, parfois on travaille tout au long de l'année et le jour de la compétition, on foire. » (Club Roller T5)*

Il est d'ailleurs intéressant de noter que dans ce cas comme pour certaines écoles d'art, une distinction est faite entre cette mission « d'enseignement » et des actions davantage centrées sur l'animation, la sensibilisation, la découverte.

« Donc on est à la fois investi d'une mission d'enseignement, d'où le terme « école »... euh... qui nécessite des notions d'apprentissage de pratiques après, artistiques, musicales, chorégraphiques, théâtrales, culturelles... Et puis on est aussi investi d'une mission d'éveil, du public et des publics au sens large... euh... avec une mission qui nous a été confiée il y a quelques années, dans le cadre d'une opération que nous avons appelée « chemin des arts », qui permet de rapprocher l'art des habitants, pour diversifier le public. Créer du lien. C'est-à-dire qu'on organise des stages, des ateliers de pratiques, des rencontres avec les artistes... » (Ecole Art T5)

Dans un certain nombre de cas comme ici, on remarque que cette forme d'action plus ouverte vise un public plus large que le public des enfants. Par contre, les professionnels ne mentionnent jamais des formes plus proches de l'enseignement pour un public adulte, au contraire il s'agit alors précisément de s'en écarter, comme si le modèle scolaire restait propre aux enfants.

Le rapport avec l'école se manifeste de fait encore plus largement puisque, alors qu'elles ne sont pas dans ce fonctionnement par niveaux et valorisation des acquis, de nombreux professionnels présentent nettement leurs structures dans une complémentarité avec l'école.

« Oui, la médiathèque peut avoir une place différente que l'image de la lecture peut avoir à l'école. C'est une autre conception de la lecture. C'est un moment de plaisir sans qu'il y ait un apprentissage qui soit derrière. Pour les plus grands, on leur lit une histoire et ils aiment bien mais ils ne sont pas obligés, ils peuvent se mettre dans un coin et faire ce qu'ils veulent. On leur offre un temps différent et pas d'obligation d'être toujours en collectif. On a une place différente. Ils nous demandent s'ils peuvent prendre un manga, une BD, une revue... ce qu'ils veulent et ça c'est important et là on a un rôle à jouer. C'est un complément de ce qui peut être fait à l'école. La lecture elle peut être différente. Ici il n'y a pas de questions. Le but ce n'est pas d'interroger les enfants pour savoir s'ils ont compris l'histoire. Il peut y avoir des échanges, mais pas de contraintes. » (Bibliothèque T2)

Si, comme ici, la complémentarité peut être simplement constatée comme une réalité qui tient aux activités et aux priorités de la structure, elle peut aussi être plus directement formalisée en particulier par l'inscription dans des dispositifs.

« Avec les écoles et le collège le lien est quasi permanent pour faire passer de l'info et recruter des jeunes pour les activités. Mais on est toujours sur du péri ou extrascolaire. A partir du contrat enfance-jeunesse, on fait du périscolaire à partir de 16h30 mais en dehors de l'école alors que dans le cadre du Contrat Educatif Local, le service périscolaire intervient dans les écoles.

On a des activités hebdomadaires ou des mini-stages qui sont en lien avec les activités sportives faites à l'école (tir à l'arc, escalade, ski de fond...), ce sont les mêmes intervenants et les jeunes sont déjà sensibilisés à travers la classe donc ils viennent. »

(Responsable Jeunesse T2)

Elle est aussi directement institutionnalisée avec certains réseaux, en particulier les associations reconnues comme complémentaires à l'école publique (dont La ligue de l'enseignement, les Francas, les Cemea...), qui sont liées à l'Education Nationale dans une relation partenariale forte.

« Oui tout à fait, tout à fait, et notamment parce qu'il y a un énorme partenariat avec l'Education Nationale. La Ligue de l'Enseignement est liée, et du coup ça fait partie, vraiment, et du coup y a différentes choses qui sont proposées à destination des écoles, et notamment il y a des spectacles jeunes publics qui sont proposés aux écoles et aux centres de loisirs, mais il y a aussi tout un pan de ciné éducatif. » (Centre d'animation Paris)

D'autres structures enfin bénéficient de la mise à disposition d'«enseignants relais» qui assurent la liaison entre les activités de la structure et les programmes scolaires. C'est souvent le cas des centres de culture scientifique, technique et industrielle (CCSTI).

« Le lien avec l'éducation nationale se fait avec une personne de l'équipe chargée plus spécifiquement de cela et puis on a deux professeurs relais qui ont deux heures par semaine pour travailler avec nous et faire des liens avec les programmes scolaires dans les dossiers pédagogiques remis aux enseignants qui veulent venir avec leur classe et en libre accès sur le site internet si un étudiant par exemple veut avoir des informations. » (Centre Culture Scientifique et Technique T2)

Ces partenariats conduisent parfois les professionnels à penser la complémentarité directement par rapport aux missions de l'école. Ils identifient alors leurs propres missions comme étant au service de la « réussite scolaire ».

« La réussite scolaire, éducative se travaille plus pour nous avec le collège sur des activités que l'on peut construire avec eux [les enseignants]... Ce n'est pas à nous de dire l'impact sur la réussite scolaire mais aux enseignants. Eux ils voient nos interventions comme des moments de respiration dans la journée des collégiens... [Mais] ils sont [quand même] demandeurs car c'est nous qui connaissons les jeunes et en plus les familles, donc on peut faire le lien. Les parents ne vont pas au collège, c'est l'institution, nous on peut voir les parents sur nos structures dans le quartier et du coup il y aura peut-être un impact sur la réussite scolaire. » (Responsable Jeunesse T2)

La place des questions éducatives dans les structures de loisir qui s'adressent aux enfants se trouve ainsi indéniablement renforcée -et sans doute en partie construite- par ces différentes formes de partenariat avec le monde scolaire. Ceci conduit d'ailleurs les structures qui n'en disposent pas à le regretter ou tout au moins à souhaiter qu'une meilleure complémentarité puisse exister entre leurs propositions et le contenu des enseignements scolaires. Nous l'avons déjà noté pour des activités comme la danse ou les échecs. Cela peut aussi être le cas pour des activités

comme la lecture (entre les bibliothèques et les écoles) ou l'informatique précisément parce qu'une partie de l'enseignement est assuré par l'école.

« - Le lien avec l'école, il existe...? »

- *Non, j'ai... le problème, c'est que je n'ai pas le contenu scolaire de ce qui est fait avec les enfants, ce que j'ai éventuellement c'est les enfants qui me disent : "aujourd'hui on a fait de l'informatique à l'école, on a fait cela...!"*

- Si vous l'aviez le contenu, vous en feriez quoi ?

- *Je pense que j'essayerai d'adapter de manière à ne pas faire deux fois la même chose et d'approfondir. Mais généralement ce qu'ils font sur le temps scolaire c'est de la recherche par rapport à ce que j'ai pu en entendre dire par les enfants...et du traitement de texte. »* (Espace multimédia T1)

Mais, la réalité de cette question d'éducation est plus complexe et surtout plus ambiguë parce que tout en recherchant et en cultivant les particularités, la grande majorité des professionnels s'évertuent à mettre en évidence ce qui distingue leur(s) structure(s) de l'école.

« *Ce n'est pas dans le même cadre, dans le même lieu. C'est peut-être plus vécu comme un loisir qu'à l'école dans le cadre institutionnel du savoir. Pour moi c'est vraiment là-dessus, que je le ressens quand ils en parlent. On n'a pas la pancarte institution, obligation au-dessus de la porte. Cela change beaucoup de choses. »* (Responsable Jeunesse T3)

Se situer dans la rupture, la distinction, la différence avec l'école apparaît ainsi pour beaucoup comme un objectif, une nécessité.

« *L'objectif premier est de couper le temps scolaire. Et quand ça se passe bien, l'enfant ne pense plus à l'école car il est vraiment dans l'esprit de jeu. »* (Responsable Périscolaire T3)

« *Le loisir c'est de l'apprentissage, de la découverte. Au périscolaire, on essaye le plus possible de ne pas faire ce que l'on fait à l'école. »* (Responsable Affaires scolaires T3)

Et l'insistance est grande pour mettre en évidence les différences parfois même les oppositions avec l'école : pas de programme, d'obligation, d'évaluation...

« *A la bibliothèque la lecture correspond à du loisir contrairement à l'école. [...] La lecture scolaire c'est de la lecture dans un but bien précis que les instituteurs imposent alors qu'à la bibliothèque c'est de la lecture volontaire. Les enfants vont apprendre mais avec des documents qui leur font plaisir. Mais c'est sûr que la lecture à l'école est quand même nécessaire »* (Bibliothèque T3)

« *On n'est pas à l'école ; si l'enfant n'a pas envie de faire, il ne le fera pas. Il n'y a pas d'obligation.... »* (Association multi-activités T3)

« *Nous n'avons pas de programme. Et par le biais du périscolaire, on peut très bien travailler sur les fleuves mais le premier objectif est de jouer. Le but est de commencer la partie et de la finir. Peut-être que par un jeu de société on va tomber sur la carte de France mais le but n'est pas d'apprendre les fleuves. »* (Responsable Affaires scolaires T3)

« *Après ils peuvent choisir le jeu qu'ils veulent... On a des plus grands, ils peuvent aller voir les ludothécaires : « je peux faire des concours de Kaplas » ou des déguisements, alors qu'à l'école ils le font pas. A l'école, il y a des contraintes...euh... assez strictes quand même. »* (Maison de quartier Ludothèque T5)

« *L'école est quand même un lieu d'apprentissage, effectivement, mais c'est quand même*

plus structuré... plus sur des... comment dire... Là, vous avez sur cette table ce qu'ont fait les enfants dans l'atelier terre. Vous avez... elle a fait ça [elle montre]. Je veux dire, on leur laisse une liberté de faire que peut être à l'école ils n'auraient pas. Mais je ne sais pas... Parce que peut-être, ce qu'ils font à l'école ne leur permet pas de... » (Association multi-activités T5)

Même si comme le révèle cette interlocutrice, la différence à l'école n'est pas toujours aisée à formuler, la différence majeure sur laquelle insistent tous les professionnels interrogés se situerait au niveau de la liberté. L'école est synonyme d'obligation alors que les structures de loisirs offrent le choix, la possibilité de faire, d'arrêter, de ne pas faire comme on l'a vu dans la partie précédente.

Cette contrainte associée à l'école a également, selon les professionnels, une incidence importante sur l'ambiance des temps d'activités.

« Non, c'est pas du tout pareil, les ateliers du mercredi sont beaucoup plus ludiques et ceux des écoles sont encore bien scolaires ... même au niveau de l'ambiance, c'est beaucoup plus scolaire avec eux que le mercredi, où le mercredi on peut partir, si on est parti à rigoler, on va rigoler, on est là pour ça aussi » (Espace multimédia T4)

« L'école reste tout de même de la contrainte. On leur demande de penser à leur avenir, d'avoir de bonnes notes. Je pense qu'ils ne sont pas toujours dans le jugement comme à l'école où là il y a des notes pour les évaluer. Il n'y a pas le même relationnel qu'à l'école » (Responsable Jeunesse T3)

Ainsi, les différences entre les apprentissages scolaires et les apports des « loisirs éducatifs » seraient moins attachées à leurs contenus qu'à la manière dont les situations éducatives sont mises en œuvre. L'approche pédagogique serait donc au cœur de cette différenciation.

« La différence avec l'école se fait dans ce que l'école propose, des apprentissages fondamentaux, avec une pédagogie propre, mais surtout une logique d'évaluation. » (Responsable Enfance/Jeunesse T5)

« (Et le laisser faire, c'est du loisir, de l'éducation ou autre chose ?) C'est une pédagogie » (Responsable Périscolaire T3)

Même si, pour certains, le terme même de pédagogie renvoie obligatoirement à l'école,...

« Eh bien moi j'aime tout ce qui est pédagogique, c'est pour cela que le prix littérature jeunesse, lutte contre l'illettrisme, j'adore cela. Je vais travailler avec les professeurs, les collègues, les écoles, c'est quelque chose qui me tient à cœur... » (Bibliothèque T1)

...beaucoup des acteurs interrogés, sans l'explicitier clairement, opposent à la pédagogie scolaire - celle des apprentissages fondamentaux, des évaluations, de la transmission - une pédagogie spécifique, active, libre qu'ils disent développer dans leurs structures.

« Déjà nous, ils sont actifs, ils participent, ils sont acteurs, ils proposent... quand ils ont envie de faire une partie de ballon, ils font une partie de ballon, quand on a envie de bouger... bien entendu ils sont plusieurs, donc toujours il y a la réglementation aussi. On retrouve quand même certaines règles communes à l'école. Mais c'est totalement différent. Même si on apprend certaines choses, c'est en jouant, ce n'est pas assis derrière la table à écouter. Ils ne sont pas assis 24h sur 24, il faut que ça bouge, on respecte le rythme de l'enfant et pas celui de la classe. » (CLSH T1)

« D'abord éducatif, d'un point de vue pédagogique, bon ben y a des jeux qu'ils ne trouvent pas dans le commerce, qui demandent plus de réflexion... (Des jeux éducatifs ?) Oui, il n'y

a que des jeux éducatifs ici, dans les ludothèques. Et après, l'autre chose que je vois, c'est... ben euh... on partage... on respecte... on discute... » (Maison de quartier Ludothèque T5)

« Tout d'abord, l'enfant pose son cartable, il sait qu'il n'est plus à l'école. Il n'a pas à ouvrir un cahier, il n'y a pas d'écriture. On est seulement dans le langage et la communication orale . » (Responsable Périscolaire T3)

« J'ai commencé à mettre en place des fiches de cours au début, parce que c'était encore sous forme de cours, ou j'avais les fiches de cours [...] maintenant c'est plus sous forme de jeux, avant c'était très scolaire, maintenant c'est plus récréation. » (Espace multimédia T1)

Enfant acteur voire décisionnaire, respect des rythmes individuels, jeu et récréation, pas d'écrit mais de l'oral, autant d'éléments qui sont évoqués par les professionnels pour montrer une différence à l'école. Mais les discours ne sont souvent pas si clairs et se révèlent vite très ambigus.

« (Alors justement sur le dernier thème « à la découverte des montagnes du monde » qu'est-ce qui vous différencie de l'enseignant de CM2 ?) Nous on fait pas d'histoire-géo, de maths, on fait pas d'apprentissages... on va utiliser des contes, des images, des films, ça va être ludique... par exemple on a fait venir un conteur raconter des légendes de Haute-Savoie... Le thème aide, il n'enferme pas. Ils ont fait un grand jeu [...] la bonne vieille chasse au trésor est devenue une chasse au reblochon avec les montagnes comme différents lieux pour voir si les enfants avaient retenu un peu quelque chose. On a aucune prétention de leur faire découvrir toutes les montagnes du monde... s'ils en ont retenu une ou deux, s'ils ont été baignés dans une ambiance de montagne... tant mieux ! » (Association multi-activités T2)

« (Pour la musique, vous disiez que c'est de l'initiation, qu'on n'est pas au Conservatoire... Est-ce qu'il faut quand même que les enfants travaillent leur instrument entre deux séances ?) Il y a pas de devoirs, ça c'est sûr. S'ils ont envie de travailler entre, et c'est souvent le cas, tant mieux, mais ils n'ont jamais des choses à faire. Les seules choses qui peuvent être demandées c'est par exemple, en arts plastiques : "Tiens, la semaine prochaine, vous essayez de ramener des cartons comme ça, on va essayer de faire un truc." Il peut y avoir des petites missions confiées, mais plus pour ramener du matériel ou des choses comme ça, mais jamais de travail entre. Ce qui est fait est fait pendant l'atelier. Et puis il peut y avoir des exercices à faire, ça c'est sûr, mais encore une fois il va pas trop y avoir cette notion de... Vu qu'il va y avoir différents niveaux dans un groupe, tout le monde n'évolue pas avec la même rapidité, en tous les cas ça, ça n'est pas un problème. » (Centre d'animation Paris)

De fait, les professionnels affirment souvent comme ici ne pas privilégier l'apprentissage, ne pas « donner de devoirs » mais valoriser la liberté des enfants. Pour autant, en confiant au détour des propos qu'« il peut y avoir des petits exercices » la proximité avec les formes scolaires se dévoilent. Par ailleurs, en choisissant le thème de la montagne comme contenu d'un jeu de quête, apparaît un intérêt clair pour des savoirs scolaires associé à une stratégie d'évaluation des apprentissages. Sur ces deux aspects et pour ces deux professionnels, les termes semblent indiquer que apprentissage et travail ne seraient pas au cœur de la démarche mais seulement bienvenus : « s'ils en ont retenu... tant mieux », « s'ils ont envie de travailler..., tant mieux ».

Cependant, on comprend que pour les deux structures, la construction du loisir ne saurait se faire sans éducatif, et que celui-ci ne se détache pas totalement du modèle que constitue l'école.

Ces cas ne sont pas isolés mais au contraire très représentatifs de ce qui apparaît comme un schéma général. Malgré les démentis réitérés au fil des entretiens, l'analyse révèle que cette supposée distance entre les structures et l'école est moins évidente qu'elle n'est affirmée.

« Le choix des expositions doit toujours être ludique, le visiteur participe, il est acteur, il découvre par lui-même au maximum, donc pas de grand panneaux à lire mais de l'interactivité, c'est le choix d'une autre éducation, plus complémentaire de l'école que du centre de loisirs parce que sur un sujet ça aura un autre impact sur les élèves... ils vont retenir davantage de choses parce qu'ils font par eux-mêmes... L'enseignant va pouvoir rebondir dans ses cours. » (Centre Culture Scientifique et Technique T2)

Au-delà des structures qui, comme celle-ci, affichent clairement la prédominance du modèle scolaire et de l'impact sur les élèves, pour toutes les structures, il y a cette difficulté à définir ce que serait cette éducation non formelle ou informelle (Brougère & Bézille, 2007). D'ailleurs les mots eux-mêmes n'ont pas été employés lors des entretiens, même si leur signification peut-être sous-entendue dans certaines approches, comme lorsqu'il est fait référence à l'éducation populaire ou à l'animation socioculturelle, même si celle-ci est en réalité toujours en trompe l'œil comme on le verra plus loin.

La volonté délibérée d'éduquer, voire de faire apprendre est évidente. Elle s'inscrit certes dans un cadre large qui va des règles de vie commune aux contenus, en passant par le développement de l'enfant et la pratique d'activités. L'ensemble s'acquiert grâce à une démarche pédagogique qui privilégie le choix de l'enfant, sa participation, la dimension collective, l'aspect ludique. Pour autant on a vu en posant la question du loisir, combien les limites sont nombreuses qui freinent la liberté, la décision en imposant des règles, des obligations. On comprend ici que c'est précisément cette perspective ou intension éducative qui justifie aux yeux des professionnels ces interventions et ces organisations. Ainsi, par exemple, même si plusieurs interlocuteurs affirment le droits des enfants de ne pas faire telle ou telle activité, il est plus difficile de parler de leur droit à ne rien faire précisément parce qu'il y a une demande de productions voire de résultats.

« (Mais alors, pourquoi vous consacrez une demi-heure d'activité encadrée dans l'offre ?) Et bien de manière à voir des bases, c'est à dire que si on les laissait faire vraiment tout ce qu'ils voulaient et bien ça serait du jeu et ça se limiterait à ça. Là au moins, ils auront un apprentissage de l'outil informatique et ils ont également des programmes, comme la retouche photo par exemple généralement sur 3 à 4 séances, dont cette séance là y'a vraiment tout à faire. Il découvre le logiciel, "photofiltre", donc le début de la séance cela sera la base, trouver une photo, la souris et ensuite ça sera d'insérer un personnage sur sa photo ou alors s'insérer dans une image. C'est ce que j'appelle le côté ludique, c'est à dire vraiment ça tourne autour de l'activité extrascolaire... par exemple l'utilisation du scanner sur forme de course, un temps chronométré l'enfant doit scanner un document dans un minimum de temps, cela se fait sous forme de compétition. » (Espace multimédia T1)

Dans un certain nombre de cas, les professionnels justifient à nouveau cette position en arguant que la demande provient des parents.

« Pour les enfants, les parents demandent qu'ils soient occupés, qu'ils découvrent un maximum d'activités (sportives par exemple). Les parents demandent que leurs enfants s'initient à une activité, à une technique... mais surtout qu'ils soient occupés et si possible avec des résultats (comme les étoiles en ski...) » (Association multi-activités T2)

« Ah oui, oui, oui, alors pas par rapport à ce que nous on apprend, mais les parents nous disent qu'effectivement leurs enfants, ils viennent parce que ils ont absolument besoin, c'est pas forcément pour maintenant, mais ils ont absolument besoin de savoir se servir d'un ordinateur, donc ils ont déjà, ils mettent la pression à ce niveau là où le gamin absolument doit savoir absolument se servir d'un ordinateur, [parce que] le souci, c'est également, on le voit là et puis on le voit au collège, c'est que les gamins qui n'ont pas d'ordinateur, eh ben ils sont déjà grillés maintenant, c'est-à-dire qu'au collège, j'ai une copine, son fils devait faire un exposé sur la Champagne-Ardenne, donc chercher sur internet, il a un copain qui n'a pas d'ordinateur, elle dit "il va faire comment", donc voilà » (Espace multimédia T4)

L'ambivalence de certains discours conduit cependant à se demander si les professionnels rejettent et refusent ces arguments ou s'ils les reprennent à leur compte, révélant ainsi d'une autre façon cette perspective éducative dominante.

« Moi j'ai déjà eu le cas de séances où l'enfant n'apprend pas grand-chose... ce que je lui apporte, il l'a déjà.. Donc s'il n'apprend rien durant la séance, je ne suis pas satisfait même si lui ne se rend pas compte, et qu'il trouve qu'il a passé un moment sympathique, ben moi je ne suis pas satisfait. [...] Pour moi j'estime que cela serait une perte de temps, pour l'enfant également et les parents ils doivent penser la même chose que moi... "pourquoi j'ai inscrit mon enfant au CEL informatique, alors qu'il n'apprend rien !" » (Espace multimédia T1)

De fait dans de nombreux cas, on comprend que cette exigence de résultat est relayée, nous pourrions même dire, intégrée par les animateurs et les structures eux-mêmes. Le témoignage de ce club de sport en est pratiquement caricaturale tant les notions de résultat et de niveaux sont intégrées dans le projet même de l'association quitte à entre en tension avec la question du loisir.

« Par rapport au sport loisir, moi je suis très contente en fait que vous ayez posé les questions de ce point de vue-là, parce que vous avez vu que j'y tenais ! Et euh...même si je veux qu'on ait la reconnaissance de la mairie, parce qu'il y a eu un article qui disait que bon le niveau euh...Je veux que ce soit reconnu qu'il y a de bons niveaux et... des niveaux nationaux qui gagnent bien. Mais au-delà de ça, je veux que ça reste absolument du loisir, qu'ils prennent plaisir à venir . » (Club Roller T5).

Si cette place des résultats, des acquis est si développée, c'est aussi au regard du manque de reconnaissance que ressentent les structures de loisirs. Par rapport à l'école, en particulier, elles se jugent toujours dévalorisées, non reconnues. Aussi leur revendication de participer à l'action d'éducation et d'être en capacité dans ce domaine d'afficher de réels apports s'explique en partie par ce besoin de dépasser l'image d'activités « futiles », peu structurées, peu efficaces et donc peu utiles. Face aux parents et encore davantage face aux institutions, les structures œuvrent à leur reconnaissance d'utilité sociale.

