



HAL
open science

Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques. Luc Greffier. Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations, L'Harmattan, pp.249-260, 2011, 978-2-296-54740-7. hal-02076018

HAL Id: hal-02076018

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-02076018>

Submitted on 21 Mar 2019

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

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



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

Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques

Baptiste BESSE-PATIN

Formateur et étudiant-chercheur en DUFRes¹
à l'université Toulouse le Mirail

Introduction

Si les recherches sur les animateurs et le loisir des enfants commencent à se développer, celles sur les formateurs et les formations qui mènent aux métiers de l'animation sont encore à leurs débuts. Or, elles pourraient permettre une préhension plus assurée sur un champ dont les frontières sont encore floues.

Ainsi, je vais essayer de vous emmener dans une représentation de l'animation et du métier d'animateur au travers du jeu qui peut être un *analyste* pertinent de leurs pratiques.

Dans une première partie, j'évoquerai les représentations sociales que des animateurs ont du loisir, de l'enfance et du jeu. Selon ces dernières, d'autres recherches ont mis à jour leurs articulations avec des pratiques *animatives*² particulières qui dirigent, donnent ou laissent une place singulière au jeu. En effet, selon leurs considérations de l'enfance et de ses loisirs, les animateurs n'approcheront pas le jeu des mêmes façons. Il sera plus ou moins formalisé derrière un projet éducatif, un objectif, des apprentissages visés... mettant de côté son « autotélisme » et le simple plaisir qu'il procure.

Pour la deuxième partie, je viendrai questionner logiquement les formateurs et plus largement la formation des animateurs où nous retrouvons aussi des pratiques formatives particulières liées à des représentations sociales. Nous tenterons de savoir à quelles pratiques ludiques sont formés les animateurs et si elles correspondent aux représentations sociales des formateurs sur les mêmes objets.

¹ Diplôme Universitaire de Formateur Responsable d'actions de formation.

² Pour ne pas dire éducatives ou pédagogiques, la distinction est voulue et soufflée par un enseignant.

Animation versus jeu

Roucous (1986, p.50-51) concluait son mémoire de recherche de la façon suivante : « si certains responsables revendiquent la différence et la hiérarchie qu'ils instaurent entre centre de loisirs et garderie, ils ne se rendent pas compte que l'un des avantages de ces dernières était la liberté dans le jeu. Or n'a-t-on pas mis à la place des activités, des loisirs qui, sous prétexte d'éduquer l'enfant, de lui apprendre des choses, le replace dans un système de production parallèle à celui de l'école ? »

En 2010, il semblerait que sa contribution soit encore d'actualité dans le cadre des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM³). La place accordée à cette activité enfantine (ou plutôt infantile ?) n'est pas anodine. Jeu et/ou animation, telle sera la problématique que j'essayerai de démêler durant cette manche.

Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question⁴

Par une recherche collective auprès des organisateurs de vacances, Roucous (2010) a pu repérer plusieurs approches du jeu et des vacances qui étaient interdépendantes dans les discours analysés. À côté de la dimension éducative et de la dimension sécuritaire qui sont prédominantes, la notion de vacances reste très peu développée, quand elle n'est pas simplement absente. Quant à la notion de jeu, elle apparaît pour enrober des activités d'une dimension ludique et les rendre attractives ou aux travers des jeux dits éducatifs. En elle-même, elle est rarement citée car peu vendeuse. Comme pour les vacances, de très rares organisateurs développent un discours argumenté sur cette dimension.

Pour les équipes d'animation, Claude (2010) a pu aussi montrer la place laissée, donnée ou contrôlée des jeux et jouets. Seuls les jeux collectifs de plein air organisés par les animateurs ont une place privilégiée. *A contrario*, les jouets, quand ils sont là et à disposition, sont présents par défaut et semblent délaissés par des équipes qui n'y voient pas d'intérêt direct pour les enfants. Ils permettent simplement d'occuper les enfants entre deux temps d'activités telle une récréation.

³ Apparus en 2006 avec leur *caractère éducatif* qui a supplanté la notion de vacances et de loisir dans sa dénomination (anciennement Centres de Vacances et de Loisirs).

⁴ ROUCOUS N. « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question », in HOUSSAYE, J. Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques, Vigneux, Matrice, 2010.

Globalement, le jeu « apparaît souvent [...] comme une mise en forme utilisée pour donner un aspect ludique à tout ou partie des activités développées [...] parce qu'il permet de donner une forme attrayante à des activités qui sont, elles, conçues comme éducatives »⁵. En deuxième lieu, le jeu apparaît comme éducatif parce qu'il est organisé et conduit par un animateur qui en arbitre le déroulement de bout en bout. Enfin, dans quelques structures, une place est volontairement donnée au jeu dit « libre » qui se développe spontanément dans des espaces aménagés à cet effet.

Dès lors, nous pouvons déjà discerner trois types de pratiques animatives qui laissent des places différentes au jeu. Nous tenterons d'en élucider les représentations sociales sous-jacentes. La construction historique des ACCEM actuels va nous permettre de comprendre le *détournement* éducatif du jeu et par la même, différencier les pratiques repérées.

Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire⁶

Son cadre, c'est d'abord la préparation et l'organisation d'une structure qui utilise fréquemment un bâtiment municipal avec un encadrement assuré par des professionnels de l'éducation. Vient la définition des dispositifs de fonctionnement : le projet éducatif précise la répartition des adultes et celle des enfants en « classes » d'âge ; l'organisation et la planification des activités sur une période donnée. Ces activités pédagogiques organisées ont pour but l'apprentissage d'un contenu à partir d'un programme établi respectant une progression à l'aide de différentes méthodes pédagogiques. Bien entendu l'acquisition peut être critériée et évaluée pour mesurer la portée éducative de l'activité. Ce cadre, c'est aussi la gestion du temps et le rythme mené lors de la journée qui se découpe en différents temps : des activités éducatives entrecoupées de « temps libres » récréatifs. Qui est-il ? Une école ou un centre de loisirs ?

En étudiant la forme des colonies de vacances, Houssaye (1998) va la comparer à la *forme scolaire* et l'étendre aux activités « extra-scolaires ». Vincent et al. (1994) avaient par ailleurs remarqué « la prédominance du mode scolaire de socialisation » notamment « par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école » et a envahi les activités « péri-scolaires ». Cette domination serait à cause du (ou grâce au) développement de l'Éducation Nouvelle. Avec elle, « le loisir est devenu le moyen de satisfaire les

⁵ *Ibid.* p.206.

⁶ HOUSSAYE J. « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », dans *Revue française de pédagogie* n° 125, INRP, 1998, pp. 95-107.

besoins les plus fondamentaux ». Ils seront définis par les travaux de la psychopédagogie et en leurs noms, les animateurs en viendront à proposer à l'Enfant « des activités variées et adaptées [...] pour lui permettre d'être éduqué au mieux ». Cette pédagogie du loisir sera appliquée à travers une forme spécifique : le *modèle colonial* (Houssaye, 1989).

De même, l'évolution des accueils de loisirs étudiée par Lebon (2005, p.243) note aussi la scolarisation des pratiques ce qui n'est pas étonnant vu les liens entre l'animation et l'Éducation Nationale tels qu'à pu les décrire Douard (2008). De façon plus large, nous pouvons dire que les ACCEM sont engagés dans le *scolaro-centrisme*⁷ de notre société *i.e.* « incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire même dans les domaines étrangers » (Perrenoud, 1984) ce qui n'est pas sans influence sur les vacances des enfants et nos conceptions du loisir.

Leur reste-t-il du temps pour jouer ?⁸

Depuis l'apparition de temps libéré des contraintes usuelles, nos conceptions du loisir ont évolué considérablement. Quand le travail était une valeur cardinale de nos sociétés industrielles, il représentait un temps de repos nécessaire pour recréer une force de production. Par la suite et face à un travail aliénant, il fût alors considéré comme une compensation indispensable (Bru, 1988). Les activités de loisirs étaient les seuls moyens de se réaliser en tant qu'individu. Peu à peu, le loisir est devenu synonyme d'activités sociales et culturelles notamment avec les apports de Dumazedier (1962) et ses trois *D* comme délassement, divertissement et (libre) développement de la personne pour qui « le loisir se définit comme un ensemble d'occupations ». Ces activités respectant quatre critères spécifiques : libératoires, désintéressées, hédonistiques et personnelles.

Néanmoins, depuis les travaux de Yonnet (1999) qui ne retient qu'un des critères précédents, la conception du loisir évolue. Selon lui, « le loisir ne définit a priori aucun contenu d'activité, seule le caractérise sa forme libératoire ; il se présente comme un pur contenant, une enveloppe de temps libéré des temps de contrainte [...], le loisir ne définit rien qu'un vide »⁹. À l'intérieur de cette vacance d'activités, chacun a le pouvoir de décider comment il remplira ce temps vide par les actions qu'il désire. Le loisir est une forme ayant un *aspect*

⁷ Selon l'expression de B. BIER, de l'INJEP.

⁸ GLASMAN D. « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », dans *Diversité - Ville École Intégration* n° 141, juin 2005.

⁹ YONNET P. *ibid.* p. 77.

mimétique dirait Elias¹⁰ ou un cadre secondaire d'expériences selon Goffman¹¹ qui donne un nouveau sens à l'activité pratiquée quelle qu'elle soit. Plus qu'une activité socialement considérée comme un loisir, c'est le rapport d'une personne à son activité qui est déterminant. Qu'en est-il pour les enfants ?

Pour Dumazedier, ce serait plutôt un « semi-loisir » dans la mesure où les activités pratiquées ne pouvaient répondre aux quatre critères qu'il avait définis pour les adultes. Différemment, Glasman (2005) regrette que les enfants n'ont plus le temps de rien faire ou simplement de jouer lors même qu'ils disposent de 7 mois de temps libéré !¹². Bonnafont (1999) questionne par ailleurs le modèle colonial : « quel adulte accepterait de nommer « loisir » une activité qui lui est imposée ? Comment qualifierions-nous l'occupation obligatoire de notre temps par une activité choisie parmi un nombre limité de propositions ? ». Nous pouvons nous poser la question : les enfants ne savent plus jouer ou ils n'ont plus les espaces pour le faire ? Il semblerait alors que « les loisirs des enfants ont tendance à être formalisés pour ne pas dire formatés » (Brougère, 2007). De façon générale, nous nous représentons le loisir enfantin comme des activités ludiques et culturelles proposées et dirigées par des adultes dont les finalités sont éducatives. Nous retrouvons ici la domination du mode scolaire de socialisation à travers le modèle colonial sur les vacances des enfants. Entre autonomie et dépendance, nos considérations de l'enfance vont influencer nos conceptions de son loisir : des loisirs *pour* l'enfant ou les loisirs *de* l'enfant ?¹³.

