



HAL
open science

Encadrer l'enfance populaire hors de l'école : Ethnographie des loisirs périscolaires

Simon Kechichian

► **To cite this version:**

Simon Kechichian. Encadrer l'enfance populaire hors de l'école : Ethnographie des loisirs périscolaires. Sociologie. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20023 . tel-04220624

HAL Id: tel-04220624

<https://theses.hal.science/tel-04220624v1>

Submitted on 28 Sep 2023

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.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20023

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483

Sciences sociales

Discipline : Socio-Anthropologie

Soutenue publiquement le 2 juin 2023, par :

Simon KECHICHIAN

Encadrer l'enfance populaire hors de l'école.

Ethnographie des loisirs périscolaires.

Devant le jury composé de :

Stéphane BONNÉRY, Professeur des Universités, Université Paris 8, Président

Francis LEBON, Professeur des Universités, Université Paris Cité, Rapporteur

Wilfried LIGNIER, Chargé de recherches HDR, C.N.R.S, Rapporteur

Daniel THIN, Professeur émérite des Universités, Université Lumière Lyon 2, Examineur

Martine COURT, Maîtresse de conférences HDR, Université Clermont Auvergne, Examinatrice

Sylvia FAURE, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

FACULTE D'ANTHROPOLOGIE, DE SOCIOLOGIE ET DE SCIENCE POLITIQUE

Encadrer l'enfance populaire hors de l'école

Ethnographie des loisirs périscolaires

Thèse de doctorat de sociologie et d'anthropologie

Présentée et soutenue publiquement le 2 juin 2023

par **Simon Kechichian**

Sous la direction de Sylvia Faure

Composition du jury

M. Stéphane Bonnéry, professeur des universités, Université Paris 8

Mme Martine Court, maitresse de conférences HDR, Université Clermont-Auvergne

Mme. Sylvia Faure, professeure des universités, Université Lumière Lyon 2 (directrice)

M. Francis Lebon, professeur des universités, Université Paris-Descartes (rapporteur)

M. Wilfried Lignier, chargé de recherche HDR, CNRS (rapporteur)

M. Daniel Thin, professeur émérite, Université Lumière Lyon 2

À mon père et à mon fils.

Remerciements

Je remercie d'abord tous les professionnel.les de l'animation avec qui j'ai travaillé durant plusieurs années et qui ont rendu cette étude possible par la confiance qu'ils et elles m'ont accordé. Merci tout particulièrement aux directeurs des ME GL et JC qui ont toujours permis que je réalise mon enquête dans les meilleures conditions. Je remercie également l'ensemble des enfants et des familles qui ont accepté de participer à l'enquête.

Je tiens à dire toute ma reconnaissance à Sylvia Faure pour avoir dirigé mon travail et m'avoir soutenu à chaque étape de sa réalisation, jusque dans les moments les plus difficiles. Je lui adresse également mes remerciements au regard de la place importante qu'elle tient dans mon parcours universitaire depuis la première année.

Mes remerciements vont ensuite à Stéphane Bonnéry, Martine Court, Francis Lebon, Wilfried Lignier et Daniel Thin qui me font l'honneur de participer à mon jury de thèse, pour avoir consacré du temps à la lecture de ce travail.

Ma gratitude va également aux membres de l'équipe MEPS du Centre Max Weber qui m'ont fait bénéficier de leur expérience : Jean-Yves Authier, Loïc Bonneval, Sophie Denave, Laurence Faure, Isabelle Mallon, Stéphanie Tralongo. Je remercie plus particulièrement les doctorants et doctorantes avec qui j'ai partagé l'expérience doctorale : merci à Mélanie Guillaume, Maxime Lemaitre et Léa Dousson.

Une pensée particulière pour Clémence Michoux, doctorante au GRESCO et compagne de route précieuse durant ce long voyage ! Ainsi qu'à Marlène Bouvet, doctorante au centre Max Weber, avec qui j'ai eu le plaisir de partager l'expérience d'ATER à l'Université Clermont-Auvergne, et de vivre des trajets de covoiturage délicieux.

Je tiens à témoigner ma reconnaissance à l'égard de Frédéric Rasera pour son amitié, ses conseils précieux et son soutien indéfectible durant toutes ces années de thèse. Je le remercie notamment pour sa franchise et sa capacité à redonner du courage lorsqu'il fait défaut.

Je souhaite réserver une place toute particulière dans ces remerciements à Rémi Deslyper sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour. En tant qu'enseignant, il m'a donné le goût de la sociologie et de la recherche. En tant que collègue, il a largement contribué, par ses remarques, ses conseils et ses relectures, à l'aboutissement de cette thèse. En tant qu'ami, il a mis de la joie et du réconfort dans tous nos échanges, et a toujours répondu présent lorsque j'avais besoin de lui. Je lui dois beaucoup et bien plus qu'un remerciement.

De la même manière, je remercie tout spécialement Claire Desmitt pour la relation inestimable que nous avons noué tant sur le plan scientifique qu'humain, et qui m'a accompagné tout au long de la rédaction de cette thèse.

Un immense merci à Alexandre Robert qui a su accueillir avec bienveillance et patience les torrents de doutes et de remise en question qui emplissaient nos appels téléphoniques. Je le remercie également pour ses relectures attentives de chapitres. Un aussi grand merci à Tomas Legon pour son soutien, ses conseils, ses relectures et son hospitalité durant mes séjours parisiens.

Cette thèse doit aussi beaucoup à mes amis qui m'ont soutenu et aidé tout au long de mon parcours, qui m'ont permis de ne jamais perdre pied, et toujours témoins de l'intérêt pour mon travail. Merci à Adrien, Aleister, (merci pour la relecture), Jonathan (merci pour la relecture), Julien, Nico, Samnang, Sofiène et Simon.

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à l'égard de ma famille. Merci du fond du cœur à ma mère, Nadine, pour son écoute précieuse, son immense empathie et son aide inconditionnelle. Merci à mon père, Lionel, qui a réellement contribué à la production de cette thèse par ses analyses affûtées du monde social et son investissement permanent à mes côtés. De nos discussions sociologiques interminables à tes marques d'affection et de soutien, cette thèse te doit beaucoup. Merci à ma sœur, Lison, pour ses mots pertinents et sa sensibilité qui ont su me reconforter souvent. Merci à mes beaux-parents, Jean-Marc et Dolores, qui ont toujours tout fait pour m'encourager et créer les conditions de possibilité de la rédaction de la thèse.

Pour terminer, je voudrais adresser le plus profond et affectueux des remerciements aux deux personnes qui partagent mon quotidien. Merci à Amandine, pour avoir supporté avec tant d'abnégation, de patience et de bienveillance les difficultés rencontrées durant tout le doctorat. Sans toi, rien n'aurait été possible. Ma dette est immense, ma reconnaissance infinie. Merci à mon fils, Noam, mon « *encourageur de thèse* » (sic), pour ses adorables mots d'encouragements, ses bisous magiques et sa joie de vivre qui ont donné de nouvelles couleurs à cette expérience.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	7
Introduction. Le désarroi de Stan et le foot « au petit parc »	13
PARTIE INTRODUCTIVE. Cadre théorique et méthodologique	17
Chapitre 1. Construction de l’objet et problématique : les loisirs de l’enfance populaire et la scolarisation des temps périscolaires	18
I. Les loisirs de l’enfance populaire	18
1. L’enfance en apesanteur du monde social	19
1.1. Psychologie du développement et jeux d’enfants.....	20
1.2. Sociologie de l’enfance et culture enfantine.....	22
2. Les enfants au prisme des inégalités sociales	25
2.1. L’étude de la sociogenèse des dispositions différenciées et différenciatrices	25
2.2. L’inégale distribution des pratiques culturelles et degré de rentabilité scolaire des loisirs	28
3. Vers une sociologie des classes populaires attentive aux expériences enfantines.	33
3.1. Les oubliés de la sociologie des classes populaires.....	34
3.2. Loisirs et autonomie populaire	35
II. Temps périscolaires et quartiers populaires : une autre rencontre avec la domination scolaire	39
1. Les classes populaires et l’école : une confrontation inégale, malheureuse et en expansion.....	40
1.1. L’échec scolaire et les classes populaires	40
1.2. L’expansion scolaire et les classes populaires.....	44
2. Les loisirs périscolaires de l’enfance populaire : une confrontation renouvelée avec le scolaire au-delà de l’école ?	49
2.1. Division du travail éducatif et essaimage de la forme scolaire	49
2.2. Essaimage de la forme scolaire en contexte populaire	53

Chapitre 2. Terrains, méthodes et population : une enquête ethnographique au cœur des luttes 59

I. Les Maisons de l'enfance comme terrain 59

1. Les Maisons de l'Enfance : des accueils de loisirs dans une banlieue rouge 59
2. Configuration spatiale et sociale des Maisons de l'enfance étudiées 62
3. L'implantation des ME au sein des bâtiments scolaires 66
4. Un détour par un quartier bourgeois 70

II. Retour sur une ethnographie participante..... 71

1. D'un job étudiant à une enquête sur son lieu de travail 71
2. Des problèmes professionnels à la problématique sociologique 75
3. Accéder aux coulisses du dispositif et du métier d'animateur 78
4. La participation comme focale d'observation..... 82
5. Les entretiens comme élargissement de la focale 85
 - 5.1. Les entretiens avec les enfants et leurs parents 86
 - 5.2. Les entretiens avec les professionnels 90

PARTIE 1. L'animation périscolaire (tout) contre l'école : la domination scolaire sur l'institution et ses agents 98

Chapitre 3. Un espace éducatif dominé par le scolaire 99

I. Le travail d'animation prisonnier du pouvoir de l'école 100

1. Le pouvoir scolaire sur l'espace..... 101
 - 1.1. Les lieux interdits 103
 - 1.2. Ne pas laisser de traces 105
 - 1.3. Les tentatives de réappropriation de l'espace scolaire 108
2. Le pouvoir scolaire sur le temps 112
 - 2.1. S'ajuster aux temps scolaires..... 114
 - 2.2. Le pouvoir scolaire de briser les frontières temporelles..... 115
3. Le pouvoir scolaire sur les animateurs..... 120
 - 3.1. Un travail disqualifié 121
 - 3.2. Des conduites disqualifiées 122
 - 3.3. Des tentatives de rapprochement déçues 124
 - 3.4. L'équipe de direction face au mépris scolaire 126

**II. L'organisation des temps périscolaires face à l'essaimage de la forme scolaire
129**

1.	Autonomisation de l'activité ludique et pédagogisation des relations sociales...	130
1.1.	Un cadre spatio-temporel séparé et réglé.....	131
1.2.	Circonscription des loisirs aux activités éducatives	133
1.3.	Une définition scolarocentrée de l'enfance et du jeu.....	135
2.	Scripturalisation-codification de la pratique	139
2.1.	L'omniprésence de l'écrit	139
2.2.	La « démarche de projet » et logique scripturale-scolaire.....	140
3.	L'importance de la règle et du jeu selon les règles	144
3.1.	Un univers réglé.....	145
3.2.	Des jeux réglementés	149
	Conclusion	154

Chapitre 4. La jeunesse populaire à la périphérie de l'école..... 156

I. Un recrutement local dans la jeunesse populaire des quartiers..... 156

1.	Fin des militants de l'éducation populaire et professionnalisation du métier.....	157
2.	La jeunesse populaire des quartiers comme « armée de réserve ».....	160
3.	Un travail « ajusté » aux travailleurs	163
4.	Une proximité sociale entre jeunes et enfants comme ressource pour l'encadrement	168

II. Devenir animateur périscolaire : un tournant biographique pour la jeunesse populaire..... 171

1.	Un espace tampon pour les enfants de la massification scolaire	172
2.	L'animation comme refuge.....	178
3.	La conversion des capitaux par la jeunesse populaire mieux dotée.....	180

III. Des éducateurs à éduquer..... 183

1.	« On a une mission d'éducation des anims »	184
2.	Employer des « inemployables »	190
3.	« Être anim' c'est une attitude » : travail institutionnel de transformation de l'hexis populaire.....	193
3.1.	Les relations avec les enfants	196
3.2.	La compét' et l'engagement de soi.....	198
4.	« Construire une autorité éducative » : travail institutionnel de transformation des modes d'autorité populaire.....	201
4.1.	Du cris à la chansonnette : l'autorité de « l'acteur éducatif »	201
4.2.	« J'ai l'impression d'avoir changé totalement » : la construction d'une nouvelle disposition ?.....	208

4.3. De la « chansonnette » au « cri de guerre » : les appropriations hétérodoxes de « l'autorité éducative »	212
5. « Apprend la conception, la méthodologie et l'évaluation des projets » : travail institutionnel de transformation des logiques populaires	215
5.1. « La méthodologie de projet » : un mode scolaire de production des activités	216
5.2. « C'est meilleur d'avoir une fiche » : les appropriations hétérodoxes de la démarche de projet.....	222
Conclusion	228

PARTIE 2. Les loisirs périscolaires de l'enfance populaire 230

Chapitre 5. L'éducation populaire face aux classes populaires 231

I. Les « besoins supposés » des familles de classes populaires 231

1. Un milieu carencé à compenser
2. Des parents à accompagner et à impliquer.....

II. Les « besoins réels » des parents de milieux populaires : un espace de recomposition encadré..... 254

1. Loisirs et éducation dans les familles de classes populaires
2. La fonction défouloir des loisirs populaires.....
3. Un besoin d'espace de recomposition encadré

III. Les agents prescripteurs de l'éducation (du) populaire..... 266

1. Nathan : La « petite bourgeoisie nouvelle » au service de l'éducation (du) populaire.....
2. Ahmed : un transfuge aux rapports ambivalents au populaire.....

IV. Mise en perspective : des activités périscolaires dans un quartier bourgeois.. 280

Conclusion 289

Chapitre 6. Réapprendre à s'amuser : scolarisation des loisirs et résistances populaires 290

I. Apprendre à jouer 291

1. Les corps en jeu
- 1.1. Le corps scolaire face aux corps populaires
- 1.2. Le contrôle du relâchement
- 1.3. Le contrôle des émotions et de leurs modes d'expression.....
- 1.4. Le but du jeu et le feu de l'action
- 1.5. La construction des corps populaires.....

1.6.	Stratégies antiautoritaire de disciplinarisation des corps.....	314
2.	Les temporalités de l’amusement.....	319
2.1.	Temps rigide et temps élastique	320
2.2.	La temporalité des activités à la ME	324
2.3.	Le temps des activités dans le quartier	328
3.	La citoyenneté au service d’une socialisation scolaire	331
3.1.	La participation et la logique scripturale-scolaire	332
3.2.	L’expression et la maîtrise de soi	336
3.3.	La responsabilité, l’autocontrôle et la réflexivité	339
II.	S’amuser malgré tout : résistances populaires	344
1.	« Faire avec » : compétences d’esquives et de détournements	345
1.1.	« Les temps des inscriptions » : stratégies d’anticipation des conditions de l’amusement.....	346
1.2.	Réappropriation du temps et de l’espace institutionnel.....	349
2.	Faire face : Rigolades, chahuts et sabotages	355
3.	Faire avec... les encadrant.es : des allié.es potentiel.les des plaisirs populaires .	364
III.	Mise en perspective : l’ajustement des enfants de classes moyennes et supérieures.....	372
1.	Quartier populaire : l’ajustement désajusté d’Anaë.....	372
1.1.	Rapport au temps	374
1.2.	Autocontrôle, maîtrise de soi et respect des règles impersonnelles	380
2.	Quartier bourgeois : le surajustement de l’enfance dominante.....	387
	Conclusion	398
	Conclusion générale.....	399
	Le scolaire et le populaire : les effets réciproques d’une confrontation	399
I.	Une approche dynamique des processus de socialisation	399
II.	« Forme scolaire d’en bas » et socialisation de renforcement	402
III.	« Le scolaire et le populaire » en dehors de l’école.....	405
	Bibliographie.....	409
	Annexes.....	427

Introduction. Le désarroi de Stan et le foot « au petit parc »

« De manière générale, lorsque des êtres sociaux se trouvent pris dans des formes sociales qu'ils ne maîtrisent pas (du fait qu'ils se sont et ont été socialisés dans des formes de relations sociales très différentes) et que ces formes sociales s'imposent impérativement à eux, alors on peut dire qu'ils subissent une *domination*. Mais les faits de domination sont toujours liés à des faits de résistances, de détournements, à des formes de rejet ou de lutte plus ou moins réfléchies, qui sont toujours des appropriations perçues comme illégitimes et plus ou moins sanctionnées négativement par ceux qui maîtrisent ces formes sociales. » (Lahire, 2000 : p.60)

Ce soir-là j'anime une activité « *création de mini-jeux* » avec une partie du « *groupe des grands* ». Après le temps de goûter je me saisis de la liste des enfants inscrits à cette activité et les appelle chacun leur tour par leur prénom afin qu'ils me rejoignent et que l'on puisse, ensemble, en rang, se rendre sur « *le plateau* » (terrains de handball et de basketball situés au fond de la cour et proches du gymnase).

Après avoir regroupé les enfants sur le terrain, et leur avoir demandé de s'asseoir devant moi, tout en essayant, non sans mal, d'obtenir le silence et l'immobilité, j'entame les explications de l'activité qui va suivre. Ils vont devoir se mettre « *en petits groupes et réfléchir à la mise en place d'un jeu... ça veut dire qu'il va falloir inventer le jeu, avec des règles, un but du jeu et tout... pour inventer votre jeu, vous allez devoir regarder le matos qu'il y a là (montrant du doigt la caisse qui contient des balles de tailles différentes, des plots en plastiques, des cerceaux, des raquettes etc.) et choisir ce que vous allez utiliser. Quand vous aurez fini de l'inventer vous pourrez le présenter aux autres et leur faire vivre... du coup faut bien préparer parce qu'il va falloir l'expliquer et tout hein...* ».

J'étais plutôt fier de cette activité que j'avais présentée lors d'une « *réunion de préparation des projets d'activités* » pour la « *période en cours* ». Elle avait suscité l'enthousiasme de la direction et de mes collègues. Lorsque j'en avais décrit le déroulement, il me semblait qu'elle

répondait bien aux attentes de mes supérieurs et qu'elle correspondait à la définition d'une « *activité de qualité* ». En effet, elle mêlait à la fois « *jeux sportifs, créativité et inventivité* », elle permettait également de « *travailler sur l'autonomie des enfants* », « *leur coopération* », « *leur capacité à produire des règles et à les expliquer* » ou encore de « *développer des compétences d'organisation* ». Toutes ces caractéristiques allaient dans le sens des critères éducatifs exposés dans le « *projet péda'* » et au regard desquels nous devions ajuster nos activités. La directrice m'avait même félicité pour l'originalité de mon activité et avait dit, en s'adressant à toute l'équipe d'animation, « *Vous voyez... pas besoin d'activités hyper compliquées pour coller au projet...* ». Une autre vertu de l'activité était qu'elle mettait les enfants « *en situation de mener une activité* ». Comme un animateur, ils devraient « *poser un cadre* », expliquer clairement les règles du jeu, et gérer, avec mon aide évidemment, leurs camarades durant la partie. Pendant mon exposé, un animateur avait d'ailleurs réagi à ma présentation en s'exclamant : « *C'est cool, comme ça ils verront ce que ça fait quand personne n'écoute ce qu'on leur explique !* ».

Retournons sur « *le plateau* » ...

Je termine d'expliquer le déroulement de l'activité puis je leur demande de former des groupes de quatre ou cinq. Je me dis à ce moment que « *je vais les laisser faire les groupes comme ils veulent* ». Lorsque les groupes sont formés je me rends compte que l'un d'entre eux est composé de quatre enfants « *terribles* », une petite bande de garçons du quartier, habitués des sanctions, et qui « *posent souvent problème* ». Sur l'instant, je regrette ma décision du groupement affinitaire, mais ne pouvant perdre la face en faisant machine arrière, je me recommande simplement à moi-même : « *Il va falloir que je garde un œil sur eux* ». Les groupes se répartissent sur le terrain afin de discuter entre eux de la confection de leur « *mini-jeu* ». Rapidement, les quatre garçons commencent à s'approcher des éléments du matériel entreposés sur le bord du terrain. Particulièrement vigilant en ce qui concerne la surveillance de ce groupe, avant même qu'ils n'aient pu se saisir d'un des objets, je leur lance « *NON ! Pour inventer votre jeu vous n'avez pas besoin du matos pour l'instant ! Vous voyez ce qu'il y a, non ? Alors imaginez le jeu d'abord et vous prendrez le matos quand ça sera à vous de faire vivre le jeu aux autres* ». Les garçons s'éloignent du matériel en soufflant et vont s'adosser au mur du gymnase. Je vois bien qu'ils ne discutent pas du mini-jeu qu'ils doivent inventer mais je pense : « *Tant pis pour eux... ils n'auront rien à présenter... tant qu'ils ne foutent pas le bordel* ». Je décide donc de « *tourner* » dans les autres groupes pour voir si « *ça avance* ». Et pendant que je suis en train d'écouter un des groupes me présenter les premières règles de leur mini-jeu (un

jeu au tour par tour, où il s'agit de jeter une balle sur des plots en tentant de les faire tomber pour obtenir des points), j'entends, dans mon dos, un ballon rebondir sur le sol goudronné. Je me retourne et j'aperçois Stan, l'un des garçons du « *groupe des terribles* », qui jongle, balle au pied. Excédé par ce comportement, que je juge à ce moment comme « *un manque de respect !* », je me dirige vers lui d'un pas rapide, les sourcils froncés, le regard colérique. Je le saisis par le bras et l'emmène sur le bord du terrain. Sous les regards de tous les autres enfants, j'utilise ma voix la plus puissante - à la fois pour lui signifier ma colère et également pour que ses copains entendent ce que j'ai à lui dire : « *Je vous ai dit y'a deux secondes de pas toucher au matos et toi dès que j'ai le dos tourné t'y vas ! T'es pas capable de faire comme tout le monde (en montrant du doigt les autres groupes d'enfants qui regardent la scène, immobiles, les yeux grands ouverts) ?! Va t'asseoir là-bas... dommage pour toi tu te privas d'activité tout seul !* ». Le garçon se dirige vers l'endroit que je lui ai indiqué, à savoir le pas de la porte-vitrée du gymnase, en marmonnant des « *vas-y ça saoule !* », « *c'est nul cette activité t'façon !* », tout en lançant des coups de pieds dans le vide qui font râcler ses baskets sur les graviers. Une fois arrivé sur les lieux de sa pénitence, il commence de nouveau à donner des coups de pied, mais cette fois dans la porte-vitrée. Habitué à ce genre de réactions, je décide d'aller le voir et de tenter de le calmer en adoptant une posture plus « *compréhensive* » et « *explicative* » afin de ne pas accentuer sa colère et ne pas faire dégénérer la situation. Je m'approche de lui, m'accroupis à son niveau en le maintenant quelque peu par les épaules pour qu'il « *cesse de gigoter* » et lui explique d'un ton plus calme mais toujours ferme : « *J'ai dit plusieurs fois qu'il ne fallait pas toucher au matériel et toi t'écoutes pas. Je dois m'occuper aussi des autres groupes, je peux pas passer mon temps à faire la police. Alors tu vas t'asseoir tranquillement le temps que tu te calmes et après tu pourras revenir jouer avec les autres. D'accord ?* ». Toujours énervé l'enfant me rétorque « *mais moi j'aime pas ce jeu-là ... je veux m'amuser moi !* ». Il ajoute tout en se calmant progressivement et en essayant de parler entre deux sanglots : « *J'en ai marre... j'suis tout le temps puni... par la maitresse... ici... et même des fois quand je rentre j'suis puni parce que j'étais puni ici...* ». Je lui réponds qu'en s'inscrivant dans cette activité, il savait « *ce que c'était... j'ai expliqué... si t'aimais pas, fallait aller en contes... et si tu veux pas être puni tout le temps, t'as qu'à pas faire n'importe quoi !* ». Silencieux, il s'assoit sur le rebord de la baie-vitrée en se tournant vers la vitre. Je me dis que « *je vais le laisser bouder un moment et je reviendrai le chercher plus tard* ». Je retourne voir les autres groupes en leur demandant de se dépêcher de finir leur mini-jeu « *parce que l'heure tourne ! Si vous voulez y jouer, va falloir passer la seconde !* ».

A la fin de la soirée et après « *le petit point dans le bureau* », je rentre chez moi, à pied, en traversant le quartier au sein duquel habitent de nombreux enfants que j'encadre. En passant à côté de ce qu'ils appellent « *le petit parc* », j'aperçois Stan jouer au foot avec ses copains du quartier. Je décide de ralentir le pas pour les observer un peu. Ils font une partie de foot. Ils driblent, passant des graviers à l'herbe en slalomant autour d'enfants plus jeunes qui déambulent dans le petit parc. Il n'y a pas vraiment de règles du jeu, ni d'équipe, ni de terrain, ni de but très précis. Stan s'amuse et par des modalités proches de celles mises en œuvre plus tôt durant mon activité.

Dans le cadre de la Maison de l'Enfance¹ sa manière d'être au jeu est jugée déviante : il n'a pas le droit de s'amuser de la sorte dans un espace consacré aux loisirs. Durant l'exercice de ma fonction d'animateur je ne m'étais posé aucune question à ce sujet tant la situation me semblait claire. Stan avait « *dépassé les bornes* », comme souvent, il devait être sanctionné et sa pratique interrompue. Cependant, en dehors du contexte des activités périscolaires, et confronté, moins d'une heure après la situation que j'avais vécue avec Stan, à une pratique similaire (s'amuser avec un ballon), l'évidence de l'événement s'évanouit. Comment expliquer ma réaction vis-à-vis de Stan alors qu'il ne faisait que « s'amuser » dans un contexte au sein duquel il s'agit justement de jouer ? Qu'est-ce que « s'amuser » veut dire pour Stan et ses copains ? Quelles sont les spécificités des loisirs proposés par les ME ? Quels enjeux sociaux trament cet espace de loisirs pour déclencher de telles situations ? Comment les enfants vivent ces temps de loisirs qui paraissent éloignés de leurs manières de jouer ?

Cette thèse est donc traversée par la volonté de comprendre et d'expliquer cette contradiction. Il s'agit de saisir les processus sociaux qui conduisent des enfants de milieux populaires à faire l'expérience d'un temps de loisirs au sein duquel ils se confrontent à un ensemble de contraintes et avec lesquelles ils doivent composer quotidiennement. L'opposition apparente entre loisirs et contraintes, et la confrontation entre des manières différentes d'appréhender et de s'approprier les activités ludiques, sont alors au cœur des interrogations qui trament cette thèse.

¹ J'utiliserai dans la suite de la thèse l'acronyme ME pour désigner les Maisons de l'enfance.

PARTIE INTRODUCTIVE. Cadre théorique et méthodologique

Chapitre 1. Construction de l'objet et problématique : les loisirs de l'enfance populaire et la scolarisation des temps périscolaires

Ce chapitre préliminaire rend compte de l'ancrage théorique de la recherche et de la problématisation de mon objet étude qui en découle. Celui-ci n'a pas été construit de manière linéaire et répond plutôt à une dynamique entre théorie et empirie. J'ai donc fait le choix d'exposer les différentes briques qui composent l'édifice théorique sur lequel je m'appuis, en essayant de rendre compte des différentes étapes qui m'ont conduit à la problématique de la thèse. Mon étude s'inscrivant au croisement de différents champs de la sociologie, j'entrerai dans ce chapitre par une réflexion critique sur l'étude des enfants en sciences sociales, et plus particulièrement en sociologie. Ce positionnement théorique me conduira ensuite à m'intéresser aux différentes approches concernant leurs pratiques de loisirs. Puis, au regard des propriétés sociales de mes petits enquêtés, je porterai mon attention sur les travaux de sociologie des classes populaires, de la place des enfants dans ce champ de recherche, ainsi que ce qu'ils peuvent apporter pour penser les loisirs des enfants de milieux populaires. C'est à ce stade de la construction de l'objet que ma problématique articulée à mon terrain d'enquête prendra forme. En effet, après avoir présenté mon ancrage théorique pour penser les pratiques de loisirs des enfants de classes populaires, il s'agira d'exposer le cadre théorique qui me permet de penser la confrontation des enfants avec l'institution qui prend en charge leurs loisirs périscolaires. Je montrerai alors comment les travaux de sociologie de l'éducation, liés notamment à l'échec scolaire des membres des classes populaires, peut aider à la compréhension des rapports qui s'établissent entre l'enfance populaire et les dispositifs périscolaires. Enfin, je terminerai ce travail de construction de l'objet en introduisant un élément de la problématique qui est né de l'immersion dans le terrain et qui concerne cette fois les encadrants qui travaillent au sein des ME.

I. Les loisirs de l'enfance populaire

Le « désarroi de Stan » (introduction), exemple parmi d'autres de la contradiction permanente entre des enfants de milieux populaires qui veulent s'amuser et une institution de loisirs censée répondre à leur besoins mais qui perçoit ces manières de prendre du plaisir dans les activités

ludiques comme autant de transgressions, m'a conduit à remettre en cause certaines évidences sur les loisirs des enfants et à construire mon objet d'étude à rebours du sens commun et parfois des travaux existants sur le sujet : Il s'agissait de mettre à distance les conceptions de l'enfance qui tendent à évacuer la question des rapports de domination en homogénéisant socialement ce groupe et leurs pratiques et en les pensant en dehors des structures et des rapports sociaux. Finalement, j'ai dû réintroduire de la conflictualité dans un objet souvent construit sur le socle d'une vision irénique de l'enfance.

Si ma construction de l'objet a dû faire face à des conceptions des enfants solidement ancrées dans nos représentations et dans le monde social, l'étude de leurs loisirs redouble la difficulté de s'en affranchir. En effet, en tant que domaine de pratiques, les loisirs enfantins portent en eux des représentations communes couramment affiliées à un registre lexical enchanté allant du plaisir à y prendre part, à la liberté et l'absence de contrainte qui sont censées les définir. Lorsque le jeu est associé à l'enfance, ce qui n'a pas toujours été le cas (Ariès, 1960), son utilité redouble l'enchantement. Le jeu est même érigé en activité spontanée et naturelle chez l'enfant, appréhendé à la fois comme besoin et comme modalité de son développement. La relation entre l'enfant et le jeu est donc régulièrement pensée comme une rencontre essentiellement heureuse puisque naturelle et indispensable. Aussi, se donner comme objectif de réintroduire la question des rapports de domination dans l'étude des activités ludiques enfantines se confronte au sens commun souvent légitimé par des discours psychologiques essentialisant les enfants.

De plus, la focale sur l'enfance populaire invite à s'emparer des questions liées aux rapports de domination alors même que les pratiques étudiées, à savoir les loisirs, semblent être peu propices à ce type d'analyses. Les travaux de sociologie des classes populaires, bien que peu attentifs aux expériences enfantines de cette position sociale, peuvent alors s'avérer utiles au regard des outils théoriques qu'ils ont forgés pour penser les rapports de domination envers les classes populaires.

1. L'enfance en apesanteur du monde social

La formule de Bernard Lahire qui introduit l'ouvrage *Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants* : « *Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde* », soulève un questionnement sur le rapport entre les enfants et le monde social. La réaffirmation de l'inscription des enfants dans un monde social différencié, tend à montrer que

les apports de Norbert Elias (1991 [1987]) sur le rapport entre individus et société peinent à être appropriés par les sciences sociales lorsqu'il s'agit des enfants.

1.1. Psychologie du développement et jeux d'enfants

La psychologie s'est donnée pour tâche d'étudier les enfants plus tôt que les autres disciplines des sciences humaines et sociales. Ce faisant, elle a contribué à donner une image de l'enfance et des enfants qui structure encore profondément le sens commun mais aussi parfois les approches scientifiques de cette population. Les travaux de Piaget, représentant incontournable de la psychologie du développement (1966), ont participé à donner une orientation dans la manière d'appréhender les enfants. Son projet « d'épistémologie génétique » (2005), s'appuyant en partie sur la « théorie de la recapitulation » d'inspiration darwinienne, trouvait dans l'étude des enfants un terrain propice pour saisir la construction et l'évolution des structures et des capacités cognitives de l'être humain. Son approche est alors tributaire d'une conception du « social », travaillée notamment par sa formation de biologiste, qui tend à faire de l'enfant une étape présociale de l'individu. L'enfant deviendrait social au terme d'un processus universel de développement, structuré par des étapes successives. L'enfant générique que construit Piaget, passerait d'un état d'asocialité primordiale, puis - au cours des différents stades de développement - viendrait à acquérir les qualités d'un être social accompli. Au sein de cette conception de l'enfant et de son développement, le jeu tient une place centrale. Pour Piaget, et d'autres (Winnicott, 1971), c'est par le jeu que les enfants traverseraient les différents stades de leur développement. Les activités ludiques sont alors perçues comme la modalité naturelle et spontanée de l'acquisition progressive des capacités motrices et cognitives chez l'enfant².

Ces travaux ont alors contribué à fournir un cadre d'analyse qui participe à désocialiser, naturaliser et homogénéiser les enfants et leurs pratiques ludiques. Cette conception, largement

² Cette conception qui fait du jeu une activité spontanée chez l'enfant au sein des discours pédagogiques des représentants de l'éducation nouvelle. La « pédagogie du jeu » (Chamboredon et Prévot, 1973) s'inspire directement de cette doxa qui assimile le jeu à une modalité proprement enfantine et naturelle d'acquisition et développement des capacités cognitives, et construit l'activité ludique comme support de transmission des savoirs adapté à la nature de l'enfant. On peut aussi faire l'hypothèse que les travaux de psychologies qui voyaient dans le jeu une sorte d'exercice d'adaptation aux règles qui régissent le monde extérieur au sein duquel l'enfant se

majoritaire en psychologie du développement, a été contredite par une partie de la psychologie qui défend un cadre épistémologique différent et qui s'accorde mieux avec une approche sociologique (Lignier et Mario, 2013). La « psychologie culturelle », avec en tête des chercheurs comme Vygotski ou Bruner, ont étudié également le développement des enfants mais avec une approche qui replace le social au cœur du processus et non en tant qu'aboutissement. Pour résumer le positionnement de ces travaux vis-à-vis de l'épistémologie piagétienne : *l'enfant ne devient pas social, il l'est d'emblée*. Cependant, bien que plus compatible avec une conception sociologique de la sociogenèse des dispositions, la psychologie culturelle reste trop peu sensible aux effets des rapports sociaux sur les processus de socialisation. Comme l'exprime Jean-Yves Rochex :

« l'acception que Wallon ou Vygotski donnent au terme *social* pour caractériser la genèse sociale du psychisme et du développement concerne pour l'essentiel les seules dimensions historico-culturelles de l'outillage mental, d'une part, et interpsychologique des processus de transmission-appropriation, de l'autre ; s'ils se montrent – en particulier Wallon – sensibles à la pluralité des milieux dans lesquels se réalise ce développement, ces auteurs, malgré leur commune référence à l'œuvre de Marx, demeurent assez peu sensibles à l'inscription de ces milieux et de ce développement dans des contextes et des rapports sociaux, au risque de développer une conception restrictive et déterministe du développement, parce que trop instrumentale, voire téléologique et insuffisamment historique » (Rochex, 2019 : 82).

Bien que les théories piagésiennes du développement, et plus largement de « psychologie dominante », soient largement incompatibles avec une démarche sociologique³, on retrouve parfois son influence dans certains travaux qui, bien que s'en défendant et laissant de côté la

développe, ont contribué à construire une doxa sur laquelle s'appuie aujourd'hui les discours pédagogiques sur les vertus des loisirs concernant « l'éducation à la citoyenneté ».

³ « D'abord, sans parler de la prégnance des enjeux normatifs (thérapeutiques ou éducatifs), l'objet canonique de la psychologie est un esprit humain implicitement ou explicitement considéré comme largement détachable des contextes matériels et symboliques dans lesquels il est pris. Ensuite, les variations culturelles et historiques, essentielles en sciences sociales, sont largement ignorées en psychologie, au profit notamment de la distinction entre une masse supposée de cas normaux, et un petit nombre de cas déviants, pathologiques. Enfin, la référence permanente en sciences sociales à l'observation « naturelle », « en situation », « en pratique » – et la réflexivité qu'elle implique – se situe pour ainsi dire à l'opposé des méthodes cliniques et surtout expérimentales, ultra-majoritaires du côté des psychologues » (Lignier et Mario, 2013 : 192).

dimension développementale, reprennent à leur compte une conception du social et de la socialisation qui tend également à désocialiser, naturaliser et homogénéiser les enfants et leurs pratiques.

1.2. Sociologie de l'enfance et culture enfantine

La sociologie de l'enfance, en France, a relevé le défi de la question enfantine en menant des travaux véritablement centrés sur les pratiques des enfants (Sirota, 2006 ; Delalande, 2001). Héritière des *childhoods studies* anglosaxonnes (Corsaro, 2014 ; James et Prout, 1990), elle a participé à ouvrir un champ de recherche pour la sociologie française. Le mérite de ses travaux pionniers a donc été de mettre la lumière sur une partie du monde social trop souvent laissé dans l'ombre, et de ne pas accorder à la psychologie la mainmise scientifique sur les enfants.

En revanche, ces travaux de sociologie de l'enfance se sont adossés à une critique de la sociologie dispositionnaliste et de la socialisation qui ne verrait dans l'enfant qu'un réceptacle passif de la socialisation, adoptant par ailleurs un regard « adultocentrique » sur les pratiques enfantines (Arlé, Delalande, 2010 ; James, Prout, 1990 ; Qvortrup et al., 2009 ; Sirota, 2012, 2015). En effet, percevant l'enfant comme fondamentalement en construction, elle se serait focalisée sur ce qu'on fait aux enfants, en oubliant ce qu'ils font en propre. Les enfants n'auraient jamais été étudiés en eux-mêmes mais toujours comme un élément explicatif des pratiques adultes dans une perspective sociogénétique (Danic et al., 2006 ; Delalande, 2005 ; Saadi-Mokrane, 2000).

A l'inverse des approches adultocentriques, des travaux de sociologie de l'enfance se sont appuyés sur la notion d'*agency*, issue des *childhoods studies*, parfois traduit par le terme agentivité. Les enfants sont construits en tant qu'« acteurs » ayant un « pouvoir d'agir », en vue de rompre avec la sociologie de socialisation jugée trop déterministe. Il s'agit, en s'intéressant aux productions proprement enfantines, de montrer qu'ils constituent leur monde de manière autonome et ne sont pas seulement une cire molle inactive soumise au modelage adulte, « afin de ne pas considérer les enfants comme des “ idiots culturels ” » (Sirota, 2006 : 13-32). Cependant, cette conception de l'enfance qui s'est évertuée à rendre compte d'une agentivité enfantine n'explique pas la genèse⁴ qui ferait des enfants des acteurs autonomes de leurs propres pratiques.

⁴ Voir notamment (Lignier et Pagis, 2017 :11 ; Depoilly et Kakpo (dir.), 2019 : 12-13 ; Lahire, 2019 : 22)

S'il est vrai que les enfants ne sont pas passifs et agissent sur le monde, il s'agit de comprendre que les modalités par lesquelles ils agissent et s'approprient le monde, sont, elles aussi, le produit des processus de socialisation puisqu'ils *déterminent les logiques et les modalités de subjectivation du monde mais aussi d'objectivation de soi dans celui-ci*. De plus, « admettre que les acteurs, enfants comme adultes, ne sont jamais “ passifs ”, participent activement à leur propre construction, négocient, bricolent, discutent, contestent, etc... ne gomme en rien le poids des déterminismes historiques et sociaux qui pèsent lourdement sur leur situation. » (Lahire, 2012 : 18-19).

Finalement, pour sortir de l'impasse dans laquelle la sociologie de l'enfance française s'est trouvée (enfant « cire molle » versus enfant pleinement acteur autonome créant son monde à lui séparément des adultes) il s'agit de revenir sur les a priori que l'une et l'autre partie porte sur la sociologie de la socialisation. Celle-ci est en effet cantonnée à une appréhension galvaudée ou dépassée⁵, résumant le concept de socialisation à une description du contrôle et de la régulation des pratiques enfantines par les adultes. Dans ce sens, il est logique que des travaux pensent trouver dans l'entre-soi enfantin la preuve d'une autonomie enfantine (Delalande (dir.), 2009), échappant au contrôle du regard adulte.

La discussion avec ce type d'approche est d'autant plus indispensable dans le cadre de mon enquête que les jeux et les loisirs des enfants sont régulièrement invoqués par la sociologie de l'enfance en tant qu'espace privilégié de production autonome d'une « culture enfantine » et de forme horizontale de transmissions entre pairs (Arleo et Delalande, 2011). La « société enfantine » (Saadi-Mokrane, 2000) serait avant tout une société ludique. En effet, c'est au travers de ce domaine de la pratique largement investi par les enfants que l'agency enfantine trouverait l'un de ses modes de (re)production. Les activités ludiques feraient donc parties de cette vie sociale enfantine, qui échappe aux régulations et à la domination adulte⁶.

On retrouve cette tendance dans la manière dont Gilles Brougère, spécialiste du jeu et de la culture enfantine, évoque la dimension créative des jeux d'enfants :

⁵ On peut entrevoir une conception Durkheimienne de la socialisation en tant que processus d'intégration par l'individu des règles et des normes qui régissent une société.

⁶ On observe souvent dans les travaux qui se réclament d'une sociologie de l'enfance un glissement s'opérer entre les impositions initiées par les adultes envers les enfants et les déterminismes sociaux. Ce glissement témoigne d'une conception relativement pauvre des processus de socialisation.

« Ce qui caractérise la culture ludique, c'est qu'elle n'est que partiellement la production de la société adulte, par les contraintes matérielles imposées à l'enfant. Elle est tout autant la réaction de l'enfant à l'ensemble des propositions culturelles, des interactions qui lui sont plus ou moins imposées. D'où la richesse, mais aussi la complexité, d'une culture où l'on retrouve aussi bien les traces des conceptions adultes que la façon dont l'enfant s'y adapte. Les analystes vont alors mettre l'accent soit sur le conditionnement, soit sur l'invention, la création enfantine. Mais l'intérêt est justement de pouvoir prendre en compte les deux aspects dans un processus complexe de production de significations par les enfants. Certes, le jeu est contrôlé par les adultes selon de multiples voies, mais il y a dans l'interaction ludique, qu'elle soit solitaire ou collective, quelque chose d'irréductible aux contraintes et supports de départ : c'est leur reformulation dans l'interprétation qu'en fait l'enfant, ouverture vers la production de significations inassimilables aux conditions de départ. » (Brougère, 2002 : 35).

On encore dans l'ouvrage de Julie Delalande *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance* :

« Mon travail de terrain dans les écoles m'a permis de découvrir que la cour de récréation est un espace de perpétuation d'une culture enfantine avant tout ludique qui, par la connaissance de règles, par la maîtrise de techniques et de symboliques, exclut ceux qui ne la possèdent pas (les adultes mais aussi d'autres enfants) et unit ceux qui la partagent. En plus d'être un lieu de perpétuation d'un savoir enfantin, la cour d'école est un lieu de socialisation des enfants entre eux qui, dans une relative autonomie face aux adultes encadrant le lieu, instaurent des règles de vie dépassant largement celles que nécessitent leurs jeux. Ils constituent leurs groupes en créant des liens de dépendance par une distribution des rôles dans le jeu et des statuts dans le groupe, en s'appropriant certaines des règles et valeurs des adultes sur lesquelles ils fondent leur idée de justice et de solidarité. Le groupe de pairs apparaît comme un élément fondamental dans la construction individuelle parce qu'il permet une appropriation des normes insufflées par les adultes. Loin de déboucher sur une situation chaotique parce que non organisée par les adultes, le temps de la récréation révèle la mise en place par les enfants d'une gestion collective des affaires individuelles et le développement d'une culture d'âge qui participent à construire leur identité enfantine. » (Delalande, 2001 : 12).

Le problème ici, et comme souvent dans les travaux qui traitent des cultures enfantines, n'est pas tellement d'envisager une réinterprétation, une réappropriation, par les enfants, des

activités, des règles, des valeurs etc. proposées et imposées par les adultes, bien au contraire, mais plutôt que ces appropriations s'expliquent par l'appartenance des enfants à une classe d'âge et ne soient que rarement rattachées aux dispositions socialement situées acquises durant la socialisation primaire et donc à l'origine sociale des enfants. L'une des conséquences de cette perspective réside dans la mise entre parenthèse des différences de classes qui structurent le monde social dans son ensemble, y compris les univers enfantins (Lignier et al., 2012). Or, les enfants n'échappent pas au caractère différencié de nos sociétés et les étudier sans prendre en compte les rapports sociaux de classes empêche de saisir pleinement les réalités enfantines.

2. Les enfants au prisme des inégalités sociales

Après avoir présenté les travaux de sociologie de l'enfance et m'être positionné vis-à-vis d'eux, je vais à présent situer mon approche des loisirs des enfants par rapport à des travaux récents qui sont cette fois attentifs aux inégalités sociales et aux rapports sociaux de classes durant l'enfance (Court, 2017 ; Lignier et Pagis, 2017 ; Depoilly et Kakpo, 2019 ; Lahire, 2019). D'abord, en éclairant une sociologie des enfants qui se donne justement pour objectif de rendre compte de la sociogenèse de dispositions différenciées et différenciatrices durant l'enfance. Puis, en resserrant la focale sur des travaux qui s'intéressent plus spécifiquement aux loisirs des enfants. Je montrerai que ces approches, bien que nécessaires au dévoilement des inégalités dans l'enfance, laisse régulièrement dans l'ombre les appropriations enfantines, notamment lorsqu'il s'agit des milieux populaires.

2.1. L'étude de la sociogenèse des dispositions différenciées et différenciatrices

En réaction à la sociologie de l'enfance et à sa conception de la socialisation comme autonome entre enfants et comme inculcation de normes et de contraintes des adultes aux enfants, il est nécessaire de revenir sur les travaux engageant l'analyse de la sociogenèse de dispositions différenciées et différenciatrices des enfants. Les récentes publications se positionnent explicitement contre les perspectives défendues par la sociologie de l'enfance négligeant les inégalités sociales entre enfances. Elles s'inscrivent ainsi dans un cadre théorique attentif aux différences de classes dans les primes socialisations, représenté initialement par des auteurs

comme Basil Bernstein (1975), Jean-Claude Chamboredon (1973) ou plus récemment Annette Lareau (2003).

Ces travaux mettent en lumière les différences entre enfances en étudiant les processus de socialisation primaire qui participent à la construction des dispositions des enfants en fonction de leur milieu social d'origine⁷. Ils montrent que dès la naissance les enfants ne vivent pas les mêmes expériences, pas dans les mêmes conditions sociales, ne se construisent pas les mêmes répertoires dispositionnels, ni les mêmes catégories de jugement, de classement et de perception du monde etc. mais ils montrent également, dans le but de mettre au jour les inégalités sociales dans l'enfance, que ces dispositions acquises durant la socialisation familiale ne se valent pas au regard des normes et des institutions dominantes, et sont donc plus ou moins rentables sur les marchés dominants comme l'école, participant ainsi à la reproduction des inégalités sociales⁸. Cependant, en ambitionnant de montrer les différences et inégalités entre enfances, et en investiguant les modes d'éducation et de socialisation familiale, nombre de ces recherches ont laissé dans l'ombre les modalités enfantines d'appropriations du monde. Finalement, je leur adresserais une critique assez similaire à celle que formule la sociologie de l'enfance « autonome », sans pour autant en tirer les mêmes conclusions.

En effet, et bien que cette perspective soit indispensable pour comprendre la construction d'enfances inégales, il me semble qu'il serait heuristique de porter également son attention sur les modalités d'appropriation à la fois des contenus et des dispositifs de socialisation, mises en œuvre par les enfants eux-mêmes. Il s'agit pour cela de ne pas s'en tenir uniquement à une analyse de la socialisation en termes d'intériorisation des dispositions, et de prendre en compte aussi la mise à l'épreuve quotidienne, par les enfants, de ces dispositions dans des contextes variés et parfois bien différents de celui au sein duquel ils les ont intériorisés.

Appréhender les appropriations enfantines nécessite de considérer que les enfants, même très jeunes, ont d'ores et déjà intériorisé un répertoire dispositionnel qu'ils expérimentent au quotidien. Cette perspective, s'adossant à une réflexion classique sur l'articulation entre socialisation primaire et secondaire (Berger et Luckmann, 1966 ; Darmon, 2006), permet

⁷ Voir notamment la série d'articles s'inscrivant dans l'enquête « NORMENFAN » dirigée par Christine Mennesson et soutenue par l'ANR : (Henri-Panabière et al., 2019 ; Court et al., 2016 ; Mennesson, Bertrand et Court, 2016 ; Court et al., 2014).

⁸ On peut regretter la relative absence d'étude sur l'entre-soi enfantin et les socialisations entre pairs afin d'apporter des réponses empiriquement fondées à la question de l'agency enfantine.

d'envisager le caractère dialectique des processus de socialisation, et, concernant les enfants de penser la partie « active » de la socialisation, à savoir les modalités d'appropriations. De plus, à l'instar des travaux qui rendent compte des modes de socialisation différenciés et situés, cela permettrait de mettre au jour des modes d'appropriations et de donner à voir en cela les processus de socialisation dans leur double dimension de subjectivation du monde et d'objectivation de soi dans celui-ci. Comme y invitent Séverine Depoilly et Séverine Kakpo, « l'enjeu n'est peut-être pas alors tant de centrer l'attention sur ce que l'enfant active, met en veille ou inhibe pour reprendre les formules de Bernard Lahire que d'analyser ce qu'il s'approprie des contenus de socialisation, la manière dont il se les approprie, les actualise et les met à l'épreuve des situations et des contextes auxquels il se trouve confronté » (Depoilly et Kakpo (dir.), 2019 : 15).

Si peu de travaux se sont penchés sur les appropriations enfantines, on peut tout de même mentionner les travaux de Wilfried Lignier, ainsi que certains sociologues de l'éducation, dont je m'inspire directement pour penser les appropriations enfantines des loisirs périscolaires. Que ce soit dans son ouvrage coécrit avec Julie Pagis qui met en lumière très finement l'usage par les enfants de schèmes d'appréciation du monde social et de son ordre symbolique (Lignier et Pagis, 2017), ou plus récemment, avec sa recherche sur les modalités enfantines de préhensions (Lignier, 2019), qui s'affronte directement à l'étude de la mise à l'épreuve des logiques cognitives et pratiques des enfants dans les manières de s'approprier des objets, Lignier est un des rares sociologues à véritablement investiguer les appropriations enfantines du monde qui les entoure. De la même manière, Bernard Lahire (1993) ou Stéphane Bonnery (2007), dans le cadre d'une sociologie de l'éducation qui se donne pour objectif d'expliquer l'échec scolaire, ont particulièrement bien décrit la mise en œuvre de modalités d'appropriations différenciées et inégalement rentables des savoirs scolaires en fonction de la classe sociale des enfants.

Il s'agit donc à mon sens de prendre au sérieux certaines des questions que la sociologie de l'enfance pose à la sociologie de la socialisation. Rendre compte des modalités d'appropriations du monde par les enfants peut s'avérer une direction heuristique pour montrer qu'une approche « contextualiste-dispositionnaliste » des pratiques enfantines ne se résume pas à l'étude des modalités de socialisation mises en œuvre par les adultes, mais peut également être utile à l'exploration des expériences enfantines du monde, de leurs manières d'agir et de réagir au monde qui les entoure. De plus, s'intéresser à la manière dont les enfants mobilisent leurs dispositions et les mettent à l'épreuve dans des contextes variés peut permettre d'interroger les

processus de reproduction sociale, pas seulement au regard de la transmission familiale de capitaux mais aussi dans et par l'expérience enfantine.

2.2. *L'inégale distribution des pratiques culturelles et degrés de rentabilité scolaire des loisirs*

Après avoir montré que les travaux plus attentifs aux différences et aux inégalités durant l'enfance gagneraient à intégrer les modalités différenciées et différenciatrices d'appropriations enfantines, je vais poursuivre cette réflexion en lien avec le domaine de pratiques concerné par l'enquête, à savoir les loisirs.

Toujours dans une perspective de mettre au jour les inégalités sociales durant l'enfance, des travaux se sont consacrés plus spécifiquement aux loisirs en montrant qu'en fonction des variables sociologiques classiques, les enfants ne participent pas aux mêmes activités, ne jouent pas aux mêmes jeux, ne pratiquent pas les mêmes sports ou du moins pas de manière similaire, ont des consommations culturelles bien différentes etc.

Les travaux dirigés par Sylvie Octobre au sein du Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du ministère de la culture abordent régulièrement la question des loisirs des enfants (2004, 2010). Dans une perspective de sociologie de la culture, et à partir de méthodes essentiellement quantitatives, ces travaux interrogent l'inégale distribution des pratiques culturelles en fonction de l'âge, du genre mais aussi de la classe sociale et des fractions de classes. D'autres travaux ont investigué les loisirs des enfants dans une perspective variationniste mais d'un point de vue plus qualitatif (Vincent, 2001 ; Mennesson et Julhe, 2012 ; Mennesson, Bertrand et Court, 2016). Je pense d'abord à l'ethnographie d'Annette Lareau qui consacre un chapitre de son ouvrage *Unequal childhoods* aux loisirs d'enfants d'origines sociales contrastées, dans le but de montrer comment les modes d'éducation typiques de la *middle class* (« concerted cultivation ») et de la *working/poor class* (« accomplishment of natural growth ») participent à la mise en œuvre de modes d'occupation du temps libre différenciés et différenciateurs. Elle montre par exemple l'opposition structurante entre des enfants participant à de nombreuses activités extrascolaires encadrées, à un « rythme effréné » durant leur semaine, et d'autres étant bien plus amenés à investir le quartier pour jouer avec leurs copains et copines dans une relative autonomie vis-à-vis du contrôle adulte.

Plus récemment, l'importante enquête dirigée par Bernard Lahire (2019), qui a donné lieu à l'ouvrage *Enfances de classe*, consacre un chapitre aux loisirs⁹. La perspective s'oriente moins vers l'inégale distribution des pratiques culturelles dans une perspective de sociologie de la consommation culturelle qu'en direction du degré de rentabilité scolaire des loisirs des enfants en fonction des fractions des différentes classes sociales dans une perspective de sociologie de l'éducation. L'objectif général de l'ouvrage étant de donner à voir les inégalités sociales dans l'enfance, et même de mettre au jour des réalités « augmentées ou diminuées » (p.1159), l'accent est alors mis sur la construction de capitaux, de ressources et de dispositions inégalement rentables sur le marché scolaire. L'École étant l'institution centrale de l'enfance, et de surcroît ayant un poids considérable sur les destins des individus, il est fréquent que les pratiques enfantines soient mesurées à l'aune de ce qu'elles valent sur le marché scolaire. Ce chapitre entend alors montrer que les loisirs des enfants participent à la construction de dispositions et de ressources inégalement valorisées par l'institution scolaire et ses verdicts.

Si l'apport de ces différents travaux est indéniable quant à la mise au jour des différences et des inégalités entre enfances jusque dans leurs loisirs, permettant en cela de développer une perspective critique au regard de l'homogénéisation et de la naturalisation des pratiques enfantines, il me semble pertinent de relever certains points aveugles que ma recherche souhaite justement éclairer. D'abord, concernant les travaux statistiques qui s'intéressent aux loisirs des enfants en prenant la mesure des inégalités culturelles dans l'enfance. Il me semble que ces travaux, pour différentes raisons, laissent dans l'ombre des dimensions importantes des pratiques de loisirs des enfants et des processus de différenciation sociale qui les structurent. Premièrement, l'appréhension des loisirs est souvent rabattue sur la catégorie de pratiques culturelles mais néglige un ensemble de pratiques difficilement sondables et objectivables avec la grammaire de la sociologie de la culture, et qui pourtant,aturent les usages enfantins du temps libre¹⁰.

⁹ (Laillier, Vanhée, Mennesson et Zolesio, 2019).

¹⁰ Écueil classique de la sociologie de la consommation culturelle qui, guidée par son objectif tout à fait important de mettre au jour les inégalités sociales, peut adopter une posture aux accents légitimistes. Comme le fait bien remarquer Lahire : « la sociologie de la réception va permettre de pointer le risque de légitimisme culturel de la sociologie de la consommation culturelle. En effet, la sociologie de la consommation culturelle a manifesté souvent un certain légitimisme culturel, c'est-à-dire qu'elle regarde le monde à travers les catégories de perception et d'évaluation des dominants (il ne faut jamais perdre de vue le fait qu'on a affaire ici à une sociologie des inégalités). Ceux qui ne possèdent pas les « codes » sont définis par (et réduits à) leur « pauvreté culturelle » par

Cette remarque est d'autant plus importante dans le cadre de ma recherche puisque les enfants de classes populaires sont plus que les autres concernés par la participation à des activités non-institutionnalisées (Lareau, 2003) et qui peuvent rapidement devenir invisibles lorsqu'on chausse les lunettes de la sociologie de la culture. Daniel Thin a par exemple bien montré qu'à rebours d'une posture légitimiste qui ne verrait dans l'occupation du temps libre des familles de classes populaires que l'absence d'activités, les jeux de chahuts corporels ou encore les sorties au supermarché sont à comprendre dans l'économie des loisirs populaires (Thin, 1998). D'autre part, des « activités » comme faire la course avec ses copains, jouer à cache-cache, au loup ou encore à escalader les structures de jeux installés dans les parcs publics, sont des pratiques qui passent sous les radars des enquêtes sur les loisirs des enfants et qui pourtant saturent le temps libre de certains d'entre eux. L'étude des loisirs des enfants à partir d'une approche de sociologie de la consommation culturelle (légitime) est aussi peu propice à saisir la dimension corporelle des pratiques culturelles. Pourtant, « la socialisation culturelle ne se réduit pas à une appropriation de connaissances ou de codes culturels ; elle implique toute une série d'attitudes et de postures corporelles » (Lahire, 2009 : 11). Ce point aveugle est dommageable lorsqu'on s'intéresse aux classes populaires puisque comme le montre bien Daniel Thin :

« Beaucoup de réponses font allusion d'emblée et essentiellement à des jeux spontanés entre les individus, des jeux qui mettent directement en contact les êtres sans la médiation de jeux ou de jouets élaborés par ailleurs et conçus pour établir une relation organisée par l'instrument du jeu. La relation de proximité est au contraire très grande dans les jeux entre parents et enfants, en particulier les relations qui engagent un contact corporel. Les « chatouilles », les « bagarres », les échanges qui impliquent l'affrontement des corps, dans lesquels les corps se touchent, les « corps à corps » sont très fréquents. » (Thin, 1998 : 102)

Ensuite, et au-delà d'une focalisation sur les pratiques culturelles, la méthode utilisée participe à masquer les modalités concrètes d'appropriations des pratiques. La méthode quantitative permet davantage de saisir qui fait quoi, et à la limite qui fait plus ou moins quoi, mais ne peut réellement renseigner les manières de faire, les manières de participer aux différentes activités qu'elle met au jour. Cependant, comme le dit Roger Chartier « les modalités d'appropriation

cette sociologie, sans qu'on puisse décrire et analyser leurs *pratiques*, leurs *goûts*, leurs *expériences*. » (Lahire, 2009 : 9)

des matériaux culturels sont sans doute autant, sinon plus distinctives que l'inégale distribution sociale de ces matériaux eux-mêmes. La constitution d'une échelle des différenciations socio-culturelles exige donc que, parallèlement aux repérages des fréquences de tels ou tels objets en tel ou tel milieu, soient retrouvées, dans leurs écarts, leurs pratiques d'utilisation et de consommation. » (Chartier, 1997 : 4). Je pointe ici ce que Bernard Lahire a déjà mis en lumière dans un article qui rend compte des différences entre une « sociologie de la consommation culturelle » et une « sociologie de la réception-appropriation culturelle » (Lahire, 2009).

« La sociologie de la consommation culturelle entend saisir la distribution inégale des œuvres, des compétences ou des pratiques culturelles. C'est fondamentalement une sociologie des inégalités culturelles et des fonctions sociales de l'art. Les fonctions sont notamment des fonctions de distinction culturelle. [...] De son côté, la sociologie de la réception s'intéresse davantage aux formes variées de l'expérience faite avec l'art ou avec différentes sortes de biens culturels, aux formes multiples d'appropriation des œuvres d'art ou des biens culturels, aux manières plurielles de s'approprier les mêmes textes, les mêmes tableaux, les mêmes spectacles, etc. » (Lahire, 2009 : 7).

L'une ou l'autre de ces perspectives n'est pas meilleure, il ne s'agit pas de faire un choix, mais d'avoir conscience qu'elles possèdent des zones d'ombres respectives. Lorsqu'on étudie spécifiquement l'enfance populaire, comme c'est le cas de cette recherche, il paraît d'autant plus important d'être vigilant sur les risques légitimistes que peut faire courir une approche en termes d'inégalités de distribution. Si la sociologie de l'enfance pointe le danger adultocentriste des approches attentives aux processus de socialisation, il s'agit également de pointer le danger dominocentriste des approches attentives à l'inégale distribution des pratiques culturelles dans l'enfance. Il paraît alors judicieux de déplacer son regard du côté des modes d'appropriations afin de saisir au plus près des pratiques les logiques à l'œuvre dans les expériences ludiques. De plus, mon enquête se déroulant en grande partie au sein de dispositifs d'encadrement des temps de loisirs de l'enfance populaire, il est indispensable de saisir comment les enfants vont s'approprier ce que l'institution leur propose.

« La sociologie de la réception permet d'éviter les pièges du légitimisme culturel et politique. Tout d'abord, au lieu de faire comme si les effets idéologiques, symboliques, religieux, politiques visés par les institutions de pouvoir de toutes sortes équivalaient aux effets réellement produits ; au lieu de surévaluer les capacités des dominants à acculturer les populations les plus dominées, on se rend attentif aux résistances bruyantes ou silencieuses. » (Lahire, 2009 : 9)

Un autre écueil à mentionner est celui du scolarocentrisme. En effet, comme je l'ai mentionné plus haut, l'axe d'analyse choisi dans l'étude des loisirs des enfants réside dans un questionnement sur le degré de rentabilité scolaire des socialisations aux et par les loisirs en fonction des fractions de classes. Bien qu'essentiel pour comprendre l'échec et la réussite scolaire par le biais de l'étude de la sociogenèse de dispositions inégalement rentables scolairement, le choix de la focale conduit à l'adoption d'un regard sur les loisirs aux orientations scolarocentrées. Ces analyses peinent notamment à rendre compte des pratiques de loisirs des classes populaires dans leurs logiques propres et à les interroger en dehors des rapports qu'elles entretiennent avec les catégories de jugement et de classement scolaires. Mesurer le degré de rentabilité scolaire des pratiques de loisirs implique inévitablement de ne voir dans les pratiques populaires que ce qu'elles ne sont pas vis-à-vis de la culture et des logiques scolaires, ce qu'elles produisent au regard de la légitimité scolaire, et tend donc à occulter les significations, les logiques et les fonctions propres des loisirs internes aux milieux populaires : « Dans quelle mesure les loisirs en famille sont-ils empreints d'un esprit scolaire ? » (Lahire (dir.), 2019 : 1096). Il est évident qu'avec cette question de départ les pratiques de loisirs des enfants de familles de classes populaires ne seront perçues que par leur distance avec les attentes scolaires.

De plus, comme je l'ai déjà évoqué concernant les travaux de sociologie dispositionnaliste et de la socialisation qui étudient les enfants, ce sont davantage les modes d'éducation et de socialisation familiale qui sont investigués, laissant encore une fois dans l'ombre les modalités d'appropriations des loisirs par les enfants eux-mêmes. En outre, dans le chapitre consacré aux loisirs, ce sont même parfois les pratiques de loisirs des parents qui servent de matériaux à l'étude de la socialisation des enfants. Cette spécificité montre bien que ce qui fait l'objet de l'enquête réside en premier lieu dans les appétences parentales pour certaines activités et leur capacité à transmettre ces goûts à leurs enfants.

Finalement, que les loisirs des enfants aient été enquêtés au travers d'une sociologie de la culture attentive à l'inégale distribution des pratiques culturelles ou par le biais d'une sociologie de la socialisation attentive au degré de rentabilité scolaire des loisirs familiaux, peu de travaux ont permis de saisir les modalités d'appropriations des loisirs par les enfants eux-mêmes. Il s'agit ici de se réappropriier les mises en garde formulées par Grignon et Passeron (1989) à l'égard des deux écueils du « populisme » et du « misérabilisme », en réaction notamment à l'orientation légitimiste de *La distinction* (Bourdieu, 1979), pour penser les loisirs enfantins. Ces deux approches, travaillées par des formes de légitimisme culturel et/ou scolaire, peinent

effectivement à rendre compte des logiques internes aux groupes sociaux à l'œuvre dans les appropriations enfantines des loisirs, de surcroît lorsqu'il s'agit des milieux populaires puisque largement éloignés de la culture dominante et des logiques scolaires. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que l'évidence du lien entre loisirs et éducation, qui structure parfois ces travaux tient en grande partie à une vision socialement située, plutôt au pôle dominant de l'espace social, de la fonction des activités ludiques dans l'enfance. Les loisirs de l'enfance populaire perdent alors en partie leur spécificité proprement populaire derrière cette acception ludo-éducative.

Cette recherche entend combler les manques et éviter les écueils décrit précédemment, en focalisant son attention sur les logiques et les modalités d'appropriations des loisirs, en entrant au cœur des pratiques d'amusement, afin de saisir ce que s'amuser veut dire pour les enfants de classes populaires. Cette ambition est guidée avant tout par la nécessité d'une telle approche pour comprendre finement ce qui se joue durant les temps de loisirs périscolaires. En effet, pour saisir à la fois ce que l'institution périscolaire fait aux enfants mais aussi ce que les enfants font avec ce que l'institution leur fait, il paraît indispensable de rendre compte du rapport que les enfants entretiennent avec les loisirs, quelles significations structurent leurs goûts, quelles logiques structurent leurs manières de jouer, quelles dispositions structurent leurs modes d'accès aux plaisirs ludiques etc. Pour le dire autrement, par quelles modalités les enfants de classes populaires parviennent à prendre du plaisir lorsqu'ils s'amuse.

3. Vers une sociologie des classes populaires attentive aux expériences enfantines

Après avoir présenté les différentes perspectives concernant l'étude des pratiques enfantines, et plus précisément de leurs pratiques de loisirs, et m'être positionné vis-à-vis d'elles, je vais à présent montrer que l'ancrage populaire de mon enquête m'a conduit à trouver dans un autre champ de la sociologie un appui important pour penser mon objet d'étude.

En effet, si le passage d'une sociologie de l'enfance à une sociologie des enfances, attentive à la sociogenèse des dispositions, a permis de réintroduire la question des différences et des inégalités entre les enfants, et en cela de sortir d'analyses parfois prisonnières de la spécificité enfantine de leur population, les propriétés sociales de mes petits enquêtés m'ont ensuite poussé à me tourner vers les travaux de sociologie des classes populaires pour construire un cadre théorique ajusté à l'étude des modes d'appropriations des loisirs par des enfants appartenant à cette région de l'espace social. De plus, en me focalisant sur *une enfance de classe dominée*, la

question de la domination est devenue centrale dans ma manière d’appréhender les loisirs des enfants de milieux populaires.

3.1. Les oubliés de la sociologie des classes populaires

En orientant mes lectures vers la sociologie des classes populaires, je me suis alors rendu compte qu’il existait un relatif vide concernant les enfants. En effet, peu de travaux centrés sur les classes populaires s’intéressent directement aux enfants âgés de moins de 10 ans. La sociologie des classes populaires s’est davantage tournée vers les adultes en s’intéressant, entre autres, au travail (Arborio, 2012 ; Avril, 2014 ; Pialoux, 2019 ; Schwartz, 1990) et aux transformations du monde ouvrier (Beaud et Pialoux, 1999), au « travail à côté » (Weber, 1989), à l’habitat (Gilbert, 2014) et à l’espace (Verret, 1979 ; Collectif Rosa Bonheur, 2019), aux manières de faire famille (Schwartz, 1990 ; Le Pape, 2006, 2009), aux rapports au politique (Michelat et Simon, 2004 ; Pudal, 2009 ; Mischi, 2010) ou encore aux institutions et à l’état (Serre, 2009 ; Coutant, 2005 ; Dubois, 1999) ; ainsi qu’aux « jeunes » à travers des questionnements liés, entre autres, à l’insertion professionnelle (Beaud, 1996, 1999 ; Mauger, 2001 ; Zunigo, 2010) ; aux « bandes » et à la « délinquance » (Mauger, 2006 ; Mohammed, 2011), à la « culture de rue » ou la construction d’une « respectabilité populaire » (Lepoutre, 1997 ; Oualhaci, 2016), à la « jeunesse rurale » (Renahy, 2005 ; Coquard, 2019 ; Amselem-Mainguy, 2021), à la massification scolaire et la « culture anti-école » (Beaud, 2002 ; Willis, 1977) ou aux filières de l’enseignement professionnel (Palheta, 2012).

Bien que cette liste bibliographique soit loin d’être exhaustive, elle permet de rendre compte de la grande diversité des questionnements qui traversent la sociologie des classes populaires, mais aussi de souligner le peu d’enquêtes qui prennent pour population les membres les plus jeunes des classes populaires. Il semble alors important de porter son regard sur les enfants issus de ces milieux sociaux et d’éclairer leurs pratiques notamment parce que cela permettrait de mettre au jour les modalités enfantines d’incarnation et d’appropriation de cette position sociale dominée.

Cependant, bien que les enfants soient relativement absents des enquêtes sur les milieux populaires, il paraît heuristique de tirer profit de ce qu’elles peuvent nous apprendre sur les loisirs afin de saisir les spécificités populaires en la matière. Puisque mon approche est davantage orientée vers la compréhension de la (re)production de formes culturelles populaires

durant l'enfance dans et par les loisirs, plutôt que vers l'étude des spécificités d'une culture enfantine, les recherches qui se sont intéressés aux loisirs des adultes de classes populaires peuvent être utiles dans la manière d'appréhender les expériences enfantines en la matière.

Enfin, aller chercher du côté des adultes des éléments de compréhension des significations et des fonctions des loisirs au sein des classes populaires pour ensuite suivre les traces de ces éléments jusque dans les pratiques enfantines, est en adéquation avec une approche des pratiques enfantines comme étant le produit des processus de socialisation.

3.2. Loisirs et autonomie populaire

Bien que la sociologie des classes populaires se soit intéressée d'abord au travail, notamment à l'usine, dans une perspective ouvriériste à l'époque de l'âge d'or de la classe ouvrière, elle a ensuite tourné son regard sur la vie quotidienne et les styles de vie de ce groupe social hors du travail au moment où de profondes mutations de la société française participaient à sa recomposition (Siblot et al., 2015). On peut mentionner les travaux classiques de Richard Hoggart pour l'Angleterre des années 70 ; dans le même contexte, ceux de Paul Willis, dans la mesure où il s'intéresse aux enfants d'ouvriers et à la construction d'une « culture anti-école » ; les travaux de Pierre Bourdieu pour la France de la fin des années 70, qui ne portent pas directement sur les classes populaires mais, en brossant un tableau des goûts et des styles de vie des différentes classes sociales, éclairent aussi cette région de l'espace social ; ceux d'Olivier Schwartz, portant sur le monde privé des ouvriers du Nord de la France au tournant des années 90 ; et, à la même époque, de Michel Verret pour son ouvrage *la culture ouvrière*, dernier opus de sa trilogie sur le monde des ouvriers ; mentionnons aussi les recherches de Florence Weber qui s'intéressent aux pratiques ouvrières hors de l'usine dans une commune rurale de l'Est ; ou encore les apports de Stéphane Beaud et Michel Pialoux concernant les effets multiples de la reconfiguration de la classe ouvrière.

Au travers de l'évolution des modes d'investigations des classes populaires est né un questionnement, devenu central dans l'étude de ce groupe social, qui concerne l'autonomie et l'hétéronomie des cultures populaires vis-à-vis de la domination (Grignon et Passeron, 1989). C'est en délocalisant l'attention du lieu de travail des ouvriers vers d'autres dimensions de la vie quotidienne des membres des milieux populaires que les sociologues se sont confrontés à

la question des pratiques et des cultures populaires dans leurs logiques propres, lorsqu'elles prennent place dans des contextes moins soumis directement à la domination symbolique.

La dimension qui nous intéresse particulièrement ici réside dans l'hypothèse d'une plus grande autonomie de la production culturelle populaire au sein de « marchés francs » (Bourdieu, 1983), d'espaces locaux et circonscrits au sein desquels les membres des classes dominées peuvent faire l'expérience d'une forme d'autonomie par le biais de l'oubli temporaire de la domination symbolique. Comme le dit Passeron dans *le savant et le populaire* :

« Si la production de symboles et de comportements ne s'effectue jamais, dans les classes populaires, de manière autonome, c'est plutôt dans les conditions soustraites momentanément ou localement à l'action visible et aux effets directs du rapport de domination. C'est l'oubli de la domination, non la résistance à la domination, qui ménage aux classes populaires le lieu privilégié de leurs activités culturelles les moins marquées par les effets symboliques de la domination. Si la parenthèse du dimanche, les activités insulaires de l'aménagement de l'habitat ou de l'activisme décontracté de la sociabilité entre pairs permettent le mieux de saisir dans sa cohérence symbolique l'univers culturel de la vie ouvrière et citadine [...] c'est que ces conditions ménagent un univers soustrait à la confrontation, des moments de répit, des lieux d'altérité. » (Grignon et Passeron, 1989 : 104-105)

Ces « moments de répit », ces « lieux d'altérité », qui s'appuient sur les conditions sociales de l'entre-soi populaire, peuvent constituer un point de départ à l'analyse des loisirs populaires. Si on considère que les loisirs sont définis par l'appropriation des temps libérés des expériences sociales vécues comme contraignantes, dans le but de s'adonner à des activités cette fois vécues comme source de plaisir, il semble heuristique, concernant les classes populaires, de penser les loisirs à partir de ces espaces propices à l'oubli de la domination.

Dans sa célèbre ethnographie du « monde privée des ouvriers », Olivier Schwartz analyse les activités de loisirs des ouvriers à partir de la fonction de « recomposition » qu'elles revêtent¹¹. La pêche, le bar, le bricolage, sont autant d'activités pratiqués par les ouvriers et qui leur

¹¹ En s'appuyant notamment sur les travaux de Dumazedier (1962) portant sur les loisirs.

permettent d'investir leurs conduites dans des conditions sociales dégagées des contraintes du travail et de la vie familiale¹².

« A la périphérie du travail et du foyer, dans la distance laissée vacante entre les deux, se loge toute une série de lieux interstitiels, dont toute la valeur réside dans la possibilité pour les acteurs d'y réduire la difficulté sociale et d'y recomposer un champ qui leur soit propre : qui leur appartienne et où ils s'appartiennent ». (Schwartz, 1990 : 331).

« Tout ceci nous conduit à souligner la dimension d'autonomie et d'auto-appartenance qui se loge au cœur de ce « troisième lieu » masculin. Qu'ils soient seuls ou à plusieurs, les acteurs accèdent ici à la possibilité éminemment valorisée de maîtriser un fragment d'univers, d'y introduire un ordre qui leur soit propre, d'y rompre avec une certaine hétéronomie qui affecte aussi bien leur vie de travail que leur existence familiale. Leur « domaine réservé » traduit un désir de se donner quelque part une latitude de pleine souveraineté, ou l'on soit « à soi », « chez soi », « entre soi ». » (Schwartz, 1990 : 320).

Bien que ces espaces de recomposition soient définis par une mise entre parenthèse de la domination, ils sont à penser par rapport à elle. En effet, il me semble que la notion de « recomposition » est particulièrement intéressante puisqu'elle contient, en elle-même, l'ambivalence de la culture populaire (Grignon et Passeron, 1989). La fonction des espaces de recomposition et des pratiques de loisirs qui y prennent place est double : s'extraire du « monde des autres » (Hoggart, 1970) pour retrouver un monde « à soi », mais aussi, dans un même mouvement, défaire les contraintes qu'impose l'expérience dominée des espaces dominants, en construisant, au sein de ce monde à part, une forme de monde dominant renversé, au sein duquel les pratiques ont en partie pour logique l'inversion des logiques dominantes.

D'une certaine manière, l'une des spécificités des activités de loisirs des classes populaires est d'être un moyen d'oublier la domination mais en même temps d'y résister, non pas dans un affrontement direct, mais plutôt en lui opposant des espaces où l'on y *recompose sa force de*

¹² En effet, lorsque Schwartz utilise le terme de « recomposition » c'est pour parler des « lieux masculins » qui se construisent à revers des contraintes du travail mais aussi des obligations de la vie domestique. Il s'agit ici d'élargir un peu le domaine d'application de la notion pour envisager la fonction de recomposition des espaces, des temps et des activités qui permettent aux membres des classes populaires de se soustraire des contraintes, notamment celles liées à l'expérience de la domination, tout ayant conscience que ces espaces, temps et activités peuvent ne pas être les mêmes, pour les hommes et pour les femmes, pour les enfants et les adultes.

résistance en reconstituant tout ce que la confrontation à la domination a pu démanteler, décomposer. Comme l'exprime bien Michel Verret (1996 [1988]), lorsqu'il aborde « l'esprit du jeu » des ouvriers, au travers d'une formule évocatrice : « il y a toujours dans le jeu quelque chose des affrontements de la vie » (83).

La sociologie des classes populaires nous invite alors à penser les pratiques ludiques des enfants de classes populaires au prisme d'un questionnement sur leur fonction de recomposition et d'opérationnaliser ainsi les réflexions sur l'autonomie et l'hétéronomie de la culture populaire à hauteur d'enfant. C'est donc au travers de ces réflexions sur les conditions sociales de l'autonomie et de la recomposition populaire, et leurs proximités avec la question des temps de loisirs dans les milieux populaires, que j'ai construit mon approche des pratiques ludiques des enfants de classes populaires. Il m'a semblé pertinent d'appliquer aux enfants ce que la sociologie des classes populaires a bien montré concernant les adultes.

Ce transfert paraît d'ailleurs heuristique au regard de certains travaux qui ont déjà pu rendre compte du caractère antiscolaire des loisirs de l'enfance populaire. Si, dans le monde adulte, ce sont les contraintes du travail que les loisirs ont pour fonction de défaire¹³, dans le monde de l'enfance, c'est l'école qui devient l'instance contraignante par excellence et qu'il s'agit de renverser symboliquement dans et par les loisirs. Le temps de loisirs des enfants de classes populaires prend donc tout son sens par opposition et par rupture avec le monde scolaire.

« En nulle famille peut-être plus qu'en l'ouvrière, on ne respecte les bonheurs du jeu de l'enfance. Et nulle n'y consent plus de liberté : car on n'attend pas ici du jeu, comme dans la prospective scolaire petite bourgeoise, qu'il serve au travail, encore moins qu'il y forme, seulement qu'il incarne, dans la courte parenthèse de l'enfance, le temps gagné ou espéré » (Verret, 1996 [1988] : 63)

« Jouer signifie, d'abord et principalement, prendre du plaisir ou, mieux, « s'éclater » ensemble. Que les parents utilisent les jeux de leurs enfants ou participent à leurs jeux les plus spontanés, « jouer avec les enfants » est décrit comme une explosion de détente et de plaisir, jamais comme un moment éducatif » (Thin, 1998 : 101)

¹³ Chamboredon et Prévot montrent bien que « pour saisir toutes les implications sociales de la pédagogie du jeu et pour faire apparaître les conditions sociales qu'elle présuppose, il faut la mettre en rapport avec la définition dans chaque classe sociale du travail et du jeu, et en particulier, étudier la force de l'opposition entre ces deux domaines de comportement » et ils ajoutent qu'il existe une « forte opposition dans les classes populaires entre ces deux sphères d'activité » (Chamboredon et Prévot, 1973 : 332).

S'il paraît intéressant d'interroger les loisirs des enfants avec les outils conceptuels développés par une partie de la sociologie des classes populaires, et de considérer que les logiques d'appropriations des loisirs par les enfants sont aussi le produit du rapport aux loisirs de leurs parents, on peut également penser que l'étude des pratiques enfantines peut apporter quelque chose à la compréhension des pratiques adultes. À la manière de Paul Willis qui voit dans la « culture anti-école » des « gars » les prémisses de la « culture d'atelier » à laquelle ils seront confrontés à l'usine (Willis, 1977), on peut faire l'hypothèse que l'étude des modalités d'appropriations des loisirs par les enfants pourrait nous renseigner sur la genèse de certaines attitudes vis-à-vis du temps libéré du travail des adultes de milieux populaires.

II. Temps périscolaires et quartiers populaires : une autre rencontre avec la domination scolaire

Les questionnements précédents sur les loisirs des enfants de milieux populaires sont d'autant plus importants que ma recherche interroge la confrontation des manières de jouer de ces enfants avec une institution qui se donne pour mandat de les encadrer. Si j'ai commencé la construction de mon objet d'étude par une réflexion générale sur la manière d'appréhender les pratiques de loisirs des enfants de classes populaires, il s'agit à présent, dans cette deuxième partie, de resserrer la focale problématique sur mon terrain d'enquête.

Mes observations au sein des activités périscolaires, à l'instar de l'exemple du désarroi de Stan décrit en introduction, m'ont rapidement conduit à interroger la perméabilité entre le monde scolaire et sa zone périphérique. Dès mes premiers pas sur le terrain j'ai eu le sentiment que les temps périscolaires, loin de participer à une réduction du temps scolaire, comme ils sont souvent présentés par ailleurs, étendaient au contraire le temps de présence des enfants de classes populaires au sein d'un contexte scolarisé.

Au-delà du fait que les activités se déroulent au sein même de l'école (ce qui a son importance), j'avais l'impression que les enfants étaient soumis, après la sonnerie qui marque la fin du temps de classe, à une organisation et des impératifs scolaires. De plus, le contexte de l'enquête, faisant intervenir des enfants moins connivents des normes scolaires, notamment en termes de comportement, a participé à rendre plus visible, parce que donnant lieu à une confrontation plus conflictuelle, la présence du scolaire à la périphérie de l'école. Tout cela m'a donc conduit à interroger mon objet d'étude au regard du rapport entre scolaire et populaire, ainsi que des effets

sur les classes populaires des processus de « scolarisation » (Terrail, 1997) et « d'expansion scolaire » (Cayouette-Remblière, 2016). Plus largement, c'est cette confrontation scolaire/populaire qui m'a conduit à étudier les loisirs périscolaires à partir d'une analyse des rapports de domination qui trament cet espace, comme invite à le faire Francis Lebon lorsqu'il évoque la relative absence de travaux sur l'animation qui traitent des questions d'inégalités : « Du côté des sociologues et des chercheurs en sciences de l'éducation, la question des inégalités liées au monde même de l'animation et de l'éducation populaire est peu présente, sans doute parce qu'ils partagent les présupposés positifs, réparateurs ou émancipateurs de cet univers » (2021 : 298)

1. Les classes populaires et l'école : une confrontation inégale, malheureuse et en expansion

Il s'agit, dans cette section, de saisir ce que la sociologie de l'éducation peut nous apprendre sur les rapports entre classes populaires et école. Comment ces travaux ont décrit et analysé la confrontation entre populaire et scolaire ?

1.1. L'échec scolaire et les classes populaires

Les travaux pionniers de Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970), ont permis d'établir le constat statistique de la corrélation entre origines sociales et réussite scolaire, mais aussi d'apporter une explication sociologique à l'échec scolaire des enfants de milieux populaires en remettant en question les idéologies du don et du mérite. Ils ont rendu compte de la fonction scolaire de reproduction et de légitimation des inégalités sociales en mettant au jour le rapport entre le capital culturel transmis par la famille et l'arbitraire culturel qui caractérise l'institution scolaire. L'école sanctionne une culture proche de celles des classes favorisées et par conséquent, éloignées de celles des classes populaires. Pour les enfants de classes populaires « l'acquisition de la culture scolaire est acculturation » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 37).

Si cette perspective permet de comprendre que les enfants de classes populaires n'ont pas l'occasion au sein de leur famille d'hériter d'un capital culturel valorisé et valorisable

scolairement, elle laisse largement dans l'ombre les modalités et les contenus des processus de socialisation.

D'abord, de manière générale, une analyse en termes de capital culturel, si elle permet, par le biais de l'analogie économique, de faire comprendre que le marché scolaire fixe arbitrairement la valeur d'un type de culture, elle occulte les pratiques concrètes qui constituent ce capital et ses modalités de transmission.

« Les analyses des années 70 avaient en commun de ne pas étudier de façon centrale les pratiques scolaires effectives, les modalités effectives de la socialisation scolaire et, du même coup, de ne pas s'interroger principalement sur l'«échec scolaire» effectif, les processus concrets de l'«échec scolaire ». En mettant en rapport des indices de l'«échec scolaire» et certaines caractéristiques sociales des familles des élèves (sociologiquement mesurées notamment à l'aide de la C.S.P. du père), ces approches macrosociologiques n'étudiaient pas le processus de l'«échec scolaire» à proprement parler, mais la reproduction de la structure des classes et/ou les rapports de force entre arbitraires culturels au sein du système d'enseignement, la reproduction de la structure de la distribution des capitaux et, notamment, du capital culturel. En insistant sur la reproduction, elles laissaient dans l'ombre les modalités de cette reproduction. »
(Lahire, 2000 [1993] : 53)

D'autre part, avec ce type d'approches les pratiques des familles de milieux populaires sont appréhendées au regard de ce qu'elles ne sont pas vis-à-vis des prérequis scolaires :

« Ceux qui sont dépourvus le plus complètement de ce qui fait le capital scolaire légitime du champ à un moment donné de l'état des rapports de force sont alors fatalement analysés en termes de “manque”, d’“absence”. Cette analyse est incontournable, et il faut le rappeler contre tout relativisme excessif qui traite des différences culturelles abstraction faite des rapports de domination, mais pose problème dans l'analyse sociologique des groupes “dominés” et, plus particulièrement, dans l'analyse sociologique de l’“échec scolaire” effectif des enfants de classes populaires »
(Lahire, 2000 [1993] : 54).

En outre, si la notion de capital culturel empêche une analyse précise des processus de socialisation au sein des familles, et de surcroît des milieux populaires, le pendant scolaire de cette approche, à savoir l'arbitraire culturel de l'école, laisse également dans l'ombre les modalités concrètes des pratiques scolaires.

« Les limites inhérentes aux approches structurales, macrosociologiques de la reproduction appellent, par conséquent, un déplacement du côté de l'analyse des modalités concrètes de la socialisation scolaire (exercices, leçons, interactions diverses...) et de l'«échec scolaire» effectif (des modalités de l'«échec scolaire»). » (Lahire, 2000 [1993] : 55).

Pour pallier ces manques et œuvrer à une sociologie de l'échec scolaire attentive aux modalités concrètes de socialisation, des travaux ont pris le parti qualitatif d'investiguer la transmission des dispositions au plus près des pratiques familiales dans les milieux populaires, ainsi que le rapport que ces familles entretiennent avec la scolarité (Lahire, 1993, 1995 ; Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Delay, 2011 ; Kakpo, 2012).

Afin d'éviter les écueils du légitimisme et des théories du « handicap socio-culturel », ces travaux se sont attachés à rendre compte des logiques socialisatrices qui trament les pratiques éducatives des familles dans des domaines divers de la vie quotidienne tels que les modes d'autorité, les jeux et les activités extrascolaires, l'accompagnement pédagogique et le suivi scolaire, les pratiques de lecture et d'écriture. À rebours des explications qui convoquent la démission parentale, le retrait des enjeux scolaires ou le rejet de la légitimité scolaire pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de milieux populaires¹⁴, ces travaux montrent que les modalités de socialisation familiale, puisant leurs logiques dans des conditions sociales et des rapports au monde caractéristiques des classes dominées, participent à l'intériorisation de dispositions largement antagonistes des modalités scolaires de socialisation¹⁵.

Dépassant ainsi une analyse en termes de capital culturel, ils entrent au cœur de la construction des répertoires dispositionnels des enfants et permettent de comprendre le caractère « hétérodoxe » (Thin, 1998) des appropriations des pratiques scolaires par les enfants de milieux populaires. L'apport majeur de ces travaux est donc de saisir, de l'intérieur, les logiques

¹⁴ « Si les familles de classes populaires adhèrent désormais à l'enjeu scolaire, leurs logiques socialisatrices, façonnées par les générations précédentes, modelées par les difficultés sociales, conjugales et économiques contemporaines, et bien qu'imprégnées de la question scolaire, ne transmettent guère à leurs enfants les dispositions sociales valorisées par la forme scolaire. Or, l'institution scolaire fonctionne ensuite en sanctionnant ces dispositions non scolaires et en renvoyant ces élèves à ce qui apparaît comme relevant de leurs propres insuffisances » (Cayouette-Remblière, 2016 : 259)

¹⁵ À noter que l'ouvrage de Bernard Lahire, paru en 1995, bien qu'étudiant les modalités de socialisation dans les classes populaires, possède la spécificité de s'intéresser plus particulièrement à des cas singuliers de réussite scolaire.

socialisatrices qui caractérisent les milieux populaires afin de ne pas se contenter d'explications en termes de degré d'appropriation, et donc de déficit (les enfants ne parviendraient pas ou moins à s'approprier les pratiques scolaires), et de saisir plutôt les modalités d'appropriation (les enfants s'approprient les réalités scolaires à partir de logiques populaires) (Thin, 1998).