« (Cela veut dire que vous avez une image plutôt de futilité et que les parents ne voient pas le travail de fond que vous faites ?) et l'intérêt... Et il n'y a pas qu'au niveau des parents malheureusement, il y a aussi du haut des pouvoirs publics ; on n'est pas assez connu à ce niveau là, ils ne voient que le côté occupation, agréable, pas le côté sérieux, malheureusement on n'est pas suffisamment reconnu de ce côté là. » (Bibliothèque T4)

« (Donc ça c'est un discours que vous devez avoir vis-à-vis des parents régulièrement ou... ?) Heu pas ici, parce que ils se rendent compte que les enfants apprennent, qu'ils évoluent dans le système informatique, donc là ça va, mais en centre de loisirs oui, on était obligé de leur dire, que même si pour eux, pour le parent ce n'est qu'un jeu, en fait ce n'est

pas que un jeu ; il y a de la coopération, il y a des règles à respecter, rien que ça, le fait qu'il y ait des règles, le gamin doit respecter des règles et vivre en société, accepter l'autre, les différences, etc., sans que cela rentre dans les règles du jeu, donc ça c'est déjà important, les parents, c'est vrai que les parents ne voient pas cet aspect-là. » (Espace multimédia T4)

On voit ici apparaître avec le groupe et l'apprentissage des règles de vie commune, ce qui aux yeux des professionnels constitue un aspect essentiel de cette "école du loisir". C'est de façon quasi générale par cette entrée que les structures de loisir disent rejoindre l'éducation et qu'elles obtiennent leur légitimité. L'apprentissage des règles est d'autant justifié qu'elles sont indispensables au bon fonctionnement du groupe, du collectif et par extension à la société.

« Ben il y a un objectif éducatif, dans le sens où... euh... c'est le respect des autres... c'est euh... la vie ensemble...c'est le respect des lieux où l'on est... Voilà ! » (Association multi-activités T5)

« Comme c'est du loisir en collectivité, il faut qu'il y ait des choses en commun. Et il y a des règles de vie en collectivité qui amènent à l'éducation, puisque tous les enfants doivent être conscients que l'on partage certaines choses communes même si à la maison, ils n'ont pas tous les mêmes règles » (Responsable Jeunesse T3)

Apparaît ainsi une façon de penser et d'introduire « les règles de vie » qui consiste à les inscrire en tant que telles dans les objectifs éducatifs. Dans ces conditions, on comprend qu'elles constituent des éléments qui doivent faire l'objet des interventions des professionnels.

« Oui mais c'est surtout prendre du plaisir à jouer, à voir un spectacle... Tout ça c'est du loisir. Ils ne viennent pas pour faire les devoirs, ils n'ont pas de contrainte, à part bien sûr respecter le règlement qui est mis en place : « j'arrive, je dis bonjour... » bon... ça c'est... « Je respecte les jeux, je respecte la maison de quartier [...] (Donc, par rapport à ce que vous avez dit, ce qui différencierait de l'école, c'est qu'il n'y a ni les devoirs, ni les contraintes ?) Voilà. Il y a du respect et des règles de vie à appliquer, mais quand ils en ont assez ils partent. » (Maison de quartier T5)

On voit avec cette interlocutrice que cet aspect des règles se glisse souvent dans des propos qui visent à distinguer la structure de loisir de l'école. Mais paradoxalement cela conduit à reformuler une proximité. Le propos pourrait être résumé ainsi : « Loisir et école sont différents mais il y a des règles » sous-entendu communes. Les règles de vie ou plus exactement le travail de sensibilisation au respect de celles-ci se présentent en effet souvent comme un passage obligatoire à tout accueil, à tout regroupement d'enfants. Mais cette similitude n'est pas relevée sans doute pour ne pas paraître en contradiction avec soi-même. Pourtant, les structures s'avèrent sur ce point fonctionner assez strictement sur les mêmes principes et stratégies que le système scolaire comme le révèle l'interlocutrice précédente en poursuivant un peu plus loin dans l'entretien

« Mais il n'y a pas de contrainte horaire, pas de contrainte disciplinaire. Il n'y a pas de punition. Ici, si vraiment ça va pas, tu sors et tu ne reviens pas. [Mais] C'est jamais arrivé. C'est dans mon bureau, une discussion, et puis après ça repart... Mais... il faut montrer que... qu'il y a quand même un certain respect à avoir ici... » (Maison de quartier T5)

On comprend avec cet exemple que, dans les structures comme à l'école, les règles de « bonne conduite » sont imposées de l'extérieur c'est-à-dire que les enfants y sont soumis et que les professionnels en sont, non pas les garants mais les maîtres d'œuvre. Très rares sont en effet, les professionnels qui évoquent les règles non pas comme des normes qui sont imposées aux enfants par les adultes mais comme des éléments qui s'imposent d'eux-mêmes pour permettre de

dépasser et par là même de respecter les différences individuelles.

« Alors après, effectivement le côté éducatif vient parce que certains parents, où certains enfants, enfin moi au niveau des enfants il y a des choses qui, enfin moi, j'ai des enfants qui, on n'a pas tous été éduqué pareil, on éduque pas nos enfants tous pareil, donc du coup forcément tout de suite quand on est en groupe il y a des choses à respecter, et des règles à respecter, pour que tout se passe bien, donc pour un maximum de plaisir, forcément on est bien obligé de tous respecter les règles quoi » (Maison de quartier T4)

Les règles apparaissent ici comme le plus petit dénominateur commun ou *motus vivendi* entre des façons d'être différentes liées des modes éducatifs familiaux différents et ce afin de pouvoir développer un espace de pratique ou de loisir ici. Si apprentissage il y a, il est ainsi intégré de fait à l'activité commune qui se construit, et n'est plus considéré comme précédemment comme un contenu qui doit être apporté par un projet et par les professionnels.

Mais cette distinction forte entre école et loisir qui pourrait naître d'un rapport à la règle différent est totalement occultée par les professionnels rencontrés. Les structures de loisir restent ainsi dans ces modalités éducatives hégémoniques en passant à côté de formes plus autoconstruites et autorégulées par et entre enfants.

Au-delà de leur rôle de prescripteurs des activités et donc des liens qui peuvent ou pas être tissés entre les structures et les familles, la dimension éducative des familles est évoquée de manière nettement moins prégnante que celle de l'école. Souvent le chercheur a dû poser la question pour que le sujet soit évoqué.

Parmi les points saillants, c'est également cet élément collectif qui marque la réelle différence entre cette éducation des loisirs et une éducation familiale qui pourrait ne pas bénéficier des mêmes moyens et ne pas être réalisée dans toutes les familles.

« Des enfants qui viennent et qui me disent "ben moi je voudrais regarder cinq minutes un dessin animés" et du coup on leur met leur dessin animé mais au bout de cinq minutes, ben ensuite ils repartent, mais du coup ils sont entourés par leurs copains, ce qu'ils ne pourraient pas faire chez eux, ils ne pourraient pas faire rentrer tous leurs copains chez eux, donc du coup, là c'est le moyen de se retrouver avec les copains pour regarder le dessin animé et puis hop on repart enfin voilà » (Maison de quartier T4)

Le second élément essentiel qui marque la différence avec l'éducation parentale est la figure particulière de l'animateur, adulte qui n'est ni le père, ni la mère, ni l'enseignant et qui entretient ou tente d'entretenir une relation privilégiée avec les enfants comme l'aborde l'extrait ci-dessous.

« C'est important là la question que tu poses parce que nous là actuellement, on se dit aussi qu'on n'a pas suffisamment bossé avec la famille et alors donc tu vois il y a du boulot à faire là. Alors par rapport à ta question, nous ce qu'on se... notre but quand des parents arrivent à une inscription "vous proposez quoi ?", mais des fois j'ai envie de dire "on peut proposer les mêmes choses que vous pourriez faire à la maison avec lui". Mais aussi on a peut-être vocation à ouvrir justement un horizon au gamin et de l'emmener sur des lieux où il n'ira pas avec la famille etc. ; c'est peut-être aussi une de nos vocations, bon mais par rapport aux loisirs qu'on propose et ceux qui pourraient se faire avec la famille, comme je dirais..... j'arrive pas à répondre à la question ! Alors est-ce qu'il y a une différence du loisir en famille et du loisir qu'on propose ? Est ce qu'il y a des choses communes ? est ce qu'il y a des différences et quelles seraient les choses communes... ? A la maison on fait

quoi. Au centre de loisir on fait quoi ? Quelles seraient les différences de ce temps de loisir ? J'ai envie de dire comme ça, la différence va déjà venir du fait qu'elle n'est pas menée par les mêmes adultes et déjà l'activité va se passer différemment je pense. Une activité encadrée par un anim et une activité qui va se faire en famille où les parents vont donner des consignes. Voilà déjà là, on va pas avoir la même chose. Après ce qui serait intéressant de faire, parce que souvent, il y a des parents qui font plein de choses en famille avec les gamins, ils disent "ben ce week-end on a fait ça, on a fait si" mais bon ça s'est bien passé, alors si cela ne s'est pas bien passé oui "il écoutait pas ce que je disais" et on leur dit mais nous on a le même souci. Même si on n'est pas sur..., on va faire des choses peut-être un peu plus techniques question activité parce qu'on a des animateurs qui sont un peu plus techniciens sur l'art, sur des choses comme ça, mais sinon on a les mêmes choses que chez vous aussi, il y a des moments où la consigne, ben voilà, il ne l'a pas comprise, il ne s'est pas concentré, cela n'a pas pu donner le résultat escompté. En fin de compte on rencontre les mêmes choses que vous souvent, après la différence c'est peut-être justement que l'animateur lui, c'est pas maman, c'est pas papa, donc je vais peut-être faire moins de caprice, je vais peut-être ...bon voilà, mais ...

Est-ce qu'il y a des choses que l'on peut faire en famille et qu'on ne peut pas faire en centre de loisirs ?

Je ne crois pas, je ne crois pas, en famille on peut faire la même chose, on peut faire la même chose, moi j'en suis de plus en plus convaincu mais les... et le fait de.... je suis dans le REAAP aussi et du coup d'avoir fait ces conférences avec Samuel qui a fait des jeux collectifs et quand tu regardes ça, tu dis mais il y a les mêmes choses qui peuvent se faire dans les deux lieux ; alors ça c'est sûr, ça c'est archi-sur, j'en suis convaincu. Bon après les jeux collectifs effectivement, si tu n'as que deux gamins pour faire... il y a des choses bon voilà c'est le nombre qui fait que, mais après oui, il suffit d'avoir des disponibilités, d'avoir envie de faire avec son enfant, ses enfants... mais oui ça c'est sur » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Il faut souligner ici le renversement de la comparaison. Ce n'est plus la structure qui peut faire la même chose que la famille, mais la famille qui peut faire la même chose que la structure. On comprend ainsi à quel point pour les professionnels le loisir des enfants est à penser selon les modalités des structures qu'ils gèrent et donc en faisant fi des autres formes de loisir de l'enfant y compris familiales.

Ces modalités sont d'autant plus pertinentes qu'elles sont perçues comme plus éducatives que ce que les parents peuvent développer. Là encore pour ces professionnels l'éducation familiale ne serait qu'un pis aller.

« Quand on est parent, on sait que le contact des enfants avec les animateurs est différent d'avec les parents. Les animateurs ont plus d'objectivité et de recul, car il n'y a pas de lien affectif. C'est complémentaire. Pendant les séjours les enfants grandissent plus vite et apprennent plus de choses. Le regard objectif des animateurs leur permet de ne pas être dans un registre de sécurité, de freins, les enfants ont plus de liberté. Ici, il y a 60% de professions cadres supérieurs. Pendant les séjours, c'est une chose classique de se rendre compte que les enfants n'ont ni l'habitude de ranger, ni de faire leur lit... Les parents n'ont pas le temps de leur faire ces demandes, et ont souvent du personnel à la maison pour faire ces tâches » (Responsable Enfance/Jeunesse T5).

En poussant un peu certaines de ces conceptions, on pourrait conclure que, pour ces professionnels, hors les structures de loisir point de salut pour l'enfant, ni à l'école ni dans la famille, et ce sur le plan du loisir comme sur celui de l'éducation.

Le jeu, un révélateur puissant des ambivalences des accueils

Le jeu apparaît dans quasiment tous les discours et se révèle comme une sorte de phare qui guide les professionnels et qui permet d'éclairer le croisement de ces deux intentions que sont le loisir et l'éducation.

Le jeu apparaît en effet parfois comme une évidence qui donne sens à la dimension de loisir.

« Oui c'est du loisir, de la détente...[...] Pour moi, le loisir, c'est le jeu. » (Responsable affaires scolaires T3)

Le lien apparaît d'autant plus que les deux aspects sont linéairement associés : plus l'offre est ludique plus c'est un loisir et inversement moins les activités sont ludiques et plus elles sont proches de ce que propose l'école.

« En poterie c'est peut-être pas pareil ; c'est plus ludique, peut-être plus un loisir [...] mais c'est vrai que je voudrais que les animateurs musique soient moins classiques dans leur enseignement, moins traditionnels, (pour que ce soit plus un loisir). » (MJC T6)

Mais, les façons d'introduire le terme qui est très souvent simplement accolé à celui de loisir ou utilisé à la place de celui-ci marquent la confusion et l'amalgame. En appeler au jeu semble parfois combler le vide de la réflexion sur le loisir.

« Pour moi c'est.... moi je le vois sous forme de loisirs, je veux dire sous forme de jeux, sous forme de... je veux dire même les animations même autour des livres, quand on accueille les classes, c'est toujours sous forme de jeux » (Bibliothèque T4)

Ainsi, le jeu peut apparaître comme une évidence qui émerge de lui-même dès lors qu'on accepte cette différence à l'école qui constitue la base de l'extrascolaire

« Le loisir est un temps de détente. On n'est pas dans une situation où il y a de la pression. Souvent il en ressort du jeu car les enfants aiment jouer et c'est un moment où l'on casse avec un autre rythme. » (Responsable périscolaire T3)

Mais, c'est plus souvent sous la forme d'un impératif qu'il est évoqué, comme une dimension qui doit être introduite par les professionnels précisément pour construire cette distance à l'école qui permet de se situer dans le loisir.

« L'objectif premier est de couper le temps scolaire. Et quand ça se passe bien, l'enfant ne pense plus à l'école car il est vraiment dans l'esprit de jeu. » (Responsable périscolaire T3)

« Donc on a développé le ludique de manière à ne pas rajouter du scolaire dans le temps de l'enfant. Ils quittent l'école, ils ont 5 à 10 minutes de pause, le temps que moi j'arrive et ensuite on démarre l'activité. Donc pour les enfants c'est vraiment un temps trop long [...] C'est ce que j'appelle le côté ludique, c'est-à-dire vraiment ça tourne autour de l'activité extrascolaire. » (Espace Multimédia T1)

Plus largement, le jeu est présenté comme le moyen de créer cette distance avec toute inscription de l'activité dans une progression et/ou dans un conditionnement à un quelconque enjeu autre que le jeu

« Ah en roller, il n'y a pas de compétition, donc de niveau à atteindre, c'est tout euh... ludique ! Le seul truc qu'on va avoir c'est quand on fait un jeu, quelquefois on veut arriver

le premier ! Mais ça reste que du jeu, c'est que du jeu ! » (Club Roller T5)

Mais c'est là où on retrouve toutes les ambivalences des conceptions du loisir dès lors qu'il s'agit des enfants, puisque si le jeu s'impose c'est bien en tant que forme –idéale- qui permet de mettre en œuvre ce qui apparaît très souvent comme des objectifs d'apprentissages et non pas globalement des intentions éducatives.

« Oui, c'est une forme d'apprentissage. Ce n'est pas que de l'apprentissage mais c'est une manière ludique et agréable de faire des apprentissages. » (Association multi-activités T3)

*« On a des ateliers 3-4 ans et 4-5 ans de baby anglais, eh bien là il faut qu'il y ait rupture avec des modes scolaires entre guillemets. C'est-à-dire que je veux pas de table, personne n'est autour d'une table, personne n'est assis. On sera sur du **ludique**, sur des chansons, sur des **jeux**, mais pas... voilà, c'est aussi pour proposer d'autres manières d'apprendre. L'apprentissage peut être abordé de manière différente, mais ça veut pas dire qu'on ne travaille pas. » (Centre d'animation Paris)*

Les discours qui présentent ainsi le jeu comme un moyen ou une manière de faire passer des apprentissages sont extrêmement présents chez quasiment tous les professionnels comme l'illustre et le résume le slogan suivant

« Oui c'est sous la forme de : "Viens t'amuser en apprenant..." » (Espace Multimédia T1)

On trouve là une formule intéressante qui inverse l'habituelle « apprendre en jouant ». Si apprendre en jouant laisse supposer une priorité au jeu, il est ici clairement annoncé que la première activité consiste à apprendre mais qu'on peut aussi trouver un amusement à ou dans cet apprentissage.

Cependant, on trouve aussi des cas où le jeu est envisagé à l'inverse comme étant au fondement de la démarche d'une offre de loisir, en ce qu'il est la condition du plaisir de l'enfant

« Il faut que ce soit un jeu pour les enfants, il ne faut pas que ce soit une contrainte [...] Les gamins ils aiment bien ... il y a un coté souple ; il n'y a pas le coté martial comme le judo ou le karaté (où) il faut saluer l'entraîneur ou ne pas parler ; donc c'est plus ludique (ici), je fais attention à ce que les enfants jouent. J'ai souffert quand j'étais jeune par exemple au tennis où il y avait plein de règles, où on était toujours encadré et j'en ai terriblement souffert. Donc je n'ai pas voulu transmettre cela à des enfants ; aussi dans la salle il peut courir dans tous les sens, se défouler, se boxer contre les murs ; je veux que l'enfant trouve son plaisir. » (Club Boxe T6)

Le jeu avec la liberté qui y est associée apparaît alors presque comme un droit ou un dû à l'enfant au risque d'occasionner du désintérêt, voire des désagréments ou des souffrances.

Mais, cette conception qui reste très marginale cache souvent en réalité un « double jeu » dans lequel la même activité aurait deux facettes différentes selon qu'on se situe du point de vue de l'enfant ou du point de vue du professionnel.

*« Alors il y a quand même une partie qu'on pourrait considérer comme du loisir bien que ce soit de l'apprentissage, c'est l'école de basket. Parce que les 5-10 ans ceux-là on ne les met pas contre le mur avec un fusil, au contraire ceux-là c'est plaisir ; **alors pour les gamins ça va être du loisir**. C'est-à-dire que dans l'école de basket, **on mêle toujours, et ça on y tient, l'apprentissage**, c'est-à-dire on apprend mais sans s'en rendre compte, tout à base de jeux » (Club Basket T6)*

« Pour eux, c'est un jeu ! [...] Mais non, y a pas de... comment dire... c'est un temps de

*loisir, comme si ils jouaient au foot... [Pour vous, ce que vous leur proposez... c'est...?] Un temps de loisirs, enfin **un apprentissage sur le temps des loisirs.** » (Espace Multimédia T1)*

S'il est possible ou plutôt nécessaire d'admettre que l'enfant joue, il s'avère impossible pour le professionnel de concevoir l'activité uniquement dans cette dimension. S'il peut échapper à l'interlocuteur précédent que c'est du loisir qu'il propose, il ne peut que se reprendre aussitôt pour effacer cette « bêtise » ou cette fausse route, en réaffirmant la volonté d'apprentissage. On voit là toute la difficulté à penser cette combinaison entre loisir et éducation dans les formes actuelles des accueils d'enfants.

5 – DES RÉALITÉS ANCRÉES
DANS UN CONTEXTE
HISTORIQUE ET CULTUREL

Une volonté institutionnelle

Les idées que l'enfant peut apprendre en s'amusant, que le groupe est un acteur éducatif, que la découverte de la nature et du milieu participe activement à sa connaissance du monde, que le temps libre doit à la fois servir à la détente physique, au divertissement social et au développement intellectuel et culturel, comme le théorise Joffre Dumazedier (Dumazedier, 1962) sont autant d'éléments qui structurent une conception éducative des loisirs. Certains de ces éléments se retrouvant de manière concomitante dans le temps libre comme dans le temps scolaire : on trouve ainsi des parentés souvent occultées entre les colonies de vacances et les classes transplantées, entre les activités de plein nature et les sorties scolaires sur le terrain ainsi que des proximités dans l'évolution de certaines pratiques pédagogiques (les travaux de groupes, les démarches participatives, le recours à des activités d'expression, les classes coopératives...). Certainement parce que souvent conduits par les mêmes acteurs tout au moins jusqu'au milieu du XXème siècle (l'instituteur, le curé...) et participant ainsi l'une et l'autre à l'éducation, école et loisirs vont naturellement se compléter dans un premier temps puis s'éloigner et parfois s'ignorer alors que le développement de l'éducation populaire en animation socioculturelle va s'effectuer s'appuyant sur la professionnalisation des animateurs et l'institutionnalisation des structures. Aujourd'hui le caractère éducatif des loisirs semble s'imposer tout comme sa participation à la réussite scolaire. La réalité est donc à analyser de façon plus large en contextualisant davantage les pratiques rencontrées en particulier en s'intéressant au poids et aux effets institutionnels.

Il est de fait assez aisé de saisir qu'au-delà des choix et des décisions des structures elles-mêmes, une véritable obligation institutionnelle s'impose. Ainsi, dans la justification de leurs démarches alliant loisirs et éducatif, plusieurs entretiens font explicitement référence aux attentes voire aux injonctions des institutions comme les mairies, la Caisse d'Allocations Familiales,... Si l'administration de la « jeunesse et des sports » n'est jamais citée, elle aura joué un rôle important dans l'élaboration de cette conception du temps de loisir en particulier pour les enfants et les jeunes. L'appellation d' « accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif » qui sert à regrouper l'ensemble des propositions sur ces temps hors-scolaire, et la définition qu'en donne justement le ministère chargé de la jeunesse suffisent à en saisir l'orientation éducative forte.

« La dénomination des accueils pour les mineurs pendant les vacances et les loisirs a évolué. Ils sont regroupés sous l'appellation générique « accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif » (article L227-1 du code de l'action sociale et des familles) et se caractérisent par :

*- un accueil collectif à caractère **éducatif** destiné à permettre aux mineurs de pratiquer des **activités de loisirs éducatifs et de détente** ;*

- un organisateur (personne morale ou personne physique).

*Ces accueils sont réglementés par l'État (essentiellement par le ministère en charge de la jeunesse) et sont encadrés par un personnel qualifié. Ce sont des **lieux éducatifs, actifs et organisés autour d'un projet éducatif et d'un projet pédagogique. Ils alternent activités collectives organisées et moments de détente.***

La réglementation actuellement en vigueur détermine sept types d'accueil, répartis en trois catégories : les accueils avec hébergement, les accueils sans hébergement et les accueils de

scoutisme.

Jusqu'au 31 août 2006, ils étaient répartis dans les trois catégories suivantes : les centres de loisirs, les centres de vacances et les placements de vacances. »²

L'héritage du passé

Mais, cette contextualisation synchronique ne peut elle-même se comprendre qu'en la resituant dans une approche diachronique

Il est certes difficile de préciser à partir de quel moment le temps de loisir et particulièrement celui des enfants est conçu comme éducatif. L'évolution des seuls centres de loisirs montre une évolution marquante au fil du temps transformant des œuvres essentiellement d'assistance dès la première moitié du XIX^{ème} siècle en des entités éducatives reconnues comme telles (Houssaye, 1989). En plus de un siècle et demi, il est évident que la progression ne s'est pas faite de manière linéaire avant d'aboutir à l'arrêté de 1984 qui introduit la notion de « projet éducatif » dans les CLSH les reconnaissant par là même comme « entité éducative » (Lebon, 2003). Si le caractère éducatif s'affirme rapidement dans les actions mises en œuvre par les patronages tant religieux que laïcs, il faudra attendre l'influence du scoutisme et la mise en place des premières formations d'« encadrant » (les moniteurs) par le front populaire pour que se développe une véritable démarche pédagogique spécifique inspirée par les méthodes actives (Dessertin, e & Maradan, 2001).