Un monde autre : l'enfance¹⁴

En effet, « la socialisation de l'enfant se fait dans un contexte où les adultes ont des représentations de l'enfance qui influencent les modes mêmes de cette socialisation » (Brougère, 1998). Les travaux de la sociologie de l'enfance ont pu montrer l'évolution de ces représentations sociales. Mollo-Bouvier (1994) parle d'un enfant-rien, d'un enfant-roi et d'un enfant-partenaire issus de l'évolution historique de la prise en charge de l'enfance et qui, aujourd'hui, cohabitent. Le premier correspondant à une vision d'un *petit homme* incapable,

¹⁰ Voir ELIAS N. et DUNNING E., (1994), *Sport et civilisation : La violence maîtrisée*, Paris : Fayard, 392 p.

¹¹ Voir GOFFMAN E., (1991), *Les cadres de l'expériences*, Paris : Les éditions de Minuit, 576 p.

¹² Voir l'ouvrage de J.-F. VULPILLIÈRES de 1981.

¹³ BONNAFONT G. *ibid.*

¹⁴ CHOMBART de LAUWE M.-J. Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe. Payot, 1971.

irresponsable et dépendant dont l'éducation doit redresser les torts. L'enfant-roi fait référence au tournant opéré avec l'ouvrage de Rousseau et son *Émile* où un *petit d'homme* naît naturellement bon possédant toutes les capacités intrinsèques pour se développer et que l'on doit protéger des influences néfastes de la société. C'est dans ce mouvement que s'inscrivent des pédagogues de l'Éducation Nouvelle voyant en l'enfant un être en perpétuel développement pour son devenir d'adulte. Cela conduira à la représentation dominante actuelle d'un enfant-élève (Sirota, 2006) qui se traduit par la volonté de « pédagogiser » les rapports entre enfants et adultes. L'enfant-partenaire est apparu avec les travaux de la sociologie de l'enfance qui ont montré l'implication active des enfants dans leur socialisation. Notamment dans ses relations entre pairs et la constitution de sociétés enfantines qui développent une culture propre (Saadi-Mokrane, 2000). Culture se construisant dans les espaces « d'entres-enfants » bien souvent informels comme la cour de récréation (Delalande, 2001). En somme, il est difficile de concilier « la notion de loisir qui se caractérise par son auto-finalité et son autosuffisance et celle de l'enfance qui au contraire se caractérise par sa finalisation et son insuffisance » (Roucoux & Brougère, 1998. p. 94). Il nous reste à voir comment le jeu s'articule avec les représentations du loisir et de l'enfance.

Pour que les enfants jouent¹⁵

Définir le jeu a été l'entreprise de bien des auteurs¹⁶ sans pour autant questionner le lien entre jeu et éducation (Brougère, 1995). Selon lui, il est loin d'être évident que le jeu soit éducatif. Lorsque les salles d'asile sont devenues l'école maternelle sous l'influence du courant romantique allemand et les *Kindergarten* de Fröbel, les éducatrices ont dû résoudre les mêmes problématiques : quelle place devait-t-on laisser (ou donner) au jeu libre et spontané des enfants ? Et surtout quelle place pour les professionnel(le)s qui encadrent ces temps de jeu ? Dans ce contexte, la solution fut le *jeu éducatif* plutôt appuyé sur des considérations philosophiques parfois mystifiées que fondées sur la recherche scientifique¹⁷. Cet aspect éducatif succédait au jeu comme « ruse pédagogique » d'Érasme¹⁸ où il s'agissait de donner les attraits ludiques à une activité pédagogique. Le jeu devint éducatif car organisé et dirigé par des adultes à des fins éducatives. Le jeu

¹⁵ CAFFARI-VIALON R. *Pour que les enfants jouent. Une pédagogie du jeu symbolique*, Lausanne : EESP, 1988.

¹⁶ Tant des philosophes que des psychanalystes, des psychologues ou des sociologues...

¹⁷ Voir SUTTON-SMITH (1997) et POWER (2000) cité par BROUGÈRE (2002) p. 7.

¹⁸ BROUGÈRE G. (2005), *op. cit.* p. 69.

spontané fut relayé à la cour de récréation retrouvant les fonctions premières du loisir comme nécessaire repos. En somme, il révèle des tensions dans les pratiques que nous avons retrouvées chez les animateurs. Ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où cette pédagogie *par* le jeu a été le fer de lance de pédagogues de l'Éducation Nouvelle, mouvement qui a eu une grande influence sur la *forme coloniale* des colos¹⁹. Alors qu'est-ce que le jeu et à quoi sert-il ?

En suivant les dernières analyses de Brougère (2005), le jeu est avant tout une forme d'activité sociale qui comporte plusieurs caractéristiques : second-degré, décision, frivolité, règles et incertitude²⁰. Nous pouvons les rapprocher de celles du loisir car, comme lui, il ne présuppose pas une activité mais bien un rapport d'un individu à son activité. Un enfant qui balaie peut très bien jouer à balayer ou simplement passer le balai. Idem, un sport n'a pas la même signification pour un sportif professionnel et un supporter passionné. « Le jeu est loisir »²¹, certes, et sûrement le premier de tout enfant, mais en plus de ça il implique une interaction forte entre le joueur et son jeu. Au-delà d'une activité de loisirs parmi d'autres, le jeu est une forme du loisir particulière : « un loisir ludique ». Il possède une dimension supplémentaire, le participant-joueur est pleinement engagé dans la situation et a le pouvoir sur son déroulement²². Par conséquent, c'est ce qui fait dire à Brougère (2009) que le jeu n'a pas « vocation à être éducatif » mais cela rentre en conflit avec notre représentation de l'enfance qui est un temps d'éducation où chaque moment doit permettre aux adultes d'éduquer les enfants. Ce qui implique la formalisation du loisir enfantin en loisirs (ou activités) éducatives et l'emprise de la forme scolaire sur les vacances.