Le premier terme de la confrontation entre socialisation populaire et scolaire a donc fait l'objet d'enquêtes qui révèlent précisément ce qui constitue concrètement les logiques populaires que les enfants vont remobiliser dans l'univers scolaire. D'autres travaux se sont consacrés davantage sur le deuxième terme de la confrontation, en étudiant plus spécifiquement ce que recouvrent les pratiques scolaires, dans une perspective de « sociologie de la pédagogie » (Bonnéry, 2011/3), ou de « sociologie du curriculum »¹⁶.

L'objectif principal de ces travaux est d'analyser les contenus et les méthodes d'enseignement pour donner à voir les logiques à l'œuvre dans les modes de transmission des savoirs scolaires. Il s'agit alors d'analyser les formes de raisonnement et les logiques cognitives attendues qui trament les activités et les tâches scolaires, laissées souvent à l'état implicite par la pédagogie scolaire, afin de comprendre les dispositions et les rapports aux savoirs qu'elles supposent.

Cette nouvelle attention aux modalités scolaires de transmission des savoirs et aux logiques cognitives qu'elles induisent, a permis également d'appréhender les logiques et les modalités d'appropriation, dans la classe, des pratiques scolaires par les élèves de milieux populaires (Bautier, Charlot, & Rochex, 1992 ; Lahire, 1993 ; Bonnéry, 2007).

Elizabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex montrent par exemple que les enfants de milieux populaires ont un rapport à l'école qui se construit avant tout en relation au « métier d'élève » et à ses exigences pratiques, alors que leurs camarades de classes sociales plus favorisées construisent davantage un rapport à l'école comme rapport au savoir. Bernard Lahire développe quant à lui une analyse de l'échec scolaire en étudiant la confrontation inégale de deux rapports au langage et au monde antagonistes : le rapport « scriptural-scolaire » (celui que porte l'école) et le rapport « oral-pratique » (celui qui définit plutôt les enfants de classes

¹⁶ La sociologie du curriculum peut être rattachée à un ensemble de chercheurs qui se sont donnés pour objet les savoirs scolaires et leurs modes de transmission (Forquin, 2008). On peut citer par exemple Basil Bernstein (1971, 2007) ou Michael Young (1971, 2001) pour les travaux anglosaxons, et dans le contexte français, Viviane Isambert-Jamati (1984, 1990), les membres du laboratoire ESCOL (Bautier, Charlot et Rochex, 1992; Bautier et Rayou, 2009; Bonnéry, 2007; Joigneaux, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011), ou encore, bien qu'il ne s'inscrive pas à proprement parlé dans cette tradition, (Lahire, 1993).

populaires). Enfin, Stéphane Bonnéry, en étudiant finement les méthodes, les dispositifs et les supports de transmission des savoirs, met en lumière le rôle des pratiques pédagogiques dans la construction des inégalités scolaires. « Ainsi, l'école ne se contente pas de requérir des dispositions qu'elle n'enseigne pas. Elle participe aussi à la transmission de dispositions pouvant contrarier l'appropriation de savoirs en focalisant l'attention sur des dimensions annexes des dispositifs pédagogiques. » (Bonnéry, 2011 : 17). Il montre que certaines méthodes pédagogiques, mettant en avant la participation active de l'élève, participent à masquer les démarches attendues par l'exercice pour les élèves les moins connivents des logiques scolaires et favorisent en cela les « malentendus socio-cognitifs »¹⁷.

Ces différents travaux ont permis de renseigner les deux termes de la confrontation entre les classes populaires et l'école en s'attachant à saisir finement les spécificités des logiques qui les caractérisent, et ont donc fourni un cadre d'analyse heuristique pour mieux comprendre le caractère malheureux de cette rencontre¹⁸.

1.2. L'expansion scolaire et les classes populaires

La confrontation entre les milieux populaires et l'école est d'autant plus importante à étudier dans un contexte historique d'intensification de celle-ci au regard du processus d'expansion scolaire, du « procès de scolarisation » (Bernard, 1984), amenant à une « scolarisation totale »

¹⁷ Il formule également une critique de « l'indifférence aux différences » en montrant que : « Le dispositif [de l'activité scolaire] apparaît ainsi composé à la fois d'un scénario d'ensemble qui organise un cadre d'activité, en partie collectif, et de types de tâches aux exigences dénivelées dans lesquelles on engage inégalement les élèves. Il constitue un « espace d'apprentissage "ensemble-séparé" ». Ce caractère faussement simultané de la séance contribue à expliquer en partie les mécanismes par lesquels, dans la même classe, on peut traiter un contenu de programme devant tous les élèves en sélectionnant socialement ceux qui l'apprennent » (Bonnery, 2009 : 18)

¹⁸ D'autres ont également mis en lumière les effets de l'expérience de cette confrontation malheureuse sur les enfants. Je pense notamment au travail de Mathias Millet et Jean-Claude Croizet sur l'école maternelle comme instance de socialisation à la domination au sein de laquelle les enfants les moins dotés, confrontés aux verdicts et aux catégories scolaires de classement et de perception intériorisent précocement un rapport dominé à l'apprentissage et à soi (Millet et Croizet, 2016). On peut également évoquer ici les travaux portant sur la psychologisation/médicalisation de l'échec scolaire (Muel-Dreyfus, 1975 ; Pinell et Zafirooulos, 1978 ; Garcia 2013 ; Morel, 2014).

(Cayouette-Remblière, 2014, 2016). En effet, différents leviers ont participé à rendre les membres des classes populaires plus dépendants qu'autrefois de l'institution scolaire et de ses enjeux propres, et donc de plus en plus soumis à sa domination.

La première dimension de cette expansion scolaire réside dans l'allongement des carrières scolaires des enfants de milieux populaires au cours des deux « explosions scolaires » (Poullaouec et Lemêtre, 2009). Dès les années 1960 de plus en plus de jeunes de classes populaires intègrent le collège unique. Puis, au tournant des années 1990, c'est l'accès au bac et à l'enseignement supérieur qui s'ouvrent à ces derniers. Bien que l'on connaisse désormais les effets de cette « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000) et de la production « d'exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992), les « enfants de la démocratisation scolaire » (Beaud, 2002) fréquentent désormais l'institution scolaire de plus en plus longtemps. En outre, l'expansion scolaire se donne à voir également au regard du poids toujours plus important des diplômes sur les destins sociaux (Millet et Moreau (dir.), 2011), pesant également sur classes populaires (Poullaouec, 2010).

De plus, les espoirs d'ascension sociale par l'école que ce processus a fait naître au sein des classes populaires, combinés à la recomposition du monde ouvrier (Beaud et Pialoux, 1999) et à la « crise de la reproduction » des classes populaires (Mauger, 1998), ont participé à l'accroissement de l'adhésion de ces groupes sociaux à la légitimité de l'institution scolaire et de ses enjeux. L'école et la réussite scolaire sont alors devenues au fil du temps un sujet important de préoccupations et de forts investissements au sein des familles populaires (Thin, 1998 ; Kakpo, 2012 ; Cayouette-Remblière, 2016). Bien que d'une certaine manière, converties au jeu scolaire et ayant intériorisé une forme d'*illusio scolaire*, ces familles ne transmettent pas pour autant un répertoire dispositionnel ajusté au mode scolaire de socialisation et se confrontent toujours aux difficultés et aux échecs. Cette confrontation est d'autant plus difficile à vivre que les familles s'investissent dans le jeu scolaire sans pour autant avoir intériorisé pleinement les « règles du jeu » et n'ayant pas non plus les « bonnes cartes » pour y réussir.

« En effet, les classes populaires se sont approprié l'enjeu, non les règles du jeu. Elles les recomposent dans leurs logiques propres, cherchant à « faire avec » l'école, incontournable, sans en maîtriser les dispositions légitimes ni pour autant être familières de la culture que celle-ci dispense. » (Cayouette-Remblière, 2016 : 11).

Cependant, si la conversion des familles concerne davantage les « dispositions à croire » que les « dispositions à agir » (Lahire, 2012), il s'agit tout de même de prendre au sérieux cette évolution et ses effets sur les classes populaires, notamment au regard de ce que la croyance en

la légitimité des verdicts et des catégories scolaires peut produire en termes d'estime de soi et de rapports au monde (Millet et Croizet, 2016).

L'expansion scolaire peut également être appréhendée du côté des premières années du système scolaire. En effet, l'école maternelle a elle aussi connu une augmentation de ses effectifs et notamment des enfants les plus jeunes (3 ans). De plus, au-delà d'une expansion quantitative, l'école maternelle s'est scolarisée du point de vue de ses contenus et de ses objectifs pédagogiques (Garnier, 2016). Dès lors, si la jeune génération issue des milieux populaires est confrontée de plus en plus longtemps à l'institution scolaire par l'allongement des carrières scolaires, cet étirement se fait par les deux extrémités des parcours.

La « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000) et « l'élimination différée » (Euvrard, 1979) impliquent également qu'une partie importante des enfants de milieux populaires accède au baccalauréat par les voies techniques et professionnelles de l'enseignement secondaire participant à des formes renouvelées de reproduction des classes populaires (Paletha, 2012). Bien qu'insérées dans des filières en quelques sortes réservées aux jeunes de classes populaires aux parcours scolaires marqués par des redoublements (Paletha, 2012) et/ou des « ruptures scolaires » (Thin et Millet, 2005), ces formations sont tout de même tramées par les logiques scolaires (Denave et Renard, 2020). Même en dehors du cursus général, les jeunes de milieux populaires n'en ont pas encore fini avec la « domination scolaire » (Paletha, 2012).

Tout cela tend à confirmer la multiplication des points de contact entre milieux populaires et institution scolaire, ainsi que la perméabilité croissante des familles de classes populaires avec les normes et les enjeux scolaires¹⁹. Jusqu'à présent l'expansion scolaire est restée relativement articulée à l'institution scolaire et ses enjeux. Cependant, en lien direct avec ce qui précède, cette extension peut également se lire en-dehors du système scolaire. En effet, des travaux ont pu montrer que des domaines de la vie qui paraissent relativement indépendants des structures et des enjeux proprement scolaires, sont en réalité travaillés en profondeur par le mode scolaire de socialisation. Je pense également au travail récent de Muriel Darmon qui, dans son enquête

¹⁹ La mise au jour de cette perméabilité des classes populaires avec les normes scolaires peut être rapprochée à ce que nous dit Olivier Schwartz concernant les formes d'appropriations de la « culture psychologique de masse » par les conducteurs de bus, et plus largement, par certains hommes de classes populaires. Il fait d'ailleurs lui-même ce rapprochement en montrant que : « plusieurs aspects des conditions d'existence qui sont aujourd'hui celles des milieux populaires sont susceptibles de fonctionner comme des facteurs de perméabilité à cette culture, qu'il s'agisse des situations de travail [...] de l'expansion de la scolarisation dans les jeunes générations, ou des évolutions qui ont affecté, au cours des dernières décennies, le fonctionnement des familles » (Schwartz, 2011)

au sein de services hospitaliers accueillant des personnes ayant été victimes d'un AVC, montre comment la rééducation est « prisonnière de la forme scolaire » (Darmon, 2021 : 207). Elle fait par ailleurs l'hypothèse plus générale que « Tout processus d'éducation semble aujourd'hui « prisonnier de la forme scolaire, et toute expérience sociale se doit d'être un processus d'éducation, une occasion d'enseigner ou d'apprendre » (207-208).²⁰

Si Muriel Darmon a pu rendre compte des chances inégales de récupération après un AVC par le biais d'une analyse de la confrontation entre les logiques scolaires qui trament les modalités hospitalières de rééducation et des patients inégalement socialisés à ses logiques, c'est en s'appuyant sur le concept heuristique de « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994)²¹.

En effet, cette perspective s'inscrit pleinement dans la « théorie de la forme scolaire » qui permet d'envisager que « la prédominance du mode scolaire de socialisation » conduit à son « essaimage » dans toute la société (Vincent, Lahire et Thin, 1994) : « La prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et groupes sociaux » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 23). Dans notre société scolarisée il est de plus en plus difficile de penser et de mettre en œuvre des pratiques éducatives en dehors des catégories, des logiques et des normes caractéristiques du mode scolaire de socialisation (Thin, 1998 ; Perrenoud, 1984 ; Bonnéry, 2007).

S'il est possible de penser l'expansion scolaire au-delà de l'école et de ses enjeux à partir du concept de « forme scolaire » c'est parce qu'il permet de dépasser une analyse en termes d'institution (scolaire). En effet, dès le départ le concept a été forgé dans le but de déterminer les invariants de l'école au-delà des transformations pédagogiques et de l'évolution de l'institution scolaire. En mettant au jour la forme scolaire de relation sociale et en montrant qu'elle survit aux changements historiques et institutionnels, il devient possible de décrire, d'un

²⁰ Dans le même registre, Rémi Deslyper montre également, à rebours des discours antiscolaires des acteurs, que l'enseignement des musiques actuelles est tramé par un « rapport formel à l'activité, caractéristique de la forme scolaire » (2013 : 49). Claire Desmitt (2019) rend compte de « l'emprise silencieuse de la forme scolaire sur ces modes de prise en charge des enfants » (2019 : 454) dans des ateliers au musée. Guillaume Teiller (2015), quant à lui, met en lumière l'incursion de la « forme scolaire » au sein des formations professionnelles pour des ouvriers de l'industrie agroalimentaire.

²¹ Un colloque a d'ailleurs été organisé le 8 et 9 septembre 2022 à Lyon intitulé *La « forme scolaire » aujourd'hui. Interroger le mode scolaire de socialisation et ses formes renouvelées*, organisé par Rémi Deslyper, Claire Desmitt, Simon Kechichian et Clémence Michoux.

point de vue diachronique, la continuité dans le changement. Cette survivance historique s'applique également à une analyse synchronique pour montrer que cette « forme de relation sociale » ne se cantonne pas à l'institution scolaire. Comme le rappelle Daniel Thin : « Parler de forme de relations sociales permet d'éviter la confusion entre institution et forme (institution scolaire et forme scolaire). Comme Michel Foucault a pu mettre l'accent sur les dispositifs transversaux par rapport aux découpages institutionnels (école, prison, hôpital, caserne, etc.), on peut saisir des formes sociales qui traversent des institutions diverses. La forme scolaire de relations sociales ne s'arrête pas aux portes de l'institution scolaire et inversement l'institution scolaire peut être traversée par des formes de relations sociales différentes (qu'on pense notamment aux formes sociales orales qu'essaient d'imposer les élèves les plus étrangers à la logique sociale de l'univers scolaire lorsqu'ils se retrouvent en grand nombre dans une même classe ou dans un même établissement). » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 21).

De plus, l'une des spécificités du concept de « forme scolaire » est qu'il permet de penser le scolaire sans se centrer uniquement sur la question de la transmission des savoirs et donc d'inviter à questionner la prégnance du mode scolaire de socialisation au sein d'espaces qui paraissent moins concernés par ce mandat pédagogique. En effet, si l'étude des modalités d'apprentissage fait partie intégrante du développement du concept, et bien que la question cognitive soit fondamentale dans la définition du mode scolaire de socialisation (Lahire, 1993), les dimensions spatiales, temporelles, ou encore corporelles sont prises en compte dans la définition de la « forme scolaire » en tant que forme de relations sociales.

Cependant, alors même que le concept de « forme scolaire » a été pensé pour étudier un mode de socialisation qui déborde largement l'institution scolaire, la transmission des savoirs et les enjeux proprement scolaires, trop peu de travaux s'en sont saisis empiriquement pour étudier des espaces sociaux hors de l'école. Dès lors, il paraît heuristique d'interroger les temps de loisirs périscolaires en utilisant le concept de « forme scolaire » au service d'une analyse de la participation de ces dispositifs à l'expansion scolaire, et plus précisément ici, à l'extension, au-delà de l'école, de la confrontation des classes populaires avec la domination scolaire. Cet objectif scientifique paraît d'autant plus pertinent que les rapports entre le scolaire et sa périphérie sont au cœur de débats entre acteurs institutionnels, mais aussi entre chercheurs. Il me semble alors que le concept de « forme scolaire » est un outil heuristique pour prendre au sérieux ces débats tout en évitant de reprendre à son compte les divisions et les frontières institutionnelles.

2. Les loisirs périscolaires de l'enfance populaire : une confrontation renouvelée avec le scolaire au-delà de l'école ?

Après avoir présenté les différents travaux qui portent sur la confrontation des milieux populaires avec l'institution scolaire ainsi que le processus d'expansion scolaire qui augmente la fréquence et l'intensité de cette confrontation, je vais à présent rendre compte de la manière dont j'ai construit mon approche des temps périscolaires au regard des rapports qu'ils entretiennent justement avec le scolaire. La question centrale de ce questionnement réside alors dans l'étude de l'essaimage et la prédominance de la forme scolaire jusque sur des temps de loisirs.

2.1. Division du travail éducatif et essaimage de la forme scolaire

La littérature sociologique qui porte sur l'animation périscolaire est largement dominée par deux pôles : le premier est défini par une approche que l'on pourrait qualifier de sociologie des professions qui entend rendre compte des spécificités de la profession et du métier d'animateur, des trajectoires qui y conduisent et des carrières qui y sont menées (Lebon, 2009, 2014, 2003, 2006, 2007, 2013, 2018, 2020 ; Robinet, 2004 ; Gillet, 2006 ; Camus et Lebon, 2015 ; Camus, 2008, 2011, 2012 ; Pinto, 2008, 2014). Le deuxième est davantage tourné vers des analyses en termes de « division du travail éducatif » entre les professionnels de l'animation et les enseignants (Lebon et Simonet, 2017 ; Divert et Lebon, 2017 ; Kherroubi et Lebon, 2017 ; Lebon, 2021 ; Netter, 2016, 2019, 2021, 2022 ; Glasman, 1992, 2001)²². Les travaux de Francis Lebon décrivent bien les processus historiques, sociaux et politiques qui conduisent notamment à la professionnalisation du métier d'animateur et à la construction d'un espace éducatif aux frontières de l'école. Ils permettent également de saisir comment l'évolution de ce groupe professionnel est tributaire des multiples luttes de territoires professionnels, notamment avec le corps enseignant, et invitent à penser cette profession en relation avec les autres groupes professionnels qui participent à définir ces frontières. Francis Lebon montre également à quel

²² Voir également les travaux sociohistoriques sur l'animation et l'éducation populaire (Augustin et Gilet, 2000 ; Jean-Marie Mignon, 2007 ; Lebon, 2005 ; Chateigner, 2012).

point ce groupe professionnel est hétérogène, tant sur ces missions et les espaces qu'il investit que sur les propriétés et les trajectoires sociales des individus qui le composent.

Finalement, peu de travaux se sont intéressés à ces espaces dans une perspective de sociologie de la socialisation qui entend éclairer la rencontre entre une institution et son public. Les pratiques et les appropriations des enfants qui fréquentent ces dispositifs sont souvent laissées dans l'ombre, et les modalités concrètes d'encadrement et de socialisation, ainsi que leurs effets, sont également sous-étudiées²³. De plus, l'orientation de ces travaux, notamment ceux du deuxième pôle, conduit généralement les chercheurs à se saisir de l'animation périscolaire en tant qu'espaces de « luttes de territoires professionnels » (Abbott, 1988), et interroge peu les rapports qu'ils entretiennent avec l'école en termes de modalités de socialisation des enfants. L'accroissement des dispositifs et des agents extérieurs à l'école venant s'adosser à l'institution scolaire et endossant parfois un mandat de luttes contre l'échec scolaire et ses déclinaisons contemporaines (violence, décrochage etc.), notamment depuis les processus de massification scolaire et de construction de « l'échec scolaire comme problème social » (Isambert-Jamati, 1985), a fait naître un débat autour de la remise en cause du monopole éducatif de l'École et de sa capacité à résoudre, seule, les problèmes qui la traversent. Certains travaux, qui reprennent à leur compte ce débat politique, tendent à voir dans les luttes entre acteurs éducatifs un indice du délitement de l'école et de l'ouverture de nouveaux espaces éducatifs dont il s'agirait d'en déterminer les spécificités. On retrouve par exemple cette tendance dans la conclusion de l'ouvrage de Julien Netter qui rend compte d'une fragmentation de l'école moderne :

« La façon d'apprendre, qui pouvait sembler aller de soi dans l'école républicaine au point de susciter un attachement pour une forme scolaire mythifiée, paraît aujourd'hui remise en question. Les critères mis en avant par Guy Vincent (1980) pour définir la « forme scolaire » ont ainsi tous été l'objet de transformations. L'espace de l'école déborde désormais celui de la classe, il est ouvert à des acteurs hétérogènes mettant parfois en œuvre des logiques peu scolaires, les salles de classes elles-mêmes étant, à Paris tout au moins, utilisées à plusieurs fins. Le temps scolaire matérialisé par le flux d'école est fragmenté et profondément hétérogène, marquant l'apparition de logiques

²³ Lorsque c'est le cas, comme dans les travaux de Julien Netter, les modes d'encadrement et les appropriations enfantines sont étudiées pour mesurer leur degré de compatibilité avec les activités scolaires et la posture d'apprentissage. L'auteur nomme d'ailleurs les activités encadrées par les animateurs le « fragment ludique » qu'il oppose au « fragment scolaire » qui qualifie le temps de classe.

d'apprentissage concurrentes de celles traditionnellement privilégiées en classe » (Netter, 2019 : p.235).

C'est finalement à partir d'analyses de la « division du travail éducatif » entre l'école et les dispositifs périscolaires que ces travaux établissent les lignes de partage entre scolaire et non-scolaire. Cependant, division du travail éducatif n'est pas synonyme de division du travail de socialisation (Kechichian, 2022). Les différents « territoires professionnels » issus de la division du travail éducatif ne dessinent pas pour autant les frontières de la « forme scolaire ». Se construire contre l'école n'aboutit pas automatiquement à la construction d'un espace régi par un mode de socialisation contre-scolaire.

« Tout le travail de dénégation du « scolaire » (tant sur l'aspect disciplinaire que pédagogique), dans les pratiques et les discours des institutions et dispositifs périscolaires, participe à une invisibilisation de la forme scolaire et non de sa disparition. Or, c'est bien son invisibilisation qui alimente sa prédominance ; la forme scolaire renforce sa présence par l'illusion de son absence. » (Deslyper et Kechichian, 2018 : 289)

L'un des appuis majeurs qui m'a poussé à interroger les rapports entre l'institution périscolaire et son public populaire en termes de confrontation entre le mode scolaire de socialisation et les dispositions des enfants de classes populaires réside dans les travaux de Daniel Thin²⁴, qui a testé empiriquement l'hypothèse de l'essaimage de la « forme scolaire » au-delà de l'école, en étudiant différents dispositifs éducatifs se situant à sa périphérie (Thin, 1993, 1994, 1996, 1998)²⁵.

« Ces observations m'ont conduit à conclure d'une part que les différences entre les activités périscolaires et les activités de l'école relèvent de « variations pédagogiques secondaires » (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées), et d'autre part qu'au-delà des relations de concurrence et des conflits de légitimité entre les animateurs des activités « périscolaires » et les enseignants, au-delà des variations pédagogiques inscrites dans les pratiques des uns et des autres, enseignants et animateurs des activités « périscolaires » sont porteurs de logiques

²⁴ Il inscrit sa démarche à la suite notamment de travaux ayant étudié des dispositifs de soutien scolaire (Glasman et al., 1989 ; Glasman, 1992 ; Dannequin, 1992).

²⁵ On peut mentionner ici l'article de Houssaye qui montre l'emprise de la « forme scolaire » sur les colonies de vacances (Houssaye, 1998).

socialisatrices homologues, tramées par le mode scolaire de socialisation. » (Thin, 2010 : 16)

Bien que ces analyses s'inscrivent dans un contexte qui, sur certains points, s'écarte des spécificités de mon terrain d'enquête, Daniel Thin a contribué à mettre au jour les invariants de la forme scolaire en deçà de la « division du travail éducatif », des « luttes de territoires professionnels », des concurrences entre acteurs éducatifs, des discours critiques et de remise en cause de la légitimité des différents protagonistes. Bien qu'avec plus de nuances, Francis Lebon a également abordé la question de l'extension de la « forme scolaire » dans l'animation (2020 : 113-149). Malgré de nombreuses luttes entre les différents professionnels de la périphérie de l'école, le « mode scolaire de socialisation » structure alors ces espaces éducatifs (Deslyper et Kechichian, 2018), faisant de ces conflits une « guerre d'alliés » (Kechichian, 2022). En lien avec la question de la concurrence entre l'école et sa périphérie, Daniel Thin écrit :

« Pour notre part, nos travaux nous invitent à formuler une autre hypothèse. Cette hypothèse est la suivante : ces altérations des limites de l'institution scolaire, ces incursions dans le domaine traditionnellement réservé à l'école d'agents extérieurs à celle-ci ou tenus à l'écart de celle-ci, cette « ouverture » de l'école pour reprendre cette expression issue de la pratique, sont au contraire et justement rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale. Autrement dit, l'espace scolaire pourrait s'« ouvrir » parce que cette « ouverture » ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation. Le mode scolaire de socialisation et la forme scolaire ne seraient donc pas fondamentalement affectés par les transformations institutionnelles » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 26)

En effet, envisager le périscolaire comme un concurrent de l'école, reviendrait d'une part, à accorder à ces espaces éducatifs, et aux groupes professionnels qui s'y rattachent, une force de résistance face à la domination scolaire qu'ils n'ont pas, et d'autre part, à s'en tenir aux découpages institutionnels qui invisibilisent les oppositions en termes de socialisation. Vincent, Lahire et Thin rappellent d'ailleurs que ce qui résiste à la forme scolaire n'est pas tellement à chercher du côté de programmes institutionnels concurrents à celui de l'école, mais plutôt du côté de formes de relations sociales concurrentes, notamment dans l'opposition entre « formes scripturales de relations sociales » et « formes orales de relations sociales » (Lahire, 1993), ou encore entre « mode scolaire de socialisation » et « mode populaire de socialisation » (Thin,

1998). En reprenant à son compte les termes du débat entre « pédagogues » on risque de réduire la « forme scolaire » à une acception faible, proche de celle d'école, et de focaliser son attention sur les différences que les luttes entre acteurs rendent visibles en laissant dans l'ombre la trame commune qui relie tous ces espaces sociaux. Si Julien Netter parle « d'école fragmentée », il s'agirait de montrer que ces fragments ont *la même forme et sont constitués de la même matière*.

« Le sociologue ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : « scolaire » et « non scolaire », école « fermée » et école « ouverte », pédagogie « traditionnelle » et pédagogie « nouvelle »... On ne peut pas confondre luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire. » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 27-28)

2.2. Essaimage de la forme scolaire en contexte populaire

Après avoir exposé le débat sur la présence de la « forme scolaire » à la périphérie de l'école et m'être positionné en faveur d'une approche qui, dépassant les découpages institutionnels de la réalité et les analyses en termes de division du travail éducatif, est plus attentive aux modalités de socialisation, il s'agit à présent de se poser la question de l'essaimage de la forme scolaire dans un contexte populaire.

En effet, le contexte de mon enquête m'a conduit rapidement à m'interroger sur *les effets réciproques de la confrontation* entre une institution mise en forme scolaire et, d'une part, un public majoritairement issu des milieux populaires, et d'autre part, des professionnels appartenant également à cette région de l'espace social.

Cette configuration singulière pose un ensemble de questions auxquelles cette thèse va s'affronter : Peut-on repérer des modalités spécifiques d'essaimage de la forme scolaire lorsqu'elle se confronte à un public populaire ? Quelle forme peut prendre, dans la pratique, le mode scolaire de socialisation lorsqu'il est mis en œuvre par des professionnels recrutés majoritairement au sein de la jeunesse populaire ? Comment le mode scolaire de socialisation peut-il prendre place dans un contexte pourtant relativement détaché des enjeux proprement scolaire ?

Ces questions sont en quelque sorte un prolongement des travaux de Daniel Thin. S'il a permis de penser les activités périscolaires comme des dispositifs de scolarisation, il s'agit

d'approfondir certains des résultats que ces travaux mettent au jour. Précisons d'emblée que l'étude du périscolaire n'est pas au cœur de son enquête, et d'autre part, que certaines évolutions du champ des institutions éducatives demandent une réactualisation des analyses sans pour autant remettre en question les résultats de son enquête dans le contexte de sa réalisation. De plus, les spécificités de mon terrain, et surtout de ma population d'enquête, me conduisent à soulever des questionnements qui ne faisaient certainement pas sens au regard des caractéristiques de ceux de Daniel Thin.

Je pointerai ici trois axes de prolongement que ma recherche entend justement interroger :

1. Les appropriations par les animateur et animatrices du mode scolaire de socialisation
2. Les appropriations enfantines de la scolarisation de leurs loisirs
3. Les variations du mode scolaire de socialisation au-delà des enjeux proprement scolaires

Comme je l'ai rappelé précédemment, les travaux existants sur les animateurs s'inscrivent généralement dans une sociologie des professions. Ils rendent compte par exemple du processus de professionnalisation du métier d'animateur et de ses effets (Lebon, 2005), de la place qu'occupent les animateurs dans la division du travail éducatif (Lebon, 2009 ; Divert et Lebon, 2017), des conditions de travail auxquels ils font face (Lebon et Simonet, 2017 ; Lebon 2013) ou encore de leurs trajectoires différenciées qui conduisent à l'hétérogénéité de ce groupe professionnel et des modes d'engagements dans ce métier (Camus 2008).

Bien que ces recherches soient importantes pour apporter des clefs de compréhension de ce groupe professionnel difficile à cerner, ma recherche se distingue de ces approches en ce sens qu'elle a plutôt pour ambition de contribuer à une *sociologie de la socialisation par le travail*. Cette perspective est née d'un questionnement sur la manière dont des professionnel.les de classes populaires pouvaient participer à l'essaimage de la « forme scolaire ». Ce paradoxe apparent, qui tient notamment de l'éloignement relatif des classes populaires avec le mode scolaire de socialisation, m'a conduit à étudier, d'une part, la participation de l'institution à la socialisation des encadrant.es aux logiques scolaires et à leur rôle socialisateur, et d'autre part, à la manière dont ces dernier.ères s'approprient les prescriptions institutionnelles à partir de logiques populaires. J'ai donc pris le parti de considérer les animateurs non pas seulement comme des agents socialisateurs, mais aussi, à l'instar des enfants, en tant qu'individus socialisés.

J'ai donc cherché à comprendre ce que l'institution fait aux animateurs, comment elle les construit en alliés de la scolarisation, mais aussi ce que les animateurs font à l'institution, comment ils s'approprient de manière plus ou moins orthodoxe les prescriptions et en cela participent, dans la pratique, à orienter la réalité institutionnelle²⁶. C'est donc la question de la confrontation entre les logiques scolaires et populaires, mais du côté des professionnels, qui trame mes analyses de l'équipe d'animation.

Ce pas de côté permet de prolonger les travaux de Daniel Thin. En effet, dans son enquête les animateurs, ou « les travailleurs sociaux » comme il les nomme, sont assimilés à des agents de scolarisation au même titre que les enseignants. D'abord parce que les animateurs ont des propriétés sociales plus proches de celles des enseignants (peut-être au regard de l'état du champ au moment de l'enquête ou dû à des spécificités liées au terrain), et d'autre part, parce que les pratiques concrètes d'animation sont finalement peu étudiées au profit d'une attention plus forte sur les discours. Il me semble alors essentiel d'approfondir cette dimension, notamment au regard des propriétés sociales de mes enquêtés, en observant plus attentivement les pratiques concrètes d'encadrement pour saisir des appropriations potentiellement hétérodoxes.

Cet axe problématique concernant les animateurs invite donc à se questionner sur leurs résistances, subjectives et objectives (Lahire, 1993 ; Thin 1998), au mode scolaire de socialisation en tant que mode de socialisation dominant et prédominant. Il ne s'agira pas de montrer que les animateurs, du fait de leurs propriétés sociales, participent à la mise entre parenthèse de la forme scolaire, mais plutôt de rendre compte des modalités singulières par lesquelles ils s'approprient le mode scolaire de socialisation et participent à son essaimage en même temps que son renouvellement. De plus, il s'agit d'être attentif aux processus de socialisation institutionnelle qui peuvent conduire les animateurs à intérioriser certaines dispositions, ou compétences, plus en conformité avec les logiques scolaires.

Si je me suis intéressé aux animateurs, alors même que mon objet de départ concerne davantage les enfants, c'est parce qu'il m'a semblé essentiel de comprendre comment des animateurs de milieux populaires s'approprient les prescriptions institutionnelles et comment ils tentent de les mettre en pratique, afin de saisir ce à quoi les enfants se confrontent réellement. En effet, au

²⁶ Des travaux de sociologie du travail se sont posés ce type de questionnements en s'intéressant notamment aux variations des pratiques et des rapports au travail au sein d'un groupe professionnel en fonction des trajectoires et des dispositions des salariés (Avril, Cartier et Serre, 2010 : 96-120).

quotidien, les enfants ne sont pas confrontés aux catégories officielles mais aux pratiques concrètes d'encadrement des animateurs. Il fallait que je dépasse une analyse des discours officiels sur les temps périscolaires, que j'entre au cœur des modes d'encadrement, pour mieux comprendre par quelles modalités l'essaimage de la forme scolaire s'effectue et dans quelles conditions sociales les enfants s'y confrontent.

Le deuxième point que j'aimerais aborder ici réside dans l'étude des appropriations enfantines. Je me suis rendu compte au fil de mes lectures que très peu de travaux portant sur les activités périscolaires se sont réellement intéressés à ce que les enfants font des loisirs qu'on leur propose, comment ils s'approprient les activités ludiques, de manières différenciées, et plus largement comment ils vivent leur expérience de ce type de dispositifs. La sociologie de l'animation reste étonnamment muette à ce sujet. De la même manière, alors que Daniel Thin est attentif aux appropriations populaires des logiques scolaires, son enquête porte essentiellement sur la manière dont les parents perçoivent et font usages des activités périscolaires. Lorsque Francis Lebon s'intéresse aux « usages sociaux des centres de loisirs » (Lebon, 2006) c'est aussi du point de vue des parents. Les pratiques enfantines sont alors largement inobservées.

J'ai donc voulu saisir les processus de socialisation à l'œuvre au sein des temps périscolaires et de ses effets sur les enfants, mais aussi comment ces derniers, en retour, s'approprient les loisirs périscolaires et les pratiques d'encadrement des animateurs. Au regard de l'ancrage populaire de ma population, je me suis demandé si le mode scolaire de socialisation pouvait prendre des formes singulières lorsqu'il s'adresse à un public populaire, socialisé par un mode de socialisation largement différent, et susceptible de s'approprier de manière hétérodoxe ce que l'institution met en place. Le recrutement des animateurs au sein de la jeunesse populaire peut d'ailleurs être analysé dans ce sens.

J'aimerais aborder ici un dernier point concernant les prolongements des travaux de Daniel Thin. L'essaimage de la forme scolaire à la périphérie de l'école s'articule souvent, dans ses recherches, à la réappropriation par les institutions périscolaires de la question de l'échec scolaire.

« On assiste en fait à une offensive des travailleurs sociaux pour obtenir une reconnaissance, une légitimité dans un domaine qui leur était fermé : le domaine de la scolarisation. Elle procède d'une sorte de reconversion partielle, notamment des animateurs socio-culturels dont les actions traditionnelles tendent à disparaître, et participe de tentatives de préservation de position sur le terrain sans cesse mouvant de

l'"action sociale", les travailleurs sociaux utilisant ainsi les possibilités qui leur sont offertes par l'"échec scolaire" et le "soutien scolaire". (Thin, 1993 : 5)

« Les travailleurs sociaux ne mettent pas en œuvre un autre mode de socialisation que le mode scolaire de socialisation tel que nous le définissons dans ces pages (même s'ils proposent d'autres méthodes ou pratiques pédagogiques que celles des enseignants...). De surcroît, ils tendent de plus en plus à revendiquer une compétence en matière de lutte contre l'« échec scolaire » et font de leur intervention sur le terrain de l'échec scolaire et de la scolarité des enfants, un facteur de reconnaissance, de légitimation de leurs actions, de leurs pratiques leur permettant d'accroître ou de préserver leurs places ou leurs positions... » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 27)

Mon enquête se déroule dans un contexte différent puisque la systématisation des temps périscolaires depuis la réforme des rythmes scolaires en 2014, a participé à reconfigurer en partie les rapports entre dispositifs périscolaires et enjeux proprement scolaires (Lebon, 2020 ; Lebon et Divert, 2017). L'usage du terme « réussite éducative » dans les documents officiels qui définissent le mandat des activités périscolaires, remplaçant en cela la notion de réussite scolaire, donne un indice du nouveau rôle qui est donné aux temps d'activités périscolaires. Le PEDT (projet éducatif de territoire) est également orienté vers d'autres questions que la réussite ou l'échec scolaire. On retrouve par exemple régulièrement l'objectif de donner « l'accès aux loisirs pour tous ». De plus, durant mon enquête, les dispositifs directement articulés à la question de l'échec scolaire, les AEPS (activités éducatives périscolaires) gérées par une association, et qui ne concernaient que certains élèves jugés en difficulté, côtoyaient les temps d'activités périscolaires, gérés par la mairie, qui eux s'adressaient à tous les enfants.

Tout cela semble rendre compte d'un affaiblissement de la question scolaire dans les mandats des institutions périscolaires, en tout cas dans le contexte de mon enquête. Ce qui importe ici, est de se poser la question de l'essaimage de la forme scolaire au-delà de l'école *mais aussi au-delà de ses enjeux*. Il me semble qu'il est intéressant de s'interroger sur les modalités concrètes d'essaimage de la forme scolaire dans ce contexte puisqu'elles permettraient de rendre compte d'une forme particulière de généralisation scolaire qui, au-delà d'imposer les enjeux scolaires à différents espaces sociaux, imposerait le mode scolaire de socialisation en dehors même des enjeux et des questions scolaires. On assisterait à un essaimage qui n'aurait plus besoin de se justifier au regard des enjeux scolaires pour fonctionner. La scolarisation des loisirs ne passerait pas par la mise en place d'activités qui répondraient à des enjeux scolaires tels que la réussite

ou l'échec scolaire, mais passeraient désormais par l'imposition d'un mode scolaire de socialisation jusque dans les loisirs pourtant pensés en eux-mêmes et pour eux-mêmes.

Au travers de cette étude, il s'agira en définitive d'interroger les modalités concrètes d'essaimage de la forme scolaire en dehors de l'école et d'analyser les formes que prend la confrontation des classes populaires avec la domination scolaire dans un contexte qui paraît *a priori* délesté d'enjeux de reproduction des inégalités sociales.

Chapitre 2. Terrains, méthodes et population : une enquête ethnographique au cœur des luttes

J'ai choisi dans mon enquête d'adopter une approche configurationnelle qui m'a conduit à interroger les différentes dimensions qui composent les processus de socialisation à l'œuvre au sein des dispositifs étudiés. J'ai donc dû tirer les fils empiriques de trois grands axes de recherche : l'instance socialisatrice (les Maisons de l'enfance), les agents de socialisation (les animateurs périscolaires), les socialisés (les enfants). Je vais donc dans cette partie présenter les caractéristiques de mon terrain, de ma population et des méthodes utilisées au regard de ce triptyque, afin de donner à voir au lecteur les spécificités et les conditions de réalisation de l'enquête.

I. Les Maisons de l'enfance comme terrain

Dans cette partie je vais présenter les dispositifs étudiés ainsi que les spécificités locales qui définissent mon terrain d'enquête. Si les activités périscolaires existent à l'échelle nationale, notamment depuis la réforme Peillon des rythmes scolaires de 2014, les ME²⁷ de la ville enquêtée s'inscrivent dans un contexte et une histoire locale particulière qu'il s'agit de préciser pour saisir les conditions sociales et historiques au sein desquelles les matériaux ont été produits.

1. Les Maisons de l'Enfance : des accueils de loisirs dans une banlieue rouge

Il s'agit de replacer les ME dans leur contexte local lié aux spécificités de la ville qui les a mis en place. Vénissieux, situé à la périphérie de l'agglomération lyonnaise, est une commune largement marquée historiquement par son identité ouvrière. Représentative de l'essor industriel de la ville, l'usine Berliet (industrie automobile) voit le jour en 1918 et s'étend sur quatre-cents hectares. Elle embauche de nombreux ouvriers et ouvrières et participe à la construction de cités ouvrières afin de loger cette main d'œuvre. L'usine Berliet sera d'ailleurs

²⁷ J'utiliserai désormais le sigle ME pour Maison de l'Enfance.

l'un des points de départ dans la région lyonnaise des grandes grèves du printemps 1936. Dans les années 1970, l'usine Berliet emploie environ vingt-mille salariés réparties sur différents sites. La composition populaire de la population de Vénissieux est donc liée à l'histoire industrielle de la ville.

En 1973, après un chantier d'une dizaine d'années, la ZUP des Minguettes voit le jour²⁸. Grand ensemble connu médiatiquement notamment pour les affrontements entre jeunes du quartier et les forces de police en 1981 et durant l'été 1983, donnant lieu à la « marche pour l'égalité et contre le racisme ». Ces événements participent, avec d'autres, à la genèse de la construction publique du « problème des banlieues ». Aujourd'hui, la ville de Vénissieux conserve son ancrage populaire puisqu'en 2019 68% de la population active sont des ouvriers et employés, et le taux de chômage avoisine les 25% sur le territoire. Du point de vue du logement, on dénombre une proportion de 43% d'HLM sur l'ensemble de la commune.

Cette « banlieue rouge », connaît une stabilité politique puisque la mairie est communiste depuis 1930. Il semble important de le rappeler puisque la création et le fonctionnement des ME sont directement liés à l'ancrage politique de la municipalité vénissienne. En effet, l'orientation communiste de la ville se retrouve dans sa politique éducative en direction des enfants. On trouve par exemple de longue date l'implantation des Francas, association d'éducation populaire dont le champ d'action est le temps libre de la jeunesse et de l'enfance, au sein du territoire et son influence sur le service enfance de la municipalité. Les Francas forment la plupart des animateurs socioculturels de la ville²⁹ en coordonnant les sessions de formation BAFA, et en retour, les animateurs les plus expérimentés participent régulièrement à ces sessions en tant que formateurs. Des élus ou encore des membres de l'APASEV³⁰ sont également impliqués au sein de cette association. Dès la création des ME, les Francas sont mobilisés.

²⁸ Pour une socio-histoire détaillée du quartier des Minguettes, ainsi qu'une recension des travaux sociologiques qui le prennent pour objet, voir (Gilbert, 2014).

²⁹ Formation intégralement financée par la mairie à condition que l'animateur travaille plus d'un an après l'obtention de son diplôme au sein des accueils de loisirs de la ville.

³⁰ Association pour la Promotion des Activités Socio-Educatives de Vénissieux

Les ME sont des structures, implantées au sein des différentes écoles de la ville, qui proposent des activités de loisirs sur les temps périscolaires³¹ ainsi que durant les vacances scolaires³² aux enfants scolarisés en maternelle et en primaire. Elles sont pilotées par la mairie et s'inscrivent dans le cadre du PEDT (projet éducatif de territoire). Elles existent à Vénissieux depuis les années 80³³ et s'inscrivent dans une histoire de la politique de l'enfance menée par la municipalité depuis les années 1960.

Par ailleurs, Vénissieux est la première ville en France à créer un « service enfance » au sein de la mairie en 1966, et embauche son premier « animateur permanent » la même année. Dès lors, dans les années 1970 et 1980, des enseignants bénévoles et militants de l'éducation populaire, toujours affiliés et formés aux Francas, lancent de nombreuses initiatives, soutenues par la municipalité, s'appuyant sur une volonté de proposer aux enfants et aux jeunes de la ville des activités culturelles et de loisirs sur les temps extrascolaires, en encadrant par exemple, les activités gratuites du jeudi après-midi, puis du mercredi après-midi.

Si l'essor des activités de loisirs pour l'enfance et la jeunesse au sein de la commune reposait largement sur des bénévoles, souvent enseignants et militants de l'éducation populaire, petit à petit, comme à l'échelle nationale, à partir des années 1980 la professionnalisation du métier d'animateur, la précarisation de l'emploi, le chômage de masse, la désertion des enseignants de ce champ d'action etc. ont participé à une transformation profonde de la morphologie des animateurs. Les animateurs périscolaires à Vénissieux sont alors largement recrutés, souvent sur un statut de vacataire et par réseaux d'interconnaissance, au sein de la jeunesse populaire des quartiers de la ville, qui contrairement à ses prédécesseurs pense souvent l'animation comme un petit boulot³⁴. Ce mode d'engagement dans l'animation participe également à un turn-over important des équipes d'animation au sein des ME de la ville. D'une année sur l'autre, les ME peuvent perdre plus de la moitié de leurs effectifs et sont obligées de recruter de nouveaux animateurs. Au regard du changement de profils des encadrants et de la crise du militantisme et du bénévolat, la ville, avec l'appui des différentes associations comme les Francas ou l'APASEV, tente tout de même régulièrement de transmettre aux animateurs le goût

³¹ Temps méridiens (cantine) : 11h30-13h30 ; Temps de soirée : 16h-18h ; Temps du mercredi : 13h30-17h30

³² Durant toutes les vacances scolaires, les ME accueillent les enfants du lundi au vendredi, toute la journée.

³³ On recense douze ME sur le territoire de la ville. La première a été inaugurée en 1981 et la dernière en 2008.

³⁴ Je reviendrai plus en détail sur les trajectoires des animateurs et le sens qu'ils donnent à ce travail dans la partie deux de la thèse consacrée aux animateurs.

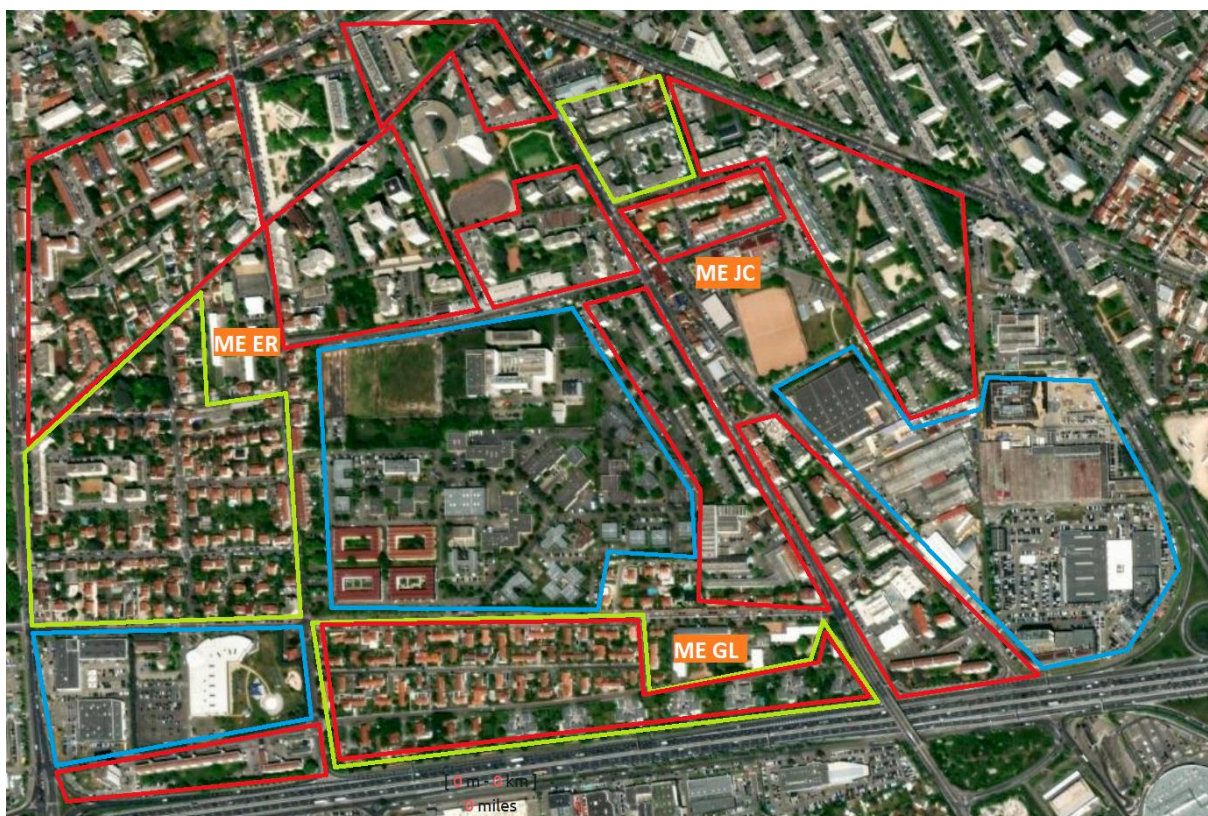
de l'engagement. En organisant, par exemple, des « actions d'information sur le métier d'animateur et l'engagement » afin de sensibiliser les jeunes animateurs à l'histoire de l'éducation populaire et à ses fonctions citoyennes.

Cette brève contextualisation a permis de situer mon enquête au regard des spécificités de la ville de Vénissieux. Les résultats produits, pour certains en tout cas, sont donc tributaires de certaines des caractéristiques locales évoquées : L'orientation politique de la municipalité, le fort engagement associatif sur ce territoire, mais aussi son ancrage populaire sont des éléments déterminants dans ce que j'ai pu observer au sein des ME.

2. Configuration spatiale et sociale des Maisons de l'Enfance étudiées

Les ME au sein desquelles j'ai réalisé mon enquête s'inscrivent dans le contexte et l'histoire de la ville décrits précédemment. Cependant, je vais présenter certaines caractéristiques de ces trois structures afin de donner à voir le contexte précis de production des matériaux.

Les trois ME étudiées sont implantées au sein de trois groupes scolaires situés respectivement dans trois quartiers de la ville. Ces quartiers sont juxtaposés et forment un ensemble urbain de 1.3km² encadré par des grands axes routiers et une ceinture périphérique. Chaque groupe scolaire est situé à proximité d'un ensemble d'ilots urbains composés de logement HLM, mais aussi d'ilots plutôt définis par la présence de résidences ou de petits lotissements.



Les zones en rouge représentent les ilots populaires

Les zones en vert représentent les ilots résidentiels

La zone en vert et rouge représente un îlot composé d'anciennes maisons ouvrières et de maisons plus récentes

Les zones en bleu représentent les zones d'activités industrielles et commerciales

Les rectangles orange représentent les 3 ME

Cette configuration spatiale implique que les familles fréquentant les différentes écoles du secteur soient majoritairement de classes populaires mais qu'on retrouve également certaines familles de classes moyennes habitants plutôt les résidences et lotissements. Il s'agit de préciser ici qu'une école privée est située au sein de cette zone urbaine et qu'elle est fréquemment investie par les familles les mieux dotées du secteur. Elle compte 566 élèves de maternelle et de primaire contre 1125 pour l'ensemble des trois groupes scolaires publics *ER* (357), *GL* (268) et *JC*(500). Cette proportion non-négligeable est à prendre en considération dans la distribution des enfants au sein des différents groupes scolaires, notamment au regard des propriétés sociales des familles.

La part des familles de classes populaires des trois zones IRIS (« ilots regroupés pour l'information statistique » INSEE), correspondant peu ou prou à la répartition de la carte scolaire, est stable avec néanmoins quelques petites différences. Pour le quartier *ER* et *GL*, on compte 60% d'ouvriers et d'employés au sein de la population active et 67% pour le quartier

JC. La part de chômeurs et d'inactifs est de 41% pour ER ; 30% pour GL ; 43% pour JC³⁵. Les quartiers ER et GL (parfois regroupés dans les données statistiques) compte 32% de logements HLM, et 57% pour JC. Un autre indice de la dominante populaire de cette zone urbaine réside dans le classement en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) des trois groupes scolaires étudiés. Enfin, il s'agit de prendre en compte la différence qu'il peut exister entre la population fréquentant l'école (à savoir l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés) et la population inscrite au sein des ME. Bien que n'ayant pas de statistiques précises sur la fréquentation des ME du secteur en fonction des PCS, j'ai tout de même pu avoir accès au cours de mon enquête à différents documents contenant des informations sur de nombreuses familles. Ces documents, ainsi que ma connaissance indigène des enfants inscrits et de leurs parents, en tant qu'animateur, m'ont permis de brosser un tableau global de la population. Sans pouvoir l'affirmer avec certitude je dirais que la proportion de familles de classes moyennes et supérieures au sein des ME est inférieure à la proportion de ces mêmes familles au sein des écoles. Pour le dire autrement, les familles de classes moyennes et supérieures habitant le secteur et fréquentant les écoles publiques ont moins tendance que les familles populaires à inscrire leurs enfants aux temps d'activités périscolaires. D'après un chiffre produit par le directeur de la ME JC en 2014, environ 60% des enfants scolarisés en école primaire fréquentent régulièrement les ME du quartier, que ce soit sur les temps méridiens, de soirée, les mercredis ou les vacances scolaires. Il semblerait alors qu'au sein de ces 60% une forte proportion de familles soit de milieux populaires. La plupart des enfants que j'ai encadrés et observés durant les temps périscolaires sont des enfants de classes populaires habitant au sein des différents ilots HLM du secteur.

Ces différents éléments contextuels font ressortir l'ancrage populaire des publics des ME. Il permet également de comprendre la présence d'enfants plus dotés socialement. De plus, durant mon enquête, j'ai été amené à réaliser des observations au sein de plusieurs ilots populaires du secteur. Il en ressort que ces ilots sont, pour les enfants, des espaces de loisirs relativement imperméables les uns des autres qui structurent leurs réseaux de sociabilités enfantines³⁶. On observe également une relative ségrégation entre les familles de milieux populaires habitants

³⁵ Insee 2011

³⁶ Les enfants leur donnent d'ailleurs des noms à partir des noms de rue, de place, de résidences ou encore du quartier (par exemple : « eux c'est des mecs de Balzac » ou encore « moi j'veis pas trop aux Acacias, je reste à saleng' ») et connaissent la répartition des enfants de l'école au sein de ces différents ilots. Les activités périscolaires sont l'occasion de réunir au sein d'un même espace de loisirs des enfants habitants des ilots différents.

les ilots d'HLM et les familles de classes moyennes vivant dans les résidences et les lotissements. Cette ségrégation s'observe notamment à la fin des temps périscolaires lorsque des groupes de mamans des ilots populaires repartent ensemble avec leurs enfants respectifs en discutant. A l'inverse, les enfants de classes moyennes des lotissements regagnent leur domicile séparément avec l'un de leurs parents. De la même manière, les enfants des ilots partagent de nombreux temps de loisirs au sein des différents espaces publics qu'offre le quartier, mais je n'ai jamais observé un enfant des lotissements, pourtant à proximité, investir ces espaces³⁷.

Enfin, la proximité géographique des trois ME implique également des relations étroites entre les professionnels qui travaillent sur les temps périscolaires dans ce secteur. Il est fréquent que les équipes de direction se « *dépannent en anim'* », envoyant des membres de leur effectifs « *en renfort* » dans une autre ME pour pallier l'absence d'un ou d'une vacataire. Nombreux sont également les projets en commun, les formations et les réunions inter-ME. La ME GL est une antenne de la ME JC : les enfants scolarisés à l'école GL doivent par exemple se rendre dans les locaux de JC pour les mercredis et les vacances scolaires et ainsi participent à des activités avec les enfants scolarisés à JC encadrés par des animateurs et animatrices des deux ME.

Je n'entrerai pas ici dans le détail des propriétés et des trajectoires sociales des membres des équipes d'animation puisque cette question sera l'objet d'un chapitre (3). Je peux tout de même rendre compte rapidement de l'ancrage populaire des professionnels des ME³⁸. En effet, un grand nombre d'animateurs et d'animatrices sont recrutés au sein de la jeunesse populaire des quartiers de la ville. Il est même fréquent qu'ils et elles habitent les différents ilots du secteur. Ils et elles se connaissent, parfois de longue date ayant partagé des scolarités dans les mêmes établissements ou fréquentant les mêmes espaces du quartier, et connaissent également de nombreuses familles et les enfants des ilots au sein desquels ils vivent. Les membres de ce vivier local, venant se substituer aux forces militantes et bénévoles des années 1970-1980, est également le produit de la massification scolaire et de ses effets d'exclusion différée. De nombreux membres de l'équipe d'animation sont des lycéen.nes ou des étudiant.es, qui, entrant dans l'animation en parallèle de leur scolarité, abandonnent au fil du temps les études et

³⁷ Durant une discussion informelle avec une maman d'une fille de l'école ER sur les espaces de jeux disponible dans le quartier, celle-ci me confiera qu'elle « *n'aime pas trop que [sa] fille traine là-bas* ».

³⁸ Francis Lebon montre qu'il existe souvent un ajustement des propriétés sociales des animateurs avec celles du public. Plus le public accueilli est situé en haut de l'espace social et plus les animateurs sont dotés socialement (Lebon, 2009).

s'investissent davantage dans le travail. Cette bascule réoriente les espoirs, l'horizon d'ascension par l'école vers une projection dans une carrière dans l'animation, dont le poste de direction représente l'aboutissement. D'autres, aux parcours scolaires plus erratique, investissent directement ce poste comme une profession et espèrent également évoluer dans l'animation en s'inscrivant notamment dans des formations en espérant décrocher un contrat moins précaire au sein de la ville³⁹. Un dernier élément caractérise les membres des équipes d'animation de mon enquête : ils sont nombreux à n'avoir aucune formation à l'animation lorsqu'ils sont recrutés par les ME⁴⁰. Le scénario le plus courant est que ces animateurs non formés soient « envoyés en BAFA » durant leur première année de prise de fonction. L'un des arguments des équipes de direction est que la ville finance les formations BAFA à condition que les animateurs s'engagent à travailler au sein des ME pendant une année après l'obtention de leur diplôme. Les membres des équipes de direction sont quant à eux plus âgés, plus diplômés, et sont plus proches de l'ancienne génération de militants puisque souvent engagés dans des associations d'éducation populaire comme les Francas. Ils sont souvent détenteurs de diplômes de l'enseignement supérieur et/ou de diplômes de l'animation comme le BPJEPS ou le BAFD⁴¹.

3. L'implantation des ME au sein des bâtiments scolaires

Après avoir présenté brièvement le contexte historique, politique, géographique et social des ME, je vais maintenant présenter la place de ces structures au sein des établissements scolaires. Cette dimension de mon terrain est indispensable à décrire brièvement afin de mieux comprendre les rapports qui s'établissent entre les ME et l'école, qui seront centraux dans les analyses qui structurent cette thèse. Bien que certaines dimensions soient analysées plus en détails dans la première partie de la thèse, il me semble important d'aborder rapidement

³⁹ Le salaire d'un animateur périscolaire vacataire atteint difficilement les 800€/mois environ en fonction du nombre de vacations périscolaires et de vacations durant les vacances scolaires effectuées. Les changements réguliers du nombre de vacations sur une période, ainsi que l'instabilité des effectifs qui composent l'équipe d'animation rend parfois difficile l'accès à des informations précises à ce sujet. On peut tout de même mentionner ici que le taux horaire sur une vacation en soirée était, à la fin de l'enquête, de 9.80€/h brut.

⁴⁰ Il existe un quota de « sans-formation » dans l'encadrement des temps périscolaires. L'équipe d'animation doit être composée au minimum de 50% d'animateurs ayant le BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur)

⁴¹ BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport ; BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur.

l'insertion spatiale des ME au sein des écoles afin de terminer la contextualisation de mon terrain d'enquête.

Les locaux des ME étudiées sont installés à l'intérieur même des bâtiments scolaires. Cette dimension spatiale est fondamentale à prendre en compte tant elle touche aux usages des espaces scolaires par les enfants sur des temps extrascolaires et cristallise également de nombreux enjeux de luttes de territoires avec les enseignantes.

Les temps d'activités périscolaires se déroulent au sein des espaces qui composent les groupes scolaires. Certains lieux sont d'usages communs avec l'école : le préau, la cour de récréation, le plateau sportif, le gymnase, la BCD, la salle de motricité, ou encore le restaurant scolaire, les couloirs et les toilettes. D'autres sont plutôt réservés aux activités de la ME : en général deux ou trois salles, souvent d'anciennes salles de classe réaménagées, situées au dernier étage des bâtiments scolaires, sont investis par la ME. Les enfants sont donc amenés, sur les temps périscolaires, à faire une expérience des lieux scolaires qui diffère des usages qu'ils peuvent en faire sur les temps de classe. Cependant, les ME n'ont pas toutes les mêmes conditions d'insertion aux sein des espaces de l'école. Il s'agit alors de présenter les différents degrés d'implantation des ME au sein des espaces scolaires.

La ME JC, la plus ancienne des trois, est la plus « intégrée » au sein du groupe scolaire. Depuis la construction du nouveau groupe scolaire JC après la démolition des anciens bâtiments, la ME possèdent des salles spacieuses et équipées, dédiées à ses activités ; l'équipe de direction jouie d'un grand bureau ; des régies de matériels ont été installées à destination de la ME etc. La maire de la ville présente cette nouvelle école en ces termes :

« C'est l'un des chantiers phares de ce mandat, l'investissement le plus conséquent aussi de notre budget municipal, qui prend forme aujourd'hui.

La pose de la première pierre du nouveau groupe scolaire JC, marque une étape importante dans le développement même du quartier JC, qui connaît depuis quelques années un vrai dynamisme, et un réel essor. La petite enfance, l'enfance et la jeunesse, constituent la priorité du contrat communal. Il faut accorder à chaque enfant les moyens de son apprentissage, les moyens de son épanouissement, les moyens de son éducation.

Lancé en 2008, le projet de reconstruction du groupe scolaire, et de la maison de l'enfance, répond, entre autres, à cet objectif. Bâti en 1961, réhabilité en 1992, nous avons opté pour la solution la plus ambitieuse : la naissance, à la rentrée 2013, d'une

nouvelle école maternelle de 6 classes (contre 4 à l'heure actuelle), d'une nouvelle école élémentaire de 11 classes (contre 6 aujourd'hui).

Au sujet de l'école élémentaire, 7 classes verront le jour dans le cadre de ces travaux, 4 autres pourront suivre dans le futur, puisque cette réalisation intègre l'hypothèse d'une prochaine extension. S'ajoutent aux nouvelles structures du groupe JC, un nouveau restaurant scolaire et une nouvelle maison de l'enfance, d'une capacité d'accueil de 84 places. Coloré, aéré, avec près de 5 700 m² d'espaces extérieurs, répondant aux normes thermiques BBC, le nouveau groupe scolaire va acquérir, j'en fais le pari, une réelle identité visuelle et architecturale, devenant un point d'ancrage au cœur de Vénissieux. »
(Extrait de l'intervention de Michèle Picard, maire de Vénissieux, à l'occasion de la pose de la 1ère pierre du groupe scolaire JC, le vendredi 29 juin 2012)

Le degré d'implantation de la ME JC au sein du groupe scolaire lui confère une forme d'autonomie dans ses pratiques quotidiennes et une forme de légitimité d'usage des espaces scolaires au regard des agents scolaires. L'importance de « gagner du terrain » sur les locaux scolaires se ressent d'ailleurs dans les propos du directeur de la ME JC lorsqu'on aborde la question de la place des ME dans les écoles :

Nathan (directeur ME JC)⁴² : « La maison de l'enfance à JC elle existe depuis plus de 30 ans... même 35 ans maintenant... donc voilà c'est institué... c'est une institution le périscolaire... à GL ça existe depuis 4 ans, 4 ans et demi, du coup c'est plus récent... ici la maison de l'enfance y'a des locaux, il y a un bureau, du coup dans le regard des gens... il y a un regard... c'est une vraie institution... Et un bureau ! Le directeur il a un ordinateur à lui... il y a des salles exprès pour... du coup ça fait plus institution et ça donne de la légitimité d'avoir ça... alors qu'à GL c'est dans des salles mutualisées, que le bureau il est aussi mutualisé avec les instits etc... il y a beaucoup moins ce côté institutionnel »

L'installation récente de l'antenne GL au sein de l'école explique en partie l'absence de locaux en propre dédiés aux professionnels de l'animation. Les bureaux, les salles, jusqu'aux placards et aux régies de matériels sont mutualisés, et restent souvent sous le contrôle des agents scolaires. Durant l'année scolaire 2015-2016, alors que des travaux ont commencé dans les

⁴² Pour l'ensemble des propriétés sociales des différents enquêtés qui vont apparaître au fil de la thèse, se référer aux tableaux en annexe.

salles mutualisées du deuxième étage du bâtiment principal, les activités périscolaires ont été reléguées au sein de préfabriqués installés au fond de la cour de récréation. Par temps de pluie et au regard du manque de place, certaines activités doivent se dérouler au sein du restaurant scolaire. Les professionnels n'ont pas non plus de « salle anim' » comme c'est le cas à JC, et se réunissent au sein des espaces mutualisés de l'école, ce qui n'est pas sans créer des tensions avec les enseignantes. L'insertion de la ME GL dans les locaux de l'école est alors moins « institutionnalisée », pour reprendre les termes utilisés par le directeur de JC, éléments déterminants dans les relations qui s'instaurent entre les enseignantes et les animateurs, entre l'école et les ME. La ME ER est dans une situation que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire par rapport aux deux autres. Il existe un bureau pour l'équipe de direction, faisant office également de « salle anim' », qui se situe à l'extérieur du bâtiment principal de l'école. Les professionnels ont accès à des placards et des régies indépendantes. Les salles d'animation sont quant à elles mutualisées avec l'équipe enseignante mais restent peu utilisées par cette dernière. Enfin, il est important de préciser que l'existence des ME et des activités périscolaires qu'elles proposent est bien antérieure à la réforme des rythmes scolaires et à la systématisation des temps périscolaires à l'échelle nationale. À Vénissieux la cohabitation entre les enseignants et les professionnels de l'animation est alors installée depuis longtemps. Quelques changements sont tout de même survenus depuis 2014. Bien que déjà établies, les relations entre école et ME se sont officialisées au niveau national. Cette officialisation a donné une légitimité supplémentaire aux professionnels de l'animation dans les rapports qu'ils entretiennent avec le corps enseignant. La présence systématique d'un représentant de la ME au conseil d'école ou encore la participation à la construction du projet d'école, ont favorisé le sentiment de légitimité des agents de la ME à investir les espaces scolaires et les questions éducatives. Cette légitimité s'est accompagnée d'une volonté d'autonomisation vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses enjeux. Il semblerait que l'institutionnalisation de la place de l'animation dans la division du travail éducatif a participé à donner à ces professionnels des velléités d'autonomie éducative. Il ne s'agit plus uniquement de répondre aux attentes scolaires, d'assister l'école dans son rôle de transmission des savoirs, mais plutôt de définir des objectifs éducatifs qui se situe au-delà du « scolaire ». L'un des exemples qui montrent ce basculement réside dans l'abandon aux enseignantes de « l'aide aux devoirs » durant l'année scolaire 2013-2014. Auparavant pris en charge par les animateurs périscolaires, ayant un niveau bac, ce temps d'accompagnement à la réalisation des devoirs des enfants a été remplacé par un allongement de la durée des activités de loisirs.

4. Un détour par un quartier bourgeois

Je terminerai cette présentation des terrains d'enquête en mentionnant la réalisation d'un terrain complémentaire au sein d'un accueil de loisirs situé dans une école d'un quartier bourgeois de Lyon.

Durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2017/2018, je me suis rendu, un après-midi par semaine, à l'ALAE (Accueil de Loisirs Associé à l'École) JR qui propose un accueil périscolaire le vendredi après-midi. J'ai donc réalisé des observations, souvent en assistant les animateurs et animatrices dans leurs tâches d'encadrement mais également en participant aux différentes activités avec les enfants (chassez l'animateur il revient au galop). J'ai également interviewé le directeur de la structure ainsi que deux animatrices et un animateur que j'avais assisté durant leurs activités. Si j'ai décidé d'enquêter des temps périscolaires au sein d'un quartier bourgeois c'était dans le but de rééclairer mes matériaux produits à Vénissieux à la lumière d'une mise en perspective avec un espace social investi par un public aux propriétés sociales radicalement différentes des enfants observés au sein des ME. Ces matériaux complémentaires apparaîtront au cours de la thèse afin de montrer, par comparaison, que mes résultats concernant Vénissieux sont corrélés à l'ancrage populaire des ME. Ils permettront également de rendre compte de réalités bien différentes au sein de dispositifs qui paraissent pourtant similaire.

Bien que je n'aie pas réussi à avoir accès aux professions des parents, ni pu réaliser d'entretiens avec les enfants et leurs parents⁴³, les discussions informelles et les entretiens avec les animatrices et l'animateur ont confirmé une grande homogénéité du public situé en haut de l'espace social. Les professionnels me décriront ainsi à plusieurs reprises les enfants comme « *des gosses de riches* », « *des enfants d'avocats et de médecins* », « *qui partent souvent en vacances à l'étranger...* », « *qui ont tous la marque des lunettes de ski au retour des vacances d'hiver* » etc. Autant d'indices qui conduisent à penser que les familles de ce quartier appartiennent massivement aux classes supérieures.

Si les animateurs et animatrices des ME sont recrutés au sein de la jeunesse populaire, les membres de l'équipe d'animation de l'ALAE JR sont relativement plus âgés, mieux dotés

⁴³ J'ai été surpris par les réactions du directeur qui semblait être dans une posture de protection des parents. Face à mes multiples demandes, il était sur la défensive et me répétait régulièrement qu'il ne fallait pas « *embêter ces parents-là* ».

scolairement et d'origines sociales plus élevées. Par ailleurs, au sein des membres de l'équipe d'animation (six animateurs), deux d'entre eux ont une activité professionnelle principale autre que l'animation (enseignant en LP et professeur de judo), et deux autres se destinent aux métiers de l'enseignement (master MEEF). Le directeur, quant à lui, est bien moins ancré dans le militantisme et l'éducation populaire que ses homologues vénissiens. Il est venu à l'animation par le biais d'une formation dans le domaine forestier au sein de laquelle il s'est orienté vers une spécialisation dans l'animation nature, puis a passé son BAFA et son BPEPS pour animer des classes découvertes et des colonies de vacances.

Bien que proposant des activités périscolaires au sein des écoles, l'ALAE JR est alors défini par une configuration largement différente de celle des ME. L'organisation des temps périscolaires dans la semaine varie, l'implantation géographique est différente, le public n'est pas situé dans la même région de l'espace social, les professionnels n'ont pas les mêmes trajectoires et propriétés sociales. Toutes ces différences permettent de mettre au jour des expériences contrastées des temps périscolaires pour des enfances situées à l'opposé de l'espace social.

II. Retour sur une ethnographie participante

Après avoir présenté les espaces enquêtés je vais maintenant rendre compte des spécificités inhérentes à ma position sur le terrain et aux modalités de production des matériaux. Il s'agit dans cette partie de donner à voir la manière dont j'ai investi les ME en tant qu'animateur périscolaire et quels ont été les effets de l'ethnographie participante sur l'enquête et les matériaux.

1. D'un job étudiant à une enquête sur son lieu de travail

J'ai commencé à travailler en tant qu'animateur périscolaire à la ME ER durant l'année 2010-2011. J'étais alors inscrit en deuxième année de licence de sociologie à l'université Lyon 2. Je faisais donc parti de ces étudiants qui choisissent l'animation comme un « petit boulot » permettant de financer leurs études. Mon recrutement s'est fait par l'intermédiaire de Ahmed, alors animateur à la ME ER depuis 2009. Étant inscrit dans la même licence info-com que ma

conjointe, il lui parla de la ME ER et du fait qu'elle recrutait des animateurs périscolaires pour l'année scolaire en cours. Je cherchais justement à l'époque un travail qui puisse s'accorder avec ma poursuite d'étude en sociologie. J'ai donc pris contact avec Ahmed et il me donna rendez-vous à la ME ER pour rencontrer la directrice de la structure. Après un rapide entretien, j'étais recruté, et Ahmed me fit visiter la ME dans la foulée. Dès le lendemain j'assistais Ahmed durant un temps de soirée, et le surlendemain j'encadrais seul un groupe d'enfants. Lenny à un emploi du temps relativement allégé à l'université j'ai pu travailler sur la quasi-totalité des temps méridiens et durant les soirées. J'avais décidé de ne pas travailler les mercredis et les vacances pour consacrer du temps à mes études.

Je n'avais pas le BAFA et j'entrais dans le quota de « sans formation » de la structure. Cependant, l'équipe de direction ne tarda pas à me demander d'intégrer une session de formation BAFA qui se déroulait durant les vacances scolaires qui suivaient mon recrutement, en me stipulant que la mairie de Vénissieux me financerait la totalité du coût de la formation à condition que je travaille encore un an au sein des ME. J'ai donc participé à une session, organisée par les Francas, pour obtenir la première partie (partie théorique) du diplôme du BAFA.

J'ai travaillé au sein de la ME ER jusqu'en 2015 tout en poursuivant mon cursus universitaire de sociologie. De 2010 à 2013 (L2,L3 et M1) cet emploi remplissait uniquement une fonction financière. En parallèle, dès la L3 je réalisais une enquête au sein de foyer de vie accueillant des personnes en situation de handicap mental. Une enquête qui durera deux ans puisque mes mémoires de L3 et de M1 sont le fruit de cette recherche sur les processus de socialisation à l'œuvre au sein de ces institutions. Bien que séparés jusqu'alors, mon expérience professionnelle au sein des ME et mes cours de sociologie (notamment au sein du séminaire dirigé par Sylvia Faure, Laurence Faure-Rouesnel et Daniel Thin) ainsi que mon enquête au sein des foyer de vie, vont devenir, au fil du temps, de plus en plus connectés.

En effet, dès 2012, alors que les ME ne sont pas encore officiellement un terrain d'enquête, ma recherche sur les foyers de vie, armée de la sociologie de la socialisation avec laquelle je me familiarise en séminaire, me donne une grille d'analyse des institutions que j'importe rapidement au sein des ME. Je commence alors, de manière semi-consciente au départ, à problématiser mon expérience professionnelle et à engager des réflexes sociologiques de mise en énigme de l'ordinaire. De manière régulière j'évoque également durant le séminaire des observations faites au sein des ME pour alimenter les discussions. Puis, lors d'une séance un échange s'amorce avec Daniel Thin qui évoque alors le cadre théorique qu'il a utilisé dans sa

thèse pour penser les rapports entre école et familles populaires. Ce cadre théorique, qui permet d'analyser la confrontation entre les modes scolaires et populaires de socialisation, me semble particulièrement heuristique pour comprendre ce que j'observais au quotidien au sein des ME. De nombreuses questions qui trament cette thèse germent à ce moment-là.

À la fin de mon enquête au sein des foyers de vie, je décide de faire de la ME ER mon prochain terrain d'enquête dans le cadre de mon mémoire de M2. Ce choix a été motivé par plusieurs dimensions : mon insertion en tant qu'animateur au sein de la ME depuis 2010 facilitera mon accès au terrain ; mes observations indigènes durant mon temps de travail ainsi que mes premières analyses sociologiques de celles-ci pourraient être un point de départ solide à une enquête approfondie ; enquêter mon lieu de travail me permettrait également de faire « d'une pierre deux coups », de continuer à financer mes études et de produire des matériaux pour réaliser mon mémoire. De plus, j'avais expérimenté la méthode ethnographique durant mon enquête sur les foyers de vie, puisque pendant deux ans je passais la quasi-totalité de mes weekends et des vacances scolaires à faire des observations, et à suivre les résidents et le personnel dans leurs activités quotidiennes. Cette immersion avait été l'occasion d'expérimenter à plusieurs reprises les bénéfices scientifiques d'une implication et d'une participation de l'enquêteur aux activités de l'espace enquêté⁴⁴.

Dès la rentrée 2013, je me rends sur mon lieu de travail avec un carnet et lorsque l'ensemble de l'équipe est réuni dans le bureau, je décide de leur faire part de mon ambition de réaliser une enquête sociologique sur « *l'expérience enfantine des loisirs périscolaires* ». Les réactions sont variées et oscillent entre indifférence et intérêts. La directrice, faisant partie des personnes le plus enthousiastes au regard de mon annonce, me stipule tout de même que cette enquête ne doit en rien perturber le bon déroulement des activités périscolaires et qu'en tant qu'animateur je dois rester pleinement investi dans mon activité professionnelle. Elle ajoute que la prise de note sur mon calepin risque d'être difficilement conciliable avec l'activité d'animation et qu'elle risque de susciter chez les enfants de nombreuses réactions potentiellement difficiles à gérer. Elle m'invite alors à ne pas utiliser mon carnet lorsque j'anime des activités. Sans vraiment comprendre les raisons de ma réussite, je parviens à négocier des observations non-

⁴⁴ J'ai pu effectivement assister les éducateurs durant de nombreuses activités mises en place pour les résidents, mais aussi, participer à des moments de vie du côté des personnes handicapées. Durant l'année 2012-2013, je décidai même de les suivre à l'ESAT (établissement et service d'aide par le travail), prenant le bus avec eux, m'installant sur les chaînes de montage dans l'atelier, participant aux temps informels autour de la machine à café etc.

participantes sur un temps de soirée par semaine tout en étant rémunéré en tant qu'animateur. J'ai par exemple utilisé ces temps pour observer les dimensions de la réalité les moins accessibles par le biais des observations participantes. J'ai notamment focalisé mon attention sur les groupes d'enfants qui n'étaient pas directement impliqués dans l'action de l'activité. Les abords du terrain de jeu, les déplacements aux toilettes, les enfants qui attendaient leur tour pour participer à l'activité, ou ceux qui étaient punis et écartés du groupe etc.

Dès lors, durant les deux années qui suivirent, j'allais tenter d'allier travail d'animation et observations au sein du « *groupe des grands* » (CE2-CM1-CM2). Convaincu que les temps durant lesquels j'endossais la fonction d'animateur étaient essentiels dans la production de matériaux, j'ai adopté différentes stratégies :

La première résidait dans l'enregistrement de mes observations le soir après le travail. Il s'agissait alors de réaliser un véritable travail mnémotechnique qui demandait, durant le temps de travail, d'inscrire dans une sorte de carnet mental les scènes qui semblaient significatives au regard de ma problématique, et de les retranscrire parfois plusieurs heures après les avoir observées. L'un des avantages de cette technique est de faciliter l'intégration de mes propres pratiques d'encadrement comme matériaux de recherche par un effet de distanciation entre mes pratiques durant le travail et la description des scènes en-dehors de l'action, différées dans le temps et au sein d'un contexte différent. Cette schizophrénie heureuse m'a permis, dans une certaine mesure, d'être l'enquêteur de mes propres pratiques en tant qu'animateur.

La deuxième stratégie consistait à proposer au maximum des activités qui demandaient un encadrement en binôme. Ce double encadrement me permettait d'une part de me reposer parfois sur mon ou ma collègue afin de me délester, lorsque c'était possible, de la lourde charge d'animation afin d'observer certaines scènes que je jugeais importantes mais qui étaient difficile d'accès lorsqu'on gère un groupe d'enfants. D'autre part, cela me donnait l'occasion d'observer les pratiques d'encadrement de mes collègues au plus près des interactions avec les enfants. Ces observations participantes étaient souvent inaperçues comme telles par mes collègues, notamment parce que l'absence de carnet était interprétée comme le signe de l'absence du chercheur au profit de l'animateur.

Dernière stratégie : j'ai eu l'idée d'organiser des activités qui, aux yeux de tous passaient pour des activités comme les autres, mais qui en réalité étaient mises en place de telles sortes qu'elles me permettaient de produire des matériaux de recherche. J'ai par exemple organisé à plusieurs reprises une activité que j'avais intitulé « *Raconte-moi ta vie* », durant laquelle j'avais

notamment proposé aux enfants de réaliser des dessins de leurs chambres et de leurs quartiers (Kechichian, 2019).

Après avoir soutenu en juin 2015 mon mémoire de M2, je décide de poursuivre cette enquête en thèse. N'ayant pas obtenu de financement doctoral malgré une tentative d'obtention d'un CDU, et ayant expérimenté les bénéfices scientifiques de l'observation participante, je décide de continuer à travailler au sein d'une ME en tant qu'animateur périscolaire. De plus, Ahmed, jusque-là animateur à ER, abandonne ses études d'info-com, passe le BAFD et est promu à la direction de la ME GL, antenne de la ME JC. Il doit alors monter une équipe d'animation à la hâte et s'appuie sur son réseau au sein de l'animation pour recruter des professionnels. Il me propose alors d'intégrer la ME GL en me faisant comprendre qu'il me donnera carte blanche pour mon enquête. J'accepte évidemment cette proposition et devient animateur à la ME GL de septembre 2015 à juin 2018. Durant cette période je travaille en tant qu'animateur périscolaire sur la quasi-totalité des temps périscolaires, en me réservant, tout comme dans l'enquête précédente, une soirée pour observer sans animer. Comme promis Ahmed me laisse une grande latitude et je réitère l'ensemble des stratégies mises en œuvre durant mon M2. Je décide également de compléter mon enquête à GL par des observations sur les mercredis après-midi et les vacances scolaires qui se déroulent à JC.

2. Des problèmes professionnels à la problématique sociologique

Après avoir décrit les conditions d'insertion sur mon terrain d'enquête, j'aimerais à présent rendre compte des implications liées à ma position au sein de la ME GL. Il s'agit ici de s'attarder sur le caractère déterminant pour l'enquête, tant d'un point de vue méthodologique que problématique, de mon statut d'animateur sur le terrain.

Mon expérience du métier d'animateur au sein des ME s'est révélée au fil de l'enquête une porte d'entrée privilégiée pour construire mon objet d'étude. Au départ, je m'étais donné comme objectif, relativement flou au demeurant, de me concentrer sur les pratiques enfantines afin d'observer leurs manières socialement différenciées de jouer. Je tentais alors de me servir de mon statut d'animateur comme une aubaine qui m'offrait la possibilité d'être en contact quotidiennement avec des enfants qui jouent. Cependant, de nombreuses observations se sont avérées déborder l'orientation première de la recherche, et se tourner vers l'enregistrement de situations davantage problématiques pour l'animateur que j'étais. Comme le disent bien

Stéphane Beaud et Florence Weber « La force heuristique de l'ethnographie tient sans nul doute à sa puissance inductive – en d'autres termes, à sa capacité de changer de questions et d'hypothèses en cours de route » (Beaud et Weber, 2012 : 245)

Les questionnements que le terrain me posait au quotidien en tant qu'animateur ont commencé à prendre le pas sur les intentions de recherche initiales. Je me suis alors rendu compte que je ne pouvais faire abstraction de ces interrogations indigènes si je voulais comprendre les enjeux sociaux qui trament cet espace social. Ma connaissance approfondie et impliquée du terrain, dans ses multiples dimensions, m'incitait à revenir à une focale plus locale de compréhension, de passer « des structures aux situations » (Schwartz, 1993), pour problématiser mon objet d'étude. Lorsque j'ai entrepris non plus de mettre à distance mon « moi-animateur », afin d'observer les enfants d'un point de vue plus neutre, mais plutôt de l'interroger et de traduire sociologiquement mes expériences et mes préoccupations professionnelles, j'ai compris que ma position sur le terrain était à prendre en compte dans la construction de ma problématique.

Puisque le regard crée l'objet, observer en travaillant tend à construire l'objet autour du point de vue et des pratiques professionnelles. Il était donc quasi inévitable que mes élans observationnels s'orientent vers des scènes qui retiennent, dans la pratique, l'attention de l'animateur. Pris dans les flux permanents de l'encadrement des enfants, mes observations étaient souvent emportées par le courant de ces flux. Et au-delà d'une forme d'impératif pratique de l'enquête, suivre ces flux et observer finement ce qui s'y passe s'est avéré fécond pour comprendre les enjeux sociaux qui traversent cet espace social.

J'ai donc décidé d'être attentif à mes catégories de jugement et de perception d'animateur plutôt que de les refouler, et d'essayer d'en dégager le sens sociologique. Il s'agissait alors de se demander pourquoi j'éprouvais telle difficulté, pourquoi je ressentais tel sentiment vis-à-vis de mes collègues, de la direction ou des enfants, de déconstruire les évidences du métier d'animateur, ce que l'on interroge plus tellement après plusieurs années de travail. Cependant, cette prise de conscience de l'importance d'une analyse réflexive sur mon travail et ma position d'animateur ne devait pas me conduire à adopter une approche uniquement centrée sur le métier d'animateur. J'avais la conviction qu'il s'agissait de passer par le canal de mon expérience professionnelle pour saisir des phénomènes plus transversaux à l'institution et qui concernent également les enfants.

Ce regard réflexif m'a permis de cibler les problèmes que je rencontrais en tant que professionnel et qui allaient m'amener au cœur de ma recherche. Je me suis aperçu que l'une des difficultés du métier d'animateur dans ce contexte, qui engendre d'ailleurs une forte

dépense d'énergie et mobilise les forces du collectif de travail, résidait principalement dans une contradiction implicite entre les demandes qui émanaient de la direction concernant les activités que nous devions proposer aux enfants, avec certains des désirs ludiques de ces derniers. Plus nous tentions, mes collègues et moi, d'être conformes aux prescriptions institutionnelles en termes de type, de forme et de contenu des activités, plus nous étions confrontés à de la déception et du dépit, des tentatives de détournements et d'évitements, des conduites d'affrontement et de déstabilisation, de la part des enfants. Il était alors difficile, pour ne pas dire impossible, de satisfaire simultanément les prescriptions institutionnelles et les désirs des enfants, alors même que l'une des prescriptions était justement de satisfaire les besoins de ces derniers.

De surcroît, cette configuration produit elle-même une nouvelle contradiction, un paradoxe saisissant mais qui reste pourtant inaperçu lorsqu'on ne prend pas le temps d'adopter un regard réflexif sur ses pratiques. En effet, les réactions enfantines de rejet concernant les activités proposées sont systématiquement perçues par les agents des ME comme des déviances individuelles, des remises en cause ostentatoires de l'animateur par tel ou tel « *gamin chiant* », et sont alors régulièrement sanctionnées. J'étais également en prise avec cette manière d'appréhender les conduites des enfants. L'une des « stratégies de survie » (Woods, 1990) que l'on mettait d'ailleurs en place en tant qu'animateur était justement d'anticiper ce type de conduites en organisant tout notre travail autour de l'objectif implicite d'éviter qu'elles puissent avoir lieu. Le métier d'animateur dans ce contexte est alors largement guidé par les efforts de contention des potentielles déviances enfantines. Il est difficile, lorsqu'on travaille comme encadrant, de décaler son regard par rapport aux jugements, aux interprétations et aux solutions pratiques qui émergent des situations concrètes, surtout lorsqu'elles prennent la forme de conflits, d'affrontements et de mise en question de la raison d'être de son travail. L'une des difficultés liées à ce rôle disciplinaire réside dans l'écart qu'il existe entre la proportion du travail qu'il représente dans la réalité et la part qu'il prend dans les définitions institutionnelles du métier d'animateur. Alors même que ce « sale boulot » est l'une des activités principales lorsqu'on encadre les temps périscolaires au sein de la ME, il tend à devenir secondaire, voire invisible, dans les échanges entre la direction et les animateurs durant les réunions et les formations. Ces pratiques sont perçues comme des anomalies alors qu'elles sont en réalité au cœur du métier d'animateur dans ce contexte.

Je passais donc mon temps, à l'instar de mes collègues à punir les enfants, à les disputer, à les rappeler à l'ordre etc. Mon expérience des temps périscolaires était alors saturée de rapports

conflictuels, de luttes et de contraintes, alors même que ces dispositifs sont communément associés au plaisir du loisir, à la liberté de l'amusement, à la joie des jeux d'enfants etc. Notre travail, en tant qu'animateur, est même souvent défini officiellement, par opposition avec les temps scolaires, par la nécessité de « faire plaisir » et de « prendre du plaisir ».

Lorsqu'à l'inverse, mes collègues et moi, certains plus souvent que d'autres, tentions de « *faire plaisir aux enfants* » en répondant à leurs demandes d'amusement, le conflit se déplaçait du côté de l'équipe de direction qui nous reprochait de ne pas inscrire nos pratiques d'animation « *dans le cadre du projet pédagogique des ME* », de « *céder à la facilité* » en proposant des activités peu éducatives, peu recherchées, peu construites, peu originales etc. Ou encore de ne pas être à la hauteur d'une « *posture d'acteur éducatif* ».

Ma position et mon rôle charnière d'animateur, de courroie de transmission entre l'équipe de direction et les enfants, impliquant de devoir résoudre au quotidien cette contradiction tout en faisant face à de la conflictualité, a participé à mettre au centre de mes préoccupations scientifiques la compréhension sociologique de ces luttes et l'étude de la confrontation entre les attentes institutionnelles et les désirs du public. Elle m'a poussé également à adopter une approche configurationnelle attentive aux relations d'interdépendances entre les différents acteurs d'un espace social (Elias, 1971).

3. Accéder aux coulisses du dispositif et du métier d'animateur

Au-delà d'avoir orienté ma problématique sur la confrontation entre des modes différenciés d'appropriation des loisirs, ma position d'animateur m'a également permis d'accéder aux coulisses du dispositif, d'éclairer des pratiques qui restent habituellement dans l'ombre pour les personnes ne travaillant pas au sein des ME.