Mais c'est vraisemblablement, et bien que la participation des communes soit engagée dès les années 1930 « dans les grandes villes comme dans les banlieues rouges », le front populaire puis Vichy qui marquent dans ce domaine les débuts de l'intervention de l'Etat. La puissance publique ne sera alors plus absente de ce domaine des loisirs des enfants et affirmera sa volonté de figurer parmi les acteurs soit en édictant des règles soit en incitant les rapprochements avec l'institution scolaire. Comme le soulignent certaines analyses à partir d'un questionnement sur la violence (voir encadré), le caractère éducatif des activités en direction des enfants et des jeunes n'est pas nouveau, mais il semble progressivement quitter le seul domaine de la lutte contre la délinquance pour se généraliser à l'approche de l'ensemble d'une génération.

« En ce qui concerne la France, cette conception d'un nécessaire encadrement de l'enfance est née des XVIII^o et XIX^o siècles, avec la perception d'une population juvénile dangereuse, qui, au travers des bouleversements des deux Révolutions, la Française, l'Industrielle, a été bien trop présente. Participation aux remises en cause du pouvoir en place dans les insurrections de 1830, de 1848, mais aussi surreprésentation dans les statistiques de la délinquance juvénile de l'Epoque et dans le vagabondage urbain. Quoi d'étonnant alors à ce que l'on créa des corps d'intervenants multiples et variés pour encadrer ces loisirs des jeunes, pour ne pas les laisser livrer à eux-mêmes ? L'école, d'abord, dont ce n'était pas là

² Source : mission des Études, de l'Observation et des Statistiques (MEOS) au ministère en charge de la jeunesse (site : <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr>, rubrique « statistiques »)

l'unique finalité, a été voulu outil d'encadrement et de formation aux civilités de la classe bourgeoise des enfants des classes populaires. Mais aussi, dès la fin du XIX siècle, les actions des organisations religieuses ou politiques, qui se tournent vers les jeunes afin de les former et de leur inculquer les valeurs qu'elles-mêmes défendent, ne sont pas désintéressées. Il s'agit bien d'encadrer les nouveaux venus pour les faire participer aux enjeux de la reproduction sociale. On peut interpréter ainsi les premiers mouvements d'encadrement de la jeunesse avec le Sillon créé par Marc Sangnier, l'Association Catholique de la Jeunesse française, puis la Jeunesse Ouvrière Chrétienne, les Faucons Rouges, et les mouvements scouts, les Œuvres laïques et autres ... Seules les colonies de vacances semblent se développer pour d'autres raisons liées au manque d'hygiène en milieu urbain. C'est de ces mouvements que viendra la conception d'un encadrement des jeunes bâtis sur des activités ludiques, néanmoins porteuses de valeurs et permettant d'acquérir des savoir-faire. Il est bien question ici de plaisir et de détente, mais il n'est jamais question seulement de plaisir ou de détente. L'éducatif est toujours inscrit dans ces projets.

La multiplication des activités de loisir et des intervenants éducatifs à partir des années 50

Dans la suite des mouvements précités, l'Etat va occuper une place toujours plus importante. Le gouvernement de Vichy avec les compagnons de France et les chantiers de jeunesse s'inscrit dans cette logique en la renforçant encore. Après la guerre, ces deux organisations disparaissent, mais le rôle de l'Etat perdure dans l'organisation de l'encadrement des loisirs des jeunes. Ce que l'on appelle alors les mouvements de jeunesse connaissent leur apogée. En 64, on dépasse le million d'adhérents dans les différentes organisations et les camps et colonies de vacances accueillent 1 335 000 jeunes.

Dans les années qui suivent la libération apparaissent aussi les MJC, fondant une notion pourtant déjà présente en filigrane auparavant, celle de l'éducation populaire.

C'est la figure de l'animateur socioculturel qui se profile ici. Nouvel intervenant, nouveau discours, axé sur le culturel et pourtant toujours sur les loisirs. Dans le même temps pourtant, les jeunes commencent à se libérer de l'emprise adulte.

Avec la baisse du contrôle familial, lié d'une part à l'augmentation du confort des familles françaises, mais aussi à une nouvelle conception éducative, liée à la vision psychanalytique de la famille, au féminisme et au marxisme, au fait enfin, que la massification scolaire fournit aux jeunes un statut en dehors de toute association.

C'est la montée de l'autonomisation culturelle de la jeunesse qui commence, autour d'abord de courants musicaux, « Salut les copains », les Beatles et autres proposent un nouveau support d'identification aux jeunes. Un nouvel acteur de la socialisation et des loisirs apparaît : les groupes de pairs, les jeunes eux-mêmes.

Que dire des médias ? Leur influence va croissante, elle est même un des outils de l'autonomisation culturelle des jeunes. Mais au-delà, elle est bien un outil de socialisation, et probablement d'éducation, puisqu'elle transmet des valeurs et des connaissances, quelles que soient celles-ci et qu'elles participent bien à cette transmission pendant les loisirs des jeunes.

A partir des années 80 et dans la prolongation de la politique de la ville, voici venir l'éducateur de rue. Les clubs de prévention qui vont fleurir partout en France en font un nouvel interlocuteur éducatif pour les jeunes. L'animation même va commencer à s'installer dans le cadre scolaire : les « clubs » fleurissent dans les lycées et les collèges, tentant d'apporter un autre intérêt aux élèves que le seul issu des cours. La « vie scolaire »

devient une réalité avec les CPE en 1970. Il faut animer.

C'est aussi l'époque où les associations toujours importantes en France proposent plus d'activités de loisirs éducatifs aux Enfants : sport, d'abord, bien sûr, dans un pays où les pratiquants de sport (hausse importante de 70 à 87) sont majoritairement des enfants et des adolescents, mais aussi musique, théâtre et autres activités artistiques sont de plus en plus fréquentes. »³

Le front populaire est certainement pour beaucoup dans cette approche. La création des congés payés s'inscrit dans une approche globale du temps libre à la fois nouvelle et paradoxale. Pour la première fois, on reconnaît la nécessité d'un repos annuel rémunéré et dans le même temps on s'en méfie. Par humanisme, la gauche au pouvoir marque ainsi sa volonté –même limitée- de désaliéner l'homme du travail, mais dans le même temps, la sagesse populaire lui indique que « l'oisiveté est mère de tous les vices ». Le choix sera donc fait de privilégier les formes de loisirs à dimension collective, sociale voire éducative. Dans cette optique, le tourisme social se développe pour les familles ; les colonies de vacances et les centres aérés, bien que déjà mis en œuvre depuis le début du siècle, se multiplient pour les enfants. De la période de la seconde guerre mondiale, nous n'insisterons pas, tant la notion d'encadrement semble primer sur celle de loisir (Fabre, 1994). Le terme même d'« école de cadres » attribué aux centres de formation des encadrants des mouvements de jeunesse est révélateur du modèle scolaire qui prédomine.

Les années 1950 et 1960 seront surtout marquées par une politique publique d'équipements symbolisée par le nombre 1000 : mille piscines, mille tennis, mille clubs... et donc sur la multiplication de l'offre d'activités avec comme parallèle leur organisation et le besoin d'encadrement qui donnera naissance aux métiers d'éducateur sportif et d'animateur des années 1970. Seules quelques expériences, largement empreintes de l'esprit de 1968 prôneront des activités plus libres. Les « terrains d'aventure » ou la formule « laissez-les jouer » en sont les illustrations, mais la crainte de temps laissés entièrement libres continue à inquiéter.

Ainsi, l'évolution des loisirs des enfants et des jeunes s'inscrit dans une évolution constamment marquée par le souci d'encadrement, de structuration et d'inclinaison vers l'éducation. Pour autant, c'est certainement avec le début des années 1980 et la création d'un éphémère ministère du temps libre, d'ailleurs se revendiquant dans la continuité de 1936, que l'orientation à une dimension éducative systématique sera la plus marquante, par les hommes autant que par les idées d'ailleurs. Deux hommes surtout marquent ce début du septennat de la gauche revenue au pouvoir. Pierre Mauroy devient premier ministre en 1981, avant cela il est surtout l'un des responsables de l'association d'éducation populaire Léo Lagrange et il choisit comme ministre du temps libre André Henry jusqu'alors secrétaire général de la FEN. Un enseignant donc pour s'occuper des loisirs ! Si « l'aventure » du temps libre et de son emblème le furet ne fut que de courte durée, ce ministère regroupant le tourisme, la jeunesse et les sports et censé accompagner

³ Aquatias Sylvain, *Une conception éducative des loisirs des jeunes : avantages et risques*, exposé donné dans le cadre de la journée d'étude organisée par la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports du Limousin sur le thème « Quelle politique éducative territoriale pour les jeunes de 11-17 ans ? », le 3 mai 2005, (site : http://www.haute-vienne.pref.gouv.fr/sections/politiques_et_action/thematiques/jeunesse_sports_et/projet_educatif_terr/journee_detudes_du/downloadFile/FichierExterne_5/5._Expose_-_Les_loisirs_educatifs.pdf)

la réduction du temps de travail, enclencha une dynamique qui devait se prolonger dans les années suivantes.

L'ouverture de l'école va ainsi permettre le développement de partenariats avec les champs culturels et socioculturels et renforce le rôle des associations dites « complémentaires à l'école publique ». En se combinant avec les questionnements des chrono-biologistes sur l'organisation des temps et des rythmes imposés aux enfants, ce mouvement se traduit par la mise en place d'un grand nombre de dispositifs proposés par différents ministères (dont l'éducation nationale et jeunesse et sports) et portés par les collectivités locales (municipalités ou communautés de communes). Se succèdent ainsi en se substituant ou en s'accumulant d'ailleurs, l'Aménagement du temps scolaire de 1984 (ARS) en passant par l'Aménagement des Rythmes Extra Scolaires (ARES) et les contrats bleus (1987), l'Aménagement des Rythme de Vie des Enfants et des Jeunes de 1989 (ARVEJ), les Contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), les Contrat d'Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes en 1995 (CARVEJ), auxquels il faut ajouter le volet éducatif des Contrats Ville (Contrat Ville Enfants et Contrat Ville Enfants Jeunes), les Contrats de Loisirs, d'Animation, de Sports, d'Expression et de Responsabilité (LASER), et enfin les Contrats Educatifs Locaux (CEL) de 2000.

De fait, ces dispositifs sont au cœur de la structuration de la politique éducative en faveur des enfants et des jeunes. Davantage peut-être, ils sont aujourd'hui le centre de cette politique qui place l'éducatif comme la priorité des actions en direction des enfants et des jeunes. En effet la contractualisation de contrat multi-partenarial (CEL, CEJ...) ou la participation aux autres dispositifs sont les déclencheurs des financements publics nationaux (ministères, CAF...), mais également de plus souvent locaux (collectivités territoriales...) en particulier dans le cadre de la politique de la ville.

Certes la dimension d'organisation du temps, prétexte premier à la majorité de ces dispositifs, est plutôt un échec, mais tous les acteurs impliqués insistent sur la nécessité d'une démarche éducative coordonnée ou tout au moins discutée entre les différents partenaires éducatifs dans et hors l'école. Les démarches les plus abouties invitent à construire un diagnostic partagé, des objectifs communs, une offre d'activités. Elles portent l'ambition d'articuler les différentes interventions auprès des enfants dans un projet éducatif partagé et dans des temps aménagés. C'est depuis bientôt trente ans l'un des axes majeurs d'intervention des politiques publiques enfance-jeunesse, qui s'actualise sous l'appellation actuelle de « politiques éducatives territoriales » (voir encadré).

« Les politiques éducatives territoriales

Depuis plus de 20 ans, le ministère est impliqué dans l'ensemble des dispositifs qui prennent en compte une approche globale de l'enfant et du jeune dans ses différents temps de vie. En effet, le temps libre, qui occupe une place de plus en plus importante entre l'école et la famille, a toujours été considéré par le ministère en charge de la jeunesse comme un véritable temps éducatif : un temps d'expérimentation, d'apprentissage et de développement d'éducation à la citoyenneté.

Objectifs généraux

Aujourd'hui, l'accent est mis sur l'accompagnement des projets éducatifs locaux par les services déconcentrés du ministère. Ces projets sont initiés par les collectivités locales (communes ou communautés de communes) à partir d'un diagnostic partagé avec les

acteurs éducatifs et mis en œuvre avec l'aide des associations en particulier. Ils apportent une solution de proximité aux besoins des enfants et des jeunes dans le domaine des loisirs éducatifs (les temps de loisirs périscolaires et extrascolaires) notamment l'accès à des activités éducatives de qualité pour le plus grand nombre, et plus particulièrement pour les populations qui, pour des raisons sociales ou géographiques, sur les territoires ruraux comme en zones urbaines, en sont les plus éloignées. Les activités mises en œuvre dans ce cadre permettent aux enfants et aux jeunes (d'âge scolaire) d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité, et de se socialiser à travers la découverte de différentes pratiques culturelles, artistiques, scientifiques et sportives leur demandant un engagement personnel. Elles doivent, de ce fait, contribuer à leur réussite scolaire. »⁴

Cette continuité et cette complémentarité sont aussi largement reprises par les acteurs des différentes composantes du hors-scolaire.

« Vacances, loisirs, école... Ces temps de l'enfant ou du jeune, certes différemment, sont des temps éducatifs que nous ne devons pas laisser à la seule consommation de biens, de produits ou de services. »⁵

« - Que sont les loisirs éducatifs ?

De tout temps les loisirs ont permis aux citoyens d'organiser la transmission de pratiques artistiques et sportives.

La famille a toujours constitué le lieu privilégié de la transmission de ces pratiques. Le théâtre, le chant, la musique, le sport permettent la transmission de savoirs, de valeurs en situation active. Ils favorisent aussi le dépassement de soi en société. L'organisation du travail et de la vie sociale ont conduit au développement d'accueils éducatifs et collectifs organisés à côté des associations traditionnelles socio culturelles et sportives. Au-delà d'un service de garde des enfants, elles offrent des loisirs éducatifs diversifiés. Ils sont complémentaires de la Famille et de l'Ecole auxquelles ils ne se substituent pas ».⁶

Convergences et distanciations

Nous constatons donc assez facilement -puisque les affirmations sont nombreuses- que le discours qui porte la dimension éducative des loisirs des enfants et des jeunes et au-delà sa dimension de complémentarité à l'action de l'école est déjà ancien, inscrit dans une évolution et surtout un renforcement. Il se révèle indifféremment porté par les pouvoirs publics (ministère en

⁴ Secrétariat à la jeunesse (site : <http://www.jeunes.gouv.fr/a-nettoyer/Jeunesse/Loisirs-educatifs-et-pratiques/Les-politiques-educatives/article/les-politiques-educatives>)

⁵ La Ligue de l'enseignement du Calvados (site : <http://www.laligue14.org/spip/-Loisirs-educatifs-Vacances-.html>)

⁶ Extrait du Guide de l'Accueil Collectif des Mineurs édité par la Préfecture de l'Ain (site : <http://www.guide-accueil-mineurs-01.fr/Pages/Que-sont-les-loisirs-educatifs-complementaires-de-l-ecole.html>)

charge de la jeunesse en tête) et par les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Nul doute que les liens forts qui lient depuis 1945 ces deux institutions -d'abord dans une démarche de cogestion puis dans une forme de partenariat- ne sont pas étrangers à cette unité de conception tout comme y contribuent certainement les relations historiques entre d'une part le ministère de la jeunesse et des sports et celui de l'éducation nationale et d'autre part certains mouvements de jeunesse et d'éducation populaire et l'école.

Mais, la tension entre proximité et distance traverse toujours ces complémentarités et les partenariats qui peuvent en émerger.

En effet à y regarder de plus près, on comprend que les activités mises en œuvre durant le temps libre des enfants et des jeunes ont pour objectif de contribuer à la réussite scolaire de ce public. Au-delà des louables intentions de travail en partenariat, c'est souvent le projet des établissements scolaires qui s'imposent comme cadre. Les activités sont pensées comme complémentaires aux programmes et les temps intitulés dans leur rapport à l'école (temps extrascolaire, temps périscolaire...). Cette même logique de prégnance de l'école est présente dans les objectifs des projets. Ainsi la lutte contre l'échec scolaire, la réussite scolaire, la réussite éducative sont autant de dénominations qui considèrent l'ensemble des actions éducatives comme « au service » de la réussite des « apprenants » considérés d'avantage comme des élèves que comme des enfants ou des jeunes. Si dans ces approches, il est encore possible de déceler des notions de développement personnel, d'épanouissement, d'estime de soi... qui peuvent être au service d'une réussite à l'école, le passage se fait assez rapidement vers des services plus utilitaires comme l'accompagnement scolaire, l'aide aux devoirs, le soutien scolaire, les ateliers relais qui sont eux exclusivement centrés sur la compréhension des programmes, l'acquisition des savoirs normés, la réponse à la commande scolaire. Ainsi, il est fait une relation directe et explicite entre l'apport des activités de loisirs et les résultats scolaires, soumettant hiérarchiquement les premières au service de la qualité des seconds, dans une conception d'un « tout éducatif ».

Dans ces combinaisons et rapprochements divers, les discours du domaine hors scolaire -comme les interviewés de notre recherche- tentent alors toujours de conserver une distinction de contenus et de méthodes entre l'enseignement scolaire et les activités de loisirs. Cette distanciation se fait, en particulier ces dernières années, autour de la notion de « citoyenneté » qui se révèle tout à la fois partagée parce que dans la continuité entre les institutions et objet de spécificité (voir illustration en encadré).

« La formation du citoyen ne débute ni ne s'arrête à la porte de l'Ecole, du Collège ou du Lycée. Elle se poursuit dans la famille et bien sûr dans ce « tiers temps » plus ou moins libre, indispensable au jeune pour apprendre l'autonomie, tester ses limites et ses connaissances, ses savoir-être, ses savoir-faire et ses compétences en construction, risquer sa parole et sa pensée en gestation puis en affirmation. « Tiers temps » indispensable aux jeunes (au pluriel, en genre et en nombre) pour apprendre à s'organiser collectivement, construire des solidarités et des règles de vie collective acceptables par tous, rencontrer l'autre et le découvrir dans sa complexité. Encore et toujours cette conception républicaine du sujet libre et autonome, solidaire et responsable, en mesure de saisir progressivement la diversité de l'humain en même temps que son universalité. C'est au nom de cette ambition laïque qui exige cohérence et continuité éducatives entre

les temps de l'enfant et tout au long de son parcours vers l'Homme que la Ligue de l'enseignement intervient, soit en qualité d'organisateur d'accueils d'enfants ou de jeunes, soit comme accompagnatrice d'associations locales, soit comme consultante pour les collectivités locales, dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives de territoires. »⁷

Les deux acteurs, instances publiques et éducation populaire, se retrouvent sans doute autour de la dimension de la solidarité, de l'action en faveur de ceux qui ont moins (financièrement, socialement, culturellement...), de la « discrimination positive » en faveur des publics issus des quartiers dits sensibles, de la réparation sociale... Cette dimension ne peut être isolée de l'action pour la réussite scolaire tant le lien entre public défavorisés et échec scolaire est fortement porté dans les discours sur l'école (voir illustration en encadré).

« L'éducation populaire porte dans ses fondements la promotion d'un apport aux enfants et adolescents de tous milieux les conditions d'accès à la culture et aux loisirs. Ce fondement est qualifié dans le projet départemental 2006-2008 des Francas de l'Isère comme notre objectif général.

Nous déclinons ce but notamment en deux objectifs principaux repris des axes d'orientation prioritaires retenus par la Fédération qui sont :

-Favoriser et garantir la qualité de l'action éducative dans le temps libre de tous les enfants et adolescents. [...]

-Porter une attention plus forte aux enfants et aux adolescents en situation d'exclusion, leur rendre les loisirs éducatifs accessibles. Pour cela, nous souhaitons porter plus clairement une exigence de solidarité entre tous les hommes, notamment dans le champ de l'action éducative ; rendre accessible les loisirs éducatifs à tous les enfants et les adolescents et plus particulièrement à ceux qui pour différents raisons, sont en situation d'exclusion ; privilégier et développer la mixité sociale et enfin agir sur la société et ses décideurs, être présents dans les instances qui œuvrent en direction des familles et auprès d'elles, pour lutter contre les inégalités dans l'accès à l'éducation et à la culture. »⁸

Il va de soi que ces deux éléments : le renforcement des dispositifs scolaires et la dimension sociale des politiques enfance-jeunesse ne sont pas à l'origine de la prégnance de l'éducatif dans les loisirs. C'est davantage par le lien initial qui considère l'enfance comme un temps d'éducation et l'école comme le pilier essentiel de cette éducation qu'il est possible de comprendre cette dimension privilégiée. Mais, les phénomènes conjoncturels de crises scolaire ou sociale semblent jouer un rôle de catalyseurs. Ils renforcent cette tendance naturelle au « tout éducatif » en lui apportant des justifications et des leviers pour agir. Les temps familiaux et scolaires se révélant incapables d'assurer l'indispensable bagage éducatif pour chaque enfant et chaque jeune, le « tiers temps », celui du temps libre, du loisir, est convoqué pour les compléter, parfois même les suppléer.

⁷ Fédération des Œuvres Laïques (FOL) du Calvados (site : <http://www.laligue14.org/spip/-Loisirs-educatifs-Vacances-.html>)

⁸ Francas de l'Isère (site : <http://www.alpesolidaires.org/loisirs-educatifs-un-droit-pour-tous>)

Un hiatus entre l'éducation populaire et le loisir de l'enfant

A ce stade de notre travail, il apparaît nécessaire de resituer ces réalités dans le contexte de l'éducation populaire en ce que ce mouvement apparaît, communément tout au moins, comme une articulation du loisir et de l'éducation. L'omniprésence des aspects éducatifs dans les activités de loisirs des enfants est sans aucun doute largement liée aux associations d'Education Populaire elles-mêmes qui ont accompagné le développement de ces structures mêmes si elles n'étaient pas uniquement centrées sur l'enfant.

Sur cet aspect, les réalités rencontrées sur le terrain sont déjà assez parlantes pour révéler une sorte de rendez-vous manqué ou plus simplement une distance puisque l'éducation populaire ne sert précisément pas, ou plus exactement pas réellement, de référence aux professionnels pour construire cette relation entre loisir et éducation.

En effet, on saisit à partir des intentions énoncées par les professionnels que certaines des structures rencontrées relèvent de « l'éducation populaire » soit simplement parce qu'elles s'en reconnaissent, soit parce qu'elles adhèrent plus directement à sa démarche. Mais on constate rapidement que cet ancrage n'est que rarement annoncé et ne concerne donc qu'une petite partie des accueils étudiés. Une partie de l'explication peut se trouver dans la nature même de ces structures qui de par leur histoire et leur inscription institutionnelle ne font pas partie de ce champ d'action. Mais, il s'avère que nombre de structures traditionnellement inscrites dans l'éducation populaire n'y font, elles non plus, aucune référence. Ainsi, les principes de l'éducation populaire sont très peu présents dans les discours dès lors qu'on ne le sollicite pas. De plus, quand on sollicite les professionnels sur cette référence, les discours restent très vagues, et insistent davantage sur la dimension « pour tous » de l'éducation. Les traces de l'éducation populaire renvoient ainsi plutôt à la dimension démocratique que défend le mouvement mais en se centrant sur l'ouverture des accueils et non sur la dimension démocratique des formes d'actions auprès des enfants comme on l'a vu.