Pour que les enfants jouent *i.e.* réconcilier la dimension de loisir des vacances et une intention éducative, il faudrait sortir des discours de l'éducation formelle et non-formelle pour rentrer dans celui de l'éducation informelle (Brougère, 2002). Il y a là un « défi pour les loisirs *de* l'enfant » (Roucous, 2007). Pour exemple, les ludothèques sont un des rares cas concrets d'un espace dédié au jouer des enfants avec la seule finalité du plaisir et sa gratuité. Même si certaines d'entre-elles sont tout de même tentées par une formalisation des « effets » éducatifs induits...(Roucous & Brougère, 1998).

¹⁹ Voir HOUSSAYE J. (1998), *op. cit.*

²⁰ BROUGÈRE G. *ibid.* pp. 42-63.

²¹ YONNET P. *ibid.* p. 80.

²² BROUGÈRE G. *ibid.* p. 137.

Jeu et/ou animation

Selon les conclusions de l'enquête menée par le CÉC pour la JPA et le ministère de la Jeunesse et des Sports en 1992²³, 35% des CVL avaient une organisation de leur vie quotidienne « rigide et immuable » et 50% « laissant une part de choix aux enfants » (*i.e.* le modèle colonial). Seulement 15% des structures permettaient une souplesse dans les horaires (lever, coucher, repas) et le déroulement des activités (possibilité de rentrer, sortir, arrêter à l'envi)²⁴. Avec les développements précédents, nous pouvons rapprocher ces fonctionnements à des pratiques animatives qui n'ont pas les mêmes égards face au jeu.

- Dans le premier cas, ce sont des structures où tout est formalisé des activités pratiquées jusqu'à sa place durant le repas. Les activités quotidiennes se font collectivement, le groupe fait la même chose au même moment. Toute activité est prévue et organisée à l'avance par les adultes qu'ils dirigeront ensuite. « *L'in-fans* » n'a pas son mot à dire et son jeu est relégué à des temps récréatifs courts. Par contre, les adultes mettent en place des jeux pédagogiques visant des apprentissages spécifiques. Certains loisirs se déroulant dans les écoles peuvent être des exemples-types.
- Dans le deuxième cas, nous observerons des activités rendues ludiques et des jeux éducatifs dirigés par des animateurs-techniciens (Gillet & Augustin, 2000) centrés sur le *faire* qui maîtrisent les techniques d'animation²⁵ pour modeler des activités qui rentrent dans des thématiques variées, les adapter à une tranche d'âge selon ses besoins et les planifier dans un programme « attractif » transposable quel que soit la structure. Ici, les loisirs sont le loisir et l'enfant-roi devient un consommateur d'activités en choisissant parmi les propositions offertes (Herman, 2007). Le jeu est synonyme de jeux préparés, menés et arbitrés par des animateurs.
- Dans le troisième cas, la structuration des groupes, de la journée-type et des activités ne sont pas forcément préparées et fixées au préalable. Le travail de l'animateur n'est plus centré sur le faire mais sur l'*être*. Il devient un animateur-

²³ Jeunesse au Plein Air, « Enquête dans les CVL et les CLSH », dans JPA n°337-338, 1992. Nous pouvons aussi nous reporter aux n°s 363 et 366.

²⁴ Et en parallèle, « 80% des enfants sont insatisfaits du manque de liberté et des horaires trop scolaires ».

²⁵ Un exemple est la méthode PSAADRASUFRA : « méthode pour construire une animation, veillée, grand jeu...tout ce que vous voulez...et ne rien oublier ».

médiacteur²⁶, accompagnateur des relations²⁷ individuelles et groupales. Il est en capacité d'observer et de comprendre les dynamiques de groupe pour agir selon les imprévus permanents qu'imposent la vie quotidienne et collective de tout groupe. Son rôle principal étant d'aménager et de garantir un cadre social qui permette à chacun de vivre un temps de loisir *i.e.* de favoriser l'implication du public. Reconnu comme un partenaire, les enfants et les jeunes décident de leurs activités et de ses finalités. Le jeu au sens jouer trouve toute sa place.

Comme exemples, il existait les terrains d'aventure. Nous pouvons aussi nous rapporter aux pédagogies de la décision²⁸ qui proposent une autre organisation face au modèle colonial en mettant en place ce pouvoir de décision qui est le droit accordé aux enfants de décider de leurs activités. Dans ce fonctionnement, les jeux libres ont la part belle face aux propositions des animateurs. Ce qui n'est pas sans créer quelques difficultés de positionnements pour ces derniers (Houssaye, 2007).