Ces coulisses sont de plusieurs natures : elles recouvrent d'abord l'ensemble des pratiques de préparation de ce qui va se passer sur scène, la construction dans les coulisses du programme institutionnel et des pratiques qui en découlent auxquelles vont être confrontés les enfants lorsqu'ils sortent de classe. L'accès à ces pratiques permet notamment de mettre au jour les modalités concrètes de production des activités pour en saisir les traces dans la mise en œuvre pratique de ces dernières. Deuxièmement, les coulisses sont aussi le lieu d'une intense socialisation des jeunes au métier d'animateur, particulièrement intéressante à observer tant elle permet de mettre au jour le travail de transmission des logiques institutionnelles, ainsi que le

travail de transformation de certaines dispositions des animateurs et animatrices. Troisièmement, on peut ranger dans la catégorie de coulisses les nombreuses interactions et discussions informelles entre animateurs, souvent inaccessibles à la direction et au public, et aux discours qui s'écartent des stratégies de présentation officielle. Dans la même veine, on peut mentionner les espaces de sociabilité entre professionnels aux abords et en-dehors du travail. Mon insertion de longue durée m'a conduit à fréquenter certains animateurs durant des soirées, des parties de foot au city stade ou dans les différents « soccer five » de la ville, des repas, des anniversaires ou encore un mariage. En outre, une des habitudes des jeunes animateurs et animatrices étant de rester à la ME, dans la « *la salle anim'* » ou une salle vacante du bâtiment, entre la fin du temps méridien (13h30) et le début du temps de soirée (15h30 pour la « *prépa* »), je profitais de ces moments pour participer à leurs discussions et à leurs pratiques de détente (jeux de cartes, mini ping-pong, vidéos et musiques etc.).

Si les temps périscolaires sont définis par la présence des enfants au sein des activités encadrées par la ME, c'est-à-dire deux heures sur le temps méridien et deux heures sur le temps de soirée, le dispositif s'étend au-delà de ces frontières temporelles marquées par le temps scolaire. J'ai d'ailleurs été surpris, dès mes premiers pas au sein des ME, par l'ampleur des temps de présence, souvent non-rémunérés, que la direction nous imposait en dehors des accueils des enfants. Les équipes de direction demandent régulièrement aux animateurs et animatrices d'être présents à la ME pour préparer les activités en amont, pour participer à des réunions, pour construire les différents projets pédagogiques qui jalonnent l'année, pour suivre des formations, pour échanger avec l'équipe de direction durant des temps d'évaluation, ou encore pour réaliser des bilans des différents projets mis en place. J'ai même participé en tant qu'animateur à plusieurs « *weekends de formation* », durant lesquels les équipes d'animation et de direction se rendent, pour deux jours, dans une colonie appartenant à la ville de Vénissieux, pour organiser et suivre différents ateliers de formation au métier d'animateur, à l'éducation populaire, au poste de direction, aux réglementations en vigueur etc., ceci sans être rémunérées.

Ma participation à l'ensemble de ces temps invisibles a été une aubaine pour mieux comprendre ce qui se jouait sur les temps d'accueil des enfants. Il était par exemple possible d'observer les écarts entre la construction des activités durant les temps de réunion en présence de la direction, et la mise en œuvre concrète de ces mêmes activités dans et par la pratique lorsqu'elles étaient proposées aux enfants. Ces deux facettes du métier d'animateur sont au cœur de la contradiction évoquée précédemment puisque les réunions et les formations représentent le pôle des attentes

institutionnelles et la mise en œuvre concrète des activités représente le pôle de la confrontation aux désirs ludiques des enfants.

J'étais en mesure de comprendre également les raisons de certaines pratiques d'encadrement qui consistaient à faire respecter aux enfants ce que les animateurs avaient prévu en amont, c'est-à-dire à mettre en cohérence les deux facettes du métier d'animateur. Je pouvais aussi observer les prescriptions institutionnelles en matière de production des activités ainsi que les appropriations plus ou moins hétérodoxes de ces dernières par les animateurs. Les allers-retours entre scène et coulisses rendent possible une meilleure saisie des résistances, tant objectives que subjectives, des animateurs au regard du programme officiel.

L'observation de ces temps de préparation permet d'éclairer les potentiels écarts entre ce que l'institution et ses agents souhaitent proposer aux enfants et les manières dont les enfants vont s'approprier réellement cette proposition. J'étais finalement en contact direct avec l'ensemble de la chaîne de production allant des prescriptions les plus officielles à la mise en œuvre du programme institutionnel dans la pratique, jusqu'aux appropriations enfantines.

C'est également au sein de ces coulisses que j'ai eu accès aux nombreux documents qui transitent au sein des ME. Cette dimension scripturale s'est avérée fondamentale à prendre en compte, et m'a poussé à mettre en place des analyses documentaires, au regard de la prégnance de l'écrit dans les modes d'organisation des temps périscolaires, dans les modes de socialisation professionnel des animateurs, dans l'objectivation des prescriptions institutionnelles etc.

Participer aux nombreux temps de réunion et de formation encadrés par les équipes de direction m'a aussi conduit à développer une perspective originale qui consiste à appréhender les animateurs et animatrices comme des individus tout autant soumis que le public accueilli à un travail institutionnel de conversion aux logiques scolaires qui trament les ME. Sans l'observation de ces moments d'encadrement des encadrants je n'aurais pu saisir les processus de socialisation en direction de ceux et celles qu'on cantonne souvent à leur rôle socialisateur. Envisager les jeunes animateurs et animatrices de milieux populaires comme en prises, eux-aussi, avec les logiques scolaires jusque dans leur travail était essentiel pour comprendre finement les modalités concrètes d'encadrement des enfants sur les temps périscolaires.

Enfin, mon appartenance à l'équipe d'animation a fait de moi au fil des années un animateur presque comme les autres. Je dis « presque » parce que si ma position dans l'institution m'assimile au collectif des animateurs, certaines dimensions de mon parcours tendent en revanche à m'éloigner de la plupart des animateurs. En effet, bien qu'intégré dans l'équipe,

mon âge et surtout mon niveau d'étude a participé à un étiquetage comme « *l'intello de l'équipe* ». Tant du côté des jeunes animateurs et animatrices de classes populaires, plus jeunes et moins dotés scolairement, qui me demandaient régulièrement mon avis ou mon aide sur les temps les plus associés au travail intellectuel, à la réflexion, à l'écriture, au développement d'un discours sur la pratique etc. que du côté de la direction qui me réservait systématiquement une place singulière durant les réunions et les formations. Il s'agit de préciser ici que par rapport aux autres animateurs et animatrices des ME, dû à mon âge, à mes propriétés et à ma trajectoire sociale, j'étais relativement proche des équipes de direction. D'autant plus au sein de la ME GL, dont le directeur était Ahmed, devenu un ami proche⁴⁵, ainsi qu'à JC, puisque Nathan est également devenu un ami que j'ai continué à côtoyer après l'enquête. Il est alors possible que cette proximité ait été parfois la cause de stratégies de divulgation de certaines pratiques et certains discours par les animateurs et animatrices⁴⁶.

Hormis cette spécificité, on peut dire que je faisais partie intégrante du collectif de travail et cela m'a permis d'être en contact régulier avec les dimensions les moins officielles de l'activité professionnelle : tout ce qui ne se fait pas ou ne se dit pas en présence de la direction, des enseignantes, des enfants et des familles. Les stratégies de détournement, de survie, le déploiement du « texte caché » par rapport au « texte public » (Scott, 1990), les résistances plus ou moins conscientes, les négociations, les aménagements, les arrangements, les ajustements.

C'est donc encore une fois les modalités d'insertion sur mon terrain qui m'ont amené à m'intéresser aux animateurs et animatrices au même titre qu'aux enfants. Si au départ, je pensais étudier les pratiques d'animation uniquement comme le reflet du programme institutionnel dans la pratique pour, en dernière analyse, me focaliser sur les appropriations enfantines de celui-ci, le terrain m'a conduit à réviser mon approche et à m'intéresser aussi aux animateurs et animatrices dans leurs singularités vis-à-vis de l'institution. Il ne s'agissait plus seulement d'enregistrer dans le travail quotidien d'animation l'institution faite corps, mais de rendre compte également de la manière dont les corps des professionnels travaillent l'institution.

⁴⁵ J'ai d'ailleurs été témoin de son mariage.

⁴⁶ On peut également penser que certains refus d'entretiens tiennent en partie à cette proximité avec les équipes de direction. J'y reviendrai dans la section suivante consacrée aux entretiens ethnographiques.

4. La participation comme focale d'observation

Comme je l'ai évoqué dans ma construction de l'objet, peu de travaux se sont intéressés aux modalités d'appropriation des pratiques ludiques par les enfants. Il me semble que ce manque peut s'expliquer en partie par les méthodes utilisées pour investiguer les pratiques enfantines. Il est fréquent que leurs pratiques soient interrogées par l'intermédiaire d'études statistiques ou à partir d'entretiens avec leurs parents, plus rarement avec eux. Dans un cas ce sont les types de pratiques qui sont au centre de l'enquête, et dans l'autre, ce sont davantage les modes d'éducation familiale qui sont éclairés.

Si on ne peut pas dire que la méthode de l'observation participante ait été un choix stratégique de ma part mais plutôt le résultat d'une opportunité d'accès au terrain, elle a cependant permis de produire des matériaux particulièrement ajustés à l'étude des appropriations enfantines. Je vais dans cette partie montrer dans quelles mesures mon rôle d'animateur au sein des ME a rendu possible une acuité particulièrement féconde aux appropriations enfantines jusque dans leurs formes les plus hétérodoxes.

Ayant eu l'occasion à plusieurs reprises d'observer les enfants jouer sans animer, je me suis rendu compte au fil du temps que les observations les plus prolifiques concernant les appropriations enfantines des activités étaient le plus souvent produites lorsque j'endossais le rôle d'animateur. Sans vraiment me l'expliquer au départ force était de constater que la finesse et la pertinence de mes observations déclinaient lorsque je retirais ma casquette d'animateur. En analysant la nature différentielle des observations produites en fonction de la posture adoptée (participante et non-participante), j'ai commencé à comprendre que la fonction d'animateur et la position vis-à-vis l'action qu'elle implique pouvaient s'avérer être une focale particulièrement ajustée pour observer finement les appropriations enfantines. Peut-être est-ce, à l'inverse, ma position sur le terrain qui, ayant orientée mes questionnements de recherche, fonctionne en retour comme une modalité pertinente pour y répondre.

Lorsque j'ai pris acte de la productivité de l'observation en position d'animation j'ai questionné les différentes dimensions du métier d'animateur pour les mettre en perspective avec les matériaux produits par observation participante. Il s'agissait par cette méthode réflexive de mettre le métier d'animateur au service du métier de sociologue.

La première dimension du métier propice à la production de matériaux sur les appropriations enfantines réside dans le mode d'engagement de l'animateur au sein des activités. Les équipes

de direction insistent régulièrement auprès des animateurs et animatrices pour qu'ils et elles participent aux activités avec les enfants, qu'ils et elles jouent avec eux et ne se contentent pas de mettre les enfants en situation de jeu. Il s'agit d'adopter une posture d'acteur et pas uniquement de spectateur. Cet engagement dans l'activité, qui prend plusieurs formes en fonction du type d'activité, place toujours l'animateur au cœur de l'action, au plus près des corps des enfants. Il interagit avec eux et se confronte aux micro-pratiques, aux gestes et aux bribes discursives, aux usages des objets et aux relations entre enfants. Cette position est donc particulièrement propice à l'observation fine des appropriations médiatisées par le corps. Bien que ses observations ne soient pas à proprement parlé participantes, Wilfried Lignier adopte une focale assez proche lorsqu'il enquête les pratiques de préhension des enfants au sein d'une crèche (Lignier, 2019). L'acuité concernant les corps en mouvement et la finesse des observations qui restent toujours attentives aux petits gestes qui paraissent a priori anodins, font de l'enquête de Wilfried Lignier un modèle du genre et un exemple pour les chercheurs qui s'intéressent aux modalités concrètes d'appropriations du monde.

L'animateur mobilisant également son corps dans l'action et les interactions permet au chercheur, ici dans la peau de l'animateur, de se rendre sensible à la situation en multipliant les canaux de perception des pratiques à l'œuvre. Cette dimension corporelle de l'observation est bien décrite par Sébastien Chauvin et Nicolas Jounin dans un chapitre consacré à l'observation directe :

« Le terme « observation » est trompeur, laissant penser que la méthode ne convoque que le regard. En réalité, elle fait appel à toutes les capacités sensorielles de l'enquêteur. C'est le cas du corps dans sa globalité, comme dans les observations participantes centrées sur les processus d'apprentissage. « Le corps comme organe de perception, de mouvement et de dramatisation est le premier *medium* de l'enquête de terrain », résume Daniel Cefaï. À partir de son expérience parmi les boxeurs du South Side de Chicago, Loïc Wacquant propose ainsi de développer une « sociologie charnelle », « sociologie non pas *du corps* (comme produit social) mais depuis le corps (comme ressort social et vecteur de connaissance) » représentant « une manière de faire de l'ethnographie qui tire un profit épistémique de la nature viscérale de la vie sociale » (Desmond, 2006) ». (Chauvin et Jounin, 2012 : 154-155).

Cette « sociologie charnelle », pour reprendre les termes de Loïc Wacquant, prend tout son sens dans le contexte de mon enquête qui met le chercheur à l'épreuve du corps d'animateur en relation aux corps des enfants. Il me semble alors que l'observation participante est une

méthode particulièrement ajustée à la volonté de mettre au jour les modalités d'appropriations de la pratique par les enfants.

Une deuxième dimension du métier d'animateur offre des ressources au sociologue pour saisir les pratiques enfantines en train de s'élaborer. En effet, l'une des caractéristiques du métier d'animateur est la surveillance permanente des enfants. Comme on l'entend souvent dans la bouche des acteurs eux-mêmes, le métier d'animateur demande d'avoir « *les yeux de partout... même derrière la tête* ». Il s'agit d'être en alerte permanente, de déployer une attention accrue aux conduites des enfants afin d'anticiper, de censurer ou d'être en mesure de sanctionner les pratiques perçues comme des déviances. Au-delà de la dimension disciplinaire, cette surveillance était également corrélée par volonté de garantir la sécurité des enfants. Au fil de mon expérience professionnelle j'ai développé une forme de sens pratique de la surveillance. Je me plaçais toujours au bon endroit pour avoir une vue sur l'ensemble des enfants du groupe, balayais du regard presque automatiquement les petits groupes qui pouvaient se répartir dans l'espace, détectais rapidement les conduites suspectes etc.

J'ai donc mis au service de l'enquête sociologique la fonction de régulation des conduites inhérente au métier d'animateur en utilisant cette surveillance panoptique comme outil d'observation ethnographique. Être attentif aux moindres faits et gestes des enfants a été pour moi une aubaine dans la production de matériaux liés aux manières de jouer, d'interagir, de réagir, d'utiliser son corps, de détourner, de s'approprier. Cette technique relève davantage de la nécessité que de la stratégie, mais lorsque j'en ai pris conscience elle est devenue l'une de mes armes d'enquêteur les plus efficace.

Cependant, il est évident qu'en retour ma production de matériaux a été encore une fois orientée par le faisceau d'intérêt de l'animateur que j'étais. En effet, convertir les éléments de la réalité sélectionnés et relevés par le prisme d'une volonté professionnelle de surveillance en matériaux de recherche implique forcément que la recherche garde les traces de la volonté de départ. Pour le dire autrement, les scènes mises en lumière par surveillance ont de fortes chances d'être liées au maintien de l'ordre et à la régulation des conduites. Si une partie de ma thèse traite des questions de gouvernement des corps, de censure des dispositions populaires, des contraintes dans les loisirs, ou encore des résistances enfantines, il est possible que ce soit en partie le produit de cette méthode d'observation participante.

Ce mode d'observation est également à l'origine d'une attention aux pratiques des enfants en-dehors des activités. Bien que mon entrée principale soit définie par l'encadrement des pratiques de loisirs des enfants, j'ai également intégré dans l'analyse de nombreux matériaux qui

débordent le temps d'activité à proprement parlé. Je n'ai pas circonscrit le temps d'observation au temps de jeu, d'une part parce que ce qui est considéré comme temps de jeu par l'institution et qui se cantonne à l'activité encadrée ne recouvre pas ce que les enfants considèrent comme temporalités de l'amusement. D'autre part, parce qu'en tant qu'animateur encadrer le hors-jeu est une dimension fondamentale du métier.

En effet, une part non négligeable des temps périscolaires est consacrée à des déplacements, des regroupements, des temps d'explication, des passages aux toilettes, des moments d'attentes etc. Toutes ces dimensions, qui n'entrent pas vraiment dans le giron des activités de loisirs, sont fondamentales à prendre en compte pour bien comprendre ce qu'il se joue sur les temps périscolaires. L'une des compétences d'animateur est justement de régler minutieusement cet ensemble de pratiques hors-jeu afin de « *poser un cadre* » et d'inscrire les corps des enfants dans une dynamique contrôlée par l'institution. Le gouvernement des corps durant les temps hors-jeu est un préalable à l'activité (Kechichian, 2019). Mon regard d'animateur sur ces temps qui peuvent sembler a priori peu intéressants d'un point de vue extérieur m'a permis au contraire d'accéder à des observations particulièrement riches.

5. Les entretiens comme élargissement de la focale

Bien que les observations participantes soient la méthode principale d'investigation des temps périscolaires, j'ai souhaité réaliser des entretiens avec les différents protagonistes de cet espace social. J'ai construit ces entretiens comme une occasion d'élargir la focale d'enquête, d'accéder à des pratiques que je ne pouvais observer directement durant les temps périscolaires. L'évolution de ma problématique au cours de l'enquête m'a poussé d'abord à interviewer les enfants et leurs parents afin d'interroger les modalités de socialisation aux et par les loisirs au sein des familles et entre enfants (Court, 2019). Puis, dans un second temps, j'ai réalisé des entretiens avec les directeurs des ME dans le but de saisir les catégories de jugement et de perception que mobilisaient ces agents prescripteurs dans la mise en œuvre du programme institutionnel. Enfin, plus tardivement dans l'enquête, j'ai interviewé les animateurs et animatrices en m'intéressant à leurs trajectoires sociales ainsi qu'à leurs manières de s'approprier les prescriptions institutionnelles et de les mettre en pratique au quotidien. Dans

cette partie, je vais présenter ces entretiens et évoquer les difficultés que j'ai rencontrées avec ce mode de production des matériaux.

5.1. Les entretiens avec les enfants et leurs parents

Très tôt dans l'enquête j'ai eu l'ambition de faire des entretiens avec les enfants. Armé de mon expérience d'animateur, j'ai construit ces entretiens en anticipant les difficultés inhérentes à la réalisation d'interviews avec ces derniers. Je ne pouvais me permettre de construire un guide d'entretien trop ambitieux en termes d'éventail de thématiques abordées. Je savais que la durée des entretiens serait relativement courte au regard notamment du temps de concentration de mes petits enquêtés, combiné aux rapports au langage (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993) et aux discours sur soi et ses pratiques qui caractérisent les membres des classes populaires (Lareau, 2003 ; Court, 2008 ; Beaud, 1996 ; Mauger, 1991). Il s'agissait alors d'aller à l'essentiel, du moins de prioriser certaines dimensions des pratiques enfantines au détriment d'autres qui me semblaient à ce moment de l'enquête moins fondamentales ou plus difficiles d'accès par entretien. De plus, j'avais réussi à négocier avec la direction de réaliser certains entretiens sur mon temps de travail afin de faciliter l'accès aux enfants et m'éviter de négocier des entretiens en dehors des temps périscolaires et au sein de leur domicile. Cette opportunité, si facilitante qu'elle soit, impliquait aussi en contrepartie le respect d'un temps réduit, puisque je devais effectuer mes interviews uniquement entre 16h30 (fin du goûter) et 17h30 (début de l'accueil des parents).

J'ai donc fait le choix de circonscrire les thèmes abordés durant l'entretien aux pratiques de loisirs extra-institutionnelles. D'une part, dans le but saisir la genèse et la construction des logiques d'appropriations des loisirs durant leur socialisation familiale afin d'expliquer les manières de jouer des enfants au sein des ME. Et d'autre part, parce qu'ayant accès, par l'observation, aux pratiques des enfants durant les temps périscolaires, je pensais plus urgent d'utiliser les entretiens pour produire des matériaux sur leurs pratiques extra-institutionnelles. J'ai privilégié les échanges à ce sujet, sans toutefois m'interdire d'enregistrer les propos des enfants concernant les temps périscolaires lorsqu'ils intervenaient durant l'entretien.

Au-delà de la spécificité enfantine de ma population, mon statut d'animateur, bien que facilitant à certains égards les échanges avec les enfants, pouvait également s'avérer handicapant pour la récolte de propos critiques sur les activités, les animateurs et animatrices, les autres enfants etc.

En effet, on peut facilement penser qu'adopter une posture critique sur ce qui se passe au sein des ME face à un adulte, agent de l'institution, qui représente l'autorité, puisse ne pas être chose aisée pour les enfants. De plus, le contexte de réalisation des entretiens, à savoir au sein d'une salle de la ME, peut participer à renforcer la difficulté des enfants à se sentir pleinement libre dans le développement de leurs discours et à mettre entre parenthèse mon statut d'animateur durant l'entretien.

Enfin, les enfants de milieux populaires, notamment ceux qui sont plus exposés à faire l'expérience des rappels à l'ordre et des sanctions vis-à-vis de leurs conduites jugées déviantes au regard des normes institutionnelles dominantes, se trouvent dans une position délicate vis-à-vis de l'enquêteur qui, pour eux, est avant tout leur animateur. Hormis la confrontation plus fréquente des enfants de milieux populaires avec la dimension disciplinaire du dispositif, on sait également qu'ils sont moins disposés que leurs camarades de classes moyennes et supérieures à se sentir légitime à exposer leurs jugements et à s'autoriser la production de discours critiques face aux adultes, de surcroît lorsqu'ils sont les représentants d'une institution (Lareau, 2003).

Si, a posteriori, j'ai conscience que ce choix laisse dans l'ombre des matériaux qui auraient été précieux à la mise au jour du point de vue des enfants sur les temps périscolaires et leur encadrement, il me semble que mes observations peuvent en partie combler ce manque puisqu'elles ont permis de saisir les jugements et les positionnements enfantins dans et par la pratique, ainsi que par des modes d'expressions autres que la production d'un discours en situation d'entretien. L'observation fine des réactions émotionnelles et corporelles, ou laissant échapper des bribes de discours, est par exemple un des canaux d'accès à leur point de vue sur lequel mon enquête s'appuie.

Après avoir pris la décision d'orienter mes entretiens vers la collecte de matériaux liés aux pratiques ludiques et de loisirs des enfants se déroulant au sein de leur domicile, dans les espaces publics à proximité de chez eux, ou encore lors de sorties familiales, il s'agissait d'obtenir l'autorisation de leurs parents pour m'entretenir avec eux. De plus, la prise de contact avec les parents me permettrait de les solliciter pour réaliser des entretiens avec eux afin de compléter les matériaux produits avec leurs enfants seuls.

Que ce soit à ER ou GL, les équipes de direction m'avaient enjoint de formuler ma demande par le biais d'un document explicatif suivi d'un coupon détachable à remplir par les parents sur lequel ils devaient indiquer leur accord pour un entretien avec leur enfant seul et/ou avec eux.

À ER j'avais fait passer ces documents à tous les enfants du « *groupe des grands* », à l'occasion d'un rassemblement au début d'un temps périscolaire, afin d'être assuré d'avoir le plus de retours positifs possibles. Malgré cela, au bout de plusieurs semaines, peu de coupons m'étaient revenus. Je tentais alors d'interpeller les parents concernés à la sortie des temps périscolaires mais je n'obtins seulement que quelques coupons supplémentaires. Finalement, après de multiples relances auprès des enfants et de leurs parents durant le dernier trimestre de 2014, j'ai pu réaliser quinze entretiens avec des enfants du groupe et sept entretiens avec un de leurs parents avant la fin de l'année scolaire 2014/2015.

À GL, en septembre 2016, j'ai décidé d'organiser en amont une présentation de ma recherche et de la démarche d'enquête auprès des parents durant une réunion d'information organisée par le directeur de GL, afin de gagner la confiance des familles. J'avais également imprimé les coupons pour leur donner en main propre, en espérant que cela conduise les parents à accepter plus facilement ma demande. Cependant, peu de parents sont venus à la réunion (une dizaine tout au plus), et seulement certains d'entre eux ont pris le temps de remplir le coupon avant de partir. Encore une fois, j'ai dû tenter de passer par des voies moins formelles en demandant aux enfants de convaincre leurs parents ou en essayant de les convaincre moi-même à la sortie du périscolaire. Finalement, j'ai pu réaliser dix-huit entretiens avec des enfants du groupe et six entretiens avec un de leurs parents avant la fin de l'année scolaire 2016/2017.

Sur les trente-trois enfants interrogés un tiers (11) appartiennent aux classes moyennes, et sur les treize parents interrogés près de la moitié (6) appartiennent également à cette région de l'espace sociale. De surcroît, ces familles ont souvent été les premières à répondre positivement en manifestant un certain enthousiasme à l'idée de participer à l'enquête. On observe alors une surreprésentation des familles de classes moyennes au regard de la proportion qu'elles représentent sur l'ensemble des familles dont les enfants fréquentent régulièrement les ME sur les temps périscolaires.

Les raisons potentielles de ce relatif échec en termes de quantité et de représentativité des entretiens sont multiples. D'abord, les modalités de prise de contact avec les familles, que ce soit par l'intermédiaire d'un document écrit à remplir ou lors d'une réunion d'information, peuvent produire chez certains parents, et notamment ceux issus des milieux populaires les plus précaires, des réactions de rejet ou de mise en garde.

D'autre part, il est possible que mon statut d'animateur, encadrant de leurs enfants au quotidien au sein d'une institution, ait pu jouer un rôle dans le refus de certains parents. En effet, les parents sont régulièrement confrontés à des remontrances formulées par les animateurs et

animatrices ou même par la direction concernant les conduites transgressives de leurs enfants sur les temps périscolaires. Que ce soit au moment de l'accueil des parents à la fin du temps de soirée, ou durant des rendez-vous sollicités par la direction, de nombreux parents font face à des discours de disqualification du comportement de leur enfant. On peut comprendre que ce type de rapport avec l'institution dissuade les parents de discuter de leur enfant avec un agent institutionnel durant plusieurs heures, et craignent de revivre durant l'entretien le même type d'interactions qu'ils expérimentent au quotidien au contact des professionnels du périscolaire.

De plus, il est arrivé à plusieurs reprises que des enfants se fassent exclure temporairement des temps périscolaires. Une situation difficile à gérer pour les parents d'un point de vue symbolique mais aussi pratique puisque les ME sont aussi utilisées comme mode de garde. Conserver une bonne image auprès des professionnels est alors un enjeu et réaliser un entretien avec un membre de l'équipe d'animation pourrait s'avérer être une prise de risque de ce point de vue.

L'un des axes du projet pédagogique de la structure étant « *l'accompagnement à la parentalité* », il arrive que des familles fassent l'objet de pratiques normalisatrices plus ou moins directes concernant leurs modes d'éducation, et plus particulièrement en liens avec leur mode d'autorité. Ce type de rapports avec l'institution ne favorise pas la négociation d'entretiens portant sur les pratiques de leurs enfants mais qui laisse présager des questionnements sur les pratiques éducatives des parents.

Liée à ce qui précède, la proximité des ME avec l'institution scolaire est également une dimension à prendre en compte dans l'analyse de ces refus. Bien que perçues par les parents différemment que les enseignantes, les animateurs et animatrices ainsi que les directeurs, les ME représentent tout de même des professionnels de l'éducation, travaillant au sein de l'établissement scolaire, et en relations étroites avec le corps enseignant. Cette proximité, spatiale, symbolique et relationnelle, peut constituer un élément supplémentaire pesant dans la balance d'une forme de méfiance des familles de milieux populaires à l'égard d'un entretien avec un représentant de cette institution.

Malgré les difficultés que j'ai rencontrées dans la négociation des entretiens avec les familles, je suis tout de même parvenu à réaliser des entretiens qui m'ont fourni des matériaux heuristiques concernant les pratiques de loisirs extra-institutionnelles des enfants, qu'elles prennent place dans les familles ou entre pairs. J'ai également pu objectiver les processus de socialisation aux et par les loisirs à l'œuvre au sein des différentes familles interrogées et à en dégager des tendances en fonction de la classe sociale. Ces matériaux complémentaires ont

donc été utiles à l'étude des appropriations enfantines des activités proposées par les ME et donc à une meilleure compréhension de la confrontation entre des modes d'appréhension différenciés et socialement situés des loisirs.⁴⁷

5.2. Les entretiens avec les professionnels

Après avoir présenté les conditions de négociation et de réalisation des entretiens avec les enfants et leurs parents, je vais à présent aborder les entretiens avec les professionnels des ME. Les entretiens avec les professionnels des ME sont intervenus relativement tardivement dans l'enquête puisqu'ils ont été réalisés durant ma dernière année de travail au sein des ME et ont été poursuivis sur une année supplémentaire après mon départ du poste d'animateur. Auparavant, je m'étais intéressé aux animateurs et animatrices en tant qu'incarnation des modes d'encadrement institutionnel. J'observais surtout leurs manières d'encadrer les enfants, d'animer les temps périscolaires et la façon dont ils et elles construisaient leurs activités afin de mieux comprendre les appropriations hétérodoxes de celles-ci par les enfants. Bien qu'ils et elles ne représentaient pas au départ le cœur de mon questionnement, j'étais inévitablement amené, en tant qu'animateur, à les côtoyer quotidiennement, jusque dans les coulisses de l'institution.

Au fil de l'enquête, et accumulant des matériaux « sauvages », de nouvelles interrogations sont nées concernant ces professionnels. Au regard de ce que j'observais de leurs pratiques, il m'a semblé indispensable de m'intéresser de plus près à ces agents de l'institution. Ce choix a été motivé par une volonté de ne pas faire comme si ces jeunes, pour la plupart de milieux

⁴⁷ Pour compléter ces entretiens avec les enfants et leurs parents j'ai eu la chance de pouvoir observer régulièrement les enfants jouer dans leur quartier. En effet, habitant au cœur du secteur enquêté, et étant connu des parents, j'avais pris l'habitude de m'asseoir avec un livre ou un journal sur différents bancs situés à des endroits stratégiques des différents îlots urbains qui composent le quartier, afin de pouvoir observer les enfants jouer. Il m'est arrivé également de partager quelques parties de football au city stade qui en général était fréquenté par les garçons du quartier mais aussi par des jeunes plus âgés. De plus, dans mes déplacements quotidiens il n'était pas rare que je croise une famille et discute un peu avec elle, ou aperçoive un groupe d'enfants jouer dans les espaces publics. Je notais souvent les enfants que j'avais vu, à quoi ils jouaient, et quelques détails sur leurs manières d'agir et d'interagir. Par exemple, l'ambiance au city stade, avec ses embrouilles, ses effusions de joie, ses parties endiablées etc. m'a souvent conduit à faire quelques détours pour passer devant lorsque je rentrais chez moi.

populaires, participaient à la reproduction du mode scolaire de socialisation sans heurts, sans difficultés et sans appropriations non-conformes. À l'inverse, il s'agissait de comprendre comment des jeunes de milieux populaires pouvaient tout de même devenir des alliés institutionnels de la scolarisation des loisirs malgré leurs propriétés sociales. Ce double questionnement n'était en rien déconnecté de ma problématique initiale. En effet, en m'attaquant à cette énigme sociologique je me donnais les moyens de rendre compte avec finesse d'une confrontation entre logiques scolaires et populaires aux différents niveaux de l'institution. Pour comprendre les luttes à l'œuvre au sein des ME, il s'agissait finalement d'envisager ces dernières non pas comme le produit d'une confrontation entre des groupes (les encadrants contre les encadrés) mais plutôt d'une confrontation entre des logiques sociales qui traversent l'institution de haut en bas et avec lesquelles les individus doivent composer.

J'ai donc décidé de lancer une vague d'entretiens avec les animateurs et animatrices avec lesquels je travaillais au sein de la ME GL. Après plusieurs demandes dans le cadre d'interactions informelles sur le lieu de travail, j'ai rapidement compris que ces entretiens n'allaient pas être si faciles à obtenir. Naïvement, je pensais que les relations que j'entretenais avec mes collègues au quotidien allaient faciliter la négociation des interviews. Au contraire, j'ai été confronté à de multiples refus et/ou évitements.

Lorsque je formule ma requête cette fois durant une réunion d'équipe, je suis tout de suite frappé par le déséquilibre des réponses. Le premier constat que je fais à ce moment de la négociation paraît finalement assez logique : les professionnels qui acceptent sans résistance de participer aux entretiens sont ceux qui sont les mieux dotés scolairement et/ou socialement. À l'inverse, les animateurs et animatrices des fractions les plus basses des classes populaires et les moins dotés en capital scolaire, majoritaires au sein des équipes d'animation, restent silencieux, refusent catégoriquement ou mettent en œuvre des stratégies d'évitement. S'il est évident que l'on peut interpréter ces refus à partir d'une analyse en termes de rapport à la parole sur soi et ses pratiques dans les milieux populaires, il me semble aussi que des enjeux locaux trament ces postures. Le premier élément important en prendre en compte ici réside dans le dévoilement tardif de mon intérêt pour les pratiques des professionnels. Jusque-là, mes collègues savaient que je réalisais une enquête, mais étaient persuadés que mon investigation s'arrêterait aux pratiques des enfants. Il est possible que ce revirement ait déstabilisé une partie des animateurs et animatrices, qui de surcroît, ayant travaillé à mes côtés depuis plusieurs années pouvaient se sentir trahis.

Par exemple, Farah et Sofia (la cousine de Farah), deux animatrices qui travaillent à la ME GL depuis quelques années et avec qui j'entretiens de bons rapports ont refusé de participer aux entretiens. Ces deux jeunes animatrices, issues de classes populaires et vivant dans un quartier de Vénissieux, ont été à plusieurs reprises interpellées par la direction pour des pratiques jugées « *pas très pro* ». Ahmed a reproché plusieurs fois à Sofia un « *manque d'implication* » et des absences et retards injustifiés. Farah quant à elle a fait l'objet de plusieurs évaluations durant lesquelles il lui a été reproché des conduites indignes d'une animatrice : des relations de « *copinage* » avec certains enfants, des modes d'autorité « *trop dur* », un langage parfois « *inadapté* », des « *incidents trop fréquents* » rapportés par les parents etc. De plus, ses relations avec la direction sont marquées par plusieurs altercations à la suite de rappels à l'ordre dans le bureau.

Lorsque je propose à Farah de participer à un entretien avec moi, elle se braque immédiatement. Sur un ton relativement sec et ne me laissant pas terminer ma négociation elle me répond un « *NON !* » franc et massif. J'ai essayé à plusieurs reprises de revenir à la charge en adoptant différentes stratégies (« *pour me venir en aide dans mes études* », « *tout ce qu'on dit reste entre nous* », « *je suis vachement intéressé par ton profil* » etc.). Les refus sont systématiques et la négociation impossible, Farah ferme toutes les portes que je tente d'ouvrir et commence même à s'énerver contre moi. Je décide d'abandonner la négociation. Plus tard, lors d'une conversation informelle sous le préau je l'interroge sur les raisons de ces refus systématiques, tout en lui signifiant que je ne compte pas réitérer ma demande d'interview. Après une série de réponses lapidaires composées essentiellement de « *parce que* », elle coupe court à la discussion et me lance en s'éloignant « *de toute façon qu'est-ce tu veux que je te raconte... j'suis pas une intello comme toi... !* ». Le type d'interactions qu'impose de réaliser un entretien avec moi s'apparente finalement à une double prise de risque pour Farah. D'une part, ma proximité avec les directeurs articulée à ses relations parfois conflictuelles avec ces derniers, la place dans une position inconfortable. D'autre part, Farah sait bien que le fait d'avoir travaillé plusieurs années avec moi m'a donné accès à ses pratiques les moins légitimes et notamment celles qui lui ont valu des rappels à l'ordre de la direction. Enfin, l'image d'« *intello* » qu'elle se fait de moi mise en perspective avec son faible capital scolaire, participe également à son rejet.

Devant les refus de Sofia et Farah, je décide de me tourner vers une autre animatrice, Sabrina, récemment embauchée à GL et qui possède des caractéristiques sociales proches des deux cousines. Elle vient d'intégrer la ME par l'intermédiaire de sa mère qui n'est autre qu'une des

« *dames de cantines* » de l'école avec qui l'équipe d'animation a de bonnes relations. Son petit frère est élève à l'école GL et fréquente régulièrement la ME sur les temps périscolaires. À la suite d'un « *point au bureau* », je lui rappelle que je réalise une recherche « *sur le périscolaire* » et lui propose de réaliser un entretien avec elle. Tout en se dirigeant vers la sortie elle me répond : « *Ok ça marche* ». Je marche à ses côtés quelques mètres et lui demande ses disponibilités afin de convenir d'un créneau pour l'entretien. En poussant la porte et me faisant comprendre qu'elle est pressée, elle me lance : « *ben vas-y je te tiens au jus...* ». Après plusieurs jours, je la relance, et obtiens le même type de réponse. Je formule cette demande à plusieurs reprises, dans des contextes différents, mais Sabrina ne me donnera jamais l'occasion de fixer un rendez-vous.

Entre temps, Salim, le petit cousin de Ahmed, accepte quant à lui de participer à un entretien. Il est possible que Ahmed ait d'ailleurs joué un rôle dans la réponse positive de son cousin. Dans la foulée, je fais un entretien avec Adeline, une animatrice qui avait acceptée directement ma proposition lors de la première sollicitation. À la suite des entretiens avec Salim et Adeline, je décide d'ouvrir ma recherche d'enquêtes à la ME JC afin d'obtenir des entretiens avec davantage de professionnels issus des quartiers populaires de la ville au regard du fait qu'ils représentent une part importante des équipes d'animation. Les animateurs et animatrices de JC sont des jeunes avec qui j'ai souvent eu l'occasion de travailler et de participer à des réunions. De plus, la plupart possèdent des propriétés sociales proches des animatrices ayant décliné mes propositions d'entretien à GL. Je pense alors, qu'au regard du caractère tardif de cette vague d'entretiens et des multiples refus que j'ai déjà essuyé, je devais tenter ma chance une dernière fois et négocier des entretiens avec les membres de l'équipe de JC.

Cette fois, c'est par l'intermédiaire de Nathan, le directeur de JC, que circule ma demande. Après lui avoir expliqué ma difficulté de réaliser des entretiens avec les animateurs et animatrices de ER, il entreprit un long travail de lobbying auprès de son équipe d'animation. J'obtiens d'abord un entretien avec Arya, alors étudiante en première année de sociologie et inscrite dans un de mes TD d'enquête. Puis, un autre entretien avec Iman, que j'encadré à la ME ER lorsqu'elle était encore en CM2. Melissa, une troisième animatrice accepta. Après avoir réalisé ces trois entretiens, j'ai contacté par téléphone trois autres animateurs (Lenny, Amine et Adnane), que je connaissais bien puisqu'au-delà d'avoir travaillé avec eux, nous avions eu l'occasion de jouer au foot ensemble en dehors du temps de travail. Ces trois jeunes avaient répondu positivement à Nathan, mais ne lui avaient pas donné de date précise durant laquelle nous pourrions nous entretenir. À chaque fois que je me rendais à JC pour déterminer un créneau

avec eux, ils trouvaient toujours un moyen de s'échapper ou de me fixer un rendez-vous qu'ils n'honoraient pas par la suite. Des heures d'auto-école de derniers moments, des obligations familiales, ou tout simplement du silence radio, toutes les stratégies étaient bonnes pour repousser le moment de l'entretien.

Me sentant mal à l'aise avec l'idée de les relancer de manière trop insistante, je décide d'abandonner. Cependant, quelques semaines plus tard, Nathan m'appelle et m'invite à venir à JC à la fin du temps périscolaire. Il avait réussi à convaincre Lenny de participer à l'entretien en lui stipulant que c'était une expérience intéressante au regard de sa volonté de passer le BAFD et de prendre un poste de direction. Lorsque j'arrive à JC, Lenny m'attend dans le bureau de Nathan. Je le remercie d'avoir accepté et nous décidons ensemble d'une date et d'un horaire pour réaliser l'entretien. La durée potentielle de l'entretien a surpris Lenny, mais après plusieurs minutes de négociation il m'accorda un créneau d'une heure et demie entre le temps méridien et le temps de soirée. Lorsque je m'apprête à quitter les lieux, heureux d'avoir obtenu un entretien avec Lenny, il me lance en rigolant : « *tu vas voir maintenant j'suis un génie !* ». Cette phrase fait référence aux nombreuses fois où Lenny m'interpellait pour me dire « *oh ! Dans ton bouquin note que je suis un génie hein !* ». Cette phrase était devenue une blague récurrente entre nous. Il me semble alors que lorsqu'il me dit « *tu vas voir j'suis un génie !* », après avoir enfin accepté de discuter de ses pratiques d'animation avec moi durant plusieurs heures, Lenny s'appuie sur l'humour pour tenter de désamorcer ce qui finalement l'inquiète, à savoir rencontrer des difficultés à développer un discours sur son travail à la hauteur de ce qu'il percevait comme un exercice scolaire⁴⁸.

Pour Lenny et ses deux collègues qui ont réussi à échapper à la situation d'entretien, les conditions sociales de cette interaction, qu'ils ne maîtrisent pas, peuvent être perçues comme une occasion de perdre la face. D'ailleurs, durant l'entretien avec Lenny, il me racontera l'angoisse qu'il ressent à l'idée de participer à des conseils d'école avec les enseignantes s'il devient un jour directeur. Cette angoisse se cristallise autour du langage puisqu'il me dira « *comment je vais faire avec les projets moi je sais pas trop bien écrire* » ou encore « *ça me stress trop... imagine je dis n'importe quoi devant tous les profs et tout...* ». On peut faire l'hypothèse que la situation d'entretien induit chez ces jeunes le même type de sentiment d'illégitimité. J'ai finalement interviewé quatre animateurs, quatre animatrices et les deux

⁴⁸ Nous verrons dans la deuxième partie de la thèse, comment les trajectoires de ces animateurs expliquent en partie ce rapport anxieux aux discours réflexifs sur leurs pratiques.

directeurs des ME GL et JC. Ces entretiens ont été l'occasion de revenir avec eux sur leurs trajectoires sociales, leurs parcours scolaires, leurs aspirations professionnelles, mais aussi sur le métier d'animateur ou de directeur et leurs pratiques quotidiennes au sein des ME.

L'un des atouts qui m'a permis de rendre ces entretiens particulièrement heuristiques réside dans leur articulation permanente avec les observations participantes. En effet, mon implication sur le terrain m'offrait la possibilité de m'appuyer sur mon expérience d'animateur ainsi que sur ma connaissance des pratiques de mes collègues pour les interroger sur des situations précises et de les confronter à la réalité des pratiques à laquelle j'étais moi-même confronté durant plusieurs années. Cette spécificité liée à l'articulation de deux méthodes permettait par exemple de neutraliser en partie les effets des discours officiels trop généraux ou des stratégies de présentation, et d'orienter les propos vers des pratiques concrètes.

De plus, ma connaissance approfondie du terrain me donnait la possibilité de parler un langage commun aux animateurs, de nommer les choses et les lieux de la même manière, de parler d'enfants en particulier, d'évoquer des souvenirs de situations partagées, de rebondir en abordant tel weekend de formation ou telle réunion de construction des projets.

Enfin, le partage d'une même position au sein de l'institution, avec le répertoire d'expériences communes et de solidarité corporative qu'elle implique, suscitait une libération de la parole critique envers certaines dimensions du travail ou envers certaines personnes. Je pouvais d'ailleurs déclencher des discussions autour de sujets « sensibles » que les enquêtés n'auraient peut-être pas abordés d'eux-mêmes et qui seraient passés inaperçus pour un enquêteur extérieur au quotidien des ME. La force des entretiens lorsqu'ils s'inscrivent dans une enquête ethnographique est de donner une substance supplémentaire à l'interaction. La situation de l'entretien ne se résume plus à l'interaction entre les deux personnes présentes dans la pièce mais elle est comme amplifiée par l'ensemble des expériences communes que les individus importent avec eux dans l'échange.

Si ma position d'animateur a permis de mener des entretiens armés par l'observation participante, ces derniers ont également été complétés par les nombreuses discussions informelles en situation de travail que j'ai eu l'occasion d'avoir mes collègues. De plus, les temps de réunions et de formations se sont révélés aussi être des moments privilégiés pour capter la parole des animateurs sur leurs pratiques professionnelles.

Annonce du plan

Après avoir présenté le cadre théorique et méthodologique de mon enquête je vais exposer brièvement la structure de l'exposition de mes résultats : dans une première partie (partie 1), j'étudierai la manière dont les temps périscolaires et les professionnels qui y travaillent sont en prise permanente avec la domination scolaire. J'interrogerai d'abord (chapitre 3) les rapports ambivalents que les ME entretiennent avec l'École, d'une part au regard du pouvoir de l'institution scolaire et de ses agents sur le travail des professionnels de l'animation, et d'autre part eu égard à la prédominance du mode scolaire de socialisation et de son essaimage jusque sur les temps périscolaires. Après avoir montré comment les ME sont des espaces prisonniers de la forme scolaire, je me pencherai (chapitre 4) sur la confrontation des jeunes professionnels de milieux populaires avec les logiques scolaires qui trament leur travail. Ce chapitre sera l'occasion d'étudier finement les processus de socialisation de transformation en direction des animateurs et animatrices visant à leur faire intérioriser des dispositions plus conformes au mode scolaire de socialisation qu'ils et elles doivent mettre en œuvre au quotidien, mais aussi de rendre compte de leurs appropriations et de leurs résistances vis-à-vis des logiques et des normes scolaires.

Dans une deuxième partie (partie 2), je rendrai compte cette fois de la rencontre de l'institution avec son public populaire et de la manière dont les enfants s'approprient les temps périscolaires. Je montrerai dans un premier temps (chapitre 5) comment l'institution, par le biais de ses agents prescripteurs, construit son programme à partir d'une définition déficitariste des milieux populaires qui tend à déterminer leurs besoins de loisirs en rapport avec ce qu'elle perçoit comme des carences. À rebours de ces besoins supposés je donnerai à voir les besoins réels des familles et comment ils se construisent en rapport avec leurs conditions sociales et matérielles d'existence. Je terminerai ce chapitre par une analyse des trajectoires de deux directeurs dans le but de montrer que les rapports entre l'institution et son public populaire s'incarnent également dans les dispositions des agents qui font vivre le programme institutionnel au quotidien. Enfin, je terminerai cette thèse (chapitre 6) en abordant finalement la question première de cette thèse : quelles expériences socialisatrices les enfants de milieux populaires font en investissant ces espaces de loisirs scolarisés ? Pour répondre à cette question je rendrai compte de la manière dont l'institution tente de réapprendre aux enfants à jouer. Je mettrai au jour les effets de la scolarisation des loisirs sur les attentes envers les enfants et les modes d'encadrement de ces derniers, ainsi que les modalités avec lesquelles les enfants vont s'approprier les activités et les temps périscolaires. Je montrerai alors que le quotidien au sein

des ME est saturé par des luttes permanentes entre des pratiques structurées par des logiques scolaires qui émanent de l'institution et les appropriations enfantines qui répondent à des logiques populaires et donnent lieu à des pratiques perçues comme déviantes. Puis, je porterai mon regard sur la manière dont les enfants résistent à la scolarisation des loisirs et à l'encadrement de leurs pratiques dans le but de trouver les moyens de s'amuser au sein de cet univers contraint.

Il s'agit de préciser qu'à deux reprises dans cette thèse (chapitre 5 et 6), une sous-partie finale sera consacrée à une perspective avec des temps périscolaires se déroulant à l'ALAE JR située au sein d'un quartier bourgeois et accueillant des enfants de classes supérieures. Cette comparaison non-systématique aura pour fonction d'éclairer différemment les résultats produits au sein des ME et de montrer comment ces derniers s'inscrivent bien dans une spécificité populaire.

**PARTIE 1. L'animation périscolaire (tout)
contre l'école : la domination scolaire sur
l'institution et ses agents**

Chapitre 3. Un espace éducatif dominé par le scolaire

La plupart des travaux qui ont étudié l'animation périscolaire et ses rapports avec l'école l'ont fait à partir d'une analyse de la « division du travail éducatif » (Levasseur et Tardif, 2010) afin notamment de rendre compte des spécificités de l'animation par rapport à l'éducation scolaire ainsi que des luttes de « territoires professionnels » (Abbott, 1988) entre les enseignants et les animateurs (Lebon et Simonet, 2017 ; Netter, 2019)⁴⁹. S'appuyant en général sur les discours des professionnels enseignants et non-enseignants, ces travaux permettent de comprendre les luttes à l'œuvre entre ces deux groupes professionnels au regard de leur position respective dans le champ des institutions éducatives. Cependant en se focalisant sur ces luttes, ces mêmes travaux ont eu tendance à mettre l'accent sur ce qui sépare ces espaces éducatifs en laissant dans l'ombre ce qui les rassemble. On peut penser pourtant que l'un des effets de cette lutte inégale, entre une institution dominante (l'école) et une institution dominée (la ME), pourrait résider dans l'emprise de l'une sur l'autre (Thin, 1993, 1994, 1998 ; Glasman, 1992, 2005). De plus, il s'agit de penser ces luttes professionnelles dans le cadre d'une analyse des modes de socialisation à l'œuvre au sein de ces espaces éducatifs et de se poser la question des effets conjugués de la domination de l'institution scolaire et de « la prédominance du mode scolaire de socialisation » (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Cette approche permet d'envisager la persistance socialisatrice derrière les concurrences institutionnelles.

J'aborderai d'abord la question de l'emprise de l'institution scolaire et de ses agents sur le travail quotidien des professionnel.les des ME. Il s'agit de commencer l'analyse par l'étude des luttes de territoires professionnels en tentant d'en mettre au jour les effets concrets sur le travail quotidien d'animation. Cette première dimension permettra notamment d'interroger les rapports de domination qui se nouent entre ces deux groupes professionnels inégalement légitimes face au mandat éducatif. Puis nous verrons comment l'inscription des ME au sein des bâtiments scolaires implique l'exercice d'un pouvoir de l'école et de ses agents sur les jeunes encadrant.es et leur travail, participant en cela d'une forme de contrôle et de régulation externe de l'activité professionnelle, et donc d'une emprise de l'école sur sa périphérie.

⁴⁹ Des travaux récents qui s'inscrivent dans une perspective similaire portent sur des professions non-enseignantes au sein de l'école (Imbert, 2022 ; Chevalier, Imbert et Jacquot, 2022)

Je montrerai ensuite que les stratégies de présentation des professionnel.les des ME, qui sont tout à la fois des stratégies de légitimation et de distinction vis-à-vis de l'école, sont tramées par des catégories scolarocentrées et sont en prise avec la prédominance du mode scolaire de socialisation. Cette deuxième dimension de l'étude de la domination scolaire sur les ME passe par une analyse de la rhétorique institutionnelle qui s'appuie sur l'éducation populaire et ses spécificités pour se démarquer de l'école. Encore une fois l'objectif sera de montrer qu'en deçà des apparences d'opposition, ces deux espaces éducatifs se construisent sur un socle commun déterminé par un rapport scolaire au monde.

Enfin, je montrerai, à rebours des discours communs qui semblent décrire les ME comme des espaces éducatifs non-scolaires, que l'organisation des temps périscolaires, son cadre de la pratique et son fonctionnement quotidien, sont tramés par la « forme scolaire » et ses caractéristiques telles qu'elles sont définies par Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994). Étudier l'essaimage de la « forme scolaire » au-delà du temps de classe et des enjeux proprement scolaires est essentiel pour comprendre les enjeux sociaux auxquels vont devoir faire face les professionnel.les et les enfants durant les temps périscolaires.

I. Le travail d'animation prisonnier du pouvoir de l'école

Bien que ne travaillant pas directement ensemble et produisant une rhétorique de la « co-éducation » et de la « complémentarité »⁵⁰, qui tend à laisser penser à l'existence d'une relative indépendance entre ces deux institutions, le quotidien de travail des professionnels des ME est soumis à l'emprise de l'institution scolaire et ses agents.

En effet, officiellement, ces deux groupes professionnels travaillent côte à côte, sur des temps différents et n'ont pas le même employeur. Plus concrètement, ils ne se côtoient que de manière ponctuelle et ne sont pas « collègues de travail ». Cependant, ils travaillent au sein d'un même espace et agissent sur le même public. Partant, la co-présence de ces deux institutions au sein des bâtiments scolaires implique des rapports qui se structurent notamment autour de la position

50 Rhétorique largement répandue depuis l'ouverture de l'école à des professions non-enseignantes ayant un mandat de « co-éducation » (Kherroubi et Lebon, 2017 ; Divert et Lebon, 2017).

dominante de l'institution scolaire et de son monopole sur les espaces qui composent l'école et sur leurs usages légitimes.

Il s'agit dans cette section de considérer l'école comme un lieu de travail investi par deux groupes professionnels différents et aux positions inégales dans la division du travail éducatif (Tardif et Le Vasseur, 2010 ; Durler et Losego, 2019 ; Bois et Jacquot, 2022). La domination scolaire implique un pouvoir de l'école (cette fois en tant qu'institution) sur le travail des professionnels du périscolaire. À rebours des discours institutionnels qui tendent à autonomiser et à égaliser ces deux institutions au regard de leurs activités professionnelles respectives, il s'agit de rendre compte des rapports de domination qui structurent les relations entre École et ME et comment la première bénéficie d'un pouvoir sur la seconde. Je montrerai donc que le travail des équipes d'animation et de direction sont en prise permanente avec l'institution scolaire et que l'expérience professionnelle de l'animation périscolaire est aussi une expérience de la domination scolaire sur son travail et sur soi, du pouvoir d'imposition d'une institution sur une autre, d'un groupe professionnel sur un autre.

1. Le pouvoir scolaire sur l'espace

La première dimension que l'on peut relever concernant les formes que peuvent prendre la domination scolaire réside dans le contrôle par les enseignantes des espaces de travail des professionnel.les du périscolaire. Bien que les agents de la ME revendiquent un « territoire professionnel » (Abbott, 1988) en propre, et une certaine autonomie dans l'organisation des temps périscolaires, leurs pratiques sont en partie déterminées par les appropriations des espaces de l'école par les agents de l'institution scolaire. De plus, les structures spatiales instituées impliquent des modalités d'investissement des lieux et des usages légitimes de l'espace qui s'imposent aux professionnels de la ME comme elles s'imposent à l'ensemble des individus qui se meuvent au sein de l'école. Venant troubler les usages consacrés des espaces scolaires, réservés aux agents historiques de l'école, les animateurs et animatrices, sont alors confronté.es quotidiennement à la force de résistance de l'institution scolaire face à la présence allogène de ce qui apparaît comme un « corps professionnel étranger ».

Notons d'abord que la domination scolaire sur l'espace commence avec les modalités d'installation des ME au sein des écoles de la ville. Le fait d'avoir installé les ME au sein même des bâtiments scolaires nous renseigne déjà sur l'ancrage scolaire implicite de ce type de

dispositif. Les ME sont en quelques sortes des institutions sans lieux d'exercice en propre puisqu'elles sont tributaires d'espaces déjà structurés par et pour l'école au sein desquels elles viennent s'encaster. Les limites, l'organisation et le quadrillage scolaire de l'espace produisent un ensemble de contraintes avec lesquelles les professionnels du périscolaires n'ont pas d'autres choix que de « faire avec ».

Les activités se déroulent régulièrement au sein d'anciennes salles de classes qui portent encore les marques de leurs usages scolaires, ou encore dans la cour, sous le préau, sur le plateau sportif, dans le gymnase etc. Des lieux qui sont, d'une part, utilisés par l'institution scolaire et ses agents, et d'autre part, hautement chargés scolairement et produit de l'architecture scolaire, pensée pour l'École et ses fonctions. Elle-même résultant de l'autonomisation de la situation d'apprentissage, de la séparation des enfants du monde extérieur, de la discipline scolaire et de l'importance des règles impersonnelles etc. l'architecture scolaire porte donc d'ores et déjà en elle toute l'histoire de la « forme scolaire » et du « mode scolaire de socialisation ». Les ME viennent donc s'insérer dans ces espaces qui ont été structurés par une autre institution et investis par un autre groupe professionnel. Au-delà de la position de cette institution dans le champ des institutions éducatives et dans la division du travail, dont témoigne son encastrement dans les locaux scolaires, il s'agit de rendre compte des résistances quotidiennes de l'institution scolaire aux usages des espaces par les professionnels du périscolaire, afin de comprendre comment le métier d'animateur est aussi une expérience de la domination de l'école.

La première forme de résistances que l'on peut observer réside dans la manière dont l'institution scolaire renvoie les animateurs et animatrices à des formes d'invisibilité au regard de l'institutionnalisation de leur présence dans les locaux scolaires. Ces processus d'invisibilisation sont marqués par une opposition symbolique entre la légitimité du travail enseignant et l'illégitimité du travail d'animation. À la manière de l'opposition entre sacré et profane, le travail de l'équipe d'animation ne doit pas entrer trop fréquemment en contact avec le travail sacré de la transmission du savoir. La proximité, notamment spatiale, de ces deux institutions produit alors un rapprochement problématique entre sacré et profane qui nécessite un travail de séparation permanent, de résistance du sacré face aux potentielles profanations.

1.1. Les lieux interdits

Ce travail de séparation s'objective notamment dans l'existence de « lieux interdits », d'espaces définis comme non-appropriables par les professionnels de l'animation. La salle de classe fait partie de ces espaces refusés aux animateurs. Sanctuaire de la transmission des savoirs, lieu sacré réservé aux usages légitimes et aux agents consacrés, représente la forme limite des espaces interdits aux professionnel.les de l'animation.

Le périscolaire, bien qu'officiellement défini par des bornes temporelles (après le temps scolaire), est également structuré par des bornes spatiales. Le seuil des salles de classe représente ce type de limites imposées, à la fois symbolique et très concrètes, qu'il s'agit de respecter et de ne pas dépasser. Les animateurs n'entrent jamais dans les classes, et se tiennent au pas de la porte lorsqu'ils doivent communiquer avec les enseignantes. De plus, leurs postures corporelles (mains dans le dos, se tenant droit, dans une posture d'attente), ainsi que les formes langagières adoptées (voix posée, utilisation d'expressions comme « *excusez-moi de vous déranger* » etc.), laissent transparaître un rapport fébrile et de déférence à la fois vis-à-vis des enseignantes mais aussi de ce lieu particulièrement chargé symboliquement.

Les abords des salles de classes, notamment les couloirs et les escaliers, sont également soumis au rayonnement de la sacralité du lieu. Il s'agit donc de s'y déplacer le moins possible et si c'est le cas, en silence. Durant les temps de classe les professionnels du périscolaires doivent se rendre invisibles et silencieux. De la même manière, la « *salle des profs* », bien que jamais exprimé explicitement, est réservée à l'usage des enseignantes sur leurs temps de pause⁵¹.

51 Il est arrivé que nous utilisions cette salle lors d'une soirée exceptionnelle pizza/film organisée par la ME. Cette activité consistait à prolonger le temps périscolaire jusqu'à 19h30 et à proposer aux enfants de préparer leur propre repas pour ensuite le déguster en regardant un dessin-animé. Le seul four disponible dans l'établissement étant situé au sein de la salle de repos des enseignantes, la partie préparation se déroula donc dans cette salle. La tension était palpable et les encadrant.es particulièrement attentifs au moindre agissement des enfants. Cette surveillance rapprochée peut être interprétée comme le produit de l'angoisse des professionnels face à l'usage quasi-hérétique de ce « lieu interdit » et réservé aux enseignantes. À de multiples reprises les animateur.es présent.es ont d'ailleurs partagé.es cette angoisse avec leurs collègues par des petits échanges : « *sérieux faut faire gaffe là... si on casse un truc ou quoi on est dans la merde !* » ; « *mais ils savent au moins qu'on utilise leur four ?!* ». S'adressant également aux enfants : « *je vous en supplie... vous touchez à rien !* » ; « *par contre va falloir laisser la salle nickel ! il faut laisser aucune trace !* ».

Lorsqu'il arrive que les membres de l'équipe d'animation passent la frontière qui sépare la classe de l'extérieur, parfois même parce qu'ils y sont autorisés, le poids de la transgression plane toujours au-dessus de leur tête. Comme en témoigne les propos d'Iman : « *si on va dans leur classe le moindre livre bougé... le moindre... ils sont là ils regardent tout... tout le temps...* ». Cette extrait d'entretien fait écho à plusieurs observations que j'ai pu faire sur les temps périscolaires, le mercredi ou durant les vacances lorsqu'un animateur ou une animatrice s'aventurait dans une salle de classe pour y réaliser une activité avec les enfants. Par exemple, lorsque Sébastien décide de tourner une scène du court-métrage réalisé dans le cadre d'un « projet ciné » durant les vacances de printemps à la maison de l'enfance Joliot Curie.

Sébastien emmène son groupe dans une des salles de classe de l'école. Il projette de tourner la dernière scène du court-métrage réalisé sur la semaine de vacances. Le lieu de tournage est justifié justement parce que la scène en question raconte un moment de classe durant lequel les enfants sont dissipés et l'enseignant tente de les calmer sans succès. Avant d'entrer dans la salle Sébastien se poste sur le seuil de la porte et demande aux enfants de particulièrement faire attention de ne pas déranger la salle, de ne pas modifier la disposition du mobilier et des objets. Il termine ses directives par la phrase suivante : « *il faut qu'on laisse aucune trace de notre passage... la maîtresse doit retrouver sa salle dans l'état où on l'a trouvée* ». Une fois les enfants entrés, l'animateur reprend à plusieurs reprises certains enfants qui commencent à toucher certains objets. Durant le tournage de la scène, Sébastien, installé au bureau de l'enseignante pour jouer son rôle d'instit', manque de renverser sa bouteille d'eau. Quelques gouttes atterrissent quand même sur le bureau. Les enfants éclatent de rire. Sébastien encore sous le choc à la suite de cette gaffe évitée in extremis dit : « *Houlala ! j'ai eu chaud ! Si je l'avais renversée j'étais mort !* » tout en essuyant les gouttes d'eau à l'aide d'un mouchoir en papier. On peut voir sur son visage l'angoisse qu'a pu susciter chez lui l'éventualité de la catastrophe. (ME JC, vacances de printemps, avril 2018)

On peut également trouver, dans certains documents produits par l'équipe de direction, des prescriptions concernant spécifiquement les usages des salles de classes même s'ils sont relativement rares et qui sont le résultat de rappels à l'ordre par les enseignantes :

Salle de classe :

- Ne pas déplacer le mobilier
- Ne pas utiliser le matériel de la classe quel qu'il soit (crayons, feutres, jeux, etc.), venir avec son propre matériel
- Laisser la salle propre (balai, éponge)

- Ne pas faire d'activités « salissantes » (peintures, découpage, perles, pâte à modeler, etc.). Privilégier les activités d'expression, de jeux de société, de jeux de construction, la lecture, le chant, ...
- Laisser la salle telle qu'on l'a trouvée.

Ces résistances scolaires face aux appropriations de l'espace par l'équipe d'animation rejoint ce que nous disent Lebon et Simonet au sujet des réactions des professionnels de l'Éducation Nationale au regard de la systématisation des temps périscolaires par le biais de la réforme Peillon de 2013 :

« C'est donc au moment où les champs professionnels de l'animation et de l'Éducation nationale se sont autonomisés, au moment où les agents de ces champs sont socialement les plus éloignés que la réforme brouille les frontières de leur juridiction en venant superposer, dans le même espace, du temps scolaire et du temps périscolaire. D'où la critique souvent formulée dans les entretiens parisiens que nous avons menés, selon laquelle le périscolaire, *via* les activités développées dans le cadre des rythmes, « envahirait » les locaux scolaires et « maltraiterait » l'outil de travail principal des enseignants : la salle de classe. » (Lebon et Simonet, 2017 ; p.12-13)

1.2. Ne pas laisser de traces

Au-delà de ces lieux interdits on retrouve également des espaces dits « mutualisés ». Prenons l'exemple de la mutualisation des placards des salles situées au deuxième étage du bâtiment de l'école GL. La ME, implantée au sein de l'école depuis seulement quelques années, peut accueillir les enfants dans certaines salles de l'école qui ne sont pas utilisées quotidiennement par les enseignantes. Elles sont toutes réunies au deuxième étage du bâtiment qui ne compte aucune salle de classe. L'une de ces salles fait même office de bureau pour le directeur (avant qu'il soit déménagé dans les bâtiments de l'école maternelle qui jouxte l'école primaire), à qui on a installé un ordinateur sur une table située dans un angle de la pièce, et également de « *salle anim'* », qui permet aux animateurs de se réunir en dehors des temps d'accueil des enfants. Ces salles sont également utilisées ponctuellement par les enseignantes ou des intervenants extérieurs pour y faire des activités artistiques, des leçons en petits groupes, des cours de français pour des élèves allophones etc.

En termes quantitatifs, les animateurs investissent bien plus ces espaces puisqu'ils sont les seuls au sein desquels ils peuvent réaliser des activités manuelles ou encore, lorsqu'il pleut, les transformer en espace de goûter. Cependant, l'usage de ces espaces est soumis à un impératif de non-interférence avec les pratiques enseignantes et dans le cas contraire des rappels à l'ordre sont formulés par les agents de l'institution scolaire. De nombreuses anecdotes rendent bien compte de la position dominante des professionnels de l'école sur les animateurs concernant l'investissement des lieux. Par exemple :

Ahmed, le directeur du périscolaire à GL, convoque les animateurs pour un « *petit point* » après leur journée de travail afin de leur faire part de plaintes répétées de la part des enseignantes concernant le rangement des placards, de la « *salle des grands* » et des régies sportives situées sous le préau. Des boîtes de crayons qui « *trainent sur les tables* », des tables « *mises n'importe comment dans la salle* », un tableau « *pas effacé avec des gribouillis dessus* », des placards « *sens dessus dessous* », et concernant les régies : « *le matos de sport en bordel complet !* ». Au-delà du caractère peu professionnel de ce type de conduites du point de vue de Ahmed, il mentionne à plusieurs reprises que « *ces salles sont mutualisées* » et donc qu'elles « *sont aussi utilisées par les enseignants* ». Il s'agit alors pour les animateurs de faire « *attention parce qu'après ça nous retombe dessus... ça donne quoi comme image en plus...* ». L'un des animateurs, agacé par les remontrances de Ahmed, rétorque « *Ouais mais eux quand ils laissent les peintures sécher sur les tables ou qu'ils changent l'organisation des tables et des chaises... on dit rien nous... on remet en place et basta...* ». Ahmed, plutôt d'accord avec ces propos, persiste à inciter les animateurs à ranger systématiquement : « *et ben on montre l'exemple... on essaye de pas faire aux autres ce qu'on aime pas qu'on nous fasse...* ». (ME GL, temps de soirée, septembre 2017)

Lorsque l'animateur mentionne le fait que les enseignantes « *changent l'organisation des tables et des chaises* », il fait référence à un conflit qui a éclaté entre la directrice de l'école et Ahmed : les enseignantes modifiaient régulièrement la disposition du mobilier afin de les ordonner à la manière d'une salle de classe. Bien que Ahmed ait, à plusieurs reprises, signalé à la directrice de l'école que ces modifications étaient particulièrement gênantes pour l'équipe d'animation qui devait redéplacer en permanence les chaises et les tables, le problème persistait. Après quelques temps, une « *solution* » a été trouvée par la directrice (sans en informer Ahmed en amont). Et un jour, en montant dans la salle pour préparer nos activités, nous avons pu constater que des bureaux d'écoliers avaient été disposés dans la salle, face au tableau et encombrant un bon tiers de la pièce. Plus tard, la directrice demanda même de les remettre dans la même

disposition et de veiller à ce qu'ils soient bien propres, dans le cas où nous les aurions utilisés ou déplacés.

Ces anecdotes peuvent sembler anodines, et relever de conflits fréquents dans le monde du travail, mais elles rendent bien compte à mon sens du pouvoir de l'école sur l'usage des espaces et des outils de travail, de son ascendance sur les professionnels du périscolaire et de la « place » accordée au travail de ces encadrant.es qui doivent en permanence « faire avec » des espaces réduits et contraints. D'une part, on peut relever l'absence relative de lieux de travail en propre puisqu'ils et elles sont condamnés à tenter d'investir des espaces déjà structurés et appropriés par l'école. D'autre part, on note une soumission de l'usage de ces espaces par les animateurs aux conditions imposées par l'institution scolaire et ses agents. Leur quotidien professionnel est donc, de manière plus ou moins forte, conditionné par un autre groupe professionnel (les enseignantes) qui monopolise les espaces de travail et de surcroît a le pouvoir d'imposer des modifications, tout en exigeant une forme d'invisibilisation des pratiques de l'équipe d'animation.

Jonathan : Bah moi généralement *je fais bien gaffe* et tout... mais il y a deux, trois fois où il y a eu des histoires... après c'est des brouilles mais deux, trois fois il y avait des traces de peinture sur la table ou des fois les gamins qui s'étaient amusés à laisser des messages sur le tableau des trucs comme ça et *elles en ont fait tout un plat...* des régies aussi généralement pareil... genre elles avaient fait passer des messages à Ahmed en disant « on a encore rangé la régie c'était le bazar !

Les propos de Salim en entretien confirment également que ce type d'appropriation scolaire de l'espace au détriment des investissements périscolaires est perçue comme une appropriation abusive d'un espace pourtant défini comme « mutualisé » :

Salim : Une fois tu sais là... ça... là-haut *la salle du haut elle est mutualisée...* il y avait une prof dès qu'on venait préparer notre matériel elle nous disait « non ! »... Moi une fois je suis monté préparer mon matos en haut elle m'a dit « non ! »... *Elle a cru que c'était sa salle... elle a cru que c'était la salle à sa mère ! elle croit que tout est à elle... c'est eux les chefs !*

Pour les professionnel.les du périscolaire, s'approprier les espaces qui composent les bâtiments scolaires passe par un investissement matériel des lieux mais aussi par le droit de disposer des espaces en lien avec leurs activités professionnelles. Il s'agit d'inscrire durablement des objets et de tenter d'instituer leur présence et leur distribution dans l'espace. Laisser une trace de son activité professionnelle dans les locaux scolaires ou encore inscrire durablement ses outils de travail au sein des lieux de son exercice est alors un enjeu de légitimation au regard d'un droit

d'appropriation de son espace de travail. Mais aussi d'investir les lieux corporellement, d'accéder aux salles. À ces tentatives de se « faire une place » dans l'école, l'institution scolaire résiste et impose aux animateurs et animatrices de laisser le moins de traces possible de leur présence, que ce soit par l'intermédiaire des outils de travail ou de leur présence physique. L'extrait d'entretien de Salim montre également comment les enseignantes ont même parfois le pouvoir de suspendre l'accès à un espace pourtant assigné aux activités des professionnel.les de l'animation périscolaire. Salim a dû attendre que l'enseignante en question lui donne « l'autorisation » de pénétrer dans la salle pour préparer son matériel.

1.3. Les tentatives de réappropriation de l'espace scolaire

La question de l'appropriation de l'espace scolaire est centrale dans la manière dont les professionnel.les des ME pensent leur travail et envisagent leurs rapports avec l'institution scolaire. La description que les animateurs et animatrices font des spécificités des temps périscolaires est tramée par le champ lexical de la « sortie d'école » :

Salim : Pour moi le but du périscolaire c'est de faire *sortir l'enfant de sa routine, de son cadre...* moi j'ai un proverbe c'est « *y'a un temps pour tout* »... *un temps pour l'école mais aussi un temps pour l'amusement*

Adeline : Pour moi c'est surtout de *les sortir un peu de l'école* parce qu'ils ont *les cours un peu toute la journée donc pour qu'ils pensent à autre chose...* qu'ils s'amuse... »

Arya : Pour moi vraiment l'animation en soi *c'est pas un temps où on est à l'école...* On *sort de l'école* vraiment... c'est un temps où on peut les laisser... malgré qu'on a des objectifs à respecter etc... moi je verrai plus... *parce qu'il passe beaucoup de temps à l'école...*

Iman : *C'est différent de l'école...* on est en gros plus dans... enfin... je sais pas comment dire... on est plus... *on est plutôt dans le lâcher prise... qu'ils aient pas l'impression d'être à l'école...*

L'appréhension des temps périscolaires à partir du registre de la sortie de l'école s'objective également à travers l'enjeu que constitue la réappropriation des espaces scolaires pour ces professionnel.les, à l'image de cet extrait d'un projet pédagogique au sein de la ME JC :

« Il est également important que les enfants *ne se sentent pas « à l'école », même si c'est le même bâtiment*. Pour cela, on met en place des fabulations (histoires, déguisements) et on modifie l'organisation habituelle de l'espace »

Il s'agit alors d'œuvrer à la « déscolarisation » d'un espace chargé symboliquement et matériellement par l'École. Ces pratiques qui consistent à modifier le contexte d'accueil afin de réduire le caractère scolaire qui structure les lieux se retrouvent notamment dans l'importance qu'accorde l'équipe d'animation à la décoration des « salles mutualisées » ou des couloirs. Laisser son empreinte sur les murs, en affichant par exemple des dessins produits par les enfants durant une activité manuelle, est une manière de tenter de s'appropriier les espaces scolaires et d'essayer de créer un univers différent de l'école dans l'école elle-même.

Que ce soit en discours ou par le biais de pratiques d'appropriations de l'espace scolaire, les professionnel.les de l'animation présentent souvent les ME comme une enclave au sein de l'école, comme un espace autre qui se reconstituera à chaque fois que le temps scolaire laisse place au temps périscolaire⁵².

Ces tentatives de réappropriation de l'espace sont parfois censurées par les enseignantes qui rappellent du même coup leur monopole sur l'usage légitime des espaces scolaires. Par exemple, lorsque plusieurs dessins d'enfants avaient été affichés dans la montée d'escalier à la suite d'une activité manuelle, dont deux avaient été jugés problématiques par les enseignantes. L'activité en question avait pour thème « *un moment heureux* ». Un enfant avait alors dessiné un mouton en position de se faire tuer pour l'Aïd et un autre avait représenté une console de jeux vidéo et un boîtier du jeu GTA. L'équipe enseignante avait alors demandé aux animateurs et animatrices de retirer ces dessins.

On peut également observer des réappropriations de l'espace scolaire par le biais de l'affichage de nombreux documents institutionnels donnant à voir le fonctionnement des temps périscolaires au sein des ME. Par exemple, l'affichage des « *planning d'activités* » :

52 Muriel Darmon (2001) met au jour des mécanismes similaires dans les usages des espaces et du matériel scolaires à l'école maternelle. Elle montre par exemple, qu'en fonction des moments de la journée, ou des personnes encadrantes, un espace peut revêtir des significations différentes.



Anims: [redacted]

Groupe des Royal Savages (9-12 ans)

Objectif : Découverte de nouvelles pratiques artistiques et culturelles



Tout au long de la période nous allons expérimenter de nouvelles activités artistiques et culturelles: musicales, rap, ~~gloob~~, musées. Notre but est d'arriver à réaliser une création collective : un EP de rap.



Mercredi 07/09	Mercredi 14/09	Mercredi 21/09	Mercredi 28/09	Mercredi 05/10	Mercredi 12/10	Mercredi 19/10
Jeux de présentation Agora Jeux d'extérieur	Walking Dead Zombies Pyramides Atelier rap	Sortie au musée des Beaux-Arts Départ : 13h30 Retour : 17h30	Atelier Rap : écriture, instrumental Tapis vert des artistes	Sortie à Fourvière Départ : 13h30 Retour : 17h30	Sortie au musée de l'Automobile Départ : 12h30 Retour : 17h30	Atelier Rap Bataille des 3 Royaumes



Anims: [redacted]

Groupe des 6 ans

Objectif : Découverte du Cinéma



Nous partons à la découverte de l'envers du décor : comment est né le cinéma, comment se prépare un film, de l'idée à la projection.



Mercredi 04/01	Mercredi 11/01	Mercredi 18/01	Mercredi 25/01	Mercredi 01/02	Mercredi 08/02	Mercredi 15/02
Mini-Musée exposition et retour sur le projet autour de la découverte culturelle	Découverte du cinéma court-métrages et invention du cinéma	Institut Lumière : le cinéma Pinocchio Rdv : 13h30 Retour : 17h30	L'envers du décor préparation d'un court métrage 1	L'envers du décor préparation d'un court métrage 2	Institut Lumière : le musée Rdv : 13h Retour : 17h00	Tapis vert des artistes



On pourrait ne voir dans ce type d'affichage qu'une manière de transmettre des informations, notamment aux parents. Mais il me semble qu'occuper une partie de l'espace scolaire, en y affichant des documents qui rendent compte des activités mises en place, avec un objectif pédagogique mis en exergue, une petite description, des images, avec un travail de mise en scène, est aussi une manière de travailler à la « vitrine du dispositif » promouvant le ludique dans l'objectif de se démarquer du sérieux scolaire.

Cette dimension stratégique des usages de l'affichage (sans forcément qu'elle soit pleinement consciente) qui consiste donc à afficher une certaine « façade » pour « ne pas perdre la face » (Goffman, 1973), afficher une vitrine qui pourrait fonctionner comme appareil de légitimation, de requalification symbolique, passe notamment par une sélection de la réalité qui laisse dans l'ombre une part importante des pratiques quotidiennes des animateurs. Les pratiques que l'on pourrait qualifier de « sale boulot » (Hughes, 1996), au regard de la légitimité qui leur est accordée, ne sont pas dignes de passer l'épreuve de l'écriture et encore moins celle de l'affichage.

De plus, les modalités de transcription de cette réalité montrent une tentative de « prouver la valeur » de ce qui est fait, ou du moins de ce qui est dit de ce qui est fait. Une forme de « bonne volonté » qui se doit de s'afficher pour qu'elle soit reconnue. Il s'agit, à la manière d'un « dispositif d'intéressement » (Akrich, Callon et Latour, 1988), d'attirer l'attention, de rendre publique une image de l'institution. C'est que Goffman (1973) appelle « l'idéalisation ».

Cependant, la « façade » de la ME tend à se construire, implicitement, en référence à l'univers scolaire. Les documents produits et les modalités de production et d'affichage ont un air de famille avec les affichages scolaires qui saturent les murs des écoles. A la manière du travail d'un bon faussaire, il devient parfois difficile de les discerner. On retrouve certains codes graphiques et des contenus similaires. L'école étant l'institution de référence en ce qui concerne l'éducation des enfants, il est donc difficile de ne pas y faire référence, même sans le savoir, lorsqu'on veut s'afficher en lieu d'accueil et d'éducation des enfants. Goffman écrit « la façade devient une « représentation collective » et un fait objectif » (Goffman, 1973 : p.33). Les ME cherchent justement, par le biais d'une scripturalisation de sa façade, à contrôler les « représentations collectives » que peuvent s'en faire les personnes qui gravitent autour d'elle.

Elles présentent, par le biais de l'affichage, ce que Goffman appelle sa « région antérieure », à savoir le lieu où « on accentue l'expression de certains aspects tandis que l'on en dissimule d'autres qui pourraient discréditer l'impression produite » (Goffman, 1973 : p.110). Et cette « région antérieure » a tendance à s'appuyer sur des attributs scolaires pour orienter les perceptions des ME vers une image socialement valorisante et déjà constituée, à savoir une image scolairement crédible. Cette procédure peut être interprétée comme une manière de capter une part de la dimension sacrée attribuée à l'école. On peut alors retrouver une stratégie de sacralisation telle que la présente Lahire quand il écrit :

« Parmi les stratégies de sacralisation (ou de légitimation), on trouve aussi des stratégies d'association d'un X profane à un Y sacré, ou d'un X déjà sacralisé à un Y situé plus haut dans l'ordre des choses sacrées. On découvre ici une propriété fondamentale de toute magie sociale, que E. Durkheim et M. Mauss avaient déjà soulignée, à savoir le caractère contagieux du sacré. » (Lahire, 2015 : p.108).

La mise en place d'une façade aux couleurs scolaires fait partie de ces stratégies de « rattachement » ou de « raccordement » (Lahire, 2015 : p.108) aux « choses sacrées » dans le but de capter une partie de son pouvoir symbolique par effet de « magie sociale ». Cette ressemblance avec la culture matérielle scolaire n'est pas uniquement une stratégie de présentation, ou de séduction, s'exposant aux regards des parents, dans le but de les convaincre de la légitimité d'un tel dispositif à éduquer leurs enfants. Emprunter certaines dimensions de la grammaire scolaire, certains de ses codes et de son style, son « apparence » et sa « manière » (Goffman, 1973 : p.31), est aussi une façon de montrer à l'école elle-même la bonne volonté pédagogique qui définit la ME et donc de justifier sa présence au sein des bâtiments scolaires.

Il s'agit dans cette configuration de retourner à la face de l'école ce qui lui a été emprunté dans son dos. A la manière de certaines techniques de combat qui consistent à utiliser la force de son adversaire contre lui, les professionnel.les usent, de manière non-consciente, du pouvoir symbolique qu'elle a capté de son association au scolaire contre l'école elle-même. Dans cette lutte de territoire professionnel au sein de laquelle l'école a l'avantage de sa légitimité, les ME tentent de justifier leur raison d'être à partir d'un régime de justification scolarocentré. L'ambivalence qui naît de cette lutte entre monde scolaire et périscolaire, oscillant entre la revendication d'un territoire autonome, propre à des activités spécifiques, aux objectifs pédagogiques différenciés, prises en charge par des professionnels qualifiés, et une quête de légitimité et de reconnaissance de l'institution même de laquelle il s'agirait justement de se différencier pour être autonome, produit des discours ambivalents de distanciation autant que de proximité.

2. Le pouvoir scolaire sur le temps

Au pouvoir de l'institution scolaire sur les espaces de travail des professionnels du périscolaire s'ajoute un pouvoir sur le temps qui participe également à une forme de mainmise de l'école sur les conditions de travail des professionnel.les de l'animation. D'abord, il faut noter que le

temps de travail des professionnels de la ME est rythmé par les temporalités scolaires. L'agenda et l'organisation temporelle scolaire déterminent, en creux, l'activité professionnelle des agents de la ME. Le travail des animateur et animatrices s'inscrit sur la frontière temporelle dessinée par l'institution scolaire. Les temps méridiens et les temps de soirée commencent immédiatement lorsque le temps de classe se termine. Leur temps de travail est alors enchâssé par le temps scolaire. Le terme « périscolaire » indique bien la liaison temporelle qu'il existe entre ces deux institutions. D'ailleurs, la systématisation des activités périscolaires est le produit d'une réforme des rythmes scolaires (réforme Peillon 2013). Tout comme le fait d'avoir installé les ME dans les écoles, l'ajustement des temps d'accueils aux rythmes scolaires dénote une forme de dépendance de celles-ci à l'organisation des temporalités de l'institution scolaire.

On peut ajouter ici que cette dépendance produit des horaires de travail découpés ayant un impact non-négligeable sur le quotidien des professionnel.les. Leurs horaires sont définis par le temps d'accueil des enfants et donc par le temps hors-classe. D'une part, leur temps de présence au sein de l'école ne correspond pas forcément à leur temps de travail rémunéré, générant des formes de « travail gratuit » (Simonet, 2018 ; Lebon et Simonet, 2017) lorsqu'il est simultané avec le temps de classe, notamment au regard de la préparation des activités avant l'arrivée des enfants ou encore des temps de réunions. Indirectement, l'école détermine ce qui fait partie du temps de travail des animateurs et ce qui ne l'est plus. D'autre part, ce découpage temporel qui fait de l'école *l'horloge* de la ME rend compte du pouvoir scolaire sur la détermination du temps. Symboliquement, le fait que la sonnerie de l'école soit également le signal qui annonce à l'équipe d'animation le début ou la fin de leur temps de travail, renvoie à l'idée que l'école est le système de référence quant à la « temporalisation des activités » (Elias, 1999 [1986]) périscolaires.

Au-delà de ce premier constat, il s'agit de rendre compte des conséquences pratiques de cette encastré temporel. Cela implique d'abord, pour les professionnels des ME, de structurer leur temps en fonction des impératifs imposés par l'école. Il s'agit d'ajuster en permanence ses pratiques et sa gestion du temps au regard des conséquences qu'elles pourraient avoir sur le travail des enseignants et le temps d'apprentissage scolaire. La légitimité de l'institution scolaire implique une priorisation des temps de classe sur le reste. Bien que les professionnel.les de la ME revendiquent une certaine autonomie il.elles sont pourtant contraint.es de prendre en compte, dans leurs pratiques quotidiennes, l'importance sociale accordée à l'institution scolaire, et donc du temps qui lui est alloué. Je prendrai ici plusieurs

exemples typiques de cette soumission aux prescriptions implicites produites par la temporalisation scolaire des activités enfantines.

2.1. S'ajuster aux temps scolaires

J'ai pu observer fréquemment sur les temps méridiens qu'un des enjeux qui structurent la gestion du temps par les encadrant.es du périscolaire réside dans l'attention portée à ne pas « rendre les enfants en retard » aux enseignantes et à être « prêt » quand ces dernières nous confient les enfants. Il s'agit donc de ne pas faire attendre les agents de l'institution scolaire. Les temps d'activités, de déplacements, de rangements etc. sont alignés à l'impératif du temps scolaire. En entretien Ahmed évoque une anecdote qui s'est déroulée peu de temps après mon départ de la ME. Elle fait écho à ce que j'avais pu observer au quotidien lorsque je travaillais encore mais permet également de se rendre compte des résistances de l'école et des réactions particulièrement vives des agents de l'institution scolaire qui peuvent naître d'un retard de quelques minutes :

Ahmed : [me raconte en détail le déroulement d'un spectacle organisé par plusieurs groupes d'enfants et leurs encadrant.es qui s'insère dans une semaine à thème, « la semaine du respect », que ce spectacle venait justement conclure. La totalité des enfants d'élémentaires inscrits sur le temps méridiens sont présents dans la gymnase (115 enfants) pour assister ou participer aux différentes productions des enfants (affiches, saynètes, chansons etc.)] Bref... et donc moi j'ai été prévenir... alors c'est vrai que j'avais pas prévenu Leïla (la directrice de l'école)... parce que moi je me suis dit 11h15 à 35 on aura fini... c'était pas censé durer 600 ans... des chansons c'était rapide... les pièces de théâtre on avait dit 5 minutes... les chansons ça prenait 10 minutes... il restait les affiches... et moi j'étais allé voir Dussert (une enseignante) en disant... j'ai vu que c'était 30... on sera jamais à l'heure... donc je lui ai dit on sort les enfants parce qu'après ils reprennent à 45... on les sort dans la cour à 45... pélo à 46 on venait de finir les petites saynètes et je dis « allez on passe aux affiches ! »... j'avais pas vu l'heure ! Leïla elle débarque dans la gymnase... et Thibaud il était à côté de la porte... il se mange une scade [contraction d'embuscade] direct : « Mais ça a sonné depuis 2 minutes ! »... Toi dans cette situation tu te serais suicidé ! Imagine ! J'étais impuissant ! Les maîtresses elles s'étaient barrées... elles ont pas attendu... elles sont montées dans leur classe sans les enfants... enfin avec ceux qui mangent pas à la cantine... et c'était le dernier jour avant les vacances ! À la rigueur tu peux faire une exception il y avait que 5 minutes de retard ! Et les animateurs savaient pas quoi faire ! Ils étaient dans un état de stress ! Je leur dis « mettez les classes en file indienne

et chaque animateur monte une classe »... mais laisse tomber pélo je vois Lina qui part avec 50 gamins du premier service... Jonathan et Sam ils savent pas quoi faire... Et du coup je décide de prendre un petit groupe pour les remonter en classe... Je monte avec les gamins de la classe à Mendez... et là... y'a un gamin il dit devant Mendez « ouais en plus on a pas eu de récré »... et là elle a passé ses nerfs sur le gamin mais c'était des phrases pour nous en fait... Bref et après je reçois un mail assassin de Leïla... il ne faut plus que ça se reproduise c'est inadmissible, des histoires de 10min de retard, il serait bien que je sois informée auparavant etc. alors qu'en soit le truc c'est pour 10 minutes quoi ! Ils sont montés à 55 au lieu de 45 ! Le jours des vacances en plus ! Et en plus tu vois on f'sait pas un tournoi de foot tu vois ce que je veux dire... ça aurait été à cause d'un tournoi de foot (rire)... des histoires de signalement direct ! »

Lorsqu'on met cette anecdote en perspective avec la manière dont les animateurs et animatrices doivent régulièrement attendre plusieurs minutes après la sonnerie pour prendre en charge leur groupe d'enfants et donc s'en remettre à la décision de l'enseignante concernant la sortie des enfants des salles de classes, on prend la mesure de la distribution inégale des forces d'imposition et du pouvoir d'agir sur les temporalités des autres.

De plus, l'emprise scolaire sur le temps de travail des animateurs peut également prendre la forme de la mise en place de pratiques spécifiques dont l'objectif est de servir le bon déroulement des temps scolaires. Par exemple, lorsque l'équipe de direction prescrit aux jeunes encadrant.es de mettre en place des « *temps calmes* » à la fin des activités méridiennes afin que les enfants adoptent une dynamique corporelle et émotionnelle en adéquation avec les exigences scolaires en la matière.

2.2. Le pouvoir scolaire de briser les frontières temporelles

Le temps de travail des professionnels de la ME est donc en partie rythmé par les temporalités scolaires, mais le pouvoir de l'école ne s'arrête pas à une détermination en creux ou par référence. En effet, l'institution scolaire a aussi le pouvoir de rendre les frontières qui séparent le scolaire du périscolaire plus poreuses. Elle donne à ses agents le pouvoir de franchir ces frontières et d'intervenir sur des temps qui ne sont pas officiellement définis comme scolaires.