Cette distance à l'éducation populaire et à ses principes est encore renforcée par le constat qu'il n'apparaît pas de spécificité des structures « théoriquement » inscrites dans ce champ - du fait de leur attache à des organismes qui se revendiquent de ce mouvement- par rapport à celles qui en sont plus éloignées ou extérieures. Autrement dit, si la référence à l'éducation populaire apparaît pour certaines structures, elle ne conduit jamais à construire une posture et des pratiques différentes et spécifiques parmi l'ensemble des structures d'accueil. Ainsi, la recherche fait apparaître assez peu de variations entre les différentes formes et domaines d'appartenance des structures (associations ou services municipaux, institutions culturelles ou socioculturelles et sportives...), mais aussi au-delà entre les structures qui revendiquent leur appartenance au mouvement d'éducation populaire comme les centres d'animation ou les accueils de loisir sans hébergement, et celles qui au contraire n'y appartiennent pas ou ne s'y reconnaissent pas. Les principes clefs de l'éducation populaire n'apparaissent pas réellement comme des supports de distinction des structures qui disent -avec plus ou moins de force d'ailleurs- s'inscrire dans ce mouvement. Paradoxalement, si distinction il y a dans cette uniformisation, c'est de fait parfois par les structures les plus éloignées du mouvement qu'elle arrive. On rencontre ainsi certaines bibliothèques qui apparaissent les plus enclines à laisser plus de place à l'enfant que ce soit par

une plus grande liberté, par une part plus large à son initiative dans l'offre, ou par une plus forte implication des enfants comme acteurs de leur loisir.

On comprend ainsi que l'ancrage dans l'éducation populaire est en grande partie plus symbolique, voire un simple discours, qu'une réalité qui imprègne les pratiques. Ces réalités signifient que les pratiques et les postures ne sont pas interrogées dans leur cohérence avec les principes de l'éducation populaire. Mais au-delà de ce constat qui peut interroger les associations elles-mêmes, la question se pose pour le chercheur de savoir précisément ce que propose l'éducation populaire dans ses principes pour asseoir ce rapport et cette cohabitation entre loisir et éducation.

Pour le dire de façon très abrupte et peut-être un peu provocante, cette absence de considération du loisir et de sa relation à l'éducation par les professionnels qui sont directement en action n'est pas très étonnante car, de fait, ces questions sont largement absentes des écrits et sans doute plus largement des principes et perspectives de l'éducation populaire. La question se pose alors d'une forme de hiatus ou de gouffre entre Education populaire et loisir, au moins dès lors qu'il s'agit d'enfants. Lorsque l'on questionne cet aspect du loisir, on ne peut en effet qu'être frappé par la centration des réflexions sur la question d'éducation et ce depuis les origines du mouvement. Indéniablement le courant laïque, créé par les défenseurs de l'école publique et souvent animé par des enseignants dans ses premiers temps, mais également celui confessionnel des tenants de l'éducation religieuse et même le scoutisme, cette « matrice pédagogique particulièrement féconde, [...] anti-école » ont eu des influences très fortes pour penser et conceptualiser les activités hors école comme des éléments participants à part entière d'une démarche éducative.

Du fait des différences, voire divergences, qui émergent des conceptions et définitions propres à chaque composante du mouvement, cette inscription éducative a pu prendre plusieurs formes. Pour certains, il s'agit d'une complémentarité des actions par rapport à l'éducation formelle. « *L'éducation populaire se définit en complément de l'enseignement scolaire formel et par rapport aux notions voisines d'Education permanente et d'animation socioculturelle.* »⁹ Cette complémentarité peut s'inscrire comme un but, « *un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens* ». D'autres conçoivent plus nettement une distinction par rapport à l'école en formulant une finalité plus politique qui se centre davantage sur la dimension citoyenne et la pratique de la démocratie, « *L'éducation populaire, c'est avant tout la pratique de la démocratie ! C'est apprendre aux gens à se prendre en charge ! A traiter eux-mêmes leurs propres problèmes. L'animateur ne doit apporter qu'une aide technique et veiller au bon fonctionnement de cette démocratie! Son rôle c'est d'arriver à se rendre inutile, d'arriver à un suicide en tant que professionnel.* »¹⁰ Même si certaines (tentatives de) définitions ou particularisations de

⁹ Cette définition se retrouve de très nombreuses fois ; ainsi nous l'avons trouvée sur les sites suivants - tant associatifs (FOL 66), que institutionnels (Jeunesse et Sports de Bourgogne, Sénat) ou privé :

http://www.bourgogne.jeunesse-sports.gouv.fr/files/drjs21/education_populaire.htm

<http://laligue66.org/l.education.populaire-36100-1-3-1.php>

<http://www.senat.fr/questions/base/2010/qSEQ101216698.html>

http://www.pearltrees.com/#/N-f=1_2563599&N-fa=2559721&N-p=18578867&N-play=0&N-s=1_2563599&N-u=1_251881

¹⁰ Là encore cette définition est largement reprise par toutes sortes d'acteurs différents sur les sites suivants :

<http://actioncommunautaire.wifeo.com/leducation-populaire.php>

l'éducation populaire sont souvent plus larges et plus ouvertes, un point d'accord semble se trouver pour considérer que la formation et l'apprentissage restent au cœur de l'action.

« L'EDUCATION POPULAIRE, QU'EST-CE DONC ?

Curieux mot qu'emploient sans même le savoir des millions de personnes et qui paraît si abstrait pourtant !

L'éducation populaire ?

C'est l'éducation qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université.

C'est l'éducation au sein du " temps de loisir ", oui, mais par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation, le partage.

C'est aussi l'éducation de chacun par chacun: l'éducation qui ne vient pas d'en haut, des classes dominantes, mais qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société.

Celle aussi qui ne se limite pas à la " haute culture ", ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens large: sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique.

C'est l'apprentissage de la citoyenneté, enfin: la citoyenneté qui n'est pas seulement la politisation (l'art de réfléchir sur la politique institutionnelle) mais une pratique active: art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe, de s'intégrer à la société... »¹¹

Ces différents aspects trouvent indéniablement leurs fondements dans les origines du mouvement et plus précisément dans les idéaux politiques qui permettaient de combattre les réalités sociales de l'époque. Les principes s'inscrivent ainsi dans la continuité du siècle des Lumières, du discours de Condorcet (mythe fondateur de l'éducation populaire française) ou de Jean Macé créant en 1866 la ligue française de l'enseignement. La dimension émancipatrice est double. Permettre l'exercice de la citoyenneté dans la création fragile de la république et ouvrir les esprits critiques au libre arbitre en les désaliénant, des idées toutes faites et imposées, des dogmes et en particulier de ceux de la religion. Dans cette approche, la fin du XIX^e siècle se bat pour l'accès pour tous aux savoirs et aux premiers d'entre eux la lecture et l'écriture. Suivront les possibilités de s'exprimer, d'approcher une connaissance du monde par toutes les sortes de langages artistiques, ou encore de prendre part à la vie de la cité par le débat, le conflit, la délibération.

Si la dimension éducative prend son sens dans ce contexte social particulier, on ne peut pas non plus saisir la dimension de loisir -en l'occurrence son absence- sans faire le lien aussi avec les conceptions du loisir de l'époque. La référence la plus lisible apparaît dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert.

<http://membres.multimania.fr/ocroux/Education%20populaire.htm>

http://mcgulli.perso.neuf.fr/cariboost_files/formation_20_c3_a9duc_20pop.pdf

<http://www.youblisher.com/p/60853-education-populaire/>

<http://eclaireursarles.free.fr/ensavoirplus3.htm>

¹¹ Bertin, J., 2000, « L'obligation de subversion », in *Politis* (hors série), « *Éducation populaire: le retour de l'utopie* », n°29, repris sur le site de « Economie sociale – Economie solidaire » <http://cidcspes.free.fr/p441.html>

« Temps vide que nos devoirs nous laissent, et dont nous pouvons disposer d'une manière agréable et honnête. Si notre éducation avait été bien faite et qu'on nous eût inspiré un goût vif de la vertu, l'histoire de nos loisirs serait la portion de notre vie qui nous ferait le plus d'honneur après notre mort et dont nous nous ressouviendrions avec le plus de consolation sur le point de quitter la vie : ce serait celle des bonnes actions auxquelles nous nous serions portés par goût et par sensibilité, sans que rien nous y déterminât que notre propre bienfaisance »¹²

Le mouvement de l'éducation populaire s'appuie ainsi sur cette conception du loisir d'abord comme un temps laissé vide ou plus précisément disponible pour d'autres actions plus plaisantes. Mais, les précisions apportées dans la suite de la définition permettent de saisir cette opposition forte à toute perspective d'oisiveté. On peut entendre clairement cet appel à combler le vide, à utiliser le potentiel qu'il représente pour des actions vertueuses. C'est précisément dans cette brèche que le mouvement d'éducation populaire se glisse pour inscrire la perspective éducative qui fait son essence. Ces temps libérés du travail et plus largement des obligations devient ainsi un temps mis au service de la formation, et de la participation citoyenne. C'est d'une certaine façon l'exacerbation de cette orientation éducative des temps libres qui conduira de fait à effacer, voir à faire disparaître -ou quasiment- l'inscription originelle dans le loisir. Le loisir est ainsi réduit à être simplement un cadre, un contexte dans lequel l'action éducative trouve sa place, mais sans faire aucun cas de ce qu'il peut porter lui-même comme valeurs et intérêts.

Paradoxalement, c'est au sein même du mouvement de l'éducation populaire que, presque deux siècles plus tard, le loisir retrouve du sens avec les analyses de Dumazedier (Dumazedier & Ripert, 1966). En analysant le loisir d'abord par son contenu, il avance en direction d'une caractérisation qui permet sortir de cette nécessité de combler un vide. Mais, si une piste a été (entre)ouverte par cette nouvelle approche, on voit comment elle a aussitôt été orientée vers cette question de l'éducation. De fait, les caractéristiques proposées par l'auteur inscrivent directement la formation, voire le développement du sujet social, comme une dimension attachée au loisir. On comprend ainsi la force et la prégnance de l'éducatif qui conduisent à faire persister cet aspect en dépit de ce qu'on reconnaît au loisir comme caractéristiques propres. Car de fait, lorsqu'elles sont explorées par des auteurs qui se situent en dehors du champ de l'éducation populaire, ces mêmes caractéristiques permettent de concevoir une autre approche du loisir. Il peut alors apparaître comme une activité autotélique, c'est-à-dire qui trouve son sens en elle-même, qui n'a pas besoin d'être vertueuse ou éducative, c'est selon, pour qu'on lui donne une valeur et une place sociale, qui peut être « simplement » de loisir.

Ainsi, si dans l'évolution de nos sociétés, cette question du loisir émerge clairement, les portes ouvertes par Dumazedier sont restées sans suite c'est-à-dire sans prolongement dans la réflexion et les analyses plus générales sur la question ne semblent pas pénétrer le mouvement. D'une certaine façon, l'éducation populaire en reste à penser le loisir uniquement en termes de temps ou plus précisément de contretemps par rapport au travail, sans en penser les principes et tenants intrinsèques. Comme si le loisir était une non question ou plus précisément une dimension à

¹² Article « Loisirs » in Diderot, D'Alembert, *L'Encyclopédie, Oeuvres complètes*, éditées par Herbert Dieckmann, Jacques Proust, Jean Varloot & al., Hermann, 1975 et suiv., volume VII

ignorer. Sans doute précisément parce qu'il rentre en tension, voire conduit à remettre en cause la question éducative. Penser le loisir en tant que tel et non en tant que temps, ou occasion ou encore moyen d'autre chose semble impossible à l'éducation populaire en cela que ça apparaît comme une remise en cause de toute dimension éducative. Ce sentiment d'incompatibilité émerge au grand jour dès lors que l'on questionne le loisir plus spécifiquement des enfants.

Une difficile prise en compte de la spécificité de l'enfant

Si l'absence des loisirs pour enfant tient en partie à cette occultation globale de la question du loisir, elle est aussi largement liée à la façon dont l'histoire du mouvement a inscrit les enfants dans ses objets et plus précisément au fait qu'il n'en ait pas pensé les spécificités en termes de place sociale. Si l'éducation des adultes sur les « temps libres » est apparue comme une nécessité, c'est précisément parce que le reste du temps était un temps de travail et donc un temps de productivité qui évacue toute forme d'éducation. Or lorsqu'il s'agit des enfants, les réalités sont depuis longtemps différentes puisque le temps de « travail » de l'enfant est de fait dans nos sociétés le temps de l'école et donc précisément et expressément un temps d'éducation. En passant à côté de cette réalité, l'éducation populaire occulte la question du loisir de l'enfant depuis toujours. En transposant son modèle et ses prérogatives d'éducation des adultes aux enfants, l'éducation populaire oublie l'enfant, ou plutôt rentre dans cette conception de l'enfant qui en fait uniquement un futur, ici un futur citoyen. Le discours qui accompagne le projet politique des Francas « Place de l'enfant » est assez évident à cet égard.

*« Ainsi, les Francas veulent-ils contribuer à l'élaboration et à la concrétisation d'une politique qui permette aux enfants et aux adolescents d'exercer progressivement leur autonomie, leur responsabilité et leur citoyenneté pour que ceux-ci puissent à la fois, s'insérer dans la société qui est la leur, et y agir, en ayant quelques chances d'en maîtriser le devenir . » Dans le même temps l'association affirme : « Les Francas ont :- un **champ d'action : l'action éducative** dans le temps libre des enfants et des adolescents – les loisirs éducatifs - un **champ de revendication et de mobilisation : l'éducation** ». ¹³*

Ici comme ailleurs, le temps de l'enfance est strictement synonyme de temps d'éducation, de préparation à l'âge adulte... oubliant toute démarche qui prenne en compte l'enfant uniquement pour ce qu'il est, sans être en permanence dans la projection de ce qu'il devrait devenir.

L'ambivalence de la position du mouvement de l'éducation populaire concernant le loisir de l'enfant est encore renforcée par le fait que la transposition du modèle des adultes aux enfants se traduit précisément par la disparition des principes qui ouvrent un tant soit peu les portes vers le loisir tels qu'ils apparaissent par exemple dans la définition précédente.

Le principe de « la participation, de la démocratie » qui vise à faire des sujets des acteurs en inscrivant chacun dans l'action en particulier dans l'action éducative ne semble en effet que rarement mis en avant et les avancées sur le sujet que révèle la sociologie française ont

¹³http://www.francas.asso.fr/_C1256C0C002FE1A0.nsf/0/D91284CC457CCC39C1256C4C00513BBE?OpenDocument

apparemment peu pénétré les questionnements. Dès lors qu'il s'agit des enfants, l'éducation semble reprendre cette forme standard ou imposée en « venant d'en haut », de ces adultes qui savent et qui construisent pour les enfants. Ainsi l'éducation s'impose aux enfants qui sont sommés de la recevoir, ce qui remet aussi en cause l'engagement de chacun, le choix volontaire et acte la disparition de la dimension d'auto éducation quand il s'agit des enfants, alors que celle-ci constitue un des fers de lance de l'éducation populaire. Ceci est d'autant plus marqué que l'ensemble de ces « apprentissages » passent pour l'essentiel par des activités dont les prescripteurs sont rarement les enfants eux-mêmes, le choix des parents intervenant beaucoup tant dans leur volonté d'inscrire ou non leurs enfants que dans leur capacité à financer ou à accompagner ce temps d'éducation.

Au-delà, c'est la notion même de démocratisation de la culture qui est remise en question, puisqu'est oubliée cette part de culture de plus en plus importante qu'est la culture enfantine (et/ou culture de masse) qui se développe hors les cadres de toutes ces structures en particulier à la maison et -au comble !- dans la cour de récréation. A l'inverse une sorte d'accord domine entre tous les acteurs éducatifs pour affirmer que la formation de l'adulte en devenir est prioritaire et justifie des contenus plus essentiels, qu'il s'agisse d'apprendre la musique, les règles de vie collective ou son rôle de citoyen, imposant par là même une sorte de modèle voire de culture dominante. Cette entrée dans la culture adulte se fait ainsi généralement par la participation à des activités séparées, souvent indépendantes les unes des autres. A l'exception des accueils collectifs avec ou sans hébergement (centre aéré ou colonie de vacances) qui proposent encore une offre de multi-activités, l'enfant inscrit au judo à la MJC ne peut découvrir le cours de danse, de poterie ou d'anglais... Son approche est donc parcellaire et ne s'inscrit que difficilement dans une perception globale du monde qui l'environne et dans lequel il est censé construire sa place. Ces modalités de l'offre qui se sont développées sous la bannière de l'animation socioculturelle révèlent peut-être les limites de celle-ci. Pourtant héritière de la démarche d'émancipation et de formation des citoyens développée par l'éducation populaire, en répondant davantage au développement personnel qu'à la prise de conscience et à l'action collective, cette nouvelle forme de l'animation semble dépolitiser cet idéal humaniste de l'éducation populaire.

A partir de ce paradoxe de l'animation tiraillée entre une demande sociale de garderie ou d'occupation pour des enfants qui seraient sinon livrés à eux-mêmes et l'héritage d'une forme exigeante d'éducation collective, ne faut-il pas voir dans le rapprochement avec l'école qu'opère plus ou directement une très large partie des structures, une forme de recherche de légitimation de son action et de reconnaissance de ses professionnels que ne semble pas pouvoir lui apporter sa seule inscription dans le loisir ?

Un besoin de légitimation de l'action des animateurs

En recherchant une définition du métier d'animateur, nous avons découvert la présentation proposée par le Centre d'Informations et de Documentation pour la Jeunesse (CIDJ), organisme proche du ministère de la jeunesse (voir en encadré). Elle est révélatrice de toutes les ambiguïtés que peut porter ce métier récent et en pleine évolution.

« *Animateur socioculturel* »



Ch.Guss - fotolia

Fêtes de quartier, animations en MJC ou en maison de retraite... L'animateur socioculturel facilite l'expression et la créativité des individus pour favoriser leur socialisation. En tant que conseiller, il informe aussi sur les dispositifs d'aide existants.

Description métier

Les missions de l'animateur socioculturel sont multiples.

Il peut, selon son niveau de qualification, concevoir et monter un projet, en négocier le financement avec la région, le département, la commune ou encore organiser des rencontres entre les habitants d'un quartier. Dans certaines situations conflictuelles, il peut avoir à jouer un rôle de négociateur non négligeable entre groupes ou individus.

Il peut également informer sur les mesures sociales telles que le RMI, participer à l'alphabétisation, conseiller les personnes en difficulté et les diriger vers d'autres travailleurs sociaux.

Il exerce dans des centres culturels, des centres sociaux, des foyers de jeunes, des maisons de jeunes et de la culture (MJC), des foyers de travailleurs, des maisons familiales, des villages de vacances, des clubs du 3e âge...

La fonction publique représente un employeur important. Un animateur sur deux est employé par les collectivités locales qui recrutent des professionnels de l'animation à tous les niveaux de qualification.

Les mots clés :

- Enseigner, éduquer*
- Travailler avec des enfants ou des adolescents*
- Travailler avec des personnes âgées*
- Travailler avec des personnes handicapées »¹⁴*

Le paradoxe qui émerge tout à la fois de la photographie servant d'illustration, du texte et des mots clef est ici flagrant. Nous retrouvons ainsi par l'image et les mots un encadrement du métier qui se situe clairement dans la continuité de l'école. Une salle organisée de la même manière

¹⁴ Cette présentation sur le site du CIDJ <http://www.jcomjeune.com/article-metier/animateur-socioculturel> est reprise sur de multiples sites et lui donne donc une notoriété importante :

<http://www.lettres-modeles.fr/motivation/animateur-socioculturel.html>
http://www.apprentissage-sport-animation-tourisme.com/pages/interieur-contenu.php?categorieTOP=2&id_categorie=25&id_contenu=42
<http://www.ecole-forma-study.com/social-655-2-1-a.html>

qu'une classe, un adulte debout face à des enfants assis, un globe sur une table face aux enfants/public. Le cliché du cours est évident et renvoie aux mots clés «enseigner» et «éduquer» qui se situent sur le même plan. Inversement le texte ne fait aucune référence à l'éducation, au rôle éducatif de l'animateur, ni de sa participation à des actions d'apport de savoirs. L'animateur y est essentiellement présenté comme un médiateur social, un facilitateur de projets, d'insertion, de socialisation. Pour autant, la mise en forme de l'article (photographie, premiers mots clés...) valorise davantage sa proximité avec le milieu scolaire.

Ce paradoxe se retrouve fortement dans l'observation des situations de formations ou de validations des diplômes professionnels de l'animation socioculturelle. Tout comme dans le contenu même de ces diplômes. Ainsi la dimension éducative est clairement inscrite dans le cursus de formation du BPJEPS Loisirs tout public ! Elle l'est d'autant que depuis longtemps la formation des animateurs relève d'une sorte d'accord entre le ministère chargé de la jeunesse et les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Le premier fixant le cadre de référence et assurant la certification des diplômes, les seconds étant organismes de formation.

Les éléments recueillis auprès des experts du jury BPJEPS «loisirs tout public» révèlent ce paradoxe à deux niveaux. En effet, les professionnels constatent pour l'essentiel la prégnance du caractère éducatif et l'absence de la référence concrète à la démarche de loisir, même si le recensement des thèmes d'activités proposées fait apparaître une large majorité d'activités à caractère ludique (voir en encadré).

Typologie des thèmes et supports d'activités

- jeu (jeux collectifs, construction de jeux ...)	23 situations
- livre – écriture (journal, roman-photo ...)	14 situations
- activités d'expression (danse, théâtre ...)	10 situations
- environnement	10 situations
- multimédia, vidéo, radio	9 situations
- activités sportives	5 situations
- activités sur le thème de la santé	3 situations
- échanges culturels	3 situations
- conseil de jeunes, d'enfants	3 situations
- accompagnement de projets	3 situations

Ainsi, les termes employés par les candidats pour définir les objectifs de leur action mettent en avant « *autonomie, socialisation, citoyenneté, apprentissage, respect des règles* » mais aussi des termes relatifs à la « *découverte du vivre ensemble, de la vie collective* ». Aucun objectif relatif au loisir en tant que tel n'est cité. Interrogés directement sur cette présence/absence du loisir, les experts précisent cette absence de dimension de loisir.

« *Si loisirs égal plaisir, pas vraiment alors !* »

« *C'est un temps de loisirs surtout parce que les enfants se retrouvent entre copains mais l'impact de l'activité et le positionnement de l'animateur restent en question* »

« *[Il y a du loisir] peut-être dans les objectifs mais dans la séance ????...* »

« [La notion de loisir n'est] *pas souvent présente, on parle beaucoup d'apprentissage, de citoyenneté ... et les enfants dans la séance n'ont pas toujours le loisir de s'amuser, de faire du bruit* ».

Les éléments observés dans la pratique des séances d'animation viennent éclairer cet écart entre les intentions qui parfois peuvent s'afficher comme une recherche de loisir pour les enfants, et la manière de conduire les activités qui se révèle souvent dirigiste et très souvent scolaire. Les réponses à la question sur les méthodes pédagogiques les plus utilisées confirment ces remarques.

« *Les méthodes sont assez dirigistes* »

« *On est dans le laisser-faire ou la modélisation* »

« *Ils annoncent des méthodes participatives mais sont parfois très directifs ou alors dans le laisser-faire* »

Concernant l'utilisation et l'aménagement de l'espace, les experts regrettent la reproduction parfois du schéma scolaire rejoignant ainsi ce qu'évoque la photographie ci-dessus.

« *On voit souvent une classe d'école reproduite sans intention affichée voire avec une intention contraire : tableau blanc, animateur debout au tableau* »

« *Ça se passe dans une salle avec un tableau blanc utilisé comme dans une salle de classe* ».

Plus largement, les règles de fonctionnement instaurées dans les séances d'animation relatées par les experts sont perçues comme autant de signes de cet éloignement du loisir.

« *On lève le doigt pour avoir la parole* »

« *On lève le doigt, on ne crie pas* »

« *Il y a peu d'initiative laissée aux enfants* »

« *Les candidats exagèrent souvent l'aspect « sécurité physique » allant parfois jusqu'à nier le besoin de bouger des enfants* ».

Pour autant lorsqu'on interroge les experts sur l'articulation entre loisir et éducation que font -ou non- les candidats, ils soulignent cette nécessité d'une distanciation à l'école.