Au travers du jeu et son inscription dans les vacances, nous avons pu définir plusieurs pratiques animatives qui se raccrochent à des figures de l'animateur : le technicien ou le médiacteur. À partir de là, il nous reste à aborder la place accordée à ce même jeu dans les différents dispositifs de formation et dans les représentations des formateurs. Apprend-on à jouer aux animateurs ?²⁹ Apprennent-ils des jeux ou à jouer ? Au regard des pratiques animatives autour du jeu, nous pouvons supposer qu'ils apprennent à *faire des jeux*. Mais apprennent-ils aussi à *donner à jouer, jouer avec et laisser jouer*³⁰ ? Dit autrement, préparons-nous des animateurs-techniciens ou des animateurs-médiacteurs ? Je me baserai dans les paragraphes suivants sur mes observations participantes de ces derniers mois et sur les formations que j'ai pu encadrer.

²⁶ GILLET J.-C. & AUGUSTIN J.-P. *ibid.*

²⁷ Voir aussi les travaux de N. PRECAS pour qui les animateurs « ne savent plus vraiment faire vivre avec des mots le principal support de leur travail, à savoir la relation » au profit d'une certaine technicité « visible ».

²⁸ Voir les ouvrages de J. HOUSSAYE et de de J.-M. BATAILLE (2007, 2009).

²⁹ GUISES, É. « Apprend-on à jouer aux professionnels ? », *Enfance & Psy*, n° 15, 2001, pp. 126-132. L'auteure expose, entre autre, la disparition du jeu libre pour des activités ludiques ou éducatives « très bien décrites dans un projet dit éducatif ». dans des crèches et des halte-garderies.

³⁰ Selon les postures définies, en premier lieu par H. COLLET (UFCV) en 1982.

Formation versus jeu

En résumé, quelles sont les pratiques des formateurs et à quelles pratiques forment-ils ? Par conséquent, quelles représentations sociales sous-tendent ces pratiques ? Ce seront les questions que j'essayerai d'éclairer dans ce jeu particulier entre représentations et pratiques. Je me centrerai plus spécifiquement sur la formation B_{AFA}, sésame emblématique pour encadrer occasionnellement les vacances en tant qu'animateur. Mais ça n'empêchera pas de transposer les réflexions sur d'autres dispositifs de formation comme le B_{APAAT} ou le B_{PJEPS}.

Le jeu en formation ou la forma(lisa)tion du jeu

Formation à l'animation volontaire

Le B_{AFA} se compose de trois stages : un premier dit théorique alternant avec un stage pratique pour finir avec un stage d'approfondissement – ou de qualification.

Lors de la première session, les jeux et les activités prennent une place importante dans les contenus abordés. Ces activités sont expérimentées et pratiquées avec l'aide des formateurs qui animent des ateliers de la même façon qu'un animateur. Activités que l'on retrouve ensuite animées par les animateurs durant leurs stages³¹. Méthode active oblige, les stagiaires seront à même de « travailler en petit groupe sur un projet d'activité de sa préparation à sa réalisation où ils seront les animateurs du reste du groupe ». Concernant les « apports théorique », la connaissance du public à partir des « besoins selon les tranches d'âges »³² et de leurs rythmes entraîne les questions d'organisation de la vie quotidienne (lever, coucher, accueil, repas, etc.) et collective (constitution des groupes). L'objectif explicite de ces apports étant de « pouvoir mettre en place et mener des activités qui répondent aux besoins des enfants et adaptées à leurs rythmes ». Les jeux n'échappent pas à l'animateur étant « essentiels au développement de l'enfant ». Expérimentés par les stagiaires, ils feront un « bilan sur leurs vécus » et réfléchiront « aux adaptations possibles selon les tranches d'âge ». Lebon (2007) notait la similitude des pratiques entre les stages de différents organismes. Houssaye (1991) remarquait « l'étrange » ressemblance entre la structuration des stages et des activités pratiquées avec la forme des C_{VL}. En retrouvant les bases du modèle colonial (besoins, rythmes, forme et structure des groupes,

³¹ Voir les travaux de C. LEMOINE (INEP) de 1978 cité par HOUSSAYE (1991).

³² L'exemple type étant les tableaux récapitulatifs répertoriant les besoins par tranche et les activités à proposées. Exemples à foison sur internet (pratiquesdanim, planetanim, animnet).

activités éducatives organisées), nous sommes pour lui dans une préparation fonctionnelle à agir dans cette forme en tant qu'animateur-technicien. Lebon (2009) enfonçant le clou : « les sessions de formation, sans enfants, se veulent la transposition d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur. »³³.

Pour finir, le dernier stage porte en grande majorité sur une activité particulière (grands jeux, journées à thèmes, création de spectacle, cirque, ski, etc.) pour se spécialiser dans cette pratique spécifique montrant l'importance du *faire* durant la formation.

Formation à l'animation professionnelle

Nous retrouvons des approches similaires dans le cadre des formations dites professionnelles à l'animation.

En ce qui concerne le Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien, son intitulé annonce la posture recherchée et son « référentiel-diplôme »³⁴ le confirme. L'assistant animateur technicien doit être en capacité de « prévoir et organiser une séquence de transmission de savoir, savoir-faire simples, et savoir-être : objectifs, contenus, méthodes/outils, phases de déroulement ». Et dans bon nombre de formations, les jeux sont un support d'activité possible.