Que ce soit sur les temps méridiens ou sur les temps de soirée, le basculement d'une institution à l'autre, en termes de prise en charge officielle des enfants, donne lieu à des scènes très ritualisées entre les deux groupes professionnels. Les moments les plus visibles de la

domination scolaire, parce qu'incarnée par les enseignantes, se concentrent souvent sur ces temps charnières et ponctuels de co-présence. Ces moments de contacts sont notamment l'occasion de soumettre les corps des professionnel.les à l'ordre symbolique et à leur place au sein de cet ordre :

Les membres de l'équipe d'animation sont réunis et attendent dans la « *salle anim'* » que la sonnerie retentisse pour « *recupérer les gamins* ». La fin du temps scolaire marque l'entrée en scène des animateurs, qui sortent des coulisses et vont à la rencontre des classes. Les enseignantes descendent avec les enfants, en rangs deux par deux, et se postent en bas de la rampe d'accès au bâtiment située sous le préau. Farah est postée également en bas de la rampe, fiches d'appels en main, un peu en retrait et attends le bon moment pour appeler les enfants et leur indiquer l'aire de goûter vers laquelle ils vont devoir se diriger. L'enseignante du groupe des CM1, tourne le dos à Farah et observe sa classe en lançant des regards sévères aux enfants les plus bruyants. Le rang est dissipé et la maitresse demande le silence à plusieurs reprises. Le silence revient petit à petit et Farah prend l'initiative d'appeler une première salve d'enfants en tentant d'augmenter le volume de sa voix pour passer au-dessus du reste de brouhaha ambiant. Les trois appelés sortent immédiatement du rang et commencent à courir vers l'aire de goûter. L'enseignante les arrête d'un seul coup en criant « *Hé Ho ! revenez là ! qui vous a dit de partir ! et depuis quand on se déplace en courant dans l'école !* ». Dans l'expectative, les fiches d'appels le long du corps, Farah n'ose rien dire. Les enfants, quelque peu surpris, s'exécutent et réintègrent le rang en soufflant. « *Déjà Farah vous a juste appelé (insistant sur le mot appelé). Elle ne vous a pas dit de partir en courant comme des dératés. Et deuxièmement, je n'avais pas fini avec vous. Comme vous avez l'air pressé et bien vous irez goûter en dernier* ». L'enseignante interpelle alors l'ensemble du groupe pour leur rappeler les règles de déplacement et leur reprocher leur agitation. S'adressant cette fois à Farah : « *Tu peux les appeler maintenant, mais les trois impatients tu les appelle à la fin. Et que je n'en vois pas un qui s'amuse à courir hein !* (En regardant le groupe d'enfants) » (ME GL, temps de soirée, octobre 2016)

Les rituels de passage d'une institution à l'autre masquent en réalité une forme de continuité de la domination scolaire sur les temps périscolaires. Bien que le temps scolaire soit officiellement terminé, les enseignantes tendent à rester les garants consacrés de l'ordre en tant que propriétaires symboliques des lieux. De plus, cette observation laisse entrevoir une double dimension qui structure le pouvoir scolaire sur le temps et qui mérite qu'on s'y arrête un instant. D'une part, les agents scolaires peuvent se permettre d'intervenir sur les temps périscolaires et d'imposer des prescriptions à la fois aux enfants mais aussi aux professionnels, et d'autre part, ils ont le pouvoir d'interrompre le cours des choses, le déroulement temporel instigué par les agents du périscolaire. Bourdieu (2003 [1997]) rappelle que la domination s'objective

notamment dans et par ce pouvoir des dominants de faire attendre, patienter, ou à l'inverse de presser, de précipiter les choses (p.270). Ce pouvoir est donc double puisqu'il donne un droit d'intrusion au sein du temps de travail des autres et un droit d'interruption des activités qui s'y déroulent.

Ce type de franchissement des frontières est tout à la fois temporel et spatial et les observations que je vais utiliser dans cette partie auraient très bien pu servir le propos de la partie précédente. L'observation suivante montre bien comment les enseignantes peuvent s'appuyer sur le pouvoir de l'école pour se sentir en droit d'intervenir durant les temps périscolaires :

J'ai la charge d'un groupe d'enfants et nous devons nous rendre dans « la salle des grands » situées au deuxième étage de la ME pour participer à une activité manuelle que j'avais baptisé « dessine tes émotions ». Il est environ 16h30, je réunis mon groupe après le goûter et entame la montée des escaliers. Arrivé au palier du premier étage, une enseignante passe la porte qui sépare la cage d'escalier et le couloir qui dessert les salles de classes. Je suis sur le palier avec à mes côtés quelques enfants et le reste du groupe est encore en pleine ascension. C'est à ce moment que l'enseignante lance aux enfants, sans même me jeter un regard : « *Vous vous croyez où là ?! vous êtes peut-être sur les temps périscolaires mais on est toujours dans l'école ! Alors vous redescendez les escaliers et vous remontez correctement... c'est-à-dire en chuchotant et en marchant !* ». Les enfants s'exécutent et nous reprenons la montée d'escalier. (ME GL, temps de soirée, janvier 2016)

Bien que l'enseignante ne se soit pas directement adressée à moi, j'ai reçu cette remarque comme une critique vis-à-vis de mon encadrement. Cependant, la force de la domination scolaire et de surcroît lorsqu'elle est incarnée par une représentante de l'institution, m'a mis dans un état de quasi-paralysie. Je me suis senti, l'espace d'un instant, comme un enfant parmi le groupe. Cette anecdote rend bien compte, d'une part, du sentiment d'autorisation qui caractérise les dominants, et donc aussi du sentiment d'illégitimité des professionnels subalternes, et d'autre part, de la manière dont l'institution scolaire peut imposer des usages de l'espace sur des temporalités pourtant défini par la « juridiction » (Abbott, 1988) de la ME.

Comme on a pu le voir précédemment les animateurs et animatrices sont généralement exclus des espaces investis par les enseignantes, cependant, il est fréquent que ces dernières s'invitent durant les temps périscolaires sur les lieux d'activités. Se sentant comme « propriétaires des lieux » et renvoyant du même coup les professionnels de l'animation à leur statut symbolique de « locataire », voire « d'intrus », les enseignantes se sentent autorisées à franchir la frontière temporelle qui sépare les deux institutions, et interrompre l'activité pour prendre à parti un ou

plusieurs enfants, sans pour autant se référer à l'encadrant.e en charge du groupe. À l'image de cette observation :

Lors d'une activité sportive qui se déroule sur le plateau durant un de temps soirée, j'aperçois une enseignante se diriger vers le terrain à grand pas. Salim, l'animateur en charge de l'activité en question est dos à elle, puisque face au terrain, et ne la voit donc pas se rapprocher. Il se rend compte de sa présence uniquement lorsqu'elle appelle, avec une voix appuyée, un enfant qui était en train de jouer : « *Mehdi ! Mehdi ! Viens me voir là un petit peu !* ». Salim comme Mehdi sursautent et ne comprennent pas bien ce qu'il se passe. L'enseignante rentre sur le terrain en passant à côté de Salim sans le regarder. Elle s'approche de Mehdi, lui attrape la casquette qu'il porte sur la tête, le saisit par le bras en se baissant à son niveau et lui dit « *Tu te crois dans ton quartier là avec ta casquette à l'envers ?! On est à l'école... ici c'est à l'endroit !* ». Elle lui remet la casquette dans le « bon » sens et s'en va. Tout le groupe reste bouche bée et regarde l'enseignante s'éloigner. (ME GL, temps de soirée, mai 2016)

Cette observation montre à quel point les agents de l'institution scolaire se perçoivent et sont perçus comme légitimes à se rendre visibles et même à agir sur le temps de travail des animateurs. De plus, interrompre une activité, de surcroît sur des temporalités identifiées comme périscolaires, sans que personne ne s'en plaigne (du moins publiquement, sur l'instant et dans le cadre du temps de travail), c'est avoir une emprise sur le temps des autres et même sur le temps de l'institution. Reprendre un enfant sur son style vestimentaire durant une activité rend compte également d'un pouvoir sur les règles qui trament les temps périscolaires. Enfin, l'invisibilisation de Salim, par le biais de l'indifférence à sa présence, renforce la mise en scène du pouvoir scolaire, puisqu'en ne s'adressant pas à lui l'enseignante brise la frontière entre « territoires professionnels » et dépossède l'animateur de son rôle d'encadrant.

Salim : *Ils [les enseignants] te font ressentir que t'es rien alors que nous on fait notre taf... on est comme eux... on essaie de les éduquer comme on peut... eux ils ont leur rôle à jouer nous aussi on a notre rôle à jouer mais souvent ils essaient de nous dégrader de nous descendre... par exemple des instits qui viennent engueuler les gamins sur les temps périscolaires... par exemple là cette année madame Michon elle est venue plusieurs fois corriger des enfants pendant les activités ou dans les files d'attente ou les trucs comme ça alors qu'il y avait des anims !*

On retrouve la même idée dans les propos de Jonathan :

Jonathan : *En fait elles interviennent alors que c'est toi qui as pris le relais et du coup t'es censé être responsable... et du coup elle revient et c'est comme si elle te donnait une leçon... elle prend ta place... elle te dis tu as pas vu ça... une fois des gamins qui se battent alors que j'étais*

en train de faire l'appel... du coup j'étais concentré sur ça, j'ai pas fait gaffe et du coup elle est intervenue...

On retrouve la même idée liée à la présence et les interventions des enseignantes durant les temps périscolaires lorsque j'interroge Thibaud sur ses relations avec les enseignantes. Il me fournit d'abord la rhétorique habituelle et consensuelle sur la co-éducation et le partenariat. Cependant, ayant travaillé avec lui plusieurs années, je me doute bien que si je le questionne plus précisément sur les pratiques concrètes au-delà des discours officiels, j'aurai accès à des catégories de jugement plus ancrées dans l'ordinaire du travail. Utilisant alors mon expérience en tant qu'animateur et collègue de travail je le relance sur le sujet :

Simon : Mais au-delà de ce qui serait bien de faire ou ce que tu aimerais faire... dans la réalité, concrètement... comment ça se passe ? Par exemple, je me rappelle que les instits ils se permettaient de juger sur des trucs qu'on faisait par exemple ?

Thibaud : Ouais ben c'est sûr ! Je vais te donner un exemple concret... *quand les instits interviennent sur les temps d'animation pour crier sur les enfants alors que toi tu es là !* Sauf que ça te décrédibilise complètement ta position... ça sape ton autorité... alors *ok on est dans la co-éducation mais il faut pas non plus qu'on se marche dessus quoi !*

Simon : Ouais... c'est clair... je me rappelle aussi y'avait des fois le truc... tu sais il fallait faire d'autant plus gaffe à ce qu'on fait quand il y a des instits qui traînent...

Thibaud : Ouais genre « fais gaffe y'a machin qui arrive... faut que tu te tiennes bien avec les enfants... », ouais c'est clair ! *Quand tu es dans cette relation de compétition comme c'est le cas... ah ouais tu fais gaffe... parce que ça veut dire que tu seras jugé sur ce que tu fais quand la prof passe... je veux dire au bout d'un moment d'où tu me juges ! Tu connais pas la situation d'où tu te donnes le droit d'intervenir sur le temps périscolaire alors que moi je n'interviens pas dans ta classe !* Il y a certains instits qui se permettent de dire des choses qu'ils devraient pas dire sur le périscolaire... vont se permettre d'intervenir... de faire des choses... alors qu'en vrai *qu'est-ce que tu veux ?! Occupe-toi de ta classe moi je m'occupe de mon groupe d'enfants !*

On peut premièrement se rendre compte que mon ancrage sur le terrain me permet d'avoir accès à différents niveaux discursifs, qui sont sincèrement formulés par les enquêtés, sans volonté de maquiller la réalité, et qui oscillent entre des discours relativement détachés de la pratique et puisant leur contenu dans les rhétoriques institutionnelles, et des propos tirant leurs significations plutôt du côté du quotidien pratique du métier. Le fait que Thibaud me livre d'abord un discours reprenant la rhétorique institutionnelle, alors même que j'ai travaillé avec lui durant plusieurs années, montre bien à quel point ce type de discours a des effets puissants sur les catégories de perception de la réalité des professionnels. Deuxièmement, les propos de

Thibaud s'appuie directement sur ce type de situations au sein desquelles les agents de l'institution scolaire usent du pouvoir sur le temps des professionnels non-enseignants que leur offre leur rattachement à l'école, et « *se donne[nt] le droit d'intervenir sur les temps périscolaires alors [les animateurs n'interviennent] pas dans [leur] classe* ». Enfin, Thibaud évoque (bien qu'avec l'aide d'une relance de ma part qui encore une fois s'appuie sur mon statut de collègue de travail) des formes d'autocontrôle des animateurs en raison de la présence, supposée ou effective, d'un agent de l'institution scolaire. Le regard des enseignantes fonctionne alors à la manière d'une « technologie de pouvoir panoptique » (Foucault, 1975) jusque sur le territoire professionnel des animateurs et animatrices puisque la crainte d'être vu produit des effets de contrôle et de régulation des pratiques. Ce sentiment de dépossession se retrouve dans les propos de Salim :

Salim: *La directrice quand elle est là je fais un peu attention à ce que je dis à ce que je fais... mais ouais... mais ouais quand il y a une prof tu te redresse un peu tu vois... tu te remets droit... tu restes un peu dans le délire des enfants mais tu gardes cette posture un peu... tu vas pas partir dans des rigolades... ouais on se braque un peu, on se redresse... on a toujours peur qu'ils puissent nous poudrer* [expression qui veut dire se faire reprendre, se faire rappeler à l'ordre]

A l'inverse de l'équipe d'animation qui doit rester invisible sur les temps de classe, les enseignantes peuvent se permettre de sortir des coulisses pour faire irruption sur la scène périscolaire. Leur présence potentielle sur les temps périscolaires produit un champ de visibilité qui tend à pousser les animateurs à réguler leurs propres pratiques pour éviter ce genre d'interventions qui, au regard de la récurrence des anecdotes en entretien et des réactions que j'ai pu observer, semblent être vécues de manière particulièrement violente.

Après avoir montré le pouvoir scolaire sur les espaces et les temps de travail des professionnels de la ME, j'aimerais aborder une dernière dimension, qui s'articule évidemment avec les précédentes, mais qui concerne plus spécifiquement un pouvoir sur les individus eux-mêmes.

3. Le pouvoir scolaire sur les animateurs

Les professionnels de la maison de l'enfance sont régulièrement disqualifiés par les enseignantes pour leur travail mais aussi pour leurs attitudes, leurs conduites. La domination scolaire s'exerce donc au-delà d'une emprise sur le cadre spatio-temporel de travail des professionnels de l'animation. Elle prend également la forme de verdicts qui tendent à

renvoyer les agents du périscolaire au bas de la hiérarchie du travail pédagogique et au bas de la hiérarchie sociale. On observe une lutte au sein de laquelle les professionnels du périscolaire tentent de requalifier leur activité professionnelle, notamment en mettant à distance l'image repoussoir de la « garderie » et en insistant sur le caractère éducatif de leur mandat. Ces tentatives de légitimation se heurtent cependant à des résistances de l'institution scolaire qui contribue même à diffuser des représentations stigmatisantes des activités périscolaires et des agents qui les prennent en charge. De plus, ces verdicts concernent des manières d'être identifiées par les agents de l'institution scolaire comme indignes d'une posture d'éducateur. Des manières d'être qui entrent en conflit avec l'éthos et l'hexis des enseignantes, produit de leurs socialisations professionnelles, mais aussi au regard de leurs propriétés sociales.

Ces jugements sont alors déterminés à la fois par un *mépris de profession*, dû à la distance entre les positions respectives de ces deux groupes professionnels dans la division du travail éducatif, et un *mépris de classe*, produit de la distance qui sépare les individus qui incarnent ces deux groupes au sein de l'espace des classes sociales. Les confrontations directes sont assez rares, les rapports hiérarchiques sont implicites et non-officiels, et la présence des enfants joue souvent un rôle pacificateur des relations entre adultes dans l'ordre de l'interaction. Cependant, en coulisses, et par des voies relativement indirectes, les enseignantes formulent des critiques en direction du travail des animateurs.

3.1. Un travail disqualifié

À la période durant laquelle j'ai réalisé une première série d'entretien avec les animateurs, une anecdote est revenue quasi-systématiquement dans les propos des interviewé.es lorsque je les interrogeais sur leurs rapports avec les enseignantes. Sa récurrence montre comment elle cristallise de manière exemplaire, aux yeux des professionnel.les interrogé.es, la manière dont le travail d'animation et les professionnels sont perçus par le monde enseignant.

Salim : *Notre but c'est d'améliorer les relations avec les maîtresses tu vois parce qu'apparemment il y a une affaire aussi tu vois les gamins ils sont partis en classe verte et je crois que Thierry leur avait dit « pourquoi vous avez pas demandé aux animateurs pour venir encadrer le groupe ? » et apparemment les maîtresses elles auraient répondu « les animateurs c'est de la merde on veut pas qu'ils viennent » du coup on dit juste bonjour maintenant...*

Thibaud : Ils nous critiquent tout le temps et récemment tu as même deux instits qui sont allés en classe verte à Champagneux et qui ont dit à Thierry (directeur de Champagneux) que *le*

périscolaire c'était de la merde ! ils ont dit texto ça ! Comment tu veux faire des projets avec eux après quand ils disent des trucs comme ça...

Jonathan : Alors de façon générale j'ai l'impression qu'il y a des tensions par rapport aux maîtresses et aux animateurs... il y a certaines maîtresses... elles font des reproches un peu sur ce qui est fait... un jour... bah par exemple là il y a une classe verte et apparemment en gros elles avaient préféré prendre des personnes extérieures parce que *pour elles c'était pas terrible ce qu'on faisait du coup c'est assez marquant quoi !*

Cette anecdote est symptomatique du sentiment de mépris que peuvent ressentir les animateurs et animatrices au regard des jugements que peuvent formuler les enseignantes à leur rencontre et sur leur travail. Il.elles sont renvoyé.es à un statut professionnel subalterne et sont disqualifié.es pour le travail qu'il.elles mettent en œuvre au quotidien.

Ces jugements pourraient ne susciter que de l'amertume et n'avoir que peu d'incidence sur leurs pratiques professionnelles. Cependant, bien que n'étant pas totalement alliée des enseignantes⁵³, l'équipe de direction de la ME a tendance à reprendre ces critiques, à les intégrer aux prescriptions institutionnelles en direction des jeunes encadrant.es et à leur demander de censurer certaines de leurs pratiques⁵⁴, de surcroît lorsqu'elles sont exposées au regard des enseignantes. Par exemple, lorsque deux animatrices avaient entamé une bataille d'eau entre elles, puis avec les enfants, dans la cour de récréation sur le temps du goûter. Ahmed avait alors immédiatement repris les animatrices en ajoutant à la fin de son rappel à l'ordre « *En plus y'a encore les instits dans leurs classes !* ».

3.2. Des conduites disqualifiées

Les jugements des enseignantes sur les animateurs et animatrices ont donc des effets sur les pratiques des professionnels du périscolaire puisqu'ils les exposent aussi à des critiques et des

53 On verra que les directeurs sont dans une position ambivalente entre relais des logiques et des normes scolaires et rapport critique vis-à-vis de l'institution scolaire. Cette ambivalence est le produit à la fois de leur position dans la division du travail éducatif mais aussi en lien avec leurs propriétés sociales et leurs trajectoires.

54 J'aurai l'occasion de revenir plus en détail sur la manière dont les directeurs perçoivent les animateurs. Il s'agit ici surtout de montrer que certains rappels à l'ordre émanant de la direction prennent parfois leur source dans des jugements formulés par les agents de l'institution scolaire.

rappels à l'ordre de la part de leur propre hiérarchie. Cette forme de collusion se manifeste bien dans l'extrait d'entretien suivant :

Nathan : Je pense aussi... enfin je le remarque... qu'il y a aussi une question d'origine sociale... enfin de classe sociale qui rentre en compte là-dedans... *les animateurs qui sont issus de milieux populaires vont avoir un certain... certaines habitudes... certaines façons d'être... qui vont être souvent mal perçues... perçues négativement par les enseignants qui viennent d'une autre classe sociale... au niveau du langage par exemple... alors au niveau du langage souvent c'est ce qui est le plus facile à faire changer... à corriger... [...] puis également sur la posture physique... parfois les animateurs qui vont s'avachir sur un fauteuil ou sur un truc... voilà effectivement ils sont avec les enfants... ils discutent avec les enfants... mais bon en terme d'image... ils vont être avachis... ils vont avoir une casquette à l'envers... une tenue aussi qui peut être mal perçues...*

Nathan part du constat que « *certaines façon d'être [...] sont perçues négativement par les enseignants* » pour ensuite envisager de les « *corriger* ». De plus, cet extrait montre que les jugements des enseignantes sur les animateurs et animatrices s'appuient également sur leurs conduites, leurs manières de parler, de tenir leurs corps etc. Ce qui est résumé par Nathan avec la notion « *d'image* ». Ils peuvent également concerner leurs manières d'interagir avec les enfants. Comme en témoigne cet extrait d'entretien :

Iman : Elles vont espionner les animateurs... elles sont toujours là à chercher la petite bête... *elles veulent plus que les enfants nous fassent des câlins... et des fois quand y'a des histoires elles interviennent... on sait gérer nous... y'a pas besoin qu'elles viennent... on leur a rien demandé... et puis ben... elles nous jugent... y'a une maitresse par exemple justement elle avait dit qu'on était payé à faire des câlins... pleins de truc comme ça... ou si on sort notre téléphone... des trucs comme ça... après je comprends aussi mais...*

Les modalités des relations avec les enfants font alors l'objet de critiques de la part des enseignantes. L'expression être « *payé à faire des câlins* », formulée par une « *maitresse* », renvoie d'une part à une forme de disqualification du métier d'animateur mais implique également la remise en cause d'une hexis corporelle, d'une manière d'interagir avec les corps des enfants, qui tend à rompre la frontière que s'impose les enseignantes au regard de ce qu'elles appellent la « *bonne distance éducative* ».

Les « *attitudes* » des encadrant.es, qui ne seraient pas conformes à la « *posture d'éducateur* », sont alors régulièrement pointées du doigt et participent à l'appréhension, par les enseignantes, de la présence de ces professionnels comme problématique. D'une part, l'investissement des espaces scolaires par les animateurs et animatrices est vécu comme une forme d'intrusion au

sein du territoire professionnel des agents de l'institution scolaire. Ce qu'exprime bien Nathan en entretien lorsqu'il manifeste une forme d'empathie pour le corps enseignant⁵⁵ :

Nathan : je pense que pour certains enseignants ça peut être compliqué... *ils peuvent se sentir dépossédés* parce que là justement l'esprit de la réforme... enfin moi je comprends bien... je peux comprendre que certains enseignants se sentent un peu dépossédés parce que *pendant très longtemps l'apprentissage c'est l'école* et là on vient dire que finalement l'école... enfin *il y a pas que l'école qui va apprendre des choses il y a aussi donc le périscolaire...*

D'autre part, le fait que les individus qui l'occupent aient des comportements qui s'éloignent des habitus professionnels et de classe des enseignantes renforce ce sentiment, et donc la mise en place de résistances et de stratégies de mise à distance. Pour le dire autrement, le sentiment d'intrusion est exacerbé par les propriétés sociales des intrus.

3.3. Des tentatives de rapprochement déçues

Bien que les professionnel.les de l'animation fassent régulièrement l'expérience de jugements disqualifiants sur leur travail et leurs manières d'être, le maître mot des relations prescrites reste, du côté des professionnels du périscolaire, la collaboration. Véritable injonction institutionnelle, le « partenariat » et la « co-éducation » font partie des impératifs régulièrement rappelés par la direction durant les réunions et s'insérant systématiquement dans les projets pédagogiques de la structure ou au sein du Projet Éducatif De Territoire. L'expression de Glasman (1991), reprise par Thin (1993), « l'école peut être plus courtisée que courtiseuse » (p.6) reste alors d'actualité. Cette ambition de se rallier à l'école pour créer les conditions de possibilité d'un partenariat éducatif malgré les stratégies d'évitement et les disqualifications permanentes, se donne à voir dans le discours de Thibaud en entretien :

Thibaud : Je me dis moi pourquoi pas personnellement *ravaler ta fierté... faire le premier pas...* alors peut-être que *tu passes pour une dinde*, mais toi tu n'auras *rien à te reprocher...* et te dire toi tu me critiques, je suis au courant, mais je m'en fous... *moi je pense aux enfants avant tout...* je pensais faire des projets avec eux *en partenariat avec toi* parce que tu es quand même un acteur de leur éducation... et quel est l'intérêt principal de l'animateur et du directeur : c'est l'enfant ! L'intérêt de l'enfant et pas l'intérêt du prof ou de ta personne... parce que certes tu

55 Sa compagne étant professeure des écoles renforce peut-être sa propension à prendre le point de vue du monde enseignant.

passes pour une dinde... alors *ton interlocuteur en face de toi t'as dit que c'était de la merde ce que tu faisais... mais je m'en fous parce que je pense aux enfants et à faire un projet sur l'écologie sur un autre truc avec ta classe !*

On voit par ailleurs, dans les propos de Thibaud, que l'une des stratégies de requalification du travail d'animation comme action éducative passe notamment par une stratégie qui consiste à prendre l'école à son propre jeu en utilisant une rhétorique puero-centrée afin de justifier un travail collaboratif. Il s'agit de se présenter comme plus « éducateur » que les enseignant.es, comme plus attentif aux besoins des enfants que ce que les agents de l'institution scolaire peuvent l'être.

Les tentatives de rapprochement avec le corps enseignant sont alors nombreuses mais les agents de l'institution scolaire se montrent réfractaires à cette volonté partenariale des professionnels du périscolaire. Notamment lorsque l'équipe d'animation a été à l'initiative de la mise en place de moments conviviaux avec les enseignantes afin de créer une dynamique collective propice au travail collaboratif :

Salim : *On a essayé d'organiser des trucs avec les profs c'est pas faute d'essayer... On a organisé un repas mais il y a que deux profs de maternelle qui sont venus après avec les élémentaires c'est plus compliqué mais de toute façon on le sait qu'il y a des profs qui peuvent pas nous blairer...*

Dans la même veine, une soirée « jeux de société » avec les enseignantes a également été organisée par la ME. Par suite de l'échec du repas, l'équipe de direction a insisté auprès des enseignantes sur l'importance de leur présence pour les professionnel.les de la ME. Stratégie de communication qui s'est avérée payante puisque la quasi-totalité de l'équipe enseignante était présente ce soir-là. Cependant, leur venue n'a pas miraculeusement fait disparaître la violence symbolique qui structure les rapports entre ces deux groupes professionnels. J'ai moi-même participé à cette soirée et j'ai pu observer de nombreuses situations durant lesquelles mes collègues ont été confrontés à des formes larvées de mépris de classe. Par exemple, nous avons organisé un « portrait chinois ». Petit jeu qui a l'avantage de faire découvrir un peu mieux les personnes présentes à partir de questions du type « si vous étiez une chanson laquelle seriez-vous ? ». Il s'agissait alors à la fois de détendre l'atmosphère et d'apprendre à se connaître. Les participants devaient répondre, par écrit, à la série de questions sur une feuille pour ensuite la mettre dans une boîte. Puis, il s'agissait de tirer au sort une des feuilles et deviner la personne qui se cachait derrière les réponses. Les questions s'orientant souvent vers des pratiques culturelles, toute la suite du jeu a été ponctuée par des petites phrases, du côté des enseignantes,

pour rappeler la distance sociale qui les séparaient des jeunes encadrant.es périscolaires notamment en termes de consommation culturelle (« *Ah ! ça je ne connais pas du tout ! Sûrement du rap ! je pencherai donc pour le côté anim (rire) !* ») et même au regard de la maîtrise de l'écriture (« *Houlà les fautes d'orthographes ! Désolé déformation professionnelle ! Bon ça donne un indice... parce que si c'est de chez nous on a du soucis à se faire (rire)...* »).

Ce qui est particulièrement intéressant dans cette situation c'est que ce sont les animateurs et animatrices qui ont préparé les questions. Et on peut voir comment l'anticipation des participants, à savoir les enseignantes, a produit chez eux une forme de tentative de requalification de leur groupe professionnel en posant de nombreuses questions sur la thématique culturelle (si tu étais un peintre, un chanteur etc.), faisant preuve de bonne volonté culturelle dans le but de faire leurs preuves vis-à-vis des agents de l'institution scolaire. Cependant, l'effet escompté s'est retourné contre l'équipe d'animation puisque les enseignantes ont saisi l'occasion de mettre en avant leur capital culturel et de dévaluer celui des animateurs et animatrices. Les véritables enjeux de cette soirée « jeux de société » n'ont finalement pas été de l'ordre du rapprochement convivial mais plutôt d'une lutte pour la reconnaissance et la légitimité du côté de la ME et d'une représentation de force du côté de l'école, asseyant sa domination et confirmant sa suprématie éducative.

3.4. L'équipe de direction face au mépris scolaire

Essayer de travailler avec les enseignantes, pour les professionnels de l'animation, devient souvent une expérience de violence symbolique, de dévaluation de son travail et de soi. L'équipe d'animation n'est pas la seule à subir ces disqualifications. Les directeurs aussi sont amenés à partager des temps de travail avec les enseignantes. Par exemple, depuis la réforme des rythmes scolaires et le rapprochement officiel de ces deux institutions, on peut noter l'intégration des directeurs au sein des conseils d'école se déroulant chaque fin de trimestre. Ahmed me raconte en entretien son expérience des conseils d'école qui montre bien d'une part, la place accordée à la ME et à l'animation périscolaire dans les préoccupations de l'institution scolaire, et d'autre part, la position donnée au directeur de la structure dans la division éducative du travail malgré son implication et la préparation de son intervention :

Simon : Et comment ça s'est passé le conseil d'école ?

Ahmed : ça va être très rapide... (rire) *ma présence était inutile ! Le périscolaire a été traité comme un point futile...* sachant qu'en plus de ça dans l'idée du corps enseignant c'est vraiment on va aborder les points importants et *le périscolaire ça fait partie des points subsidiaires...* sachant qu'on est en fin de soirée et que *tout le monde s'en bat les couilles !* Ok moi je suis là j'ai préparé mon petit truc... *je faisais un truc carré...* j'arrivais avec une feuille... déclinaison des objectifs... je faisais passer les objectifs de l'année... j'ai essayé de faire un truc quand même... on parlait dans du fond... on parlait pas dans des trucs on va faire du basket et du foot... les conseils d'école que j'ai vécus *c'était vraiment une torture...* en fait *c'était la fête de l'éducation nationale !*

La consultation des compte-rendu de ces conseils d'école fait effectivement apparaître que les questions en liens avec la ME sont systématiquement abordées en dernier point de l'ordre du jour, et les passages du compte-rendu qui concerne l'animation sont relativement lapidaires :

Ordre du jour :

- 1/ Tour de table des participants
- 2/ Validation du procès-verbal du dernier conseil d'école 2017-2018
- 3/ Rentrée 2018 : organisation pédagogique
 - Les classes, les enseignants, les ATSEM
 - Les CP à 12, le RASED
- 4/ Retour sur les élections des représentants des parents d'élèves
 - Résultat des élections du 12 octobre 2018, rôle des parents élus
- 5/ Règlement intérieur 2018-2019 :
 - Présentation et vote
- 6/ Etat des lieux des comptes
 - Maternelle, Élémentaire
- 7/ Conseil Municipal d'Enfants (CME)
 - Résultats et nouveau mandat
- 8/ Vote sur l'organisation des rythmes scolaires pour la rentrée 2019 :
 - Scénario 1 : 4 jours et demi, maintien des rythmes actuels
 - Scénario 2 : 4 jours, suppression d'une matinée d'enseignement du mercredi et maintien de l'accueil de loisirs le mercredi
- 9/ Vie de l'école :
 - APC, AEPS, Accompagnement éducatif
 - Projets des classes, sorties
 - Association Festive : bilan de la kermesse et Assemblée Générale de l'association
- 10/ Présentation du projet éducatif de la Maison de l'enfance
- 11/ Dates des prochains conseils d'école

→ Le projet éducatif est présent sur le blog de l'école et consultable.

▪ 5 grands axes :

- environnement
- développement durable
- santé (sensibilisation à la bonne utilisation des écrans)
- expression et autonomie
- ouverture aux autres et au monde (projet cycle 3 sur le monde, activités scientifiques et techniques) et travail en partenariat (école, centre social, association des parents d'élèves).

▪ Un temps de jeux parents-enfants va être organisé : le 7 décembre de 17h à 19h en libre accès (la date va être modifiée).

A la suite du récit d'expérience de Ahmed je l'interroge sur la mise en place du Conseil de la ME censé participer à une forme d'autonomie institutionnelle visant notamment à aborder des sujets en dehors d'un contexte scolaire :

Ahmed : Oui c'était différent... mais en même temps *tout aussi factice* parce *qu'il y a une emplâtre*... moi je pense que ça allait encore quand c'était un conseil que à nous... se dire que c'était nos dates et on le faisait entre nous... mais l'année dernière Leïla (directrice de l'école)... par « soucis de cohérence » (fait le geste des guillemets avec ses doigts) *les délégués de classe devenaient automatiquement délégués du périscolaire*... sachant que moi j'étais contre cette idée alors que Nathan lui disait que ça pouvait être bien pour rapprocher avec l'école... pas de soucis vous pouvez faire des élections et on les ajoutera... bref donc c'est censé être des délégués périscolaire et école... *et je n'ai pas été mis au courant du jour de l'élection*... je l'apprends le lendemain... les gamins ils me disent « ouais je suis délégué » et tout... alors que je suis le directeur du périscolaire et que c'est censé être des délégués périscolaire c'est quelque chose que je... *auquel je devrais être associé mais ça n'existe pas donc ça ça m'a choqué !*

Bien que mieux dotés que les membres de l'équipe d'animation, les directeurs sont également confrontés aux résistances de l'institution scolaire et au peu de reconnaissance de leur travail. Ce rejet des professionnel.les de la ME s'articule pourtant à des tentatives répétées de rapprochement et à l'usage régulier des catégories scolaires de jugement sur les pratiques des jeunes encadrant.es. La force de la domination scolaire participe à une forme d'adhésion des professionnel.les des ME concernant la légitimité scolaire à disqualifier leurs pratiques. Bien qu'ils et elles s'en plaignent régulièrement en coulisses et en discours, dans la réalité des

pratiques quotidiennes, les jugements scolaires fonctionnent comme point de vue légitime sur leurs propres pratiques.

Le propre de la domination de l'institution scolaire dans ce contexte est donc de maintenir les agents non-enseignants loin du pôle dominant de la division du travail éducatif en disqualifiant leurs pratiques, tout en leur imposant des manières d'être et de faire conformes aux normes scolaires. Les professionnel.les des ME sont maintenus à « bonne distance » de l'institution scolaire, à savoir pas trop éloignés afin qu'ils et elles respectent le cadre normatif défini par l'école, sous peine d'être rappelés à l'ordre, mais il s'agit en même temps qu'ils et elles ne revendiquent pas une proximité trop grande avec l'école et ses agents, sous peine d'être renvoyé à leur position dominée. On pourrait dire que l'institution scolaire a besoin d'avoir les professionnel.les de l'animation « à porter de main » pour maintenir sa « mainmise ».

II. L'organisation des temps périscolaires face à l'essaimage de la forme scolaire

J'ai montré précédemment comment les temps périscolaires sont dominés par l'école au regard du pouvoir que l'institution et ses agents ont sur le travail des professionnels de l'animation. Je vais à présent aborder une modalité différente de l'exercice de la domination scolaire dans ce contexte. Cette modalité est moins définie par le pouvoir de d'imposition de l'institution scolaire que par la prédominance du mode scolaire de socialisation qui trame les pratiques d'animation en deçà des consciences et sans contrainte directe.

« La théorie de la forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994)) a été forgé, dans une perspective sociohistorique, dans le but de rendre compte de l'avènement et des évolutions d'une « forme de relations sociales », socialement située, qui, prenant sa source dans l'école, dépasse aujourd'hui largement l'institution scolaire et est devenue un « mode de socialisation prédominant » dans notre société. L'intérêt de ce concept est donc justement d'instaurer une distinction entre « forme » et « institution » permettant de mettre au jour la prégnance de modalités scolaires de socialisation et d'appropriation du monde par-delà les frontières et les changements institutionnels. Tout comme Bourdieu appelait de ses vœux à saisir, « par-delà les différences », « le transcendantal historique » qui structure « l'inconscient d'école » (Bourdieu, 2000 : 1), les fondateurs du concept de « forme scolaire » affirment « que la forme scolaire n'est pas strictement confondue avec l'institution scolaire, ni limitée par celle-ci mais qu'elle est transversale à diverses institutions et à divers groupes sociaux » (Vincent, Lahire et Thin,

1994 : 27). Cette mise en garde concernant la différence entre institution et forme scolaire les conduit également à rappeler qu'il est indispensable de ne pas faire la confusion entre « luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire » (*ibid* : 27-28). De fait, la « forme scolaire » n'est pas assimilable à la « pédagogie de et à l'école ». C'est à partir de ce cadre théorique que j'ai pu confronter par l'enquête les discours de mise à distance de l'école et du scolaire que peuvent tenir les professionnels de l'animation, notamment en s'appuyant sur les caractéristiques de l'éducation populaire comme les loisirs éducatifs et la construction du citoyen autonome et responsable. Il s'agit donc, en s'appuyant sur la définition et les caractéristiques de la « forme scolaire », de montrer comment les ME sont tramées, en deçà des consciences, par cette forme historique de relations sociales et par le mode de socialisation qui lui est associé.

Cet objectif s'adosse également à des analyses, initiées par les fondateurs du concept, concernant l'essaimage et la prédominance de la forme scolaire aux marges de l'école. Il s'agit alors de tester empiriquement l'hypothèse d'une extension de la « forme scolaire » à la périphérie de l'institution scolaire (Thin, 1998). Et si la systématisation des temps d'activités périscolaires a pu faire naître des débats sur la déstabilisation de la socialisation scolaire, et des craintes de la perte du monopole éducatif de l'école, il semblerait qu'au-delà de ces discours de concurrence, l'essentiel de ce qui définit le mode scolaire de socialisation soit conservé et même renforcé. Comme l'exprime bien Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin : « Ces incursions dans le domaine traditionnellement réservé à l'école d'agents extérieurs à celle-ci ou tenus à l'écart de celle-ci, cette « ouverture » de l'école pour reprendre cette expression issue de la pratique, sont au contraire et justement rendues possibles par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale. Autrement dit, l'espace scolaire pourrait s'« ouvrir » parce que cette « ouverture » ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation. Le mode scolaire de socialisation et la forme scolaire ne seraient donc pas fondamentalement affectés par les transformations institutionnelles. » (Vincent, Lahire, Thin, 1994 : 26).

1. Autonomisation de l'activité ludique et pédagogisation des relations sociales

La première caractéristique de la « forme scolaire » réside dans le mouvement historique d'autonomisation de la relation d'apprentissage. Elle implique donc :

« Tout d'abord la séparation des activités éducatives et des autres activités sociales. L'enfant n'est plus socialisé au milieu des adultes, en partageant leurs activités. Pour être éduqué, il doit être séparé, retiré des influences et des modèles négatifs qu'il peut rencontrer dans la vie ordinaire. » (Thin, 1998 : p.24).

Apprendre devient une activité en elle-même et pour elle-même, ayant sa propre fin, et s'inscrivant dans un cadre spatio-temporel dédié et structuré autour de ce mandat éducatif. L'autonomisation de l'activité éducative rend possible la mise en œuvre d'une géographie et d'un agenda déterminés par et organisés pour l'apprentissage. La séparation de la vie quotidienne et des activités sociales implique également la mise en place d'un corps professionnel spécialisé et d'une organisation institutionnelle tout entière tournée vers les pratiques pédagogiques. La « forme scolaire » conduit alors à une pédagogisation des relations sociales. On peut ajouter ici également que cette autonomisation de la relation d'apprentissage participe au regroupement et à la mise à l'écart, au sein d'un espace clôt, séparé du monde extérieur et de la vie « ordinaire », d'une classe d'âge (l'enfance), ainsi qu'au développement d'une définition sociale de l'enfance en tant « qu'être à éduquer ».

1.1. Un cadre spatio-temporel séparé et réglé

Les ME sont des lieux qui accueillent des enfants de 3 à 11 ans, encadrés par un groupe professionnel spécialisé (des animateurs et animatrices), qui isolent un type d'activité (les loisirs), envisagé pour sa fonction éducative (activités ludo-éducatives), au sein d'un espace spécifique (l'école) et inséré dans une temporalité prédéfinie et juxtaposée au temps scolaire (11h30-13h30 / 16h30-18h30). Cette configuration instaure donc *de facto* une séparation à la fois spatiale, temporelle et pratique, du monde extérieur. Durant les temps périscolaires, les enfants ne peuvent sortir de l'enceinte scolaire, et leurs parents ne peuvent y entrer. Les horaires sont fixes et scandés par des signaux (la sonnerie) qui marque le début et la fin du temps périscolaire. Lorsque les enfants pénètrent cet espace-temps, ils ne peuvent faire autre chose que ce que les encadrant.es proposent, à savoir des activités ludo-éducatives pensées, organisées et encadrées par les agents de l'institution. Ils sont regroupés en groupes d'âge déterminés par l'appartenance aux différentes classes et cycles scolaires (le « *groupe des petits* » : CP-CE1-CE2 (cycle 2) / le « *groupe des grands* » : CM1-CM2 (cycle 3)).

D'une part, l'institutionnalisation des loisirs participe à leurs insertion au sein d'un contexte spécifique et séparé des autres lieux potentiels au sein desquels les enfants peuvent jouer, et d'autre part, circonscrit les pratiques à l'œuvre au sein de cet espace aux seules activités du répertoire institutionnel. Cette caractéristique de séparation du monde extérieur, inhérente à la forme scolaire, implique par exemple que les professionnel.les aient la charge de contrôler les présences et les absences des enfants à l'aide de fiches d'appels, par classes scolaires, qui recensent les enfants inscrits ; ou encore qu'ils doivent organiser les entrées et les sorties à des moments précis et respectant des modalités bien définies (première vague de sortie à partir de 16h45 et deuxième à partir de 17h45 : les enfants sont réunis sous le préau, un animateur est posté devant la porte, et les enfants ne peuvent sortir de l'enceinte de l'école uniquement lorsqu'un parent se présente à la porte).

Au-delà de la production d'un lieu clôt, séparé et dédié aux activités ludo-éducatives, les ME imposent également aux enfants un quadrillage spatio-temporel durant tout le déroulement du temps d'accueil. Il existe donc des séparations dans la séparation. Concernant l'espace, chaque activité se déroule dans un lieu déterminé, souvent enregistré et inscrit sur un planning affiché au mur (les jeux de ballons sur le « *le plateau* » ou dans le gymnase ; les activités peintures, dessins ou encore maquettes dans la « *la salle des grands* » ; les activités de lecture ou de construction de contes dans la « *BCD* » etc.). Cette répartition des différentes activités au sein de lieux dédiés à leur réalisation est le produit de l'autonomisation des pratiques ludiques. En effet, sur le modèle des disciplines scolaires (Gasparini, 2000), qui sont rendues possibles par la transmission formalisée de savoirs formalisés, les activités périscolaires sont divisées en différents genres formant des répertoires ludiques (activités sportives, manuelles, d'expression, de présentation etc.)⁵⁶ et sont réparties dans l'espace en fonction de leurs caractéristiques propres.

En termes temporels le déroulement d'un temps périscolaire est également scandé, minutieusement réglé et standardisé. A partir de l'instant où l'équipe d'animation prend le relais des enseignantes dans l'encadrement des enfants jusqu'à la fin du temps périscolaire, les enfants traversent une multitude de sections temporelles, qui s'enchainent presque toujours sur le même

⁵⁶ Les animateurs et animatrices sont d'ailleurs tenu.es de proposer aux enfants, sur chaque temps d'accueil, différents types d'activités. De plus, il leur est régulièrement rappelé, en réunion ou durant les évaluations, qu'un bon animateur doit maîtriser différents registres d'activités et ne pas se cantonner à proposer toujours le même type d'activités.

rythme et dans le même ordre (par exemple pour une soirée : Regroupement, appel, goûter, premières petites activités jusqu'à 16h45, premier départ, regroupement des enfants restants, présentations des projets d'activités, inscriptions, formation des groupes, départ en activité, regroupement, explications, activité, rangement, regroupement...).

Le temps d'activité est fixe et défini par des bornes temporelles déterminées par les horaires scolaires, de cantines ou encore « *l'heure des parents* », qu'il s'agit de ne pas dépasser. On peut aussi relever la présence d'un calendrier périscolaire qui s'inspire largement du calendrier scolaire et s'articule avec lui. Les enfants doivent choisir une activité par jour parmi l'offre qu'on leur présente (une activité par animateur.rice), s'y inscrire et y participer de manière hebdomadaire durant toute une « *période* » (entre chaque période de vacances scolaires)⁵⁷. Le projet d'activité élaboré par l'encadrant.e doit également prévoir une évolution au fil des « *séances* » et donne lieu à un « *bilan* » en fin de période.

1.2. Circonscription des loisirs aux activités éducatives

À la séparation et au quadrillage spatio-temporel qui structurent le cadre institutionnel s'ajoute la circonscription des pratiques aux seules activités ludo-éducatives. Les ME autonomisent, à l'instar de l'école, les relations d'apprentissage, puisqu'elles sont pensées comme des lieux ayant pour fonction et finalité l'apprentissage (de « *savoir-être* », « *savoir-faire* », « *valeurs* », « *compétences citoyennes* » etc.). De surcroît, elles participent à l'autonomisation et la pédagogisation de l'activité ludique en l'insérant au sein d'un dispositif d'encadrement et en utilisant le jeu comme vecteur d'apprentissage.

Cette caractéristique, produit de la mise en « forme scolaire » du dispositif, conduit d'une part à une définition scolarocentrée des loisirs (les activités doivent être encadré par des professionnels, avoir une finalité éducative et s'inscrire dans le projet pédagogique de la structure) et d'autre part à la prohibition de toutes formes d'activités qui ne seraient pas conformes à l'appréhension institutionnelle du loisir éducatif. Cette prohibition implique par exemple qu'il est interdit aux enfants d'importer sur les temps périscolaires des jouets ou tout autre objets de l'extérieur sous peine d'être sanctionnés et l'objet confisqué. Les enfants ne peuvent pas non plus produire et participer à des activités qu'ils auraient construites eux-

57 Les enfants n'ont pas le droit de changer d'activité au cours d'une période.

mêmes, en dehors de ce que l'institution avait prévu et proposé. Le « *jeu libre* » s'oppose au loisir éducatif encadré par l'institution. Il est possible uniquement s'il est organisé et imposé par les encadrant.es (ce qui rend l'appellation « *jeu libre* » quelque peu paradoxale).

Cette spécialisation de l'activité, au sens d'autonomisation et de circonscription à un type d'activités réservé à un espace séparé des situations de la « vie courante », entraîne également une suppression des activités sociales qui pouvaient ordinairement, dans un contexte non-scolarisé, accompagner les pratiques ludiques. Il s'agit, lorsque le loisir est mis en forme scolaire, d'orienter entièrement les pratiques enfantines en direction de l'activité. Toutes pratiques n'étant pas de l'ordre de ce que l'institution définit comme « activité » tendent à devenir, dans ce contexte, des pratiques déviantes. Cette caractéristique impose une forme « d'obligation de jouer ». Cet impératif s'exprime par exemple par le jugement négatif que les animateurs adoptent à l'encontre des enfants « *qui ne veulent pas jouer* »⁵⁸. Ne pas vouloir jouer, ne pas souhaiter participer à l'activité mise en place par un animateur, revient à revendiquer un désir déviant de faire autre chose que ce que l'institution prévoit et que l'animateur propose. Un enfant qui, dans la ME, s'oppose à son « devoir de jouer » est sanctionné objectivement et/ou symboliquement. Et si ces pratiques enfantines sont difficilement acceptées par les agents de l'institution c'est en raison du fait que les enfants qui souhaitent se soustraire au jeu-organisé le font souvent pour s'inscrire dans d'autres types de pratiques, définies comme du non-jeu ou du mauvais-jeu. Une anecdote rend bien compte de cet impératif :

Des enfants demandent à l'animateur en charge du groupe s'ils peuvent « *faire un truc tous les trois dans l'herbe là ?* », au lieu de participer à l'activité proposée (« *Quidditch*⁵⁹ »). Dans un premier temps l'animateur refuse catégoriquement et tente de les convaincre d'intégrer l'activité. Puis, face à l'insistance des enfants en question, répétant qu'ils ne veulent « *pas faire Quidditch...* », il cède, mais les met en garde : « *ok, mais vous restez sur le banc, assis... si je vous vois faire autre chose vous serez punis !* ». Bien que ne pas participer à l'activité soit largement disqualifié, mettre en place une autre forme de pratique ludique est encore moins accepté. (ME GL, temps méridien, avril 2017)

58 Ces jugements sont contradictoires avec certains discours « libertaires » tenus par la direction qui peut prôner, durant les réunions, le respect du choix de l'enfant, de ses rythmes de vie, de ses envies de jouer ou de ne pas jouer. Dans la réalité pratique, les enfants qui « rechignent à participer » sont jugés négativement, et même parfois sanctionnés.

59 Le Quidditch est un sport issu de l'univers d'Harry Potter qui se pratique sur un balai volant.

J'ajouterais ici, que l'autonomisation des activités ludiques participe également à une appréhension du jeu comme activité en-elle-même et pour elle-même. Cette spécificité inhérente à la scolarisation des loisirs implique par exemple qu'il soit largement disqualifié que les enfants choisissent l'activité dans laquelle ils vont s'inscrire au regard de la présence de leurs copains/copines. On entend fréquemment résonner durant les temps d'inscriptions : « *On ne choisit pas pour ses copains ! On choisit l'activité qu'on a envie de faire !* ». L'aspect fonctionnel de l'activité, à savoir s'amuser avec ses copains, aller dehors ou encore utiliser du matériel qui sort de l'ordinaire, ne sont ni des critères de sélection ni des modalités de choix valorisés par l'institution. Il s'agit plutôt de choisir *l'activité pour l'activité*.

1.3. Une définition scolarocentrée de l'enfance et du jeu

Enfin, l'autonomisation et l'institutionnalisation des loisirs participent également à la pédagogisation des relations sociales à l'œuvre au sein de cet espace, ainsi qu'à l'usage d'une définition sociale de l'enfance propre à la forme scolaire. Comme le rappelle Daniel Thin :

« La construction de la forme scolaire participe de manière centrale à l'instauration d'un nouveau rapport à l'enfance et d'une nouvelle façon de socialiser. L'enfant est constitué comme un être spécifique qui relève d'une action particulière, distincte des autres activités sociales et qu'on appelle l'éducation. La séparation de l'enfance qui se réalise électivement dans les écoles est une séparation sociale qui constitue une catégorie d'âge, progressivement découpée en sous-catégories, en catégorie sur laquelle doit s'exercer l'action éducative, « la socialisation méthodique de la jeune génération » action spécialisée requérant des compétences spécifiques. » (Thin, 1998 : p. 27)

Construire et proposer aux enfants des activités de loisirs pensées comme outil d'éducation relève de cette appréhension de l'enfant en tant qu'être à éduquer, en permanence, jusque dans et par le jeu et durant des temporalités extra-scolaires qui étirent l'encadrement institutionnel des enfants. Chaque moment de la journée de l'enfant devient une occasion pédagogique et les ME participent de ces processus de pédagogisation du quotidien et d'emprise totale sur l'être inhérents à la forme scolaire.

Le jeu est la première catégorie mobilisée par les professionnels de l'animation pour rendre compte de la spécificité des activités périscolaires par rapport aux activités scolaires. La mise en œuvre d'activités qui seraient à la fois divertissantes et éducatives participerait de la

distinction avec l'éducation scolaire, et permet aux professionnels de l'animation de revendiquer une autonomie vis-à-vis de l'école. « *L'éducation par le jeu* » est alors un slogan de l'éducation populaire régulièrement brandi par les professionnels de l'animation afin de mettre en avant le rôle des ME dans l'éducation des enfants. On retrouve ce registre discursif dans les entretiens avec les professionnels :

Ahmed (Directeur GL): *On n'est pas à l'école mais on peut apprendre des choses aux gamins on peut les éduquer par le jeu, par d'autres moyens, par des activités, par des projets...*

Jonathan (Animateur GL et JC): Généralement ce que je vais leur transmettre c'est plutôt les choses qu'ils ont pas l'habitude de faire... leur faire découvrir de nouvelles choses et après ben généralement *tu essayes de leur transmettre pas de manière scolaire « écoute-moi blablabla », mais plutôt de faire comme un jeu comme ça ils apprennent ni vu ni connu ils ont pas l'impression d'être à l'école et d'apprendre...*

Thibaud (Animateur et directeur occasionnel GL) : Il faut le plus de ludique possible... surtout *quand les gamins ils sortent de l'école, ils sont lessivés, ils ont pas envie d'un cours, ils ont envie de jouer ! le jeu c'est la base de tout ! Si tu as pas le jeu... le jeu tu peux t'en servir pour plein de choses, pour occuper l'enfant... moi je ne m'en sers pas comme ça... je vais m'en servir pour apprendre quelque chose à l'enfant.*

Si les professionnels de l'animation invoquent le caractère divertissant du jeu comme élément distinctif vis-à-vis des pratiques scolaires présentées en creux comme contraignantes, il.elles le présentent également comme support d'éducation dans le but de se construire un territoire professionnel dans le champ des institutions éducatives et d'acquérir une certaine « légitimité à éduquer » (Darmon, 2001). La stratégie de distinction qui s'appuie sur la catégorie d'activités ludoéducatives est double : mettre à distance l'éducation scolaire en la renvoyant aux formes les plus traditionnelles de transmission des savoirs, comme l'expriment bien les propos de Thibaud en entretien : « *Nous on fait pas de cours... on n'écrit pas sur un tableau* » ; mais également, dans le même mouvement, de s'écarter de l'image repoussoir de « *la garderie* » à laquelle l'institution scolaire les renvoie parfois. L'objectif est alors d'affirmer une spécificité vis-à-vis des pratiques scolaires sans pour autant abandonner à l'école le mandat éducatif afin de conserver une légitimité concernant la prise en charge d'enfant.

Ahmed : Il y a *cette volonté-là d'éduquer*, de partager, et c'est en ça aussi que les centres, le périscolaire, que tout ça, *en plus de l'éducation nationale parce que forcément il y a l'école et y'a la famille et puis après aussi il y a des associations, les clubs sportifs... On participe d'une*

autre manière à l'éducation des gamins et moi ce que je pense... vraiment on n'est pas à l'école mais on peut apprendre des choses aux gamins...

Ce positionnement montre à quel point toute institution et tout groupe professionnel qui accueillent et encadrent des enfants, de surcroît à la périphérie de l'école, ne peuvent faire autrement que d'intégrer une dimension éducative dans leur programme sous peine de perdre en légitimité. Et s'il est si difficile de construire un programme institutionnel pour les enfants en dehors d'un mandat éducatif c'est en raison de la « prédominance du mode scolaire de socialisation » dans notre société et de la définition sociale de l'enfant comme « être à éduquer » qui en découle (Vincent, Lahire et Thin, 1994)⁶⁰. Comme le rappelle Daniel Thin : « la prédominance du mode scolaire de socialisation apparaît également dans la manière dont l'enfant est constitué comme être à éduquer, comme objet d'éducation » (Thin, 1998 : 31-32). Cette prédominance s'observe alors, comme c'est le cas ici, jusque dans les stratégies de distinction et de mise à distance du scolaire.

La rhétorique institutionnelle autour du jeu, inscrite dans l'ADN de l'éducation populaire et de l'animation socioculturelle, s'apparente donc à des stratégies de présentation, de distinction et de légitimation vis-à-vis de l'école. Or de nombreux travaux ont d'ores et déjà montré que définir le jeu comme activité éducative et support pédagogique était une approche socialement située au pôle dominant de l'espace social et largement scolarocentrée (Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Prévot, 1973 ; Thin, 1998 ; Vincent, 2001). De plus, l'étude du jeu comme outil pédagogique a donné lieu des travaux qui montrent comment l'école, en utilisant ce type de méthodes ludoéducatives, participe à la mise en œuvre d'une « pédagogie invisible » (Bernstein, 1982) ou « du détour » (Bonnéry et Renard, 2013), source de « malentendus socio-cognitifs » (Bonnery, 2007) et qui rend difficile d'accès les savoirs notamment pour les enfants de milieux populaires qui n'aperçoivent pas les objectifs pédagogiques tramant les activités ludiques et s'en tiennent à sa dimension récréative. Bien qu'ayant comme ambition de se distinguer de l'école, les revendications formulées par les professionnels des ME concernant la mise en œuvre d'une éducation populaire et non-scolaire, passant par une rhétorique ludoéducative, sont, sous les apparences de la rupture, en réalité largement prisonnières de la

⁶⁰ Au-delà du caractère scolarocentré d'une telle appréhension du jeu, l'usage du jeu comme pratique pédagogique est largement mis en œuvre par l'institution scolaire elle-même. Se distinguer de l'école en mettant en avant l'éducation par le jeu comme spécificité de l'animation montre que cette stratégie s'appuie sur des représentations de l'école peu réalistes mais qui fonctionnent comme épouvantail.

prédominance du mode scolaire de socialisation et de définitions sociales de l'enfance et du jeu scolarocentrées.

Cette définition sociale de l'enfance s'accompagne de la mise en œuvre d'un mode de relations sociales directement lié au mode scolaire de socialisation. En effet, on retrouve une configuration similaire à celle de l'école. Un animateur, professionnel spécialisé et identifié comme adulte et éducateur, encadrant un groupe d'enfants désignés comme êtres à éduquer par le jeu. Bien que cette configuration semble aujourd'hui évidente, allant de soi, elle n'a rien de naturelle et est le produit d'une construction sociale et historique liée à l'avènement de la « forme scolaire ». Si les temps périscolaires sont organisés de la sorte c'est alors en partie parce qu'il devient difficile d'envisager la prise en charge de l'enfance en dehors de cette forme de relations sociales. Basés sur un rapport de domination et produit d'une violence symbolique, comme dans tout rapport pédagogique (Bourdieu et Passeron, 1970)⁶¹, les relations entre encadrant.es et enfants se structurent autour d'un mode scolaire d'encadrement impliquant des relations asymétriques et une distribution des rôles entre un éducateur et des éduqués.

Par exemple, lors des « regroupements », les enfants sont régulièrement assis, dans une zone délimitée par l'animateur, faisant face à ce dernier. Il est fréquent qu'on demande aux enfants de lever la main pour parler, de se déplacer en rang derrière l'animateur qui ouvre la marche, ou encore d'attendre un signal de celui-ci pour avancer, s'arrêter, stopper une activité ou la reprendre etc. Il s'agit également pour les enfants de s'inscrire dans un groupe, de s'insérer dans une dynamique collective qui s'impose à tous et de participer à une activité commune. L'animateur, en tant qu'adulte encadrant et non en tant que participant au même titre que les enfants, est dans une position rendue possible par la mise en œuvre d'une forme scolaire de relations sociales.

61 On pourrait d'ailleurs rapprocher les discours de mise à distance du scolaire des professionnels de l'animation qui revendiquent une forme d'éducation libérée du rapport pédagogique à l'œuvre à l'école, de ce que disent Bourdieu et Passeron concernant les mythes d'une pédagogie non-répressive : « les idéologies de l'AP (action pédagogique) comme action non-violente – qu'il s'agisse des mythes socratiques d'un enseignement non directif, des mythes rousseauistes d'une éducation naturelle ou des mythes pseudo-freudiens d'une éducation non répressive – font voir sous sa forme la plus claire la fonction générique des idéologies pédagogiques en éludant, par la négation décisive d'un de ses termes, la contradiction entre la vérité objective de l'AP et la représentation nécessaire (inévitabile) de cette action arbitraire comme nécessaire (« naturelle »). » (Bourdieu et Passeron, 1970 : p.27)

2. Scripturalisation-codification de la pratique

« Historiquement, la pédagogisation, la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 17). La forme scolaire est alors une « forme sociale scripturale », c'est-à-dire structurée par des « formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde » (Lahire, 2000 [1993] : 121). Les Maisons de l'enfance répondent-elles à cette caractéristique de la forme scolaire ?

2.1. L'omniprésence de l'écrit

Pour répondre à cette question on peut d'abord évoquer l'omniprésence des pratiques d'écriture et des éléments scripturaux dans le déroulement quotidien du dispositif périscolaire. Ce premier indice tend à nous renseigner sur l'importance de l'écrit dans la manière dont le dispositif s'organise. Des fiches d'appels aux plannings d'activités en passant par le projet pédagogique de la structure, la charte du périscolaire⁶² ou encore une affiche scotchée sur le mur de la « *salle des grands* » sur laquelle sont rédigées les règles d'un jeu inventé durant une activité, les ME sont saturées de documents, affichés, utilisés ou archivés.

De plus, les professionnels de l'animation sont en permanence amenés à écrire. Par exemple, chaque étape de la mise en œuvre d'une activité passe par la technologie scripturale : rédaction des objectifs pédagogiques au sein d'un tableau édité par la direction, présentation du projet d'activité sous forme de « *fiche projet* », enregistrement des différentes activités sur un planning, rédaction d'une liste de matériel à acheter si besoin est, inscription des enfants participant à l'activité sur une fiche d'appel etc.

Pour les directeurs, que l'on pourrait nommer les *scribes de l'institution* au regard de la quantité de documents qu'ils produisent à l'attention de l'équipe d'animation, des enfants, des parents, des enseignantes, des agents territoriaux etc., la rédaction et la manipulation de supports scripturaux sont l'essentiel de leurs pratiques professionnelles. Sans dresser une liste exhaustive des documents qui circulent au sein de cet espace, on peut dire que l'écrit a une place centrale

62 Règles à suivre sur les temps périscolaires « coconstruites » avec les enfants en début d'année.

dans l'institution. Chaque pratique s'inscrit dans un processus structuré par l'outil et la logique scripturale.

En outre, le pouvoir de l'écrit produit une circonscription de la réalité qui tend à invisibiliser ce qui ne passe pas par une production scripturale. Ce qui n'est pas enregistré par écrit s'écarte du champ des possibles, du pensable et du réalisable. Par exemple, un enfant inscrit à une activité et qui aura son nom inscrit sur la fiche d'appel correspondante ne pourra faire autre chose que l'activité en question. Du moment où un animateur.rice a rédigé sa fiche projet, il est impensable qu'il ou elle mette en place une activité différente au gré de ses envies du moment. L'omniprésence des supports écrits tend à produire un monde scriptural en même temps qu'un rapport scriptural au monde.

En effet, au-delà de l'importance matérielle des documents dans les ME, il s'agit de rendre compte de la logique qu'implique l'écriture (Goody, 1978) et comment celle-ci participe à structurer le dispositif et les activités qu'il propose. Les activités de loisirs paraissent, de prime abord, moins directement liées à la logique scripturale que les activités scolaires qui se déroulent dans le cadre d'une transmission de savoirs formalisés. Cependant, de la même manière que Bernard Lahire a pu montrer que l'apprentissage du français à l'école primaire était tramé par un rapport scriptural-scolaire au langage (Lahire, 2000 [1993]), je montrerai, pour ma part, que le mode de production des loisirs à l'œuvre sur les temps périscolaires est également tributaire de la logique scripturale-scolaire.

2.2. La « démarche de projet » et logique scripturale-scolaire

Le dispositif le plus emblématique et représentatif du mode scriptural-scolaire de production des activités se retrouve dans ce que les professionnels de l'animation appellent « *la démarche de projet* » ou « *la méthodologie de projet* ».

Notre projet d'animation

Groupe :

1) **Constat** : Répondez à chacune des questions. Chacune de vos réponses est un élément à prendre en compte pour votre projet.

- **Quels sont les besoins de cette tranche d'âge ?** Quels sont les besoins généraux du groupe d'enfants, ils ne sont pas les mêmes à 4 ou 9 ans. Quel type de rythme, d'investissement ?

.....
.....
.....

- **Décrivez ce groupe (points forts, points faibles, dynamique).** Quels sont les particularités de ce groupe ? Ses spécificités ? La dynamique générale ?

.....
.....
.....
.....

- **Quel est le contexte (saison, événement particulier, ...)** ? Quel est le contexte précis de mon action, à quel moment, quelles sont les contraintes ? Ce n'est pas le même projet selon qu'il soit prévu en périscolaire, mercredis ou vacances, à la ½ journée ou à la journée, si c'est le plein été ou l'hiver, durant carnaval ou à la rentrée

.....
.....
.....

- **Quelles sont les envies du groupe (demandes lors des bilans) ?**

.....
.....
.....
.....

- **Quelles sont vos compétences ?** Vos capacités spécifiques à vous en temps qu'anim

.....
.....
.....

55

2) Les objectifs du projet :

- **Quel est l'objectif général de cette période ?**

.....
.....

- **L'objectif opérationnel qui en découle :**

.....
.....

Comment on l'évalue ?

⇒ **Critère 1 :**

⇒ **Critère 2 :**

- **Un objectif opérationnel sur la vie de groupe :**

.....
.....

Comment on l'évalue ?

⇒ **Critère 1 :**

⇒ **Critère 2 :**

- **On peut se fixer un objectif supplémentaire :**

.....
.....

Comment on l'évalue ?

⇒ **Critère 1 :**

⇒ **Critère 2 :**

56

La mise en place d'une démarche de projet pour la construction et l'organisation des activités est une des injonctions institutionnelles les plus récurrentes et primordiales que formule l'équipe direction aux animateurs. L'usage du projet est alors constant et structure de part en part le quotidien du dispositif. Nathan nous explique en entretien en quoi une « *bonne activité périscolaire* » est avant tout une activité qui suit les étapes de cette démarche de projet :

Nathan : Une bonne activité périscolaire c'est une activité qui va être *pensée au préalable* par les animateurs avec un *temps déjà intellectuel de conception de l'activité* c'est là que la *méthodologie de projet* rentre en action : quel est mon public ? Quelles sont les contraintes matérielles ? En termes de locaux ? etc. *Analyse et diagnostic* rapide de l'animation : Quelles sont mes objectifs ? Mon objectif pour cette activité-là ? Qu'est-ce que je veux que les enfants ils retirent de cette activité ? et puis après bah voilà penser l'organisation, l'installation, avoir

installé son matériel à l'avance... voilà toutes les questions un peu pratiques qui font que l'activité elle se passe bien et que on se retrouve pas à aller courir après une paire de ciseaux, après un ballon, parce qu'on n'a pas pensé le truc quoi... et du coup voilà c'est pour tout ce qui est *préparation de l'activité* mais également une bonne activité c'est une activité qui est *bien terminée*... où on implique les enfants dans le rangement... *on fait un bilan* avec les enfants... un vrai bilan c'est pas juste des félicitations à l'animateur... mais un vrai bilan constructif... et puis que l'animateur fasse pour lui-même un bilan de son activité pour lui quoi... au-delà du bilan des enfants qu'est-ce qu'il va améliorer donc il y a aussi *un travail un travail intellectuel après l'activité de prise de recul et de réflexion sur sa pratique*... ce que je dis souvent aux animateurs, animateur c'est pas un métier où on est dans l'action... *on n'est pas que dans l'action*... on peut avoir tendance à dire voilà les animateurs ils font des activités, ils jouent avec les enfants... ouais... mais c'est pas que ça... *c'est avant tout une démarche intellectuel*...⁶³

La démarche de projet est une manière de décomposer en étapes les activités, de les organiser, de les planifier, qu'elles aient un début et une fin marqués, un déroulement réglé et pensé, reflétant une « mise en tableau du réel » (Goody, 1978). C'est aussi une manière d'anticiper, de prévoir, de se projeter dans l'avenir de l'activité, d'adopter un rapport ascétique au temps et à la pratique. Elle permet également de faire des liens, des rapprochements, d'articuler les objectifs du projet d'activité avec les objectifs d'un autre projet (le projet pédagogique de la structure par exemple).

Elle implique une forme de réflexivité, puisqu'il s'agit de se poser des questions, de s'interroger sur les intérêts pédagogiques de l'activité, d'en faire le bilan et de se projeter dans une future construction⁶⁴. Enfin, elle exige la production d'un discours détaché de la pratique. Le dire et le

63 Cet extrait d'entretien aurait pu nous permettre de montrer en quoi l'usage de la démarche de projet est également une manière de placer l'activité d'animation dans le champ des pratiques à caractère « intellectuel » afin de légitimer cet espace dans le champ des institutions éducatives et les métiers qui s'y rapportent dans la « division du travail éducatif ».

64 À l'image de cette observation :

À la fin d'une activité, l'animateur en charge du groupe réunit les enfants en cercle autour de lui. Il leur annonce qu'est venu le temps de faire le bilan de l'activité. L'animateur demande alors aux enfants ce qu'ils ont aimé et pas aimé dans le jeu proposé. Rapidement, des mains se lèvent et un enfant répond « *c'était nul parce que Rayan il m'a fait un croche patte à un moment...* », un deuxième prend la parole et dit « *moi j'ai bien aimé parce qu'on a gagné* ». L'animateur interrompt les réponses des enfants et quelque peu agacé il lance « *je vous demande si vous aimez le jeu... le jeu de manière générale !* ». Finalement ce qu'attend ici l'animateur des enfants, de manière non-consciente, c'est qu'ils adoptent une posture réflexive, d'extériorité, un rapport distancié à la pratique. Rapport à la pratique constitutif d'une logique scripturale-scolaire. (ME GL, temps de soirée, mai 2016)

faire sont séparés, autonomisés. Il s'agit bien pour les professionnel.les de réussir à dire avant de faire, de formuler un discours sur le faire en dehors des conditions déictique du faire, et d'ajuster leurs pratiques aux anticipations enregistrées à l'écrit. La possibilité même de pouvoir décrire en ces termes le déroulement d'une activité est le résultat de la logique qui structure cette méthodologie, et de manière générale ce dispositif, à savoir une « *logique scripturale-scolaire* » (Lahire, 2000 [1993]).

Ne se limitant pas aux pratiques d'écriture, la méthodologie de projet est donc une technique qui implique la maîtrise d'un cheminement cognitif inhérent à la logique scripturale. De plus, elle conduit à entretenir un rapport distancié, « *exotopique* » (Bakhtine, 1984 ; Lahire, 2000 [1993]) à la pratique, et s'oppose au rapport « *déictique* » à la pratique. « *Une bonne activité* » est donc principalement une activité qui se construit en dehors de la pratique concrète, contre le « sens pratique » (Bourdieu, 1980), durant un temps dédié à cette construction, séparé du temps de l'effectuation, et qui demande abstraction, réflexivité et anticipation.

Hormis la présence d'un mode scriptural-scolaire de production des loisirs, les activités en elles-mêmes portent régulièrement les traces de leur conception. L'expérience des activités que font les enfants est donc elle aussi tramée par la logique scolaire. Je prendrai ici en exemple l'activité « *création de sport* » qui a été mise en place sur un temps de soirée :

Les enfants sont réunis au sein d'une salle, assis en petits groupes autour de quelques tables. Ils doivent inventer un sport en déclinant, à l'écrit, d'abord au brouillon, sur des feuilles de papier A4, les règles, le matériel, le nombre de joueurs, le terrain de jeu, le temps d'une partie, le nom du sport etc. Une fois les différentes composantes du sport définies, les enfants sont invités à retranscrire ces éléments sur une affiche, au propre, qui synthétisera toutes ces informations. Affiche qui sera ensuite exposée dans la salle afin que les enfants inscrits à la ME puissent découvrir ce nouveau sport et y jouer à l'occasion. Ce ne sera qu'après plusieurs séances de préparation que les enfants pourront se rendre à l'extérieur pour tester le sport qu'ils sont en train d'inventer. (ME GL, temps de soirée, mars 2016)

Cette activité est un exemple parmi d'autres qui rend compte d'un mode scolaire d'organisation des loisirs au sein de la ME au travers d'une scripturalisation de la pratique. L'introduction d'outils, de méthodes et d'un déroulement tramés par la forme scolaire induit la production d'un certain type de loisirs. On peut voir qu'il s'oppose à une logique plus pratique qui aurait consisté, par exemple, à inventer le sport en faisant, c'est-à-dire au sein du contexte pratique de sa mise en œuvre, synchronisant le temps de l'invention avec le temps de la réalisation. Certains enfants de milieux populaires, ayant un rapport différent au temps, à la pratique et aux loisirs,

ont d'ailleurs formulé, durant une des séances, le souhait de « *sortir sur le terrain pour essayer* » ou encore « *d'aller chercher le matos pour voir* »⁶⁵ (demande refusée par l'animateur). De plus, il est régulièrement demandé aux enfants de « *construire eux-mêmes les projets auxquels ils participent* ». Cette demande s'articule à un des axes centraux du projet pédagogique qui se structure autour de la catégorie institutionnelle « *d'autonomie* ». Il s'agit, en impliquant les enfants dans la production des projets d'activités de « *travailler leur autonomie* » et les rendre « *acteurs de leurs loisirs* ». Ahmed me décrit en entretien un projet de ce type qu'il a mis en place avec les enfants :

Ahmed : On a mis ce qu'on a appelé le *projet libre* et en fait le projet libre... c'est en gros les enfants ils s'inscrivent dans le projet libre et ils font ce qu'ils veulent... toutes les semaines il y a un projet libre et les enfants en fait ils sont libres de faire ce qu'ils ont envie avec l'animateur... *ils construisent un projet...* donc on a fait *des fiches projet pour les enfants...* ils sont là ils proposent un projet... donc ils remplissent leur fiche projet et le jeudi et le mardi ils font vivre leur projet ou leurs activités à l'ensemble de leur groupe.

J'ai régulièrement pu observer ce type d'organisation au sein de laquelle on demande aux enfants d'adopter une démarche de projet pour construire une activité. Les enfants sont dès lors confrontés à une logique scripturale d'appropriation des loisirs. Si les temps périscolaires sont tramés par la logique scripturale-scolaire, ils sont également structurés par un ensemble de règles. La partie suivante montrera comme la caractéristique de l'importance de la règle impersonnelle propre à la forme scolaire se retrouve au sein des ME.

3. L'importance de la règle et du jeu selon les règles

La dernière dimension de la définition de la « forme scolaire » réside dans « l'importance de la règle et de l'apprentissage selon les règles » (Thin, 1998 : 25). Cette caractéristique se décline en deux principes : D'une part, les espaces tramés par la « forme scolaire » sont régis par un

65 Recoupant en cela les observations de M. Millet et D. Thin à propos de la « réticence fréquente [des collégiens de milieux populaires] à effectuer les exercices pour passer à l'action proprement dite, attitude particulièrement visible en EPS où les collégiens refusent les exercices de préparation pour aller directement à la performance ou au jeu comme Sébastien qui entre en conflit avec son professeur d'EPS parce qu'il a demandé à participer au match après avoir refusé d'effectuer la préparation demandée par l'enseignant » (Millet et Thin, 2005 : 149).

ensemble de « règles impersonnelles », qui s'appliquent à tous et ne sont pas le résultat d'une volonté individuelle, dictant les conduites à suivre et les comportements à adopter, et d'autre part, les activités à l'œuvre dans ce type de contexte ainsi que leurs modalités d'appropriation sont soumises à des règles précises qu'il s'agit de respecter. Enfin, découlant de cette caractéristique liée au règlement, comme l'écrit Daniel Thin concernant l'école :

« [Elle] vise à une occupation incessante des élèves. L'enfant scolarisé est pris en charge à chacun des instants de sa vie scolaire. Il est soumis à un emploi du temps strict, fortement structuré, dans lequel peu de place est laissée à des activités libres, non réglées. » (Thin, 1998 : 26).

Et de rappeler avec Guy Vincent que « l'occupation incessante de l'écolier rendue possible par l'organisation du temps n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale » (Vincent, 1980: 30).

3.1. Un univers réglé

À rebours des images communes sur les temps périscolaires qui les présentent comme un espace du relâchement, et de l'image laxiste que les enseignantes peuvent avoir des animateurs et animatrices, les enfants sont confrontés en permanence à l'imposition, impersonnelle, de règles de conduites à observer durant tout le temps périscolaire. Des règles qui concernent fréquemment le corps et l'usage de l'espace par celui-ci. Il ne faut pas s'asseoir sur les tables, ne pas courir dans les couloirs, se déplacer en rang pour descendre les escaliers, s'asseoir quand l'animateur le demande, faire le silence lors des regroupements, rester assis sur le bord du terrain si on ne participe pas au jeu, se ranger en ligne sans bruit avant de rentrer à la cantine⁶⁶ etc.

⁶⁶ Durant les temps de repas les enfants sont également soumis à des règles très précises : Les encadrant.es désignent un par un chaque enfant, en fonction de son attitude, pour entrer dans la cantine, il s'agit pour eux de pénétrer calmement dans le restaurant scolaire, faire le silence durant la lecture du menu par un.e de leur camarade, ne pas commencer à manger avant que les encadrant.es l'aient signalé par un « Bon appétit ! », goûter avant de refuser de manger un plat, lever la main et demander avant d'aller remplir sa carafe d'eau etc. Les encadrant.es désignent également, à chaque repas, un chef de table. Il lui revient de faire respecter les règles à ses camarades. La sortie du réfectoire est également minutieusement réglée : les tables le plus « méritantes » en termes d'attitude

Les agents du périscolaire, tenues par un « *devoir d'exemplarité* », s'appliquent également ces règles. J'ai pu observer à plusieurs reprises des membres de l'équipe d'animation se faire reprendre par un membre de la direction ou un.e collègue parce qu'il ou elle s'était assis.e sur une table pendant qu'il ou elle surveillait les enfants. En tant que professionnel et « *adulte référent* » il est par exemple mal perçu d'utiliser son téléphone portable, de parler pendant qu'un.e collègue s'adresse aux enfants, de se chamailler entre adultes, de ne pas ranger le matériel etc. Les directeurs rappellent d'ailleurs souvent à l'ordre les animateurs et animatrices qui contreviennent à ses règles impersonnelles en commençant leur sermon par « *on interdit aux enfants de...* » pour mentionner qu'il s'agit aussi de respecter les règles qu'on impose aux enfants.

La plupart de ces règles sont consignées dans un document appelé « *la charte du périscolaire* »⁶⁷ ou parfois affichées au sein des espaces concernés par ces règles. Un autre document est intéressant au regard de la dimension impersonnelle des règles qui s'appliquent sur le temps périscolaire. À la fin du « *projet éducatif* » des ME GL et JC on retrouve une section intitulée « *règles d'utilisation des espaces* ». Dans cette section il n'est mentionné à aucun moment si elle s'adresse spécifiquement aux enfants ou aux professionnel.les, et mélange au fil de l'énumération des conduites à adopter en fonction des différents espaces des injonctions qui peuvent tantôt s'appliquer aux professionnels, aux enfants ou aux deux :

tout au long du repas, et les plus calmes au moment de la sortie, sont appelées en premier et peuvent sortir en laissant un petit laps de temps entre chacune d'elle afin de ne pas créer trop de brouhaha.

67 Cette charte est construite en début d'année avec les enfants. Afin de respecter les axes pédagogiques en liens avec l'autonomie, la responsabilité, la parole et les choix de l'enfant etc. le directeur de GE avait décidé qu'il était important « *d'impliquer les enfants dans l'élaboration des règles collectives de la Maison de l'Enfance* ». J'ai observé à deux reprises la construction de la charte. Les encadrant.es demandaient aux enfants d'énoncer des règles qu'il s'agirait d'appliquer toute l'année sur les temps périscolaires. Cependant, lorsqu'un enfant proposait une règle qui n'était pas déjà prévue institutionnellement les encadrant.es ne l'inscrivait pas sur la charte et demandait aux enfants de « *ne pas dire n'importe quoi...* ». De plus, la plupart des enfants avaient compris que leur proposition serait acceptée, et donc qu'ils en retireraient un profit symbolique en ayant trouvé une réponse pertinente (sur le schéma scolaire), uniquement si elle s'inscrivait dans les règles « *habituelles* » de la ME ou de l'école.

Extrait Projet éducatif 2017-2020 :

Règles d'utilisation des espaces

Les couloirs :

- Ne pas courir, sauter, rouler (trottinette, roller), ...
- Ne pas crier.
- Ne pas se pencher dans les puits de lumière ni jeter d'objets.
- Les enfants peuvent se déplacer seuls ou par deux par exemple pour aller aux toilettes.

Le bureau :

- Toquer avant d'entrer
- Demander à la direction avant d'utiliser du matériel (ordi, imprimante, téléphone).
- Demander à la direction si l'on peut prendre du matos dans la régie du bureau.

Petite salle table ronde :

- Ranger les déguisements aussi bien (voir mieux !) que quand on les a pris.

Salle animateurs (cuisine) :

- C'est aussi une salle d'animation => ranger ses affaires et faire sa vaisselle !
- Ne pas s'asseoir sur les tables (fragile)
- Consulter régulièrement le tableau d'info
- Nettoyer de temps en temps et à tour de rôle le frigo, le four et le micro-onde.

Régies anims (salle anims, face au bureau, extérieurs) :

- Régie en libre accès mais il faut ranger le matériel aussi bien que quand on l'a trouvé !!!

Salles d'activités maison de l'enfance (3 ans, 4-5 ans, jaune, rouge) :

- Veiller à ré alimenter les placards à matériel si besoin
- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables, nettoyer le lavabo.
- Nettoyer la peinture s'il y a lieu.
- Fermer les volets en fin de journée.

Salle polyvalente :

- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables.
- Laisser la salle vide (tout est rangé dans la réserve ou sur les côtés)

Salle d'arts visuels :

- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables, nettoyer le lavabo et la peinture.
- Bien accrocher les tabliers aux cintres.
- Ranger le matériel (placards « maison de l'enfance » et « commun » et placard bricolage (clé au bureau))
- Ne pas toucher au tableau, aux bureaux des élèves, et au bureau de maître.
- Réinstaller le mobilier tel qu'on l'a trouvé au départ.

Salle de motricité :

- Après utilisation : laisser la salle vide (matos dans la réserve ou sur les côtés)

- Enlever les chaussures avant d'entrer que l'on vienne de l'extérieur ou de l'intérieur.
- Dans la réserve ranger de façon à ce qu'on puisse accéder à toutes les étagères en tournant autour du stockage central.
- Si parcours de motricité : remettre le parcours tel qu'on l'a trouvé en fin d'utilisation (les enseignantes enlèvent les petits éléments, il ne reste donc que les gros modules).
- Interdiction de goûter dans cette salle.

Cours :

- Ne pas s'asseoir sur les rebords de fenêtre
- Ne pas monter sur les œuvres d'art
- Ramasser les papiers et les mettre à la poubelle

Restaurant maternel :

- Après utilisation : remettre les chaises et les tables à leur place d'origine
- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables, vérifier le bon état des toilettes. Pour nettoyer utiliser le kit nettoyage à côté de la fontaine à eau.
- Interdiction d'entrer dans les locaux techniques de la cuisine.
- Ne pas utiliser de paillettes.
- Protéger les tables (nappes) en cas d'activités salissantes.
- Vérifier que les toilettes soient propres : chasse d'eau tirées, pas de papiers par terre.

Salle d'activité mutualisée maternelle (ancien resto) :

- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables, nettoyer le lavabo.
- Nettoyer la peinture s'il y a lieu.
- Protéger les tables (nappes) en cas d'activités salissantes.
- Fermer les volets en fin de journée.
- Vérifier que les toilettes soient propres : chasse d'eau tirées, pas de papiers par terre.

Salle bibliothèque (R+1) :

- Après utilisation : coup de balais, coup d'éponge sur les tables.
- Ranger les livres dans les bacs ou les placards après utilisation.
- Ne pas toucher au tableau, aux bureaux des élèves, et au bureau de maître.
- Réinstaller le mobilier tel qu'on l'a trouvé au départ.

Toutes les salles :

- Ne pas ouvrir les fenêtres pour aérer ou faire courant d'air, cela neutralise l'effet de la ventilation double flux.
- Eteindre la lumière quand on sort d'une pièce.
- Fermer les volets en fin de journée.
- Ne pas gaspiller l'eau.

L'impersonnalité des règles s'observe également au travers des nombreux signaux qui dictent à l'ensemble des enfants, simultanément, des comportements à adopter sans que les encadrés n'aient besoin d'intervenir. Comme l'explique Foucault à propos des disciplines :

« Toute l'activité de l'individu discipliné doit être scandée et soutenue par des injonctions dont l'efficace repose sur la brièveté et la clarté : l'ordre n'a pas à être expliqué, ni même

formulé ; il faut et il suffit qu'il déclenche le comportement voulu. Du maître de discipline à celui qui lui est soumis, le rapport est de signalisation ». (Foucault, 2015 [1975], p. 440).

On retrouve par exemple cette forme de régulation des pratiques au moment des regroupements. Lorsque les enfants se réunissent sous le préau à la sortie des classes à 11h30, un.e encadrant.e lance une petite chansonnette que les enfants doivent reprendre en cœur. Aucune consigne n'est donnée, il s'agit de réagir de manière automatique. À la fin de la chanson les enfants doivent faire le silence et s'asseoir devant les encadrant.es afin qu'il.elles puissent prendre la parole et expliquer la suite des évènements⁶⁸. Cette modalité d'encadrement, qui prend des formes diverses mais s'appuie toujours sur des réactions automatiques à des stimuli, dépersonnalise l'autorité puisque le signal est institué et la demande non-formulée. D'ailleurs, en règle générale, les autres encadrant.es reprennent également la chansonnette à l'instar des enfants.

L'encastrement des ME dans l'espace scolaire participe également à la mise en œuvre de règles de conduites impersonnelles puisque c'est le lieu en lui-même qui exige certains comportements. La superposition des espaces scolaires et périscolaires tend à conduire à des transferts de règles de l'école vers les ME. L'école peut être envisagée ici comme une instance de contrôle du maintien de la « forme scolaire », notamment concernant l'importance des règles impersonnelles, sur les temps périscolaires. Comme je l'ai montré précédemment, l'usage des salles ou les modalités de déplacements dans les couloirs et les escaliers, les manières de tenir son corps et de réguler le volume de sa voix, l'utilisation du matériel et son rangement, sont soumis à des règles qui émanent directement des injonctions et des normes scolaires.

3.2. Des jeux réglementés

Tout comme les représentations des temps périscolaires sont souvent marquées par l'image d'un temps de relâchement peu soumis à des règles de conduites strictes, on aurait pu penser que le jeu libre soit un mode d'occupation très présent. Au contraire, les ME sont des univers réglés et normés, reprenant régulièrement à leur compte une orthodoxie scolarocentrée, mais elles sont également des lieux au sein desquels s'organisent des activités de loisirs qui répondent également à des règles. Les activités proposées sont systématiquement structurées par des règles

68 J'aurai l'occasion dans la suite de la thèse de revenir plus en détail sur les techniques de gouvernement des corps utilisées par les professionnels de l'animation.

du jeu et des règles de participation au jeu. À l'inverse toutes formes de « jeux libres », d'activités non-réglés, d'occupations qui ne s'inscrivent pas dans le cadre des activités proposées sont proscrites.

Ce mode d'organisation des activités de loisirs implique un ensemble de pratiques directement liées à l'impératif de mise en œuvre de jeux réglementés qui n'auraient pas de sens dans une perspective non-scolaire de jeu-libre. On peut évoquer par exemple le fait que l'équipe d'animation est régulièrement invitée par la direction à participer à des temps de formation qui consistent à se construire un « *répertoire d'activités* ». Ces formations sont l'occasion de découvrir de nouvelles activités qu'ils et elles pourront mettre en place sur les temps périscolaires, mais aussi d'intégrer les règles et le but du jeu pour chacune d'entre elles.

Lors d'une de ces réunions qui se déroulait à JC, Nathan a distribué à l'ensemble de l'équipe d'animation de JC et GL un « *classeur d'animation* ». Ce classeur se matérialise sous la forme d'un livret imprimé de soixante-cinq pages au sein duquel on retrouve un ensemble d'activités classées par catégories. Comme le montre le sommaire du livret :

Classeur d'activités, à enrichir à volonté !

- 1) **Chansons, jeux chantés, jeux dansés**
- 2) **Jeux d'expression – Jeux musicaux**
- 3) **Grands jeux**
- 4) **Petits jeux**
- 5) **Jeux et défis pour Grand Jeu**
- 6) **Enigmes**
- 7) **Activités manuelles**
- 8) **Activités scientifiques**
- 9) **Veillées**
- 10) **Contes**
- 11) **Ressources**

Au sein de chaque catégorie on trouve donc la description de différentes activités avec le détail des règles du jeu qu'il s'agit de suivre. Par exemple pour l'activité « *Sagamore* » que l'on retrouve dans le carnet :

▫ **Le Sagamore** : Terrain délimité avec cachette (grand espace), deux équipes. Préparer les papiers des rôles au préalable (le mieux est de noter sur chaque rôle qui il peut attraper et par qui il se fait attraper). Chaque joueur reçoit secrètement un rôle. Le but pour chaque équipe est d'attraper le sorcier ennemi.

Les rôles :

- Sorcier : (1 par équipe) Il ne peut pas se déplacer (il se cache en début de partie dans un endroit connu de son équipe). Ses équipiers reviennent le voir pour reprendre une vie s'ils sont attrapés. Il perd contre : Chasseur.
- Sagamore : (1/6 de l'équipe) Perd contre shaman. Gagne contre chasseur et guerrier.
- Shaman : (1/6 de l'équipe) Perd contre Guerrier. Gagne contre Sagamore et chasseur.
- Guerrier : (1/6 de l'équipe) Perd contre Sagamore. Gagne contre Chasseur et Shaman.
- Chasseur : (la moitié de l'équipe) Perd contre Sagamore, Guerrier, et Shaman. Gagne contre Sorcier.