« *Je ne suis pas enseignant* »

« *C'est en opposition au scolaire* »

« *On n'est pas à l'école* »

Ainsi nous retrouvons ici ce que nous avons analysé dans les entretiens avec les professionnels de terrain. A la difficulté de dire et de proposer du loisir, l'animateur ajoute la complexité de vouloir agir dans le domaine éducatif en tentant de mettre en place un modèle qui n'est pas totalement celui de l'enseignant mais qui s'en approche par certains aspects et qui met en avant « des méthodes » pédagogiques qui pour être parfois actives sont rarement participatives. Les experts constatent donc aussi une sorte d'impossibilité voire d'incapacité à proposer d'autres démarches qui conduiraient à sortir des « *activités classiques sans réels risques* » comme les définies l'un d'eux.

Mais, l'analyse montre toute la complexité qui veut que ce constat ne vaut pas forcément dénonciation. Demande-t-on réellement aux animateurs de sortir de ce schéma d'« activités classique » ? Tel semble être le second paradoxe mis à jour par les évaluations fournies par le jury. En effet si les observations et les échanges autour des pratiques des animateurs stagiaires interrogent quant à leur capacité à proposer d'autres démarches aux enfants, il est également nécessaire de se questionner sur les attendus et les représentations portés par les membres du jury lorsqu'ils viennent évaluer une séance d'animation.

Ainsi par exemple, il sera reproché à un candidat le fait que « *le contenu de la séance n' [ait] pas permis au public de s'impliquer, d'échanger, ni de produire un document* », sans qu'il soit précisé ce qui était le plus important entre l'implication et les échanges des enfants ou du résultat de production attendu en fin de séance. Plus évidentes, les remarques suivantes : « *le candidat n'inscrit pas sa séance dans une progression pédagogique et ne s'appuie pas sur les acquis du public pour construire sa séance* » et « *malgré un bon relationnel avec le public le candidat n'a pas donné de consignes précises et structurantes* » marquent une demande forte du jury d'être dans l'éducatif et la production, ce qui risquerait d'être moins facilement atteignable si la démarche visait à rendre les enfants autonomes, à respecter leur liberté, à partir de leurs envies, propositions, initiatives. Si l'on constate que dans l'ensemble les remarques demeurent positives quant aux actions des animateurs et si quelques observations apprécient les « *qualités d'écoute, d'observation, d'adaptation ; animation très respectueuse des enfants, crée une bonne cohésion de groupe* », dans l'ensemble les évaluations saluent surtout « *des objectifs clairs avec une séance d'animation maîtrisée* », le caractère « *pertinent, clair dans ses choix pédagogiques* » et la « *séance bien menée, [au] cadre pédagogique clair* ».

La dimension éducative reposant sur un cadre pédagogique clair qui permet de maîtriser la séance d'animation et la cohérence du groupe apparaissent donc comme les éléments positifs attendus par les experts des jurys afin de définir une « bonne » séance d'animation. Cette référence idéale ainsi posée de manière implicite lors des évaluations contrarie d'une certaine manière toute velléité de faire autrement, de sortir du cadre, de tenter des démarches « hors normes ». Or nous l'avons dit, les experts des jurys sont des professionnels à la fois cadres de l'animation et formateurs eux-mêmes. Il semble donc évident que leurs attentes reflètent non seulement la norme de certification d'un diplôme mais aussi les contenus des formations et les demandes des structures employeuses.

Ce constat est confirmé par l'analyse des dossiers de VAE qui s'ils mettent souvent en avant des démarches innovantes, veillent à entrer dans le « moule » d'une action « dirigée » par l'animateur qui en est le plus souvent à l'initiative, répondant à des objectifs éducatifs précis dans un cadre pédagogique posé.

« En effet, si l'intérêt de la démarche VAE réside dans la singularité des situations présentées et des démarches adoptées, on ne peut perdre de vue que dans le système français, la validation se traduit par l'obtention d'un diplôme.

Dès lors même si l'activité du candidat est au centre de la démarche, elle est mise en résonance avec le référentiel du diplôme. Ainsi dans la VAE, la mise en lien de l'activité réelle du candidat avec l'activité prescrite dans les référentiels est induite par la structure même du dossier ; on demande au candidat d'analyser son activité dans trois fonctions (encadrement des publics – encadrement des activités – participation au fonctionnement de la structure) et on lui conseille dans la description de ses pratiques de définir ses objectifs, de préciser sa démarche Son travail est alors de « penser » et relater son activité en faisant des aller-retour avec le référentiel du diplôme.

Or, dans les diplômes professionnels de l'animation, la dimension éducative de l'action est un attendu fort, affirmé dans le référentiel professionnel et dans le référentiel de compétences. Ainsi quel que soit le diplôme, le cadre éducatif de l'animation est toujours une exigence des jurés. On ne peut alors s'étonner que le candidat, avec l'aide d'un accompagnateur le cas échéant, réponde aux attendus du jury et mette en avant les compétences pédagogiques attendues ; le risque serait fort, en particulier pour un candidat

VAE qui n'est pas « passé dans les mains des formateurs », de présenter son expérience sans le faire ! » (Référénte Régionale de la VAE pour les diplômés en Animation Jeunesse)

Ainsi, même si le sujet mériterait d'être approfondi, nous avons un nombre non négligeable d'indicateurs pour avancer que la formation, et au-delà la certification des diplômés, participe de cette volonté institutionnelle de faire des loisirs des enfants et des jeunes des temps éducatifs formalisés. Davantage même, il faudrait s'interroger sur le rôle de diffuseur, certainement même de démultiplicateur que joue la formation dans cette évolution progressive vers le tout éducatif. En effet, et nous l'avons mis en évidence, l'articulation entre le projet de l'école et celui des temps de loisirs se renforce à partir des années 1980. Or si la professionnalisation de l'animation débute à la fin des années 1960, elle accompagne d'abord les bénévoles des mouvements et associations à devenir des professionnels. Les diplômés sont d'ailleurs essentiellement conçus comme des cheminements de formation continue, en alternance et se nourrissant de l'expérience pratique des stagiaires. Même si cet esprit demeure, à partir de la deuxième génération, au milieu des années 1980, le BEATEP forme des animateurs qui ne sont plus (ou moins) issus des rangs des militants. La formation devient donc creuset de l'apport philosophique, pédagogique et éducatif tant de l'animation en général que des mouvements. La ligue de l'enseignement, les Francas, les CEMEA, l'UFCV, tout comme Léo Lagrange ou d'autres forment des animateurs à partir de leur propre conception de l'animation. Pour les mouvements les plus proches de l'école, qui inscrivent la démarche d'éducation populaire dans la complémentarité de l'éducation scolaire, il va de soi que l'animateur est un partenaire, parfois même un assistant de l'enseignant.

**6 - SUR FOND D'ÉDUCATIF,
DES STRUCTURES INNOVANTES**

La tension entre loisir et éducation

La tension entre loisir et éducation apparaît ainsi réellement permanente au sein des accueils extrascolaires destinés aux enfants.

Un des indices de cette prégnance éducative se trouve dans la difficulté à admettre cette fonction de « garde » qui renvoie à la prise en charge de l'enfant en remplacement des parents et constitue sans aucun doute une des raisons de la multiplication des accueils. Alors qu'il recouvre une dimension importante de nombre d'entre elles, cet aspect est très généralement dissimulé à la fois dans les dénominations et dans la présentation que les structures font d'elles-mêmes. On constate ainsi la disparition ou l'occultation du terme de « garderie » et les efforts entrepris pour trouver une forme et une fonction plus valorisante à ces accueils. Le terme est encore parfois admis pour désigner des accueils comme les accueils périscolaires (qui encadrent les temps scolaires sur une journée) ou les accueils de dépannage pour les jeunes enfants (halte-garderie). On comprend ainsi qu'il s'agit d'accueils qui restent ponctuels à la fois dans la durée et dans la fréquence de la fréquentation et pour lesquels il peut être plus facilement admis un enjeu moindre sur le développement et l'éducation de l'enfant.

Au-delà de cette réalité quelque peu anecdotique, on constate la difficulté pour le hors scolaire à construire une autre forme que celle de l'école qui réponde aux caractéristiques du loisir. La complexité est grande pour les structures et au-delà pour les instances de gestion et de tutelle à élaborer des différences qui permettent aux activités de prendre ce caractère libérateur de l'école, caractère qui fonde en partie le loisir de l'enfant.

Les analyses réalisées révèlent en effet que si les temps sont bien libérés de la contrainte scolaire, les accueils restent très fortement soumis à des contraintes beaucoup plus larges qui émanent des fonctionnements. Les données montrent à quel point la liberté, l'autonomie, la décision, la maîtrise de l'acteur qui caractérise le loisir pour l'adulte semblent remises en cause par les caractéristiques qui sont attribuées à l'enfant. La similitude entre l'univers scolaire et extrascolaire apparaît très grande au niveau de la place et du rôle qu'occupe l'adulte ou plus précisément des formes de conduite et de guidance sous-jacentes aux méthodes adoptées. On voit en effet régulièrement transparaître dans les différents accueils un curriculum caché visant l'apprentissage de la discipline, de l'effort, de la régularité, du respect des règles, etc. Les fonctionnements et les modes d'interactions observés montrent que dans l'ensemble des institutions hors scolaires, les activités des enfants sont très largement gérées et structurées par les professionnels. La mission de ces derniers telle qu'elle est définie par les textes réglementaires et qu'elle est généralement proposée dans le cadre des formations consiste en effet successivement à planifier, organiser, préparer l'activité, puis la conduire, en contrôler le bon déroulement, voire l'arbitrer si nécessaire. Il s'agit très souvent de programmer des activités en précisant les objectifs pédagogiques visés, de les mettre en œuvre et dans certains cas d'évaluer leur pertinence et leur adéquation au public, aux conditions, au projet éducatif de la structure, etc. Le terme de « menée » utilisé par les acteurs eux-mêmes désigne précisément cette forme de directivité de l'activité qui vise à trouver des modalités permettant la participation spontanée et jouée des enfants. Les enfants sont alors certes participants, mais à une activité qu'ils n'ont pas eux-mêmes élaborée et qu'ils sont donc invités, avec plus ou moins de contraintes ou de choix, à suivre ou à développer sur le modèle proposé. Le principe même de ces modalités d'accueil

conduit à circonscrire l'activité de l'enfant à ce qui en est prévu et attendu par les animateurs, mais surtout à cantonner l'enfant dans ce rôle d'exécutant d'un programme qu'il n'a que rarement contribué à élaborer.

La nécessité que l'activité se déroule conformément à ce qui est prévu et qu'elle aboutisse à ce qui a été arrêté par avance, conduit de fait les professionnels à recourir à une forme de gouvernance désignée par le terme ambigu d'« encadrement ». S'il s'agit, à un premier niveau, de mettre en place des fonctionnements et des pratiques qui permettent d'assurer la sécurité des enfants, le terme d'encadrement renvoie insidieusement au souhait de conserver la gestion et le contrôle de l'activité et par là même des enfants qui y participent. La « menée », cette modalité souple qui vise à convaincre, voire à séduire l'enfant, se trouve alors parfois mise à mal par des interactions directives, voire autoritaires nécessaires pour parvenir à conduire l'activité à son terme et à amener les enfants à participer. Ainsi à la question relative à l'attitude des animateurs face aux enfants, les experts du jury BPJEPS affirment que le mode d'intervention de l'animateur oscille entre le « laisser faire » où *« l'animateur est absent ; il laisse les enfants faire par eux-mêmes »* et la posture autoritaire où *« l'animateur hyper-cadrant, dans une position d'autorité formelle »*. Si quelques évaluateurs soulignent l'attitude bienveillante de l'animateur qui permet *« confiance, accompagnement et écoute »*, la plupart d'entre eux insistent sur cette *« posture autoritaire en décalage avec le discours »* et les objectifs annoncés quant à la relation aux enfants. *« La bienveillance peut évoluer vers des attitudes infantilisantes ou maternantes peu en cohérence avec les objectifs annoncés »* ou disparaître derrière une *« relation de technicien, d'intervenant extérieur »*. Un expert souligne que l'animateur peut se mettre dans une *« posture de caricature maître-élève quand il ne maîtrise pas la technique ou la situation et dans une position d'accompagnement quand il est à l'aise avec le groupe et son support d'animation »*.

Au-delà des méthodes et des contenus, c'est bien dans cette modalité d'intervention qui consiste à encadrer les enfants que le champ hors scolaire trouve ses caractéristiques essentielles. De fait, dans ces institutions hors scolaires c'est quasiment toujours une élaboration adulte qui préside à la fois au projet, à l'activité et aux fonctionnements, avec des modalités parfois aussi strictes que celles de l'école. Même si les instances internationales les désignent de « non-formel », ces accueils ne peuvent être compris comme une absence de formalisation. Bien qu'élaborée sur des contenus et des pratiques différents de ceux de l'école, la formalisation apparaît en effet suffisamment développée et généralisée à l'ensemble de ces institutions hors scolaires pour qu'on puisse parler d'une « forme éducative de l'animation » qui se caractériserait par cette modalité particulière qu'est l'encadrement. Les réalités observées aboutissent au constat que le loisir est très nettement mis à mal par ces formes d'intervention qui se développent dans le champ hors scolaire. Cette négation du loisir est autant le fait des animateurs dans leur mal de reconnaissance et leur difficulté à se positionner que des parents et des institutions avec leur double attente d'une réponse sociale avec le rôle de garderie pour les enfants dont les parents travaillent et d'un apport éducatif par des activités qui apportent un contenu, un savoir, des connaissances nouvelles ou plus largement qui font progresser. La pression éducative limite ainsi le loisir à un espace-temps à exploiter et à « rentabiliser » en termes de développement de l'enfant. Ces conceptions conduisent ainsi systématiquement et d'une certaine façon inexorablement à insérer les pratiques ludiques et les pratiques de loisir dans une perspective pédagogique.

Du loisir à la marge de l'offre

Cependant, si la tendance éducative des accueils de loisir est très largement développée, on trouve à la marge quelques insertions d'une perspective de loisir. Ainsi, certaines des structures rencontrées semblent construire leur action sur des conceptions de l'enfant et de son loisir différentes qui laissent une place majeure à l'initiative et à la décision de l'enfant, en développant par exemple des pratiques de jeux libres mais aussi en acceptant -plus ou moins- la frivolité.

Les évolutions apparaissent à partir d'une réflexion sur les enfants ou plus exactement sur les modes de vie et les rythmes que les adultes et la société plus largement leur imposent.

« Je trouve à l'heure actuelle que les enfants n'ont pas de loisirs car on leur met trop de choses obligatoires. [...] Il me semble qu'il n'y a pas plus de loisirs. Les enfants ont énormément de temps de solitude mais pas de loisirs. Ils ont que des activités programmées pour eux mais pas de loisirs. [...] Oui, ils sont dans des agendas. Ils sont formatés. [...] Pour moi ces enfants ne sont pas heureux. Ils sont trop formatés. Ce ne sont pas les mêmes enfants qu'avant. Ils sont stressés et sont tristes. » (Bibliothèque T3)

« Aujourd'hui, les enfants [...] sont aussi plus fatigués par la lourdeur de la semaine, plus stressés. On est en train de les traiter comme des adultes, et de passer à côté de l'essentiel. On leur inflige des rythmes qu'un adulte ne supporterait pas lui-même, alors qu'un enfant a besoin de découverte, d'un rythme spécifique, de ne rien faire, de rêver. » (Responsable Enfance/Jeunesse T5)

On saisit ici toute l'ambiguïté de la construction sociale qui est développée autour du loisir des enfants. En effet dans une première approche, on peut annoncer et penser qu'il n'y a pas de spécificité puisqu'on construit une offre pour les enfants sur les mêmes principes que celle des adultes. Mais, à y regarder de plus près, apparaît de fait une spécificité mais qui se révèle être négative. En effet, la transposition de l'adulte à l'enfant conduit à particulariser le loisir enfant d'une part parce que le modèle adulte se trouve tellement accentué ou renforcé que l'offre perd sa nature de loisir, et d'autre part parce que ce modèle est précisément en décalage avec ce qui fait l'enfance.

« Moi je trouve qu'on ne leur laisse plus le temps de vivre tranquillement, je trouve qu'ils sont trop speedés les gosses. Moi je leur dis aux parents, " Ben laissez les tranquilles, laissez les rêver un peu, c'est maintenant qu'ils en ont besoin, c'est pas à 20 ans, ce sera déjà trop tard" » (Espace multimédia T4)

Apparaît ainsi une spécificité de l'enfance qui devrait conduire à penser et à construire un loisir particulier qui conserve une certaine légèreté, une insouciance, une évasion que l'âge adulte ne permet plus.

Cette perspective de loisir conduit de fait à envisager les accueils selon d'autres modalités. Sont valorisés l'absence de contraintes horaires dans le déroulement de l'activité ou de la journée, des rapports entre professionnels et enfants moins tendus et moins conflictuels parce construits sur un rapport moins hiérarchisé, une posture professionnelle qui consiste à répondre aux demandes et aux envies des enfants.

« Mais tu vois par exemple une sortie à Nigloland [parc d'attractions avec manèges, spectacles, animations, etc.], là le côté éducatif je ne le vois pas, pour moi c'est de la conso voilà, mais je ne suis jamais contre une sortie à Nigloland, jamais, jamais, là on est vraiment [dans le loisir]. Déjà on n'a plus ce côté là d'horaires, à part le départ, je veux dire dans la journée. Moi je trouve que tout le monde est vachement plus détendu, les

animateurs, y'a plus cet horaire de machin, de truc, on mange à l'heure que tu veux... Tu pars avec ton groupe, tu vois, et puis c'est " - Oh j'ai envie de faire ça ! - Et ben viens on y va !", et puis on essaie de mettre tout le monde d'accord... ben voilà » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Mais on comprend ici que cette dimension de loisir n'est possible que dès lors que la dimension éducative est laissée de côté pour accepter ce qui apparaît ici en termes de consommation mais qui n'est autre que la frivolité, c'est-à-dire la possibilité de pouvoir jouir du temps présent, sans en attendre autre chose que le plaisir et la satisfaction immédiats.

C'est cette même perspective qu'on retrouve ici et là mais qui va être déclinée en fonction des types de structures. Pour les accueils périscolaires, c'est la dimension de repos et de détente qui permet de valoriser le loisir.

« Oui c'est du loisir, de la détente. Et par rapport aux animateurs, je râle depuis une année ou deux puisque je dis qu'il faut arrêter d'intellectualiser. Le principe du périscolaire doit rester du loisir, de l'animation. On met la barre trop haute car on veut de plus en plus un service de qualité. Mais le problème c'est qu'à un moment donné, il faut penser que les enfants sont en détente. Ils ont eu leur journée de classe et il ne faut pas trop charger » (Responsable affaires scolaires T3)

Pour les structures plus proches du sport, le loisir doit trouver sa place en se gardant de la dérive sportive à laquelle peut conduire la compétition.

« Moi j'y tiens, je ne veux pas qu'on rentre dans un système de compétition à tout prix, parce que euh... Les entraîneurs aimeraient bien que tous les patineurs gagnent, à toutes les compétitions ! [...] Tout entraîneur est déçu si son élève ne réussit pas. Et parfois après... j'ai assisté à des euh... engueulades, comment dire... ! Et ça je veux pas qu'on rentre dans ce système là ! Ils ne viennent pas ici pour se faire euh... engueuler quoi ! Comment dire... On connaît Laure Manaudou euh... Ca hors de question ! Quand ça commence à être un peu fort euh... hep hep hep [elle tape sur la table], nous on est club de loisirs ! Maintenant on fait de la compétition, c'est bien de gagner, ça fait plaisir à tout le monde... mais on est un club de loisirs, on n'est pas sport- études ici ! » (Club Roller T5)

Dans d'autres cas, c'est en laissant davantage de place à l'enfant que le loisir apparaît possible.

« Mon idéal d'aujourd'hui c'est que les enfants deviennent acteurs de leurs loisirs. Je n'ai pas le souvenir de ça quand j'étais jeune. C'est les accompagner et pas seulement leur donner des choses toutes faites. [...] C'est utopique de dire que tout va partir d'eux et que l'on va construire avec eux. Cela vient petit à petit et avec la maturité. Il faut écouter leur envie. Mon outil de travail c'est les jeunes, c'est de partir d'eux, de leurs besoins et de leurs envies. » (Responsable Jeunesse T3)

On ne peut cependant s'empêcher ici de souligner l'ambiguïté qui apparaît dans ces propos puisque tout en affirmant vouloir accompagner les jeunes à partir de leurs envies, il s'agit bien de les faire « devenir » acteurs et non de les considérer au présent comme acteurs. On retrouve ainsi cette conception d'un enfant incapable, qui n'a pas la « maturité » pour qu'on le laisse agir en maître de la situation.

C'est ce constat que font certains professionnels de la difficulté à faire évoluer les conceptions et le regard sur l'enfant en particulier en ce qui concerne les parents

« Alors après il faut le défendre tout ça devant les parents, tu vois des gamins qui... " ben il a fait quoi aujourd'hui ?" Ben voilà faut pouvoir le dire " Il a joué dans le sable toute la

journee ” ! Bon parce que les parents ont peut-être pas forcément envie de payer pour des gamins qui vont jouer dans le sable toute la journée, mais cela dépend. Moi je suis prête à le défendre tout ça, cela ne pose pas soucis. » (Responsable Enfance/Jeunesse T4)

Si les professionnels dénoncent des parents qui restent très attachés à une certaine productivité, ils rencontrent aussi des difficultés à remettre en cause les conceptions et les formes habituelles du loisir au sein même du monde de l’animation que ce soit au niveau des animateurs ou des instances de tutelle.

« Et puis, il faut que cela rentre aussi dans la tête des adultes et des animateurs ; c’est de ne rien faire. Et c’est dur car on veut justifier son salaire et son poste et donc du coup, on s’oblige à s’occuper. [...] On n’est pas une société de consommation mais pas loin. C’est l’image qui dérange quand un parent voit une animatrice assise sur un banc car il a payé et ne s’attend pas à ça. Le parent veut de la production. Si l’enfant a choisi de produire, de faire de la pâte à sel, il est heureux. Mais s’il a choisi de s’asseoir sur un banc ou de jouer dans la boue comme les enfants l’ont fait la semaine dernière, il faut pouvoir le laisser faire. Autant est justifié un atelier manuel, autant il est très difficile, et entre autre pour la CAF et Jeunesse et Sport, de justifier que l’enfant a joué dans la boue. » (Responsable affaires scolaires T3)

Des centres de vacances atypiques

Si ce mouvement vers le loisir est peu présent dans les structures rencontrées, il a davantage été mis en évidence pour des structures écartées de cette recherche que sont les centres de vacances. Il ne faut sans doute pas voir dans cette différence une quelconque spécificité des colonies qui de fait répondent aux mêmes textes législatifs et où les animateurs ne sont pas fondamentalement différents en termes de formation, mais plutôt le résultat d’une conjonction de pratiques professionnelles expérimentales et de pratiques de recherche qui ont permis une visibilité plus grande du mouvement. Ainsi, comme l’on mis en évidence d’autres recherches (Houssaye, 1995 ; Bataille, 2007), certaines structures de colonies de vacances conçoivent et mettent en œuvre des projets en prenant de la distance avec la question éducative en construisant leur politique et leurs projets en grande partie à partir de la notion de vacances et de loisir. En fait, en mettant les vacances et le loisir au cœur du projet des structures, l’essentiel des discours et des justifications renvoie à des finalités particulières qui s’articulent autour de trois axes qui ciblent toujours l’enfant ; d’une part la liberté et le pouvoir de décision, d’autre part le plaisir et l’épanouissement, et enfin l’activité et le temps à soi. Le jeu se révèle alors comme une activité importante pour ces centres de vacances qui trouvent dans ce type d’activités une réponse pertinente et en cohérence avec leur projet d’offrir une situation de vacances aux enfants. Cependant, l’activité ludique n’est pas centrale, puisque l’offre de jeu se fait toujours en parallèle à d’autres pratiques qu’elles soient sportives, artistiques, festives, de repos ou de discussion, qui sont toujours abordées dans cette même perspective de vacances et/ou de loisir. C’est en effet l’ensemble des organisations et des fonctionnements qui sont réfléchis et adaptés pour répondre à cette insertion de l’accueil dans un espace et un temps de vacances et de loisir. La volonté de réduire les rigidités et les contraintes est en particulier très clairement mise en avant. La pratique de jeu mais aussi des autres activités est laissée le plus possible à la discrétion des enfants et de façon la plus individuelle possible. Le rôle des animateurs n’est plus tant dans l’organisation, la gestion et la menée d’une activité ou d’une autre, que dans l’accompagnement des enfants ou plutôt de chaque enfant. Cette forme est

sous-tendue par l'aménagement et la gestion d'un contexte spatial et d'une organisation temporelle qui permette à chacun de construire et de vivre son temps et ses activités comme des vacances, c'est-à-dire avec une autonomie maximale et dans un souci de satisfaction personnelle et d'épanouissement.