La formation B_{PJEPS} entraîne les animateurs à maîtriser les outils et techniques nécessaires à la mise en œuvre d'action d'animation ; à préparer des projets élaborés à partir d'objectifs pédagogiques et opérationnels déclinés en séquences programmées avec une progression pédagogique réfléchie. Le tout étant bien entendu évaluable et évalué avec une batterie de critères et d'indicateurs concrètement observables. Tous ces projets concourant au projet éducatif de la structure où sont définies ses intentions éducatives. À l'intérieur de cette kyrielle de projets, le jeu est un outil pédagogique spécifique ou une mise en forme ludique d'activités-exercices pédagogiques. *Dixit* un formateur en B_{PJEPS} : « on ne joue pas à la balle au prisonnier pour jouer à la balle au prisonnier mais bien parce qu'on veut développer des capacités motrices ».

Néanmoins cette technicité attendue par les diplômés est loin d'être inconnue (Greffier et al, 2005, p. 127). Lors de la rénovation des diplômes en 2000, de nombreuses fédérations et associations d'éducation populaire et principaux organismes de formation aux diplômes professionnels, ont exprimé leurs inquiétudes vis-à-vis des nouveaux référentiels-métiers sur la possible « dérive techniciste » des

³³ LEBON F. *ibid.* p.30.

³⁴ Arrêté du 19 janvier 1993 (Jeunesse et Sports)

formations avec le souhait de former des animateurs « professionnels de l'éducation populaire » pour lequel ils formulaient des propositions³⁵.

Nous retrouvons ici une dialectique bien connue dans le champ de l'animation professionnelle. Qui former et à quoi ? Former un animateur-technicien professionnel de la méthodologie de projet ou un animateur-médi-acteur de développement accompagnant les publics dans ses projets ? Ce qui implique une formation différente où la place du jeu et donc celles du loisir et de l'enfance doivent être analysées. Or, comment prendre en compte ces expériences issues du terrain si les stagiaires n'en ont pas encore vécues ?

La formation au jeu

Le dispositif de formation B_{AFA} alterne théorie et pratique de façon déductive. Amènerait-elle une certaine posture chez les formateurs qui peuvent préparer des stagiaires à devenir animateur selon leurs représentations ? Que se passerait-il si nous changions cette organisation en passant à une alternance pratique puis théorie - dite inductive ?

Lors des stages autour des jeux traditionnels et sportifs que j'ai pu encadrer, nous avons réalisé un « état des lieux » des pratiques animatives des stagiaires. En plus de relever l'écrasante supériorité du *faire jouer* (l'ensemble des stagiaires sur trois stages différents, soit une quarantaine), nous avons travaillé avec eux sur d'autres façons d'animer le « jouer » en percevant les enjeux sous-jacents à chacune. Ce n'était plus un stage d'approfondissement d'un ancien stage théorique mais bien un premier stage de formation dans le sens où nous avons permis à un groupe de stagiaires de prendre du recul sur leurs pratiques, de les confronter et d'en comprendre les représentations véhiculées. En plus de faire jouer, ils pourront agir selon les trois autres postures de façon « intelligente ». Mais qu'en restera-t-il sur le « terrain » et de la mise en application que suppose une alternance déductive si « on » ne leur permet pas ?

Allant plus loin Houssaye (2002) a expérimenté un dispositif d'alternance intégrative où, durant un « séjour B_{AFA} », des jeunes alternaient tous les deux jours des temps de formation et des temps d'animation réelle dans deux colos aux fonctionnements différents. La structure du stage et ses contenus ont été bouleversés de même que la posture des formateurs qui furent « bousculés » dans leurs habitudes (« kits » usuels, grille prévue). Ils devaient forcément s'adapter aux

³⁵ Études réalisées en 2005 et 2007 par P. SEGRESTAN, responsable national de l'animation professionnelle des CEMÉA, dans le cadre d'une convention entre les CEMÉA et le Ministère de la Jeunesse et des Sports.

vécus des stagiaires et construire des contenus en fonction de leurs expériences rapportées pour les analyser avec eux. Les premiers travaux se centrèrent sur « l'être avec » et comment assurer et gérer les relations d'un groupe et ses individus. Dès qu'ils ont su comment être animateur et quelle place prendre, le « faire avec » *i.e.* la dimension fonctionnelle de l'animation (pratiquer, préparer et organiser des activités) a suivi. Ce changement d'alternance a transformé le stage théorique d'un statut de formation initiale à une formation « expérientielle » non sans provoquer des effets conséquents sur les pratiques formatives en comparaison avec celles que nous observons habituellement.

Dans le cadre des formations « professionnelles », la formation *expérientielle* basée notamment sur cette alternance intégrative est un choix formulé par de nombreux organismes et mouvements nationaux d'éducation populaire³⁶. Ils se positionnent, notamment les CEMÉA, dans un contexte compliqué sur des enjeux bien définis³⁷ en s'appuyant sur des modèles théoriques reconnus.

Dans ce cadre, la formation vise la trans-formation des pratiques professionnelles et de la personne pour passer de savoirs d'action (Barbier, 1996) à un « pouvoir agir » conscientisé. Cette évolution des pratiques ne peut se faire sans évolution des représentations sociales (Flament, 2003) et plus précisément professionnelles (Bataille, 1997) sur des objets du métier d'animateur qui font « groupe » *i.e.* partagé par un ensemble de professionnels. La formation de ce *praticien réflexif* (Schön, 1994), ou à une intelligence stratégique (Gillet, 1998), passe par l'élucidation, parfois après une déconstruction préalable de conceptions stéréotypées, des représentations sociales qui orientent et guident les pratiques animatives d'usages.