Règles simplifiées : Même principe mais les rôles sont les suivants :

- Sagamore : (1 par équipe) Gagne contre Guerriers. Perd contre Chasseurs. Si le Sagamore est pris l'équipe a perdu.
- Guerrier : (50% de l'équipe) Gagne contre Chasseurs et tous les guerriers au numéro supérieur. Chaque guerrier a un numéro. (Guerrier 1 gagne contre guerrier 3)
- Chasseur : (50% de l'équipe) Gagne contre le Sagamore. Perd contre Guerrier.

Variantes :

- On peut ajouter des personnages :
 - o Homme-médecine : L'homme médecine peut transporter des vies pour en redonner à ceux qui en perdent. S'il se fait attraper, il doit donner toutes ses vies. Perd contre Chasseur. Gagne contre Eclaireur.
 - o Eclaireur : Il est clairement identifié (avec un dossard, un bandeau). Il ne peut attraper personne. Il perd contre Homme médecine.
- Les joueurs peuvent changer de rôle auprès du Sorcier, après s'être fait attraper.
- Pour des parties plus longues : mettre plusieurs Homme-médecine par équipe et pas de Sorcier. La partie s'arrête au bout d'un certain temps, ou quand tous les Homme-médecine d'une équipe sont attrapés.

Lié à la scripturalisation de la pratique qu'implique la mise en forme scolaire des temps périscolaires, il s'agit d'inscrire et de transcrire sa pratique d'animation dans l'ordre de la règle du jeu. Ce type d'outil scriptural est une forme de « substitut au sens pratique » (Darmon, 2010 : 225) qui engage les professionnels à organiser des activités ludiques réglées et réglementées, et impose aux enfants de respecter ces règles lorsqu'ils y participent. Les consignes débordent même régulièrement le jeu en lui-même et concernent par exemple les manières d'être aux

abords du jeu (par exemple, lorsqu'on ne participe pas à la partie en train de se dérouler, il faut rester assis sur le bord de l'aire de jeu ; lorsqu'un groupe de camarades présente une saynète qu'il a élaboré, le reste du groupe doit être silencieux et immobile ; durant une activité au tour par tour, il ne faut pas chahuter dans la file indienne ; s'asseoir correctement sur sa chaise durant une activité manuelle ; ne pas tirer avec le pied dans un ballon de volleyball etc.). De manière générale, le non-respect de ces règles et de ces consignes est alors sanctionné par les encadrants, soit par un rappel à l'ordre verbal ou par une punition (aller s'asseoir en dehors de la salle d'activité ou sur le bord du terrain de jeu, et ne pas y participer jusqu'à nouvel ordre, passer le reste du temps périscolaire dans le bureau du directeur, changer de groupe et rejoindre une autre activité non-choisie etc.).

Il devient alors difficile dans ce contexte de s'amuser de manière spontanée, comme le font régulièrement les enfants en-dehors des temps périscolaires, sans se référer à une activité prévue, codifiée et encadrée. L'une des compétences du métier d'animateur réside justement dans l'acquisition d'un répertoire renvoyant à la fois à une liste d'activités et à leurs règles de mise en œuvre. Le rôle de l'animateur, dans ce dispositif tributaire de la « forme scolaire », est d'ailleurs largement défini par une fonction de régulation des conduites dans le but de faire respecter les règles des jeux. Si le jeu au sein des ME prend la forme d'une activité encadrée par un professionnel, c'est en partie parce que la mise en place de jeux réglementés nécessite un contrôle et une régulation des pratiques afin que le collectif de joueurs respecte ce cadre réglementaire qui s'applique à tous⁶⁹.

Au-delà d'un apprentissage par les animateurs et animatrices des règles qui structurent les activités, par le biais notamment de formations, ainsi que l'acquisition de compétences de contrôle des conduites, l'impératif de jouer selon des règles impose également un temps de travail supplémentaire dédié à la construction et à l'objectivation du cadre réglementaire qui va déterminer l'activité.

On peut évoquer également la mise en place d'un temps dédié à la transmission de ces règles en amont de la participation aux activités. Avant chaque activité les enfants doivent donc se regrouper devant l'animateur et adopter une posture d'écoute silencieuse afin que ce dernier puisse expliquer les règles qu'ils vont devoir suivre pour participer à l'activité. Ce temps

69 On peut ici faire référence aux travaux d'Elias et Dunning (1994) qui montrent que l'apparition du sport moderne relève en partie d'une euphémisation de la violence par le biais d'une codification de la pratique.

d'explication qui précède la pratique n'a de sens que dans un contexte au sein duquel l'activité est envisagée comme une pratique devant répondre à un ensemble de règles impersonnelles.

Enfin, l'obligation de jouer selon des règles implique corrélativement une prohibition du jeu libre et un travail d'occupation constante des enfants par la mise en place permanente d'activités réglées. Rappelant en cela ce que Daniel Thin écrit concernant le rapport aux jeux libres dans le cadre de la forme scolaire à l'école :

« L'école vise à une occupation incessante des élèves. L'enfant scolarisé est pris en charge à chacun des instants de sa vie scolaire. Il est soumis à un emploi du temps strict, fortement structuré, dans lequel peu de place est laissée à des activités libres, non réglées. Les jeux libres et non réglés de l'enfance tendent à être remplacés par des jeux codifiés et réglés, tout d'abord dans l'école : « Le but est double : intégrer le jeu spontané de l'enfant, dans la cour de récréation par exemple, dans le travail d'éducation et empêcher que ce jeu ne prenne des formes incompatibles avec l'ambition qu'on nourrit pour lui. Les jeux anarchiques, les jeux de hasard doivent donc être interdits (...). Aussi bien, est-ce à l'école que les jeux deviennent collectifs. Ils obéissent alors à des règles strictes que s'imposent les enfants à eux-mêmes. » (Mayeur, 1981 : 209). Les jeux sont aussi progressivement organisés à l'intérieur d'activités encadrées en dehors de l'école, limitant ainsi les possibilités de « vagabondage » et de jeux libres entre pairs ». (Thin, 1998)

La prohibition du jeu libre et la volonté d'occupation constante qui caractérise la forme scolaire de relations sociales structurent d'une part les propos des professionnels qui, comme je l'ai montré précédemment, opposent régulièrement l'animation périscolaire à l'image de la « *garderie* » et du « *jeu d'occupation* », et d'autre part leurs pratiques quotidiennes puisqu'il s'agit pour eux de construire les conditions d'impossibilité du jeu libre pour les enfants. En effet, que ce soit en dehors ou à l'intérieur des activités, les encadrants veillent en permanence à ce que les enfants ne s'engagent pas dans des pratiques d'amusement qui ne s'inscrivent pas dans les activités pensées, codifiées, organisées et encadrées par l'institution. Cette traque de l'activité non-réglée et non-institutionnalisée s'observe bien dans les réactions des animateurs et animatrices lorsque des enfants s'aventurent à ce type de pratiques jugées déviantes :

Il est 16h20, le goûter est fini et il reste quelques dizaines de minutes avant le « *premier accueil* », Salim et Sabrina décident donc de mettre rapidement en place une partie de

« *Douanier-contrebandier* »⁷⁰ qui se déroule sur la partie gazonnée de la cour de récréation. Sabrina explique les règles du jeu et fait deux équipes (les douaniers et les contrebandiers), pendant que Salim découpe à la hâte les bouts de papier nécessaires à la partie. En distribuant les bouts de papier aux contrebandiers il est précisé aux enfants qu'ils ne peuvent les dissimuler dans leurs sous-vêtements ou dans des « *endroits inaccessibles* ». Après ces recommandations, la partie peut commencer.

Alors que les enfants courent de tous côtés, les uns pour attraper les « contrebandiers » et les autres pour échapper aux « douaniers », deux « douanières » profitent de l'agitation collective pour faire des roues à l'écart du terrain de jeu. Lorsque Sabrina les surprend elle leur demande fermement d'arrêter leurs acrobaties et de reprendre la partie avec les autres. À contre-cœur les petites filles s'exécutent et rejoignent leur équipe sans faire aucun effort pour attraper les contrebandiers qui passent à côté d'elles. (ME GL, temps de soirée, avril 2018)

Cette observation, qui est un exemple parmi d'autres d'enfants qui tentent de mettre en œuvre des pratiques d'amusement en dehors de l'activité proposée, montre comment l'engagement dans des activités réglées est un impératif institutionnel lié à l'inscription du loisir dans un espace mis en forme scolaire. La dimension collective des activités, qui demande à tous les enfants de participer en même temps à la même activité, empêche la mise en place de pratiques d'amusement individuel ou en petits groupes non-institutionnalisés, qui s'écarteraient de cette dynamique collective maîtrisée par l'institution. Si l'intégration des jeux au sein d'activités encadrées tend à réduire les temps de jeu des enfants entre pairs en dehors du cadre institutionnel, elle rend également difficile la mise en place de jeux libres au sein de l'institution.

Conclusion

Dans ce chapitre j'ai voulu montrer que l'ambivalence des stratégies de légitimation, de mise à distance et de distinction qui semblent décrire les rapports entre les ME et l'école, n'empêche pas que l'on observe par ailleurs une emprise scolaire sur les temps périscolaires. Une emprise qui prend plusieurs formes et passe à la fois par le pouvoir de l'institution scolaire et de ses agents sur le travail des professionnel.les de l'animation, par la prégnance des catégories

70 Un jeu qui consiste à cacher des bouts de papier sur soi et à tenter de les emmener dans une « planque », sans se faire toucher par les douaniers qui peuvent, s'ils les trouvent, confisquer les bouts de papier.

scolaires d'entendements lorsqu'il s'agit d'encadrer des enfants, et par l'essaimage de la « forme scolaire » qui participe à structurer l'organisation des temps périscolaires.

À rebours des discours qui semblent décrire une division nette entre école et loisirs, travail pédagogique et travail d'animation, enseignant.es et non-enseignant.es, ou éducation scolaire et éducation populaire, la force d'imposition de la domination scolaire tend à brouiller les frontières entre ces deux espaces éducatifs. Bien qu'en lutte permanente avec les enseignant.es, les professionnel.les de l'animation reconduisent pourtant la forme scolaire. Cette guerre d'allié.es, qui s'ignorent en tant que tel.les, participe tacitement et paradoxalement à une extension du mode scolaire de socialisation à la périphérie de l'école et permet en cela de réaliser « le *projet d'emprise et d'action éducative totale* au principe de la forme scolaire de socialisation » (Kherroubi, Millet & Thin, 2018, 23). Dans notre société scolarisée, les modalités de socialisation que l'école met en œuvre sont « prédominantes » (Vincent, Lahire & Thin, 1994), à tel point que la domination scolaire s'étend à toutes pratiques touchant de près ou de loin à l'éducation.

Chapitre 4. La jeunesse populaire à la périphérie de l'école

Après avoir montré que les ME peuvent être définies comme des espaces éducatifs en prise avec l'institution scolaire et largement tramés par la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994) et le mode de socialisation qui lui est associé, il s'agit à présent de s'intéresser aux agents institutionnels qui font vivre l'institution au quotidien. Il est d'autant plus important de porter son regard sur les animateurs et animatrices qu'ils et elles sont majoritairement recruté.es au sein de la jeunesse populaire, groupe social ordinairement peu mobilisé pour un rôle d'agent principal au sein d'une institution éducative et relativement éloigné des normes et des logiques scolaires. Cette configuration singulière définie par une institution scolarisée s'appuyant sur des agents issus des milieux populaires invite donc à s'interroger sur : 1. Les conditions d'entrée dans ce métier pour ces jeunes 2. Leur trajectoire sociale 3. La manière dont ils sont perçus par leur hiérarchie.

Dans un deuxième temps, je me pencherai sur les processus de socialisation en direction des jeunes professionnel.les de milieux populaires afin de saisir comment l'institution tente de les construire en allié.es de la scolarisation des temps périscolaires. Je m'attarderai également sur les modalités concrètes d'appropriations par les encadrant.es des prescriptions émanant de leurs supérieurs hiérarchiques dans le but de montrer l'ambivalence des pratiques quotidiennes.

I. Un recrutement local dans la jeunesse populaire des quartiers

Il s'agit dans cette première partie de rendre compte des conditions sociales qui rendent possible l'engagement de la jeunesse populaire sur un poste d'animateur périscolaire. Ces conditions sociales de possibilités seront analysées tant du point de vue de l'institution que de celui des jeunes. En effet, cette partie rendra compte d'une forme d'affinité élective entre les caractéristiques locales et les besoins de l'institution avec les parcours et les aspirations des jeunes animateurs et animatrices.

1. Fin des militants de l'éducation populaire et professionnalisation du métier

Comme je l'ai expliqué dans la partie consacrée aux spécificités du terrain au sein de mon chapitre méthodologique, l'histoire de l'animation socio-culturelle à Vénissieux est marquée, comme à l'échelle nationale, par une genèse de son activité liée à l'engagement des pionniers dans des associations de l'éducation populaire (notamment les Francas) (Lebon, 2005). L'ancrage communiste de la ville depuis les années 30 exacerbe cette force militante. À la fin des années 60 et dans les années 70, de nombreux animateurs sont alors des enseignants militants et bénévoles (Lebon, 2009 ; Mignon, 2005). Pionniers en matière de politiques pour l'enfance, la ville de l'enquête a aussi participé à grossir les rangs des animateurs en créant des postes situés à la frontière entre bénévolat et salariat.

La professionnalisation de l'animation au tournant des années 80 a participé à modifier radicalement la composition sociale des équipes d'animation au sein des ME. La plupart des animateurs recrutés sont désormais, dans le contexte de l'enquête, issus d'une fraction de la jeunesse populaire des quartiers de la ville et n'ont plus grand-chose à voir avec le profil historique de l'animateur engagé dans les associations d'éducation populaire et/ou au Parti Communiste. Les héritiers d'un mode d'engagement dans le secteur de l'animation qui s'appuie sur un militantisme au sein de l'éducation populaire regrettent d'ailleurs cette évolution. À l'image de ce qu'on peut lire dans un ouvrage collectif⁷¹ que les différents acteurs de la politique de la ville, de l'éducation populaire et du secteur de l'animation, ont publié en 2011 et qui tente de faire le bilan de l'histoire de la « *politique éducative de l'enfance à Vénissieux* » :

« « Animateur » renvoie aussi, historiquement, à la notion d'engagement. Si heureusement, constate Bernard Noly, « *beaucoup de jeunes ont envie de travailler avec les enfants* » et, à travers l'animation souhaitent « *vivre une expérience collective enrichissante... voire se préparer à devenir parent* », il n'est pas rare « *de voir arriver au BAFA des candidats s'inscrivant, d'emblée, dans une perspective professionnelle* ». L'observation est confirmée par un directeur de centre de loisirs qui s'alarme du déficit d'engagement qu'il constate chez certains jeunes : « *l'engagement renvoie à des valeurs et au sens que l'on veut donner à son action : or, peut-on exercer ce métier sans engagement ?* ». Au-delà de l'engagement « *l'envie aussi doit être là ; il nous arrive*

71 « L'invention du possible. Pour une politique éducative de l'enfance. Vénissieux... hier et demain », Ed. La passe du vent, 2011.

parfois de recevoir des jeunes envoyés par la Mission locale, pour qui le BAFA constitue une solution de facilité – c'est un diplôme à leur portée, susceptible de leur offrir un premier palier de qualification. Mais qu'en est-il de leur envie de travailler dans le loisir éducatif ? Être animateur, ce n'est pas purement économique, ça a un sens ! ». Un responsable local des Francas ajoute qu'à ses yeux, c'est au permanent qu'il appartient aussi de donner envie de devenir animateur. Ancien animateur au service municipal de l'enfance, Christian Moulin rappelle la tentative infructueuse d'associer, dès quatorze ans, des jeunes en vue de les préparer à l'animation. Du reste, est-il avéré que l'engagement est toujours bien présent chez les animateurs ? Il faut reconnaître que pour certains, c'est avant tout un gagne-pain et que, dit un participant, « *l'engagement chez eux n'est pas une priorité* ». » (p.98-99)

Le « *déficit d'engagement* » que déplorent les différents acteurs des politiques publiques de la ville, faisant également écho au ressenti des cadres de terrain, tient en grande partie à leur confrontation avec de nouveaux profils d'animateurs et d'animatrices qui ne s'inscrivent plus dans l'héritage d'un engagement militant. Les modalités d'entrée dans le métier et les trajectoires des professionnel.les ont changé. On retrouve cependant des reliquats de cette histoire militante du côté des cadres de l'animation, notamment les directeurs et directrices des ME, qui sont pour beaucoup les derniers héritiers de l'engagement dans l'éducation populaire et d'une vision politique de l'animation. Les directrices et directeurs des ME que j'ai pu côtoyer durant mon expérience professionnelle d'animateur périscolaire, sont toutes et tous, de manière plus ou moins intense, investis dans les Francas, participent bénévolement à des formations BAFA, et pensent leur métier à partir de schèmes qui prolongent cet héritage militant.

Nathan : Moi je suis vraiment très partisan de l'éducation populaire et je suis même engagé dans les Francas.

Ahmed : Je me suis engagé aussi bénévolement dans une association d'éducation populaire c'était les Francas... où j'ai été aussi formateur BAFA pendant 3 ans de manière bénévole. On n'était pas payé, je faisais des formations BAFA sur mon temps libre, sur les vacances... on était formateur sur 8 jours... on n'était pas payé... c'est un engagement bénévole, mais c'est un engagement idéologique et politique parce que les Francas c'était proche du Parti Communiste, c'était plutôt des idées et des valeurs qui m'allait bien donc je me suis engagé dans cette association-là...

Nathan évoque d'ailleurs en entretien, avec une pointe de regret, la perte de connexion entre l'animation et les enseignants engagés dans le milieu de l'éducation populaire :

« C'est plus pareil maintenant... l'animation c'était les enseignants qui portait le mouvement d'éducation populaire... ça vient principalement des enseignants... les plus anciennes... enfin la « Ligue des enseignants » c'est la plus ancienne association d'éducation populaire créée par Jean Macé... bon lui il était journaliste mais c'était beaucoup des enseignants qui ont créé au départ et puis qui ont fait vivre... puis on est revenu un peu en arrière... au niveau des professionnels de terrain les instits se désengagent de plus en plus avec la professionnalisation du métier d'animateur... »

La configuration qui définit mon terrain d'enquête se construit alors sur la confrontation entre des directeurs, souvent plus vieux et plus dotés en capitaux, encore porteurs d'une vision de l'animation propre au milieu militant, bénévole, associatif, qui défendent l'impératif d'un investissement aux accents vocationnels dans le métier ainsi qu'un engagement quasi-militant dans l'animation, avec des animateurs et animatrices qui entrent dans le métier sans jamais avoir reçu ce type de socialisation militante, en méconnaissant souvent l'existence même de l'éducation populaire. Par exemple, lorsque j'évoque en entretien avec Melissa le lien entre animation et éducation populaire sa réponse montrent bien la distance que cette dernière peut avoir avec cet héritage :

Melissa : l'éducation populaire... je vais pas te mentir ça me parle pas trop... en vrai j'sais même pas vraiment c'est quoi...

Salim, qui contrairement à Melissa, a suivi une « *formation éduc' pop'* » lors d'un « *weekend de formation* » organisé par les équipes de direction des ME GL et JC, tente de définir l'éducation populaire mais avec une certaine maladresse qui dénote une faible connaissance en la matière :

Salim : De ce que j'ai retenu l'éducation populaire c'est... euh... quand plusieurs éléments tout au long de l'histoire... différents des idées... qui ont aidé à améliorer l'éducation jusqu'à nos jours... la Déclaration des Droits de l'Homme, Socrate tout ça... ce qu'on avait vu à la formation Educ. Pop. quoi...

Les ME recrutent alors des animateurs et animatrices largement éloigné.es des attentes en termes « d'engagement » que portent les directeurs de ces structures. Cette reconfiguration des équipes d'animation participe à installer une forme de distance entre le haut de l'institution, qui conserve son ancrage au sein de l'éducation populaire, et le bas, composé de jeunes qui donnent un sens différent au métier d'animateur périscolaire.

2. La jeunesse populaire des quartiers comme « armée de réserve »

Durant mon enquête les équipes de direction étaient régulièrement confrontées à une difficulté en termes d'effectifs. La précarité de l'emploi d'animateur, notamment au regard du statut de vacataire, ainsi que la perte de forces vives issues du militantisme, participent à l'absence de professionnels permanents pouvant encadrer l'ensemble des temps d'accueils et former un socle d'encadrants sur lequel compter à longs termes. Les équipes d'animation des ME sont alors définies par un important turn-over. Une grande partie des différentes équipes d'animation se renouvelle chaque année au gré des départs et des arrivées, même si un noyau de professionnels s'installe plus durablement sur le poste. Il s'agit alors de trouver en permanence de nouvelles recrues pour encadrer les temps d'accueil (midis, soirées, mercredis, vacances) et respecter le taux d'encadrement prévu par la loi (un animateur pour dix-huit enfants sur les temps périscolaires et avec des enfants de plus de six ans).

Les directeurs des ME utilisent alors différents canaux de recrutement. L'un d'entre eux consiste à « *aller chercher les étudiants des universités* ». Le but est de se créer un vivier d'étudiants en leur proposant des conditions d'emplois relativement ajustées à la poursuite d'études supérieures (choix des jours de travail, horaires compatibles avec un emploi du temps universitaire, possibilité d'absence durant les examens, statut de vacataire, travail pendant les vacances scolaires etc.) (Pinto, 2014). Ahmed et Nathan m'ont d'ailleurs sollicité à plusieurs reprises pour que j'effectue des annonces au début de mes cours de TD pour tenter de « *faire la pub du job d'anim* ». Cependant, cette stratégie n'a jamais vraiment fonctionné, mise à part une étudiante d'un de mes TD qui a donné suite à la proposition et a travaillé un semestre à la ME GL.

Les exigences en termes de conditions d'entrée sont pourtant présentées comme faibles puisque les directeurs mentionnent souvent dans leur recherche de vacataires que l'absence de formation n'est pas un problème. D'une part, un pourcentage de « *sans-formation* » est prévu par la loi. D'autre part, les directeurs proposent systématiquement aux nouveaux entrants de « *passer le BAFA en étant financé par les Francas et la ville* ». Enfin, il est fréquent que le taux d'encadrement d'animateurs n'ayant pas le BAFA soit dépassé et masqué par la direction. Je suis d'ailleurs resté un professionnel « *sans-formation* » durant tout le temps où j'ai travaillé au sein des ME (2010-2018)⁷². Ahmed poste également de nombreuses annonces sur les réseaux

⁷² Je n'ai passé que la première partie théorique du BAFA.

sociaux en asseyant de « *donner envie de venir bosser* » en usant de formules qui dépeignent le métier comme attractif (« *Venez travaillez tout en vous amusant avec les enfants* »).

Cette pénurie d'encadrant.es périscolaires pousse les directions à s'appuyer sur le vivier de professionnels le plus prolifique dans ce contexte : les réseaux d'interconnaissance de la jeunesse populaire des quartiers de la ville. De nombreux.euses jeunes sont recruté.es sur le mode de la cooptation. Les réseaux amicaux et familiaux des professionnel.les en place sont alors sollicités : Lenny est devenu animateur à la ME JC parce que son copain Marwan y travaillait déjà ; Melissa est une amie de Lenny et connaît Nathan puisque sa petite sœur est inscrite à la ME JC, tout comme elle l'a été lorsqu'elle était en primaire ; Salim est le petit cousin de Ahmed ; Pedro un ami de Ahmed avec qui il fait du rap ; Sabrina la fille de la « *dame de cantine* » et une amie d'une des animatrice de JC ; Iman était une enfant inscrite à la ME ER et connaît plusieurs animateurs et animatrices qu'elle a côtoyé, dans le quartier, au collège et au lycée. Farah est la cousine de Sofia etc.

Une grande partie des membres des équipes d'animation s'inscrit dans ce réseau étendu qui s'enracine dans les sociabilités de quartiers et les solidarités familiales. Ce réseau s'étend à toutes les ME de la ville, et par ricochets interrelationnels, les différentes équipes d'animation sont largement constituées de la jeunesse populaire des quartiers de la ville. On retrouve donc ici deux principes essentiels des cultures et des ressources proprement populaires à savoir le localisme et le familialisme (Hoggart, 1970 ; Verret, 1996 ; Renahy, 2005 ; Schwartz, 2012 ; Coquard, 2019). L'institution tire parti du capital social local et populaire (Retière, 2003) des animateurs et animatrices pour se constituer un vivier, toujours alimenté, de professionnels disponibles. Il est intéressant de noter également que certains membres des équipes d'animation ont fait partie du public avant de passer de l'autre côté de la barrière pédagogique pour travailler au sein des ME :

Iman : Je t'ai eu toi, Ahmed, Thibaud comme animateurs quand j'étais petite, Zineb c'était ma directrice, et elle m'en parlait tout le temps en fait... même Ahmed... ils m'ont dit qu'en gros ils me prendraient quand je serai plus grande... et du coup j'ai toujours eu ça en tête... et du coup ben quand j'ai eu mes 17 ans j'ai passé directement mon BAFA...

Melissa : Moi t'façon j'ai pas bougé (rire)... j'étais déjà à JC quand j'étais petite... j'habite à côté... j'avais eu des anims quand j'étais gamine et je voulais faire comme eux... du coup ben après j'suis venu là je connaissais déjà... et puis Nathan il a eu mes petites sœurs aussi... »

Ahmed : « L'animation en soit au début j'étais en terminale... je fréquentais beaucoup le centre de loisirs quand j'étais petit... j'ai fait des colos quand j'étais à l'école... je fréquentais le centre

de loisirs... en gros je connaissais déjà la directrice du centre de loisirs... donc un jour je suis parti à l'improviste poser un CV et lettre de motivation et en mai 2009 ils m'ont dit viens travailler... donc du coup j'y suis allé ça m'a plu directement... c'était logique...

Le maillage local qui permet un recrutement efficace et peu coûteux est à la fois spatial et temporel. Pour les enfants et les jeunes du quartier, l'emploi d'animateur périscolaire s'inscrit précocement dans un champ des possibles professionnels entretenu par l'institution. Il n'est pas rare que les professionnels fassent la promotion de cet emploi aux enfants durant les temps d'accueil. Les activités périscolaires, les ME, les animateurs et animatrices, deviennent très tôt un univers familier, que l'on côtoie quotidiennement en tant qu'enfant, que l'on peut envisager comme travail en tant que jeune, puis comme mode de garde en tant que parent. Les ME se constituent en repère local dans le paysage du quartier et le long des parcours biographiques.

Le recrutement des équipes d'animation au sein de la jeunesse populaire et sur le mode de la cooptation participe à entretenir une forme de porosité entre les ME et les sociabilités juvéniles populaires de ces jeunes de quartier. La plupart des professionnels côtoient certains de leurs collègues en dehors des temps de travail.

J'ai pu observer à de multiples reprises ces sociabilités extra-professionnelles⁷³ en participant à des parties foot dans le quartier, à des soirées durant lesquelles nous jouions à « FIFA » (jeu de football sur console) ou regardions des matchs de football à la télévision, tout en consommant de la « chicha », ou encore en étant invité pour des sorties dans différents « snacks » de la ville. Ces relations extra-professionnelles sont le produit d'une rencontre entre des sociabilités nouées à l'extérieur des ME et elles précèdent parfois l'expérience professionnelle, elles participent à de nouveaux agencements amicaux constitués par des relations professionnelles qui nourrissent en retour les sociabilités de quartier. Ces sociabilités juvéniles populaires rejaillissent régulièrement sur le temps de travail, que ce soit lorsque des « embrouilles » prenant leur source à l'extérieur se règlent au sein de la ME, quand des anecdotes du quartier sont racontées en « salle anim' », ou encore lorsque se met en place l'organisation de soirées ou de matchs de foot durant le temps de travail.

L'une des manifestations les plus éclatantes de cette continuité réside dans l'usage de « la salle anim' » par les jeunes encadrant.es de milieux populaires. En effet, au sein de chaque ME une

⁷³ Les sociabilités auxquelles j'ai pu participer étaient exclusivement masculines. Cependant, j'ai souvent pu relever des discussions entre animatrices qui laissaient penser que certaines d'entre-elles aussi se côtoyaient en dehors du temps de travail.

« *salle anim* » est présente dans les locaux et permet aux professionnels de se retrouver avant les temps d'accueil des enfants afin notamment de communiquer sur l'organisation des activités. Ces salles peuvent servir également à la mise en place de temps de réunion organisé par l'équipe de direction. Cependant les usages de cette salle par les animateurs et animatrices débordent largement cette unique fonction professionnelle. L'un d'entre eux montre bien que les ME peuvent être, pour les jeunes professionnel.les, un lieu de continuation de sociabilités juvéniles, renforçant en cela le caractère familial que peut revêtir ce contexte pour eux :

Les agents du périscolaire travaillent sur des horaires découpés définis par les temps d'accueil des enfants (11h30-13h30 pour les « *temps méridiens* » et 16h-18h pour les temps dit « *de soirée* »). Bien qu'habitant relativement près de leur lieu de travail il est fréquent que plusieurs jeunes prennent possession de la « *salle anim* » durant l'intervalle de temps qui sépare le temps méridien et de soirée (13h30-15h30). Ces moments d'appropriation de l'espace de travail, qui devient pendant quelques heures un lieu de détente et de loisirs (écoute de musique, visionnage de vidéos sur les téléphones portables, discussions, parties de ping-pong à l'aide d'un filet amovible installé sur une table etc.)⁷⁴, ponctuent les journées des encadrant.es en injectant dans le monde professionnel des fragments de la vie de quartier.

3. Un travail « ajusté » aux travailleurs

Le localisme du recrutement, en partie contraint par les difficultés de l'institution à trouver des viviers de professionnels en dehors de la jeunesse populaire des quartiers, repose également sur les caractéristiques sociales des jeunes professionnel.les qui sont, dans une certaine mesure, ajustées aux conditions de l'emploi et au public accueilli.

En effet, travailler en tant qu'animateur périscolaire au sein des ME nécessite de vivre dans des conditions sociales particulières qui rendent possible l'insertion dans un emploi aussi précaire. Les horaires découpés, les bas salaires, le statut de vacataire, l'incertitude de pouvoir travailler sur l'ensemble des temps d'accueil au regard de la concurrence entre étudiants et non-étudiants, sont des caractéristiques de l'emploi d'animateur périscolaire que les jeunes peuvent être amenés à accepter parce qu'ils vivent dans des conditions spécifiques aussi flexibles. Ils et elles

⁷⁴ Il arrive que ces usages de l'espace scolaire, puisque les locaux de la ME sont intriqués dans l'école, provoquent indignations et critiques du côté des enseignantes.

vivent souvent encore chez leurs parents, à proximité des ME, et n'ont pas d'enfants, ce qui leur permet de supporter les effets d'une faible rémunération.

La faible qualification de ces jeunes, encore insérés dans le système scolaire ou en sortant à peine avec un niveau diplôme qui dépasse rarement le Bac, participe à une appréhension du métier qui ne se cantonne pas à un job étudiant, ni à un « travail à côté », mais se présente comme une activité professionnelle à leur portée et ajustée à leur position dans le cycle de vie populaire. Aux portes d'une insertion professionnelle et au regard de l'exclusion scolaire qui devient de plus en plus palpable pour ces « enfants de la démocratisation scolaire » (Beaud, 2002) arrivés en bout de course scolaire, l'emploi d'animateur peut faire office de planche de salut à la fois symbolique et matérielle⁷⁵.

L'ajustement à l'emploi d'animateur périscolaire est, dans ce contexte, également lié à la proximité sociale qui les unit aux familles fréquentant les ME. Certains jeunes connaissent les familles du quartier avant même qu'ils ne travaillent au sein des ME. En tant que jeunes du quartier, ils les entretiennent déjà des relations, plus ou moins étroites, allant de simple relation de voisinage à des liens familiaux ou amicaux. Arya a justement choisi de travailler au sein de JC pour cette raison ; Melissa a toujours habité dans ce quartier et depuis son adolescence certaines familles lui confient la garde de leurs enfants les mercredis après-midi. De plus, sa petite sœur et deux de ses cousines sont inscrites à la ME ; Lenny et Amine (?) n'habitent pas le même quartier mais par le biais de réseaux d'interconnaissance entretiennent des relations amicales avec certains parents dont les enfants sont inscrits à la ME (j'ai pu les observer fréquemment discuter longuement avec ces pères à « l'heure des parents » lorsqu'ils venaient récupérer leurs enfants) ; Adnane (?), qui habite juste à côté de la ME connaît bien les familles notamment parce que son petit frère et un de ses cousins sont inscrits à la ME. Ahmed habitait tout proche de la ME ER, à laquelle il était inscrit lorsqu'il était enfant, et connaît la plupart des familles qui fréquentent cette structure ; Sabrina, lycéenne, fille de la « dame de cantine », habite le quartier et côtoie les familles notamment parce qu'elle est amie avec les grandes sœurs de certains enfants inscrits à la ME. Ces réseaux *ex ante* s'alimentent par de nouvelles relations *ex post* et contribuent à élargir encore les rapports entre familles et anims. Il s'agit de mentionner ici qu'au-delà d'une connaissance directe des familles, la proximité sociale entre animateurs, animatrices, parents et enfants participe également, même pour les jeunes professionnels qui ne vivent pas dans le même quartier que le public accueilli, à

⁷⁵ Nous y reviendrons plus en détail dans la suite du chapitre.

entretenir un sentiment de familiarité et donc facilite les relations. Comme me le dira Salim lors d'une discussion informelle : « *ici les parents ils sont pas chiant... c'est pas des gwers⁷⁶ qui snux⁷⁷ pour rien... ils sont tranquilles... on s'entend bien avec eux* ». ⁷⁸

Cette connaissance des familles joue un double rôle. D'une part, elle participe à entretenir le caractère familial de leur pratique professionnelle et est vécue comme une homogamie sociale rassurante. D'autre part, il permet à certains encadrant.es de faire fructifier leur « capital d'autochtonie » (Retière, 2003), d'en retirer des profits symboliques locaux s'appuyant sur un capital social populaire⁷⁹. En effet, l'ancrage populaire des ME rend possible la mobilisation d'un capital social localisé, mais aussi d'entretenir une réputation valorisante au sein du quartier, s'appuyant sur des formes de respectabilité locale (Oualhaci, 2016). A ce sujet, Melissa et Lenny me font part de plusieurs anecdotes au sein desquelles ils prennent le rôle « d'entrepreneurs de morale » (Becker, 1985) du quartier en rappelant à l'ordre des enfants qui « *traînent dehors alors qu'il fait nuit* », ou encore qui ont pénétré dans un entrepôt désaffecté à proximité du quartier « *pour faire des conneries* ». ⁸⁰

Autre indice de la constitution d'un capital d'autochtonie : à l'occasion d'une discussion avec des parents devant l'école, j'ai appris que certaines animatrices avaient organisé l'anniversaire de plusieurs enfants du quartier. Les animateurs et animatrices sont également régulièrement

⁷⁶ Le mot *gwer* est un emprunt à l'arabe, qui désigne une personne blanche, un occidental. Par extension, un arabe adoptant le comportement d'un blanc pourra se voir appeler *gwer*, avec une connotation négative. Cependant, lorsqu'on est attentif à l'usage qui est fait de ce mot on se rend vite compte que ce qu'il désigne, pour le disqualifier, est aussi associé à des conduites attribuées aux personnes des classes supérieures.

⁷⁷ Mot d'argot désignant quelqu'un d'antipathique ou quelque chose de gênant.

⁷⁸ Certaines familles, plus proches des classes moyennes, voire supérieures, sont parfois désignées comme des « *relous* » qui « *chipotent* », « *cassent la tête pour rien* », ou suscitent des formes d'attentions particulières et d'ajustements des comportements pour ne pas provoquer des « *problèmes* » avec ces parents perçus comme plus regardants.

⁷⁹ « Le « capital d'autochtonie », c'est-à-dire le capital social et symbolique (populaire) qui donne un avantage par rapport à ceux qui viennent, joue parfois un rôle déterminant. Ainsi, la « culture de rue » et la « culture anti-école » de certains jeunes des classes populaires permettent de « se frotter au travail », de s'acclimater à l'animation et de « se ranger » : l'ancien caïd par exemple devient animateur de quartier puis directeur de centre social, expert en « leçons de morale » » (Lebon, 2020 : 85)

⁸⁰ Rappelant ici la fonction de garants moraux attribué à certains jeunes dans les politiques des « grands frères » (Lessard, 2021 ; Beaud et Pialoux, 2003 ; Duret, 1996).

interpellé.es dans la rue par les enfants et discutent avec les parents en dehors de leur temps travail. A l'image d'Iman qui me raconte qu'elle « *croise* » fréquemment certains parents au « *marché des États* » et qui lui « *tapent toujours la discute* ». Arya évoque également de nombreuses anecdotes qui mettent en scène les relations privilégiées qu'elle entretient au quotidien avec des familles qu'elle rencontre dans le quartier ou aux alentours.

La connaissance des familles est une ressource proprement populaire sur laquelle les jeunes peuvent s'appuyer au quotidien et qui peut à l'occasion être utile à l'institution notamment au regard de son ambition « *d'investir les parents dans la vie de la Maison de l'Enfance* ». Lors d'un échange sur la difficulté d'impliquer les parents de milieux populaires dans le fonctionnement du dispositif, Nathan évoque justement en quoi les membres de l'équipe d'animation qui entretiennent des relations de proximité avec certaines familles du quartier peuvent être des alliés de l'institution en la matière :

Nathan : « moi j'ai plus de liens avec les parents élus, les parents des associations de parents d'élèves, parce que c'est avec eux qu'on fait des projets, des événements, et souvent c'est moi qui représente la maison de l'enfance dans ces réunions là... les animateurs eux... il y a beaucoup d'animateurs qui ont des liens avec les parents qui vont être moins investis... ils ne vont pas être dans des instances comme ça ils vont être plus sur des choses moins formelles... et puis une question aussi de milieu quoi... de proximité dans le langage... dans les hobbies, des centres d'intérêt... et puis y en a qui habitent le quartier... y'en a aussi qui habitent sur les Minguettes et qui se retrouve dans les codes de ses parents là... et du coup ça permet... enfin on n'a pas les mêmes relations avec les mêmes parents... par exemple tu vois Lenny, Arya, eux ils ont des liens, des relations plutôt avec des parents qui sont pas forcément dans les réunions de parents d'élèves... des difficultés avec l'école... voilà quand tu écoutes les enseignants ils disent que c'est des parents démissionnaires... ou c'est des parents qui posent problème... et du coup les animateurs ils ont du lien avec eux... après c'est pas forcément du lien d'accompagnement à la parentalité, c'est plutôt on discute... voilà... mais j'essaie justement d'amener ça notamment chez les animateurs qui ont un peu plus d'expérience... avec Amine par exemple lui dire « bah voilà tu peux utiliser ses relations là pour faire passer des messages, pour venir sur un terrain éducatif »... »

Dans une certaine mesure, l'institution fait de la nécessité d'un recrutement populaire vertu en s'appuyant sur des ressources proprement populaires, comme le capital social local des jeunes du quartier et la proximité sociale entre familles et jeunes encadrant.es de classes populaires, pour les mettre au service du programme institutionnel et de son ambition de mobiliser les parents.

Cependant, les appropriations institutionnelles de ce type de ressources populaires peuvent être ambivalentes. Par exemple, la proximité sociale avec les parents est parfois perçue par la direction comme quelque chose de néfaste à l'image de l'institution et comme le signe d'un manque de professionnalisme. J'ai pu assister à plusieurs rappels à l'ordre, formulés par les directeurs lors de « *petits points au bureau* », qui portaient justement sur cette question. Nathan et Ahmed ont notamment reproché à Farah et à Lenny de ne pas mettre assez de distance avec certains parents. Il s'agissait, selon Nathan, de savoir « *maintenir une bonne distance avec les parents en tant qu'acteur éducatif... les parents ne peuvent pas être vos copains... à l'extérieur vous faites ce que vous voulez... mais ici il faut avoir une posture professionnelle...* ». Les relations avec les parents sont valorisées tant qu'elles servent le projet éducatif de la structure et son ambition de mobiliser des parents autour du programme institutionnel. Les rapports de proximité qui prennent la forme de sociabilités ordinaires telles qu'elles peuvent avoir lieu dans le quartier sont donc parfois vus d'un mauvais œil (Iman : « *Nathan il est pas trop pour qu'on soit trop proche des parents... il le reproche des fois à certains justement* »).

Les jeunes de milieux populaires entretiennent également une connivence de classe avec les enfants qu'ils encadrent au quotidien. Issus du même milieu, et parfois du même quartier, ils et elles partagent des expériences et des dispositions communes avec les enfants accueillis par le dispositif. Cette proximité sociale participe à doter les jeunes professionnels d'une forme d'aisance dans les relations qui s'instaurent avec des enfants qui par ailleurs sont relativement désajustés par rapport aux normes scolarocentrées qui structurent l'institution. Dans cette configuration singulière, ces jeunes peuvent devenir des alliés de l'institution en s'appuyant sur certaines ressources populaires qui leur permettent de faire tenir l'institution *par le bas*, de maintenir un ordre local au service de la scolarisation des loisirs. Je reviendrai plus en détail sur cette dimension fondamentale plus loin dans le chapitre, mais j'aimerais évoquer rapidement ici quels types de ressources populaires les animateurs et animatrices peuvent mobiliser dans l'encadrement de l'enfance populaire. Il s'agit de montrer dans le cadre de cette section que les dispositions des encadrant.es peuvent à la fois être proches de celles du public accueilli tout en étant utiles au fonctionnement de l'institution.

4. Une proximité sociale entre jeunes et enfants comme ressource pour l'encadrement

L'aisance des jeunes dans les relations avec les enfants tient en grande partie dans leur capacité à savoir « *gérer les gamins* ». Bien que l'institution, et on y reviendra également, demande en permanence aux équipes d'animation de mettre en œuvre ce que les cadres du dispositif appellent une « *autorité éducative* » qui consiste à réussir à poser un cadre de manière non répressive, en passant notamment par la négociation et la transmission aux enfants d'une disposition à l'auto-contrôle, à « *l'autonomie* », rappelant en cela les modes d'éducation des classes moyennes et supérieures, les professionnels utilisent régulièrement des modalités de régulation des conduites qui s'inscrivent plutôt dans les modes d'autorité populaire, ou dans des stratégies de gestion de conflits issues des cultures juvéniles populaires, et qui fonctionnent efficacement face à certains comportements considérés comme déviants par l'institution. Pour le dire autrement, les jeunes encadrant.es réussissent à « se faire respecter », à « se faire obéir », à « maîtriser la situation ».

Certaines pratiques, qui par ailleurs peuvent être disqualifiées par la direction durant les évaluations des professionnels ou lors des réunions, se trouvent être très efficaces, dans la pratique, avec les enfants qui perturbent l'ordre institutionnel. Par exemple, le rapport agonistique au corps de certains animateurs, mais aussi animatrices⁸¹, leur permet d'obtenir rapidement le retour au calme dans des situations compliquées. On retrouve aussi l'usage de formules chocs, teintées aux couleurs de la « culture de rue » (Lepoutre, 1997), qui consistent à faire perdre la face aux enfants qui adoptent des conduites déviantes dans le but d'obtenir des profits symboliques aux yeux de leur groupe de pairs. A l'image de cette observation qui a l'avantage de réunir plusieurs dimensions de ce type de méthodes en une seule scène :

Cyrielle, une animatrice à ER, est un peu débordée par les enfants et tente en vain de calmer son groupe qui est particulièrement agité. De nombreux enfants font la sourde oreille et ne réagissent pas aux demandes répétées de l'animatrice de se regrouper devant elle pour écouter ses explications. Certains s'amuse à se bagarrer, d'autres lancent des petits cris qui résonnent sous le préau, les autres discutent à haute voix sans se soucier de l'animatrice. Jérémy (animateur ER, DNB, père : inconnu, mère : ?), qui passait par là, est interpellé par le désarroi de sa collègue et lance avec une voix puissante « *Ooooooh ! C'est quoi ce bordel !* ». Jérémy s'approche du

⁸¹ Rappelant ce que Christelle Avril (2014) nomme des formes de « virilité féminine populaire » (*ibid* : 137) à propos des aides à domicile.

groupe le plus turbulent et attrape deux garçons par les bras en les relevant d'un geste ferme. Le brouhaha s'estompe petit à petit. « *La tête de moi vous allez vous tous vous asseoir là-bas et vous faites pas d'activité...* ». Jérémy conduit alors les deux garçons avec vigueur vers le long banc disposé au fond du préau. Le reste du groupe s'exécute la tête basse, quand tout à coup un des deux garçons qui avaient été saisi par Jérémy lance, comme une ultime rebuffade, un cri aigu qui brise le silence revenu. D'abord pris d'une colère noire qui pouvait se lire sur son visage, Jérémy décide d'user d'une autre stratégie qui lui éviterait d'aller trop loin et en cela de risquer des sanctions. Après un petit temps, il se tourne vers l'ensemble du groupe et dit « *il veut quoi votre pote là ? Il fait le malin alors que la dernière fois il a pleuré comme un bébé quand on a fait judo à la cantine ! Il s'est pris une balayette mon frère !* (Faisant référence à un épisode bien connu du groupe puisqu'il avait déjà suscité de nombreux chambrages de la part de ses copains) ». Provoquant l'hilarité de son groupe de pairs, Jérémy a réussi son coup puisque le but était justement de renverser la vapeur en faisant perdre la face à l'enfant qui avait osé défier son autorité. L'enfant, pris de court et en position de faiblesse, ne peut se lancer dans une joute verbale. Il ne répond pas et préfère regarder fixement ses baskets. (ME ER, temps de soirée, février 2014)

Jérémy a réussi à reprendre en main la situation en s'affrontant au groupe d'enfants par des canaux qui mobilisent le corps, la voix, met en scène la force mais aussi la maîtrise de l'art de la vanne qui déstabilise en s'appuyant sur l'importance symbolique du groupe de pairs comme groupe de référence (Willis, 1977). Ce type de stratégies, s'articulant à certaines caractéristiques des modes d'autorité populaire (Thin, 1998) et des codes de la culture de rue (Lepoutre, 1997), est rendu possible parcequ'elles s'inscrivent dans un univers commun et partagé par les enfants et les jeunes professionnels.

De plus, les animateurs et les animatrices qui possèdent et affichent les codes de la culture de rue et du style de vie de la jeunesse populaire urbaine, obtiennent régulièrement les faveurs des enfants qui s'identifient largement à ces jeunes et se projettent volontiers dans leurs manières d'être. Cette affinité, qui repose sur la reconnaissance d'une culture commune et sur une forme d'admiration de la classe d'âge supérieure au sein de leur classe sociale, tend à faire de ces jeunes des encadrant.es légitimes aux yeux des enfants.

Les jeunes professionnels qui portent des « *survet' de foot* » et des baskets de marques, qui sont capables de parler des derniers artistes rap à la mode ou des matchs de foot du moment, de parler en argot de quartier ou de dire et comprendre des mots en arabe, sont immédiatement perçus par les enfants comme des personnes référentes au sein du paysage institutionnel. Partageant certains éléments de cette culture avec les jeunes hommes (musique, survêtements,

langage), les animatrices sont également les représentantes d'un modèle de féminité populaire dans lequel les petites filles se reconnaissent. On retrouve par exemple des modalités d'embellissement du corps qui sont valorisées par les petites filles de milieux populaires (lissage des cheveux, maquillage, sac de marques, assemblage de pièces « féminines » avec des éléments plus « masculins » comme les baskets et les casquettes etc.).

Les pratiques de danse et de chant qui s'inscrivent dans les mouvances de musiques urbaines sont également des compétences que les jeunes animatrices mettent souvent en avant auprès des petites filles et qui sont particulièrement admirées. Ce statut privilégié, produit d'une proximité sociale, dote ces professionnel.les d'un surplus de « légitimité charismatique » aux yeux des enfants et facilite l'obéissance de ces derniers. Lenny, qui fait partie de ces animateurs unanimement appréciés et respectés, résume bien le mécanisme lorsqu'il m'explique en entretien :

« Les gamins ils sont trop fans de moi... j'suis pas leur héros non plus mais... j'sais pas comment dire... les gamins ils se battent pour être avec moi et ils m'écoutent grave... ».

L'articulation du statut d'encadrant et de représentant de l'institution avec les indices d'une appartenance sociale dans la jeunesse des milieux populaires, tend à faire de ces jeunes des agents respectables et respectés du point de vue des enfants. Ils et elles sont dans une position institutionnelle qui les place du côté de l'ordre (scolaire) mais possèdent en revanche une hexis, un style langagier, une culture qui tend à l'éloigner de la figure idéaltypique du « fayot » (Willis, 1977), largement disqualifiée par les enfants.

L'ordre local et interactionnel, bien qu'inséré et pris dans l'ordre institutionnel, possède parfois des hiérarchisations et des principes de classement différents des catégories institutionnelles dominantes. Du point de vue des enfants, les marques de l'ancrage populaire que les animateurs et animatrices peuvent porter sur et en eux ne sont pas des indices d'une illégitimité à éduquer mais au contraire autant de signes de crédibilité et de respectabilité. Bien que ces mêmes manières d'être puissent être parfois critiquées par les agents prescripteurs, elles contribuent aussi, dans la pratique quotidienne, au fonctionnement du dispositif et à créer les conditions de possibilité de la mise en œuvre du programme institutionnel.

II. Devenir animateur périscolaire : un tournant biographique pour la jeunesse populaire

Après avoir décrit les effets de l’ancrage populaire des ME au regard du recrutement des agents du périscolaire dans la jeunesse populaire locale, je vais à présent m’attarder plus précisément sur les trajectoires de ces dernier.es dans le but de mettre au jour leurs rapports à la profession d’animateur périscolaire. Des travaux ont déjà traité de la question des trajectoires de ce groupe professionnel singulier (Pinto, 2014 ; Lebon, 2009 ; Camus, 2008 ; Mignon, 2005). De manière générale, au regard de ces travaux, on peut dire que la profession d’animateur est investie par des individus aux propriétés et trajectoires sociales hétérogènes et s’investissant sur ce poste par des modalités tout aussi hétérogènes. L’origine sociale, l’âge, le sexe, le niveau de diplôme, la carrière visée, sont autant de dimensions qui font varier les manières d’appréhender la profession d’animateur et de s’y investir. Cependant, les propriétés sociales des animateurs et animatrices de mon enquête m’ont poussé à m’interroger sur les spécificités de l’ancrage populaire de ce collectif de travail. En effet, pour bien comprendre ce qui a conduit ces jeunes à s’investir sur un poste d’animateur périscolaire au sein des ME, et comment ils se l’approprient au quotidien, il s’agit d’analyser leurs trajectoires, notamment scolaires, et replacer cette première expérience professionnelle dans leur parcours de vie.

Leur jeune âge, ainsi que leurs propriétés sociales, invitent à se pencher sur les raisons de leur entrée dans le métier ainsi que sur les rapports qu’ils et elles entretiennent avec lui. Il s’agit finalement dans cette partie de décrire la rencontre entre la jeunesse populaire urbaine et un emploi qui vient ponctuer leur parcours à un moment charnière de leur vie. Plus qu’une étude morphologique, on essaiera ici de comprendre comment les trajectoires de ces jeunes expliquent en partie les rapports sociaux à l’œuvre au sein de cet espace éducatif. L’analyse de cette rencontre peut nous renseigner à la fois sur les enjeux et les difficultés auxquelles sont confrontés ces jeunes au seuil de leur scolarité et aux portes de l’emploi, mais également sur le rôle de l’institution des ME dans ce tournant biographique. Enfin, ce détour par les trajectoires des jeunes encadrant.es sera utile pour la suite du propos puisqu’il permettra de saisir les modalités singulières d’encadrement des enfants. En effet, les enfants font l’expérience de l’institution en premier lieu par la confrontation avec ceux et celles qui encadrent leurs loisirs au quotidien. Mieux connaître les encadrants devient alors une nécessité si l’on veut rendre compte finement de l’expérience enfantine des dispositifs périscolaires.

1. Un espace tampon pour les enfants de la massification scolaire

Les animateurs et les animatrices avec qui j'ai eu l'occasion de travailler durant mon enquête sont majoritairement des jeunes de milieux populaires que l'on pourrait qualifier « d'enfants de la démocratisation scolaire » (Beaud, 2002). Ils et elles représentent cette partie de la jeunesse populaire qui a pu, à un moment donné de son parcours, espérer une ascension sociale par l'école, tout en se heurtant plus ou moins précocement et violemment à des mécanismes d'exclusion du système scolaire. Arya, Lenny et Iman correspondent à ce type de profils. Les éléments de leur trajectoire nous renseignent bien sur le rôle que joue l'emploi d'animateur périscolaire dans leur parcours.

Arya habite chez ses parents dans un quartier populaire de la ville. D'origine indienne, et dont les parents immigrés parlent très peu français, elle rencontre de grandes difficultés dès l'école primaire. Elle réussit à passer les différentes classes du collège, non sans mal, jusqu'en fin de collège où elle est orientée en 3^{ème} « découverte professionnelle ». Elle effectue de nombreux stages, notamment dans le bâtiment, parce qu'elle ne savait « *pas quoi faire plus tard* ». À la fin de son année de 3^{ème}, la CPE du collège lui propose de s'orienter en CAP. Elle ne sait pas lequel choisir, et en outre, son père refuse qu'elle intègre une formation professionnelle : « *Il voulait que je fasse un bac général sauf qu'avec mes difficultés j'savais que j'allais échouer* »⁸². Après des années de déscolarisation, elle décide, à l'âge de sa majorité, de reprendre les études et s'inscrit en Bac-Pro « service de proximité ». Malgré de grandes difficultés tout au long de son parcours au lycée elle obtient son Bac-pro. Elle tente ensuite d'intégrer un BTS mais son dossier ne le lui permet pas. « *Je me disais que je voulais étudier parce que vu que mes parents ils ont pas fait des études... c'est très rare chez nous... du coup je voulais quand même montrer mes capacités à mes parents que j'étais capable de réussir dans quelque chose* ». Elle s'inscrit donc en première année de Sociologie à l'université, mais après une année peu concluante elle décide d'arrêter. Parallèlement à ce parcours scolaire, elle postule à la ME, qu'elle a connue par le biais d'une cousine. Elle passe son BAFA, et commence à travailler en tant qu'animatrice périscolaire.

⁸² Rejoignant ce que Stéphane Beaud (2020) note au sujet de la famille Belhoumi et de l'insistance du père sur l'importance de la réussite scolaire. On peut d'ailleurs, à plusieurs égards, retrouver des dimensions communes entre ma population d'enquête et la famille étudiée par Stéphane Beaud.

D'après elle, ce métier pourrait lui convenir puisqu'elle s'occupe déjà fréquemment des enfants de sa famille. La manière dont Arya qualifie son expérience dans l'animation oscille en permanence entre regret et enchantement : « *Je me suis dit je suis bien pour travailler plus que pour étudier... mais dans ma tête j'avais envie d'étudier... Mais malheureusement j'ai pas eu l'occasion... donc je me suis dit allez je vais travailler et passer des formations, des concours etc. pour voir si ça va être utile... et puis ça t'apporte en tant que personnel... du coup je me suis beaucoup investie dedans ça m'a permis de voir pleins de choses* ». Bien qu'elle aime le métier d'animatrice, qu'elle « *adore travailler avec les enfants* », elle n'est pas encore certaine de s'inscrire durablement sur ce poste. « *Je me suis dit qu'est-ce que je fais dans l'animation alors qu'on est mieux payé ailleurs... parce que c'est pas un travail qui va tenir toute la vie et après je me suis dit je veux passer mon CAP petite enfance en candidat libre... je me mélange toujours si j'veux être assistante maternelle, si j'veux être ATSEM, si j'veux être animatrice, si j'veux être directrice d'un centre de loisirs* ».

Son désir ardent de « *faire des études* », qu'elle réactive en permanence durant l'entretien mais aussi dans ses stratégies d'orientation, se heurte à de nombreuses désillusions et s'articule également avec une série d'expériences professionnelles qui commencent à prendre de plus en plus le pas sur le monde étudiant tant convoité. Elle aura, lors de l'entretien, cette formule évocatrice qui nous renseigne sur le rôle pivot de l'emploi d'animatrice à ce moment charnière de son parcours : « *j'ai dû me positionner à un moment... je me suis dit faut que je fasse un tri... il faut que je dise stop... soit je travaille, soit je continue (à tenter de faire des études) et malheureusement le travail de l'animation ça m'a vraiment plu* ».

On entrevoit dans les propos d'Arya la manière dont cette expérience professionnelle l'accompagne durant toute la période marquée par la réévaluation de ses espoirs d'ascension au profit d'une perception plus fataliste. Cette activité parallèle *l'accompagne* dans le sens où elle lui permet de se créer les conditions objectives et subjectives d'une mise en sursis de l'entrée définitive dans le monde du travail et donc de maintenir des bribes d'espoirs de réussite « *dans les études* », ainsi qu'un style de vie proche d'une étudiante. Mais elle *l'accompagne* également en ce sens qu'elle crée simultanément les conditions d'une sortie progressive de la scolarité en même temps qu'elle ouvre un nouveau champ des possibles professionnels immédiatement accessible. Comme coincé entre un présent indéterminé et un avenir probable, entre des possibles qui se referment et d'autres qui s'imposent, l'emploi d'animatrice fonctionne, de concert avec d'autres instances comme l'université, en tant qu'« espace de régulation » (Millet et Bodin, 2011) des aspirations et des destinées de cette partie de la jeunesse populaire.

En effet, cet emploi peut être appréhendé comme une instance supplémentaire, parallèle au système scolaire, qui participe aussi à la redistribution des positions sociales des jeunes bacheliers de classes populaires qui tentent d'entrer, de s'orienter ou de se maintenir tant bien que mal dans l'enseignement supérieur (Beaud, 1997), mais qui se heurtent aux mécanismes de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2002) et « d'exclusion de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992). L'emploi d'animateur périscolaire offre des conditions salariales précaires et souvent provisoires, et participe en cela davantage à la réfraction des trajectoires qu'à la stabilisation d'une position sociale. En effet, ces conditions rendent difficile une projection dans l'avenir sur ce poste :

Arya : Du coup des fois je me dis « est-ce que je vais finir dedans ? » ... alors que j'aime bien... mais au bout d'un moment il faudra peut-être que j'arrête parce que niveau financier c'est pas... là je suis chez mes parents encore c'est facile, mais demain s'il faut que je change et que je dois habiter toute seule et tout, ça serait dur... avec 380 € je vais pas y arriver... c'est pour ça la direction ça permettrait de rester aussi...

Cependant, cet emploi suscite chez les jeunes professionnel.les, dont Arya, des aspirations à l'ascension au sein même de cet univers. L'une des issues qui paraît la plus atteignable et pérenne aux yeux d'Arya et de ses collègues serait, « *un jour* », de briguer un poste de direction au sein d'une ME ou d'un centre de loisirs de la région. Lorsque l'aiguillon de la direction pénètre les projections dans l'avenir de ces jeunes, c'est le signe que l'univers de la scolarité commence à se refermer complètement pour laisser place à des tentatives de reconversion des petits capitaux acquis jusque-là. Le poste d'animateur s'installe alors sur une frontière, participant à l'étirer, entre les derniers pas dans la scolarité et les premiers dans le monde professionnel. La structure du parcours et ses effets sur le rapport à la profession se retrouve chez de nombreux.euses enquêtés.es

C'est notamment le cas de Lenny, animateur à JC et GL qui, à la fin de l'enquête, entame ses premières directions adjointes à JC au côté de Nathan. Lenny, issu de l'immigration congolaise, habite un quartier populaire de la ville. Après la troisième, à la suite d'une orientation plus subie que choisie, il s'oriente en Bac-Pro MEI (Maintenance des Équipements Industriels). En première, il souhaite changer de filière, mais sur les conseils de ses enseignants, il décide de finir son Bac. Après l'obtention de son diplôme, il souhaite s'inscrire en BTS technico-commercial et prépare son dossier d'inscription. Cependant, « *un jour dans le tram y'a un pote du quartier, un anim' qui travaillait ici, il s'appelait Marwan, il m'a dit « ouais y'a du boulot dans un centre* », parce que moi je connaissais pas du tout... je sais que quand j'étais p'tit

j'allais au centre, mais je savais pas c'était quoi l'animation et tout... et donc il m'a dit « ouais y'a mon directeur il cherche un anim' et tout » ... j'lui dit « c'est quoi ? » ... il me dit « ouais c'est l'animation avec les gamins et tout » ... j'étais un peu sceptique au début... après j'ai dit « ben aller on va aller jeter un œil » ... ensuite j'suis arrivé... j'parle avec Nathan et tout... et voilà ». Il décide donc de travailler à la ME JC, abandonne sa potentielle entrée en BTS, et tente de s'inscrire en parallèle à l'université. À la suite d'une erreur sur postbac il se retrouve dans une filière de « géographie des aménagements du territoire » qu'il abandonne dès le premier mois. « Rien que le nom je savais pas ça voulait dire quoi (rire) ». Il passe son BAFA, mais, à l'instar d'Arya, ne veut « pas lâcher les études » et envoie un dossier dans un lycée professionnel qui propose un Bac-pro en alternance dans la vente. Dans le même temps, la mairie de Vénissieux s'apprête à proposer des « contrats d'avenir ». Il décide alors d'abandonner l'option de l'alternance pour saisir l'opportunité d'un contrat où il pourrait « toucher environ 1300, au lieu de... je sais pas... mais moins en alternance c'est sûr ». Malheureusement pour lui, le gouvernement met en place, quasiment au même moment, un plan de suppression de ce type de contrat. Il reste animateur vacataire et se donne comme objectif à moyen terme de passer le BPJEPS, dans le but, toujours comme sa collègue Arya et bien d'autres, de « prendre une direction un jour ».

On voit que ces jeunes maintiennent toujours, pendant un temps, le double statut d'étudiant et d'animateur. Cette forme d'ubiquité sociale, symptôme d'une difficulté à basculer complètement dans l'un ou l'autre des univers afin de se maintenir dans une zone d'équilibre, permet de vivre ce moment transitoire de manière moins violente et d'atténuer les effets subjectifs du déterminisme social. Dans un contexte de modification des modes de reproduction des classes populaires (Beaud et Mauger (dir.), 2017), notamment lié au processus de massification scolaire, l'emploi d'animateur périscolaire, tend à participer à « l'allongement et l'indétermination de la période de transition entre l'école et l'emploi stable, qui se situe à l'opposé de l'ancien calendrier des âges en milieux populaires » (Beaud, 1996 : p.68).

Offrant des horaires de travail conciliables avec un cursus universitaire tout en demandant un investissement parfois incompatible avec celui-ci, permettant une certaine autonomie financière tout en les maintenant en dehors du plein salariat, présentant cette expérience professionnelle comme formatrice sur le plan professionnel mais aussi personnel tout en aboutissant à peu de perspectives concrètes à moyen terme, l'emploi d'animateur périscolaire peut s'apparenter pour cette jeunesse populaire à un refuge autant qu'un handicap (Beaud, 1997). Cette double

appartenance peut participer à un brouillage dans la construction d'une identité ni vraiment étudiante ni totalement professionnelle.

L'exemple des jeunes encore lycéen.nes, qui projettent encore une ascension par l'accès à l'enseignement supérieur, est particulièrement intéressant puisque les concerné.es se confrontent sur leur temps de travail à des collègues aux espoirs en cours de réévaluation et même avec certain.es aux espoirs déçus et d'ores et déjà reconvertis. Au sein de l'équipe, c'est finalement tout le parcours des enfants de la massification scolaire reconstitué qui s'objective aux yeux de tous, et particulièrement aux yeux de ceux qui, par projection, peuvent s'identifier à leurs collègues ayant définitivement investis l'animation au détriment de leur cursus scolaire.

Le cas d'Iman, animatrice à JC et GL, est représentatif de cette reconfiguration des aspirations à la suite d'une expérience d'animatrice périscolaire de plusieurs années. Lorsque j'ai commencé à travailler à la ME ER en 2010, Iman faisait partie des enfants que j'encadrais sur les temps périscolaires. Elle était en CM2 et avait dix ans. Sept ans plus tard, en 2017, elle commence à travailler à la ME JC. D'abord quelques heures, qu'elle agence en fonction de son emploi du temps de lycéenne. Alors en première ES, elle envisage à l'époque de faire des études supérieures, sans réellement savoir dans quelle filière exactement. Son investissement au sein de la structure est conditionné par ce qui représente pour elle « *le plus important à ce moment-là* », à savoir sa scolarité. A l'été 2018 elle passe son BAFA et travaille pendant trois semaines à la ME JC sur les temps de vacances.

Elle est considérée comme une jeune fille sérieuse et bonne élève, à l'image de ce qu'on disait déjà d'elle lorsqu'elle était à l'école primaire. En 2019, elle obtient son Bac et s'inscrit alors en « *fac d'éco gestion* ». Dès le mois de septembre, elle demande à travailler sur des temps plus nombreux et s'investit davantage dans la vie de la ME. Elle s'inscrit progressivement dans les mêmes rythmes de vie que ses collègues qui travaillent sur tous les temps et ne font pas ou plus d'études. Elle reste de plus en plus entre 13h30 et 15h30 (entre les temps méridiens et du soir) dans la « *salle anim'* ». Je l'entends à plusieurs reprises discuter avec d'autres collègues des potentielles perspectives qu'offrent le monde de l'animation. Plus elle s'ancre dans l'univers professionnel de la ME, plus elle semble s'éloigner de son identité étudiante et donc de ses obligations universitaires. À la fin du premier semestre, avant même la tenue des examens, elle décide d'abandonner son cursus universitaire pour travailler pleinement à la ME.

En entretien, elle justifie cet abandon précoce par une difficulté à s'adapter au caractère impersonnel de l'université : « *J'aimais pas en fait... le fait qu'à la fac... en fait les profs ils*

s'en fichent de toi en fait... t'es une parmi tant d'autres et moi j'aime pas... ». À l'instar d'Arya et Lenny, elle souhaite tout de même se réinscrire rapidement dans une autre filière pour continuer ses études et ne pas s'en tenir au métier d'animatrice. Au regard des difficultés qu'elle a rencontrées à l'université, elle décide de s'inscrire en DEUST animation-sportive, formation spécialisée qui amène à un niveau BAC +2. Elle est reçue en pré-sélection mais ne s'étant pas préparée pour l'étape suivante elle décide finalement de ne pas se présenter. L'emploi d'animatrice devient alors son activité principale.

Elle souhaite *« pour l'instant, avancer un peu dans l'animation... peut-être passer le BPJEPS pour prendre une direction... et peut-être plus tard dans l'éducation spécialisée... j'sais pas on verra... ».* Lorsqu'elle adopte un regard rétrospectif sur son parcours elle est tentée d'y voir une forme de cohérence et de continuité : *« mais je crois que j'ai toujours eu l'idée de faire de l'animation au fond... parce que j'avais eu Ahmed comme animateur (actuel directeur de la ME GL) et Zineb ma directrice... et ils m'en parlaient tout le temps en fait... on m'a toujours dit en gros qu'ils me prendraient quand je serai plus grande... donc j'avais ça dans un coin de ma tête... ».* Bien que les professionnels de l'animation fassent régulièrement la promotion de ce métier aux enfants, en rappelant notamment qu'ils.elles étaient comme eux à leur âge, qu'ils.elles fréquentaient aussi les ME en tant qu'enfant etc. participant ainsi à construire des horizons professionnels possibles pour l'enfance populaire, on peut penser que Iman reconstruit ce parcours dans le but de donner à son activité professionnelle une image qui ne se limite pas uniquement à une solution de repli mais aussi à un métier qui peut s'envisager sur un mode quasi-vocationnel.

Ce qu'il faut retenir de ces parcours typiques d'une partie de la jeunesse populaire réside dans le rôle que joue la ME dans leur transition biographique entre monde scolaire et professionnel. Pour ces jeunes aux espoirs d'ascensions contrariés, l'institution qui les recrute fonctionne comme un espace de compensation qui offre une solution professionnelle de secours quand l'université ne fait aucune promesse tangible en termes d'avenir à ces jeunes, mais dans le même temps participe à l'accélération de leur sortie de l'enseignement supérieur.

Cependant, ce qui fait la spécificité de l'emploi d'animateur périscolaire, dans le contexte de mon enquête, c'est qu'il tend aussi, pour ces enfants de la massification scolaire, à ralentir l'entrée dans des formes stables de salariat et en cela entériner une position sociale et un type d'emploi proche de ce qu'ils.elles connaissent par ailleurs dans leur entourage amical et familial. Cette zone d'attente, cette « zone grise » (Mauger, 2001), qui participe d'ailleurs à entretenir un sentiment de jeunesse prolongée à l'instar des « vrais » étudiants, est une sorte de

sas de décompression, plus ou moins long en fonction des jeunes, qui dilue dans le temps les processus de reproduction sociale.

2. L'animation comme refuge

D'autres trajectoires sociales, bien que toujours ancrées en milieux populaires, croisent le chemin de l'animation périscolaire. Les trajectoires des jeunes qui ont fait l'objet d'une description dans la partie précédente ont pour point commun d'avoir envisagé et parfois, pour une courte durée, intégré l'enseignement supérieur. Il s'agit d'analyser désormais les trajectoires des membres des équipes d'animation qui ont été confronté.es, plus tôt que les jeunes précédent.es, à une sortie du système scolaire. Ces jeunes, pour qui le bac est une frontière difficilement franchissable, sont moins défini.es par l'ambition de « *faire des études* ». Ils.elles sont confronté.es plus rapidement à des questions liées à l'insertion professionnelle.

Lorsque Salim (père : ouvrier ; mère : sans emploi) est embauché en tant qu'animateur périscolaire à JC et GL, il a fini son Bac-pro électro-technique et sort d'une période durant laquelle il a « *galéré une année à chercher du taf'... j'ai travaillé vite fait l'été en jardinerie au Parc de la tête d'or* ». À la suite d'une discussion avec son cousin, qui n'est autre que Ahmed (directeur à GL), il envisage de tenter sa chance dans le monde de l'animation. À l'époque Ahmed peine à trouver des animateurs disponibles pour encadrer tous les temps périscolaires tout en respectant le têt d'encadrement, notamment au regard des conditions d'emploi et de l'ancrage des ME au sein de quartiers populaires. Il utilise alors au maximum son réseau amical et familial pour recruter des encadrants. Il a donc largement contribué à convaincre son petit cousin d'intégrer l'équipe d'animation.

Salim passe son BAFA dans la foulée, profitant d'une aide financière de la mairie. Il travaille deux ans au sein des ME JC et GL. Bien qu'il fasse montre d'une bonne volonté, ses premiers pas dans l'animation sont plutôt difficiles. Il enchaîne les bourdes, provoque malgré lui quelques problèmes avec des parents qui viennent se plaindre à plusieurs reprises auprès de Ahmed, et est convoqué à deux reprises dans le bureau de Nathan (directeur à JC). Cela a d'ailleurs contribué à ternir les relations entre les deux cousins, Ahmed ayant le sentiment de s'être engagé personnellement dans le recrutement de Salim, notamment vis-à-vis de Nathan. Lorsque j'aborde avec Salim en entretien les raisons de son départ il reste particulièrement vague :

Simon : Et pourquoi t'es parti du coup ?

Salim : Ben... j'sais pas... au fur à mesure que j'ai essayé, j'ai appris et ça me plaisait bien... mais... ça continue à me plaire... je prenais beaucoup de plaisir jusqu'à cette fin d'année... c'est un peu gâché... j'ai ressenti le plaisir diminuer tout ça...

Simon : Tu saurais dire ce qui t'a un peu saoulé sur la fin ?

Salim : C'est un peu tout... les enfants, l'ambiance générale... après c'était vraiment de belles années, j'ai pris beaucoup de plaisir mais là je pense que c'est le moment de partir... après ça aurait été bien pour moi plus tard si j'aurais pu aller en direction mais bon c'était compliqué...

Après quelques mois de travail au noir dans le secteur de l'électricité, il est embauché pour travailler de nuit dans une usine. Deux ans plus tard, je recroise Salim dans la rue. Après quelques échanges, je lui demande s'il a trouvé du travail et si oui dans quel secteur. Il me répond qu'il est finalement retourné travailler à la ME après une période de chômage⁸³. Il réenvisage, comme à l'époque de sa première embauche, de passer des formations pour « *pourquoi pas prendre une direction si ça se goupille bien* ».

Dans le cas de Salim l'animation périscolaire est une sorte de filet de sécurité dans lequel il se lance lorsque les opportunités professionnelles se font rares. Plus qu'une zone tampon, pour lui, cet emploi représente une zone de repli. Tout comme ses collègues, il a du mal à envisager d'occuper ce poste trop longtemps et souhaiterait entreprendre une ascension qui le conduirait à la direction d'une structure, véritable « graal » pour ces jeunes de milieux populaires. La projection vers un poste de directeur représente une ligne de fuite commune à la quasi-totalité des animateurs et animatrices que j'ai rencontrés durant l'enquête.

Melissa habite le même quartier populaire que les enfants de la ME. Elle y était d'ailleurs inscrite au périscolaire quand elle était en primaire. Elle vit chez ses parents. Sa mère est au chômage et son père fait de l'intérim depuis que son usine a fermé. Elle redouble sa terminale en Bac Gestion. Elle voulait faire un Bac ES mais ses notes ne « *suivaient pas* ». Le Bac qu'elle tente de passer pour la seconde fois cette année ne l'« *intéresse pas vraiment* ». Elle se décrit elle-même comme « *dyslexique* », et attribue ses difficultés scolaires à cette spécificité. La conseillère d'orientation de son lycée, ainsi qu'une conseillère à la mission locale, l'invitent à passer son BAFA, au regard notamment des stages qu'elle avait pu effectuer en troisième, en seconde et en première au sein de crèches et d'établissements spécialisés dans l'accueil de

⁸³ Entre temps Sofiène ne travaille plus à la ME GL et a trouvé un poste de directeur de centre social dans une commune à une vingtaine de minute de Vénissieux, au sein de laquelle il a d'ailleurs emménagé.

personnes en situation de handicap. Elles la poussent également à découvrir l'univers des « *bases de loisirs* » pour ouvrir l'éventail des opportunités professionnelles. Cette orientation est appuyée également par sa famille puisque ses cousines et ses cousins ont « *tous passés le BAFA* ». A la suite de l'obtention de son BAFA, elle se tourne vers la ME de son quartier. Ce choix est motivé notamment par le fait qu'elle connaît bien le directeur puisque ses petites sœurs et petits frères sont inscrits au périscolaire. De plus, elle connaît personnellement Lenny auprès duquel elle se renseigne pour déposer sa candidature.

Un des atouts de Melissa, d'après elle, est qu'elle a « *l'habitude de garder des petits dans la vie de tous les jours* ». La quasi-totalité de son temps libre est occupé par de la garde d'enfants : ses frères et sœurs, ses cousins et cousines, et même les enfants de ses voisins. Elle choisit d'ailleurs de travailler « *avec la tranche d'âge des petits* » en raison de la correspondance avec l'âge des enfants dont elle s'occupe à l'extérieur. Cette première expérience est plutôt une réussite et la convainc de continuer dans cette voie. « *Franchement plus tard de ce que j'aimerais... parce que j'aime vraiment beaucoup travailler avec les enfants... plus tard ce que je veux c'est travailler avec les enfants... c'est ma... j'sais pas j'ai trop l'habitude d'enfants...* ». Elle essaie de concilier son travail à la ME et son année de terminale « *histoire d'avoir quand même le bac quoi...* », mais souhaite, l'année suivante, s'investir sur un poste d'animatrice périscolaire sur l'ensemble des temps proposés.

Pour Melissa, l'emploi d'animatrice vient en quelque sorte dissiper, pour un temps au moins, les incertitudes et les difficultés qui marquent à la fois son orientation scolaire mais aussi son rapport à l'avenir professionnel. Très tôt insérée dans l'univers des stages de découverte professionnelle, des conseillères d'orientation, des missions locales, elle est invitée en permanence à se poser la question de son avenir et à évaluer ses aspirations. C'est dans ce contexte d'instabilité que l'emploi d'animatrice joue en quelque sorte le rôle de repère. Un repère qui d'une part tend à consolider son choix d'interrompre rapidement sa scolarité et d'autre part d'investir un métier lié à l'enfance.

3. La conversion des capitaux par la jeunesse populaire mieux dotée

Il s'agit maintenant de décrire les trajectoires d'animateurs qui diffèrent quelque peu des profils précédemment décrits. L'une des spécificités de cette catégorie d'animateurs, minoritaires, est qu'il s'agit du groupe qui réussit le mieux à convertir les petits capitaux hérités, ou acquis durant

leurs parcours scolaires, dans le milieu professionnel de l'animation. En effet, les individus que je vais présenter ici sont ceux qui obtiennent, à termes, le plus souvent les positions les plus élevées dans la hiérarchie professionnelle. Pour le dire immédiatement, cette catégorie est le groupe au sein duquel se recrutent les futurs directeurs. Deux d'entre eux, Ahmed et Thibaud, sont issus des classes populaires stabilisées et ont fréquenté l'université plus longtemps et avec plus de réussite que les jeunes étudiés jusque-là. Ils ont nourri des espoirs d'ascension par l'école plus intenses parce que plus probables au regard de leurs parcours. L'animation devient alors pour eux un espace compensatoire relativement rentable au sein duquel ils peuvent réinvestir leurs capitaux pour faire carrière. De plus, il paraît indispensable de présenter ces individus puisqu'ils seront les futurs supérieurs hiérarchiques des groupes précédemment décrits. Ces profils font écho à ce que Gérard Mauger nomme « la prise en charge des exclus du système scolaire par des relégués du système universitaire » (Mauger, 2001: 10) dans son enquête sur les dispositifs d'insertion professionnelle. Pour bien comprendre les rapports sociaux qui trament les relations entre équipe de direction et d'animation, il est donc important de rendre compte des trajectoires de ceux qui seront amenés à encadrer la jeunesse populaire moins dotée.

Les parents de Thibaud ont divorcé lorsqu'il avait quatre ans. Son père était employé de restauration, licencié il y a peu, et sa mère l'était également avant de s'orienter vers un poste d'auxiliaire de vie sociale. Son père s'est remarié, et la belle-mère de Thibaud est expert-comptable. Ayant une cousine directrice d'un centre de loisirs, il commence à l'âge de 17 ans à travailler en tant qu'animateur les mercredis après-midi, ou durant les vacances scolaires, pour se faire un peu d'argent de poche. A 18 ans, il passe son BAFA, obtient également son Bac ES, et décide de s'inscrire à l'université en fac de Droit. Il veut devenir avocat. *« Je me disais... moi qui voulais être avocat... que défendre tout le monde c'était logique... que même des personnes qui ont fait des choses d'horribles et bah c'est logique qu'ils aient droit à quelqu'un pour les défendre »*. Afin de financer ses études (*« il fallait payer les factures, le loyer, tout ça »*), puisqu'il quitte le domicile de sa mère situé dans une petite ville de 10 000 habitants à proximité de Lyon pour s'installer en appartement, Thibaud décide de trouver un *« job d'animateur »* pour travailler sur les temps périscolaires. *« Je me suis orienté sur un cursus droit, qui n'a rien à voir avec ce que je fais maintenant parce que je suis en animation, donc c'est pas du tout la même chose... un parcours tumultueux comme tu sais... »*.

Il intègre alors la ME ER durant l'année 2012-2013. Il travaille en tant qu'animateur en alternant, en fonction de son emploi du temps universitaire, les temps de cantine, de soirée, les

mercredis après-midi et les vacances. « *je me suis dit c'était vraiment quelque chose à côté pour gagner de l'argent à côté de mes études... et au final à force de le faire...* ». Bien qu'il décrive l'animation comme « *une passion* », elle a toujours été une source de revenus lui permettant de poursuivre un autre objectif professionnel, un « *job à côté* » (Pinto, 2014). Il redouble sa première année de droit, puis sa seconde. Ces redoublements font d'ailleurs l'objet de chambrages quasi-quotidiens de la part de Ahmed (« *Wesh frère, Simon il va être prof tu seras toujours en L2 (rire)* »), l'incitant fréquemment, sur le ton de l'humour, à abandonner ces études pour travailler à plein temps dans l'animation. Il fait « *5 ans de droit pour obtenir une licence 2... c'est pas ce que j'aurais voulu* ». Lorsque Ahmed devient directeur de l'antenne GL, Thibaud le suit, tout comme moi, pour faire parti de son équipe d'animation, puis pour endosser le rôle de directeur adjoint occasionnel. Au fil de ces redoublements, s'étant dégagé du temps via la validation de quelques UE, il travaille de plus en plus sur l'ensemble des temps périscolaires. Petit à petit, l'idée évoquée par Ahmed en blaguant, devient une option envisageable pour Thibaud au vu de sa difficulté à obtenir sa licence de droit. Il justifie ce basculement par une perte de croyance dans les valeurs de justice associées au travail d'avocat.

« Je me suis rendu compte rapidement que le droit c'était pas fait pour moi... ce qu'ils véhiculent comme valeurs c'était à vingt mille de mes idées en fait... Au final en y réfléchissant, j'ai totalement changé de vision... et je me suis décidé d'arrêter mes études de droit cette année et d'entamer vraiment un cursus pour être animateur professionnel... donc ça passe par une formation... donc là le BAFD que je suis en train de faire, j'ai eu ma première étape... et ça va continuer par la suite dans les années prochaines et ensuite faire un cursus pour rentrer dans la fonction publique pour être animateur professionnel et obtenir un poste de direction ».

Cette trajectoire rend compte d'abord d'un processus que l'on retrouve souvent au sein de cette catégorie de jeunes qui suivent un cursus universitaire un certain nombre d'années avant d'en être exclu. On repère une interdépendance forte et quasi-mécanique entre un horizon universitaire qui déboucherait sur un emploi correspondant aux études en cours de réalisation, et un horizon définit par la potentialité d'une carrière dans l'animation. Pendant une période relativement longue, le champ des possibles ouvert par le cursus universitaire tend à maintenir fermé celui de la carrière dans l'animation. Inversement, lorsque les perspectives de réussite dans les études, ou dans le secteur professionnel vers lequel elles conduisent, se referment, le monde de l'animation tend progressivement à s'ouvrir. Ce processus peut également s'appliquer à ce que vivent les jeunes les moins dotés, mais dans le cas de ces étudiants, il est à la fois plus progressif, et intervient plus tardivement. Il est en même temps plus brutal au regard

d'un ajustement qui peut paraître plus grand entre capitaux scolaires et espérances d'ascension. La cassure de la courbe de leur trajectoire, définie par une bifurcation sur le poste d'animateur, implique alors une rupture symbolique plus marquée et un déclassement objectif plus important. Effectuer la même activité professionnelle que des collègues qui possèdent comme diplôme le plus haut un BEP ou un Bac-Pro peut sembler disqualifiant aux yeux de ceux qui, ayant entretenu l'espoir d'une réussite universitaire et ayant même entamé sa réalisation, ont fleurté avec une ascension sociale. N'ayant pas « transformé l'essai » par l'obtention du diplôme visé, il est difficile pour eux de « *rester juste anim'* », même provisoirement, et ils réinvestissent rapidement leurs capitaux dans une carrière dans l'animation, en enchaînant par exemple, dès l'année de l'arrêt de leurs études les formations et les diplômes professionnels (BAFD, BPJEPS, DEJEPS, concours de la fonction publique territoriale). Comme le dit Thibaud « *Il fallait que je me bouge le cul pour pas rester juste anim'* ». Pour cette catégorie de jeunes, l'activité d'animateur périscolaire reste plus longtemps que pour les autres un « job à côté » et inversement moins longtemps une solution de repli temporaire lorsque le basculement s'opère.

III. Des éducateurs à éduquer

J'aimerais à présent rendre compte d'une dimension essentielle pour mieux comprendre le type d'expériences socialisatrices que les jeunes de milieux populaires font durant leur temps de travail. Cette dimension concerne le statut ambivalent de ces derniers dans l'institution. En effet, bien que définis officiellement comme encadrants des enfants sur les temps périscolaires, ils et elles sont pourtant pris.es en permanence dans des relations sociales, notamment avec leur hiérarchie, qui les placent en position d'encadré.es.

Lorsque j'ai commencé l'enquête sur mon terrain, en tant qu'animateur périscolaire, j'ai tout de suite été frappé par l'existence d'une « face cachée » du métier. En effet, l'ethnographie participante m'a permis d'avoir accès à toutes les temporalités qui définissent le quotidien d'un animateur périscolaire. À rebours des images communes du métier, la prise en charge des enfants ne détermine pas l'entièreté du temps de travail d'un animateur. La proportion du temps de travail au sein duquel les agents du périscolaire n'interagissent pas avec les enfants est relativement importante. J'estimerais cette proportion à environ un tiers du temps total de présence au sein des ME. De surcroît, les temps de travail payés ne déterminent pas non plus le

temps de présence des professionnel.les au sein des ME. J'ai donc pu observer et participer à de nombreuses réunions, formations, des « *petits points dans le bureau* », des temps de « *prépa des projets d'activités* », de « *construction du projet péda* » de la structure, « *d'éval'* », et même des « *weekends de cohésion et de formation* ».

L'une des caractéristiques de ces temps, durant lesquels les enfants sont absents, et que l'on pourrait qualifier de « coulisses du métier », puisque largement invisibilisés aux yeux du public, réside dans les types de relations sociales qui s'y établissent. Lorsque sur la scène on observe essentiellement des interactions qui impliquent les enfants et les encadrant.es, en coulisses de nouveaux personnages apparaissent quand d'autres disparaissent. Les membres de l'équipe de direction deviennent par exemple des agents actifs de cette partie du monde de l'animation périscolaire. L'entrée de l'équipe de direction sur la scène des interactions tend à produire un nouveau type de rôle pour les animateurs et animatrices. En effet, se parant, sur la scène périscolaire du costume d'adulte éducateur chargé d'encadrer des groupes d'enfants, les encadrant.es deviennent, en coulisses, des jeunes à encadrer et à éduquer, pris dans des relations de type pédagogique avec les membres de l'équipe de direction. Le passage de la scène aux coulisses du métier est aussi, pour les animateurs et animatrices, un passage d'un rôle à un autre, d'un type de relations à un autre, d'une position à une autre. Ce sont ces changements que j'analyserai dans cette partie afin de montrer que les membres de l'équipe d'animation sont, dans l'institution, tout autant des agents socialisateurs que des individus socialisés.

1. « On a une mission d'éducation des anims »

Ce double statut de professionnels de l'éducation et de professionnels à éduquer est d'abord objectivable par le truchement des discours des membres de l'équipe direction sur les animateurs et les animatrices. Lorsque je les interroge en entretien sur leur rôle en tant que directeur Nathan et Ahmed insistent tous les deux sur leur mission d'encadrement des encadrants :

Nathan : Moi sur mon poste j'estime que j'ai plus une mission... en tout cas au niveau temps de travail... *je vais avoir plus de temps sur de la formation et des apprentissages en direction des animateurs qu'en direction des enfants* sur le poste que j'occupe... puisqu'effectivement *c'est le principe de l'éducation populaire... quel que soit l'âge... mais là d'autant plus sur des jeunes adultes qui sont dans la construction d'eux même*. On parle développement... voilà cet âge 18-25 ans, on est encore dans la construction, on n'a pas... on s'est pas encore installé socialement

la plupart du temps... on est dans la recherche d'un métier... d'une classe sociale, on devient adulte, des fois on quitte le domicile des parents... il y a tout un tas de choses qui viennent chambouler... et donc effectivement on est dans une période où il y en a qui sont encore à l'école, au lycée ou à l'université, mais on a aussi pas mal de lycéens [...] donc effectivement *on a une mission de formation, d'apprentissage et de transmission de valeurs.*

Cet extrait d'entretien révèle le mode de perception des animateurs et animatrices qui structure les rapports hiérarchiques au sein de cette institution. Nathan estime que son poste de directeur implique une mission de formation mais aussi « *d'apprentissage* » et de « *transmission de valeurs* ». Il évoque l'un des principes de l'éducation populaire, à savoir « *l'éducation tout au long de la vie* », pour justifier l'établissement de ce rapport pédagogique. On note également que le jeune âge des professionnel.les participe à convaincre Nathan qu'il doit endosser un rôle éducatif envers ces dernier.es. Ils et elles sont alors, pour les directeurs, des jeunes « *en construction* » et cela nécessite que l'institution participe de celle-ci.