Dans les structures qui se construisent sur ce modèle, les aspects éducatifs apparaissent ainsi moins développés et plus diffus. La dimension et les objectifs éducatifs semblent passer au second plan, précisément derrière cette volonté de situer les activités comme un espace/temps de vacances ou de loisir pour les enfants. De plus, le caractère éducatif de l'accueil et des activités est évoqué mais sans être décliné en aspects particuliers. L'éducation apparaît dans sa dimension globale et générale d'évolution de l'individu et non de façon compartimentée entre des domaines précis du développement de l'enfant repris des théories psychologiques classiques. L'éducatif n'est donc pas absent, mais il renvoie davantage à des modalités informelles dans lesquelles l'initiative et l'activité de l'enfant -et non plus de l'animateur- prennent une place essentielle. L'éducation est davantage abordée dans son caractère informel en étant considérée comme un aspect inhérent aux pratiques des enfants en deçà ou indépendamment de toute construction de projet éducatif. Le jeu et les autres activités permettent ainsi à la fois le vivre ensemble -au sens de respect de l'autre plus que de respect des règles- et les explorations et expérimentations qui portent les apprentissages, sans nécessairement être inscrits dans un projet élaboré pour cela et qui modifient les actions et activités.

Le cas des ludothèques

Ces démarches et ces conceptions rejoignent aussi celles d'un autre type de structures, présentes sur nos terrains d'observation, que sont les ludothèques. Les exemples que nous avons rencontrés dans nos monographies rappellent en effet ces formes d'intervention qui se démarquent aussi de cette omniprésence de l'encadrement adulte. En effet, dans leur grande majorité, les ludothèques ne participent pas de ces pratiques d'animation qui se présentent comme une prise en charge de l'activité par un professionnel qui en gère le déroulement et la participation des enfants. Il s'agit à l'inverse pour elles d'offrir un contexte ou environnement dans lequel les activités ludiques peuvent être construites par les enfants en fonction des goûts et envies du moment, individuellement ou en groupe (Roucous, 2006b). En concevant son activité à partir des activités des joueurs eux-mêmes, les ludothèques ouvrent une autre perspective dans les modalités d'interventions des professionnels qui accueillent les enfants en dehors de l'école. La dimension d'encadrement est en effet effacée, ou au moins amoindrie puisque l'essentiel n'est pas de diriger un groupe dans un but éducatif, mais d'accompagner chacun pour qu'il puisse évoluer physiquement mais aussi personnellement dans ses rapports au jeu bien entendu mais aussi à soi-même et aux autres. Ce faisant, ces ludothèques construisent une spécificité qui réside précisément dans le caractère informel de l'éducation qu'elles véhiculent (Roucous, 2007b). Elles peuvent se valoriser comme une instance éducative mais à partir d'une forme différente des autres institutions hors scolaires qui se calent sur le modèle scolaire en concevant le jeu et le loisir comme des moyens plus ou moins opérationnels de parvenir à construire et à développer les finalités éducatives établies par ailleurs. A l'inverse de cette conception, en développant un espace/temps de loisir et de jeu individuel dans une structure collective, ces ludothèques permettent que se développent, sans en faire des objectifs, des pratiques et des interactions qui

sont elles-mêmes vecteur d'enrichissement et de construction de chacun.

En reconnaissant cet aspect informel de l'éducation inhérent aux activités et pratiques ludiques ou de loisir, ces ludothèques s'inscrivent dans le champ du loisir éducatif précisément sans se définir pour autant sur cette perspective éducative. La spécificité des ludothèques peut ainsi apparaître dans la distance que prennent une partie d'entre elles avec ces positions qui conçoivent l'enfance uniquement dans un processus « d'éducation permanente ». En construisant toute leur activité précisément sur cette frivolité et cette liberté, elles défendent, voire revendiquent, une conception du loisir de l'enfant comparable à celle des adultes dans ses dimensions de liberté et de gratuité. Ces ludothèques s'insèrent alors dans la sphère du divertissement pour l'enfant en ce sens qu'elles n'ont d'autre finalité que l'activité elle-même avec les plaisirs et satisfactions qu'elle procure. Mais, comme le soulignent précédemment les professionnels rencontrés dans d'autres structures, cette position marginale ou décalée est difficile à tenir dans un contexte non pas hostile mais dubitatif, voire méprisant, face à une telle remise en cause des façons de considérer l'enfant. Certaines ludothèques ont ainsi du mal à résister à ce modèle dominant, et reprennent à leur compte cette volonté éducative. Or, dès lors que cette perspective éducative prend le pas sur le loisir dans les finalités de l'institution, c'est l'aspect informel que permet le libre-jeu qui est mis à mal et remplacé par des formes de pratiques éducatives modélisantes. En conditionnant le jeu, voire l'enfant, à un résultat en termes d'apprentissage et de développement, ces ludothèques laissent moins de place à spontanéité, à l'aléatoire et à la souplesse et minimisent la dimension informelle qui fait toute la particularité de la structure.

Des exceptions rares

Au-delà de ces structures identifiées et déjà d'une certaine façon institutionnalisée, l'exploration de l'offre entamée dans cette recherche et qui visait à trouver l'exception se révèle assez peu fructueuse. En cherchant dans les marges des activités classiques, on tombe en effet souvent sur des organismes et des structures qui reproduisent, parfois en le renforçant encore, ce modèle du loisir éducatif avec toutes les ambiguïtés de la posture. A titre d'illustration, on peut évoquer ici le cas du domaine du cirque qui se voit envahir par des « écoles » qui de fait réintègrent clairement la dimension et les formes éducatives analysées précédemment. Le site d'une des structures parisiennes qui œuvre dans ce domaine révèle très explicitement les diverses tensions. Toute l'ambivalence du projet est résumée en deux mots « *X est une école de loisirs* » conception qui est explicitée en une phrase où se juxtaposent les termes de l'opposition : « *X est un lieu de pratiques artistiques en activité de loisir, tout en étant aussi une école_avec sa philosophie et ses objectifs.* » La suite montre clairement que la construction du projet et de la pédagogie est directement faite en fonction d'objectifs d'apprentissages déclinés eux-mêmes entre les différents aspects du développement de l'enfant. « *Il s'agit de mises en situation éducatives dans lesquelles plusieurs propositions de travail, de repères et d'outils convergent vers les mêmes objectifs psychomoteurs et sensoriels, cognitifs et artistiques.* » L'objectif conduit la structure à élaborer une forme dont la proximité avec l'école est sur certains points très forte, par exemple sur l'assiduité : « *A l'exception des adultes, les élèves de l'école sont tenus, sauf pour des raisons médicales, de suivre le programme des séances dans sa globalité.* » On saisit ici à quel point l'enfant est particularisé par rapport à l'adulte. Cette conception conduit à une situation dans laquelle l'enfant est seulement pris en compte dans ses choix et dans ses rythmes, mais sans que

lui soit laissée une initiative dans la construction pédagogique contrôlée strictement par les professionnels « *Les intervenants prennent en compte les choix et les propositions des élèves. [...] Les intervenants respectent l'autonomie et le rythme d'apprentissage des élèves.* » Ainsi, le jeu est affiché comme fondamental mais en dénigrant ce qui apparaît comme « simplement ludique », autrement dit le caractère frivole du jeu, pour en faire un outil au service de l'apprentissage « *Une approche qui ne se contente pas du caractère ludique inhérent à l'univers circassien, mais place le jeu au niveau du fondement de l'apprentissage.* »

De fait, en faisant le tour d'horizon de l'existant pour y débusquer des structures « hors norme » c'est-à-dire qui construisent leur projet sur une dimension de loisir avérée, on se trouve confronter à un nouvel espace social installé dans le secteur privé, voire du lucratif, du loisir pour les enfants. Ainsi, les exceptions les plus fréquentes et donc les structures ou accueils qui se situent le plus strictement dans le loisir se trouvent aujourd'hui être des sociétés commerciales qui proposent des aires de jeux couvertes. En effet, même si elles peuvent paraître en dehors du champ de cette recherche à divers titres, ces espaces apparaissent bien comme des accueils qui mettent le loisir au cœur de leur proposition.

Il s'agit en effet d'espaces de loisir qui se développent très fortement dans la foulée et en s'inspirant des aires de jeu que proposent les chaînes de restauration rapide bien connues des enfants. En inversant la priorité entre restauration et jeu, ces accueils s'ouvrent un peu partout en France pour proposer aux enfants différents espaces comme des structures gonflables pour sauter, des structures pour grimper, glisser, se balancer, nager (dans les ballons), mais aussi des espaces pour faire du basket en salle, du trampoline, du bowling, ou encore des circuits de kart ou de bateau, parfois aussi des espaces de jeux de construction géants, ou encore des dancing. Le fonctionnement est similaire à celui d'un square dans lequel sont à disposition des aménagements mais toujours sous le regard et la responsabilité des parents ou accompagnateurs. La place des professionnels est ainsi très réduite puisqu'ils ne font que garantir la sécurité et s'assurer du respect des règles d'usage des espaces. Dans ces conditions, la question éducative est totalement absente, au profit d'un souci omniprésent de divertissement, de plaisir, d'« éclate » des enfants. Ce type d'offre ne va pas sans poser problème au monde de l'éducation populaire et plus globalement à celui de l'animation. S'y accumule tout ce qui est rejeté par ce champ d'action : le commercial d'abord qui heurte ce « don de soi » qui anime les professionnels, mais surtout le côté frivole de cette offre qui n'a d'autres tenants que l'activité elle-même et le divertissement qu'elle procure, et l'aspect consommatoire de cette activité qui ne laisse pour seule trace que le plaisir et son souvenir. Cependant, l'ambivalence émerge dès lors que des collectivités et en particulier des centres de loisirs fréquentent ces aires de jeux et semblent y trouver un intérêt. On saisit alors une double difficulté des structures du champ de l'éducation populaire et de l'animation ; d'une part difficulté à rester dans ce champ d'action, alors même que les demandes et les offres autour d'elles évoluent et que les enfants s'en font largement les portes-voies ; d'autre part difficulté à évoluer pour construire une offre similaire, non pas matériellement mais dans la dimension de loisir portée et revendiquée par cette sphère commerciale qui sait laisser l'éducatif de côté.

Ne restent, dans le champ associatif, que de très rares OLN ou Objets de Loisir Non Identifiés qui cherchent à construire d'autres formes d'accueil sur une autre approche de l'enfant ce qui les conduit à trouver d'autres dénominations. On peut présenter ici à titre d'exemple une expérience parisienne qui a petit à petit essaimé en province autour de l'appellation de Café des enfants. En

prenant de la distance avec la notion de projet et en se présentant comme la mise à disposition d'un environnement, la plaquette annonce déjà une approche sensiblement différente. « *Notre ambition est de créer un environnement favorable et bienveillant pour tous les enfants sans exclusion afin de favoriser leur épanouissement* ». L'origine se trouve en effet dans l'idée de créer un lieu de vie pour les enfants en développant ces expériences vécues dans « *quelques cafés en banlieue qui acceptaient les enfants de 12 ans pour se retrouver autour d'un baby, d'un flipper et d'une menthe à l'eau* ». L'espace est ainsi aménagé en différents coins très peu délimités et très imbriqués les uns dans les autres où se côtoient et s'entassent, jeux, matériel de bricolage, de musique, de cirque, déguisements... Mais, l'ensemble s'articule autour d'un espace « bar » avec un comptoir et des tables adaptés aux enfants, pour y consommer boissons ou plats chauds préparés sur place. Il s'agit de décliner à destination les enfants ce modèle du café dans lequel ils ne sont pas admis en créant un lieu de rencontres « *le Café, c'est d'abord lieu de liberté et ... d'hospitalité... mais en partant des enfants* ». Le projet de l'association se construit ainsi directement sur la base de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant « *parce que les Droits c'est ce qui fait qu'on a une existence, qu'on a une place, qu'on a une dignité* ». En rejoignant l'idée de Korczak de « démocratie des enfants », il s'agit « *d'avoir une position différente des travailleurs sociaux qui souvent donnent une norme* ». L'enfant est ainsi appréhendé d'une autre façon qui consiste d'une certaine façon à ne pas les considérer comme des enfants. « *Il ne faut pas infantiliser les enfants ; on (les adultes) fabrique les gâteaux, on range, on travaille sur l'ordi.. ; ils veulent faire comme nous. Ils jouent bien sur, ils adorent ça ; ils jouent à des jeux qu'ils inventent ou à des jeux qu'on propose, mais ils adorent faire comme nous, avec nous* ». L'accueil ouvre ainsi un panorama d'activités très large puisque « *toutes les activités humaines sont intéressantes pour les enfants : cuisine, livre, menuiserie...* » L'offre est présentée comme « *un bazar le plus divers possible, un bazar culturel parce que si c'est trop aseptisé, c'est vidé ; ça ressemble à un centre culturel ou à un centre social* ». Et de fait, l'espace n'est pas sans rappeler une chambre d'enfant mal rangée ou rangée à la façon des enfants où s'entassent des objets sans organisation toujours très claire. La structure reprend aussi le caractère de (ou le fonctionnement en) libre accès du café, « *C'est un vrai café des enfants ; ils sont chez eux ; il vient quand il veut et part quand il veut. Mais toujours sous la responsabilité des parents ; ça veut dire que les parents sont d'accord pour que l'enfant soit là et ils signent un document. Ce n'est pas le régime des centres de loisirs, pas le régime des accueils de loisirs parce qu'on n'est pas calé sur des horaires* ». Les temps d'accueils sont ainsi calés « *sur le temps libre de l'enfant et de la famille ; l'accueil le week-end est obligatoire, voire le soir si on accueille des ados* »

Mais l'essentiel se situe sans aucun doute dans la liberté et l'ouverture qui caractérisent les accueils. Dans ce bazar, « *c'est l'enfant qui choisit ; il y a toujours une offre, mais on n'est pas obligé de le faire, c'est important. Si enfant ne veut pas participer, il ne participe pas* ». En parallèle de la libre disposition du lieu, des propositions émanent de l'équipe qui sont surtout orientées vers l'art, la création, l'expression et qui sont le fait d'artistes et non d'animateurs « *parce qu'il s'agit de proposer quelque chose qui nous parle pour que ça parle aux enfants. On est crédible par rapport aux enfants et aux jeunes parce qu'on est passionné ; on part de ses propres goûts pour proposer ; on fait pour de vrai ; on ne se moque pas de l'enfant en lui faisant faire de l'artificiel, du faux* ». La liberté offerte est d'autant plus grande que l'équipe est très diverse, « *des femmes, des hommes ; des jeunes, des plus vieux. Ça permet à l'enfant de s'y retrouver. Il regarde quelle porte d'entrée il va choisir "Tiens lui il me ressemble, il a l'air sympa"* » Ce qui fait le cœur et la force de la position professionnelle « *c'est un adulte* »

empathique c'est-à-dire qui est dans une écoute flottante et sympa ; et qui aime jouer et qui aime le monde de l'enfance. »

L'offre est aussi largement ouverte aux activités proposées par les parents, les bénévoles ou les enfants « *parce qu'on est toujours à l'écoute des enfants et des demandes* ». On comprend qu'une attention particulière est portée à ces propositions des enfants parce qu'elles apparaissent comme un point d'encrage important de l'échange « *C'est découvrir l'autre. C'est comme un cadeau que nous fait l'enfant " Je propose pour te connaître, pour être avec toi" ; c'est aussi "parce que j'aime et j'ai envie de partager" »*

A coté de ces propositions, « *des animateurs sont les coins : un à la peinture, un aux jeux de société, un.... pour répondre à la demande .* » Ils se situent dans une écoute flottante, « *une sorte de « force tranquille » des animateurs qui observent, attendent avant d'intervenir dans l'agitation et en général ça suffit à ce que tout se passe au mieux pour chacun* ». L'un d'eux prend le rôle de « *gardien du square, parce que ici c'est comme un square d'hiver ; c'est l'accueillant ; c'est aussi lui qui intervient, si nécessaire, en cas de conflit.* »

Malgré ces fonctionnements, la référence du loisir n'apparaît pas. Si, l'offre se situe bien dans le « *temps libre c'est-à-dire un temps choisi qui s'oppose à la contrainte, on ne parle pas de temps de loisir* ». La structure prend ainsi ses distances avec des activités et des accueils qui sont perçus comme étant de l'ordre de l'occupation ou de la consommation en ce qu'ils écartent, voire refusent, la participation des enfants. On comprend plus globalement que la structure a une difficulté à se dire dans le loisir qui apparaît comme trop déconnecté de la vie réelle. Même s'il se situe en marge de l'école et du travail, il ne s'agit pas de penser l'accueil des enfants dans les marges de la société et de ses réalités. « *On place pas l'enfance dans un globe, protecteur, en dehors du monde, mais au contraire dans le monde.* » Ce sont précisément les réalités sociales qui sont recherchées et plus précisément la rencontre, l'échange, l'entre-aide, le partage... tout en préservant le rêve, l'art, la création.... Le jeu trouve donc une place importante, mais le café des enfants est différent d'une ludothèque « *parce que c'est plus un lieu de vie ; on accueille beaucoup de choses, ça va au-delà du jeu.* »

Mais, et c'est là où l'exception que constitue le Café des enfants s'affirme encore davantage, la distance avec le loisir trouve son origine dans le rejet de cette « *quête de l'adulte de ce qui est investissable pour plus tard* ». Pas question ici de penser l'offre dans une perspective éducative ; le mot ne sera d'ailleurs jamais prononcé avant que la question en soit directement posée, et les propos n'évoquent que très rarement la perspective du développement, de la progression, ni même celle du devenir de l'enfant. Et quand on interroge, on découvre une conception de l'éducation bien particulière et qui prend là aussi ses distances avec les conceptions dominantes. « *Bien sûr qu'il y a de l'éducation ! Mais, au sens large ; sur le modèle de Korczak qui préconise de " se mettre à la hauteur des enfants " ; c'est-à-dire une éducation réciproque ; on a autant à apprendre des enfants que les enfants de nous.* » La dimension éducative se construit ainsi en démarcation puisque « *ce n'est ni une école, ni un ensemble de salles et de bureaux comme dans un centre social. Les enfants puisent dans un bazar culturel pour se construire. Parce que grandir, c'est apprendre à penser par soi-même ce qui nécessite de faire seul, de venir seul, ...* » L'aspect éducatif n'est donc pas totalement absent parce que « *c'est forcément éducatif quand on est avec des enfants..... sinon on s'en n'occuperait pas des enfants* ». Mais, on saisit ici une conception très humaniste de la question d'éducation qui apparaît comme une sorte de don fait aux enfants, une façon de s'intéresser à eux, de les respecter, voire de les honorer, retournant ainsi totalement la relation enfant-adulte.

7 - CONCLUSION
ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Lien entre loisir et éducation : un constat de carence

Au travers des structures et des territoires que nous avons sélectionnés comme base à cette recherche, mais également bien au-delà par les extraits de documents, les analyses de pratiques, les situations d'examen pour l'obtention des diplômes d'animateurs, nous avons mis en évidence le fait que le loisir des enfants demeure une notion fantôme ni définie, ni interrogée. S'il y est fait référence c'est pour l'essentiel de manière vague, générique, par référence uniquement à un temps libre ou libéré, sans qu'aucune conséquence ne soit réellement tirée quant à l'inscription de ce temps des enfants dans la liberté, l'absence de contrainte, la frivolité. Au contraire, alors que les discours revendiquent en permanence la distinction avec la rigueur voire la rigidité scolaire, les professionnels ne manquent jamais d'orienter les activités de loisirs vers l'obligation de résultats, l'indispensable apprentissage de règles et souvent l'acquisition de connaissances. La prégnance de l'action éducative envers les enfants est tellement forte qu'elle tend à s'imposer comme une démarche unique qui ne souffre aucune -ou si peu- alternative.

S'il reste très difficile de saisir dans toute sa complexité l'imposition d'un tel modèle éducatif, certains facteurs émergent plus ou moins explicitement dans les discours des professionnels mais aussi plus largement dans les positions des organismes qui dominent dans le champ de l'animation et des instances de tutelle.

Le nécessaire lien des activités infantiles avec l'Ecole

Les résultats et les analyses menées ne peuvent être dissociés d'une caractéristique essentielle du contexte éducatif français qui se présente précisément comme un « système » dans lequel l'Ecole pèse un poids considérable. Parce que l'école est omni présente, voire qu'elle est le cœur même de l'ensemble du système éducatif français, la totalité des activités proposées aux enfants ne peut être conçu qu'en référence à la dite Ecole. Il en va ainsi des actions de l'animation socioculturelle dont nous avons montré par son héritage de l'éducation populaire combien les relations avec la sphère scolaire sont étroites. Mais il faudrait certainement le mettre en évidence également pour d'autres structures comme les clubs sportifs ou les institutions culturelles qui pour l'essentiel tentent de répondre au même grand écart de massification et d'élitisme que celui qui traverse l'Ecole de la République. Celle-ci, nourrie des idéaux de la philosophie des Lumières et des idéaux de la Révolution, est en permanence appelée à réaliser le paradoxe de démocratiser le savoir et de faire émerger l'excellence, de massifier tout en créant une élite. Or, lorsque l'enfant suit un cours de théâtre, fréquente un professeur de piano ou rejoint son éducateur sportif de basket c'est rarement pour son seul épanouissement personnel. Il convient que l'activité menée lui « apprenne » quelque chose et que lui-même apporte quelque chose au collectif qui, selon les cas, sera nommé groupe, troupe, orchestre ou équipe... Les performances sont alors sanctionnées tant au niveau de l'enfant lui-même (obtention de grades, diplômes, médailles) qu'au niveau du collectif (autorisation à jouer –terme ambigu s'il en est dans l'usage qui en est fait ici- la prochaine pièce, le prochain récital, le prochain match). Cette articulation de l'individuelle et du collectif est le fondement même de la méritocratie républicaine dont l'école est le premier instrument.

Il faut ajouter que puisque l'école peine à répondre à ce double objectif (démocratisation et émergence de l'excellence), l'ensemble des autres acteurs considérés comme « éducatifs » sont mobilisés pour venir à son secours, rendant ainsi leurs actions au mieux complémentaires, au pire réparatrices de cet échec scolaire qui lui aussi est à la fois un échec individuel pour l'enfant qui ne réussit pas et un échec collectif du système.

Il va de soi que nous sommes ici au cœur d'une approche totalement hexagonale, franco-française puisque toute analyse du loisir des enfants et de ses liens avec l'éducation renvoie nécessairement aux conceptions mêmes de l'éducation et plus largement de l'enfant de l'environnement social dans lequel cette observation est menée. Une piste de prolongement de cette recherche serait naturellement d'envisager de manière comparative ce qui peut exister dans d'autres pays d'Europe ou du monde. Si des indications existent déjà dans le domaine de la petite enfance, il manque pour l'enfance et reste généralement situés au niveau de la comparaison des systèmes scolaires. Eventuellement, nous pouvons avoir accès à la description de l'organisation du système péri et extra scolaire et l'évocation des structures qui y participent. Mais nous n'avons pas à notre connaissance de données fines étudiant les discours et les actes qui lient ou non loisir et éducation pour les enfants.