Or, pour faire évoluer ces représentations, seules les pratiques qui les infirment sont en mesure de les transformer (Rouquette, 2000). Encore faut-il que les représentations des formateurs le permettent ! Dit autrement, comment pourraient-ils former à d'autres pratiques s'ils ne connaissent pas d'autres façons d'envisager le métier d'animateur, le loisir et les vacances ou l'enfance ?

Du côté des représentations des formateurs

Nous avons un aperçu des pratiques animatives dont les représentations attenantes ont été étudiées, il me semblait pertinent de rechercher celles des formateurs. Méthodologiquement, l'enquête en cours est réalisée par questionnaire auprès d'un grand nombre

³⁶ Voir les études réalisées par P. SEGRESTAN, *op. cit.*

³⁷ CHOBEAUX F. & SEGRESTAN P. « Les enjeux de la formation », dans *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 528, 2007, pp.57-65.

d'organismes de formation à l'animation qu'ils soient ou non des mouvements d'éducation populaire. Il porte sur plusieurs objets représentationnels tels que :

- les fonctions de l'animateur, ses outils ;
- le caractère éducatif des ACCEM ;
- les loisirs de l'enfant ;
- le jeu dans l'animation avec des approfondissements sur les postures de l'animateur (faire jouer, jouer avec, laisser jouer, donner à jouer).

Les résultats seront analysés statistiquement et devraient permettre de repérer les « principes organisateurs de prises de position » (Doise, 2003) et les structurations des représentations sociales (Abric, 1994) des formateurs interrogés.

L'hypothèse principale de la recherche-action est que les représentations des formateurs sont comparables à celles des animateurs sur les éléments précédents ce qui pourrait expliquer, en partie, une certaine « reproduction » des pratiques animatives. Seulement en partie dans la mesure où les conditions des formations aux métiers de l'animation sont traversés par d'autres problématiques économiques et sociales notamment dans la commande sociétale qui est faite aux animateurs. Pour Bordes (2010), la politique des « années 80 et surtout 90 » d'occupation des jeunes par des activités « gages d'une paix sociale » a fait que le modèle consommatoire (Gillet, 1995) s'est imposé aux animateurs et aux structures d'animation qui « sont devenues, de façon générale, des lieux de consommation oubliant, pour la majorité, l'idée d'une intervention dans le changement social ». « Ce qui a eu pour effet d'influencer les contenus de formation » et les animateurs « agitateurs d'idées » sont devenus de « bons techniciens ». Nous pouvons alors nous interroger en tant que formateur et organisme de formation : comment former des animateurs-médiacteur alors que leurs futurs stages pratiques et lieux professionnels attendent des animateurs-techniciens et ce quelles que soient nos représentations sociales du métier d'animateur.



D'une part, il semblerait que les pratiques formatives donnent raison au modèle colonial dans les formations à l'animation volontaire mais nous observons des interrogations dans les formations à l'animation professionnelle qui cherchent à sortir. D'autre part, la conception des formations peut provoquer des effets conséquents sur le contenu des formations et le rôle des formateurs. Et pourquoi pas former des animateurs possédant une *intelligence stratégique*. Pour l'anecdote, un décret du 14 mars 1986 a failli faire évoluer le B_{AFA} en un stage de

sensibilisation (10 jours de « pratique »), un stage de formation (10 jours de « théorie ») et une expérience pratique pour finir. Il renversait l'alternance au profit de la pratique ; il a failli...³⁸

La formation des animateurs sur un modèle expérientiel qui permettrait de former des *personnes professionnelles* de la médiation est théoriquement possible mais il demande d'autres moyens ainsi qu'un travail concerté avec les organisateurs de vacances.

Conclusion

Au regard des deux manches, le jeu est, à mon sens, un analyseur *pertinent* des pratiques animatives et par la même des représentations des animateurs. Et plus largement, il nous demande de nous positionner dans ce jeu entre représentations et pratiques : quelle(s) dimension(s) voulons-nous donner aux vacances des enfants ? Dimensions tiraillées par une logique éducative et une logique consumériste qui guident nos pratiques. Et « dans un contexte où la rue n'est plus un terrain de jeu, où les terrains d'aventure n'ont pas trouvé leur place dans la ville, où les squares limitent les échanges à une offre d'activité essentiellement motrice et physique » où bon nombre de garderies ont disparu au profit d'accueils périscolaire, « l'univers enfantin [...] trouve peu de place pour se développer » (Roucous, 2006). Ce peut être la place des ACM où la notion de vacance aurait tout son sens en accordant des temps de loisir « informalisé » aux enfants accompagnés d'animateurs.

Si cela implique d'envisager la construction de nouvelles pratiques animatives, il faudra prendre en compte les formateurs et leurs représentations qui ont leur part de responsabilité dans la formation à ces pratiques tant dans les stages en centre de formation que sur le terrain des stages pratiques. Il revient à nous interroger, en tant qu'organisme de formation, sur nos propres pratiques : quelle formation pour quelle animation ? Quels formateurs pour quels animateurs souhaitons-nous ? En sachant que nous pouvons nous appuyer sur un outil encore trop peu utilisé³⁹ : la formation continue ; tant chez les animateurs et les directeurs voire mêmes les organisateurs.

Enfin, et selon les résultats de ma recherche-action, il sera peut-être nécessaire de questionner la formation des formateurs à l'animation qui véhiculent, comme les animateurs, des représentations sociales sur le jeu, les vacances et l'enfance.