Le discours de Nathan montre à quel point ces jeunes encadrant.es sont aussi pensé.es comme des cibles du dispositif et pas seulement comme des vecteurs du programme institutionnel. Le glissement d'un rapport hiérarchique vers un rapport pédagogique est particulièrement perceptible dans l'extrait suivant au sein duquel Nathan revient sur le jeune âge des animateurs et animatrices :

Nathan : D'un côté c'est plus facile parce que vu qu'il y a l'habitude d'écouter et puis *un peu l'habitude du respect au professeur...* y'a un côté c'est plus facile parce que quand on explique des choses globalement ils écoutent ou au moins ils font semblant d'écouter... et d'un autre côté je pense que c'est des choses qui fonctionneraient mieux avec des gens plus âgés *qui ont plus l'habitude d'être dans le monde professionnel que dans le scolaire* quoi... donc c'est à la fois un atout et parfois un inconvénient

Ahmed, invoquant également l'âge des professionnel.les, développe un propos sur sa mission d'éducation en direction de ces dernier.ères :

« *On éduque les anims aussi forcément... et puis en plus ils sont jeunes, j'ai des animateurs ils viennent juste d'avoir 18 ans tu vois... mais au-delà de ça... ouais t'es encore dans l'adolescence en gros et tu dois éduquer des enfants... Je me dis... et c'est dans nos missions... dans ma fiche de poste j'ai participé à la formation des animateurs... mais ça dépasse la simple formation professionnel... mais moi je dis ouais mission d'éducation pour les anims...»*

Perçus, à l'instar des enfants, comme des cibles d'un mandat éducatif, les membres de l'équipe d'animation sont régulièrement assimilé.es au public officiel de l'institution. On observe alors

des mécanismes d'infantilisation qui participent, d'une part, à construire les animateurs et les animatrices comme des individus incomplets, comme des « êtres à éduquer », et d'autre part, comme ayant, vis-à-vis des directeurs, une position similaire au public cible du dispositif. Plus qu'un rapport hiérarchique, proprement professionnel, on est en présence d'un véritable rapport pédagogique avec tout ce que cela implique en termes de pouvoir et de « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970). Lorsque Ahmed dit que « *ça dépasse la simple formation professionnelle* », on entrevoit que l'axe « *formation des animateurs* » de la fiche de poste de directeur peut glisser vers des ambitions de transformation des animateur.rices. Les propos de Ahmed sont d'ailleurs sans équivoque sur le rôle des directeurs et sur le caractère infantilisant des modes de perception et d'encadrement des anims :

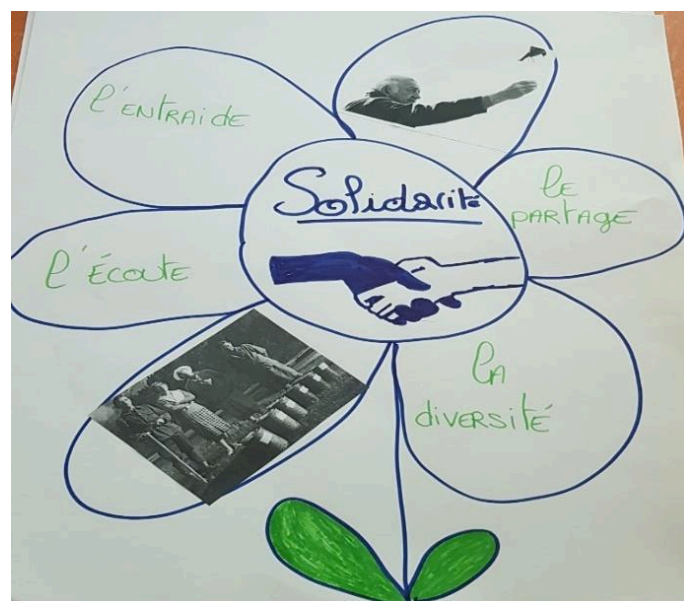
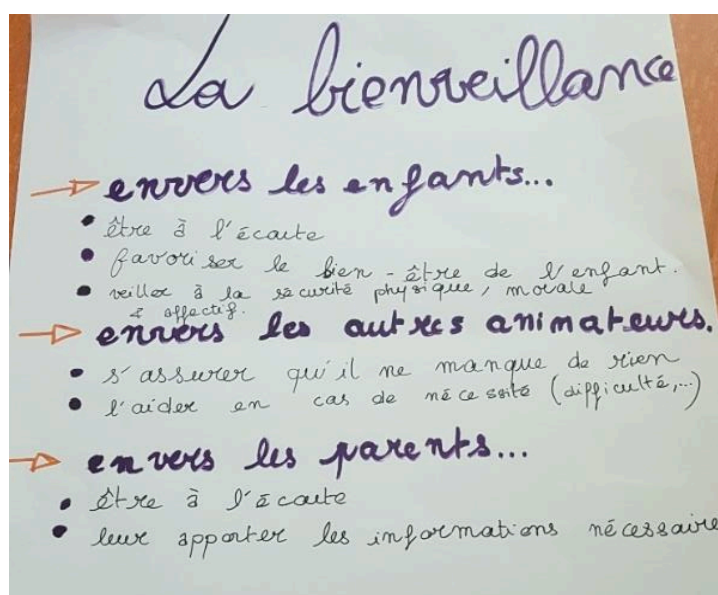
« Je pense qu'on a un rôle tout autant qu'avec les gamins. Je pense que c'est au même niveau qu'avec les enfants... on a un rôle éducatif. Quand on a des animateurs plus jeunes en fait c'est comme si tu étais avec des ados. Comme si tu étais avec les enfants finalement... tu dois aussi tout reprendre, tout expliquer, être patient. »

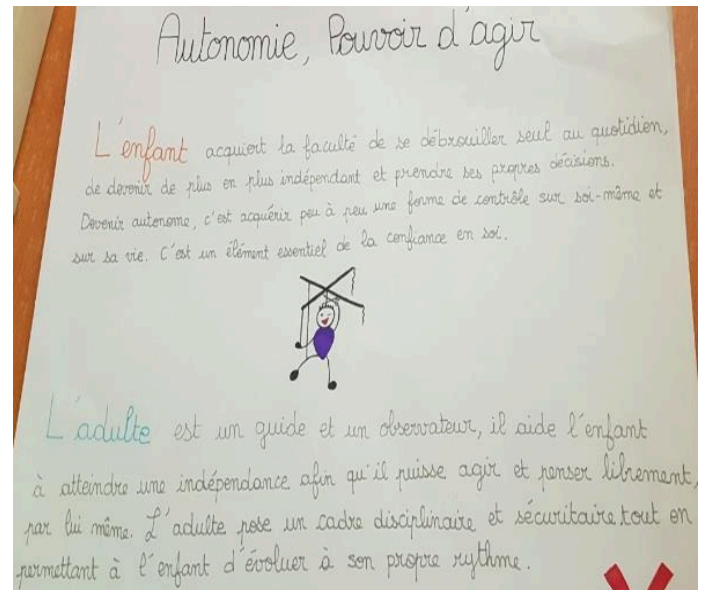
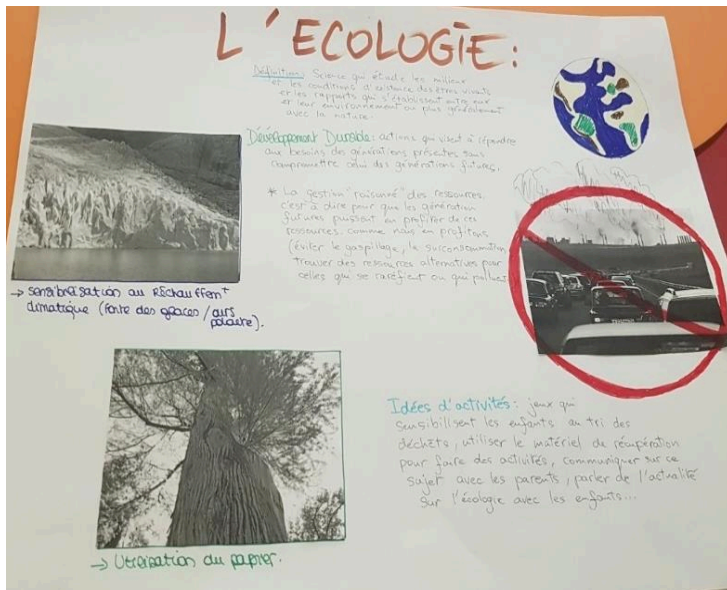
La symétrie est explicite entre les encadrant.es et les enfants. Encadrer ces jeunes professionnel.les c'est « *comme si tu étais avec les enfants* ». L'analogie, qui retraduit dans l'ordre de la hiérarchie professionnelle la hiérarchie des âges et la domination adulte, est assez puissante symboliquement. Le mécanisme d'infantilisation qui passe par cette association, place les directeurs dans la posture d'adulte, d'éducateur, et les jeunes de l'équipe d'animation dans une position d'enfants, d'éduqués. De plus, infantiliser est également une manière de naturaliser les rapports sociaux de domination. L'enfant étant considéré comme dépendant des adultes par nature, y faire référence pour penser les rapports entre directeurs et animateur.rices conduit à définir la relation asymétrique comme une évidence, une nécessité, comme naturelle, et donc, partant, de la justifier et de l'entretenir.

Ce parallèle entre enfants et jeunes encadrant.es, qui recouvre une assignation au statut d'individu à éduquer, à encadrer, ne se limite pas à l'ordre des discours et des perceptions mais s'objective également dans et par les pratiques à l'œuvre en coulisses. En tant qu'animateur, j'ai eu l'occasion de participer à de nombreuses réunions et formations organisées et encadrées par l'équipe de direction. Certaines caractéristiques de celles-ci ont rapidement retenu mon attention. La première réside dans l'usage permanent de modalités ludiques d'organisation de ces réunions.

L'équipe de direction nous a demandé de participer à « *un temps de construction du projet péda* ». Cette réunion est programmée en tout début d'année sur une journée complète. Les

directeurs nous annoncent que cette année ce temps de travail sera peut-être rémunéré contrairement aux années précédentes (« au moins à hauteur d'une vacation sur un temps de soirée »). Les reliquats du bénévolat sont décidément tenaces dans ce milieu. Lorsque j'arrive le matin aux alentours de 9h, mes collègues sont déjà réunis autour de plusieurs tables disposées en U, dans une salle au premier étage. Après un moment de discussion informelle, l'équipe de direction lance la réunion. Ils présentent le programme de la journée et nous invitent directement à nous rendre sous le préau pour participer à « un petit jeu de présentation ». En ronde, il s'agit, chacun notre tour, de nous présenter. D'abord, on tire dans un chapeau un morceau de papier sur lequel est inscrit la forme que prendra notre présentation sur le modèle du « à la manière de... ». Le premier animateur doit se présenter « à la manière d'un commentateur sportif », le deuxième « à la manière d'un rappeur » etc. Plus ou moins à l'aise nous nous exécutons et apprenons ainsi à connaître les nouveaux arrivants. Une fois le jeu de présentation terminé, les directeurs nous expliquent la prochaine étape de la « réunion » : répartis en groupes prédéfinis, et dispatchés dans différentes salles, nous devons réaliser des affiches qui devront illustrer et expliquer les « grands principes qui guident notre engagement éducatif dans les Maisons de l'enfance ».





Une fois les affiches réalisées, il nous est demandé de les présenter au reste du groupe sous forme, cette fois, d'émission de radio. Autour d'une table, micro en mains et casque faussement branché, une personne du groupe prend le rôle d'intervieweur et un deuxième répond à ses questions. Tout au long de la journée d'autres « activités » de ce type sont organisées et supervisées par la direction ayant notamment pour objectif de construire le projet pédagogique de la structure. Jusqu'au « bilan de la journée » qui s'effectue encore une fois de manière singulière : Les directeurs déterminent trois zones dans une des salles. Ils les matérialisent avec des plots. L'une des zones s'appelle « satisfait », une autre « pas satisfait » et la troisième, se situant entre les deux premières, « je ne sais pas ». Une fois répartis dans ces zones nous sommes invités chacun notre tour à expliciter les raisons de notre choix. (ME JC, réunion projet pédagogique, septembre 2016)

Cette manière d'organiser les temps de formation et de réunion est récurrente. Les jeunes travaillant au sein des ME sont donc régulièrement placés dans une position semblable à celle des enfants. Cet extrait d'observation laisse également transparaître la double fonction de ces temps de réunions. Cette ludicisation des pratiques participe de la symétrie permanente qui s'établit entre enfants et animateur.ices, transmuant, sur ces temps de réunion et de formation, les jeunes encadrants en encadrés. Cette symétrie ne fonctionne pas uniquement au niveau de la forme mais aussi en termes de contenu. Il s'agit au travers du jeu de « transmettre des valeurs, des idées » :

Nathan : Le weekend de formation, par exemple le temps sur l'éducation populaire [Nathan avait mis en place un atelier sur l'histoire de l'éducation populaire sous forme de frise chronologique

qu'il s'agissait de compléter avec des vignettes], moi mon objectif c'était vraiment de *transmettre des idées et des valeurs, on quitte le côté animation, réunion d'animateur*, on était vraiment sûr... *effectivement, j'aurais pu faire pareil avec des ados dans une colo par exemple...* c'était l'objectif aussi le côté... quand on parlait d'éducation populaire c'est le côté transmission, transmission de valeurs.

Il aurait « *pu faire la même chose avec des ados dans une colo* » à plusieurs titres. D'abord, il juge pertinent d'utiliser des petits jeux pour aborder la question de l'éducation populaire comme avec des « *ados* ». Et d'autre part, il estime important de transmettre, comme aux « *ados* », certaines valeurs portées par l'éducation populaire. De plus, lorsque Nathan dit « *on quitte le côté animation, réunion d'animateur* », on sent une fois de plus que l'ambition éducative dépasse la simple inculcation de savoir et de savoir-faire professionnels. À l'instar des enfants, les animateurs et animatrices sont considérés comme ayant besoin d'une éducation plus globale.

La symétrie animateur.rices/enfants est donc un registre discursif régulièrement employé par les directeurs. Il peut notamment consister à faire le parallèle entre les modalités d'encadrement des jeunes professionnel.les par les directeurs avec les modalités d'encadrement des enfants. Par exemple lorsque Nathan me décrit ses stratégies pour former des groupes durant les réunions :

« *Quand on prépare la réunion on se pose la question... et moi ce que je dis toujours aux animateurs, quand ils préparent des jeux avec les enfants... la question des groupes il faut toujours se la poser... et comment tu fais tes groupes, parce que ça va avoir un impact fort sur ton activité. « Vous faites vos groupes comme vous voulez, mais il faut qu'il y ait au moins une personne de GL et une personne de JC ». On met un peu des contraintes... tout dépend de l'objectif qu'on a... si on a envie d'un truc plus ludique, du convivial ben là on fait les groupes comme vous voulez... si tu veux du contenu, on va plutôt faire... c'est comme avec les enfants, si tu veux que ça soit équilibré et puis jouer à un jeu sportif et qu'il y a une équipe qui écrase tout le monde... tu vas faire les équipes en mixant. »*

Ou encore lorsque Ahmed me raconte une anecdote liée au rangement des placards :

« J'ai montré aux anims le rangement... je leur ai dit « je ne vais pas vous lâcher », je leur ai dit « c'est simple... c'est honteux l'état des placards », t'aurais collé... « c'est votre confort de travail, c'est à vous », moi je vire ! Et je leur disais « c'est honteux... à quel moment... », je leur ai dit « le prochain qui vient me dire qu'il manque ça, qu'il manque ça, j'le balaye direct ! y'a tout ! Y'a tout ce qu'il faut ! Tout ce que vous demandez c'est dans les placards ! *C'est simple*

on fait un test pendant 2 semaines ... si aux vacances c'est encore le bordel... je ferme les placards et c'est simple vous n'y aurez pas accès tout seul... il n'y a que moi qui monte pour les ouvrir ! Au bout d'un moment j'suis pas votre père ! ». Donc j'essaie aussi de les responsabiliser sur ça... après j'ai essayé de mettre des référents, des machins, mais ça ne marche pas... au bout d'un moment je suis pour la responsabilisation des gens. »

Pour bien saisir la portée de cette modalité de régulation des conduites, il s'agit de préciser qu'une décision similaire avait été prise quelques temps auparavant en direction des enfants. En effet, Ahmed avait interdit aux enfants l'accès aux placards de la « *salle des grands* » pour conserver un rangement correct du matériel. Les enfants devaient impérativement demander à un.e encadrant.e de leur ouvrir et leur donner le matériel demandé. Menacer les professionnel.les d'être soumis.es aux mêmes règles qu'ils et elles doivent faire appliquer quotidiennement aux enfants participe de l'ambivalence du statut d'animateur qui oscille en permanence entre adulte et enfant, encadrant et encadré, éducateur et éduqué.

2. Employer des « inemployables »

Les jeunes professionnels sont alors confrontés à une institution qui les insère en permanence dans des dispositifs aux accents scolaires. On perçoit cette similarité avec le contexte scolaire dans la manière dont les directeurs jugent et surtout perçoivent les animateurs et animatrices comme des jeunes qu'il s'agit d'accompagner vers l'acquisition de nouvelles « compétences » :

Ahmed : Sabrina elle s'est réaméliorée... parce qu'en fait c'est en fonction de avec qui elle travaille... quand elle est... elle est capable du meilleur comme du pire... là, depuis septembre jusqu'à janvier qu'on vire Iman c'était horrible... je me suis embrouillé avec elle hardcore et tout... elle s'est améliorée... mais comme je t'ai dit sur le séjour d'été... j'ai fait un bon séjour mais ça dépend avec qui elle est et ça dépend elle est dans quel truc... et je lui ai dit à l'éval... je lui ai dit tu te rends compte qu'en trois semaines depuis qu'Iman n'est pas là tu as fait des trucs de ouf... tu prépares, tu viens, tu me demandes... donc ouais effectivement elle a un potentiel de ouf après faut pas qu'elle se laisse perturber, elle est trop influençable... dès qu'elle a quelqu'un avec qui elle est copine avec qui elle machin c'est fini...

Ahmed : Farah elle s'est améliorée avec les grands... mais par contre en fait quand elle était avec Benoît en vrai il y a eu pleins d'embuscades en septembre... puis elle est venue me voir elle a dit « je vais me former, je comprends... ». J'avais mis en place une espèce de contrat d'objectifs etc. Elle avait des objectifs à remplir... éducatifs, pédagogiques et tout... Farah c'est

une des animatrices avec qui j'ai été le plus présent... j'ai fait l'un des plus gros travail... ça faisait 6 ans qu'elle était à GL et il y a eu une démarche d'évolution... mais ça a été extrêmement lent notamment sur les savoir-être...

Ahmed se place explicitement en encadrant des encadrants et se sent investi d'un mandat de suivi et de transformation. Il contrôle les sociabilités d'Sabrina parce qu'elle est « *trop influençable* », il met en place un « *contrat d'objectifs* » avec Farah pour qu'elle améliore son comportement. Des expériences qui rappellent davantage l'univers scolaire que le monde du travail. On repère également qu'il reproche à Farah d'avoir des lacunes en termes de « *savoir-être* ». Cette critique revient régulièrement dans la bouche des directeurs. Les anims auraient des manières d'être qui entreraient parfois en contradiction avec l'image que l'institution veut se donner, ou que les directeurs veulent donner de l'institution :

Nathan : *J'essaie de sensibiliser vraiment sur l'image parce que c'est un point très important l'image qu'on renvoie. Chacune des personnes qui travaillent dans la maison de l'enfance porte l'image de la maison de l'enfance. Et l'image de ce que c'est d'être animateur aussi. Il peut y avoir une image un peu négative de l'animateur, qui est un peu trop à la cool, qui parle n'importe comment, enfin bon tu as plein de stéréotypes... et donc moi j'essaie vraiment de sensibiliser les animateurs sur voilà donner une image positive, lutter contre ces préjugés pour montrer que les animateurs sont sérieux, impliqués et ça c'est très difficile pour certains à comprendre que c'est important de renvoyer une image positive*

Ahmed utilise le même registre de justification lorsqu'il développe son discours au sujet de la mission « *d'éducation des anims* » qui incombe aux directeurs :

Ahmed : *Combien d'animateurs sont venus de manière un peu brute on va dire... mais à force d'avoir travaillé, ils ont appris des choses en termes éducatifs... savoir-être, comment s'adresser correctement aux parents... tout ça c'est aussi important. Et puis même dans le langage... moi j'ai eu des anims ils ne savaient pas parler français ! Tu leur apprends des mots de vocabulaire, tu leur apprends comment bien s'exprimer. Après sur les attitudes aussi des fois... dans la notion de toi tu as été élevé par tes parents comme ça et c'est pas forcément cette manière-là qui est bonne... ou mauvaise peu importe... mais c'est pas cette façon-là de faire qu'on va mettre en place en tant qu'animateur... parce qu'on est pas les parents des gamins... et ton modèle familial c'est pas ton modèle que tu dois reproduire en tant que professionnel de l'éducation. Et c'est vrai que ça aussi... sur cette façon d'être... cette vision aussi de ce que c'est être animateur, de ce que c'est être acteur éducatif, c'est compliqué... mais ouais je pense que ça va être plutôt les savoir-être, du langage... des fois des tenues... moi j'ai eu une animatrice une fois qui s'habillait*

de façon vulgaire, provocante, et on a eu des retours des parents... donc forcément aussi je pense que c'est un peu de tout.

Lorsque Ahmed dit « *combien d'animateurs sont venus de manière un peu brute on va dire... mais à force d'avoir travaillé, ils ont appris des choses en termes éducatifs* », on peut s'interroger sur le sens de cette formule. D'abord, l'utilisation du mot « *brute* » me paraît symptomatique des catégories de jugements que les directeurs peuvent faire fonctionner dans leurs discours. Il peut remplir plusieurs significations. Le mot « *brute* » peut avoir une connotation péjorative pour définir un comportement violent ou une personne qui ne se maîtrise pas, qui se laisse aller à « ses instincts ». Un côté « *sauvage* », « *non-civilisé* », « *primitif* » peut être associé à ce terme. Il peut également renvoyer à l'aspect « *naturel* », qui n'a pas subi d'altération par une action venant de l'extérieur, notamment une action humaine. A la manière d'un diamant « *brut* » qui n'a pas encore été taillé, poli, mis en forme, sa valeur est potentielle, en puissance. Il s'agit alors de la révéler en fournissant un travail de sculpture. L'utilisation de ce mot, dans la situation d'énonciation, apparaît comme une forme de substitut pratique, quelque peu euphémisant, pour s'éviter de formuler des jugements qui pourraient paraître trop violents, on le voit notamment au regard de l'expression « *on va dire* ». Il me semble que son usage n'est pas anodin et rend particulièrement bien compte des manières dont les jeunes sont perçus. En utilisant un champ lexical proche, on pourrait dire que ces jeunes encadrant.es représentent pour l'institution des roches brutes, peu utilisables en l'état, qu'il s'agit de façonner afin qu'elles puissent être intégrées à l'édifice (rendre conforme). Dans cet extrait d'entretien, lorsque Ahmed dit « *à force d'avoir travaillé* », on ne sait pas vraiment s'il parle d'un travail des jeunes sur eux-mêmes, du travail d'animateur en tant que tel, ou d'un travail de l'institution sur les professionnel.les. La polysémie de cette phrase est étonnement évocatrice puisqu'il me semble que la socialisation institutionnelle s'appuie justement sur ces trois dimensions : travail de soi sur soi, le travail d'animateur comme instance de socialisation, et le travail institutionnel de normalisation. Enfin, lorsqu'on met en perspective le morceau de phrase « *ils ont appris quelque chose en termes éducatifs* », avec la suite du propos (savoir-être, attitudes, langage, tenue), on se rend compte que ce qu'ont appris les jeunes n'est pas « *éducatif* » au sens où ils et elles auraient appris à devenir éducateur.ice par l'intermédiaire d'un savoir pédagogique, mais plutôt qu'ils et elles ont été éduqué.es, ce qui leur permettrait d'adopter des comportements conformes aux normes scolaires qui trament l'institution.

3. « Être anim' c'est une attitude » : travail institutionnel de transformation de l'hexis populaire

Les jeunes encadrant.es de milieux populaires étant perçu.es comme des « éducateur.ices à éduquer », l'institution se dote d'un programme socialisateur qui vise à réformer les dispositions de ces jeunes et à leur en transmettre de nouvelles plus ajustées aux normes et au mode de socialisation que porte l'institution. Un document est intéressant à analyser dans cette perspective. Il s'appelle « *la charte de l'anim'* ». Ce document est un contrat que les professionnel.les doivent signer en début d'année afin de s'engager à respecter les différents éléments de la charte qui décline la figure du « bon animateur ». Au sein de cette charte on trouve une section consacrée à l'« Attitude » :

Être anim c'est une Attitude

Chaque anim porte **l'image de la maison de l'enfance**, il doit donc veiller à ce que cette image soit positive et porteuse des valeurs du projet. Le jugement que portent les gens (parents, enfants, partenaires) sur la structure repose sur la posture des anims. Quelques règles élémentaires :

- Ne pas utiliser son téléphone portable (sauf besoin ponctuel pour le travail)
- Employer un langage courant (pas familier) adapté aux enfants
- Avoir une tenue qui permet de faire tout type d'activités et qui ne fasse pas négligé (éviter les pantalons déchirés par exemple)
- Avoir une attitude dynamique, motivée, ouverte aux autres.

Le terme d'attitude est évocateur. Il semble définir un ensemble de comportements, de manières d'être, de se tenir, mais aussi de parler, de s'habiller, de se présenter, d'interagir avec les autres etc. L'attitude est un mot qui traduit plutôt bien, dans l'ordre du langage commun, ce que renferme la notion *d'hexis corporelle*. La première phrase de cette section (« *Chaque anim porte l'image de la maison de l'enfance, il doit donc veiller à ce que cette image soit positive et porteuse des valeurs du projet* ») montre à quel point l'institution tente de travailler les habitus des jeunes professionnel.les. En effet, Bourdieu (1980) rappelle que séparer théoriquement les différentes dimensions qui composent l'habitus ne rend pas forcément raison du fonctionnement réel de celui-ci puisque le corps transporte des valeurs sous forme « d'impératifs engourdis » (p. 117), que « l'hexis corporelle est la mythologie politique réalisée, incorporée » (p. 117). Une « attitude » qui se doit de porter les « valeurs du projet »,

est donc l'appel à un corps faisant corps avec la morale institutionnelle, inscrite dans le projet de la structure. Il s'agit donc d'inscrire dans les corps ce qui est écrit dans le projet.

En outre, l'Animateur est défini par la charte comme un individu qui « *porte l'image de la maison de l'enfance* ». Cet élément de définition impose aux jeunes de devenir *l'institution faite corps*. La rhétorique de « l'image » est d'ailleurs fréquemment utilisée par l'équipe de direction pour indiquer qu'ils et elles doivent « *travailler sur le savoir-être* », « *être attentifs, vigilants à leurs manières d'être* », de faire, de parler, de s'adresser et d'interagir avec les enfants. Cette rhétorique est une technique de contrôle assez efficace puisqu'elle implique une forme de responsabilité qui s'appuie sur le fait que chaque geste, chaque parole, chaque vêtement, pourrait mettre en péril l'institution, que sa légitimité dépend de l'habitus des animateurs et des animatrices. D'ailleurs, la phrase d'introduction de cette charte rend bien compte de cette rhétorique de l'exemplarité au service d'un engagement à la conformité :

Être animateur c'est plus qu'un boulot, c'est un engagement à participer à la construction des citoyens d'aujourd'hui et de demain, c'est laisser son empreinte dans l'éducation des enfants que l'on côtoie, donc dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils seront.

Quand on est animateur, on ne peut donc pas se permettre de faire n'importe quoi car les conséquences seraient dramatiques ! Cette charte détaille ce que les anims doivent faire pour mener à bien leur mission éducative.

De plus, comme l'exprime la charte, « *le jugement que portent les gens (parents, enfants, partenaires) sur la structure repose sur la posture des anims* »⁸⁴. Les professionnel.les font alors partie de la « façade » (Goffman, 1973) de l'institution. La suite de cette section de la « *charte de l'anim'* » est composée d'une liste de « *règles élémentaires* » que doivent respecter les encadrant.es afin d'être digne d'un « *acteur éducatif* ». Comme l'écrit Bourdieu :

« La ruse de la raison pédagogique réside précisément dans le fait d'extorquer l'essentiel sous apparence d'exiger l'insignifiant, comme le respect des formes et les formes de respect qui constituent la manifestation la plus visible et en même temps la plus « naturelle » de la soumission à l'ordre établi, ou les concessions de la *politesse*, qui enferment toujours des concessions *politiques* » (Bourdieu, 1980 : p. 117).

84 On note l'ambiguïté du mot « posture », qui peut être à la fois corporelle, politique, intellectuelle, morale, axiologique.

Les « règles élémentaires » qui sont explicitées dans la charte font partie de ces exigences insignifiantes, qui, bien qu'elles puissent paraître triviales, sont d'une efficacité redoutable lorsqu'elles sont formulées, et d'autant plus lorsqu'elles sont écrites. Au quotidien, de nombreuses remarques de ce type sont formulées à l'oral sous forme de rappel à l'ordre. L'attitude de l'animateur et l'image qu'il renvoie ouvre une fenêtre pour des jugements de valeurs qui passent pour des évidences professionnelles. Durant l'enquête, certaines animatrices ont été rappelées à l'ordre parce qu'elles portaient des tenues jugées « provocantes », des jupes ou des talons. Ou encore quand Ahmed, lorsqu'il était animateur, est venu travailler en portant un tee-shirt « Maghreb United », jugé encore une fois inapproprié et pouvant ternir l'image de la ME. Le contrôle des conduites ne s'arrête pas aux vêtements mais s'applique également, comme le rappelle la charte, à des manières de parler.

Derrière ce que la charte nomme « l'attitude » on retrouve donc une « politique des corps » (Faure et Garcia, 2005), comme « politique tout court », qui consiste à faire passer un arbitraire des attitudes corporelles pour un impératif moral et une obligation professionnelle. Au-delà de la « charte de l'anim », document particulièrement parlant, les manières d'être au travail font également l'objet d'un contrôle permanent de la part des équipes de direction. Au cours de l'enquête j'ai pu me procurer des documents qui nous renseignent bien sur les orientations du travail de conversion que l'institution met en œuvre quotidiennement en direction des animateurs. Il s'agit des « *éval' des anim'* », un document, utilisé par les directeurs lors des entretiens professionnels individuels ayant lieu plusieurs fois par an⁸⁵, et qui consiste à évaluer leurs pratiques professionnelles. Ces évaluations sont précieuses pour l'enquêteur puisqu'elles permettent de mettre en lumière les critères institutionnels de jugement et d'évaluation des pratiques d'animation. Elles sont une sorte de guide empirique qui, mis en perspective avec d'autres matériaux (entretiens et observations), révèle avec finesse le programme socialisateur que se donne l'institution envers les jeunes encadrant.es de milieux populaires, et les modalités quotidiennes de sa mise en œuvre.

⁸⁵ Une fois par trimestre pour le périscolaire et une à deux fois durant les périodes de vacances

3.1. Les relations avec les enfants

La première dimension qui ressort de ces évaluations et qui nous renseigne sur le travail de conversion que l'institution tente de mettre en œuvre, réside dans les modalités des relations entre adultes et enfants au sein des ME :

- *Attention à la posture avec les enfants : Des fois **trop copain** !*
- *Il faut avoir une posture d'animatrice **pas de grande sœur ou de copine***
- *Attention à **ne pas copiner** avec certains enfants*
- *Attention à ta posture. **Tu es un adulte, un référent, pas un copain.***
- *Elle a eu parfois tendance à avoir une posture **un peu trop « copain »** avec certains enfants*
- *Fais attention à ta posture et à ton cadre, tu es animatrice d'un groupe d'enfant (**pas une enfant (ou une grande sœur)**) dans le groupe).*
- *Bon contact avec les enfants **mais attention au copinage***
- *Il doit faire attention à **toujours garder sa posture d'animateur avec tous les parents et les enfants***
- *Attention à **ne pas montrer que tu as des chouchous.***
- *Il faut rester avec ton groupe, et non jeu ou discussion avec **2-3 chouchous** !*

Le « copinage », catégorie omniprésente dans les discours évaluatifs, est une forme de relations sociales entre adultes et enfants largement disqualifiée par les équipes de direction. Encore une fois le corps s'avère être l'indice privilégié par l'institution pour révéler les écarts aux normes définissant les relations sociales à adopter avec les enfants. Lorsque j'ai pu aborder le sujet en entretiens, ou au cours de discussions informelles avec les directeurs, la proximité corporelle des animateurs avec les enfants était systématiquement prise en exemple pour développer des discours critiques sur les pratiques des encadrant.es.

Les premières critiques, s'adressant davantage aux animatrices, concernent une forme d'affectivité, de « mignotage », de « chouchoutage », se traduisant corporellement par des câlins, des bisous, des gestes affectifs, ou encore par le fait de tenir la main, d'asseoir les enfants sur les genoux⁸⁶. On peut noter d'ailleurs une connotation « familiale » dans les reproches fait

⁸⁶ Les animatrices peuvent avoir intériorisé l'identification sociale attachée à la féminité qui consiste à considérer les femmes comme naturellement disposées aux pratiques affectives envers les enfants. Cela se donne bien à voir dans l'extrait d'entretien suivant

aux animatrices lorsque, dans les évaluations notamment, les formes de relations déviantes associées aux animatrices sont exprimées par l'image de la « *grande sœur* »⁸⁷. Les animatrices de classes populaires sont régulièrement renvoyées à des pratiques qui seraient plus domestiques, familiales, que professionnelles⁸⁸. Par exemple, Melissa fut reprise par Nathan sur un temps de cantine parce qu'elle avait pris l'habitude d'accompagner son groupe vers le restaurant scolaire en tenant systématiquement les deux mêmes petites filles par la main. Ahmed a également repris à de nombreuses reprises Sabrina et Farah sur le fait qu'elles faisaient la bise à certaines petites filles pour leur dire bonjour. Les conduites telles que la proximité corporelle et l'expression de préférences envers certains enfants sont perçues comme désajustées par rapport au « *rôle d'animatrice* ». La démonstration de l'affection par l'intermédiaire du corps s'oppose à la norme dominante de la « *bonne distance pédagogique* » qui ne refuse pas la bienveillance et la proximité, qui les valorise même, mais qui tend à définir des modes d'expression des sentiments plus retenus, et plus verbaux que corporels. L'usage du langage doit se substituer à l'engagement corporel, et l'impersonnalité des rapports à la personnalisation des relations. Il est intéressant de s'apercevoir qu'un nombre important de remarques faites aux animateurs sur ce volet s'appuie en partie sur des critiques formulées par les enseignantes qui se plaignent régulièrement auprès de Nathan et Ahmed de la proximité corporelle qui peut s'installer entre animateur.rices et enfants. Heurtant leur appréhension des rapports adultes/enfants, dans ce contexte institutionnel, ainsi que leurs représentations et définitions des corps et de leurs usages, notamment au regard de leur origine sociale, les enseignantes, plutôt disposées à la maîtrise de soi, à la distance affective et à une forme de neutralité de traitement, tendent à percevoir les pratiques des animatrices comme des signes de l'importation au sein de l'école de modes de relations jugés inadaptés, non-conformes au rapport pédagogique et au corps scolaire, ainsi qu'à l'éthos petit-bourgeois du corps enseignant.

Simon : Et du coup toi qu'est-ce que tu essaies de leur transmettre par rapport à ce que tu disais sur ce truc de l'éducation et tout ?

Yasmine : Ben moi je sais que le principal c'est la bienveillance... ce que je peux le plus apporter c'est ça... être dans la relation... on m'a toujours dit que j'étais bienveillante avec les enfants...

⁸⁷ Renvoyant également au *caring* comme ressource ou capital pour les femmes de classes populaires (Cartier, 2012)

⁸⁸ Le fait que les animatrices soient le plus souvent amenées à prendre en charge les tranches d'âges les plus jeunes, comme les maternelles, participe à renforcer l'association entre la féminité et le soin, entre animatrice et pratique familiale.

Les propos de Melissa en entretien, qui revient sur une des critiques que l'équipe de direction a pu lui faire au détour d'une réunion, montre bien que le type de relations qu'elle met en place avec les enfants est perçue par l'institution comme peu ajustée à son rôle d'animatrice :

Melissa : On m'a dit comme critique que *j'étais trop à les couvrir...* ils m'ont dit ça se voit que tu les aimes bien et tout, mais *tu les couvres trop...*

Bien que Melissa utilise le mot « *couvre* » au lieu de « *couve* », il est intéressant de voir que le registre lexical désignant ses modes de relations aux enfants s'appuie sur des termes désignant, métaphoriquement, l'attention par le corps. Le mot couvrir évoque à la fois la dimension affective et « maternelle » de la relation, avec une connotation quelque peu péjorative (la maman poule qui couve trop son enfant), et renseigne également sur l'usage du corps dans ces pratiques.

Avoir des « chouchous » est également une pratique considérée comme déviante. Par exemple, en dépit du fait qu'il lui soit régulièrement reproché d'avoir une attitude trop autoritaire et de crier sur les enfants, Farah fait également l'objet de critiques au regard du fait qu'elle manifeste de manière trop prononcée son attachement à certains enfants. Elle a notamment été recadrée par Ahmed lorsqu'elle noua avec un petit garçon une relation de proximité qui a amené l'enfant en question à définir Farah comme « *son amoureuse* ». Ahmed considérait de surcroît qu'elle « *en jouait* » et que, bien loin de montrer à l'enfant son désaccord sur la manière dont il pouvait qualifier la relation, elle l'entretenait en manifestant régulièrement une affection pour ce petit garçon. Il lui fit alors remarquer à plusieurs reprises que cette attitude, jugée puérile et déplacée, n'était pas digne d'une « *adulte référente* » et de la « *posture d'anim'* ». Au travers des exemples du « *copinage* » et des « *chouchous* » on entrevoit les catégories institutionnelles de jugement et de perception qui renvoient les types de relations que les animatrices mettent en œuvre avec les enfants du côté de la déviance et des attitudes peu professionnelles.

3.2. *La compét' et l'engagement de soi*

Une deuxième dimension ressort des évaluations. Elle décrit quant à elle un engagement corporel intense dans les activités ludiques, et en particulier les activités sportives, et est exclusivement représentée par des jeunes hommes. Les reproches qui sont fait à ces animateurs sont d'être « *trop pris par le jeu* » ou encore d'être « *trop dans la compét'* », donc de s'éloigner de la « *posture d'animateur* » qui nécessite une certaine retenue, une forme de distance et de

détachement vis-à-vis du jeu. Bien qu'on leur demande de « *jouer avec les enfants* », il s'agit cependant de le faire d'une certaine manière. En effet, les corps des animateurs ne doivent ni être trop impliqués, ni trop en retrait. Nathan et Ahmed reprennent fréquemment des animateurs « *qui sont plus en surveillance qu'en animation* », c'est-à-dire qui s'extraient des activités, se placent en spectateur et surveillent les enfants afin d'intervenir si besoin⁸⁹. A l'inverse, participer aux jeux en tant que joueur parmi les joueurs⁹⁰, s'inscrire dans la compétition et éprouver son corps d'adulte de manière « non-maitrisée » avec les enfants dans le but de gagner et de prouver sa force ou son agilité, est aussi un mode d'engagement dans les activités ludiques qui fait l'objet de critiques et de rappels à l'ordre. Ce type d'appropriations des activités s'illustre bien dans la manière dont Lenny investit son corps dans une activité « boxe » qu'il anime sur les temps périscolaires à la Maison de l'enfance Joliot Curie :

Après avoir participé à différents petits jeux en lien avec la boxe, Lenny décide d'organiser des petits combats avec les enfants qui le souhaitent. Casqués et gantés les enfants s'affrontent sur le ring matérialisé par des tapis au sol, encouragés par leurs camarades assis autour. Lenny intervient de temps en temps lorsque les coups deviennent trop lourds. A l'issue des combats entre enfants, Lenny défi un enfant qui célébrait sa victoire de manière un peu trop expansive, et l'invite à se mesurer à lui. L'animateur retient évidemment ses coups mais tente tout de même de déstabiliser le jeune garçon. L'enfant quant à lui, bien décidé à montrer à ses copains qu'il est capable de se défendre, frappe de toute ses forces. Après quelques minutes de combat, Lenny lance un jab à l'enfant dans le visage d'une puissance mesurée mais qui suffit pour faire tomber l'enfant sur les fesses. L'enfant au sol se met à pleurer, plutôt au regard de l'humiliation subit que de la douleur du coup assené par son adversaire. Lenny, qui célébrait sa victoire en levant les poings en l'air et en tournant autour du ring, vient rapidement consoler l'enfant lorsqu'il s'aperçoit qu'il était en larmes. (ME JC, novembre 2017)

Bien que Ahmed soit représentant des normes dominantes en tant que directeur, et qu'il puisse se placer régulièrement en « entrepreneur de la morale » institutionnelle vis-à-vis de l'équipe

⁸⁹ Par exemple, Anissa, une jeune animatrice, fût reprise plusieurs fois par la direction parce qu'elle a été surprise assise sur un banc en regardant son téléphone portable pendant que les enfants jouaient. Sa dynamique et son investissement corporel ainsi que l'utilisation du téléphone portable participent d'une hexis qui s'oppose à la définition institutionnelle de l'Animateur dans ce qu'il ou elle doit renvoyer comme image, notamment au travers de son corps.

⁹⁰ Par exemple, lorsque Florian, alors animateur d'une activité « basketball », a laissé un groupe d'enfants sans surveillance, qui en a profité pour s'éclipser dans les toilettes pour s'arroser avec de l'eau, puisqu'il était tout entier pris par la partie à laquelle il participait en tant que joueur.

d'animation, il est également amené à actualiser des dispositions ancrées en milieux populaires notamment en ce qui concerne l'expression de la virilité populaire, de l'expression agonistique du corps, du goût de la compétition sportive et de la valorisation de la force physique. Nathan, plus ajusté comme on l'a vu aux normes dominantes qui trament le dispositif, formule d'ailleurs des critiques sur certaines pratiques de Ahmed. Nathan a pu par exemple lui faire part de son jugement négatif sur la manière dont il menait une activité « football » sur les temps de cantine. Il lui reprochait notamment d'engager son corps de manière disproportionnée, d'être trop investi dans la compétition et d'inciter les enfants à faire de même, de vouloir se faire valoir, et d'en oublier l'objectif pédagogique des activités périscolaires. A l'occasion d'une discussion informelle avec Nathan, il aborda ce sujet sur le ton de l'humour, mais laissant tout de même transparaître le caractère critique de son discours, et me dit « *Ahmed il est vraiment là-dedans... il veut que les enfants soient fans de lui (rire)... puis il est à fond dans la compét'... c'est un peu comme un enfant des fois (rire)... mais il se rend pas compte de sa force... dans les sports il va tellement vouloir gagner, il va bousculer les gamins... enfin pas non plus... mais il est à fond quoi (rire)...* ».

De manière générale les animateurs issus des quartiers populaires ont une tendance à mettre en place des activités de compétition et à y participer par le biais d'un engagement agonistique. Les propos de Salim en entretien illustre bien cette appétence qu'il s'agit de maîtriser pour satisfaire les normes institutionnelles :

Salim : *bah faut faire preuve de sang-froid en tant qu'animateur... moi je sais que je pars vite dans les jeux parce que je suis tout le temps à fond... je suis trop à fond dedans... et donc je suis limite comme un enfant, je veux jouer aussi comme eux... mais bon voilà... il faut avoir aussi une certaine maîtrise de soi... faut pas montrer le mauvais exemple tu vois... y a des contestation justifiées (faisant implicitement référence aux activités sportives et à l'arbitrage)... quand c'est justifié... mais la rage comme ça gratuite, faut leur dire que ça sert à rien... mais faut que nous aussi... parce que nous on n'est pas des exemples non plus hein... on rage... on rage trop... on n'est pas des exemples... »*

L'attitude qui consiste à être pris par les enjeux du jeu, à « sortir de son rôle d'animateur », c'est-à-dire à brouiller la frontière entre joueurs et encadrants, entre adultes et enfants, et qui s'exprime régulièrement par une dynamique corporelle vigoureuse et intense jusque dans les contacts avec les enfants, est perçue par l'institution comme un registre de pratiques déviant.

4. « *Construire une autorité éducative* » : travail institutionnel de transformation des modes d'autorité populaire

On peut également repérer un autre domaine de pratiques régulièrement disqualifié par les directeurs au sein des évaluations. Ce domaine concerne les modes d'autorité mis en œuvre par les animateurs et les animatrices sur les temps périscolaires.

4.1. *Du cris à la chansonnette : l'autorité de « l'acteur éducatif »*

On retrouve dans les évaluations de nombreuses remarques faites par la direction sur les différents membres de l'équipe d'animation concernant les manières d'interagir avec les enfants dans le cadre des pratiques d'autorité :

- *Il faut qu'il veille à **ne pas lever la voix inutilement***
- ***Tu cries encore** sur des enfants parfois !*
- *Il devra se montrer **plus patient** avec les enfants*
- *Attention à la manière dont tu t'adresses aux enfants : **tu cries !***
- *Objectif : Construire une **autorité éducative (ne pas crier, chanter)***
- *Attention : certains **enfants ont peur de toi** ou ne veulent pas être dans ton groupe. Cela pose la question de **reposer ton autorité différemment**.*
- *Attention à bien garder un positionnement d'animatrice et pas d'EVS ou d'ATSEM => **animation et non surveillance***
- *Une amélioration notable sur la gestion de groupe, mais attention des fois à ne pas retomber dans **tes travers (cris, punitions directement)**.*
- *De plus en plus dans un rôle de « **flic** » et de moins en moins dans le jeu et l'amusement avec les enfants.*
- *Il doit continuer à **affirmer son autorité éducative sans crier***
- *Elle sait travailler efficacement mais doit toutefois veiller à **maitriser sa communication** sur certaines attitudes.*

Pour être un « bon animateur », il s'agit d'adopter une « *autorité éducative* », à savoir utiliser des techniques non-répressives, notamment de détournement de l'attention, dans le but de « *poser son cadre* » et de « *ramener le calme* ». On note que ce qui fait office de figure repoussoir contre laquelle se construit « l'autorité éducative » sont des pratiques que l'on retrouve dans les modes d'autorité à l'œuvre dans les classes populaires, et qui sont jugés tantôt

trop autoritaires, tantôt trop laxistes (Thin, 1998). « L'autorité éducative », seul mode d'autorité légitime à la ME, serait une forme de juste milieu qui ne déroge pas sur le cadre et sur la figure d'autorité que représente l'adulte, mais qui aurait l'avantage de rendre inutiles les formes les plus autoritaires d'autorité. Il est alors reproché aux jeunes professionnel.les de trop « crier », de « lever la voix inutilement », de ne pas être assez « patient », de « punir direct ». Durant mes observations ce type de critiques étaient souvent formulées lors du point de fin de journée dans le bureau du directeur. Il est alors conseillé, à la fois dans l'évaluation, mais aussi en formation ou durant les temps de bilans, d'expérimenter des formes ludiques de régulation des comportements des enfants, « d'affirmer son autorité éducative sans crier », de chanter plutôt que d'élever la voix. Les animateurs sont alors formés à ces « méthodes de gestion de groupe » dans le but de se construire un répertoire de techniques qui viendraient se substituer à leurs pratiques jugées trop autoritaires.

J'ai observé de nombreuses pratiques d'encadrement qui font écho aux descriptions faites par les directeurs dans les éval'. Farah a régulièrement été visée au cours de l'enquête par ce type de critiques dans ses évaluations mais aussi durant des rappels à l'ordre plus informels durant « les points » de fin de journée dans le bureau du directeur. Comme en témoigne cet exemple :

Durant une soirée, j'avais la charge d'une activité dans la salle qui jouxtait celle au sein de laquelle Farah se trouvait avec son groupe. Je venais de réunir les enfants dans la salle en leur demandant le silence afin de leur expliquer le déroulement de l'activité. Soudain, j'entends Farah crier sur un enfant qui semblait ne pas écouter les consignes qu'elle formulait à l'ensemble du groupe avant de commencer son activité. « Tais-toi ! Tu me saoules ! Tu vois pas que je parle ! T'es pas capable d'écouter ? Ben vas t'asseoir dehors ! ». L'enfant tente de justifier la raison pour laquelle il parlait durant les explications de Farah (justifications que je n'entends pas distinctement puisque couvert par les cris de l'animatrice). Farah, vivement agacée par la tentative de discussion amorcée par l'enfant, monte le ton d'un cran : « Je m'en fous ! Qu'est-ce tu comprends pas dans « tais-toi » ? Je veux rien savoir ! Vas dans le couloirs j't'ai dit ! Parle pas sinon tu restes dehors toute l'activité ! ».

A 18h20, l'équipe d'animation est réunie dans le bureau du directeur pour faire un point sur la soirée. Ahmed demande aux animateurs si « tous s'est bien passé » et en profite également pour annoncer la mise en place d'un carnaval en partenariat avec l'école. Après avoir décrit rapidement les modalités de mise en place de cet événement, il invite les animateurs à quitter le bureau et à rentrer chez eux. Les animateurs s'exécutent et commencent à sortir du bureau en discutant, heureux d'avoir terminés leur journée de travail. Soudain, Ahmed interpelle Farah avant qu'elle ne passe la porte, en lui demandant de rester un moment dans le bureau. Un peu surprise, elle s'arrête net et laisse alors passer devant elle les autres animateurs qui sortent en lui

lançant des regards interrogatifs. Faisant partie de l'équipe d'animation je suis le mouvement vers l'extérieur, mais m'arrête dans le hall devant le bureau pour attendre Ahmed, qui s'était proposé auparavant de me ramener chez moi en voiture après le travail. À quelques mètres seulement de la porte, et dans une école vide et silencieuse, j'entends la quasi-totalité de l'échange. Ahmed, sur un ton ferme, reproche à Camelia d'avoir « *hurlé sur les gamins* » durant son activité. Il lui rappelle que « *c'est pas la première fois* » que ce type de pratiques lui ont été reprochées, qu'à sa « *dernière éval', ça f'sait parti des points à travailler* ». Farah tente de se défendre, mais rapidement Ahmed la coupe et lui dit d'arrêter « *de mentir* », qu'il l'a « *entendu* » puisqu'il était « *dans le couloir à ce moment-là* » et que sa manière de parler aux enfants est « *inacceptable* ». Ne voulant pas la mettre en porte à faux vis-à-vis des enfants, il avait préféré attendre le soir pour en discuter avec elle. Après avoir rappelé à Farah qu'il s'agit pour elle de « *travailler là-dessus* » de surcroît au regard du fait qu'elle est « *animatrice référente du groupe des moyens* », qu'elle a « *de l'expérience* » et donc qu'elle doit « *encore plus montrer l'exemple aux autres anim'* », il l'invite à quitter le bureau à son tour. Farah ouvre la porte et passe à côté de moi sans un regard et en marmonnant simplement un « *salut* ». Je rejoins alors Ahmed dans le bureau et lui demande ce qu'il s'est passé. Il me répète ce que j'avais déjà entendu, mais ajoute « *ça fait mille fois qu'on lui dit ! Franchement même toi tu vois comment elle fait avec les gamins... elle est trop hard... elle leur parle mal, elle croit trop qu'elle est chez elle... faut qu'elle comprenne qu'elle est professionnelle...* ». (ME GL, temps de soirée, décembre 2016)

Les cris, les usages et l'engagement trop intense du corps, l'utilisation d'un langage jugé trop familier, ou encore la personnalisation de la discipline sont largement dépréciés par l'institution et constituent un axe important du travail de l'institution sur les membres de l'équipe d'animation. La « *posture de l'anim'* » ou « *l'attitude à avoir quand on est un professionnel de l'éducation* », sont fréquemment invoquées par la direction comme autant de réquisits professionnels et, partant, justifient des interventions incessantes et une emprise forte sur les pratiques des animateurs et des animatrices⁹¹. Par exemple, Salim a été convoqué dans le bureau

⁹¹ Au regard des termes *posture* et *attitude* qui reviennent dans les discours et qui sont également présents dans « la charte de l'anim' », il est intéressant de noter que Nathan me confiera, lors d'une discussion informelle autour d'un café, que la « charte de l'anim' » a justement été construite à partir d'une volonté de remédier à des pratiques animatives observées, qui, selon l'équipe de direction, n'étaient pas conformes à ce qu'on pouvait attendre d'un animateur. On voit donc ici que le travail de conversion que tente d'effectuer l'institution s'appuie en partie sur des aller-retours entre pratiques effectives et prescriptions. Les normes, les attentes, les prérequis prescrits, les exigences institutionnelles et professionnelles ne préexistent pas forcément et pas complètement au travail en train de se faire, mais se construisent également dans la confrontation avec les appropriations concrètes des animateurs.

de Nathan et menacé de licenciement parce qu'il avait saisi un enfant avec trop de vigueur par le bras en réaction à une conduite de ce dernier que Salim avait jugé déviante.

Lenny a également pu faire l'objet de ce type de recadrage au début de sa carrière. En entretien, Nathan me dira d'ailleurs qu'« *au début Lenny je me demandais si j'allais le garder... au bout de trois quatre mois j'étais en mode on va le virer quoi... il était un peu... certains enfants avaient peur de lui ! Maintenant j'ai plus trop de problème avec Lenny... depuis que je lui ai confié des responsabilités j'ai l'impression qu'il est plus ...* ». La possibilité d'être « viré » plane toujours sur ces jeunes, et leur statut de vacataire renforce l'éventualité toujours pesante de cette sanction. Parfois, le fait de « virer un anim' » est vécu comme un échec du mandat éducatif en direction des animateurs que se donne explicitement l'équipe de direction. Par exemple, lorsque Nathan décide de se séparer d'Imen, une animatrice aux multiples retards et à l'attitude « *peu professionnelle malgré les nombreux retours* » qui lui ont été adressés. Ahmed, qui avait fourni « *un vrai travail avec elle pour qu'elle change* » avait alors formulé le souhait à Nathan de la réembaucher afin qu'il puisse poursuivre le « travail » qu'il avait entamé⁹².

De la même manière, Farah est une animatrice particulièrement soumise à ce travail de conversion visant à transformer ses pratiques, et plus particulièrement sur le volet du mode d'autorité employé. Oscillant entre des tentatives d'autocensure de certaines des pratiques qui lui sont reprochées (« *je vais me former, je comprends* ») et des formes de résistances et même de défiance vis-à-vis de l'institution, elle est jugée « *colérique* », se voit reprocher de ne pas savoir « *s'adresser aux gamins sans gueuler* », de n'« *est pas ouverte aux critiques* », ou encore de devoir « *apprendre à maîtriser ses nerfs* ». Elle fait régulièrement l'objet de remarques et doit constamment prouver à la direction qu'elle fait des efforts pour « *adopter une posture plus adéquate, plus professionnelle* ». Lorsque l'équipe de direction décide de mettre en place une

⁹² Cette « seconde chance » s'est soldée, après seulement quelques mois, par un échec et Imen fut de nouveau écartée des ME. La raison de ce licenciement est : « *pendant une activité lutte Imen... les gamins ils se foutaient un peu de sa gueule et en gros elle est venue vers Ilyes et lui a dit « qu'est-ce que tu as toi ? » comme si c'était son pote et après elle l'aurait tapé dans le dos... un petit coup de pied au fesse... elle lui aurait fait une grimace aussi... Et donc moi je vois Imen, je la convoque, je lui demande ce qui s'est passé, elle m'a dit « Oui je lui ai parlé comme ça mais je ne l'ai pas tapé... juste une petite tape dans le dos pour le taquiner parce qu'il boudait ». Du coup on la voit vendredi avec Nathan pour lui expliquer qu'on peut pas la garder quoi... on l'avait prévenu » (Entretien avec Ahmed).*

« *semaine du respect* »⁹³ au sein de la ME GL au regard du constat « *que les gamins ils se parlaient mal, ils parlaient mal aux adultes... maintenant de plus en plus de gamins parlent mal aux animateurs, parlent mal aussi aux dames de cantine* », Ahmed en profite pour faire passer un message à son équipe, et plus particulièrement à Farah. Lors de la réunion de préparation de cette semaine banalisée, il évoque les pratiques qui ne seraient pas en accord avec cette « *notion de respect* ». En fixant son regard sur Farah, tout en s'adressant à l'ensemble de l'équipe d'animation, il dit : « *On a souvent tendance à dire que les gamins manquent de respect... mais par exemple quand vous leur criez dessus est-ce qu'au bout d'un moment on peut dire que vous les respectez ? Quand pour ramener le silence vous hurlez ? C'est dans les deux sens !* » (ME GL, mars 2018). Cette interpellation, tout le monde l'aura d'ailleurs compris dans la salle, était directement orientée vers Farah. La « *semaine du respect* », initialement construite dans le but de sensibiliser les enfants, devient également un outil de contrôle des pratiques animatives.

Concernant la dimension traitée dans cette partie, l'équipe de direction a également organisé une formation « *communication bienveillante* », durant laquelle était exposées les « *bonnes pratiques* » concernant les modalités d'encadrements des enfants, notamment au regard des manières de s'adresser à eux, d'obtenir l'obéissance, de gérer un groupe, etc. L'équipe d'animation devait participer à des jeux de rôles au sein desquels des mises en scène de conflits ou de situations problématiques servaient de support à une analyse des pratiques et à une exposition du cadre normatif en la matière. Le contenu de cette formation prônait alors une approche anti-autoritaire, bienveillante, privilégiant des techniques douces de régulation des pratiques enfantines, et insistant sur l'usage du langage et de l'explication plutôt que du corps et de la répression. Il leur était expliqué par exemple qu'il fallait éviter de « *punir à tout va pour un oui ou pour un non* » et que si cela était nécessaire il fallait « *que la sanction soit pédagogique et pas uniquement punitive... adaptée à la bêtise et permettant à l'enfant de comprendre son erreur et de la réparer* ».

⁹³ Cette « *semaine du respect* » est une semaine à thème autour de la notion de respect qui consiste à faire participer, tous les jours de la semaine, les enfants à différentes activités dans le but de leur transmettre « *les valeurs de respect de l'autre, du respect de l'adulte, de la tolérance...* ». Les enfants devront réaliser des dessins, des affiches, des saynètes, des chansons ayant pour point commun d'exprimer le sens du mot respect pour eux. Un spectacle/exposition aura lieu le dernier jour de la semaine auquel l'ensemble des enfants inscrits à la cantine pourront assister.

L'un des outils particulièrement valorisés dans ce registre, et que ce type de formation permet de transmettre, recouvre un ensemble de techniques ludiques d'encadrement. Toujours en opposition au fait de crier, de donner des ordres péremptaires, de punir automatiquement, d'attraper les enfants par le bras, l'équipe de direction invite plutôt les animateurs à se servir de « *petits jeux* », de « *fabulations* » ou de « *chansonnettes* » afin de rendre la gestion de groupe plus ludique et moins autoritaire. Ahmed conseille par exemple à son équipe de mettre en place une chanson de leur choix au moment des rassemblements afin de capter l'attention des enfants et d'obtenir le silence. Il distribue d'ailleurs à chaque professionnel.les un petit répertoire de chansons pour les inciter à les apprendre et à les utiliser quotidiennement.

Durant une réunion (ME JC, février 2016), Nathan demande quant à lui aux animateurs et animatrices d'être « *plus dans la fabu... de passer par l'imaginaire* » pour réussir à instaurer une dynamique de groupe (« *Quand les gamins sont pris dans l'imaginaire, qu'il joue le jeu de la fabu, en général vous avez même pas à crier ou à vous battre pour ramener le calme...* »). L'usage de ces techniques, qui font parties des attributs du « *bon animateur* », participe à la construction d'une image d'une discipline sans effort, d'un encadrement sans contrainte, ou plutôt qui ne s'aperçoit pas comme discipline d'une part parce qu'elle privilégie l'autocontrôle des enfants, et d'autre part parce qu'elle passe par des moyens détournés qui invisibilisent la contrainte.

Elles sont également le reflet d'un rapport au corps et au temps socialement situé, plutôt au pôle dominant de l'espace social, qui détermine à la fois le mode d'autorité et les modalités d'engagements dans les interactions avec les enfants. En effet, si l'institution insiste sur la mise en place de ces techniques d'encadrement c'est qu'elle s'oppose à un mode d'autorité populaire souvent statutaire et contextualisé qui tend plutôt à réprimer les pratiques prohibées, notamment par un engagement corporel agonistique (Thin, 1998), qu'à saisir des occasions d'inculcation de règles morales et de principes par l'usage du langage et d'une rhétorique éducative (Bernstein, 1975). L'usage du corps et un engagement intense dans les pratiques d'encadrement doivent laisser place à des techniques jugées plus douces, moins violentes, moins autoritaires et surtout plus pédagogiques et compréhensives. De plus, l'insistance sur la mise en place d'un ensemble de techniques d'encadrements de ce type nécessite un rapport au temps qui fait de l'autorité une pratique réflexive et anticipatrice, qui se pense et s'applique de manière systématique puisqu'elle s'inscrit dans un programme institutionnel. À l'inverse, réagir dans l'instant à un comportement qui ne devient déviant que dans la situation immédiate, est un mode de régulation des pratiques largement déprécié. On voit donc à l'œuvre, dans ce que l'institution

reproche aux jeunes encadrant.es ainsi que dans ce qu'elle tente de leur transmettre, la « confrontation entre le mode scolaire de socialisation et le mode populaire de socialisation » (Thin, 1998).

Au-delà des modes d'autorité c'est l'hexis corporelle des jeunes de classes populaires que l'institution tente de convertir. Un corps qui s'engage plutôt que de se maîtriser, une voix qui porte plutôt qu'un langage qui explique, une dynamique corporelle agonistique plutôt qu'une posture pédagogique, sont autant de lignes d'opposition qui font que l'hexis populaire fonctionne comme marqueur institutionnel d'un manque de professionnalisme. Les jeunes de classes populaires sont alors régulièrement dévalué.es à partir d'une perception scolarocentrée des corps et de leurs dynamiques, des modes d'autorité qu'ils mettent en œuvre, des formes d'interactions que prennent leurs relations avec les enfants.

Cette prescription concernant les modalités d'exercice de l'autorité est à mettre en perspective avec l'exigence institutionnelle de l'instauration d'un cadre disciplinaire. En effet, bien que l'équipe de direction puisse juger négativement les professionnel.les qui usent de formes trop autoritaires de régulation des pratiques enfantines, elle insiste par ailleurs sur la nécessité de « *poser un cadre* ». Il s'agit de répondre à une double-injonction qui peut leur apparaître parfois contradictoire au regard des logiques sociales à l'œuvre dans leurs appropriations des attentes de l'institution. La direction peut alors leur reprocher un certain laxisme dans l'encadrement des enfants, et en même temps dévaloriser certaines modalités de maintien de l'ordre qu'ils utilisent et qui sont jugées illégitimes⁹⁴. Comme en témoigne la manière dont Melissa répond à la demande de Nathan d'instaurer un « *temps calme* » sur la fin du temps méridien afin de « *faire redescendre l'excitation avant qu'ils rentrent en classe... pour respecter aussi les rythmes de l'enfant* ».

Après avoir rassemblé les enfants dans une salle, elle leur demande de s'asseoir sur les chaises en silence et de mettre leur tête entre leur bras croisés et posés sur la table. Certains enfants s'exécutent, d'autres rechignent, parlent entre eux, font des petits bruits avec leur bouche. Melissa reprend systématiquement chaque écart à son injonction de départ. Agacée par la non-coopération de certains enfants, le ton monte et le « *temps calme* » se termine par des rappels à l'ordre incessant de l'animatrice qui de surcroît tend au fur et à mesure à élever la voix. Nathan reviendra plus tard sur ce type de pratiques en énonçant qu'il ne s'agit pas que ces temps soient

⁹⁴ Rappelant ce que Daniel Thin (1998) montre concernant les jugements des enseignants sur les modes d'autorité populaires.

« trop calme » : « Ça sert à rien de vouloir immobiliser tout le monde dans le silence c'est contre-productif... au final vous allez passer votre temps à reprendre les enfants... parce qu'il y en aura toujours un qui va parler ou bouger... et c'est normal... et au final plus vous demandez le silence plus... ça va plus les exciter qu'autre chose... un temps calme c'est pas ne rien faire... c'est faire des activités plus calmes ». (ME JC, janvier 2018)

Ce type d'appropriation s'observe également dans la manière dont certains encadrant.es s'évertuent à obtenir un silence total avant de commencer leurs explications de l'activité. Ils et elles sont donc régulièrement pris.es en étau entre des demandes qui peuvent leur sembler antinomiques. Poser un cadre mais pas trop contraignant, faire preuve d'autorité mais ne pas être trop autoritaire. En entretien, Nathan me dira à ce sujet : *« Il faut toujours avoir le bon équilibre entre une relation bienveillante, pas trop autoritaire et répressive... et en même temps savoir poser un cadre, des règles, et tout mettre en place pour pas que ce soit le bazar quoi... que les enfants se sentent en sécurité sans pour autant tout leur interdire... »*. Le « bon équilibre », dont parle Nathan, n'est pas tellement un compromis entre des pratiques autoritaires et une approche bienveillante, mais plutôt le produit d'un mode d'autorité spécifique et socialement situé qui recherche l'autocontrainte des enfants plutôt que l'obéissance à des injonctions extérieures, d'une appréhension du loisir qui ne se construit pas en opposition aux normes scolaires de comportements, d'une définition sociale de l'enfant comme être à éduquer mais responsable et autonome.

4.2. « J'ai l'impression d'avoir changé totalement » : la construction d'une nouvelle disposition ?

Lorsqu'on interroge les membres de l'équipe d'animation sur leurs pratiques en rapport avec l'encadrement des enfants on peut noter une forme d'adhésion aux discours institutionnels et une volonté d'agir dans le sens de ses prescriptions. Le travail de conversion mis en œuvre par l'institution tend d'abord à socialiser les animateurs à une hiérarchisation des pratiques en discours. Cette hiérarchisation se donne à voir notamment dans la manière d'évoquer en entretien un « avant », synonyme de pratiques illégitimes à leurs yeux, et un « après », rendant compte d'une évolution de leurs pratiques d'encadrement vers des formes qui leur semblent plus légitimes et parfois plus « efficaces » :

Arya : Avant je criais... je criais tout le temps... « arrêtez ! arrêtez ! Y'a trop de bruit ! »... et maintenant avec les techniques que j'ai appris ben c'est... même si y'a du bruit j'continue à

expliquer l'activité et au bout d'un moment ils vont petit à petit écouter parce qu'ils vont se demander ce que t'es en train de raconter... c'est des outils qui m'ont permis... par la musique aussi... de mettre une petite musique pour les appeler... *avant aussi je punissais direct... mais j'ai appris avec l'expérience... avec les formations... que ça servait à rien... la punition j'ai appris qu'on pouvait trouver d'autres méthodes... par exemple la dernière fois les enfants ils se sont amusés dans les toilettes avec l'eau j'aurai pu les punir direct « allez vous asseoir ! »* mais j'ai trouvé une autre solution... *un peu comme ce qu'on m'avait dit dans les réunions...* je leur ai fait faire des affiches « pourquoi ne pas jouer avec l'eau ? Pourquoi il faut pas gaspiller l'eau ? »... donc déjà y'avait le truc du gaspillage en plus... et tu leur dis dans d'autres pays y'a pas d'eau et tout ça leur apprend en même temps... et après ils devaient présenter à chaque groupe avec des dessins et tout sous forme d'affiches...

Melissa : *Avant j'engueulais, je punissais... je criais, j'y ai laissé ma voix... Maintenant tu vois par exemple je tape des mains et petit à petit les enfants ils se mettent à taper des mains avec moi tu vois des trucs comme ça... ou faire un rythme de musique un truc comme ça... »*

Salim: « *Ouais j'ai eu pas mal de problèmes au début je t'avouerais que ce soit avec les enfants au début c'était surtout pour avoir un cadre pédagogique parce qu'au début je criais beaucoup je savais pas comment m'y prendre... on m'a expliqué au fur à mesure les bonnes manières... il faut plus aller dans le pédagogique... ça m'a bien aidé... j'ai l'impression d'avoir changé totalement.* »

Il s'agit, dans un premier temps, de rappeler que dans ce contexte tramé par la forme scolaire les pratiques d'encadrement qui consistent à obtenir le silence et l'immobilité en reprenant ou en interpellant les enfants individuellement et en élevant la voix afin de surpasser le volume sonore ambiant est une stratégie qui peut être couteuse en énergie. Dès lors, le contexte lui-même peut faire office de contraintes puisque les formes de relations sociales qu'il implique et les normes qu'il impose entrent parfois en contradiction avec certaines modalités du maintien de l'ordre. Le caractère collectif de l'accueil, l'impératif d'un encadrement constant et de l'inscription du groupe dans une activité commune, ou encore le quadrillage et la sériation du temps et de l'espace inhérent à la mise en forme scolaire des temps périscolaires sont des dimensions de la réalité institutionnelle qui tendent à mettre à l'épreuve les formes populaires d'exercice de l'autorité. Les différents modes d'autorité ne sont pas efficaces en eux-mêmes mais plus ou moins ajustés avec les contraintes objectives du contexte. Dans le cas de la ME, certaines modalités de régulation des pratiques enfantines peuvent être relativement désajustées aux implications pratiques inhérentes à la mise en forme scolaire du cadre de la pratique.

Les extraits d'entretiens précédents semblent, aux premiers abords, mettre en lumière une modification des pratiques des animateurs. En effet, Arya semble avoir intériorisé des modalités de sanctions plus conformes aux normes dominantes en la matière. On note bien dans son discours la scolarisation de la discipline qui se saisie de chaque occasion, même les pratiques déviantes, pour y insérer un apprentissage, une leçon, un exercice, pour rentabiliser pédagogiquement chaque instant. De plus, sa réaction semble rendre compte de l'adoption d'un mode d'autorité qui tend à s'opposer aux cris et à la punition automatique qu'elle avait tendance à utiliser auparavant. Salim et Melissa produisent également un discours qui laisse entrevoir les effets des processus de socialisation sur le jugement qu'ils portent sur leurs propres pratiques en termes de mode d'autorité. On remarque encore une fois l'importance du « cri » dans les manières de décrire leurs évolutions concernant leurs pratiques d'encadrement. Ces trois animateur.rices adoptent un jugement dépréciatif sur des pratiques qu'ils.elles ont pu par ailleurs mettre en œuvre mais qui leur paraissent désormais relever d'une erreur pédagogique. Le passage symbolique du « *cri* », dépeint comme une faute, aux « *techniques* », décrites plus volontiers comme compétences professionnelles, représente une évolution vers plus de professionnalisme, et est symptomatique de la prégnance des catégories de jugements institutionnelles qui placent toujours les modes d'autorité populaires du côté de l'écart de conduite, du non-respect des enfants, de l'immoralité et de la violence, en cela aux antipodes de la « *posture d'éducateur* ». Devenir « *acteur éducatif* », et donc faire preuve « *d'autorité éducative* », passe par la censure de certaines dispositions populaires. En l'occurrence, ce sont certaines dimensions de l'hexis qui sont visées par le travail de conversion. L'actualisation d'un rapport agonistique au corps et d'un mode d'engagement dans la pratique qui privilégie la confrontation à l'évitement, l'affirmation de soi à une gestion impersonnelle et décontextualisée, sont des expressions de l'hexis populaire qu'il s'agit de contenir et même d'abolir. L'inhibition des cris au profit de la mise en place de techniques d'encadrements indirectes, impersonnelles et codifiées, est une transformation qui met en lumière la valorisation institutionnelle de la « *maitrise de soi* », de son corps et de sa voix.

Le fait que ces animateurs estiment « ne plus crier comme avant » mais plutôt mettre en place des techniques transmises par l'institution, pourrait donc nous amener à conclure que le travail institutionnel de conversion est relativement efficace sur cette dimension. Cependant, ces discours sur la transformation qu'aurait opérée la socialisation institutionnelle nous renseignent davantage, sur la légitimation, en discours, par les animateurs eux-mêmes, de certaines pratiques par rapport à d'autres. Ces propos peuvent être interprétés comme une forme de bonne

volonté qui pousse les professionnel.les à disqualifier et à tenter d'abandonner leurs propres pratiques afin d'adopter celles transmises par l'institution. Ils décrivent finalement davantage une « disposition à croire » (Lahire, 2002) qu'à agir.

Il est clair que l'efficacité du travail de conversion, mené notamment par les directeurs, n'est pas automatique et ne produit pas mécaniquement des pratiques conformes sans se heurter régulièrement à des « résistances objectives » (Lahire, 1993), au pouvoir d'hystérésis des habitus populaires. La temporalité de l'enquête ethnographique m'a notamment permis de comprendre que le propre des processus de socialisation institutionnelle de transformation des dispositions populaires à l'œuvre sur mon terrain, était justement qu'ils s'appuyaient sur un travail constant, qui n'en a jamais fini de corriger, jamais achevé, toujours insatisfait et attentif à la moindre « rechute » des animateurs dans « *leurs travers* » (« *Une amélioration notable sur la gestion de groupe, mais attention des fois à ne pas retomber dans tes travers (cris, punitions directement)* » (extrait d'une évaluation de Farah)). Les pratiques concrètes d'encadrements sont alors le produit de luttes permanentes entre habitus populaires et travail institutionnel d'encadrement des pratiques et de conversion des dispositions.

Les jeunes professionnel.les tiennent régulièrement des discours qui mettent en avant une forme de transformation profonde qui aurait tendance à se généraliser à d'autres domaines de leurs vie, ou du moins qui modifierait des pans entier de leur « personnalité ». Comme en témoigne la manière dont Salim fait un parallèle entre ce qu'il a appris durant son parcours dans la ME, et « *la vie de tous les jours* » :

Simon : Mais du coup est-ce que ces formations elles t'ont servi au quotidien ?

Salim : Franchement ouais je dirais que ça m'a servi au quotidien parce que tu aborde les choses différemment... tu sais adapter ce que tu as appris... ce que tu retiens ça aide aussi dans la vie de tous les jours...

Simon : tu as des exemples un peu de moments où ça t'a été utile dans la vie de tous les jours ?

Salim : bah vu que moi je suis assez dans la gérance de conflit... Lenny aux formations qu'on a eu dans le centre... je dirais ça t'apporte un nouveau point de vue plus pédagogique pour l'enfant... même dans mon entourage que ce soit amis, famille, tout ça, t'abordes les choses différemment... l'animation ça a été que bénéfique pour moi, même dans la vie de tous les jours...

Nathan me dira d'ailleurs à son sujet, lorsqu'il évoque durant la discussion les jeunes qui ont du mal à se plier aux exigences de l'institution malgré le travail de transformation qu'il opère avec eux :

« Salim pour le coup il a pas mal évolué je trouve... parce qu'effectivement ont avait eu des soucis avec lui... il était un peu brute parfois... on avait dû recadrer assez fortement... notamment suite à un incident où il avait tenu le bras enfin... et depuis... maintenant au contraire il est plutôt tendance euh... très doux avec les enfants... très dans la fabu... il crie moins... pour le coup c'est quelqu'un qui est passé de l'un à l'autre... là c'est vraiment moi je trouve... on est sur quelqu'un que je mettrai dans le même niveau... enfin dans le même sac... comme Thibaud quoi par exemple... il est vachement plus pédagogue maintenant... ça a pris le temps mais il a bien évolué... j'ai l'impression qu'il a su prendre les remarques... il s'est investi sur le volet formation... ».

4.3. De la « chansonnette » au « cri de guerre » : les appropriations hétérodoxes de « l'autorité éducative »

J'aimerais m'attarder à présent sur des matériaux qui montrent comment les jeunes animateurs de classes populaires peuvent faire preuve de bonne volonté professionnelle et faire usage des techniques et des outils que leur fournit l'institution, tout en se les appropriant à partir de logiques populaires. Cette configuration donne lieu à des modalités d'encadrement hybrides et ambivalentes au sein desquelles on retrouve à la fois les traces du travail socialisateur de l'institution et en même temps l'actualisation de dispositions populaires qui viennent retravailler les prescriptions. Ces « appropriations hétérodoxes » (Thin, 1998) ne conduisent pas forcément à des pratiques déviantes ou à du désordre au regard du cadre à faire respecter, mais montrent que les attentes institutionnelles sont régulièrement retraduites dans l'ordre des logiques populaires.

Comme je l'ai abordé précédemment, l'équipe de direction invite les encadrant.es à utiliser des chansons ou des comptines plutôt que des cris durant les rassemblements afin de capter l'attention, obtenir le silence, et immobiliser les corps des enfants. Durant mes observations j'ai souvent pu remarquer que les jeunes animateurs de classes populaires avaient quelques réticences à faire usage de cette technique qui suscite chez eux une forme de malaise, de honte. S'opposant clairement aux manifestations de la « virilité populaire », le fait de chanter des chansons enfantines peut être perçu comme humiliant. Cette pratique entre également en

contradiction avec l'image de l'adulte qui parvient à se faire obéir sans artifice, uniquement en raison du respect, parfois de la crainte, que sa présence peut susciter. On peut également trouver une explication de cette difficulté à chanter dans les types de chansonnettes qu'il s'agit d'utiliser. Lorsqu'on s'attarde par exemple sur le répertoire des chansons qui sont présentes dans le cahier que l'équipe de direction a distribué aux animateurs, ou celles que l'on peut apprendre durant les formations, on trouve uniquement des chansons aux thématiques, aux mélodies, et au ton orientés vers un univers enfantin relevant d'une appréhension scolaire de la « culture enfantine ». Très proche des chansons que l'on retrouve à l'école maternelle par exemple, ce répertoire exclue d'autres styles musicaux jugés inappropriés pour cette classe d'âge. Le fait de chanter des chansons définies comme enfantines, qui s'appuient de surcroît sur un univers souvent burlesque et imaginaire, relève en partie d'une « définition sociale de l'enfance » (Chamboredon et Prévot, 1973) qui particularise la culture à cet âge de la vie et qui associe certains univers à l'enfance. L'hégémonie d'une forme scolaire de « culture enfantine », qui s'oppose aux styles musicaux écoutés à la fois par les enfants et les jeunes professionnels en dehors de l'institution, participe à produire des formes d'accords tacites sur l'évitement de ce type de pratiques.

Pour toutes ces raisons, les jeunes animateurs de classes populaires tentent d'éviter l'usage de cette technique. Cependant, on peut aussi observer des appropriations de cet outil de manière hétérodoxe. En effet, certains animateurs mettent en place une technique qui correspond bien plus à l'hexis populaire et aux impératifs de l'éthos de la virilité populaire, mais qui, par ailleurs, peut faire écho avec les prescriptions institutionnelles. On observe alors la mise en place de « *cris de guerre* » comme technique de substitution aux chansonnettes. Par exemple, lorsque Lenny, durant un rassemblement (ME JC, mercredi après-midi, mai 2017), lance un « haka » qui s'accompagne de phrases que les enfants doivent répéter en criant (« *on est le groupe des grands ! (écho) / Et on est les meilleurs ! (écho)...* »). Ce type de techniques n'est pas tellement perçu comme de la déviance de la part de la direction⁹⁵, mais elles montrent comment les animateurs s'approprient les prescriptions institutionnelles à partir d'un répertoire de logiques, de dispositions, d'appétences, plus proches du monde populaire. On pourrait y voir une forme d'ajustement face aux résistances de certains enfants à chanter des chansons qu'ils jugent « *pour les bébés* ». Mais il me semble que l'usage des « *cris de guerre* » nous renseigne aussi sur les

95 Sofiene est d'ailleurs friand de ce type de pratiques (à l'inverse de Milan) ce qui s'explique en partie par son ancrage dans le monde populaire.

stratégies d'évitement d'une technique d'animation qui peut s'avérer antagonique de certaines logiques populaires et masculines, ainsi que sur les modalités d'appropriation des prescriptions institutionnelles par ses agents les plus éloignés des normes dominantes dans cet univers scolarisé. Cette désaffection partagée pour le répertoire imposé de chansons enfantines durant les rassemblements se donne bien à voir dans les propos de Salim en entretien lorsque j'évoque avec lui l'utilisation par Thibaud de ce type de technique :

Simon : Et t'sais Benoît des fois il fait ses délires de chansons et tout, tu le fais des fois toi ça... des techniques, des petites chansons ?

Salim : Au début de l'année j'ai essayé ouais... j'ai repris sa technique de « ceux qui écoutent lèvent la main droite »... des chansons et tout... je t'avoue que j'ai un peu abandonné... en début d'année j'en ai fait, mais au bout d'un moment personne chantait... je me suis dit plaque⁹⁶ ils aiment pas trop les chansons... puis il faut connaître les chansons pour leur âge et vu que moi je me suis jamais donné la peine d'apprendre ces chansons du coup j'ai vite arrêté... mais maintenant on fait un cri de guerre avant de... dès qu'il sorte de classe ils se posent et on fait un cri de guerre et comme ça au moins c'est direct le silence...

De la même manière, la fabulation, qui implique souvent d'enfiler un déguisement ou de jouer le rôle d'un personnage imaginaire, est un registre pratique qui met en difficultés les animateurs et animatrices de classes populaires.

Melissa : j'suis pas trop fabu... j'suis mal à l'aise... j'suis... un peu honte... me déguiser devant tout le monde et tout... c'est pas trop mon truc je vais pas te mentir

J'ai eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises des animateurs qui, incités à se déguiser pour une fabulation dans le but de captiver les enfants, s'approprièrent cette pratique d'une manière singulière afin de ne pas trop subir les coûts symboliques qu'ils pouvaient redouter face à ce qu'ils percevaient comme une remise en cause de leur virilité ou de leur capital de respectabilité vis-à-vis de leurs collègues et des enfants. Des animateurs comme Lenny, ou encore Ahmed lorsqu'il n'était pas encore directeur ou lorsqu'il participe aux activités en tant qu'animateur sur certains temps, ont tendance à choisir des déguisements qui les mettent en valeur, qui, pour eux, ne sont pas ridicules et peuvent être associés à des attitudes plus réalistes, plus ordinaires, moins fantasques. Lenny choisit par exemple un déguisement de magicien (un costume avec un chapeau), et refusa catégoriquement d'enfiler le déguisement d'extraterrestre (une combinaison moulante verte avec un masque de martien). Ahmed, quant à lui, s'est orienté vers un

96 Terme qui signifie abandonner.

déguisement de James Bond, qu'il associe avec sa propre paire de lunettes de soleil. Une fois déguisés, la manière dont ils vont incarner le personnage dénote également d'une volonté d'attirer l'attention sur des attributs qui renforcent le charisme et la virilité du personnage. Farah, dans le registre cette fois de la féminité, refuse aussi fréquemment de porter des déguisements qui ne la mettraient pas en valeur et n'adopte jamais une manière de parler différente pour faire illusion auprès des enfants. On retrouve ce rapport à la fabulation et aux déguisements notamment lors d'une activité que j'animais avec Farah, durant laquelle elle avait décidé de se déguiser en Esmeralda. Très régulièrement elle interpellait des groupes de petites filles pour susciter leur admiration, en leur demandant par exemple « alors les filles, c'est qui la plus belle ? ». Il existe comme une forme de réalisme qui implique un refus de pousser trop loin la mise entre parenthèse des enjeux réels de présentation de soi. A l'inverse, Thibaud est l'idéaltype de l'animateur qui se met en scène, se déguise, entre dans l'imaginaire jusqu'au bout, joue le jeu, quitte à être chambré par ses collègues et les enfants. Ses propriétés et sa trajectoire sociales qui le rapprochent plutôt des directeurs, ainsi que son relatif éloignement de la « culture de rue » (Lepoutre, 1997) et de sociabilités de quartier, peuvent en partie expliquer son investissement dans ce type des pratiques.

5. « Apprend la conception, la méthodologie et l'évaluation des projets » : travail institutionnel de transformation des logiques populaires

Toujours dans le but de rendre compte des tentatives institutionnelles de conversion des habitus populaires, je vais montrer à présent que l'institution travaille quotidiennement à réformer une troisième dimension de l'habitus : *l'eidos*. Bourdieu insiste sur le caractère relativement artificiel de la séparation des trois dimensions de l'habitus (*éthos*, *hexis*, *eidos*), puisque ces principes de classement seraient « *indissociablement* logiques et axiologiques, théoriques et pratiques » (Bourdieu, 2002 [1980] : p. 133). Cependant, il me semble que lorsqu'on se penche sur une socialisation méthodique, visant quasi-explicitement à transformer les dispositions des individus, et non pas sur la mise en œuvre, par les individus, de ces dernières, décomposer les trois dimensions paraît heuristique pour rendre compte de ce travail institutionnel. *L'eidos* est défini par Bourdieu comme un système de schèmes logiques (*l'éthos* étant un système de schèmes axiologiques). Si j'utilise ici la notion d'*eidos* pour décrire l'action socialisatrice de l'institution, c'est pour distinguer les discours visant à transmettre des croyances et à modifier le système de valeurs des jeunes encadrant.es, et les procédures mises en place qui participent

à des transformations de logiques d'actions. Pour le dire autrement, l'institution travaille les animateurs et animatrices à la fois sur le plan *politique* et *cognitif*, et je situerai ici mon analyse sur le pan cognitif de la socialisation institutionnelle.

5.1. « La méthodologie de projet » : un mode scolaire de production des activités

Il s'agit alors, en partant de la section de « *la charte de l'anim* » qui traite de la « *Créativité* », et en s'appuyant sur d'autres matériaux, de montrer comment l'impératif de création participe à la construction d'un certain rapport à la pratique et à certaines logiques cognitives dont les jeunes encadrant.es ne sont pas forcément familiers, et auxquelles l'institution tente de les convertir. En effet, comme le dit la charte, « *les anims doivent faire preuve de créativité pour imaginer toujours de nouveaux projets et de nouvelles activités* ». Hormis le fait que le lexique utilisé (projets, innovation, créativité) et les normes qu'il transporte peuvent être rapprochées de la rhétorique du « *new public management* » ou encore de la pénétration de « *l'esprit entrepreneurial* » et du « *pilotage par projet* » dans la sphère de l'éducation (Chambard, 2020 ; Tanguy, 2016 ; Boltanski et Chiapello, 1999), il s'agit de se poser la question du *modus operandi* de cette « création ». On voit d'ailleurs rapidement, dans la suite de la section, que l'institution n'entend pas laisser aux encadrant.es une liberté totale dans ce qu'ils.elles devront proposer aux enfants, que ce soit en termes de modalités de production et au regard de ce qui est produit. On s'en rend d'autant plus compte lorsqu'on enquête sur les pratiques concrètes de production des activités. « *Chacun à la liberté de proposer les activités qu'il ou elle souhaite, tant que cela s'inscrit dans le projet* ». Cette liberté conditionnelle, qui circonscrit les productions des animateurs et animatrices à leur inscription dans le projet, induit qu'ils.elles ne pourront ni proposer des activités qui pourraient être jugées comme « hors-projet », ni construire des activités dont le mode de production ne passerait pas par une « démarche de projet ». Cette double contrainte implique alors, d'une part, que les professionnel.les adhèrent à, et intériorisent, l'idéologie dominante de l'institution qui consiste à définir les activités ludiques comme devant être impérativement éducatives et donc à exclure les pratiques qui ne rempliraient pas, à ses yeux, cette fonction. Et d'autre part, qu'ils et elles se familiarisent et mettent en œuvre les rapports à la pratique et les logiques cognitives nécessaires au mode de production des activités inhérent à la « démarche de projet ».

L'usage de la « méthodologie de projet » implique la mise en œuvre d'une logique cognitive spécifique. Comme j'ai pu le montrer dans le chapitre précédent, la démarche de projet est une

démarche intellectuelle, mentale, qui tire sa logique de la raison graphique et de la scripturalisation-codification du réel (Lahire, 1993). Les réunions de construction du projet, de planification des activités, de bilans, et les formations en lien avec la « démarche de projet » et la production des activités, sont des instances de socialisation à la « logique scripturale-scolaire » (Lahire, 1993).

D'abord, les encadrant.es doivent s'inscrire dans un temps séparé de la pratique, à la fois corporellement, spatialement et temporellement, pour prévoir, construire, planifier leurs activités, pour les proposer ensuite aux enfants. Cette organisation relève déjà de la logique scripturale. C'est par elle que la prise de distance par rapport à la pratique, le détachement du contexte pratique de la pratique, sont rendus possible. La dimension de l'activité professionnelle qui se définit par l'absence des enfants, d'un travail de préparation, de production et d'analyse de la pratique, est une dimension largement structurée par la logique scripturale. La « *créativité* » demandée aux professionnel.les induit alors une modalité bien particulière de création, à savoir un mode scriptural d'appropriation véhiculé par la méthodologie de projet. L'équipe de direction formule donc régulièrement, dans les évaluations, des remarques concernant les difficultés de certain.es à se saisir de la méthodologie de projet, et ce qu'elle implique en termes d'analyse de la pratique, dans la construction de leurs activités :

- *Développe la **conception** et l'évaluation*
- *Doit s'améliorer dans l'**analyse de ta pratique** et l'**auto-évaluation**.*
- *Apprend la **conception**, la **méthodologie** et l'**évaluation des projets**.*
- *Continuer à mettre en place des **projets d'animation** pour assimiler la **méthodo**.*
- *Bonne compréhension de la **démarche de projet**, développe l'**évaluation**.*
- *A travailler : l'**évaluation du projet**.*
- *Objectif : T'investir sur un **projet** d'envergure que tu mèneras de A à Z, avec la **bonne méthodologie** : **constat, objectifs, réalisation, évaluation***
- *Attention aussi à la réalisation de tes **projets d'animations, création d'objectifs** etc.*
- *Tu as fait des progrès sur la **compréhension du projet et la méthodologie de projet**.*
- *Progrès notables dans la **méthodo de projet**. Il faut continuer à travailler dans ce sens.*
- *Continuer à construire des **projets en utilisant la méthodologie de projet et passant par l'écrit (fiches)**. Cela sur tous les temps.*
- *Faire le **lien entre l'action et le projet**. Pense d'abord aux **objectifs** quand tu crées ton **projet avant l'activité**.*
- *Imagine, et **évalue**, des **projets** pour le périscolaire*
- *Développe l'**analyse et l'évaluation de ceux-ci, laisse une trace**.*
- *Objectif => développer l'**analyse et l'évaluation de tes projets**. (Avoir une trace)*
- *Bonne capacité à faire vivre des projets, mais développe la **conception** et l'**originalité de ceux-ci***

- Tu dois **analyser ta pratique** et mettre **du sens derrière ton action**
- Essais de **penser ton action** sur plusieurs séances avec des **objectifs** spécifiques à chacune.
- Mettre **du sens derrière ton action**, analyser (**réfléchir à pourquoi**) tes actions
- Bonne compréhension de la **démarche de projet, développe l'évaluation.**
- Soit vigilante à toujours **mettre en lien l'action et les objectifs du projet**
- Tu n'inscris pas ton action dans une **démarche de projet**,
Peut-être un objectif pour les prochaines périodes.
- La **méthodologie de projet** reste à peaufiner, notamment sur la construction d'un projet d'animation dans toutes les étapes, et l'**intérêt pédagogique de celui-ci.**
- Il faut être au clair sur ta **méthodologie de projet** sur les mercredis.
- Attention à bien **maîtriser la méthodologie de projet.**
- Pour évoluer elle devra encore plus **réfléchir aux enjeux pédagogiques de ses actions**
- Pour la suite elle devra plus **réfléchir aux enjeux pédagogiques de ses projets.**
- Pour évoluer il devra continuer à **travailler sur la méthodologie de projet** et la diversification de ses activités.
- Manque **d'anticipation et préparation** sur les activités
- Elle doit maintenant progresser dans la compréhension des **notions d'objectif**

On observe clairement, au travers de ces extraits d'évaluations, une incitation constante, en direction de l'équipe d'animation, à se saisir de la méthodologie de projet dans la « création » de leurs activités, et des critiques redondantes concernant la non-maitrise ou la non-mise en place de cette technologie institutionnelle. Il s'agit donc (« pour évoluer »), du point de vue des directeurs, de développer des compétences d'analyse de la pratique, d'évaluation, d'anticipation, de préparation, de production d'objectifs pédagogiques etc. qui passent par l'appropriation de la démarche de projet et de la logique cognitive qui lui est attachée. On peut même noter un lien direct entre projet et écriture (« Continuer à construire des projets en utilisant la méthodo de projet et passant **par l'écrit (fiches)** » ; « Développe l'analyse et l'évaluation de ceux-ci, **laisse une trace** » ; « Développer l'analyse et l'évaluation de tes projets. (**Avoir une trace**) »).