La difficile reconnaissance des professionnels de l'enfance

Le travail de recherche a également mis évidence que la dimension éducative s'impose aux professionnels qui conduisent les activités de loisirs pour les enfants et les jeunes. L'ensemble de la formation, de l'accompagnement, des références qu'ils reçoivent inscrit leur action dans le cadre éducatif. La valeur même de leur propre travail dépend en grande partie de la valeur attribuée à l'activité réalisée avec les enfants et généralement aux résultats obtenus. Si les enfants ne semblent rien faire –ou rien d'intéressant, d'enrichissant- l'animateur lui-même apparaît comme ne faisant rien, ne produisant rien, ne servant à rien. Ce raisonnement est tellement intégré, que les professionnels eux-mêmes jugent négativement le fait de ne pas « faire faire quelque chose » aux enfants. Eduquer, faire apprendre apparaît ainsi comme la seule voie possible pour les professionnels de l'enfance et ce d'autant plus que la plupart des professionnels des activités de jeunesse sont en manque de reconnaissance professionnelle. Au premier rang des métiers mal ou peu reconnus se place celui d'animateur, traditionnellement caricaturé comme un « petit boulot » mené seulement par des jeunes en mal de maturité ou en attente de trouver la voie d'une véritable profession. Du côté du sport, le métier d'éducateur sportif demeure le plus souvent perçu comme une sorte de sous professeur d'Education Physique et Sportive, bien qu'il soit inscrit dans un environnement plus organisé professionnellement que celui de l'animation, et réglementé par la loi sur le sports. Il aura aussi fallu plusieurs années de revendication syndicale pour donner un véritable statut aux professeurs des écoles d'arts qui en dehors de leur cours pouvaient être corvéables à merci. Et s'ils sont aujourd'hui mieux reconnus, cette protection ne concerne que les fonctionnaires territoriaux et ceux qui travaillent dans les structures publiques. Les intervenants indépendants, les vacataires de tout genre, les médiateurs culturels ou scientifiques qui mènent des ateliers avec les enfants dans des structures privées, associatives ou non, ne sont pas mieux reconnus que les animateurs.

Dans ces conditions, on comprend qu'ils cherchent-ils tous à tendre vers un modèle qui les valorise. La tentation pour ceux qui travaillent avec les adolescents de s'identifier aux travailleurs sociaux est grande, mais le référent qui demeure pour tous ceux qui œuvrent avec les enfants reste l'enseignant. Tout en cherchant à s'en distinguer par la nature de son action et les différences de pédagogie mises en œuvre, les professionnels de l'enfance revendiquent une même valeur à leur travail d'autant qu'ils agissent avec le même public dans des temps souvent aussi importants en nombre d'heures annuelles d'accueil. En affichant le caractère éducatif de son métier, ils tendent à bénéficier de la valorisation sociale de cette dimension pour atteindre la reconnaissance professionnelle qui est attachée aux métiers de l'enseignement en particulier, même si ceux-ci sont eux aussi en perte de vitesse.

S'il n'est pas dans la vocation d'un travail de recherche à dimension universitaire d'orienter l'action, la présente recherche présente sur ce point un caractère particulier. Sans être une recherche-action en tant que telle, elle a pour originalité d'avoir été menée pour parti par des syndicalistes, professionnels associatifs, de collectivités territoriales ou de l'Etat dans le secteur de la jeunesse et de l'éducation populaire. A ce titre, il semble intéressant pour clore ce travail d'évoquer quelques pistes de réflexion qui peuvent guider le mandatement syndical ou plus exactement lui permettre de faire des choix éclairés. La perspective se décline en cinq points :

Assumer la dimension purement éducative de certaines activités ou structures

Nous l'avons mis en évidence malgré une tentative de justification de leur inscription dans les loisirs, certaines activités relèvent exclusivement d'une dimension d'éducation, parfois même d'apprentissage avec le même vocabulaire, les mêmes démarches, les mêmes contraintes que l'enseignement scolaire. N'étant pas l'école, elles s'inscrivent dans une éducation dite « non formelle » et doivent pouvoir s'affirmer comme telles.

Poser un autre regard sur l'enfant

L'élément primordial qui s'impose à l'issue de notre recherche est le nécessaire changement de focal sur l'enfance. Envisager, dans l'esprit même des droits de l'enfant, qu'il puisse exister, s'épanouir, avoir une place pour ce qu'il est et non pour ce qu'il va devenir pourrait modifier en profondeur le rapport même à l'enfant, à la gestion de son temps et de ses activités.

Prendre en compte des valeurs intrinsèques au loisir

La reconnaissance d'une spécificité du temps de loisir, nécessite d'identifier les valeurs qui lui sont propres : la liberté, la gratuité, la frivolité ... et d'intégrer par une réflexion globale la mise en œuvre de ces valeurs dans les activités offertes, la manière de faire vivre les structures et de proposer la gestion de ce temps.

Penser l'animateur comme un facilitateur du loisir des enfants

Différent d'un enseignant ou d'un éducateur, l'animateur pourrait alors construire sa reconnaissance professionnelle moins sur sa proximité avec les actions d'éducation que sur sa capacité à proposer, faciliter, dynamiser des situations qui permettent l'épanouissement de la personne même de l'enfant et de lui permettre d'avoir une place en propre au sein des collectifs dans lesquels il vit (groupe, famille, quartier...)

Intégrer la dimension d'éducation informelle

Ainsi plutôt que de bâtir des activités prétexte à des situations d'éducation, il s'agirait d'inverser la démarche et de reconnaître qu'au cœur d'activités, de situations, de démarches exclusivement de loisir peuvent émerger en supplément, de façon fortuite des acquis éducatifs non recherchés. L'éducation pourrait alors se présenter sous cet aspect informel qui permet une grande partie des apprentissages que fait l'enfant –et l'adulte d'ailleurs- mais qui n'est pas reconnue comme telle.

BIBLIOGRAPHIE

- BATAILLE J.M. (dir.), 2007, *Enfants en colo. Courcelles : une pédagogie de la liberté*, Paris, INJEP
- BROUGERE G., 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BROUGERE G., 2002, « Jeu et loisir comme espace d'apprentissage informel », *Education et Société*, INRP / De Boeck, n°10, vol.2
- BROUGERE G., 2005, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica.
- BROUGERE G. & BEZILLE H., 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champs de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°158.
- BROUGERE G. & ROUCOUS N. (dir.), 2009, « Jeu et vacances des enfants », Master de Sciences du jeu, Université Paris 13 (document non publié)
- BROUGERE G. et ULMANN A.L. (dir.), 2009, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF
- CLAUDE V., 2007, « A la recherche du jeu », Mémoire de Master de Sciences du jeu, sous la direction de Nathalie Roucou, Université Paris 13 (document non publié)
- DELALANDE J., 2001, *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR
- DESSERTINE D. et MARADAN B., 2001, *L'âge d'or des patronages (1919-1939). La socialisation de l'enfant pas les loisirs*, Vaucresson, Ministère de la Justice, CNFE-PJJ
- DOWNS L. L., 2002, *Childhood in the Promised Land. Working-Class Movements and the Colonies de Vacances un France, 1880-1960*, Durham and London, Duke University Press
- DUMAZEDIER J., 1962, *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Seuil
- DUMAZEDIER J. et RIPERT A., 1966, *Loisir et culture*, Paris, Ed. du Seuil
- FABRE R., 1994, « Les mouvements de jeunesse dans la France de l'entre deux guerres », *Le mouvement social*, n°168, juillet-septembre
- GLASMAN D., 2005, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF
- GRAM M., 2003, *Grounds to play – Culture-specific ideals in the upbringing of children in France, Germany and the Netherlands*, Berne, Peter Lang.
- HOUSSAYE J., 1989, *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La documentation Française
- HOUSSAYE J., 1995, « Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? », Vigneux sur Seine, Matrice
- HOUSSAYE J., 1998, « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire » *Revue française de pédagogie*, n°125, p. 95-107.
- LEBON F., 2003, « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Education et société*, n° 11
- LEPLAT J., 2008, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris, PUF
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), (2001), *Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil*, Paris, OCDE
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), (2006), *Strating strong II. Early childhood education and care*, Paris, OCDE

- OCTOBRE S., 2004, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEPS, La documentation
- PASQUIER D., 2005, *Culture lycéenne : la tyrannie de la majorité*, Paris, Ed. Autrement
- ROUCOUS N. & BROUGERE G., 1998, « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°124
- ROUCOUS N., 2006a, « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », in SIROTA R., *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR
- ROUCOUS Nathalie, 2006, « Ludothèque, un territoire de l'enfance », dans *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Revue internationale du CERSE-Université de Caen, vol.39, n°2
- ROUCOUS Nathalie, 2007a, « La question du loisir dans l'éducation préscolaire », in Brougère G. & Vandembroeck M. (dir), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bern, Peter Lang
- ROUCOUS N., 2007b, Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°160
- ROUCOUS N., 2010, « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question » , in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice
- SALÄUN S. et ÉTIENVRE F., 2006, *Du loisir aux loisirs (Espagne XVIIIè -XXè siècles)*, Collection « Les travaux du CREC en ligne», n°2, 2006
- SIROTA R. (dir.), 2006, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- VINCENT G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- YONNET Paul, 1999, *Travail, loisir : temps libre et lien social*, Paris, Gallimard

8 - ANNEXES

Annexe 1 : Tableau de synthèse des territoires

Annexe 2 : Fiches descriptives des territoires étudiés

Annexe 3 : Tableau de recensement des structures par territoire

Annexe 4 : Fiche de description des structures

Annexe 5 : Tableau de synthèse des structures

Annexe 6 : Questionnaire soumis aux experts du jury régional BPJEPS « Loisir pour tous »

ANNEXE 1 Tableau de synthèse des territoires

Nom du territoire	Département	Structure	Nature territoire	Habitants	dont jeunesse (- de 25 ans)	Orientation politique	Ressources budgétaires	Milieu social dominant	Contrat	Dynamique Associative	Partenariat Fédération Education populaire
1	62	Commune	Rural	3000	27%	Sans étiquette (plutôt gauche)	Moins	Classes populaires	/	Forte	La Ligue
2	74	Commune	Périurbain	18000	25%	Gauche	Plus	Mixité sociale et culturelle	CEL/CAF	Forte	La Ligue
3	69	EPCI	Périurbain Rural	26000	30%	Droite	Plus	Classes moyennes et supérieures+ agriculteurs	Enfance + CEJ	Forte	/
4	52	EPCI	Bourg et rural	23000	25%	Droite	Moins	Mixité sociale	En projet	Forte	/
5	31	Commune	Périurbain	30 000	26%	Gauche	Plus	Classes moyennes et supérieures	CEL	Faible	Léo Lagrange
6	13	Commune	Périurbain	8000	25%	Droite	Plus	Classes moyennes et supérieures	/	Moyenne	/

ANNEXE 2 Fiches descriptives des territoires étudiés

FICHE TERRITOIRE n° 1

I/ Présentation du territoire

La ville, chef-lieu de canton, compte un peu plus de 3000 habitants. C'est aussi le bourg centre de la communauté de communes qui regroupe 16 communes et réunit 5500 habitants. La commune est implantée à la limite du département de part et d'autre et à mi-chemin entre la source et l'embouchure d'un fleuve côtier. Cette implantation au sein du bassin versant du fleuve a historiquement structuré le développement socio-économique de l'ensemble des communes limitrophes du bassin et donc de la commune.

La prédominance de l'agriculture

Sur ce bassin, il y a une très forte prédominance de l'agriculture : 80% de la superficie du bassin est en SAU. Les cultures sont préférentiellement développées sur les plateaux, l'élevage se développant dans la vallée. Cette prédominance de l'agriculture marque profondément le territoire d'un point de vue démographique et socioéconomique. Ainsi, la part des inactifs représente près de 50 % de la population dont 20 % sont retraités. La part des agriculteurs dans la population active est en deçà des 3%. Néanmoins, ce chiffre est à prendre avec précaution, car il ne tient pas compte des autres catégories de personnel du secteur de l'agriculture – ouvriers agricoles – commerçants spécialisés. Cette prédominance de l'agriculture a donc limité le développement de l'industrie.

Néanmoins, et compte tenu de la taille du bassin, le secteur de l'industrie notamment automobile constituait avec l'agriculture le deuxième secteur d'emplois sur le territoire. Une partie importante de la population y était employée. L'existence historique de cette entreprise qui salariait près de la moitié de la population a assuré durablement l'insertion sociale et professionnelle notamment des jeunes. La récente division par deux des effectifs a réduit cet espace local d'insertion et socialisation.

Il ne reste plus aujourd'hui sur le territoire que des emplois de service et des activités agricoles. La zone d'activités légères est à l'étude depuis 2006 et devrait prochainement aboutir ne comblera pas cette disparition. Pour mémoire, cela reste certes anecdotique, mais démontre bien le poids de l'agriculture sur le bassin : la principale fête du territoire reste la Saint Simon organisée par le Commis Agricole. Enfin, cette prédominance de l'agriculture caractérise l'habitat du territoire. Ce dernier est majoritairement composé de maisons individuelles (95%), à usage de résidence principale (89,2%) et pour près de 50% d'entres-elles achevées avant 1949. Les logements collectifs et sociaux sont quasiment inexistants.

Au bassin de vie tournée vers les loisirs de plein air

La proximité du fleuve, le cadre préservé de par la prédominance des activités agricoles mais également la nécessité sociétale de penser ou repenser différemment le développement économique du territoire ont conduit les élus locaux sous l'impulsion des associations locales à

engager le territoire dans une dynamique de développement réorienté vers les loisirs de plein air et de pleine nature.

Ainsi l'offre de loisirs est aujourd'hui très importante : Terrain de camping et caravanning, mobil-homes, activités nautiques (canoë kayak), Cyclotourismes, parcours d'orientation, randonnées pédestres, la pêche de loisirs développée la chasse (nombreuses mares de huttes) sur la basse vallée.

Si l'impact sur le développement économique reste encore à mesurer, cette stratégie de développement a conduit la commune à peu à peu devenir un lieu de passage saisonnier en période estivale. Le Bourg reste néanmoins très isolé, moins par son enclavement géographique que d'un point de vue des infrastructures et services existants. Comme le dit un habitant : « *on passe à X, mais on ne s'arrête plus* ». Le politique reste déterminé dans sa volonté de développer le territoire afin de permettre le maintien et le développement économique d'emplois pérennes dans les structures de loisirs, d'animations, d'hébergements ou d'accueils existantes.

Aussi les liens étroits entre activités de loisirs de pleine nature et qualité environnementale des lieux et espaces imposent, de fait, une attention particulière sur les formes de développement choisis et l'impact de ces derniers sur l'environnement des populations. La commune ainsi que les communes avoisinantes et l'intercommunalité se sont engagées dans le *choix d'un tourisme durable c'est-à-dire, supportable sur le plan environnemental, viable économiquement et équitable sur le plan éthique et social pour les populations de la vallée.*

Au bassin de vie inscrit dans le développement durable

« Les pratiques agricoles intensives ont fragilisé les sols et accentué les phénomènes d'érosion. Cette érosion et le ruissellement ont donné lieu à une pollution diffuse par les nitrates des nappes phréatiques et des cours d'eau confluents de l'Authie. A cette situation préoccupante les élus ont engagé une gestion concertée du territoire, à l'appui notamment de la mise en œuvre d'un Schéma d'Aménagement et de Gestion des Eaux ». Cet exemple, comme de nombreux autres, atteste de cette inscription dans les enjeux, pratiques du développement durable. À ce titre, le territoire accueille le siège d'une institution interdépartementale pour l'aménagement de la Vallée entre les deux départements limitrophes qui est en charge de l'évaluation et du traitement des problématiques liées au tourisme. Ce partenariat supra-territorial des Conseils Généraux atteste des enjeux du tourisme et des mutations socio-économiques pour ce bassin contigu aux deux départements.

2/ Le territoire, les enfants, les jeunes

Dés 2004, la Commune s'est engagée dans la mise en œuvre de premiers éléments structurants une politique éducative locale. Cette volonté s'est concrétisée par la contractualisation avec la CAF d'Arras d'un Contrat Petite Enfance et d'un Contrat Temps libre.

Consciente que l'échelle intercommunale devenait l'échelon le plus pertinent pour consolider l'offre de loisirs éducatifs sur le territoire, la commune a progressivement procédé au transfert de compétences relatives aux loisirs, à la petite enfance, et à l'enfance en direction de l'intercommunalité. Cette dernière est aujourd'hui signataire du Contrat « Enfance – jeunesse et d'un Contrat Educatif Local. La répartition de l'offre de loisirs se répartit comme suit :

□ intercommunalité :

- ♣ Réseau d'assistantes maternelles
- ♣ Centre de loisirs 3 – 14 ans et 13 – 18 ans

- ♣ Cyber-centre
 - ♣ séjours de vacances – marché public –
 - ♣ formations qualifiantes – BAFA – BAFD
- commune :
- ♣ Conseil municipal des enfants
 - ♣ bibliothèque
 - ♣ Ecole de musique et fanfare
 - ♣ séances de cinéma – cinéma Ligue
 - ♣ propositions de spectacles en direction des jeunes publics
 - ♣ Centres de loisirs jeunes « Mille clubs » en complément des actions de la Communauté de communes – accueil gratuit – libre et sans adhésion – animation de proximité avec propositions restreintes d’activités (sports, séjours cours, rencontre avec les jeunes « opération Bouge de là »)
 - ♣ Ateliers artistiques

La commune est dotée d’un service animation, constitué de deux animateurs à temps partiel, depuis novembre 2008 est essentiellement en charge de l’évènementiel dans le domaine de la culture, du patrimoine du tourisme et des fêtes. Le service assure la communication.

Le service essaye d’orienter une partie de manifestations en direction des adolescents.

Les associations locales constituent une part importante de l’offre de loisirs sur le bassin dans le domaine des activités sportives, culturelles Le Centre Permanent Initiative à l’Environnement (CPIE) est un des acteurs incontournables du développement sur le territoire, il porte en outre le Point information jeunesse et contribue à l’accompagnement des élus locaux sur le développement de la stratégie de développement durable.

Les premiers éléments présentés ci avant ne doivent cependant occulter un autre phénomène.

La population « jeune » reste très importante. Au total, les moins de 20 ans représentent près de 26,53 % de la population ce qui est légèrement inférieur à la moyenne départementale qui s’élève à près de 30 %.

L’enclavement du territoire renforce encore les difficultés de mobilité des populations et plus fortement peut être la mobilité des jeunes. L’intercommunalité s’est saisie de cette problématique en développant plusieurs services : Service de transport social par exemple. Une étude récente mettait en outre en évidence l’importance de ce service sur les parcours d’insertion sociale et professionnelle. En octobre 2009, les transports les plus demandés correspondaient à des rendez-vous ou démarches en direction de la Mission locale, du PLIE, du GRETA, du Pôle Emploi et du CCASS. Malgré le développement des aides (mobilité, Fonds d’Aide aux Jeunes...) les jeunes ne souhaitent pas ou peu travailler en dehors de la commune.

FICHE TERRITOIRE n° 2

Dimensions historico-socio-géographiques

En 1902, l'ancienne paroisse moyenâgeuse devenue village rural située sur une colline qui domine légèrement (525 mètres d'altitude) à l'ouest du chef lieu départemental, fusionne avec le bourg voisin dont la situation privilégiée entre les deux rivières (Thiou et Fier) en fait un important lieu industriel (turbine utilisant la force motrice, papeteries, usine d'armement puis de tissage, forges, scieries...) et lui assure un développement de populations, de commerces et de services (épiceries, débits de boissons, bouchers, boulangers, poste...). La commune ainsi constituée compte alors 1300 habitants.

Il faudra pratiquement 100 ans pour qu'en ce début de XXIème siècle, la ville ayant multiplié par 13 sa population se dote d'un centre ville moderne qui tente d'unifier les 14 quartiers sur les 480 hectares de sa superficie.

Membre de la communauté d'agglomérations, la commune touche la capitale départementale par au moins 4 de ses quartiers. Sa population est passée de 5300 habitants en 1954 à 12662 en 1975 et tourne actuellement autour de 17000. Un fort développement s'est produit à partir des années 1960. Il a été notamment dynamisé par un essor industriel favorisé par la présence de la centrale électrique motrice. Les années 1960 et 1970 se sont traduites par une forte venue de main d'œuvre dont une grande partie d'origine étrangère (d'abord italienne, espagnole et portugaise, puis plus tard essentiellement maghrébine et turque) et la construction massive de logements pour les accueillir.

Aujourd'hui, les industries traditionnelles ont beaucoup évolué : Rhenalu, du groupe Pechiney, spécialisé dans le laminage et le laquage de l'aluminium, est l'héritière des Forges de .. ; Reboul SMT, leader des conditionnements et étuis cosmétiques, sont les plus importantes entreprises industrielles de la commune.

Située aux portes du chef lieu de département, mais n'en ayant pas le prestige les tarifs des habitations y sont un peu moins élevés ce qui en fait donc un lieu attractif de résidence d'autant que la mixité de sa population (d'origine géographique comme de catégorie socioprofessionnelle) correspond à la mixité de son parc immobilier. L'habitat résidentiel existe même si les immeubles dominent, avec une majorité d'appartements (86%), mais 56% des habitants sont propriétaires. Il faut préciser qu'une partie des logements gérés par la mairie a été rendue accessible à la propriété dans les années 1990 avec des conditions facilitant leur acquisition par leurs habitants (en majorité des ouvriers arrivés dans les années 1970)

25% de la population a moins de 20 ans, égale à la moyenne nationale.

Caractéristiques du contexte

Aux élections municipales de 2008, le maire sortant socialiste et sa liste d'Union de gauche ont été réélus dès le premier tour, malgré la présence d'une autre liste de gauche et face à une seule liste de droite, couleur politique du département et de l'immense majorité des communes du

département (seules 3 villes importantes se situent à gauche)

La ville bénéficie d'un tissu associatif riche d'environ 85 associations dont une vingtaine dans le champ culturel et socioculturel et plus de 25 dans le champ sportif (dont 13 accueillant des enfants). Déléataire de service public pour la gestion du centre de loisirs, l'association d'Animation (CGA) est un foyer d'éducation populaire affilié à la Fédération des Oeuvres Laïques (Ligue de l'enseignement). La commune possède un équipement original appelé la Turbine et composé de trois entités indépendantes : un cinéma d'art et essai, également géré par la FOL en DSP de la mairie, la médiathèque municipale et un Centre de Culture Scientifique, Technique et Industriel (CCSTI) relevant de la compétence de la communauté d'agglomérations.

La municipalité propose également de nombreuses activités au travers de ses services (périscolaire, Office Municipal de la Jeunesse...), de ses équipements (espaces d'animations, ludothèque, école de musique...) et fait de l'action culturelle une de ses priorités (salle de spectacle, artistes en résidence, culture hors les murs...).

Signataire d'un contrat temps libre (avec la CAF) et d'un contrat éducatif local (avec l'Education Nationale et Jeunesse et Sports), la ville a mis en chantier une réflexion globale pour construire un Plan Educatif territorial (PEL) s'appuyant sur un diagnostic extérieur et la mobilisation des acteurs.

La commune compte 5 groupes scolaires (écoles maternelles et élémentaires) publics, un groupe scolaire privé, un collège, un lycée général et un lycée professionnel.

FICHE TERRITOIRE n° 3

Localisation géographique

La Communauté de Communes est située au sud du département et limitrophe avec le département voisin. Cette communauté de communes occupe une place stratégique sur un territoire plus large. En effet, elle est entourée de plusieurs grandes villes. Elle se situe également sur le tracé d'autoroute à venir.

Aujourd'hui la communauté de communes appartient à un périmètre SCOT (schéma de Cohérence Territoriale) avec un projet de territoire qui s'étend sur les monts et coteaux et regroupe 4 communautés de communes.