³⁸ Voir HOUSSAYE J. (1991), *op. cit.* pp. 119-120.

³⁹ GREFFIER et al. *ibid.* p. 129.

Bibliographie

- ABRIC J.-C. (dir.), (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- BARBIER J.-M. (dir.), (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- BATAILLE M., BLIN J.-F., MIAS C. et al., (1997) « *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles* », L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation.
- BATAILLE J.-M., (2007), *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Paris : INJEP.
- BATAILLE J.-M., (2009) « Éducation et colonie, un lien à questionner » in *Diversité VEI* n°156.
- BONNAFONT G., (1999), « Réflexion pour un CLSH de l'an 2000 » in *Les centres de vacances et de loisirs : un atout pour vivre ensemble*, JPA : INJEP.
- BORDES V., (2010) « *L'animation : une profession pour les jeunes précoces ?* », Colloque "Rencontres Jeunes & Sociétés" à Montpellier.
- BROUGÈRE G., (1995), *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G., (1998) « Dépendance et autonomie - Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines » in *OFAJ - Collection de textes de travail* n°17.
- BROUGÈRE G., (2002) « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels » in *Éducatifs et Sociétés* n°10, pp. 5-20.
- BROUGÈRE G., (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris : Economica Anthropos.
- BROUGÈRE G., (2007) « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* n°160, pp. 5-12.
- BROUGÈRE G., (2009), « Loisirs et apprentissage » in Brougère, G. & Ulmann, A.L., *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, pp. 119-129.
- BRU M., (1988), « Les loisirs collectifs des enfants et des adolescents dans la société contemporaine : personne et pédagogie des loisirs » in Not L. (dir.), *Regards sur la personne*, Toulouse : PUM, pp. 169-187.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. ET FEUERHAHN N., (2003), « La représentation sociale dans le domaine de l'enfance » in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, pp. 340-360.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. ET AL., (1976), *Enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris : CNRS.
- CLAUDE V., (2010), « Les enjeux des jouets dans les séjours pour enfants » in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux : Matrice, pp. 221-252.
- DELALANDE J., (2001), *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR.
- DOISE W., (2003), « Attitudes et représentations sociales » in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris : PUF, pp. 240-253.
- DOUARD O., (2008) « L'animation et l'éducation nationale » in *LERIS*, pp. 1-18.
- DUMAZEDIER J., (1962), *Vers une civilisation des loisirs ?*, Paris : Seuil.
- FLAMENT C., (2003), « Structure et dynamique des représentations sociales » in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 224-239.

- GILLET J.-C., (1995), *Animation et animateurs - Le sens de l'action*, Paris : L'Harmattan.
- GILLET J.-C., (1998), *Formation à l'animation - Agir et savoir*, Paris : L'Harmattan.
- GILLET J.-C. ET AUGUSTIN J.-P., (2000), *L'animation professionnelle - Histoires, acteurs, enjeux*, Paris : L'Harmattan.
- GREFFIER L. et al., (2005) « *L'encadrement des temps libérés : quels engagements, quelles formations, quels métiers ?* Compte-rendu de l'atelier », Actes des Journées d'Études organisées par les CEMEA sur le thème des Temps Libérés à Saint-Denis en novembre 2004.
- HERMAN E., (2007) « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine » in *Mouvements* n°49, pp. 46-52.
- HOUSSAYE J., (1989), *Le livre des colos*, Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports.
- HOUSSAYE J., (1991), *Aujourd'hui les centres de vacances*, Vigneux : Matrice.
- HOUSSAYE J., (2002), « Rechercher la pratique : pratiquer la recherche » in Donnay J. & Bru M. (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 171-193.
- HOUSSAYE J., (2007), « Jeux libres et socialisation » in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux : Matrice, pp. 173-196.
- HOUSSAYE J.-., (2010), *Colos et centres de loisirs : Institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux : Matrice.
- JODELET D. (DIR.), (2003), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- LEBON F., (2005), *Une politique de l'enfance - du patronage au centre de loisirs*, Paris : L'Harmattan.
- LEBON F., (2007) « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale » in *Ethnologie française* n°4, pp. 709-720.
- LEBON F., (2009), *Les animateurs socioculturels*, Paris : La Découverte.
- MOLLO-BOUVIER S., (1994) « De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants » in *Revue française de pédagogie* n°106, pp. 79-90.
- PERRENOUD P., (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève : Droz.
- ROUCOUS N., (1986) « *Les centres de loisirs, l'animation et le jeu* », Mémoire de DESS, Université Paris XIII.
- ROUCOUS N. ET BROUGÈRE G., (1998) « Loisir et éducation - L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque » in *Revue française de pédagogie* n°124, pp. 91-98.
- ROUCOUS N., (2006), « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur » in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR, pp. 235-244.
- ROUCOUS N., (2007) « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle » in *Revue française de pédagogie* n°160, pp. 67-73.
- ROUQUETTE M.-L., (2000) « Paradoxes de la représentation et de l'action : des conjonctions sans coordination » in *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n°4, pp. 17-22.
- SAADI-MOKRANE D. (coord.), (2000), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille : Université Charles-de-Gaulle.

- SCHÖN D., (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Logiques.
- SIROTA R. (dir.), (2006), *Éléments 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 P., (1999), *Travail, loisir - temps libre et lien social*, Paris : Gallimard.