L'équipe de direction, estiment donc que cette méthode peut parfois ne pas être acquise ou du moins n'être pas assez mise en place, insiste sur cette dimension de l'activité en réunion et en formation. L'une des réunions emblématiques de cette socialisation à la logique du projet, qui est une socialisation à la logique scripturale, est organisée en début d'année et dure généralement une journée entière. Toute l'équipe d'animation est alors réunie à la ME. L'objectif affiché est « la construction du projet pédagogique de la structure ». En réalité, l'équipe de direction a construit en amont les grandes lignes du projet, et sait à l'avance ce qui

va être produit. On observe alors une forme d'illusion de *création* puisque les animateur.rices doivent en quelque sorte reproduire, de manière conforme, ce qui a déjà été construit par l'équipe de direction. Durant cette réunion, ils et elles doivent compléter des tableaux, préremplis par l'équipe de direction. Ces tableaux ont plusieurs entrées qui déclinent la démarche de projet : *Axes éducatifs, objectifs pédagogiques, objectifs opérationnels, moyens à mettre en œuvre, critères d'évaluation*. Divisés en groupe, les membres de l'équipe d'animation sont répartis pour travailler sur chaque axe éducatif afin de dérouler la démarche de projet pour en faire ressortir des projets d'activités ayant pour but d'atteindre les objectifs généraux. Ils sont alors obligés de suivre cette trame scripturalisée et orientée, pour en arriver à la *création* de leurs projets d'activités. Ayant participé à de nombreuses réunions de ce type, j'ai toujours eu la sensation d'une autonomisation de cette sphère de l'activité professionnelle par rapport à l'encadrement quotidien des enfants et à la réalisation concrète des activités. La préparation des projets semblait être une activité qui était à elle-même sa propre fin. De plus, chaque année, nous répétions inlassablement les mêmes objectifs, attachés aux mêmes axes pédagogiques. Seule changeait la forme. Parfois, il s'agissait de présenter notre travail sous forme d'affiches, d'autre fois sous forme d'émissions de radio ou encore de sketches. Ces réunions prenaient l'allure d'une mise en scène de la conformité : il s'agissait surtout de prouver que l'on maîtrisait le lexique et la rhétorique institutionnels, que l'on était capable de mettre en œuvre la logique de projet, tout en faisant montre d'une forme d'implication en prenant la parole, en participant activement aux différents exercices proposés par la direction. D'autres collègues ont pu me confier en coulisses qu'ils.elles percevaient également ces réunions comme décalées par rapport « à la réalité » quotidienne à laquelle ils.elles étaient confronté.es, ou encore qu'ils.elles avaient « l'impression de faire tout le temps la même chose... les objectifs on les ressort chaque année... ».

Lorsqu'on aborde ce sujet en entretien avec Ahmed sa réponse est éloquent. Il s'agit de noter préalablement que si Ahmed peut adopter le discours critique qu'il tient dans l'extrait suivant, c'est d'une part parce que nous sommes très proches et que nous avons déjà pu avoir ce type de discussion, et d'autre part (et peut-être surtout) parce qu'au moment de l'entretien il vient de quitter son poste de direction à la ME depuis environ six mois. Durant l'entretien nous abordons la question des jeunes professionnel.les qui « galèrent avec la méthodo de projet ». Ahmed rebondit alors sur les réunions durant lesquelles il s'agissait justement de faire participer des animateurs qui « n'ont peut-être pas les réflexes ». Puis, rétrospectivement, il revient sur l'utilité de ces réunions de construction du projet :

« Il y a cette notion là... *des animateurs qui ont souvent arrêté l'école tôt* ou qui n'ont pas continué... qui ont juste un bac ou même pas... mais qui font de l'animation justement *parce qu'ils n'avaient rien...* et du coup *ils n'ont peut-être pas les réflexes...* et ils ont peur aussi... et quand tu te retrouves et que tu fais du travail de groupe... moi j'aime bien *essayer d'équilibrer moi-même les groupes* parce que si tu mets... mais ça tu as eu l'exemple sur les réunions, rappelle-toi quand tu me disais j'ai l'impression que je fais tout, ben c'est ça le problème c'est que *si tu prends quelqu'un qui a l'habitude de faire des choses comme ça...* et ben moi les dernières années Thibaud il parlait plus... *il n'avait pas le droit à la parole...* au début je lui disais « tu ne parles pas pour que les autres animateurs réfléchissent »... parce que sinon à trois mille pourcents c'est lui qui allait dire on fait comme ça, on fait ça... mais avec du recul... avec les années je suis en train de me dire même que *ces réunions elles ne servaient à rien...* en fait au final... en vrai... elles servaient à rien. On passait une journée à *définir des grands objectifs des machins qui déjà étaient quasiment déjà définis pour dire la vérité* et puis la plupart du temps *Nathan il les remodelait après...* les fiches *elles étaient déjà préremplies etc.* Mais elles servaient à rien dans le sens où moi je trouve que *sur le terrain concrètement est-ce qu'un moment donné vraiment...* est-ce qu'un moment donné on se demandait *si on avait rempli les objectifs ? »*

Ces aveux formulés *a posteriori* rejoignent largement les impressions que j'avais pu avoir durant mon expérience de ces réunions, partagées par certains de mes collègues (sans jamais être explicitées publiquement). Dans le discours de Ahmed, on repère deux dimensions qui nous renseignent sur la fonction objective des réunions de construction du projet. D'une part, la construction du projet de la structure, n'est en réalité pas vraiment l'objectif principal, puisque comme le dit Ahmed lui-même, il était défini en amont et retravaillé en aval par l'équipe de direction. D'autre part, au regard de ces propos concernant les animateur.rices, on se rend compte que l'organisation de ces réunions (notamment en ce qui concerne la construction des groupes) est tournée vers la mise au travail des jeunes les moins enclins à mettre en œuvre la démarche de projet afin qu'ils se familiarisent avec la logique scripturale qu'elle implique. À l'image des tâches scolaires, la construction du projet relève davantage de l'exercice puisque l'objectif est de faire intérioriser aux animateurs la logique cognitive au principe de la méthodologie de projet, plutôt que de participer réellement à sa production effective.

On repère alors un processus de socialisation par entraînement où le scriptural est à la fois une des modalités de socialisation et en même temps la logique qui tente d'être transmise. L'enveloppement scriptural qui structure l'ensemble des réunions et des formations plonge les professionnel.les dans un univers, circonscrit par l'écrit et au sein duquel la posture exotopique

(Bakhtine, 1984), la réflexivité et l'anticipation sont de mises. Au travers de ces réunions et formations l'institution participe donc à une tentative de conversion de l'habitus populaire en ce sens qu'elle place la méthodologie de projet et sa démarche comme « substitut du sens pratique » (Lahire, 1998 ; Darmon, 2006 : p. 225), et qu'elle met en place un ensemble de procédures transformatrices visant les jeunes encadrant.es. L'insistance sur les projets, qu'ils soient pédagogiques, éducatifs ou d'activités, tend à rendre illégitime toute forme d'improvisation, de « création » dans et par la pratique, ou d'adoption d'une posture déictique.

Les animateurs et animatrices qui rencontrent des difficultés à la fois avec les outils, la technique et la logique scripturales sont quant à eux placés dans une posture de dépendance vis-à-vis des directeurs. Puisque le réel doit passer l'épreuve de l'écrit pour obtenir le statut de réalité légitime à énoncer, celles et ceux qui ne le maîtrisent pas, ou qui ne le maîtrisent qu'avec difficultés, deviennent peu légitimes à rendre compte de la réalité alors même qu'ils et elles travaillent quotidiennement à la ME. Que ce soit en réunions, en formations, ou dans les échanges quotidiens, les jeunes pour qui l'écrit est un obstacle peuvent se sentir incapables de prendre la parole, de décrire leur travail face à ceux qui le maîtrisent. On retrouve cette crainte et cette sensation d'incapacité dans les propos d'Arya et de Lenny, qui viennent tout récemment (au moment de l'entretien) d'être désignés pour « *prendre une direction* » sur une période de vacances scolaires :

Arya : *Ça me fait honte pour moi... ça me fait honte... arriver à 23 ans je me dis j'sais pas écrire... si je veux être directrice d'un centre de loisirs un jour... même là quand j'étais directrice adjointe pendant cette période de vacances, la rédaction je te dis ça me faisait encore peur c'était énorme... Du coup fallait tout le temps que je demande à Nathan et Thibaud de m'aider... je pouvais pas faire toute seule...*

Lenny : *Mon problème c'est sûr l'écriture des projets... et là je viens juste de faire une direction adjoint sur les vacances... et j'arrive pas trop à écrire... dans mon éval de direction mon point faible c'était la rédaction... si je veux faire directeur faut vraiment que j'apprenne là-dessus...*

Au-delà de la logique scripturale inhérente à l'écriture, la rédaction en elle-même, en tant que pratique, peut devenir extrêmement violente pour les jeunes ayant de grandes difficultés dans ce domaine. Enzo, un jeune animateur embauché en contrat d'avenir, était dans cette situation. Son écriture était quasiment phonétique et il ne maîtrisait presque aucune règle d'orthographe ou de grammaire. Chaque fois qu'il était en situation de devoir rédiger, pour remplir ces fiches projets ou construire son planning d'activité, l'exposition de ces difficultés était vécue comme terriblement humiliante. La dimension de l'activité professionnelle qui se déroule en coulisses

de l'accueil des enfants, et qui est saturée par la présence de l'écrit, participe de la stigmatisation des jeunes qui rencontrent des difficultés dans la rédaction, et les renvoie à des formes d'incompétence professionnelle. La scripturalisation de la réalité institutionnelle fait de l'écrit un enjeu du métier d'animateur et distribue les compétences et les incompétences en fonction de son degré de maîtrise.

5.2. « C'est meilleur d'avoir une fiche » : les appropriations hétérodoxes de la démarche de projet

Il s'agit maintenant de rendre compte des modalités d'appropriation par les animateurs et animatrices de ce travail institutionnel de conversion. En effet, bien que les modalités de socialisation soient méthodiquement organisées dans le but de substituer certaines dispositions à la logique scripturale du projet, sa transmission effective peut se heurter aux appropriations de la part des jeunes. Les « évaluations » mettent d'ailleurs bien en lumière l'écart qui peut exister entre les tentatives répétées de faire intérioriser aux professionnels un rapport réflexif à leurs pratiques et les pratiques concrètes de certains, sujettes à critiques et appelant un changement. Il s'agit de préciser ici que ces écarts relevés par l'équipe de direction, qui témoignent des limites de l'efficacité du travail de conversion, ne doivent pas laisser penser que les animateurs et animatrices « n'en feraient qu'à leur tête » et qu'ils et elles seraient entièrement hermétiques aux processus de socialisation auxquels ils/elles sont confrontés quotidiennement. Premièrement, en tant qu'agents institutionnels ils sont conduits inévitablement à utiliser les outils qui sont mis à leur disposition et à montrer un minimum de bonne volonté. Deuxièmement, les processus de socialisation auxquels ils sont confrontés laissent des traces dans leurs discours et leurs pratiques, au moins dans le contexte de la ME. On peut le constater notamment au regard des propos d'Arya et Melissa lorsque je leur demande de me parler de leurs manières de construire les activités :

Arya : Au début quand je suis arrivée dans l'animation je me disais « mais qu'est-ce qu'il me présente là (parle des fiches projets) moi j'ai pas fait comme ça »... et *je savais pas qu'il y avait différentes étapes avec des objectifs et tout...* et avec le temps tu mets ça en place... et que ça roule... parce que *s'il y avait pas ça on serait un peu perdu...* Au début je faisais que des activités mais il y avait pas de projet réel... j'avais des idées... des jeux... on refait ce qu'on a fait quand on était petit etc. *mais il y avait pas de réel projet...*

Simon : Et du coup t'es passée de jeux comme ça à des projets maintenant ?

Arya : Ouais...en fait c'était vraiment pendant les échanges, *pendant les réunions, les formations... les bilans* en fait... les bilans (elle confond ici bilan et évaluation. Les bilans étant des réunions qui servent à évaluer les projets qui ont été mis en place. Les évaluations servent à évaluer les professionnel.les) ils m'ont permis de voir qu'en fait on est capable de faire plein de choses et en même temps tu peux faire découvrir autre chose que des jeux et *dans les bilans ça ressortait à chaque fois*. C'est fait pour que tu évolues... ça fait qu'on te donne ton bilan et derrière pour moi... quand on me donne mon bilan... et moi je suis... *dans ma tête c'est obligé il faut que je le suis ce bilan...* il faut parce que *s'ils disent « il faut proposer des projets innovants » c'est important qu'on leur montre qu'on peut poser un projet avec le thème avec tout ce qui suit...*

Melissa : *Avant je vais pas te mentir... parce que Nathan il fait des projets, des fabus et tout... et avant je savais pas remplir ça... je savais qu'il fallait faire des plannings mais je savais pas qu'il fallait qu'ils soient détaillés et tout... avec des objectifs et tout... et je trouve en fait maintenant c'est meilleur d'avoir une fiche... au début j'ai pas compris mais après au fil du temps j'ai mieux compris... »*

Simon : Et du coup comment tu suis les objectifs du projet pédagogique de la structure quand tu fais tes projets d'activités ?

Melissa : Ben en fait... Ils nous donnent une feuille avec les objectifs qui faut atteindre... ce que ça doit apporter à l'enfant... *avant je galérais mais maintenant j'ai pris l'habitude je le rempli en deux deux... maintenant je réfléchis avant... pas comme avant je viens sur un coup de tête et je dis à la réunion hop...*

Bien que ces extraits d'entretiens ne nous disent pas grand-chose des pratiques concrètes et des appropriations effectives, ils nous permettent au moins de rendre compte de formes discursives d'adhésion aux prescriptions institutionnelles et d'une volonté de les appliquer. On voit d'ailleurs, que ces deux animatrices notent elles-mêmes une évolution au regard de leurs pratiques professionnelles. Malgré des difficultés à se saisir de l'outil et de la démarche du projet au début de leur expérience professionnelle, elles disent désormais les utiliser. De plus, Arya pense même que sans projet elle serait « *un peu perdu* », et Melissa trouve que « *c'est meilleur d'avoir une fiche* ».

Les jeunes encadrant.es essaient alors d'utiliser les outils que la direction leur propose et adhèrent largement aux discours qui font de cette démarche une modalité de construction des activités supérieure à l'improvisation. Cependant, lorsqu'on se penche plus en détail sur les arguments en faveur de l'utilisation du projet formulés par ces animatrices en entretiens, on se

rend compte qu'elles s'en saisissent pour des raisons qui diffèrent quelque peu de celles que l'équipe de direction tente de transmettre.

Les propos des professionnel.les en ce qui concerne l'utilité du projet visent à revaloriser et à légitimer leur travail. L'usage du projet est donc une manière de rendre compte d'un « *travail de qualité* », s'opposant à l'image repoussoir de la garderie :

Arya : Garder un projet péda dans la structure *c'est important que ce soit pour les animateurs et vu de l'extérieur* tous ce qui est... *pour voir ce qu'on fait réellement* c'est très important... c'est important parce qu'à l'heure d'aujourd'hui *pour les parents c'est une garderie...* ça fait que c'est important de transmettre tout ça aux gens de l'extérieur *pour donner une bonne image de nous déjà...* parce que *c'est pas encore reconnu* c'est pour ça on essaye de travailler avec un projet pédagogique... Moi je pense que *les réunions ça sert tout le temps...* parce qu'il y'en a ils posent des jeux, ils balancent des jeux, y'a pas d'intérêt... c'est pas qu'il y a pas un intérêt ils peuvent se défouler comme je t'ai dit tout à l'heure... mais ça va... j'sais pas... *ça va encore transmettre le fait qu'on est une garderie...*

Il s'agit donc de prouver, aux parents notamment, que la ME est un dispositif au sein duquel les professionnel.les sont investi.es, qu'ils et elles travaillent avec sérieux, et ne se contentent pas de « *balancer des jeux* ». L'usage du projet est donc un marqueur de professionnalisme qui fonctionne comme un vecteur de légitimité et de requalification symbolique. Ensuite, le projet est pensé comme un outil qui a l'avantage de les accompagner dans l'organisation de leur activité professionnelle :

Arya : Moi j'essaie de réfléchir la veille avant de venir au centre donc je prends pleins d'idées etc. *du coup je prends les étapes à faire, le matériel à prévoir, pour combien d'enfants déjà et je prends pour comment ça va se dérouler.* Quand je prépare une activité je préfère réfléchir la veille ce que je vais faire... *j'aime pas comme ça balancer j'y arriverai pas parce que pour moi je me dirais j'ai pas fait mon travail.*

Simon : qu'est-ce qui définit pour toi un bon projet d'activité ?

Lenny : *Je dirais qu'il soit bien préparé, bien pensé à l'avance et bien expliqué aux enfants... l'activité parfaite elle doit être maîtrisée...* tu dois connaître à l'avance parce que toujours dans les activités même dans les meilleures y'a des enfants ils s'en lassent et tout et après *il faut que tu saches rebondir à ce moment-là... donc ouais faut qu'au départ tu saches où tu vas quoi...*

Dans les propos d'Arya, on repère une fois de plus la dimension de légitimation de son travail, mais on note également qu'elle utilise la démarche de projet comme une « *fiche de route* » qui

lui permet de ne pas être prise au dépourvu au moment de l'activité. Les étapes de la construction du projet qu'Arya mentionne font toutes référence à l'organisation pratique de l'activité (« *je prends les étapes à faire, le matériel à prévoir, pour combien d'enfants déjà et je prends pour comment ça va se dérouler* »). L'enjeu est ici le bon déroulement. Confrontés au quotidien à des situations qui peuvent être difficiles à gérer, au regard notamment du caractère inattendu des réactions des enfants, l'outil du projet leur permet de « prendre les devants » et de s'assurer une stabilité et un ordre minimal.

La même idée est formulée par Lenny lorsqu'il nous dit « *faut qu'au départ tu saches où tu vas* ». Le projet est alors perçu comme un guide pour la mise en place pratique des activités afin d'éviter le maximum de déconvenues. Il s'agit de relever ici que bien que les manières d'appréhender et d'utiliser la démarche du projet ne soit pas totalement orthodoxe au regard des prescriptions en la matière, elles mettent tout de même en lumière la familiarisation progressive avec une disposition à l'anticipation, à la préparation hors du contexte de la pratique, qui dénote une certaine prise de distance avec un rapport au temps lié à l'immédiateté et un rapport à la pratique défini par le « sens pratique ». Mais cette anticipation s'oriente davantage sur les conséquences pratiques de la construction de l'activité que sur les dimensions pédagogiques que le projet devrait remplir. Ce changement progressif de perspective, qui n'est pas forcément en adéquation avec les attentes institutionnelles, mais qui participe d'une transformation en termes de pratiques, se donne bien à voir dans les propos de Melissa :

Simon : Et pour toi ça sert à quoi de faire des projets pour les activités ?

Melissa : En gros ça permet de voir que *c'est pas tu viens les mains dans les poches et que tu fais ce que t'as à faire... tout d'un coup les enfants ils arrivent tu dis ben aller on va faire ce jeu... j'ai appris qu'il fallait préparer...* un projet d'activité faut vraiment le préparer et ça je l'ai appris vraiment au fil du temps. Ça m'a apporté beaucoup de choses parce qu'avant je savais pas faire une activité... maintenant je sais qu'il faut que je la prépare, *je vois dans ma tête comment elle va être... parce que si je vois dans ma tête comment elle va être ça veut dire elle va être préparée pour moi ça veut dire je vais savoir ce que je vais dire aux enfants...* ça m'a beaucoup apporté... et tu vois *même dans ma vie maintenant j'suis plus organisée au niveau de l'école...* avant je me disais c'est bon je réviserai le matin, j'ai le temps, j'ai une heure devant moi, maintenant je vais rentrer avant d'aller faire ma douche ou quelque chose je vais préparer mes affaires pour le lendemain *parce qu'avant je préparai jamais mes affaires...* maintenant je prépare mon sac de cours, les cours que je vais réviser je les laisse sur mon bureau après je vais me doucher, je vais manger, je vais me dire c'est bon après j'ai juste à réviser, ouvrir et ranger dans mon sac et partir dormir *maintenant je suis grave organisée Lenny à ça* avant c'était tout le

temps ben vas-y c'est bon je laisse au lendemain à la dernière minute c'est bon... et *non le monde de l'animation ça m'a appris plus tu réfléchis, plus t'as du temps de préparation, plus ton activité elle va être impeccable*

Le discours que tient Melissa est particulièrement intéressant parce qu'il éclaire la dimension personnelle de l'appropriation de la démarche de projet. Pour elle, construire ses activités par l'intermédiaire de cet outil lui « *a beaucoup apporté* » et lui a appris à anticiper ces pratiques professionnelles mais également scolaires, se transférant d'un univers à l'autre. De plus, la référence à l'école tend à mettre en lumière une fois de plus le caractère scolarocentré des prescriptions institutionnelles. Concernant son rôle d'animatrice elle s'est rendu compte « *au fil du temps* » que l'utilisation de la démarche de projet lui permettait de « *voir dans sa tête comment elle (l'activité) va être* », afin de « *savoir ce qu'elle va dire aux enfants* ». Les avantages et la finalité de l'utilisation du projet sont largement orientés vers l'animatrice et son travail, et moins vers les enfants et les objectifs pédagogiques. Lorsque je lui demande si elle a « *participé à la réunion de construction du projet ?* », elle hésite un moment puis répond :

Melissa : Euh... Ah si... *c'est une réunion qui est cool quand même pour apprendre à se connaître les uns envers les autres... on va parler du projet tous en rond... on va avoir un petit catalogue de la ville de Vénissieux... ou je crois que c'est Nathan qui le fait j'sais plus... après on va tous faire des jeux pour se connaître entre nous... après je m'en souviens pas beaucoup...*

Melissa a retenu de cette journée davantage les relations entre collègues de travail et moins la production des objectifs pédagogiques et des projets d'activités. Ce malentendu sur les finalités de la réunion est entretenu également par la forme qu'elle prend, à savoir des ateliers, des exercices, des mises en situation que l'équipe de direction organise sous forme de jeu⁹⁷.

L'équipe de direction rappelle régulièrement que la méthodologie de projet permet avant tout de « *fixer des objectifs pédagogiques* » et de construire les activités dans le but de les atteindre. Les évaluations contiennent de nombreuses critiques en lien justement avec la « *notion d'objectifs* ».

Un soir, durant un petit point dans le bureau du directeur, Ahmed avait passé de longues minutes (au grand désespoir de l'équipe d'animation dont les membres voulaient rentrer chez eux) à expliquer à une animatrice (Farah, 20 ans, classes populaires) que ce qu'elle avait proposé sur sa fiche projet n'était pas à proprement parler un projet. Cette remarque est apparue aux yeux

⁹⁷ Rappelant les malentendus socio-cognitifs mis en lumière par Stéphane Bonnery que peuvent provoquer les exercices scolaires basés sur le jeu.

de l'animatrice quelque peu surprenante, étant donné qu'elle avait justement rempli les différentes entrées de la fiche. L'échange était compliqué par le fait que Farah, campant sur ses positions, affirmait que c'en était bien un au regard de ce qu'elle percevait être un projet d'activité et ce à quoi il devait servir. Rapidement le nœud du quiproquo apparaissait évident. Farah, selon son point de vue, avait réussi à traduire son idée d'activité (une activité « danse » en l'occurrence) en projet puisqu'elle avait fourni un travail d'anticipation dans l'organisation et le déroulement de l'activité sur l'ensemble de la période, notamment en ayant prévu un spectacle devant se dérouler durant la dernière semaine. Ahmed tenta de lui expliquer à plusieurs reprises qu'un projet devait se construire sur un « constat », qui amène ensuite au développement d'objectifs pédagogiques. Après plusieurs tentatives, Ahmed lui dit : « *Et dans ton activité danse, c'était quoi ton objectif au départ ?* ». L'animatrice sûre d'elle lui répondit « *ben je t'ai dit on fait un spectacle à la fin avec les chorégraphies qu'on a appris pendant la période* ». Ahmed, la mine déconfite lui lance (tout en faisant signe aux autres animateurs qu'ils pouvaient rentrer chez eux, en se levant de sa chaise et en signifiant par là à l'animatrice que le débat se continuera une prochaine fois) : « *Faire un spectacle c'est pas un objectif pédagogique en soi... faudra que tu bosses sur la méthode de projet...* ». (ME GL, novembre 2015)

Il s'agit donc de se donner un but éducatif en amont et de le décliner en objectifs opérationnels dans des activités concrètes dans un second temps. Les projets d'activités, s'appuyant sur les grands axes du projet pédagogique, doivent être pensés et développés au regard des objectifs pédagogiques que l'animateur s'est fixés au préalable. Le fait que les animateur et animatrices pensent d'abord en termes d'activité et utilisent ensuite la démarche de projet pour en définir l'organisation afin de s'assurer son bon déroulement, est un usage de l'outil et une interprétation des avantages de la méthode que l'on peut qualifier d'hétérodoxes. Un outil prévu pour des raisons pédagogiques et ayant pour objectif l'éducation des enfants se transforme, par le biais de certaines appropriations non-conformes des animateurs, en outil professionnel utile à l'organisation de leurs tâches quotidiennes d'encadrement, de gestion du matériel, ou encore de planification temporelle et spatiale.

Un des résultats les plus représentatifs des appropriations hétérodoxes de la logique scripturale réside dans la tentative d'adoption d'une posture de distance vis-à-vis de la pratique par le biais des outils proposés mais qui, parfois, reste très attachée au contexte de la réunion. Une fois pris dans la pratique, dans l'activité, cette posture peut s'évanouir pour laisser place à un rapport plus pratique à la pratique, ancré dans l'immédiateté et non plus dans l'anticipation. On peut citer l'exemple d'un échange entre une animatrice et le directeur de la structure qui montre bien les incompréhensions que peuvent susciter la confrontation entre deux logiques différentes :

Dans un tableau qui représente les jours de la semaine, les temps méridiens et du soir, Ludivine remplit les cases avec ses activités. Une fois son planning fini, elle le présente au directeur. Celui-ci montre bien son insatisfaction. Il lui dit « *activité manuelle c'est pas une activité* ». Ludivine ne comprend pas et reste silencieuse. « *Activité manuelle c'est un type d'activité, comme activité sportive par exemple... là tu dois mettre une activité précise qui répond à des objectifs* ». L'animatrice répond « *Ah d'acc ouais ! mais t'façon je verrais sur le moment ce qu'on fait exactement* ». On voit bien que pour celle-ci, remplir le tableau est une manière d'être en conformité avec ce qu'on lui demande durant ce temps de réunion, mais que dans la pratique ça n'aura que peu d'impact : elle « *verra sur le moment* ». (ME GL, réunion planning d'activité, avril 2017)

La confrontation entre un outil qui scripturalise la pratique et permet l'anticipation et le rapport au temps de l'animatrice en question, ancré dans l'immédiateté et la pratique, produit un usage hétérodoxe qui circonscrit la dimension scripturale de l'outil à son contexte d'élaboration, à savoir ici la réunion de construction des plannings d'activités. Cette logique scripturale sur le papier, produit de la rencontre entre un rapport déictique et pratique à la pratique et un outil qui invite au contraire à l'adoption d'une posture exotopique, se retrouve dans des situations durant lesquelles les professionnel.les font un usage non-conforme, ou du moins contextualisé, des outils en question. Les documents à remplir fournis par l'équipe de direction participent d'une part de la socialisation des animateurs aux formes dominantes de construction des activités, d'autre part de la reproduction de la « forme scolaire » par le biais d'outils qui contraignent les pratiques professionnelles. Mais les jeunes encadrant.es s'en saisissent parfois à partir de logiques différentes, ce qui produit dans la pratique des activités qui oscillent constamment entre une organisation scolaire des loisirs et une appréhension plus populaire de la pratique.

Conclusion

Ce chapitre a étudié la rencontre entre une institution d'encadrement des loisirs et des encadrants recrutés au sein des milieux populaires. Il a permis de rendre compte de toute l'ambivalence de cette confrontation. D'une part, l'ancrage populaire des animateurs et animatrices est à la fois une forme d'ajustement par rapport au public populaire qu'ils et elles encadrent, mais est aussi une forme de désajustement vis-à-vis des normes et des logiques dominantes que portent l'institution. D'autre part, l'ambivalence se trouve également dans la manière dont ces jeunes professionnels participent à l'extension de la forme scolaire au sein des ME, notamment en mettant en œuvre des pratiques qui résultent d'un travail de socialisation

scolaire secondaire. Cependant, ils et elles s'approprient également les prescriptions institutionnelles et les modalités de socialisation de manières hétérodoxes et à partir de logiques populaires, participant en cela à la reconfiguration des modalités de socialisation à l'œuvre au sein de ce contexte singulier.

Il me semble que ce chapitre a une double fonction. Il permet d'abord de rendre compte de la production institutionnelle d'alliés populaires de la scolarisation des loisirs et de l'encadrement de l'enfance populaire. En outre, il rend compte également d'une forme renouvelée de confrontation de la jeunesse populaire à la domination scolaire dans un contexte différent de l'école et la scolarité. De ce point de vue, plutôt orienté vers une sociologie de la jeunesse populaire et des rapports de domination auxquels ils sont confrontés, donne à voir l'emprise scolaire sur les destins des membres de classes populaires qui, jusque dans le travail et l'insertion professionnelle, rencontrent encore la force de la légitimité des normes et des logiques scolaires.

PARTIE 2. Les loisirs périscolaires de l'enfance populaire

Chapitre 5. L'éducation populaire face aux classes populaires

Une partie de la sociologie de l'éducation attentive aux expériences populaires a contribué à mettre au jour les contradictions et les ambivalences qui structurent les rapports qui s'établissent entre l'institution scolaire et les familles de milieux populaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Thin, 1998 ; Perrier, 2010 ; Delay, 2011 ; Bonnéry, 2007 ;). Ces travaux ont permis de mettre au jour à la fois la manière dont l'école et ses agents perçoivent les familles des classes populaires et comment en retour ces familles s'approprient l'institution scolaire, ses attentes, ses jugements, ses verdicts, ses normes et ses logiques. L'étude de cette « confrontation inégale » (Thin, 1998) entre un groupe social dominé et une institution dominante dans le champ de l'éducation, et au mode de socialisation prédominant, a donc fait l'objet de nombreuses analyses dans le contexte scolaire. Il m'a alors semblé heuristique de renouveler ce travail d'enquête et d'analyse mais cette fois au regard d'une confrontation singulière des familles de classes populaires avec une institution à la périphérie de l'école, dominée par elle et qui semble *a priori* relativement épargnée par les rapports de domination qui structurent les relations entre école et classes populaires, notamment en raison de l'absence apparente d'enjeux de réussite et d'échec dans le domaine des activités ludiques. Cette perspective s'appuie donc sur les acquis des travaux de sociologie de l'éducation à l'école concernant les modalités scolaires de perception des familles populaires et les modalités populaires d'appréhension des réalités scolaires, et permet en cela de réintroduire une analyse de la confrontation et de la conflictualité sociale, des rapports sociaux de domination, au sein d'un espace qui pourrait sembler au contraire pacifié, au regard notamment de son identification dans le domaine des loisirs, des jeux, de l'amusement.

I. Les « besoins supposés » des familles de classes populaires

J'ai montré dans le chapitre 3 que les ME sont tramés par le « mode scolaire de socialisation » (Vincent, Lahire, Thin, 1994) et que la définition sociale des loisirs et de l'enfance qui en découle s'appuie sur des catégories largement scolarocentrées. L'enfant est alors défini comme un « être à éduquer », en toutes circonstances, jusque sur ses temps de loisirs, et les activités ludiques deviennent des supports privilégiés de son éducation et de son bon développement. Les ME sont donc des dispositifs qui se donnent pour objectif d'éduquer les enfants par les

loisirs. Il s'agit de comprendre à présent comment ce programme institutionnel se construit également dans et par la rencontre avec le public accueilli. Comment l'institution, au travers notamment de ces agents prescripteurs, va articuler cette appréhension scolaire des loisirs avec un public composé majoritairement de familles de milieux populaires au sein desquelles le loisir se définit par des logiques antagoniques (Thin, 1994 ; Chamboredon et Prévot, 1973 ; Bernstein, 1975 ; Vincent, 2001 ; Lareau, 2003) ? Comment son mandat et son programme se (re)configurent lorsqu'ils s'adressent à des enfants de milieux populaires ? Pour le dire autrement, comment les professionnel.les des ME vont passer d'un discours général et universel sur les besoins ludoéducatif de l'enfant à un discours particulariste sur les besoins des enfants de milieux populaires ?

1. Un milieu carencé à compenser

Il s'agit dans cette partie de décrire la manière dont l'institution va définir son public et comment elle va structurer son offre de loisirs autour de cette définition. Il est fréquent que la classe d'âge des membres du public accueilli soit la variable que les professionnel.les utilisent pour décrire les individus qui fréquentent les ME. Le travail des animateur.rices est d'ailleurs souvent identifié comme un « *travail avec les enfants* ». Les professionnel.les sont régulièrement formé.es aux « *connaissances de l'enfant* », à ces « *rythmes de vie et de développement* ». Certains contenus des réunions s'appuient sur des savoirs biopsychologiques concernant cet âge de la vie. On y évoque par exemple la « *chronobiologie* », « *la psychologie du développement* » ou encore « *les besoins de l'enfant* ». Régulièrement l'équipe de direction rappelle à l'équipe d'animation « *d'adapter les activités à l'âge des enfants* ». La connaissance des spécificités de l'enfance et des enfants devient un critère de définition de « *l'acteur éducatif* » et permet de se revendiquer expert en la matière. La première variable qui participe de la construction du public des ME réside dans le fait que les individus accueillis sont des enfants.

Cependant, l'implantation des ME au sein des quartiers populaires de la ville impliquent que la définition du public bascule rapidement d'une approche en termes d'âge à une approche en termes de milieux sociaux. Si le public est composé d'enfants, il est aussi, et surtout, composé majoritairement d'enfants de milieux populaires. Les professionnel.les des ME ne sont donc pas « indifférents aux différences » (Bourdieu, 1966) entre enfances, et construisent leur offre de loisirs aussi au regard des propriétés sociales de leur public. Il s'agit alors de mettre au jour

les catégories mobilisées par les agents périscolaires dans leurs manières de percevoir leur public populaire.

On peut d'abord repérer, dans les discours des professionnel.les des ME, des représentations des milieux populaires comme groupes d'individus nécessitant une assistance au regard, d'une part, d'un déficit d'accès à certaines activités jugées indispensables, et d'autre part, au regard de la mise en œuvre par ces familles de pratiques jugées délétères (Terrail, 2019). Un mode de perception des milieux populaires largement répandu sur la scène scolaire, articulé à la construction de l'échec scolaire en problème social, et prenant sa source aux États-Unis depuis les années 1950-60 (Forquin, 1982)⁹⁸. On repère alors, en-dehors de l'institution scolaire, le prolongement d'une appréhension des milieux populaires comme carencés jusque dans le domaine des loisirs. L'enfance des quartiers populaires constituerait *a priori* une population à aider, à accompagner, à émanciper, à « *faire sortir* » de leur environnement quotidien, et les loisirs deviennent le support de cette volonté d'assistance. Après l'École, ce sont donc les loisirs et le temps libre qui entrent dans le giron des ambitions compensatoires en direction des classes populaires.

La proximité entre loisirs et cultures au sein des catégories de classement dominantes participe également d'une orientation des discours vers la question de la « démocratisation culturelle » et « des inégalités d'accès à la culture » (Coulangeon, 2011). On trouve dans les discours des agents prescripteurs de l'institution périscolaire un mélange des rhétoriques du « handicap socioculturel » (Lahire, 1993 ; Rochex, 2000) et de la « démocratisation culturelle ». Les propos de Ahmed vont dans ce sens lorsque je le questionne sur le sens de son travail et les objectifs du dispositif :

« Cet accès là à la culture, à l'éducation... d'une autre manière... parce que c'est pas que à l'école justement... ça fait que je me dis ouais *on a une mission !* Pour *ces gamins là* c'est notre rôle... moi je fais ça aussi pour ça... ça veut dire en gros je me dis *les gamins ils ont pas accès à ça nous aussi on peut le faire !* »

Le caractère évasif du contenu de ce qui doit être apporté à « *ces gamins-là* » est symptomatique d'une appréhension *a priori* de l'enfance populaire comme essentiellement et globalement « carencée » et ayant besoin d'un « *accompagnement* » institutionnel pour compenser ce « déficit », combler ses « manques », réduire ses « handicaps socioculturels ». Thibaud,

⁹⁸ La sociologie de l'école et de l'éducation a depuis largement œuvré à une critique en règle de cette approche déficitariste et légitimiste des milieux populaires

animateur ayant eu l'occasion de multiples reprises de « *prendre des directions* » durant les vacances ou en remplacement de Ahmed, s'inscrit également dans cette perspective qui vise à augmenter la réalité des plus défavorisés perçue comme largement diminuée⁹⁹ :

« Pour moi, en tant qu'animateur et directeur adjoint sur les structures, référents et tout, tu le vois comme une opportunité *d'apprendre des choses à des gamins qui n'ont pas forcément l'opportunité que ce soit dans leur sphère privée à la maison ou en dehors...* ».

L'enfance populaire est donc construite institutionnellement comme un groupe social ayant des besoins spécifiques. Cette « perspective déficitariste » (Deslyper et Eloy, 2020), prenant régulièrement la forme d'un discours bienveillant de luttés contre les inégalités, produit un ensemble de stigmates. Comme l'exprime Lahire à propos des discours sur l'illettrisme :

« L'apparente générosité du discours indigné [...] produit donc, par ailleurs ou dans le même temps, une série de stigmates. Elle représente la manière rhétorique la plus subtile, elle constitue le piège discursif le plus efficace pour produire ces stigmates. En dénonçant des inégalités, le discours stigmatise ; en présentant avec générosité les objectifs à atteindre, il (dé)classe symboliquement ceux qui ne les atteignent pas » (Lahire, 1999 : 286).

Daniel Thin propose une analyse similaire des discours institutionnels, teintés de bienveillances, formulés par les enseignants et les travailleurs sociaux en direction des familles de milieux populaires :

« Le discours stigmatisant et infériorisant les familles populaires peut tout à fait passer à travers un discours généreux porté par des êtres sociaux cherchant à réformer les situations qu'ils jugent négatives » (Thin, 1998 : 91).

Ce mode de description des enfants de milieux populaires, qui s'articule à une rhétorique de l'assistance, s'inscrit dans une évolution historique des formes discursives employées par les agents d'encadrement des classes populaires. En effet, comme le note Bernard Lahire :

« Les rapports de pouvoir semblent ne pouvoir s'exprimer aujourd'hui qu'au travers du thème de la dénonciation des inégalités. Publiquement, le stigmaté se dit de moins en moins ouvertement. [...] Le travail social va se défaire du discours brutal direct, pour

⁹⁹ Je reprends ici les termes de « réalité augmentée » et « diminuée » utilisés par Bernard Lahire (Lahire, 2019) et qui, sous certains aspects, peuvent recouper les modalités de perception des milieux populaires portées par les acteurs éducatifs.

parler de ceux qui sont peu favorisés socioculturellement », « exclus », « malchanceux » et qui méritent qu'on les aide. » (Lahire, 1999 : 288).

Ce type de postures vis-à-vis des milieux populaires nous renseigne d'abord sur la manière dont les agents prescripteurs de l'institution périscolaire perçoivent ces groupes sociaux lorsqu'ils composent leur public : des individus définis par leurs manques. Et lorsqu'il s'agit d'enfants : des individus en construction à préserver des carences de leur milieu d'origine afin qu'ils puissent développer des ressources pour s'en sortir, pour en sortir. Il nous informe également sur les stratégies de présentation et de légitimation que ces institutions de service mettent en œuvre. En se présentant comme un dispositif de compensation des carences que les enfants de classes populaires auraient à surmonter, en se plaçant du côté des groupes sociaux dominés, et plus particulièrement du côté de leurs enfants, les professionnels des ME se sentent investis d'une mission qui consiste à offrir un service qui répondent aux « besoins » de l'enfance populaire. Ce positionnement n'est pas sans rappeler « l'effet d'oracle » (Bourdieu, 1987), sur lequel repose la légitimité du « mandataire, du délégué ». Le premier « procédé » qu'utilise le mandataire est « celui qui consiste à se faire apparaître comme nécessaire. [...] Et pour cela, il faut qu'il produise la difficulté qu'il sera seul à pouvoir résoudre » (Bourdieu, 1987 : p.191). Cette perspective de mandataire, qui repose sur un rapport de domination, s'accorde également avec ce qui définit une profession selon Hughes :

« Les professionnels *professent*. Ils professent qu'ils connaissent mieux que les autres la nature de certaines questions, et qu'ils savent mieux que leurs clients ce qui ne va pas chez eux ou dans leurs affaires. C'est là l'essence de l'idée de profession et des prétentions qu'elle implique. [...] Chaque professions se considère comme l'instance la mieux placée pour fixer les termes selon lesquels il convient de penser un aspect particulier de la société, de la vie ou de la nature, et pour définir les grandes lignes, voire les détails, des politiques publiques qui s'y rapportent. » (Hughes, 1996 : 108).

Les professionnels des ME construisent alors simultanément leur public et leur mandat. Et comme le note Bourdieu à propos des professions de « vendeurs de biens symboliques » :

« Pour pouvoir vendre les services symboliques qu'ils avaient à offrir, devaient en produire le besoin chez les consommateurs potentiels par une action symbolique (ordinairement désignée par des euphémismes tels que « travail social », « animation culturelle » etc.), tendant à imposer des normes et des besoins, en particulier dans le domaine du style de vie et des consommations matérielles et culturelles. » (Bourdieu, 1979 : p. 397).

Ces représentations des milieux populaires et de leurs besoins fonctionnent comme aiguillon d'une construction continue de ces familles comme carencées. Partir du principe que les familles de classes populaires doivent être assistées en raison d'un ensemble de pratiques et/ou de non-pratiques jugées néfastes pour les enfants, conduit les agents prescripteurs de l'institution à entreprendre la mise en place d'outils d'enregistrement de ces manques et de ces déviances. Se donner pour objectif de rendre compte des carences des milieux populaires dans le but de les combler c'est partir du principe qu'ils en ont et donc les définir *a priori* comme carencés. Lorsque j'interroge Nathan sur la manière dont il construit les activités de loisirs proposées il me décrit le procédé utilisé pour orienter l'offre en fonction du public accueilli :

« Dans la réflexion sur le projet, et d'ailleurs là il faut qu'on réactualise notre *diagnostic*, notre projet éducatif qu'on construit sur 3 ans, on demande aux animateurs de *partir d'un constat pour construire un projet d'animation* et donc obligatoirement nous au niveau du projet éducatif *on part d'un diagnostic de la population, du quartier...* donc effectivement *on prend en compte la sociologie, le mode de vie, les habitudes, on prend en compte la population qu'on accueille.* »

Ahmed me présente également la démarche utilisée pour construire une offre de loisirs « adaptée aux besoins » :

« La base de tout projet en animation *tu pars d'un diagnostic tu pars d'un constat*, tu as identifié *les besoins de ton groupe* : par exemple quand on s'est rendu compte qu'à GL *ils étaient trop dans la compétition* et que les conflits augmentaient, le constat il est là ! Et donc on fait quoi ? On adapte les objectifs, on va dire qu'on veut *travailler sur la cohésion de groupe* donc toutes nos activités *ça va être des activités de coopération* ça c'est un exemple et qui est concret. »

La technique du diagnostic consiste notamment à faire passer un questionnaire aux enfants de l'école portant sur leurs pratiques de loisirs extra-scolaire :

Comment est organisée ta semaine ? Note les activités que tu fais (si tu en fais) et le moment où tu les fais.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi/Dimanche
Matin	Ecole	Ecole	Ecole	Ecole	Ecole	
Midi	Cantine ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Cantine ? <input type="checkbox"/> Oui		Cantine ? <input type="checkbox"/> Oui	Cantine ? <input type="checkbox"/> Oui	

		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Non	
Après- midi	Ecole	Ecole		Ecole	Ecole	
Soirée						

Si tu fais une activité sportive :

- Quel-s sport-s pratiques-tu ? Réponse : _____
- Dans quel type de structure ?
 - Un club (association)
 - Un centre sportif du mercredi (municipal)
 - Autre : (*Maison de l'Enfance, accueil périscolaire, associations...*) _____
- Pourquoi fais-tu du sport ?
 - C'est moi qui l'ai voulu
 - C'est mes parents qui l'ont voulu
- Vas-tu tout-e seul-e à ton activité ?
 - Oui
 - Non

Si tu fais une activité artistique :

- Que pratiques-tu ?
 - Chant
 - Arts plastiques (dessin, peinture, sculpture)
 - Musique
 - Lecture/écriture
 - Théâtre
 - Photo
 - Autres : _____

- Dans quel lieu pratiques-tu ?
 - Ecole de dessin, musique, chant...
 - MJC
 - Centre social
 - Bibliothèque / Médiathèque
 - Autres : (*Maison de l'Enfance, accueil périscolaire, associations...*) _____

- Si tu joues d'un instrument, pratiques-tu à la maison ?
 - Oui
 - Non

- Pourquoi pratiques-tu cette/ces activité-s ?
 - C'est moi qui l'ai voulu
 - C'est mes parents qui l'ont voulu

- Vas-tu tout-e seul-e à ton activité ?
 - Oui
 - Non

A partir des données récoltées l'équipe de direction produit des statistiques :

Analyse des données de mai 2015

PAR ACTIVITE :

Par activité	<u>Oui</u>	%	Non	%
Sport	95	53,98	81	46,02
Musique	5	2,84	171	97,16
Maison de l'enfance	100	56,82	76	43,18
Cours de religion	17	9,66		
Aucune activité	29	16,48	147	83,52

Plus de la moitié des enfants font du sport en club et/ou vont à la maison de l'enfance régulièrement. Seulement 5 enfant sur 176 font une activité artistique (de la musique). Presque 10% déclare suivre des cours de religion (alors que le questionnaire n'en faisait pas mention, la quantité réelle est donc sûrement plus élevée)

PAR SPORT :

	Nombre	% des pratiquants	Garçons	Filles
Foot	42	44,21	39	3
Gym	18	18,95	5	13
Natation	13	13,68	8	5
Taekwondo	7	7,37	5	2
Tennis	6	6,32	2	4
Basket	5	5,26	3	2
Boxe	4	4,21	4	0
Equitation	4	4,21	2	2
Multisport (CSM)	3	3,16	1	2
Escalade	2	2,11	2	0
Karaté	2	2,11	2	0
Danse	2	2,11	1	1
Aïkido	1	1,05	1	0
Judo	1	1,05	0	1
Athlétisme	1	1,05	1	0
Lutte	1	1,05	1	0
Twirling Bâton	1	1,05	0	1
Patinage	1	1,05	0	1

10 enfants font 2 sports

3 enfants font 3 sports

La majorité des pratiquant font du football. Ce ne sont quasiment que des garçons qui pratiquent ce sport. Viennent ensuite la gymnastique (surtout féminin) et la natation.

Ces statistiques commentées donnent ensuite lieu à la rédaction d'une partie dans le projet pédagogique qui explicite la réponse institutionnelle que doit fournir la ME au regard du « diagnostic » :

Pistes qui se dégagent :

Plusieurs pistes de travail se dégagent suite à ce diagnostic :

- Amener les enfants à sortir du quartier de façon autonome : faire découvrir de nouveaux endroits, apprendre à se déplacer seul (à pied, en vélo, en TCL), faire découvrir les autres structures présentes dans le grand quartier Moulin à Vent et sur la ville
- Faire découvrir d'autres sports que le football et la gymnastique et notamment des sports collectifs
- Faire découvrir et donner le goût de pratiquer des activités artistiques : musique, arts plastiques, ...
- Faire réfléchir les enfants sur la différenciation et l'égalité entre les filles et les garçons (notamment sur la pratique sportive)
- Continuer à travailler la mixité et la non différenciation entre les populations des deux « côtés » du quartier.
- Continuer à affirmer le principe de laïcité au sein de la structure et en discuter avec les enfants dès que l'occasion se présente.

La mise en œuvre du « *diagnostic* », et l'usage qui en est fait, rend bien compte de la manière dont l'institution construit son public et appréhende son mandat vis-à-vis des familles de milieux populaires. D'abord, il s'agit de noter que le questionnaire lui-même transporte des catégories de perception socialement situées qui s'imposent aux répondants. En effet, les activités qui sont interrogées sont construites sur une définition des loisirs plutôt située du côté des classes moyennes et supérieures. En effet, on remarque par exemple que le loisir tend à être appréhendé comme une activité s'inscrivant dans une structure institutionnalisée et spécialisée. Par exemple, le questionnaire présuppose que les enfants qui ne pratiquent pas du sport en club, ne font pas de sport. On retrouve cette même idée concernant les « *activités artistiques* ». De plus, l'imposition de secteurs d'activités pour interroger les pratiques de loisirs (« *activité sportive* » et « *activité artistique* ») est emblématique d'une vision socialement située de ce que recouvre la catégorie de loisir. Et comme le rappelle Daniel Thin :

« Toute « description » des pratiques populaires qui ne dit pas en même temps leur logique dans l'univers populaire et le rapport de domination qui les infériorise est condamnée à les stigmatiser comme « illogiques » ou « anormales » parce qu'antinomiques des pratiques légitimes. » (Thin, 1998 : 91)

Cette catégorisation n'est d'ailleurs pas sans rappeler l'un des registres de différenciation et de distinction forte entre enfants concernant les pratiques de loisirs extra-scolaires que ce soit entre les classes populaires et les classes moyennes et supérieures, mais aussi au sein même des classes supérieures en fonction de la nature et du volume des capitaux économiques et culturels. (Mennesson et Julhe, 2012/3). Le directeur relève également que certains enfants ont mentionné dans leurs réponses leur participation à des « *cours de religion* » alors que le questionnaire ne proposait pas cette modalité de réponse. Cette modalité de réponse inattendue pour les producteurs du questionnaire met au jour la confrontation entre des catégories de jugement et de classement différentes et concurrentes concernant le sens des activités extrascolaires.

La manière dont sont traitées les données récoltées est également éclairante. Les tendances qui se dégagent des « tableaux statistiques » servent de point d'appui à la mise en œuvre d'un programme institutionnel. Derrière les « *pistes qui se dégagent* », explicitées dans le « *projet pédagogique* », il est possible d'apercevoir une posture implicite qui consiste à considérer les pratiques des enfants de classes populaires, qu'elles soient réelles, supposées ou reconstruites, comme problématiques et l'absence de certaines activités comme un manque. Les propos de Nathan en entretien confirment cette modalité de production des loisirs périscolaires :

« Sur le quartier on avait remarqué que les enfants avaient tendance... vu qu'il y a pas mal d'espace de jeux à l'intérieur du quartier et que le quartier est entouré de grands axes routiers et qu'il y a une faible proportion de familles qui sont véhiculées dans le quartier que dans le reste de l'agglomération... on avait constaté qu'il y avait *une faible mobilité* et que *les enfants avaient tendance à rester à jouer dans leur quartier* et donc ça c'est un des points où on se dit *il faut qu'on fasse des sorties pour aller découvrir des endroits... les musées même dans Lyon et à l'extérieur... qu'ils aillent découvrir d'autres choses qu'ils sortent...* si on est dans un quartier où les familles ils emmènent leurs gamins au musée ben *on n'a pas forcément d'intérêt à le faire nous*. On en sait plus aussi sur des questionnaires qu'on fait passer dans les classes tous les 3 ans pour avoir un peu la température... basé sur les activités que les enfants font. Le but c'était de savoir quelles sont les activités que les enfants pratiquent en dehors de l'école... et du coup on avait les tendances qui se retirent et c'était très marqué *il y a une faible proportion des enfants qui ont des activités artistiques et culturelles, je crois que c'était de l'ordre de 2% donc c'est très faible, pareil en arts plastiques, musique, même sortie bibliothèque avec les parents... il y a une proportion plus grande qui fait du sport mais c'est globalement du foot...* donc ça c'est pareil dans les propositions d'activités on va adapter. »

Bien plus qu'enregistrer les pratiques des familles, la démarche du diagnostic tend à les construire à partir d'un point de vue socialement situé et d'un a priori déficitariste sur celles-ci. L'usage même du terme de diagnostic est évocateur au regard de la proximité de ce lexique avec le secteur médical. D'ailleurs, comme le rappelle Isabelle Baszanger dans son enquête sur les maladies chroniques : « Le diagnostic est moins une lecture des états de maladie qu'une fabrication de ces états » (Baszanger, 1986, cité par Darmon, 2021 : 90). Les modalités de mise en œuvre du diagnostic et ce qu'il contribue à produire semble s'apparenter à ce que Baszanger a montré sur son objet. On peut faire l'hypothèse que ce lexique proche du monde médical rend compte d'un mode de perception des classes populaires comme milieu pathogène, comme porteurs et producteurs d'handicaps socio-culturels pour leurs enfants. Les enfants de classes populaires doivent alors être préservés des potentiels contaminations qu'impliquent la fréquentation de ce milieu. Conception qui s'accorde de surcroît assez bien avec une définition faible et environnementaliste du social qui consiste à penser les individus comme « influencés » par leur environnement social. Cette approche est notamment présente dans la manière dont les professionnel.les présentent souvent les enfants comme des « éponges ». Par exemple, durant une réunion qui portait sur la nécessité de « *montrer l'exemple en tant qu'acteur éducatif* », durant laquelle Nathan a formulé à plusieurs reprises la métaphore de « *l'éponge* » pour rappeler aux animateur.rices l'impact de leurs conduites sur les enfants. L'articulation entre des formes (discursives) de pathologisation des milieux populaires et d'une définition environnementaliste du social conduit les professionnel.les à envisager l'action du dispositif comme une thérapie sociale.

Au-delà de la nécessaire invisibilisation d'une partie des pratiques réelles des enfants de classes populaires au regard de la circonscription de la réalité qu'impose l'usage de catégories de perception et de classement socialement situées, l'ancrage dans le quartier et la faible mobilité des familles, la pratique du football pour les garçons et de la gymnastique pour les filles, la faible proportion d'enfants ayant des activités artistiques extrascolaires, ou encore le pourcentage d'enfants participant à des « *cours de religions* », sont des modalités d'occupation de son temps libre disqualifiées, et même jugées délétères par l'institution. Le projet pédagogique de la structure se donne justement pour objectif d'offrir un environnement compensatoire remédiant à ce qui est considéré comme autant de problèmes à résoudre. Les catégories institutionnelles de « *découverte* » et « *d'ouverture* », dont l'usage est permanent durant les réunions de préparation des projets, vient justifier l'orientation contre-populaire que prend le mode de production des activités au sein de la ME. Les objectifs de « *découverte du*

monde » et « *d'ouverture au monde et aux autres* » décrivent en creux les milieux populaires comme renfermés sur eux même, sur le quartier, se cantonnant à des activités peu diversifiées et de surcroît peu profitables pour les enfants. La mission des professionnel.les de l'animation est alors de les accompagner vers d'autres univers, notamment culturels, donnant aux enfants, perçus comme victimes d'un milieu social défavorable pour eux, la possibilité de s'en extraire. Rejoignant en cela ce que Daniel Thin notait déjà au sujet de l'encadrement des classes populaires par des dispositifs périscolaires :

« La prise en charge de ces enfants tend à être assurée, dans les quartiers populaires, par la multiplication des activités « péri-scolaires » organisées notamment par les travailleurs sociaux. Il s'agit d'assurer l'occupation des enfants avec pour objectif d'éviter qu'ils soient livrés à eux-mêmes, sans autre règle que celles de la rue et du groupe de pairs, et de les soustraire à l'influence des familles dont l'action est souvent considérée comme néfaste au plan éducatif » (Thin, 1998 : 31).

Les familles de classes populaires sont perçues comme éloignées de « la » culture. Ahmed rappelle en entretien que l'un des objectifs principaux des ME est justement de donner la possibilité aux enfants d'y accéder par une voie différente de la famille :

« Ce qu'on met en place, ce qu'on fait, ce qu'on essaie d'instaurer comme valeurs, comme truc avec les gamins dans les activités et au-delà des activités... *juste le fait du vivre-ensemble, de parler, de débattre, dans le sens aussi d'accès aux loisirs, l'accès à la culture, parce que c'est le principal je pense, parce que l'accès au sport, aux activités sportives généralement c'est plus ça qui est développé dans les familles populaires alors que Gauthier dont les parents sont en CSP+ il est à l'école de musique alors que dans le quartier ils font juste du foot...* je vais te donner un exemple tout bête la dernière fois qu'on a fait une sortie on est allé voir un spectacle de jazz en gros c'est des musiciens... c'était à l'Épicerie Moderne et en fait c'est des musiciens... qui en fait... font un spectacle... qui joue du jazz... ils ont fait un dessin animé en pâte à modeler et en gros c'est une mama noir des États-Unis, des quartiers de Nouvelle-Orléans et qui raconte à travers le spectacle l'histoire du jazz et l'histoire des Noirs aux États-Unis. Comment est né le jazz, les histoires d'esclavage, l'apartheid... et ben les gamins ils ont kiffé... et justement on se faisait la réflexion avec Benoît je lui ai dit regarde dans la salle *il y avait pas un noir, pas un arabe, il y avait que des petits bobos (imitant un ton bourgeois)* « oui Apollon Antonin Antoine »... *tu dis aux gamins « est-ce qu'il y en a un entre vous qui avait déjà entendu parler du jazz » ? Ils te disent directement non !* Mais on a emmené les grands moi je trouvais que c'était intéressant pour eux parce qu'il y avait aussi cette histoire d'apprentissage de l'histoire.

Y'avait les CE1 aussi mais eux c'est plus pour la découverte de la musique... qu'est-ce que le jazz, les instruments... et du coup moi je me dis on a tapé dans le mille ! *Déjà il y avait pas beaucoup de personnes à ce spectacle et tu as fait découvrir ! Voilà ! Maintenant il y a des gamins ils savent ce que c'est le jazz ils ont appris des choses sur l'histoire des Noirs aux États-Unis... »*

Il s'agit également de faire prendre conscience aux familles de la valeur supérieure des univers que les ME leur proposent par rapport aux pratiques, réelles ou supposées, de ceux-ci :

« Voilà j'essaie de déconstruire un peu tous les préjugés qu'ils ont sur le street-art et puis sur leur vision du monde notamment sur le rap... pour eux le rap c'est Jul PNL c'est Kaaris et Lacrim etc. (Tous les rappers cités font partis d'une catégorie rapprochée ordinairement au « rap de quartier », « rap ghetto », qu'écourent plutôt les jeunes de quartier populaire. Le langage utilisé, les thèmes abordés et les formes musicales sont souvent dévalorisés, voir incriminés) Alors qu'on peut leur faire découvrir d'autres sortes de rap leur montrer qu'il y a aussi du rap italien ce genre de chose-là sur le graphe aussi le tag c'est une mauvaise image donc essayer de leur montrer que c'est pas simplement que les murs ils sont tagués qu'il y a des œuvre artistique qu'il y a des fresques ce genre de chose... »

Les exemples pris par Ahmed sont symptomatiques d'un rapport au monde populaire qui favorise la mise en avant d'un registre culturel identifié comme populaire, tout en se servant de cette mise en avant pour disqualifier dans un même mouvement les appropriations populaires de ces pratiques culturelles¹⁰⁰. Il s'agit de réapprendre aux classes populaires à s'approprier des éléments d'une supposée culture populaire. La réponse institutionnelle au diagnostic réside donc dans la construction d'un espace social défini par opposition aux pratiques et/ou aux appropriations populaires. La démarche utilisée tend alors à construire les goûts populaires en matière de loisirs comme antinomiques de leurs « besoins », et à faire des professionnels de l'animation les experts des « réels besoins » de l'enfance populaire en matière de loisirs. Les appétences populaires font partie d'un problème que l'institution a pour mission de résoudre, et la solution se trouve dans la mise en œuvre de « *loisirs éducatifs de qualité* » définis à partir de catégories scolarocentrées et socialement situées plutôt du côté des classes moyennes et supérieures. Définir les « *besoins des familles* » à partir d'un « *diagnostic* » repose donc « sur

¹⁰⁰ Mécanisme que l'on retrouve dans d'autres contextes et concernant d'autres pratiques, à l'image de ce que met en lumière Florence Eloy (2012) au sujet de l'apprentissage scolaire de la musique, ou encore ce que Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia (2003, 2005) montre au sujet de la danse hip-hop.

cette sorte de ventriloquie usurpatrice consistant à faire parler ceux au nom de qui on a le droit de parler » (Bourdieu, 1987 : p.193).

Les pratiques supposées des enfants sont également l'objet d'interprétation qui en font la cause de maux plus généraux. En me décrivant en entretien un projet « *semaine du respect* » qu'il a participé à mettre en place sur les temps périscolaires, Ahmed aborde spontanément la question des jeux-vidéo et de leur influence sur le comportement des enfants :

« En gros l'idée, je voulais... parce que je me rends compte de plus en plus aussi que les gamins... *de plus en plus ils manquent de respect, ils se parlent mal...* bon après moi j'ai une idée sur la question : l'avènement des consoles à bas prix, que tu peux jouer en ligne de plus en plus longtemps, que *les gamins ils ont plus de limites*, ils peuvent communiquer dans le chat sur des jeux genre Fortnite... »

Thibaud, évoquant les objectifs des projets d'animation qu'il est amené à proposer, en vient également à prendre appui sur la disqualification des pratiques extrascolaires des enfants pour justifier la raison d'être de son rôle éducatif :

« Je te donne un exemple précis les gamins, la majorité des gamins à qui je parle... ils jouent énormément aux jeux vidéos... donc *ils passent leur vie à jouer à ça ! ou du foot !* Même si j'adore le foot et que ça donne pleins de vertus que j'aime bien, la solidarité tout ça... moi mon objectif en tant qu'animateur et directeur c'est de leur apprendre des choses avec les objectifs qu'on s'est fixé... je sais pas moi un truc tout bête : l'objectif cette année c'est *d'éduquer à la santé... quand je vois ce qu'ils bouffent à la maison je me dis on a vraiment à faire quelque chose là-dessus cette année.* »

Bien que les ME proposent des activités ludiques et se donnent pour objectif de répondre à des besoins liés aux loisirs, elles sont également pensées, par les professionnel.les, comme une instance de socialisation de transformation plus profonde. Il s'agit d'une part d'offrir des loisirs qui viennent se substituer aux activités populaires jugées peu profitable, et d'autre part, de s'appuyer sur ce répertoire d'activités pour faire intérioriser de nouvelles dispositions aux enfants venant remplacer les dispositions populaires perçues comme indésirables. Le langage, l'alimentation, et bien d'autres dimensions des pratiques ordinaires sont l'objet d'un programme de conversion (Darmon, 2011) qui vise à transmettre aux enfants un nouveau répertoire dispositionnel. Les ME tendent à construire un programme d'éducation du populaire qui, bien que s'inscrivant dans le cadre de l'éducation populaire, s'appuie sur des modalités scolaire et contre-populaire de socialisation.

On a vu dans cette partie que la définition du public passe d'une définition universalisante de l'enfance à une définition particulariste identifiant l'enfance populaire comme le public cible des dispositifs. Le discours universalisant que peuvent tenir les professionnels de l'animation, qui consiste à décrire l'enfance comme un groupe d'individus homogène, tend à décrire une enfance « normale », ayant des besoins spécifiques et propres à cette classe d'âge envisagée comme groupe unifié. Cette « universalisme égoïste » (Bourdieu, 1997 : 96), qui nie le caractère socialement situé de sa définition sociale de l'enfance, des loisirs et de l'usage du temps libre, en érigeant comme besoin fondamental, universel et naturel, de l'Enfant l'accès à des « *loisirs éducatifs* », renvoie au-dehors des loisirs désirables, des occupations dignes et même de l'enfance normale, toutes pratiques non-conformes du point de vue institutionnel, qui ne s'aperçoit pas comme point de vue.

2. Des parents à accompagner et à impliquer

Les catégories de perception que les directeurs appliquent à leur public, dans le but de définir les grandes lignes du programme institutionnel, ne concernent pas uniquement les pratiques enfantines. En effet, les familles, sous-entendu les parents des enfants inscrits à la ME, sont également visées par ces experts en éducation, notamment au travers de deux principes déclinés dans le projet de structure, en lien avec le PEDT développé par la Mairie : « *l'accompagnement à la parentalité* » et « *l'implication des familles* ».

Extrait du PEDT 2017/2020 :

En faisant le choix de s'engager dans un Projet éducatif, la Ville de [REDACTÉ] a réaffirmé depuis 2014 son engagement pour la réussite éducative de tous les enfants et les jeunes, de 0 à 18 ans. Le PEDT s'est nourri d'une expérience forte sur les questions éducatives, à partir notamment des travaux initiés dans le cadre du Projet Educatif Local (PEL) depuis 2002. Les objectifs prioritaires suivants ont été repris :

- Réduire les disparités d'accès aux actions éducatives.
- Aménager de manière cohérente les différents temps sociaux,
- Construire des réponses appropriées à la diversité des besoins et des demandes
- Renforcer la participation des enfants et des adolescents.
- Inciter et développer la participation des parents aux actions éducatives.

Avec ce PEDT, la Ville se dote d'un outil visant à améliorer la cohérence des actions, la continuité des temps éducatifs et la complémentarité des acteurs, grâce à un important travail en transversalité à l'interne et avec tous les partenaires éducatifs. Le projet éducatif revêt un aspect particulièrement prioritaire dans un contexte d'augmentation des effectifs scolaires, véritable enjeu pour la Ville. Il est donc proposé de poursuivre ce travail pour les trois années à venir.

En effet, lors du Comité de pilotage du PEDT qui s'est réuni le 27 janvier 2017, la Ville a fait part de son souhait de poursuivre la démarche et de signer une nouvelle convention pour 2017-2020. Il ne s'agit pas d'élaborer un deuxième PEDT mais bel et bien de prolonger la dynamique actuelle, de l'étendre et de l'affiner. Le présent document présente les axes de travail et les pistes d'amélioration proposées pour les trois années à venir, s'appuyant sur le document cadre du PEDT 2014-2017.

La ville de Vénissieux a inscrit en 2017, dans son PEDT, et dans ses objectifs prioritaires, la nécessité « *d'aménager de manière cohérente les différents temps sociaux* » et « *d'inciter et développer la participation des parents aux actions éducatives* ». Nathan, s'emparant du cadre instauré par les politiques municipales, en lien également avec la réforme Peillon des rythmes scolaires de 2013, nous expose en entretien l'importance qu'il donne à la « *continuité* » et à la « *complémentarité* » des temps et des acteurs éducatifs :

« Pour moi les activités périscolaires... moi je me retrouve pas mal dans la réforme des rythmes scolaires qui s'est mise en place en 2013 je crois... donc avec l'idée de penser une *complémentarité éducative entre les différents acteurs* puisque on a pas le même rôle entre l'école, les enseignants, les parents et puis les animateurs et puis après les autres acteurs comme les clubs sportifs... enfin des gens qui vont proposer une activité spécifique, avec un apprentissage de cette activité, et donc voilà moi je trouve ça très intéressant de penser *cette complémentarité là l'articulation entre ces temps c'est vraiment l'esprit de cette réforme-là...* Après la mise en œuvre et plus ou moins bien faite mais en tout cas l'esprit de la réforme c'était vraiment *de placer l'enfant au cœur et de se dire voilà l'enfant il a des besoins et comment on y répond entre les différents acteurs qui gravitent autour de cet enfant.* »

La « *continuité* » et la « *complémentarité* », associées également, dans le triptyque « *des trois C* », à la « *cohérence* », des temps de l'enfant et des acteurs éducatifs, sont des notions qui permettent aux agents de penser les relations entre les différentes instances que traversent les enfants au quotidien. Comme le rappelle le projet pédagogique de la structure : « *Le mot d'ordre de ce PEDT est Continuité-Complémentarité-Cohérence, un triptyque à faire vivre entre les différents services de la ville, l'éducation nationale, les associations (centres sociaux, clubs sportifs, ...), et les familles* ». La famille de l'enfant est donc concernée par ce triptyque et fait l'objet d'un discours institutionnel qui correspond souvent à ce que Daniel Thin (1998) avait déjà relevé au sujet de la « *co-éducation* » et de la « *co-scolarisation* » dans les relations entre familles populaires et enseignants du primaire :

« Pour les enseignants, les parents doivent être facteur de scolarisation et compléments de l'action pédagogique de l'école. Autrement dit, les parents doivent agir conformément aux attentes ou aux besoins de l'école et des enseignants, et leurs pratiques doivent préparer et renforcer l'action de l'école [...]. La « *co-scolarisation* » souhaitée par les enseignants doit être entendue dans un premier sens, celui d'une « *continuité* » et d'une « *complémentarité* » des familles à l'école » (p. 207-208).

La mise en exergue des termes « *continuité* » et « *complémentarité* » qui, par l'emploi des guillemets, nous renseigne sur le fait qu'il s'agit d'habitudes discursives indigènes, montre que les manières de penser les relations aux familles populaires dans le cadre de la recherche de Daniel Thin, se retrouve avec peu de variations sur mon terrain. De plus, l'analyse montre que ces mots renferment une vision scolarocentrée de la continuité et une ambition, plus ou moins affichée, d'inciter les parents à rallier la cause scolaire. La « *continuité* » et la « *complémentarité* », sont également des notions indigènes qui ne sont jamais spécifiées, contextualisées, qualifiées, ou même définies clairement. Ce n'est qu'en étant attentif au déroulé du discours qui s'inscrit à la suite de l'emploi de ces « *mots-valises* » que l'on peut comprendre les significations que renferment ces éléments de langage, et ce qu'elles impliquent dans les manières de penser la « *relation aux familles* ».

Dans la chaîne de complémentarité, telle qu'elle est pensée en creux dans le PEDT, dans le projet pédagogique de la structure et dans les discours directoriaux, qui est censée instaurer une continuité entre les différentes instances éducatives, on trouve l'école au départ, comme étalon dominant, parfois implicite et inconscient, puis la ME, devant s'inscrire en allié, et enfin la famille. La famille, pour satisfaire cette exigence de continuité doit dès lors se soumettre doublement aux attentes scolaires et périscolaires. Les propos des directeurs à ce sujet oscillent

souvent entre deux pôles : *l'éducation des parents et leur participation au dispositif*. Dans l'extrait qui suit, Nathan m'explique sa conception de son rôle vis-à-vis des familles et me décrit ce qu'il met en place avec elles au quotidien :

Nathan : Du coup sur les familles... sur la parentalité... *l'accompagnement à la parentalité* c'est un thème qui est à la mode qu'on retrouve pas mal dans les projets d'animation mais aussi dans l'éducation nationale... c'est une commande de l'éducation nationale... donc c'est un thème qu'on retrouve beaucoup dans le projet éducatif de territoire... donc effectivement c'est un sujet... mais du coup c'est un sujet qui est un peu délicat... pour situer exactement sur quoi on doit se situer nous dans l'accompagnement à la parentalité... parce qu'on est pas psy on n'est pas conseiller conjugaux... du coup... moi comment je me positionne *ça va être plutôt sur du conseil*... souvent *ça va être plutôt sur des problématiques pour des gamins qui posent problème*... avec des problèmes de comportement du coup je rencontre les parents et donc des parents qui me disent « bah ouais mais moi je ne sais pas comment faire, moi je n'y arrive pas, j'ai beau faire... », donc là il faut essayer d'être dans le conseil, donner des petites technique qu'ils pourraient essayer...

Simon : tu as des exemples un peu de techniques... ?

Nathan : Ouais ben par exemple on a un enfant, là, qui pose des gros problèmes de comportement. *La maman l'élève seul, elle bosse à côté, du coup elle n'est pas tellement disponible, et donc bah le gamin... moi ce que j'analyse sans être psy c'est que le gamin il fait des conneries pour attirer l'attention et puis même un peu... une fois il me l'avait dit pour qu'on appelle sa mère, qu'elle vienne le chercher pour être avec sa mère quoi*. Et du coup la discussion avec sa maman je lui avais donné comme conseil... enfin ce que j'avais perçu de ce qu'elle me disait... elle me disait « moi quand je suis avec mon enfant j'essaie de profiter un maximum, j'ai envie de lui faire plaisir » et puis ben par contre à l'école, au centre, le midi, quand il y a un problème là elle est très très sévère... limite... *bon moi j'ai jamais vu mais de ce que j'ai compris, je me demande si... sans dire qu'elle le tape mais elle a certainement un mode un petit peu fessé où ce genre de truc... on est sur la limite je pense...* donc ça après c'est ce que j'ai perçu. Et du coup voilà *moi ce que je lui disais c'est d'arriver à mettre en place un cadre qui soit le même et pas un truc qui soit des fois trop lâche et des fois trop stricte, pour que le gamin il s'y retrouve*. Et puis voilà, essayer bon... de se dégager du temps... mais ça c'est toujours compliqué mais voilà sur le cadre... donc on avait pas mal échangé. Après j'ai pas l'impression que ça ait une portée, *qu'elle est mis en application... qu'elle ait réussi à mettre en application les conseils que je lui avais donné*... voilà après on avait eu des échanges plusieurs fois, après voilà pareil on avait discuté sur comment on peut... *comment on peut sanctionner ou reprendre l'enfant en expliquant... plus en expliquant qu'en sanctionnant...* Et voilà à chaque fois que je vois des

parents pour une histoire de sanction ou quoi... un enfant qui a fait une bêtise... c'est de leur dire voilà « discutez-en avec lui faut pas le gronder, juste lui crier dessus et surtout pas le taper, mais voilà plus expliquer et discuter avec l'enfant ». On va pas demander une deuxième sanction de la part de la famille mais plus qu'il y ait une continuité voilà donc du coup sur le lien avec les parents ça va être ça, ça va être aussi essayer de les impliquer... bon là on était sur du négatif, mais aussi sur le positif, c'est donc les impliquer dans la vie de la structure, dans le projet... il y a des spectacles où on les invite, des réunions d'infos ou un peu des semaines des parents où on essaie de les faire participer... avec un nombre de participants plus ou moins important... on regrette un peu qu'il n'y ait pas plus de parents... en fait ça dépend... pour les spectacles généralement il y a beaucoup de monde... voir le spectacle et un petit buffet après là il y a du monde, par contre sur les réunions d'infos en début d'année, sur les réunions des petites vacances, on avait vraiment très peu de monde et là pour la réunion de l'été on avait un peu plus de monde. On a fait plus de com et du coup on a eu plus de monde et après par contre le problème c'est sur les semaines des parents l'année dernière on avait eu une petite participation une quinzaine de parents et cette année on a eu beaucoup moins... on a dû avoir 5,6 parents...

Les familles sont donc l'objet d'un « accompagnement », par le biais de « conseils » concernant notamment leurs modes d'autorité. Les pratiques éducatives de la mère dont il est question dans l'exemple que prend Nathan, sont jugées négativement, parfois sur de simples soupçons (soupçons de violence). On retrouve la critique classique faite fréquemment aux parents de classes populaires concernant leurs modalités de gestion des conduites des enfants, comme étant tantôt « trop lâches », trop laxistes, tantôt « trop strictes », trop sévères (Thin, 1998). Nathan, dans sa mission « d'accompagnement à la parentalité », lui donne donc des conseils qui réunissent de nombreuses caractéristiques des modes d'éducation des classes moyennes et supérieures et certaines normes éducatives valorisées dans le monde scolaire contemporain. L'indisponibilité de la mère est interprétée comme la cause potentielle d'un sentiment d'abandon de la part de l'enfant, qui, pour pallier le manque, tente de provoquer des situations qui pourraient inciter sa mère à intervenir. Il s'agirait alors, du point de vue de Nathan, de prendre plus de temps pour son enfant afin de combler son désir affectif. A l'inverse, l'attitude de la mère qui consiste « à vouloir faire plaisir » à son enfant sur les temps extra-scolaires, est encore une fois jugée comme néfaste pour les repères de l'enfant¹⁰¹. Il s'agirait plutôt pour celle-ci d'adopter des postures cohérentes et transversales à tous les contextes et d'instaurer un cadre plus explicite. Enfin, le fait de gronder, de crier ou encore de frapper, sont des

¹⁰¹ Tendances des modes d'éducation des familles de milieux populaires que l'on retrouve sur différents domaines, par exemple concernant les pratiques alimentaires (Court et al., 2014).

comportements, de l'ordre de la sanction, qui sont largement disqualifiés au profit d'une attitude explicative et réflexive visant à discuter avec l'enfant et lui faire intérioriser une disposition à l'autocontrôle. Cette série de prescriptions, socialement situées du côté des normes éducatives dominantes (Van Zanten, 2009 ; Garcia, 2018), qui viennent s'opposer à des pratiques éducatives parentales jugées néfastes pour l'enfant, et qui sont elles-mêmes socialement situées du côté des milieux populaires, participent du rapport et du mode de perception que les directeurs peuvent entretenir avec leur public populaire. Ahmed résume bien, en entretien, la posture que l'équipe de direction endosse vis-à-vis des parents, en ajoutant aux discours précédents une dimension concernant leur incompréhension des objectifs pédagogiques qui trament les activités :

« La relation qu'on a construit avec les parents... faire que *les parents aussi intègrent des principes* notamment que le centre de loisirs ce n'est pas une garderie : *c'est de l'éducation !* Pour moi leur faire comprendre qu'il y a des objectifs... que ce qu'on fait ça ne sert pas à rien... je te fais une activité manuelle voilà c'est beau ils ont fait un volcan mais c'est que derrière il y a quelque chose... *ça participe aussi à l'éducation des parents* »

À la mise en cause des pratiques éducatives des familles, ainsi qu'aux tentatives « *d'éducation des parents* », vient s'ajouter une demande, fréquemment renouvelée, et sous différentes formes, d'implication et de participation au fonctionnement du dispositif. Nathan regrette, dans l'extrait précédent, que malgré les efforts fournis de leur côté pour susciter de l'intérêt chez les parents, les multiples dispositifs mis en place n'attirent que peu d'entre eux. Ahmed revient d'ailleurs sur une discussion quelques peu houleuse qu'il a eu avec Nathan et Thibaud au sujet d'une réunion avec les parents qu'ils avaient organisés afin de les impliquer dans la construction des plannings d'activités pour les vacances d'été. Pour Ahmed, le problème n'était pas tellement la demande d'implication, objectif auquel il adhère largement, mais plutôt les modalités de mises en place de celle-ci :

« Moi je pense parce que là... et je leur ai dit c'est honorable, mais ma vision c'est : implique les familles oui... dans la construction du planning si tu veux... mais pour moi t'es parents, t'as ton gamin il demande quoi tout le temps « ouais des sorties ! », *les sorties, de la consommation. Les parents ne savent pas les objectifs...* tu fais venir les familles à quel niveau ?! Moi je leur ai dit, tu fais venir les familles *au niveau du projet* [insistant fortement sur le mot projet] ! Fais-les venir à une réunion de projet [insistant encore une fois sur le mot projet] ! Moi je pense qu'il fallait déjà commencer par ça... après effectivement c'est un bon début de les mettre sur le

planning parce que c'est du concret... mais je pense que tu peux impliquer les parents dans le projet ! »

Alors même que l'implication des parents pourrait être envisagée par la mise en place de stratégie d'intéressement :

Nathan : Bah ouais du coup il y a la semaine des parents qui est nouvelle, on a essayé de la transformer... au départ c'était vraiment qu'ils mènent l'activité avec eux donc là effectivement on avait plutôt les parents très investis parce que c'était difficile... du coup on l'a transformé en fin d'année, on l'a refait mais c'était sous forme de jeu donc là on a eu effectivement d'autres parents notamment des parents qu'on ne pensait pas avoir.

Ce sont, cette fois, les modalités de participation des parents qui peuvent poser un problème. Les parents sont soupçonnés d'être attirés spontanément, ou par l'intermédiaire de l'influence de leurs enfants dans la décision, vers des « *activités de consommation* », c'est-à-dire des activités jugées comme faiblement éducatives et qui remplissent plutôt une fonction récréative. Il s'agirait alors du point de vue de Ahmed, d'impliquer les parents, en amont, sur la construction des objectifs pédagogiques qui détermineront le projet. Plus tard dans l'entretien Ahmed reviendra sur la difficulté de faire comprendre aux parents l'intérêt pédagogique des projets d'activités que la ME propose :

« *Les parents ils vont vouloir quoi ? Moi je veux faire des sorties !* Là après là tu me disais ça c'est pas fait comme ça avec ces parents là (Ahmed fait référence au fait que je lui avais mentionné que les quelques parents présents lors de la réunion de préparation n'avaient pas forcément demandé des sorties) mais *c'est des parents qui ont une certaine gamberge !* Ils sont parents d'élèves élus, *ils sont impliqués dans l'éducation de leurs gamins* etc... Je dis pas que les autres ne sont pas impliqués mais ils sont impliqués vraiment pas de la même manière. Donc ils ont une gamberge qui va faire qu'ils ne vont pas te dire ouais on va aller à Walibi. Mais *je suis sûr que si tu prends tous les parents et tu leur dis mettez des idées d'activités je te donne 100 € maintenant que ça va être que des planes de sortie au Laser-Game, c'est sûr !* Après il y a des marges de manœuvre qu'on n'a pas... »¹⁰²

¹⁰² On peut, dans cet extrait, percevoir que l'objectif éducatif présent dans le projet pédagogique qui consiste à « amener les enfants à sortir du quartier », n'est pas un objectif qui s'articule à toutes formes d'activités tant qu'elles se déroulent en dehors du quartier. Il s'agit bien de sortir mais pour aller fréquenter des lieux qui sont jugés comme porteurs d'un potentiel éducatif et qui s'écartent symboliquement et matériellement de l'univers des pratiques populaires ou du moins jugées comme telles.

La question des parents les plus dotés et les plus investis, notamment dans les associations de parents d'élèves, et qui seraient également les plus impliqués dans la ME, revient souvent dans les discussions informelles dans le bureau du directeur. Un paradoxe insoluble s'installe souvent dans les débats. La majorité des parents ne s'implique pas assez aux yeux de l'équipe de direction, mais si ces derniers participaient effectivement, il s'agirait de cadrer les choses afin qu'ils n'imposent pas leur vision du loisir considérée comme réductrice. D'un autre côté, les parents qui participent le plus, sont souvent désignés comme étant parents d'enfants qui ont finalement le moins besoins de la plus-value éducative qu'entend apporter la ME au regard d'une optique de compensation. Cette contradiction qui trame de nombreuses discussions de bureau, sans jamais vraiment remettre en cause le fonctionnement de la ME, est révélatrice des difficultés qui naissent de la confrontation entre un dispositif qui entend répondre à des besoins et des familles populaires qui en formulent d'autres bien différents.

On peut également avancer qu'en fonction de leurs propriétés sociales, et de leurs modes d'appropriations du dispositif, les familles ne vont pas être confrontées aux mêmes dimensions des rapports entre institution et familles. En effet, nous avons pu montrer qu'un des volets de la relation aux familles, qui s'appuie sur la notion « d'accompagnement à la parentalité », concerne la prise en charge, par la direction, d'un mandat « d'éducation » en direction des familles suspectées d'avoir des modes d'éducation déviants, ou du moins qui ne seraient pas en accord avec la continuité attendue. En raison des contradictions qui naissent de la confrontation entre le dispositif et les modes de socialisations à l'œuvre dans les familles populaires, ce sont les parents appartenant aux milieux populaires qui font le plus souvent l'objet de ce type de rapports. À l'inverse, les parents qui sont amenés à faire l'expérience des réunions de construction des plannings, de présentations des projets, des semaines des parents etc. sont souvent ceux qui manifestent une relative connivence avec les modes d'éducation, les goûts et les préoccupations véhiculées par la ME, de surcroît lorsque cela passe par l'intermédiaire de l'équipe de direction, socialement plus proche de ces familles. On peut faire l'hypothèse que ces types d'expériences peuvent être, d'une part, des matrices de socialisation différenciées pour les parents. Et d'autre part, que la valorisation ou la dévalorisation, qu'implique le fait de vivre ces expériences diamétralement opposées en termes de profits symboliques, rapproche du dispositif les parents qui étaient déjà le plus enclins à s'en emparer de manière légitime, et repousse encore un peu plus ceux qui en étaient déjà relativement éloignés. Par un effet de cercle vicieux, cela tend à renforcer les catégories de perception des directeurs vis-à-vis des familles.

L'ancrage populaire de la majorité des familles qui fréquentent la ME participe, en partie, de la configuration du dispositif. Il amène les directeurs à penser la raison d'être des loisirs proposés, ainsi que leur rôle institutionnel, au regard de ce qu'ils perçoivent de ces familles. Dès lors, mandataire d'un impératif pédagogique en direction d'un public jugé carencé sur cette dimension, les directeurs vont s'inscrire dans un registre de la plus-value éducative indispensable pour penser les activités mises en place sur les temps périscolaires.

II. Les « besoins réels » des parents de milieux populaires : un espace de recomposition encadré

Après avoir rendu compte de la manière dont l'institution construit les besoins supposés des familles de milieux populaires en termes de loisirs et d'éducation en s'appuyant sur une définition scolarocentrée des jeux et une rhétorique du « handicap socio-culturel » et de la carence éducative, justifiant en cela un mandat d'assistance et de transformation des familles, je vais à présent m'intéresser à la manière dont les parents de ces familles appréhendent réellement les loisirs de leurs enfants afin de montrer la contradiction qu'il existe entre le point de vue de l'institution et le point de vue des familles concernant la fonction des activités ludiques. Il s'agit de mettre au jour l'écart entre les « besoins supposés » et les « besoins réels », en analysant la fonction que peut revêtir les loisirs enfantins pour les familles enquêtées. Cette analyse permettra également de saisir ce que ces familles attendent, en creux, de la ME au regard de leur définition sociale et de leurs usages des loisirs, et comment le mandat institutionnel tend à s'écarter de, et même à entrer en contradiction avec, ces attentes réelles.

1. Loisirs et éducation dans les familles de classes populaires

Des travaux (Thin, 1998 ; Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Prévot, 1973 ; Vincent, 2001 ; Lareau, 2003) ont montré que les loisirs des milieux populaires étaient en partie déterminés en dehors d'ambitions pédagogiques, participant à une faible rentabilité scolaire des activités ludiques enfantines. Comme l'écrit Daniel Thin au sujet des jeux des familles de milieux populaires :

« La recherche dans les familles montre qu'il existe bien des moments de jeu partagés par les parents et les enfants, mais les « jeux » dont il est alors question ne sont pas dictés par des intentions éducatives. Les « jeux » cités par les parents relèvent souvent du « chahut », du défoulement, de l'instant de plaisir réciproque. Ils engagent souvent les corps dans le rire ou l'affrontement ludique mais rarement la réflexion ou l'utilisation de savoirs théoriques et plus ou moins scolaires. L'« absence de jeux » est en fait l'absence de jeux qui participent d'une démarche pédagogique » (Thin, 1998 : 22)

Bien que le point de vue de l'institution sur les pratiques populaires se construise effectivement sur l'invisibilisation d'un pan entier de leurs loisirs n'entrant pas dans les catégories scolarocentrées du jeu puisque mobilisant d'autres logiques sociales, les entretiens avec les parents de milieux populaires enquêtés laissent tout de même entrevoir un rapport aux loisirs ambivalent qui oscille entre une bonne volonté éducative désarmée et un mode d'appropriation des loisirs qui tend à faire des activités ludiques un domaine de la pratique avant tout récréatif et défouloir. En effet, lorsque j'ai interrogé les parents sur les loisirs de leurs enfants (exclusivement des mères en l'occurrence) j'ai été confronté à de nombreux discours qui laissent transparaître une « disposition à croire » (Lahire, 2002) dans les vertus éducatives des activités ludiques, ou au moins une (re)connaissance des définitions légitimes du jeu¹⁰³. Comme en témoigne les premières minutes de l'entretien avec Mme Ziad :

Simon : On va peut-être commencer par la première thématique... c'est les activités, les jeux, qu'ils font à la maison... que ce soit Imad-Eddine, Adam et Lina...