Type habitat :

Le cadre rural initial de la communauté de commune s'est bâti autour de petits villages et nombreux hameaux, mais face à la pression foncière et l'éclatement progressif des villages, les élus ont souhaité développer à travers leur projet de territoire le concept des villages densifiés. Cette notion exprime bien la situation actuelle et ses perspectives d'évolution vers des villages renforcés, densifiés, animés mais toujours conviviaux.

Etendue géographique :

La communauté de commune regroupe seize communes, soit 26 412 habitants en 2009. Son cadre de vie et ses paysages (monts et coteaux) sont relativement épargnés et attirent les classes moyennes et supérieures urbaines. Ainsi, le territoire, espace assez rural est devenu une aire périurbaine en pleine expansion. En effet, le territoire, de 1990 à 1999, a vu sa population s'accroître de plus de 20% et 11% entre 1999 et 2009.

Sur ce territoire, on trouve une certaine diversité avec 6 communes de moins de 1 000 habitants et des communes plus importantes, les deux plus grosses représentant 19% et 13% de la population totale.

Le territoire se trouve entre ville et campagne. Grâce à sa forte attractivité, les communes attirent une population jeune. Ainsi, contrairement au modèle rural classique, sa population se caractérise par sa jeunesse et sa faible activité agricole. Bien que ce soit un espace périurbain, le territoire garde une identité fortement rurale. D'un autre côté, avec la croissance de l'agglomération Lyonnaise, apparaissent les « néo-ruraux ». Ces derniers quittent les villes pour la campagne en espérant retrouver la même qualité de services. Ainsi, sur le territoire, on assiste à une divergence entre les attentes de ces derniers et les habitants de longue date du Pays.

Importance population enfant /jeune :

Le territoire de la communauté de communes se situant en zone périurbaine, regroupe des jeunes avec un ancrage rural fort mais aussi de jeunes arrivants avec un mode de vie urbain.

Le tableau (données de 1999, car les données des derniers recensements ne sont pas toutes disponibles ou publiées) suivant montre que le territoire accueille une population plus jeune par rapport à la France et à la région : 30% de personnes ont moins de 19 ans contre 25% pour la France.

Les 6-16 ans représentent 18 % de la population globale alors que dans l'agglomération de la capitale régionale, elle n'est que de 13%. Cette tendance se confirme avec les quelques chiffres récents.

Le modèle familial se rapproche du modèle français. En effet, sur 100 familles, 26 ont deux enfants contre 20 au niveau national.

En ce qui concerne la population « jeune » : les 12-18 ans représente 11% des habitants.

Données Economiques

Les Catégories socioprofessionnelles les plus représentées sont les Professions intermédiaires et les Employés alors qu'au niveau de la Région, ce sont les Employés et Ouvriers qui prédominent. Le taux de chômage est bien plus faible aussi bien chez les jeunes (15%) qu'en général (6%). Avec un taux de chômage à 15% pour les jeunes contre 20% pour la région et 24 % au niveau national, le Pays fait figure d'exception.

Le niveau d'études n'est pas déterminant ici : En général, le niveau d'études le plus représenté est le CAP-BEP comme dans le reste de la France. Pour les 25-29 ans, qui sont sortis depuis peu du système scolaire, ils sont légèrement plus nombreux à posséder un bac+ 2 en Pays qu'ailleurs. En ce qui concerne le niveau supérieur, le Pays semble être dans la moyenne.

Un autre aspect de la qualité de vie : le taux de propriétaire est largement supérieur à la moyenne française ou même à la région avec près de 25 points de différence.

Caractéristiques du contexte :

Le président est un maire sans étiquette. Les communes, panachage oblige, sont sans étiquette politique à l'exception de l'une qui était PS et est passée majorité Présidentielle. La plupart des communes se retrouvent dans la majorité présidentielle ou le Modem. Quelques Maires étaient UDF ou sympathisant avant la création du Modem. Aujourd'hui le panorama est plus flou.

Dynamique petite enfance importante : 10 EAJE (en septembre 2009) pour 153 places, gérées par une association unique professionnalisée, soutenue techniquement et financièrement par la communauté de communes. Celle-ci met en œuvre deux RAMI (Relais d'assistantes maternelles itinérants) et un guichet unique (Passerelle enfance) d'inscription en garde collective et d'aide en garde individuelle. Un deuxième contrat enfance se termine fin 2009 et sera remplacé par un volet enfance dans le CEJ actuel.

Dynamique enfance importante : 2 accueils de loisirs intercommunaux (110 places 4-12 ans) avec dispositif de ramassage et d'accueils pré et post centre fonctionnent toute l'année et sont renforcés par 4 implantations saisonnières avec des périodes de fonctionnement différentes. Ces accueils de loisirs sont gérés par une association unique, professionnalisée, et soutenue techniquement et financièrement par la communauté de communes. La communauté de communes met en place chaque année une formation BAFA base et perfectionnement sur site ainsi que des formations BAFD à la demande pour l'association unique et les 16 communes. Elle met à disposition des malles techniques et des véhicules 9 places pendant les vacances.

Un CEJ intercommunal, volet jeunesse est en cours. Il se terminera fin 2010. Il comprend des actions « enfance 4-12 ans » sous la compétence intercommunale et des actions jeunesse 12 -18 sous la compétence des communes.

Dynamique jeunesse importante : Un BIJ intercommunal avec un point CYB et un espace multimédia propose des actions « jeunesse » spécifiques, Pass jeunes, sacs Ados. 8 espaces jeunes municipaux proposent de nombreuses actions jeunesse. 6 sont animés par des animateurs à temps complet ou $\frac{3}{4}$ temps. Actuellement une réflexion est menée autour du transfert de cette compétence jeunesse vers la communauté de communes, dans un souci de cohérence territoriale.

Dynamique associative territoriale importante : La communauté de communes pour soutenir le secteur associatif met en place un service d'aide aux associations, qui permet notamment de sécuriser la fonction employeur (accompagnement aux contrats, réalisation de 120 fiches de payes mensuelles pour 22 associations)

La communauté de communes est engagée depuis une année dans un diagnostic social partagé. La partie état des lieux a été menée avec le concours des élus, et la seconde phase sera menée par un cabinet indépendant sous le contrôle d'un groupe de pilotage. Ce diagnostic permettra d'orienter les choix politique de ce mandat et notamment d'éclairer le souhait des élus de créer et faire vivre, en transférant de nouvelles compétences, un centre intercommunal d'action sociale (CIAS).

FICHE TERRITOIRE n°4

Dimensions socio-géographiques

Cette zone se trouve au sud de la région, à 70 kilomètres du nord de la capitale régionale. Elle réunit 16 communes dont la ville centre.

La ville est composée de trois parties :

- Un centre de la ville entouré de remparts sur l'ensemble du pourtour, avec des maisons anciennes intramuros.
- Des faubourgs sur l'extérieur des remparts avec une partie en maisons individuelles sur les collines.
- Un quartier d'immeubles sur une seule zone, au sud de la ville.

Les autres villages composants la communauté de communes ont un habitat en maisons individuelles ; anciennes fermes ou maisons de maîtres principalement et quelques maisons individuelles de construction récente, aux extrémités de chacun des villages. Quelques zones de constructions plus importantes ont été réalisées dans quelques villages, sans pour autant être conséquentes en nombre d'habitations (au maximum de 10 maisons sur un lotissement)

Etendue géographique

Nombre habitants : 9111 habitants sur la ville et 15 046 habitants sur la communauté de commune.

Entre 1999 et 2008, la communauté de commune a perdu 5,68% de ses habitants avec 12,46% pour la seule ville principale. Cette perte de population se fait d'une part au profit d'autres régions de France mais aussi au profit des villages alentour, puisque certains d'entre eux augmentent leur population, dans le même temps de 23,19%.

La population enfant /jeune de 0 à 19 ans représente 24,76% (1999), ce qui rejoint la moyenne nationale. Si le taux de scolarité est un peu inférieur à la moyenne nationale (23,18% contre 25%), des différences plus fortes apparaissent sur le niveau d'étude. Nous pouvons noter que si le pourcentage des jeunes atteignant le niveau de CAP et BEP est le même qu'au niveau national, pour le niveau Bac et Bac plus 2, le pourcentage est relativement inférieur (de 3,13%) et encore davantage pour le niveau supérieur atteignant cette fois une différence de 5,37%.

Sur ce territoire rural, le pourcentage d'agriculteurs est supérieur de 2,40%, à celui de la France et dans le même temps, le pourcentage de cadres sur ce département est inférieur de 5,79%. Voici peut-être une explication sur le faible taux de jeunes issus de ce territoire, inscrits dans des études supérieures.

Caractéristiques du contexte

Traditionnellement, les zones rurales sont plutôt ancrées à droite, et la communauté de communes ne déroge pas à cette tendance. Si la couleur politique de la ville est connue puisque le maire actuel est issu de l'UMP, il est plus difficile de connaître les affiliations des maires des villages.

En effet, ce qui prédomine dans les villages au moment des élections municipales est plutôt la disponibilité des personnes et la reconnaissance de celles-ci dans une attention à l'intérêt de son village. Par contre, lors de vote au niveau départemental, régional et national, il est possible de voir les tendances politiques de chaque lieu. Ainsi les villages votent fortement à droite (y compris à l'extrême droite) pour les instances nationales et départementales. Seule la région est restée ancrée à gauche aux dernières élections. Là encore, difficile de comprendre cette différence de tendance entre les votes au niveau départemental et national et les votes pour la région. Nous pouvons noter néanmoins, que la région gérant les lycées, les routes, les politiques de l'emploi et d'insertion, et ayant une forte politique d'aide au développement économique et touristique, elle est reconnue d'une part par les entreprises et d'autre part par le monde associatif qui trouve des aides financières pour ses projets.

Le réseau associatif de la communauté de communes est relativement bien développé, dans le sens où nous pouvons trouver tous les types d'activités. De la pratique sportive à la pratique culturelle, peu de technique sont absentes du territoire. Néanmoins, la faiblesse des transports en commun, notamment pour les jeunes, exclut un grand nombre d'entre eux de l'ensemble des propositions. Ainsi pour pratiquer de la musique, du théâtre, aller à la piscine ou encore au cinéma, les jeunes ont besoin de leurs parents pour effectuer les trajets entre le domicile et les lieux d'activités, ce qui implique d'une part des moyens financiers dans les familles et d'autre part une compréhension des parents sur l'intérêt des différentes pratiques sportives ou culturelles pour les enfants et les jeunes.

Pour attirer de nouvelles populations et garder celles présentes sur le territoire, une instance (plus large que le territoire de la communauté de communes) tente de trouver des solutions en apportant des idées. Le pays regroupe ainsi des associations, des habitants et des élus, depuis de nombreuses années pour mener des réflexions et des actions permettant de mettre en place de nouveaux services tout en essayant de maintenir l'existant. Les différentes EPCI composant le Pays, ont ainsi mis en place des contrats éducatifs locaux pour répondre aux besoins des familles et dans le même temps un groupement d'employeurs pour maintenir des postes d'animateurs techniques viables dans la zone. Le seul fait de la création du groupement d'employeurs a permis de salarier en CDI une dizaine d'animateurs professionnels. La ville a aussi son contrat éducatif local depuis plusieurs années. Ce dernier est en discussion au niveau de la CAF pour être élargi aux communes alentour et géré par la communauté de communes.

Les principales richesses de la commune et de ses alentours sont d'une part le patrimoine exceptionnel et d'autre part la qualité de vie induite par son milieu naturel. Le tissu économique semble faible, mais là encore des dynamiques autour du Pays tentent de répondre à cette faiblesse par des mises en réseau diverses. Par exemple, sur la question de l'emploi, il existe des postes de cadres (dans quelques usines) qui ont du mal à être pourvus, non pas par manque d'intérêt professionnel ou économique mais par manque de propositions d'activités plus innovantes pour les enfants et les jeunes et par manque de dynamisme culturel dans la principale commune de la communauté de communes. Ainsi, on peut voir chaque année, des postes de cadres pourvus, mais par des personnes qui quittent chaque fin de semaine la ville pour retrouver leur famille restée dans un lieu proposant davantage de services et peut-être aussi des emplois pour les épouses.

Dynamique petite enfance/enfance/jeunesse :

Un service jeunesse existe sur la ville. Une responsable vient d'être nommée en début d'année 2010 et coordonne les actions jeunesse et les actions sportives. Un responsable jeunesse existe sur la communauté de communes mais actuellement ses fonctions ne sont pas encore complètement définies.

La commune offre pour les enfants :

- Une garderie multi-accueils et crèche
- Deux centres de loisirs maternels
- Deux centres de loisirs primaires
- Un service d'accueil périscolaire dans plusieurs écoles
- Deux bibliothèques avec des animations enfants régulières
- Une cyber-base

Au niveau sportif, les infrastructures principales (stade, complexes sportifs, piscine..) sont implantées sur la ville où il existe 23 clubs recouvrant une grande variété de pratiques sportives. La ville gère les infrastructures ainsi que les plannings permettant aux diverses associations de disposer de créneaux en direction de ses adhérents, mais elle n'a pas d'animateur professionnel dans son équipe de salariés. Chaque club est géré par des bénévoles et embauche directement le personnel sportif nécessaire à son activité. La ville donne des aides financières et prête les locaux nécessaires à chacun. On peut noter néanmoins, certaines activités sportives proposées aux jeunes sur le temps des vacances par le service jeunesse de la ville (après midi badminton, basket, football ou encore multisports). Ces propositions vont dans un sens de découvertes et de propositions sur un temps où les différents clubs ne fonctionnent pas.

Une discussion est en cours pour que la construction d'une nouvelle piscine ainsi que les frais des différents lieux puissent être gérés par la communauté de communes, ce qui correspond effectivement au périmètre d'habitat des utilisateurs de ces lieux.

Pour les activités culturelles, la pratique de la ville est la même, à une exception : l'école de musique. Les propositions de danse, de théâtre, de dessin et sculpture, de cinéma sont gérées par des associations ou par des privés.

La particularité de la communauté de communes réside principalement dans sa configuration urbaine. Il existe le centre à l'intérieur des remparts, où l'on peut trouver des activités plutôt culturelles (école de musique, dessin, théâtre, danse) ainsi que la bibliothèque principale.

Ensuite il y a des lieux dans le quartier d'immeubles où se trouvent la cyber-base, une annexe de la bibliothèque, la maison de quartier ainsi que la maison des bambins (garderie multi-accueils). Il y a eu une vraie volonté de l'équipe municipale de « désenclaver » le quartier neuf avec la construction de la garderie multi-accueil et l'implantation des autres structures, mais de fait, les populations du centre de la ville semblent absentes.

La troisième partie de la ville est constituée des différents faubourgs qui l'entourent, avec de fait peu de différence dans les pratiques des habitants entre les faubourgs déjà implantés dans la campagne et les premiers villages. Cette partie de la population semblent utiliser plus volontiers les propositions faites, soit par les services de la ville, soit par les associations, indépendamment de l'implantation des lieux d'activités.

Ainsi la cyber-base accueille où des habitants des quartiers, où des habitants des faubourgs et des villages alentours, mais pas ou très peu d'habitants du centre-ville.

FICHE TERRITOIRE n° 5

Dimensions socio-géographiques

Cette commune, fait partie de l'agglomération de la capitale régionale, dont elle est éloignée de 8 km et s'étend sur 18 km².

Elle a vu sa population passer de 5000 habitants en 1975 à 16000 en 1990 et 26000 actuellement. Entre 1990 et 1999, la ville est passée au 8^{ème} rang national avec un solde migratoire de 5000 habitants, Toulouse étant au 1^{er} rang national avec un solde de 9000 habitants.

La ville est notamment dynamisée par la proximité de l'aéroport et sa zone d'industries aérospatiales (5km), premier secteur d'emplois dans la région.

La population se caractérise par une faible proportion de foyer d'une seule personne (80% de ménages de plus d'une personne) et par une proportion très importante de catégories cadres supérieurs qui atteint le double de la moyenne nationale (24% contre 12%).

L'habitat est résidentiel, avec une majorité de maisons individuelles : 23% d'appartements, et 66% des habitants étant propriétaires. Le revenu annuel moyen par ménage est nettement supérieur à la moyenne nationale (25000 € contre 15000 €). Les communes limitrophes sont occupées par des familles de catégories plus populaires (Colomiers).

La population jeune est sensiblement équivalente à la moyenne nationale puisque 25% de la population a moins de 20 ans.

Caractéristiques du contexte

Aux élections municipales de 2008, la liste d'Union de gauche a été élue avec 75% des suffrages (couleur politique qui se retrouve dans l'ensemble du département).

La ville bénéficie d'un tissu associatif riche avec 150 associations. Elle travaille en partenariat avec certaines fédérations comme Léo Lagrange qui a une délégation de service public pour gérer l'ensemble des centres de loisir, ou l'ALT (Amicale Laïque), qu'elle soutient largement au plan matériel.

Elle est particulièrement active au niveau culturel et a mis en place des équipements utilisés par l'ensemble de la population de l'agglomération (cinéma et salle de concert par exemple).

Dans le domaine éducatif et jeunesse, elle s'inscrit dans l'ensemble des dispositifs « traditionnels » : contrat éducatif local, veille éducative, réussite éducative, point information jeunesse...

On trouve 7 écoles maternelles et 6 écoles élémentaires.

FICHE TERRITOIRE n° 6

Dimensions historico-socio-géographiques

Petite ville du sud de la France qui se situe à 10 kilomètres au Nord-Est de la ville centre sur 2054 hectares.

C'est une ville de 8367 habitants (en 2008). Sa population paraît globalement proche de la répartition de la population française : 25% de moins de 20 ans et 20% de plus de 60 ans pour 32% de 40 à 60 ans. Cette répartition reste relativement stable depuis 10 ans. Cependant cette population a augmenté de 8% en 8 ans et surtout doublé en 30 ans.

La population jeunes (0 – 24 ans) est de 1835 habitants et pour la population qui nous intéresse, les enfants de 6 à 11 ans sont environ 540 sur la commune (en 2006).

Les habitants sont propriétaires de leur logement pour 70% et logent principalement dans des maisons individuelles (grands logements de 4 – 5 pièces surtout) groupées pour beaucoup en petits lotissements.

En huit ans, la commune compte 500 logements de plus, ce qui revient à une augmentation de 16,4% pour 588 ménages supplémentaires, soit une augmentation de 21,1%. Cette évolution contribue à faire de cette commune la banlieue chic de la ville centre avec « seulement » 125 logements sociaux (essentiellement pour le 3^{ème} âge).

A la dernière rentrée, on comptait 478 enfants en primaire et 272 en maternelle (sept 2009) répartis dans quatre écoles dont une d'entre elles n'accueille que des maternelles. La plupart des écoles sont situées au centre et dans le bourg ancien. Pour beaucoup de familles, il faut prendre sa voiture pour amener les enfants à l'école (pas de bus scolaire pour les primaires). Il n'y a pas de collège sur la commune et fait particulier, la fédération de parents d'élèves FCPE s'est battue pendant des années pour la non-implantation d'un collège, afin que les enfants se rendent dans le collège le plus proche de la ville qui accueille une population nettement moins favorisée (enfants d'un quartier sensible) en promouvant la mixité sociale.

La population active occupée représente 44% de la population : sur 3576 employés la plupart sont cadres supérieurs (992) et professions intermédiaires (1044) pour 404 ouvriers.

La population féminine est très active : 1716 femmes qui travaillent pour 1860 hommes et sur les 1312 familles avec enfants, il y a 272 familles monoparentales.

La population d'origine étrangère est extrêmement faible : 138 personnes sur 8367 habitants.

Caractéristiques du contexte

La ville est gérée par une municipalité à majorité présidentielle depuis 2001. Pendant la période des deux mandats municipaux précédents, elle a été gérée par une majorité PS (essentiellement due par l'arrivée en grande masse dans les années 70-80 de nouveaux habitants, jeunes dans l'ensemble et socialement favorisés et diplômés par rapport aux habitants de l'ancien bourg).

Elle fait partie d'une communauté de communes qui regroupe dix-huit communes autour d'une ville importante.

ANNEXES 3 Tableau de recensement des structures par territoire

Structure	Nature de la structure	Public accueilli	Encadrement	Période d'accueil	Activités proposées	Remarques
Nom et Type	- Association - Municipale - Autre	- Tout public - Enfant - Enfant/jeune - Autre	- Salariés - Bénévoles - Autres	- Toute l'année - Période scol - Vacances - Autre	Activités principales ou régulières	Autres activités ou activités occasionnelles

ANNEXE 4 Fiche de description des structures

Globalement pour la structure

Appellation/dénomination administrative

Statut de la structure (association, territoriale)

Indépendance / rattachement service territorial /rattachement à une autre structure

Inscription des actions dans un dispositif (tout ou partie)

Equipe encadrante (nombre, statuts, qualifications, organigramme, cadre d'emplois)

Activités offertes au public hors tranche d'âge de l'étude (*simple listage*)

Activités offertes à la tranche d'âge ciblée

Pour chaque activité enfant

Capacité d'accueil

Cadre spatial de l'activité (réservé ou polyvalent), organisation et aménagement de l'espace

Période d'accueil (scolaire ou vacance), périodicité (journalière / hebdo / ponctuelle), horaires

En accès libre / en atelier avec inscription

Gratuité / tarification

Age ciblé, autres caractéristiques particulières ciblées

Présence parentale ou adulte (obligatoire / souhaitée / interdite)

Transfert ou décharge de responsabilité parentale

Descriptif de l'activité (= que fait l'enfant ?*)

Caractéristiques du(des) professionnel(s) encadrant(s)

Forme d'accompagnement / encadrement (= que fait le prof ?*) *si info disponible*

Finalités, argumentaires, fondements *si info disponible*

ANNEXE 5 Tableau de synthèse des structures étudiées par territoire

Territoire	Responsable Service ou élu	Biblio/ médiathèque	CLSH/ Périscolaire	Ecole Musique Danse, Arts	Maison quartier	MJC	Association multi-activités	Espace multimédia	Club sport classique	Association sport atypique	Association culture atypique
1	Service Animation	Centre ville									Association Environnement
2	Sport / Jeunesse	Médiathèque Secteur Jeunesse	Périscolaire				Dont CLSH				CCSTI
3	Enfance/Jeune élu Jeunesse Affaires Scolaires		Périscolaire								
4	Enfance / Jeunesse	Ville et Quartier									
5	Jeunesse				Dont Ludothèque					Roller	
6	Jeunesse					Président			Basket	Boxe	Cirque

Annexe 6 : Questionnaire soumis aux experts du jury régional BPJEPS « Loisirs pour tous »

**Les questions ouvertes qui suivent vont nécessiter de votre part un travail de mémoire sur les situations vécues d'évaluation et d'attention sur celles à venir. Il s'agit de recueillir des informations qualitatives et non des données exhaustives ; vous pouvez relater de situations précises et/ou noter une tendance, merci de cet effort !
N'hésitez pas à donner des exemples.**

Quels sont les termes les plus employés dans les objectifs que donnent les candidats à leurs actions ?

Quels sont les termes les plus utilisés pour définir la politique de la structure qui les emploie ?

Comment qualifieriez-vous la relation de l'animateur aux enfants et sa posture face au groupe ?

Quelles méthodes pédagogiques vous semblent les plus utilisées ?

Quel type d'activités vous semble dominer les pratiques de l'animateur de loisirs ?

En fonction des activités, avez-vous remarqué des tendances fortes concernant les règles de vie, de fonctionnement ?

Comment l'animateur évalue-t-il son activité : outils, critères, indicateurs ?

Est-ce que la notion de loisirs apparaît dans ces situations concrètes d'animation ?
Si oui, comment est-elle mise en œuvre ?

Est-ce que dans les discours et/ou les pratiques, « loisirs » et « éducation » sont articulés par l'animateur ?
Si oui, comment ?
Si non, à votre avis, pourquoi ?