Mme Ziad : Lina depuis qu'elle est au collège elle est bien derrière les livres tout ça... franchement... elle a des bonnes notes en français... Imad aussi il est capable mais... comme Adem avec la lecture oh la la... c'est une catastrophe... il ont les livres mais ils donnent au petit comme ça... ! Je lui dis « tiens y'a les livres »... j'ai pleins de choses à la maison... mais non ! Moi j'suis derrière eux et tout... à la maison... j'essaye un maximum... c'est un peu cher d'acheter les livres mais moi je pars au vide grenier et je trouve des livres... mais après à la maison moitié ça part à gauche, moitié à droite... mais être toujours derrière derrière c'est trop... alors je laisse parce que... déjà y'a les problèmes pour les devoirs... alors après ça fait trop...

¹⁰³ Il s'agit de préciser ici que ces discours ont également pu être déclenchés par mon statut d'animateur, lié à une institution à proximité de l'école, ainsi que mon statut de chercheur, également rattaché à l'institution scolaire et à ses catégories de jugement. La mise en avant, dans le discours, d'une ambition éducative dans la gestion des loisirs des enfants peut alors être appréhendée comme une stratégie de présentation qui consiste à montrer à l'enquêteur une forme de bonne volonté.

mais moi je préfère qu'ils lisent des livres et tout... j'ai récupéré des livres pour apprendre les tables de multiplication... mais tout seul ils cherchent pas les livres... Ils aiment bien les jeux sur l'ordi... moi j' préférerais mieux tout ce qui aide à... y'a des sites... tout ce qui est éducatif... mais dès que je vais dans le cuisine ils changent direct un jeu comme ça j'sais pas le nom... moi j'aime tout ce qui est éducatif... ça l'aide pour les maths pour pleins de choses... moi je préfère ça mais eux ils veulent pas... ils avaient des cartes avec des questions et tout mais ils utilisent pas... moi j'aime bien ça... mais...

Cet extrait d'entretien donne à voir différentes dimensions du rapport de cette mère avec la définition scolarocentrée des jeux comme activités remplissant des fonctions éducatives. D'une part, la manière dont elle produit directement un discours en lien avec la réussite scolaire et la pratique hautement symbolique de la lecture, à partir d'une question qui se contente pourtant d'interroger les jeux à la maison, montre toute l'ambivalence qui structure le rapport de cette mère à l'éducation par les loisirs. En effet, consciente de la légitimité d'une approche des activités ludiques comme support d'éducation, cette mère aborde la question des jeux en la rapprochant immédiatement de leur rentabilité scolaire. La focalisation sur la lecture, symbole d'un loisir cultivé et de la réussite scolaire, est symptomatique d'une volonté d'afficher son attachement aux pratiques culturelles légitimes et aux pratiques valorisées scolairement. On pourrait y voir l'intériorisation d'une logique dominante qui consiste à penser le jeu comme activité éducative. Cependant, en s'appropriant la rhétorique ludoéducative, cette mère associe la dimension éducative du jeu au travail scolaire. Les loisirs éducatifs sont alors pensés dans l'ordre de la rentabilité scolaire immédiate et d'une forme d'instrumentalisme face aux jeux. Il s'agit de transformer les moments ludiques en occasion de travail scolaire afin de garantir les conditions d'une réussite scolaire. Cette dimension se donne bien à voir dans l'insistance des propos autour des livres, lorsqu'elle évoque les jeux sur l'ordinateur qui « *aide pour les maths pour pleins de choses* », ou encore lorsqu'elle tend à symétriser le travail scolaire et les loisirs éducatifs en disant « *déjà y'a les problèmes pour les devoirs... alors après ça fait trop...* ». Cette appropriation de la norme scolaire concernant les loisirs éducatifs, qui s'écarte largement de la définition dominante de l'éducation par le jeu portée par les classes moyennes et supérieures, fait largement écho à ce que Daniel Thin (1998) a pu mettre en lumière au sujet du surinvestissement scolaire des parents de milieux populaires :

« Cela conduit une partie d'entre eux à multiplier les pratiques visant à faire travailler davantage les enfants. On observe ainsi la mise en œuvre de pratiques qu'on pourrait appeler des pratiques de « sur-scolarisation » si ces pratiques n'étaient pas fréquemment contradictoires avec les exigences de l'école et les attentes des enseignants. Les

pratiques de « sur-scolarisation » sont la traduction, dans l'ordre des logiques populaires, de l'exigence scolaire de suivi de la scolarité par les parents. (Thin, 1998 : 154)

Il note également :

« Une partie des parents déplorent que leurs enfants ne tirent pas davantage profit des outils qu'ils ont achetés à leur intention, ignorant que la possession d'instruments de « savoir » ou de « culture » est sans efficacité si elle n'est pas accompagnée de la transmission des dispositions à s'en servir et à acquérir les savoirs qu'ils contiennent. » (Thin, 1998 : 153)

On retrouve cet aveu de faiblesse dans les propos de Mme Ziad qui formule ses regrets de ne pas réussir à faire lire ses fils ou à les détourner des jeux vidéo qu'elle ne considère pas comme éducatif (« *moi je préfère ça mais eux ils veulent pas...* »). Cette forme de culpabilité face aux pratiques qui sont reconnues comme légitime, propre aux écarts entre dispositions à croire et à agir (Lahire, 2002), se retrouve régulièrement dans les propos des mamans interrogées, comme en témoigne la réponse de Mme Ben-Ahmed lorsque je lui demande si son fils lit à la maison :

« Ah ouais... euh... non... il prend pas un livre... mais dans la télé il lit bien... il me dit regarde maman je sais bien lire... les sous-titres de la télé... il écrit son nom avec la télécommande... mais il prend pas un livre entier... il s'ennuie... il a pas comment on dit... il est pas... il prend pas son temps... il est précipité... une heure pour prendre un livre il reste non ! »

Les sorties culturelles sont également un sujet lié aux loisirs sur lequel on peut noter une bonne volonté culturelle désarmée, qui de surcroît tend à s'étioler au fil des difficultés que les parents rencontrent durant ces sorties. La réponse de Mme Ziad lorsqu'on aborde les sorties est assez éloquente à ce sujet :

« Avant... maintenant avec le petit j'suis trop fatigué... mais avant j'allais chercher les enfants et directement la bibliothèque... ils ont leur carte... on part là-bas... et eux pas trop livres mais derrière l'ordinateur... les jeux... ils font plus les jeux... et les dames qui surveillent elles disent trente minutes ça suffit... et après quand c'est parti les trente minutes les petits ils commencent à taper leurs crises... c'est pour ça après j'ai dit écoutez moi je peux pas aller à la bibliothèque pour que vous vous tapez votre crise juste pour les jeux de l'ordi... c'est grave hein... on part pas au cinéma non plus parce que les enfants ils sont trop agités... Adam il fait trop de bêtises donc... il va embêter les gens... déjà quand je les ramène au bus avec moi... les petits ils commencent à faire des bêtises... les gens ils supportent pas... ils commencent à nous regarder à travers... donc je préfère pas les prendre comme ça... au cinéma c'est tout fermé... donc...

franchement... il faut sortir à l'extérieur parce que les endroits tout fermé c'est trop... alors les parcs c'est bien... »

Les conduites de leurs enfants, notamment en lien avec leur rapport au corps et leur mode d'expression des émotions, deviennent, dans ce type de contexte, des pratiques identifiées comme déviantes et mettent les parents en difficultés. Cette crainte du jugement des autres sur le comportement des enfants durant des sorties à l'intérieur d'un lieu plutôt défini par des corps maîtrisés se donne à voir dans cet extrait entretien avec Mme Carvalho :

« Après y'a des choses que j'aimerais bien faire avec lui... mais Medhi il est trop bougeon (sic)... par exemple l'emmener au Louvre et tout... mais si je l'emmène... on a peur pour les autres (rire)... j'ai pas envie de travailler toute ma vie pour payer quelque chose qu'il a cassé (rire)... lui il regarde avec ses mains, il sait pas regarder avec ses yeux... »

2. La fonction défouloir des loisirs populaires

Les dynamiques corporelles des enfants deviennent une dimension importante à prendre en compte pour les parents dans leurs manières de construire les loisirs de leurs enfants. Si elles tendent à faire des sorties culturelles des expériences difficiles à vivre pour les parents, elles conditionnent aussi l'orientation des loisirs vers des espaces extérieurs. Mme Yousfi m'explique également que les sorties en familles se font davantage au sein d'espaces extérieurs au regard des difficultés de son fils à contenir son corps dans des espaces fermés :

Simon : ca vous arrive souvent de faire des sortis comme ça ?

Mme Yousfi : des fois on fait même ici, on fait des pique-nique ouais, à Parilly¹⁰⁴... non à Parilly on fait pas des pique-nique parce que c'est interdit... on était deux fois à Parilly pour faire avec les vélos et tout ça... et on était à Feyzin¹⁰⁵ pour les pique-nique, y'a un grand truc là... pour l'anniversaire de son frère il faisait beau le mois d'avril on était... non mais l'été on sort plus... ou Miribel ça dépend... ouais...

Simon : mais c'est surtout des sortis dans des parcs ou euh... ?

¹⁰⁴ Nom d'un parc de la ville très fréquenté par les familles

¹⁰⁵ Ville voisine de la ville enquêtée.

Mme Yousfi : ouais voilà... on cherche toujours pour eux... il y a un espace pour il... qu'il peut jouer... qu'il peut respirer... on peut pas y'aller dans un truc fermé... on peut pas... on peut pas rester 3h comme ça dans une chaise...

Les espaces extérieurs, que ce soit le quartier ou des parcs de la ville, sont privilégiés par les parents au regard des dynamiques corporelles de leurs enfants qui ne seraient pas ajustées aux normes qui trament les espaces qui proposent des activités perçues comme légitimes et que certaines familles aimeraient pourtant fréquenter plus souvent avec leurs enfants. La question de l'inadéquation de l'intérieur et des corps agités des enfants se retrouvent également dans les difficultés que les familles rencontrent concernant l'investissement ludique des espaces domestiques. Les conditions de logement des familles ainsi que la division genrée du travail domestique qui impose aux mères une part importante des tâches, font des appropriations enfantines des lieux pour s'amuser une contrainte supplémentaire difficile à vivre. Les activités de loisirs défouloirs à l'extérieur du logement, qui mobilise le corps pour l'éprouver, sont alors une forme de nécessité d'une part pour que les enfants n'interfèrent pas dans le bon déroulement des tâches domestiques, mais aussi pour qu'ils puissent réinvestir les lieux avec un niveau d'excitation et d'énergie plus faible qui garantit le calme. On retrouve cette nécessité dans les propos de Mme Belkacem :

« Le papa il joue bien... ils partent en vélo... ils vont au parc et tout... des fois quand il voit qu'ils sont trop excités il leur dit « ramenez vos affaires de la boxe... » et hop... à l'attaque... une fois ils étaient trop excités... j'ai des enfants franchement ils sont trop... et une fois il a dit si vous êtes trop excités... ils prennent les affaires de la boxe... ils ont fait ça pas mal de fois... directement à la cave... ils ont fait des combat entre eux et après ils étaient fatigués... ils sont montés... c'était calme... »

Si l'appréhension des loisirs définie davantage comme activités récréatives et défouloirs et moins comme support d'apprentissage et d'éducation fait partie des logiques d'appropriation des milieux populaires, elle est également le produit des conditions matérielles d'existence qui rendent parfois difficile les investissements ludiques de l'espace domestique par les enfants et renforcent cette logique d'appropriation en conduisant ces derniers à s'amuser régulièrement à l'extérieur. Les enfants de la famille Ziad rendent bien compte de cette contrainte matérielle en entretien lorsque j'aborde la question de leurs chambres :

Simon : Vous avez une chambre chacun comment ça se passe ?

Imad-Eddine : En fait y'a ma mère et Lina... mais le petit il dort dans ma chambre des fois... mon père il dort tout seul... et moi et mon frère on dort avec lui... on dort tous les deux mais des fois il vient dormir avec moi...

Lina : En fait moi j'ai ma chambre toute seule mais sauf que tellement qu'il fait noir là-bas ça me fait peur...

Imad-Eddine : Mais des fois quand il fait chaud on dort tous dans le salon

Adam : et et il y a de la moisissure...

Lina : Non il y a pas de la moisissure c'est que tellement dans ce côté-là il fait froid parce qu'en fait c'est pas... il y a beaucoup de poussière je sais pas pourquoi... mais on est obligé de laver tous les jours de rincer ma mère est fatiguée...

Simon : Et pour jouer... vous jouer du coup où en général ?

Lina : Quand on joue chez nous... on est vraiment... en plus ma mère elle aime pas trop quand on joue à la maison parce que c'est pas fait pour jouer... il y a des voisins en bas... il y a des personnes à côté... le bébé il dort... donc dehors on se défoule, on joue et on n'est pas comme à la maison... ouais parce qu'on peut jouer... parce que par exemple dans l'appartement c'est petit... tu te sens un peu comme dans une cage... entre deux murs... alors que dehors tu as des grands espaces et c'est bien quoi...

De la même manière, lorsque j'interroge Christopher sur les pratiques de jeux avec ses parents, il me décrit les contraintes spatiales de son appartement qui rendent difficile la mise en place de jeux avec ses frères :

Christopher : Ils travaillent trop et ils veulent pas jouer parce que d'Imenche ils se reposent et mon père il regarde la télé il a pas envie de jouer... et ma mère elle est occupée à apprendre pour avoir son permis de conduire... et Frédéric il est comme Marc [ses deux petits frères]... eux ils font dans la maison... ils courent partout avec Marc... des fois ils se tombent dessus... des fois ils jouent à cache-cache mais sauf que ça fait quand même bcp de bruit en bas... parce que quand ils courent ça fait comme si [fait le bruit avec ses mains] bah c'était quelqu'un qui marchait comme en courant... ça dérange ceux qui sont en bas...

Simon : Et du coup des fois vous jouez tous les trois avec des jouets chez vous ?

Christopher : Ouais... les jouets c'est ceux de mes petits frères, moi j'ai pas de jouets... et aussi y'a aussi... je suis juste à côté de... presque comme une porte mais comme si c'était une fenêtre... et après dans le salon... ma mère elle a petit frère et son petit frère habite dans le salon... et Frédéric et Marc sont dans une autre chambre à côté de la cuisine... eux ils dorment avec des

gens que ma mère elle connaît... les gens ils dorment sur mon lit et moi je suis allé dormir sur un autre lit... donc on peut pas mettre trop des jeux...

Ce type de contraintes implique alors, pour les parents et les enfants, une forme de rapport de nécessité entre loisirs et espaces extérieurs du quartier qui s'autoalimente puisque le quartier devient une instance importante de socialisation au sein de laquelle les enfants intériorisent des dispositions corporelles difficilement actualisables à l'intérieur. On retrouve cette spécificité dans la manière dont les enfants s'approprient les espaces domestiques avec des activités et des dynamiques corporelles ordinairement plutôt attribuées aux espaces extérieurs :

Simon : Et quand vous jouez chez vous vous jouez à quoi ?

Haitem : Moi des fois avec lui je joue au foot... je l'entraîne dans le couloir...

Simon : Dans le couloir de ton appartement ?

Haitem : Hum...

Simon : Avec un ballon ?

Haitem : Non, pas dans le couloir euh dehors... dans la maison...

Simon : Dans la maison tu joues au foot ?

Haitem : Hum... parce que nous le couloir il est long... on a un grand couloir...

Simon : Et tu joues avec un vrai ballon ou ?

Haitem : Un petit ballon... il est tout orange...

Simon : Et à quoi tu joues d'autres avec ton frère des fois ?

Haitem : Des fois on joue à cache-cache... des fois on joue au loup et des fois on regarde la télé...

Simon : Avec Chris et Arthur [ses deux petits frères] vous jouez à quoi chez vous ?

Rachilia : Avec mes frères on joue au catch... au rugby...on prend un ballon on se saute dessus... des fois on joue aux pirates sur les lits superposés... une fois on a pris un bateau gonflable et on trouvait pas la pompe alors on l'a rempli d'eau et on était tout seul à la maison mais comme ma tata elle allait arriver... on a renversé toute l'eau par terre et on nageait par terre... après on a pris des draps et on a essayé de tout nettoyer avant que ma tata elle arrive...

Simon : Et à l'intérieur tu fais quoi ?

Ryan : Je joue au foot... j'ai un ballon en mousse... les cages c'est du bar au mur et de la porte à la porte... la dernière fois... attend je te dis tout ce que j'ai cassé avec le ballon... un vase, un miroir et un cendrier... ma mère elle m'a puni de console j'étais au bout de ma vie...

3. Un besoin d'espace de recomposition encadré

Il s'agit alors de trouver un espace de « recomposition » (Schwartz, 1990) « dont toute la valeur réside dans la possibilité pour les acteurs d'y réduire la difficulté sociale et d'y recomposer un champ qui leur soit propre : qui leur appartienne et où ils s'appartiennent » (*Ibid.* : 331), au sein duquel les enfants puissent se défaire librement des contraintes corporelles qui pèsent sur eux toute la journée à l'école, actualiser leurs dispositions régulièrement censurées, tout en évitant de créer du désordre au domicile et d'entraver les tâches domestiques. Le quartier, dans sa configuration populaire, remplit alors cette fonction de recomposition et accueille nombre des pratiques de loisirs des enfants. Durant une séance de l'activité « raconte-moi ta vie » que j'animais à la ME ER, j'ai demandé aux enfants de dessiner leur quartier, leur appartement et leur chambre. Je les invitais également à faire l'inventaire de leurs pratiques de loisirs au sein de ces différents espaces. Les dessins ainsi que les récits oraux des enfants montrent particulièrement bien l'importance du quartier dans la construction des loisirs populaires. La plupart des enfants de milieux populaires vivant au sein des ensembles HLM ont produit des dessins très détaillés du quartier. Ils étaient capables de cartographier et même de nommer les différents lieux qui composent leur quartier (« le petit parc », « la cour », « la place », « le parking », « le city »), de rendre compte de la répartition de leurs copains et copines au sein de ces différents lieux, de mettre en lumière spatialement leurs réseaux de sociabilités, de raconter de nombreuses anecdotes et de décrire de nombreuses pratiques ludiques en s'appuyant sur leur plan (« cache-cache », « gamelle », « foot », « M6 », « cabanes », « trottinettes », « discussions » etc.). Leurs descriptions du quartier et des pratiques qui y prennent place dénotent un investissement intense au sein de cet espace. À l'inverse, ces enfants se trouvaient mis en difficulté lorsqu'il s'agissait de réaliser le même exercice concernant leurs pratiques au sein du domicile. Les dessins et les descriptions orales concernant les espaces intérieurs qui composent leur logement étaient plus sommaires et sortaient même parfois du registre des loisirs pour s'inscrire plutôt dans l'ordre des pratiques domestiques quotidiennes liées aux repas, à l'hygiène, aux tâches ménagères etc. La télévision, les jeux-vidéo ou encore les chamailleries entre frères et sœurs dans le salon ou dans la chambre étaient des thématiques

récurrentes qui suscitaient des descriptions moins détaillées. De plus, les contraintes du logement et les rappels à l'ordre des parents concernant les appropriations enfantines de cet espace étaient également des sujets de discussion qui émergeaient des descriptions des pratiques au domicile. Ce matériau tend à confirmer que le quartier est un espace centrale des expériences ludiques des enfants au sein duquel ils peuvent actualiser leur rapport aux loisirs, mettre en pratique les modalités d'accès au plaisir de l'amusement qui correspondent à leurs appétences. Cependant, pour les parents, les modalités d'appropriation enfantine du quartier peuvent également être sources de tension et de conflits avec le voisinage et remettre en cause la respectabilité de la famille aux yeux de personnes qui partagent leur quotidien. Comme en témoigne les propos de Mme Ziad :

« Ils jouent souvent dehors... avec Souleymane... mais y'a toujours un problème... ils se font toujours virer... où il va y'a des problèmes le pauvre... je sais pas comment ils jouent... mais y'a toujours des problèmes... je l'averti je veux pas voir des problèmes... parce qu'après les histoires entre les petits ça devient entre les parents et après on va avoir des grands problèmes... donc en plus on est des voisins donc... ça change l'image et tout... s'ils ont quelque chose dans le quartier ils règlent le problème entre eux... »

Le quartier est alors un espace ambivalent. Il peut être un espace propice à l'amusement, à l'expression des dynamiques corporelles et à l'effervescence collective des enfants entre eux, fonctionnant comme un lieu de décompression qui garantit le calme au domicile, mais il peut être également un espace au sein duquel les enfants, plus difficilement contrôlables, s'adonnent à des pratiques disqualifiées par les voisins et en cela provoquer des conflits entre adultes. À l'image des deux anecdotes que me rapportent Julia et Ryan en entretien :

Julia : Mon frère il avait tapé contre une vitre et puis après la dame elle est descendue et elle a frappé mon frère... et après mon père il est descendu et il se sont embrouillés... elle a frappé mon père aussi... après je sais pas comment ça a fini elle est remontée chez elle... mais mon frère il s'est fait défoncé par mon père aussi...

Ryan : Mon beau père il s'était engueulé avec un papi du quartier... mais en vrai c'est des fous... nous la B on a pas le droit d'aller dans la C [barre d'immeuble]... on a le droit mais... moi j'suis allé voir Aymen pour jouer à la C... et à un moment elle sort de sa fenêtre... elle me regarde... je lui dit « qu'est-ce t'as ? »... elle me dit « pourquoi tu joues ici, va jouer en bas de chez toi ! »... parce qu'en fait une fois on a renversé sa gamelle des oiseaux... parce qu'elle nourrit les oiseaux... elle m'a saoulé avec ses oiseaux là... et mon beau-père il est venu, il a parlé avec le papi... et après ça s'est embrouillé...

Bien que souvent perçu par les enseignants et les travailleurs sociaux comme un espace dangereux le quartier est au contraire un lieu rassurant pour les familles puisqu'à distance et relativement préservé des normes dominantes qui disqualifient leurs manières d'être et de faire, notamment avec leurs enfants, lorsqu'ils investissent des lieux extérieurs au quartier (Thin, 1998 ; Beaud, 2003). Il permet également d'assouvir les plaisirs des corps qui exultent dans l'effervescence collective, de défaire le poids de la discipline scolaire vécue souvent comme contraignante, et participe donc, dans une certaine mesure, à préserver les parents d'un investissement trop intense des espaces domestiques. En cela il peut être qualifié d'espace de recomposition pour l'enfance populaire puisqu'il réunit les conditions sociales de possibilité d'expression des dispositions proprement populaires qui sont régulièrement soumises à des injonctions à l'inhibition, que ce soit, pour des raisons différentes, à l'école ou même à la maison. Cependant, les appropriations enfantines du quartier peuvent devenir également un sujet d'inquiétudes pour les parents au regard des pratiques de leurs enfants sujettes à des jugements négatifs par le voisinage.

Il me semble alors que c'est au cœur de cette ambivalence, qui structure les rapports des familles aux loisirs enfantins, que l'on peut objectiver les attentes des parents vis-à-vis des activités périscolaires. Durant les entretiens, les parents développent des discours sur la fonction des activités périscolaires pour leurs enfants et celle-ci réside d'abord dans l'accès à un espace encadré au sein duquel les enfants peuvent se « *défouler* ». À l'image des réponses que les parents formulent lorsque j'aborde la question du choix d'inscription de leurs enfants au périscolaire :

Mme Yousfi : Tu le laisse dans le centre il retrouve ses copains c'est bien pour lui... il s'amuse, il court et tout... déjà que des fois j'lui dit tu restes pas au centre... à 16h45 je te ramène... il me dit oh non je vois pas mes copains... déjà je sais bien qu'il reste pour ses copains plus que... de toute façon les activités je sais même pas qu'est-ce qu'il fait... je sais pas qu'est-ce qu'il fait dans le centre... des fois il me dit on a rien fait on a fait que les dessins on fait ça... euh... Ouais mais c'est bien pour défouler un petit peu... ouais... qu'il sort un petit peu de l'école toujours l'école, l'école... un peu pour respirer... ouais... comme lui il dit il trouve un peu ses copains pour courir et tout...

Mme Ziad : Moi déjà j'aime bien quand ils me disent on a fait ça on a fait ci... et franchement ça fait du bien pour mes enfants parce que je sais moi que mes enfants ils sont trop agités... et ça m'aide trop... j'ai déjà dit à Ahmed si vous mettez pas mes enfants... déjà l'année dernière c'était coup de chance parce que je travaille pas... et là ils m'ont accepté... ça m'aide bien... Les petits ils sont contents... et quand ils viennent aussi ça va... ils ont dépensé...et au moins

ils rentrent ils sont bien... parce que s'ils sortent à quatre heure... ah la la... la maison... c'est la folie... »

Les ME sont perçues par les familles populaires comme des espaces au sein desquels les enfants peuvent se défouler, sans exposer pour autant les parents aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans d'autres espaces au regard des conduites de leurs enfants. Si l'institution tend à définir les besoins de ces familles à partir d'une définition scolarocentrée des loisirs et donc à identifier la fonction des activités périscolaires pour les milieux populaires au regard de la plus-value éducative qu'elles pourraient leur apporter, les parents, quant à eux, attendent plutôt des ME qu'elles offrent un espace de recomposition encadré, c'est-à-dire un lieu de loisirs récréatifs au sein duquel leurs enfants peuvent assouvir les plaisirs de l'amusement populaire mais dans un espace surveillé et séparé du monde extérieur, de ses jugements et de ses tensions. Les demandes récurrentes des parents de milieux populaires de « *faire des sorties* » montre également que l'un des rôles que les ME devrait remplir pour ces familles réside dans le dépassement des obstacles qu'elles rencontrent. Au regard des différents récits des mères interrogées qui rendent compte des difficultés auxquelles elles font face lorsqu'elles tentent d'emmener leurs enfants à la bibliothèque, au cinéma ou encore au musée, on peut interpréter cette demande de sorties comme un moyen de résoudre la contradiction qui naît de l'écart entre disposition à croire et à agir en déléguant à l'institution les pratiques désirées par ces mères mais qu'elles peinent à mettre en œuvre. L'écart entre les besoins supposés des familles populaires et les besoins réels de ces dernières tend à construire les ME en espace de substitution aux lieux et aux pratiques habituelles de recomposition de l'enfance populaire et qui, loin de remplir cette fonction, participe plutôt à étendre jusque sur les temps de loisirs des processus d'encadrement, de normalisation et de scolarisation des classes populaires, de leurs pratiques et de leurs dispositions.

III. Les agents prescripteurs de l'éducation (du) populaire

Après avoir mis en perspective les besoins supposés produit par l'institution et les besoins réels des familles de milieux populaires, je vais à présent interroger les trajectoires des deux directeurs des ME JC et GL afin de saisir comment ces agents prescripteurs sont disposés à incarner ce rapport aux classes populaires. Les modes de perception des milieux populaires et de définition du mandat éducatif les concernant doivent également être mis en perspective avec les propriétés et les trajectoires des agents qui portent quotidiennement le programme institutionnel au sein des ME. Comme on a pu le voir dans la partie précédente ce sont les membres des équipes de direction qui sont, en tant qu'agents prescripteurs, les plus souvent amenés à se saisir de ces catégories officielles et à les transmettre/imposer à l'équipe d'animation. L'engagement de l'équipe de direction permet de faire vivre le mandat institutionnel au quotidien et de transformer des prescriptions parfois très générales en pratiques concrètes ou en projet à réaliser. Dans la « chaîne de cadrage et d'appropriation » (Eloy et al., 2021), l'équipe de direction joue un rôle charnière entre des politiques publiques soutenues par la mairie et la mise en œuvre d'actions concrètes au sein des ME. Il s'agit alors de saisir sociologiquement ce qui fait d'eux des agents plus ou moins compatibles avec le mandat qu'ils endossent.

1. Nathan : La « petite bourgeoisie nouvelle » au service de l'éducation (du) populaire

J'ai choisi de m'intéresser d'abord à Nathan, directeur de la ME JC, d'une part parce qu'il représente une forme de cas limite de l'institution faite corps, et d'autre part parce qu'il participe activement à la production et la diffusion de discours, d'outils, de documents concernant les missions du dispositif. Pour le dire autrement, il est en quelque sorte un « croisé de l'entrepreneuriat de la morale » (Becker, 1985) sur les questions éducatives et la prise en charge des enfants du quartier.

Nathan est en couple avec une enseignante du primaire, ils ont deux enfants. Son père était directeur d'une structure organisatrice de colonies de vacances et sa mère éducatrice spécialisée. Il a côtoyé dès l'enfance de nombreuses colonies de vacances par le biais de l'association dont son père était responsable. À 16 ans, il commence déjà à donner des « coups

de mains » bénévolement dans des centres de loisirs. À 17 ans il passe le BAFA et effectue son « *stage pratique* » avec une association de Vénissieux qui organise des séjours vacances. À 18 ans, après l'obtention d'un Bac Littéraire, il vient s'installer à Lyon pour faire des études d'histoire et d'anthropologie. Il projetait à l'époque de devenir « *prof* ». À côté de sa licence, il travaille dans un centre de loisirs de Vénissieux.

« De fil en aiguille je me suis dit que l'animation c'était pas mal... que la fac c'était pas forcément mon truc... en plus quand j'étais en deuxième année ça a été une année de blocage... donc voilà j'ai participé à ça à la fac, puis progressivement ça me libérait du temps et je suis allé de plus en plus bosser à la maison de l'enfance. Rapidement, j'ai pris un poste d'adjoint parce qu'il manquait un adjoint sur des vacances. Du coup voilà ça m'a bien donné le goût de faire ça. Puis l'adjoint qui bossait là-bas il avait fait un DEUST animation donc c'est lui qui m'a orienté sur cette formation et j'ai enchaîné l'année d'après en DEUST animation, C'était une formation en alternance. J'étais sur certains temps animateur, sur d'autres adjoint et voilà c'est un peu comme ça que j'en suis venu à l'animation... enfin j'ai toujours été un peu dans ce milieu-là finalement et donc voilà bah après une fois que j'ai obtenu mon DEUST, c'est une formation en 2 ans, donc ça faisait 4 ans que je bossais dans cette structure là en tant que vacataire ».

Une fois son diplôme en poche, il postule sur le poste de directeur adjoint vacant au sein de la ME JC. Il passera par la suite Un DEJEPS, et obtiendra l'année suivante le poste de directeur permanent à la Maison de l'enfance. Militant au sein des Francas, une association d'éducation populaire, il croit beaucoup aux vertus de « *la formation tout au long de la vie* », de « *l'émancipation des citoyens par l'éducation* » et la « *participation active dans des projets* ». A travers son métier il souhaite « *transmettre des valeurs, une vision de la société* ».

Son insertion professionnelle dans le monde de l'animation est déterminée par l'appui sur un capital social rentable au sein de cet univers :

« Avec l'aide du directeur qui m'a beaucoup appuyé dans mon projet, on est allé voir ensemble la directrice du service enfance en disant que je pourrais faire un contrat d'apprentissage, pour le DEJEPS, et développer des projets que j'avais idée de mettre en œuvre... ».

Son entrée dans ce secteur professionnel est également favorisée par l'ajustement de l'offre professionnelle sur sa demande d'insertion et non l'inverse :

« et donc elle [directrice du service enfance de la mairie de Vénissieux], elle a réussi à obtenir un poste qui n'existait pas auprès de la DRH et donc il y a eu un recrutement... j'ai été pris sur le poste... enfin sur le contrat d'apprentissage et donc j'ai pu rentrer en formation DEJEPS comme ça... c'est pareil ça s'est fait un peu comme ça... et du coup suite à ça ils m'ont passé en

contrat pro parce qu'il ne pouvait pas me garder en contrat d'apprentissage en CDD plus traditionnel et donc j'ai pu faire ma formation DE en étant positionné la première année sur du dépannage des remplacements donc au départ j'étais plutôt au siège à la mairie sur des projets transversaux, un projet de lien service petite enfance, service enfance avec le service culturel. »

Malgré son « échec » à l'université et l'abandon de son projet de devenir prof, il a pu réinvestir « le capital culturel qui permet de *faire* cet avenir par les coups de force symboliques nécessaires pour produire et imposer de nouveaux produits, mais surtout peut-être le capital social qui, dans ces secteurs peu institutionnalisés, où le recrutement se fait par cooptation, permet d'entrer dans la course et d'y progresser. » (Bourdieu, 1979 : 415). Ses propriétés sociales et sa trajectoire sont donc typiques de ce que Bourdieu nomme « la petite bourgeoisie nouvelle » et sa profession, ainsi que les modalités pour y accéder, sont parfaitement ajustées à ses caractéristiques sociales. L'animation est un secteur professionnel rentable pour des individus ayant eu des ambitions d'ascensions permises mais déçues et ayant tout de même accumulés un certain capital scolaire.

Comme le rappelle Bourdieu :

« ces positions qui sont d'autant moins risquées, en définitive, et d'autant plus rentables, au moins à terme, que l'on y importe plus de capital, présentent, pour les personnes menacées de déclassement qui, ne voulant pas déroger, sont à la recherche d'un *refuge honorable*, un autre attrait, sans doute le plus important à court terme et dans la détermination concrète de la « vocation » : il suffit de penser à l'opposition entre l'éducateur ou l'animateur culturel et l'instituteur [...] pour apercevoir que [...] les professions nouvelles ou rénovées autorisent ou favorisent les stratégies de rétablissement symbolique [...]. Mais cet effet n'est jamais aussi visible que dans tous les cas où les agents s'efforcent de produire des postes ajustés à leurs ambitions plutôt que d'ajuster leurs ambitions à des postes déjà existants, de produire le besoin de leur propre produit par des actions qui, à l'origine bénévoles, visent à s'imposer comme des « services publics », officiellement reconnus et plus ou moins complètement financés par l'Etat, selon un processus classique de professionnalisation. » (Bourdieu, 1979 : 415).

Nathan construit alors son salut social à la périphérie de l'école, ce qui lui permet de réinvestir son capital scolaire dans une profession de l'éducation, de remobiliser son capital militant dans un secteur qui s'est construit sur le bénévolat puis s'est professionnalisé par la suite, et de

s'appuyer sur son capital social dans le monde de l'animation et des politiques publiques. Le volume et la structure de ses capitaux sont donc particulièrement ajustés à la position de l'animation dans le champ des institutions éducatives et à son histoire récente (Lebon, 2005). Lenny à ses ressources scolaires et sociales il a rapidement pu obtenir des diplômes de l'animation socioculturelle.

L'affinité entre la trajectoire de Nathan et les postes de direction dans l'animation socioculturel, ne se résume pas à la rencontre entre une pente, des capitaux et un poste. Elle s'objective également dans la correspondance entre l'éthos de classe de cette fraction de la petite bourgeoisie (qui s'oppose notamment à la petite bourgeoisie en déclin) et l'éthos professionnel qui définit son poste au moment où il est recruté. Il existe, dans ce contexte, une consonance entre le mandat et le mandaté, entre dispositif et dispositions, qui fait de Nathan l'institution faite corps.

La première dimension de cette affinité élective réside dans la continuité entre son style de vie et le type de biens symboliques que les ME proposent. J'ai montré précédemment que les « besoins » des milieux populaires étaient largement définis à partir d'un point de vue socialement situé. La position et les dispositions de Nathan correspondant à ce point de vue (l'invisibilisant en tant que point de vue) les réponses éducatives qu'il doit mettre en œuvre pour compenser les « carences » des familles populaires, peuvent être puisées dans le répertoire de ses propres pratiques. Son style de vie est finalement celui qu'il s'agit de transmettre aux enfants, aux familles et aux professionnels. D'autant plus sensible aux écarts populaires vis-à-vis des normes dominantes véhiculées par l'institution, et plus convaincu de la nécessité d'un changement, que ces écarts sont autant de distances avec ce qui lui est de plus intime, participant en cela à essentialiser les déficits qu'il perçoit. Au-delà de sa position et sa trajectoire sociale propre à la « petite bourgeoisie nouvelle » telle que la définit Bourdieu, j'ai pu relever des indices plus précis qui tendent à montrer une forte continuité entre sa vie privée et son rôle professionnel :

Durant un moment relativement informel¹⁰⁶ de l'entretien que j'ai mené avec Nathan à son domicile, nous sommes venus à évoquer ma paternité récente. Lui-même père de deux enfants,

¹⁰⁶ Ma forte insertion sur le terrain m'a amené à côtoyer Nathan en-dehors du temps de travail et à tisser des liens d'amitié avec lui. Cette proximité à participer à la possibilité de s'extirper régulièrement, durant l'entretien, d'une interaction formelle encadrée par ma grille d'entretien. L'entretien fut alors entrecoupé de discussions informelles autour d'un café, ou encore d'interactions avec son jeunes fils installé dans un transat à proximité de la table à manger autour de laquelle nous étions installés.

il me fit part de son expérience et me donna alors quelques conseils, notamment concernant le sommeil des enfants. Il évoqua un ouvrage rédigé par un psychologue et un chronobiologiste qui lui avait été très utile pour mieux comprendre les mécanismes du sommeil en fonction des âges de la vie. Au cours de la discussion, qui s'ouvrait progressivement à d'autres thématiques que le sommeil, il fit allusion à plusieurs reprises à des psychologues pour vanter les bienfaits d'une éducation compréhensive qui repose sur l'écoute de l'enfant et bannit toute forme d'autoritarisme. Tout son discours, qui concernait ici ses propres enfants, était identique de celui qu'il pouvait tenir lorsqu'il me décrivait son action de professionnel de l'éducation. De plus, sur les étagères d'une bibliothèque installée dans son salon se trouvait, de nombreux jeux de société et des ouvrages de littérature jeunesse. Au sein des jeux que j'ai pu repérer, certains étaient à destination des adultes (jeux de rôle et de stratégie relativement complexe) et les autres plus ajustés à un jeune public. Sans être particulièrement connaisseur des types de jeux de société et de leur degré de légitimité, j'ai tout de même noté l'absence de jeux que l'on peut trouver ordinairement en grande surface. Sans en être complètement certains, il me semble qu'il s'agissait de jeux moins connus et plus spécialisés.

Autant d'indices qui laissent penser que Nathan adopte un mode d'éducation avec ses enfants très proche du mandat éducatif qui lui est confié dans son travail. Il est probable que sa compagne, enseignante, renforce ces tendances éducatives. Ce n'est pas seulement son rapport à l'éducation qui fait de lui une incarnation du dispositif. En effet, ses engagements politiques et citoyens sont également en adéquation avec l'orientation du programme institutionnel et son inscription au sein de l'éducation populaire. Il est intimement convaincu de l'utilité, sur un plan social et politique, de ce qu'il construit au quotidien dans le dispositif. Il rappelle souvent aux membres de l'équipe d'animation qu'ils ont « *une mission d'éducation importante envers les enfants, puisqu'ils sont les citoyens de demain* » et que « *les projets mis en place pourront les aider à développer des compétences et des valeurs* » comme le « *sens critique* », « *l'autonomie* », « *la responsabilité* », « *l'engagement* ». Il est un fervent « *défenseur de la laïcité* », dont il parle beaucoup aux jeunes encadrant.es notamment durant des temps de formation consacré à cette question. Et ce qu'il tente de transmettre par son action éducative auprès des enfants de milieux populaires, sont des valeurs auxquelles il croit, qu'il défend et qu'il tente de respecter dans sa vie privée. Ahmed me dira d'ailleurs en entretien :

« Les animateurs ils savent pas, mais Nathan c'est un vrai humaniste... il s'active dans des associations et tout, il fait pleins de trucs, l'écologie tout ça... en dehors du centre il a des valeurs... il défend des trucs... ».

Et comme Nathan le dit lui-même :

« Je trouve important de transmettre des valeurs, une vision de la société, qui est la vision qui est portée par les acteurs notamment des associations de l'éducation populaire. Moi je suis vraiment convaincu que c'est important de transmettre ça pour un peu contrebalancer la vision de la société qui peut être véhiculée par d'autres biais, par le biais du secteur marchand notamment ou par certains médias. ».

Cette forme d'engagement politique par la transmission de valeurs qui tiennent à cœur à Nathan peut être mise en perspective avec ce qu'écrivait Bourdieu au sujet des professions justement investies par la « petite bourgeoisie nouvelle » :

« Ces marchands de besoins, vendeurs de biens et de services symboliques qui se vendent toujours eux-mêmes en tant que modèles et en tant que garants de la valeur de leurs produits, qui ne représentent si bien que parce qu'ils présentent bien et parce qu'ils croient dans la valeur de ce qu'ils présentent et représentent, l'autorité symbolique du vendeur intègre et fiable prend la forme d'une imposition à la fois plus violente et plus douce, puisque le vendeur ne trompe le client que pour autant qu'il *se* trompe, qu'il croit sincèrement en la valeur de ce qu'il vend. » (Bourdieu, 1979 : 422).

« C'est ainsi que l'histoire exemplaire de tous ceux qui, faisant profession de prosélytisme, ont fini par faire de prosélytisme profession, et notamment de toutes ces associations qui, dans le domaine de l'assistance, de l'éducation permanente, de l'animation socioculturelle [...], sont passées, en l'espace d'une génération, des incertitudes enthousiastes du bénévolat missionnaire à la sécurité du semi-fonctionariat, déploie dans le temps la double vérité de toutes les professions qui sont des formes bureaucratisées de la « prophétie exemplaire », et dans lesquelles il s'agit de *donner (ou de vendre) en exemple* son propre art de vivre. » (*Ibid.* : 428).

Son éthos de classe lui permet également de s'approprier une rhétorique pédagogique largement valorisée dans le champ de l'animation. En effet, Il insiste régulièrement sur la nécessité de « *vraiment placer l'enfant au cœur et de se dire voilà l'enfant il a des besoins et comment on y répond entre les différents acteurs qui gravitent autour de cet enfant...* ». Pour lui :

« Une bonne activité périscolaire c'est avant tout une activité où les enfants ils s'amuse comme je disais on est sûr du temps de loisir donc l'objectif c'est avant tout que les enfants ils prennent plaisir, ils prennent plaisir à être là... ».

Il promeut également une éducation anti-autoritaire, « *non-répressive* », et soucieuse de la « *parole de l'enfant* » et de « *ses désirs* », tout en instaurant un cadre et une autorité qu'il qualifie « *d'éducative* ». Finalement, pour lui, un bon encadrement doit être celui où :

« les enfants vont prendre plaisir à vivre ensemble... où le cadre du vivre ensemble est pensé par un animateur... voilà l'autorité on en parlait tout à l'heure... comment je pose mon calme, c'est-à-dire je le fais pas en criant, je le fais pas de manière répressive, mais en étant suffisamment ferme sur son cadre pour pas que ce soit le bordel et que voilà pour que les enfants se sentent en sécurité sur le vivre-ensemble et qu'il y ait une bonne ambiance [...] le côté plaisir il faut que les enfants ils prennent plaisir et les animateurs aussi si possible prennent plaisir à faire des activités ».

Cette posture puero-centrée, qui définit les loisirs à la fois comme supports éducatifs et sources de plaisir, et qui s'arme d'un corpus de savoirs appartenant à la psychologie et à la psychanalyse, s'inscrit parfaitement dans ce que Bourdieu, toujours concernant la « petite bourgeoisie nouvelle », nomme « la thérapeutique psychologique » (*Ibid.* : 425).

« L'éthique thérapeutique, toute nourrie de lieux communs « libérationnistes » [...] crédite l'enfant d'une nature *bonne* qui doit-être acceptée comme telle, avec *ses besoins de plaisir légitimes* [...] ; l'éducation qui est aussi source de *plaisir légitimes* [...] traite l'enfant comme une sorte d'apprenti qui doit découvrir, par l'exploration, et de son corps et le monde, et brouillant les frontières entre le jeu et le travail, entre le devoir et le plaisir, définit le jeu comme apprentissage moteur ou intellectuel et, par-là, comme plaisir nécessaire, subjectivement agréable et objectivement indispensable, créant ainsi, pour les enfants comme pour les parents, un devoir de plaisir. » (*Ibid.* : 427)

Un dernier élément participe de l'affinité entre les propriétés sociales de Nathan et son rôle professionnel. Le fait qu'il occupe un poste de directeur dans une ME située dans un quartier populaire, implique qu'il pense son mandat à partir de cette spécificité, notamment, comme on l'a vu au début de ce chapitre, en termes « *d'ouverture culturelle* », « *de lutte contre les inégalités d'accès aux loisirs* ». La localisation de la ME dans un quartier populaire se traduit également par « *une démarche d'accompagnement* » vis-à-vis des familles mais aussi des jeunes professionnels. Les issues de milieux populaires. Son parcours, sa position d'intermédiaire socio-culturel dans un quartier populaire, et son engagement pour des politiques d'émancipation, lui fournissent donc « les bases d'une solidarité en pensée avec les classes dominés » (*ibid.* : 423) propre à cette fraction de la petite bourgeoisie. Cette solidarité prend la forme d'une volonté bienveillante d'assistance aux groupes dominés. Et comme on a pu le voir

précédemment, cette volonté, bien que sincèrement généreuse, ne s'appuie pas moins sur un a priori disqualifiant, produit de la distance entre petite bourgeoisie et classes populaires.

En dehors d'une solidarité en pensée, Nathan n'est pas toujours à l'aise avec la proximité au monde populaire. Il entretient notamment des rapports ambivalents avec les jeunes animateurs et animatrices issus de quartiers populaires. Eloigné en tout point de la « culture de rue » (Lepoutre, 1997), que ce soit au niveau du langage, verbale et corporel, des vêtements, des pratiques culturelles comme la musique, le cinéma ou la télévision, ou des sujets de discussions quotidiens. Il est fréquemment dans une posture de spectateur lors des interactions informelles dans la « *salle anim* », ou encore durant les weekends de formation. Il n'est « *pas dans le même délire* ». Nathan est apprécié et apprécie la plupart des animateurs et animatrices, les relations avec eux et elles sont relativement bonnes, mais se cantonnent souvent à des échanges professionnels, ou en tout cas sur des sujets, et sur des tons, bien différents de ceux qu'adoptent les animateur.rices entre eux-elles, ou avec Ahmed (qui on le verra est bien plus connivent avec ces jeunes-là). À l'inverse il va être plus enclin à discuter et à partager avec des collègues qui correspondent plutôt au profil de l'étudiant ou bien qui ne s'inscrivent pas de manière marquée dans une « culture de quartier » mais plutôt dans une version « artiste » de l'animateur. Ahmed me confiera d'ailleurs en entretien :

« Nathan il était aussi dans une logique... il a une perspective aussi un peu compliqué par rapport à son parcours en tant que directeur... *pour te dire qu'au début il se faisait marcher dessus par les animateurs... ils lui disaient « nique ta mère »... non c'est vrai que lui aussi il a mis cette carapace d'être un peu éloignée des animateurs, ne pas être trop proche, pour par basculer dans ces choses-là... alors que moi c'est l'inverse j'ai toujours été proche des animateurs un peu comme je suis proche des enfants aussi... »*

Ahmed, nous le verrons dans la section suivante, étant issu de milieux populaires et ayant vécu dans un quartier, il conserve une certaine connivence de classe avec les enfants, les parents et les jeunes professionnel.les de milieux populaires, qui lui permet d'entretenir avec eux des rapports plus étroits. Pour Nathan ces relations vont moins de soi. J'ai voulu rendre compte dans cette section de l'affinité qu'il existe entre l'habitus typique de la petite bourgeoisie nouvelle et la fonction d'encadrement et de normalisation des classes populaires qui structure le programme éducatif des ME. Il s'agissait de montrer que les modalités de prise en charge des enfants et de leur famille ne sont pas uniquement le résultat de politiques publiques mais sont aussi articulées à des rapports sociaux de classes. Au travers de ce portrait mon but était également de mettre au jour comment les stratégies, notamment professionnelles, d'ascension

ou de reproduction sociale de cette fraction de la petite bourgeoisie, potentiellement exposée au déclassement, peuvent parfois se réaliser dans et par la mise en œuvre et/ou l'investissement dans de dispositifs d'acculturation des classes populaires.

2. Ahmed : un transfuge aux rapports ambivalents au populaire

Né à Vénissieux, Ahmed est actuellement directeur d'un centre social dans une petite ville à une vingtaine de kilomètre du lieu de l'enquête. J'ai connu Ahmed en 2010, lorsque j'ai commencé à travailler en tant qu'animateur à la ME ER. Il était, à l'époque, lui-même animateur et est devenu référent des temps de cantines à GL pour ensuite obtenir un poste de directeur adjoint. Son père, originaire du Maroc, est ouvrier dans une usine alimentaire et sa mère, originaire d'Algérie, travaille à la mairie de Vénissieux et est depuis plusieurs années en arrêt maladie de longue durée. Ahmed est le cadet d'une famille de trois enfants. Marié à une animatrice socioculturelle, habitant à Vénissieux au moment de leur rencontre, et issue de l'immigration algérienne. Enfant il fréquentait déjà la ME ER en tant qu'inscrit au centre de loisirs. Il a aussi participé à plusieurs colonies de vacances organisées par des associations de la ville. Après un parcours scolaire en primaire et au collège sans embuche, et même avec des résultats qui lui permettront de sauter une classe, il s'inscrit au lycée en seconde avec option science de l'ingénieur. Profitant de son année d'avance, il décide de redoubler sa seconde, par désintérêt pour les sciences de l'ingénieur, pour se réorienter ensuite en première sciences économiques et sociales. Après l'obtention de son Bac ES, il s'inscrit en Licence Info-Com à l'université.

« une fois la licence en poche je me suis dit je vais aller en master du coup j'ai fait Master 1 et donc vu l'état d'esprit et mes expériences dans les stages ou de refus dans les stages et vu que c'était un peu un monde de requin où il fallait avoir beaucoup de relations, il fallait avoir du piston, et c'était assez compliqué d'obtenir des stages, même du travail si tu ne connaissais pas quelqu'un dans la com donc du coup en Master j'ai fait que les six premiers mois, le premier semestre au final, sans grande conviction ».

Dès la terminale Ahmed devient animateur au sein de la ME, et continu d'y travailler à côté de son parcours universitaire.

« Je connaissais le secteur, je connaissais le quartier, donc forcément j'avais un petit confort et puis à 18-19 ans quand tu es encore chez tes parents, tu payes pas de loyer et tout... avoir des

payes de 600 € c'était quand même agréable en plus d'être à la fac... mais cette option de professionnalisation j'y croyais pas trop au début... ».

Il passe le BAFA, puis tente le BAFD pour éventuellement prendre un poste de directeur si l'occasion se présente. Il ne l'obtiendra pas pour cause de bagarre durant la formation. Il écope même d'une interdiction de direction pendant un an. Un poste lui passe sous le nez durant cette période. Face à cet échec il décide de persévérer :

« A ce moment-là, j'avais pensé même à arrêter l'animation... mais au final je suis resté parce que moi je suis quelqu'un qui accepte pas forcément l'échec... je réussis tout du premier coup tout le temps et donc là c'est vrai je me suis dit au final je vais pas rester sur un échec donc j'ai continué... et à la fin de ma troisième année de licence, il y avait eu des propositions, il va y avoir des contrats, c'était pas forcément sûr du côté de la ville, donc on savait pas trop, mais au final j'ai récupéré un poste sur l'école GL sur le temps des cantines donc pendant un an. C'était pendant mes débuts en master et à la fin du premier semestre, c'est à ce moment-là que j'ai décidé aussi de tout arrêter parce qu'en janvier on nous a dit c'est sûr il y aura des contrats l'année prochaine donc il faut postuler. Donc en janvier 2014, pour la réforme des rythmes scolaires en fait, j'ai postulé sur un poste. C'était des postes de CDD à 73 % annualisé, c'était pas des temps pleins mais c'était annualisé donc on avait une paie qui correspond à peu près à un SMIC tous les mois. Et puis moi je me disais que ça pouvait m'aider à accéder à des postes de direction ou à des formations. Malheureusement pendant quatre ans ça a été des CDD renouvelés sur un an à chaque fois. Y'avait pas forcément de perspectives d'évolution professionnelle et pas de perspectives de formation de la part de la ville parce qu'il faut savoir aussi que le BPJEPS ça coûte 6000 € donc c'est vrai que financer tous les directeurs des ME... essayer de placer aussi leurs pions, si on finance à un tel, pourquoi pas l'autre, donc c'est vrai que c'est un peu un jeu d'influence dans les collectivités pour les postes comme ça, pour les formations, des subventions et tout ça. Mais au final je me suis dit il faut que je me bouge un peu donc dans la perspective d'une évolution professionnelle pour pérenniser ma situation dans l'animation, dans la direction, parce que c'est ça qui me plaisait parce que je le faisais déjà tous les jours du coup je me suis inscrit au concours de la fonction publique d'animateur territorial donc ça correspond à directeur, c'était en catégorie B, en septembre 2017. J'ai réussi les écrits, j'ai passé les oraux, j'ai eu le concours, et donc ça va faire un an que je suis stagiaire de la fonction publique et je serai titularisé le 1er avril 2019. »

Au regard de son origine sociale, de son parcours scolaire et de la position qu'il occupe actuellement, Ahmed est en ascension sociale par l'école. Il répète souvent qu'il est « *le seul de la famille à avoir fait des études* », notamment par rapport à son grand frère et sa jeune sœur qui n'en n'ont pas fait. Déçu de ne pas avoir converti son capital scolaire dans l'univers

professionnel comme il l'aurait voulu, il se rassure en dénigrant le « *milieu de requin* » auquel aurait pu le conduire ses études dans la communication. L'animation, au moins, correspond à sa vision du monde. L'éducation des enfants, et « *le côté social* » du métier, est pour lui une activité très valorisante. De plus, il rappelle fréquemment, que dans ces métiers « *tu prends pas mal de plaisir, tu t'éclates* ».

Malgré son ascension sociale Ahmed reste très attaché à son milieu d'origine. Très proche de sa famille, ses sociabilités sont restées largement ancrées en milieux populaires. Sur le plan de ses pratiques culturelles, il se caractérise aussi par une forme d'éclectisme peu commun. Comme il le dit lui-même : « *je peux autant écouter du rap ghetto que du rock symphonique !* ». Il transporte tout de même avec lui une « culture de quartier », que ce soit par l'intermédiaire du rap (qu'il pratique et qu'il écoute), de son amour pour le football (en tant que supporter, mais aussi que joueur occasionnel), sa passion pour la chicha (en étant un spécialiste jusqu'à faire des vidéos test sur YouTube), ou encore l'argot de quartier qu'il maîtrise à la perfection, ses vêtements et notamment sa collection de survêtements d'équipementiers de football et de baskets de marques.

Il a également une tendance à vouloir se confronter, au sens agonistique du terme, aux dominants, aux représentants légitimes, aux supérieures hiérarchiques. Et la manière qu'il a de défier les agents dominants des institutions, notamment scolaire, semble relever de la revanche, peut-être moins personnelle que collective, de classe, familiale. En effet, comme il le dit avec ses propres mots :

« En fait moi j'ai un problème là-dedans... dans les réunions et tout... *c'est que je veux mettre la trique ! En fait quand je suis entre pairs je m'en bats les couilles ! Mais quand il y a des chefs de... des machins... je veux mettre la trique aux gens tu vois !* ».

Portant, et revendiquant, certains attributs de la « culture de rue » (Lepoutre, 1997), il sait aussi mobiliser des registres linguistiques, des références culturelles ou scientifiques, qui s'en écartent et qui sont considérés comme bien plus légitimes.

« J'ai une facilité de pouvoir *adapter mon discours et mon langage en fonction de mes interlocuteurs*. Et ça ça m'a été utile pour la fonction de directeur, mais aussi pour mon concours. Quand tu arrives pour *défendre ton bout de viande*... tu as deux chefs de service d'une mairie... tu dois expliquer pourquoi ils doivent te prendre en tant que fonctionnaire pour la vie... *si tu es là tu leur dis « ouais frère » c'est ridicule*... personne n'a fait ça mais... mais même si tu veux faire bien ça se voit... parce qu'il faut maîtriser le vrai français... si tu fais semblant de le maîtriser à vouloir utiliser des mots et montrer que t'as du vocabulaire ça fait ridicule... des

gens qui veulent utiliser du vocabulaire à des endroits qui ont pas lieu d'être ça sert à rien... *soit tu sais bien parler soit tu parles pas frère !* »

Cette spécificité se donne bien à voir dans les extraits d'entretiens suivants durant lesquels Ahmed me raconte une première anecdote concernant une réunion avec une chef de service, et une deuxième lors d'un conseil d'école :

« Je viens, *j'ai ma ganache*, ils ont des a priori c'est obligé... ils vont en avoir. Là, frère, par exemple, ma cheffe y'a pas longtemps... on a fait une réunion sur des perspectives, des trucs comme ça... *elle a collé !* Elle est venue me voir... la cheffe de service, on a fait une réunion ici lundi matin... elle vient me voir et tout... *devant ma directrice...* « Ahmed je voulais te dire... *j'ai trouvé votre intervention extrêmement intéressante* la semaine dernière à la réunion... continuez comme ça... vous avez vraiment une vision qui m'intéresse... machin... » alors que frère, une semaine avant elle devait se dire « *c'est qui ce barbu ?!* ». J'en ai eu des histoires comme ça ici... une histoire de meuf qui va voir le mec à l'accueil « *c'est qui ce barbu qui traîne dans les couloirs ?!* » »

À propos d'un conseil d'école durant lequel Ahmed a abordé la question d'une série de mails, qui lui étaient remontés, contenant des propos stigmatisants le concernant, notamment lorsqu'il avait été nommé, dans ces mails, « le barbu » :

« Bref y'avait une réunion... il y avait moi Thibaud et Jonathan... Nathan je le soupçonne d'avoir fait un peu le... parce qu'au début je lui dis il faut que tu viennes il me dit « ok je viens » et le jour même il me dit « ça va faire trop hiérarchique si je viens » etc. Alors moi je pense en soit qu'il aurait pu venir, que même qu'il aurait dû venir... il est pas venu, d'un autre côté c'est mieux, j'ai géré moi-même le truc. Des histoires de pleutre, des pleutres... un moment tu sais que Jonathan il m'a dit *des histoires de prestation extraordinaire !* La maman de Donacimiento, Nadia, elle m'a dit « *incroyable !* » ... elle m'a dit « *Ahmed mashallah c'est trop hard...* » elle m'a dit « franchement *je suis trop fière de toi, tu parles trop bien...* ». Ils m'ont dit *je suis un génie...* un moment il y a la daronne Duval (parent d'élève élu) qui commence... en plus elle son gamin il est que à la cantine, il n'est même pas le soir... et tout... et elle parle du périscolaire... et en gros elle commence... *je lui ai mis une grande punch-line...* je lui ai dit « Madame Duval, je vous sens un peu véhémence ce soir... » *j'ai fait le gwer, j'ai fait le gwer...* j'ai dit « je pense qu'il y a un fantasme qui va falloir qu'on enlève... » ! En fait je n'ai pas parlé des mails, mais Nadia elle est venue et en fait elle a lu les mails... elle a dit « je voudrais qu'on aborde ça » ... *ils avaient trop la mort...* moi je dis « je sens qu'il y a un problème avec moi monsieur Bonnet »... il me dit « Non mais il n'y a pas du tout de problème avec toi Ahmed » (*imitant son zozotement*) Et du coup des histoires de pleutres... »

La revendication de son ancrage populaire, articulée à une volonté de prouver sa valeur au regard des critères de jugement des dominants, et d'en tirer certains profits symboliques, est symptomatique de sa trajectoire, de son rapport à son parcours scolaire et de la position qu'il occupe au sein de la ME. On peut noter dans son récit un lexique proche de l'univers du combat, de l'affrontement. Il est également ambivalent dans sa manière de penser son rôle, en tant qu'acteur éducatif périscolaire. Cette ambivalence se cristallise notamment sur un débat qui traverse ses discours et qui, au regard des propos assez différents qu'il peut tenir en fonction des moments de l'entretien, est loin d'être résolu pour lui. En effet, on se souvient de son discours, au début du chapitre, au sein duquel il avait tendance à dévaloriser les familles, qui s'appropriant la ME dans une perspective de consommation, ne savaient pas tirer parti de la plus-value éducative offerte par la structure, ou encore lorsqu'il jugeait que son rôle était avant tout guidé par l'ouverture des enfants à des pratiques culturelles plus légitimes. Lorsque je l'interroge durant un deuxième entretien, son discours a tendance ici à changer, à s'orienter vers une posture moins critique vis-à-vis des pratiques populaires et plus offensive vis-à-vis de l'idéologie qui trame les discours officiels sur la question :

Ahmed : « Les activités de consommation c'était pas bien... moi je me suis souvent pris la tête avec Nathan sur ça ! Est-ce que des activités... *on dit des activités de consommation... moi je le redis me sortez pas ça...* moi ok des activités de consommation c'est quoi ? Aller à Walibi... « oui mais c'est une activité de consommation machin » ... ok... *avec leurs parents ils la font cette activité ? Non ! Donc c'est quoi notre but aussi ? De leur faire découvrir des choses ! Donc voilà arrêtez de me dire qu'aller faire du karting, aller faire du Laser Game, c'est une activité de consommation... ils le font pas... ils peuvent pas le faire... est-ce que c'est pas aussi à nous de... sans forcément dire... il en faut ! Donc cette réflexion... alors que Nathan par exemple c'est hors de question tu vois... après moi je pense qu'il faut qu'il y ait les deux... parce que le fait d'aller au Laser Game tu vas pas apprendre des choses ? Concrètement ce que tu vas développer au Laser Game comme relationnel, comme sentiments avec les autres, comme valeurs de partage tu vois... c'est pas pareil que quand on va aller au musée faire une visite guidée... mais ça il n'arrive pas à l'intégrer... ils se disent c'est une activité de consommation, on tire sur les autres nanani... mais moi je suis désolé non ! La dernière fois j'ai fait une sortie au Laser Game, on a pris des fous rires ça a rapproché le groupe, ça a rapproché le groupe de gamins et voilà... alors que typiquement on dirait que c'est une activité de consommation. *Mais tu vois des fois il y a un truc qui m'énerve dans certains discours dans l'animation... on dirait que « ouais nous on est les supers éducateurs etc... le Laser Game ils peuvent y aller avec leurs parents »... ça veut dire quoi ? Que leurs parents ils savent pas éduquer leur enfant parce qu'il les emmène dans un truc avec des armes ? Arrêtez de réfléchir comme ça faut penser aussi qu'on**

est une instance de socialisation pas la plus importante ! Faut pas l'oublier ! Alors nous aussi on a notre rôle à jouer mais c'est pas le plus important. Tu as la famille et l'école et après il y a nous... donc au bout d'un moment faut arrêter de se prendre pour je sais pas qui et dire « oui les centres de loisirs nanani... ». *Alors oui qu'il y ait cette image qu'ils veulent s'écarter de l'image de la garderie... mais on en fait trop !* Il faut être capable de faire les deux. Il faut que tu sois capable par exemple d'expliquer aux parents qu'on peut faire à la fois du Laser Game et aussi aller visiter une expo d'un peintre. L'idée c'est qu'il faut avoir les deux. C'est-à-dire que ce que tu vas apprendre dans des activités culturelles que tu ne vas peut-être pas apprendre dans d'autres activités dites de consommation type Walibi... quelqu'un qui me dirait Walibi c'est une activité de consommation, je lui pisse au cul ! Pourquoi ? Parce que Walibi tu y vas avec des gamins c'est magnifique... l'autonomie par exemple à Walibi... travailler l'autonomie... »

L'opposition entre « activités éducatives » et « de consommation », qui se focalise ici autour de la question des sorties, cristallise assez bien l'ambivalence qui définit les pratiques et les discours de Ahmed. Il oscille en permanence entre une posture légitimiste et déficitariste vis-à-vis des classes populaires perçues comme carencées sur la question des loisirs éducatifs et qui implique la mise en œuvre d'activités compensatoires, à une posture plus relativiste qui consiste à défendre le bienfondé de la mise en place d'activités plus proches des attentes populaires en matière de loisirs. On peut noter qu'il évoque tout de même qu'une sortie à « *Walibi* » peut être une occasion de « *travailler l'autonomie* », se réinscrivant en cela dans l'ordre de la rhétorique ludoéducative. Cette articulation singulière rend bien compte de l'ambivalence du positionnement de Ahmed. Une ambivalence que l'on retrouve également dans ses pratiques quotidiennes lorsqu'il était directeur à la ME GL, puisqu'il pouvait à la fois reprocher aux animateurs et animatrices de ne pas inscrire leurs pratiques dans le prolongement du projet pédagogique et prendre à cœur son rôle « *d'éducation des anim* », et en même temps, improviser une course avec des enfants durant une activité qui ne le prévoyait pas ou un concours de figures en sautant sur un trampoline durant une activité motricité. Ahmed est alors un directeur aux dispositions et aux prises de positions ambivalentes, pour qui la confrontation entre logiques scolaires et populaires qui traverse l'institution périscolaire, prend la forme de luttes intra-individuelles. L'habitus clivé de Ahmed est en quelques sortes une synthèse des contradictions qui structurent les rapports entre l'institution et son public.

IV. Mise en perspective : des activités périscolaires dans un quartier bourgeois

J'aimerais à présent mettre les résultats exposés précédemment en perspective avec mon terrain complémentaire réalisé dans un quartier bourgeois. Cette comparaison a pour but de montrer que l'orientation d'un dispositif périscolaire peut-être bien différente lorsque celui-ci s'adresse à des enfants d'origines sociales favorisées. D'une part, cela permet d'éclairer à nouveaux frais les terrains populaires de mon enquête et de mieux comprendre ce que doit la configuration du dispositif aux propriétés sociales de son public ; et d'autre part, de documenter des formes différenciées de gestion des temps périscolaires dans un contexte social marqué par la présence de familles hautement dotés en capitaux.

Lorsque j'ai décidé d'enquêter un dispositif périscolaire dans un quartier bourgeois, je n'avais pas réellement d'hypothèses concernant ce que j'allais pouvoir y observer ou entendre de différents par rapport aux matériaux produit en contexte populaire. Ce choix a surtout été motivé au départ par une question presque naïve liée à la circonscription de mon expérience d'animateur dans des quartiers populaires : Comment pense-t-on l'animation périscolaire lorsque les enfants accueillis ne sont pas issus des milieux populaires ? J'aborderai dans cette partie uniquement la manière dont les professionnels de la structure en question envisagent leur mandat et tentent de le mettre en œuvre au quotidien. D'autres matériaux viendront poursuivre la comparaison avec les ME dans le prochain chapitre. L'objectif principal de cette mise en perspective est d'interroger la potentielle variation concomitante entre propriétés du public et orientation du programme institutionnel.

Muni de mon guide d'entretien, que j'avais construit à l'occasion des entretiens avec les professionnel.les des ME, j'ai entamé une série d'entretiens avec le directeur et l'équipe d'animation de l'ALAE JR¹⁰⁷. J'ai rapidement été confronté à un décalage entre le type de discours que pouvait susciter mes questions chez les professionnel.les des ME et ce qu'elles produisaient sur ceux et celles qui travaillaient à l'ALAE JR. Je n'avais pas forcément anticipé ce décalage et me trouvait donc quelque peu désarçonné. Je m'attendais à recueillir les rhétoriques habituelles sur la valeur éducative des activités, sur l'importance du projet pédagogique dans la production de l'offre de loisirs, sur les vertus du jeu et de la prise de distance avec l'éducation scolaire etc. Je pensais cependant que j'allais pouvoir saisir une

¹⁰⁷ Accueil de Loisirs Associé à l'École

variante de ces discours au regard des propriétés sociales des enfants accueillis. J'imaginai notamment être confronté à une mise en avant plus marquée de la culture légitime, ou encore que les ambitions éducatives se cristalliseraient autour d'enjeux d'excellence en termes de pratiques artistiques ou sportives. Les matériaux produits durant ces entretiens sont difficiles à manier puisqu'ils s'appuient moins sur ce qui est dit que sur ce qui n'est pas dit. C'est finalement par l'absence de certains discours contrastant avec la profusion de réponses au sujet des mêmes questions produites par les professionnels des ME, notamment de l'équipe de direction, que j'ai pu entrevoir une grande différence dans les manières de penser la fonction du dispositif vis-à-vis du public.

Durant l'entretien avec Christophe, le directeur de l'ALAE JR, je le questionne sur la fonction éducative des loisirs proposés. Je sens rapidement qu'il est embarrassé par ces questions et qu'il n'a pas l'habitude de développer des discours sur les vertus pédagogiques des activités périscolaires.

Simon : Du coup qu'est-ce que tu vises en termes d'apprentissage au travers des activités périscolaires ?

Christophe : Ben... au sein de la ville en tout cas... du périsco'... *j'ai pas du tout ce truc d'apprentissage* comme je pouvais l'avoir par exemple avec les forêts en classes découvertes [Christophe a fait un BTS animation nature et a eu l'occasion d'intervenir durant des classes découvertes] parce qu'on a une organisation c'est pas du tout envisageable... *pour le moment c'est un peu en standby...*

Simon : Mais est-ce qu'à travers d'autres choses que la nature y'a quand même cette volonté de transmission, par exemple par les jeux ou... ?

Christophe : Ben en fait... les animateurs je les laisse plutôt *libre de faire comme ils ont envie* donc... surtout sur du périscolaire où t'as des animateurs qui tournent tous les trois matin... donc non *on reste dans le basique de basique...*

D'abord, en termes quantitatif, le contraste est saisissant avec le flot de discours ininterrompu que peuvent produire Nathan, Ahmed ou encore Thibaud sur ce type de questions. Durant l'entretien j'ai été surpris lorsque, prêt à rebondir sur de nombreux développements concernant le caractère éducatif de l'action des professionnels de l'animation, j'ai été confronté à quelques phrases qui, de surcroît, balayaient la question des apprentissages périscolaires en évoquant le caractère « *basique de basique* » des activités proposées. Bien que Christophe évoque des problèmes d'organisation pour justifier l'absence d'ambition éducative, il est assez frappant, au regard de son statut et de mon insistance, qu'il puisse exprimer aussi clairement que les activités

ne sont pas construites autour d'objectifs pédagogiques. J'enchaîne avec une question sur sa fonction de directeur de la structure pour mieux comprendre comment il envisage son travail. Encore une fois, j'ai en tête à ce moment les réponses aux accents vocationnels, empruntées d'une volonté de se présenter comme pédagogues, experts de l'enfance, formateurs, acteurs politiques, qu'énonçaient les équipes de direction des ME.

Simon : C'est quoi ton rôle au sein de l'ALAE ?

Kévin : Alors... je suis responsable des activités périscolaires... du coup *je dois assurer la sécurité morale et physique de l'enfant... euh... la gestion administratif et RH des animateurs... relations avec les enseignants... voilà suivi RH... suivi des réunions avec les animateurs...relations avec les parents... réunions avec les anims...* c'est tous les 15 jours et encore des fois 3 semaines... c'est construit que moi je leur dis ce que j'ai à dire... et eux ils peuvent mais ils disent pas spécialement grand-chose... y'a que la moitié qui vient aux réunions... officiellement c'est obligé mais bon... ils viennent pas...

On voit une forme de désengagement qui peut être interprétée comme la difficulté de s'investir dans une profession sans mandat. L'utilité sociale, qui donne du relief à la fonction d'un directeur de ME, disparaît lorsque le public accueilli n'a pas de « besoins », ou du moins que l'institution peine à les identifier au regard de ses catégories habituelles de perception et de jugement. Au sein des ME, les professionnel.les produisent les « besoins » des classes populaires à partir des services qu'ils ont à offrir, à l'ALAE JR, les propriétés sociales des familles impliquent une impossibilité de s'appuyer sur ce type de procédé de requalification symbolique et donc participe à faire de l'ALAE JR un dispositif sans mandat et des professionnels sans *illusio*. On note également que son rapport à l'équipe d'animation ne se structure pas autour d'une ambition éducative tel que ça peut être le cas au sein des ME. Par exemple lorsque je l'interroge sur les réunions de préparation des projet d'animation avec son équipe :

Christophe : Je l'ai pas mis en place moi... les anims trouvaient que ça servait à rien de préparer... du coup je leur ai dit *ben vous le faites chez vous... vous ramenez vos fiches... avec leurs activités... en général c'est soit sport soit manuel... et voilà...*

Le peu d'attentes qu'a Christophe vis-à-vis de son équipe d'animation peut s'expliquer par la relative absence d'un programme institutionnel concernant la fonction éducative des activités proposées, mais peut également être en lien avec les trajectoires des professionnel.les. En effet, contrairement, au ME, les professionnel.les de l'ALAE JR sont plus âgés et mieux dotés en capitaux, notamment scolaires :

- Valérie a une trentaine d'années, elle a obtenu une maîtrise de droit ainsi qu'un diplôme d'état de Judo, et enseigne ce sport au sein d'un dojo en parallèle de son emploi d'animatrice. Elle a intégré l'ALAE pour compléter ses revenus d'enseignante de Judo. Comme elle le dit elle-même lorsque je lui demande ce qui l'a motivé à proposer une candidature au poste d'animatrice périscolaire :

« Aucune motivation en fait... c'est juste que j'avais autour de moi... j'ai beaucoup d'amis qui sont dans le judo et tout ça... et qui sont aussi beaucoup dans l'animation et le périscolaire... je savais pas qu'on pouvait travailler entre midi et deux ou le vendredi après-midi... je ne connaissais pas bien la formule... et c'est une copine qui est judoka et qui travaille dans l'animation qui m'a dit qu'on pouvait être embauché sur un certain... sur certaines périodes de temps et que ça pouvait compléter mes horaires de judo »

- Chloé a vingt-quatre ans, sa mère est enseignante et son père ingénieur. Elle a passé un BAC ES, à poursuivi son cursus par une prépa D1 pour entrer à l'ENS de Rennes. Elle obtient ensuite une licence de droit puis décide de se réorienter et de s'inscrire à l'université en licence MEEF pour devenir professeure des écoles. Son entrée à l'ALAE JR a été motivé par une volonté d'avoir une expérience auprès d'enfants au regard de son projet professionnel.

« Comme j'avais déjà cette idée de profs à l'école mais je savais pas trop... je voulais attendre un peu... donc je voulais une première expérience... c'était naturel... tant qu'à travailler autant que ce soit un plaisir et avec des enfants pour moi c'est là où je me sens le mieux plutôt que derrière une caisse tu vois. »

- Léo a trente ans, après avoir obtenu son BAC STG il s'oriente en BTS Comptabilité, puis en licence d'expertise comptable pour enfin passer un master d'enseignement option comptabilité. Il est désormais enseignant en lycée professionnel et donne des cours d'éco-gestion. Il travaille à l'ALAE les vendredis après-midi

« Je suis prof en parallèle et du coup comme le vendredi j'ai pas cours et que j'aime pas glander bah du coup j'anime...»

Cette brève présentation des trajectoires de Valérie, Chloé et Léo met en lumière des profils sociaux bien différents des jeunes professionnels qui travaillent au sein des ME. On peut donc faire l'hypothèse ici que la posture de Christophe vis-à-vis de son équipe, aux antipodes de l'ambition d'éducation portée par Nathan et Ahmed, peut s'expliquer aussi en partie par la possession de capitaux scolaires relativement élevés par les professionnels de l'ALAE JR. Il

et elles ont tous.tes un niveau master quand Christophe, lui, après un BEP et un BAC-pro forestier obtiendra un BTS comme niveau de diplôme le plus élevé.

Au fil de l'entretien, Christophe produit des discours qui s'écartent de la rhétorique ludoéducative des directeurs des ME. Pour lui, la fonction récréative et l'usage du dispositif comme mode de garde ne sont pas perçus comme fonction disqualifiante et la dimension pédagogique des activités n'est pas identifiée comme indispensable. Cette posture se donne bien à voir dans son rapport à la division du travail éducatif, et notamment par rapport à l'école :

Simon : Et est-ce que tu penses que le périscolaire peut avoir un intérêt par rapport à l'école ?

Kévin : Je pense que oui... parce que je pense que ça serait bien que l'école se charge de la partie scolaire et tout ce qui est leurs sports, leurs arts visuels etc. ben qu'ils y laissent au périscolaire... parce que quand je vois ce qu'ils font en sport les instits... ils font une tomate ou un ballon prisonnier... *ben autant qu'ils perdent pas du temps sur un ballon prisonnier et qu'ils fassent vraiment du scolaire... et tout ce qui est loisirs, sports, création, qu'il le laisse au périscolaire... nous on sait faire les « ballon prisonnier»... on est là pour ça...*

On voit comment la manière de penser et de présenter la fonction des activités périscolaires par rapport à l'école contraste avec les discours produits par les professionnel.les des ME sur ce même sujet. L'enjeu de distinction avec l'institution scolaire s'articule davantage sur une distribution entre apprentissages et loisirs qu'à une division qui reposerait sur des formes différenciées de transmissions de savoirs et des types de savoirs distincts. L'apprentissage par le jeu, véritable incantation à Vénissieux, laisse place à une opposition entre transmission des savoirs d'un côté et loisirs de l'autre. Les propos de Christophe, ainsi que l'absence d'une rhétorique éducative, rendent compte d'une adhésion tacite à l'identification des activités périscolaires comme récréatives et peu liées à des enjeux éducatifs. Lorsqu'on aborde la réforme des rythmes scolaires durant l'entretien Christophe expédie le sujet rapidement et ne se situe pas du tout dans la même veine discursive que Nathan. En effet, Nathan développe un propos sur la réforme qui montre à quel point il est attaché à une définition des activités périscolaires comme temps éducatifs à part entière, à l'instar de l'école. Christophe, lui, s'approprie la réforme des rythmes scolaires en termes organisationnels :

Christophe : La réforme le truc bien c'est d'allonger le temps méridien de 15 min... Qu'ils aient allongé jusqu'à 18h30 j'trouve ça long par contre... mais en même temps les parents qui bossent c'est mieux pour eux...

Cette définition des activités périscolaires apparaît également dans les discours des animateurs et animatrices qu'encadre Christophe. Les professionnel.les ne se sentent pas investis d'un

mandat éducatif en propre concurrençant les autres instances de socialisation que traversent les enfants. Au contraire, ils n'ont aucune réticence à présenter les activités périscolaires comme du divertissement, comme un mode de garde, et même comme une garderie. Si on se rappelle à quel point les professionnels des ME s'évertuaient en permanence à mettre à distance avec force cette image repoussoir de la garderie, les propos des professionnels de l'ALAE JR, prennent une résonance particulière :

Simon : Et est-ce que le côté... vu que c'est périscolaire, le côté ça complète l'école d'une autre manière ?

Valérie : Non non... *parce que enfin je veux dire les activités qu'ils font ici ils peuvent se les payer dans un club à côté dans une association...* à part à la limite les activités manuelles mais il y en a plein j'en suis sûr qu'ils font dans des assos des cours de dessin des trucs comme ça... *donc pour moi je trouve pas ça utile honnêtement...* tout ce qu'on leur propose franchement tous les clubs le font...

Simon : Et donc du coup si tu pouvais un peu me parler de comment toi tu conçois le rôle des activités périscolaires ?

Valérie : Alors moi je suis un peu mitigé sur le périscolaire... *pour moi j'ai assimilé ça à de la garderie...* c'est-à-dire entre midi et deux il y a pas de problème les gosses ils sont à la cantine, ils sont obligés d'être là donc *on est là pour les occuper...* mais en soi le gamin il sait qu'on est là pour s'occuper d'eux donc pour eux on est des grands jouets... le vendredi après-midi pour moi c'est de la garderie les parents ils peuvent pas s'en occuper ils savent pas où les mettre ils les mettent le vendredi après-midi... alors les gosses ils arrivent, ils font la gueule parce qu'ils ont pas envie d'être là, ils font la gueule parce qu'ils ont pas forcément les activités qu'ils veulent ou alors ils se rendent compte que les activités qu'on leur propose ça leur plaît pas et ils attendent qu'une chose c'est de partir.

Habitué de longue date à la rhétorique éducative des professionnels des ME j'essaie une fois de plus d'amener l'animatrice sur le terrain des objectifs pédagogiques liés à la mise en place des activités. Sa réponse est éloquente :

Simon : Est-ce que du coup vous avez... parce que moi j'ai pas pu assister aux réunions ici... est-ce que vous avez un fonctionnement avec un projet pédagogique et après il faut suivre les objectifs du projet pédagogique ?

Valérie : *Non je sais pas ce que c'est le projet pédagogique...* je n'en ai jamais vu ici...

Christophe en a parlé une fois je crois... mais je ne sais pas ce que c'est... je savais même pas qu'il y avait un projet pédagogique jusqu'à ce que Céline m'en parle la dernière fois... *Christophe ne nous en a jamais parlé je sais pas ce que c'est...*

Cet extrait montre d'une part que pour Valérie l'appui sur un projet pédagogique n'est pas du tout une nécessité pour construire ses activités, et d'autre part, que cette démarche ne fait pas partie des prescriptions émanant de la direction. Au regard de cet effacement de tout impératif pédagogique qui transparait dans les discours des professionnel.les, j'interroge alors Valérie sur sa manière de définir l'utilité de ce dispositif :

Simon : Et du coup est-ce que tu pourrais me dire alors pour toi à quoi il sert ce dispositif périscolaire... quel serait l'intérêt de faire du périscolaire après l'école ?

Valérie : *bah franchement je pense que c'est que pour les parents...* parce que on dit c'est pour les enfants, mais quand je vois la semaine que les gamins se tapent avec le périscolaire et l'école c'est pas pour eux, parce qu'ils sont crevés, ils en peuvent plus des fois, je suis sûr que leurs semaines sont plus importantes que celles de leurs parents au niveau boulot... quand ils arrivent à 7h du matin et qu'il reparte à 18h30 et qu'ils font ça du lundi au vendredi moi je suis désolé c'est que pour les parents c'est pas pour les gamins... c'est le seul truc que je vois... on n'a pas pensé aux enfants on a pensé aux parents...

La mise en perspective de ce terrain complémentaire avec l'enquête réalisée au sein des ME tend à montrer que les ambitions éducatives deviennent de plus en plus faibles à mesure que le public devient plus favorisé. Ce détour empirique permet alors de consolider l'analyse selon laquelle les milieux populaires sont une cible privilégiée des processus de pédagogisation des loisirs et de normalisation de leurs pratiques. L'hypothèse d'un ajustement des dispositifs à la composition sociale des publics tend à se confirmer lorsqu'on compare les discours des professionnels concernant leur rôle vis-à-vis des enfants qu'ils accueillent. Si au sein des ME comme des ALAE les professionnel.les envisagent le dispositif au sein duquel ils travaillent comme un service qui répond aux besoins des familles, les modalités de définition de ces besoins ne sont pas les mêmes. En effet, au sein des ME les besoins des familles de milieux populaires sont déterminés par le truchement d'un « diagnostic ». Le diagnostic tend à définir les goûts et les habitudes en matière de loisirs de ces familles comme contraire à leurs besoins. L'offre de loisirs est alors une proposition d'activités devant s'éloigner des préférences populaires afin d'amener les enfants à s'ouvrir à des pratiques jugées plus dignes et bénéfiques pour le développement de l'enfant. À l'inverse, les professionnels de l'ALAE Racine construisent leurs activités davantage en fonction des désirs, des envies des enfants :

Léo : Un moment donné les enfants *il faut savoir aussi être à l'écoute de leurs besoins et parfois proposer une activité pour proposer une activité ça n'a pas d'intérêt...* tu vois en ce moment par exemple *ils en ont marre c'est la fin de l'année ils n'ont plus envie d'activités...* alors on joue avec eux... on fait attention qu'il se fasse pas mal... s'il y en a qui ont besoin d'avoir quelqu'un pour jouer on joue avec eux mais ouais... enfin voilà... ils sont contents comme ça... moi à partir du moment où l'enfant est content je vois pas l'intérêt de faire une activité pour faire une activité... *Il faut dire ce qui est aussi c'est des enfants qui sont hyper accompagnés de base, ils sont hyper éduqués, c'est pour ça aussi qu'on a pas besoin de trop les cadrer parce qu'ils ont déjà une éducation...* nous on est là à la rigueur pour s'assurer que s'il y a un problème tout aille bien que si il y a un conflit on puisse le gérer, s'il y a un accident on puisse s'en occuper... puis sur le côté consignes c'est pareil, moi par exemple, regarde, je ne donne pas beaucoup de consignes... déjà l'installation on l'a fait ensemble... *je leur propose des trucs mais après ils font ce qu'ils veulent... moi je suis plus là pour les accompagner... s'ils ont besoin d'aide leur donner du matériel, si ils en ont besoin c'est tout...* je ne suis pas là pour leur dire exactement comment faire... du coup au lieu d'imposer mes activités, quand je vois que les gamins ça leur plaît pas du tout, je m'adapte... l'idée dans le périscolaire c'est qu'il décompresse parce qu'ils ont une semaine d'école, qu'on leur impose plein de trucs... donc pour moi c'était le côté *on les fait décompresser, on essaie d'être interactif et puis de proposer des choses... ils en proposent... on négocie, on voit comment ça fonctionne, on s'adapte, si il y a un truc qui marche pas on fait autre chose...*

Notons d'abord que certaines formules utilisées par Léo peuvent se retrouver quasiment à l'identique dans les propos des professionnels des ME. Cependant elles ne revêtent absolument pas le même sens. Par exemple, il est fréquent que les directeurs des ME évoquent qu'il s'agit « *d'être à l'écoute des besoins* » des enfants et que « *proposer une activité pour proposer une activité ça n'a pas d'intérêt* ». Lorsque Nathan emploie ce type de formules c'est pour demander à son équipe d'animation de répondre aux « *besoins éducatifs des familles* » jugées carencées en construisant des activités qui s'inscrivent dans le projet pédagogique. Il s'agit d'une prescription qui vise avant tout à éviter que les professionnels proposent des activités sans but pédagogique. Dans la bouche de Léo, ce même propos exprime au contraire une volonté de répondre aux envies du moment exprimées par les enfants eux-mêmes et de ne pas toujours s'évertuer à mettre en place l'activité préparée par l'animateur si les enfants n'y trouvent pas leur compte. La notion de besoin et la manière d'y répondre ne sont pas du tout envisagées de la même manière. D'un côté, au sein des ME, les « besoins » sont déterminés par l'institution et se construisent par opposition aux désirs des enfants et même des familles, au sein de l'ALAE JR, ils émanent directement des demandes des enfants considérés comme

légitimes à exprimer leurs propres besoins qui sont ensuite traduits en pratique par les professionnels. Cette différence est fondamentale puisqu'on observe une inégalité face à l'assouvissement des désirs et des plaisirs par les loisirs. Si les enfants de classes supérieures ont ici un droit d'accès aux plaisirs tels qu'ils les définissent eux-mêmes, les enfants de milieux populaires de mon enquête, sont régulièrement confrontés à la censure et à la disqualification de leurs appétences, ainsi qu'à l'imposition de nouvelles formes de plaisirs définies cette fois par l'institution. On peut faire l'hypothèse que ce type de différences dans les modalités de perception et d'encadrement des enfants participe à la production de rapports à soi et au monde différenciés et rejoint la distinction entre « sens of entitlement » et « sens of constraints » mis au jour par Annette Lareau (2011) dans son étude de la différenciation sociale entre enfances.

Léo exprime, de manière implicite, que ce mode de fonctionnement s'explique en partie par l'appartenance des enfants aux classes sociales supérieures. *« Il faut dire ce qui est aussi c'est des enfants qui sont hyper accompagnés de base, ils sont hyper éduqués, c'est pour ça aussi qu'on a pas besoin de trop les cadrer parce qu'ils ont déjà une éducation »*. Léo, tout comme Valérie ou encore Christophe, peuvent ne pas se sentir investis d'un mandat spécifique au regard des propriétés sociales des enfants qu'ils accueillent. La mise en place des activités sont alors négociées avec les enfants et doivent correspondre à leurs désirs. D'ailleurs la manière dont Léo exprime son rôle durant les temps périscolaires est assez représentative de cette posture vis-à-vis de l'enfance dominante : *« je leur propose des trucs mais après ils font ce qu'ils veulent... moi je suis plus là pour les accompagner... s'ils ont besoin d'aide leur donner du matériel, si ils en ont besoin c'est tout.. »*.

À l'image de l'analyse que j'ai produite du discours de Christophe au sujet de l'aspect éducatif des activités périscolaires, on peut s'arrêter un instant sur ce qui n'est pas dit par les professionnels de l'ALAE. À aucun moment il n'est question de tenter de sonder les besoins des familles en utilisant un outil d'enregistrement comme ont pu le faire les équipes de direction des ME avec le diagnostic. Les besoins des enfants peuvent être appréhendés directement à partir de l'expression de leurs envies par les concernés. Cette différence est notable puisque d'un côté l'institution, en essayant de répondre à des besoins inexprimés mais sondés par elle-même, elle définit en creux les familles de milieux populaires comme inaptes à déterminer leurs propres besoins, et de surcroît présentent leurs pratiques de loisirs comme antinomiques de leurs besoins. De l'autre, les enfants sont autorisés à formuler leurs besoins par l'expression de leurs goûts et l'institution s'ajuste à ses préférences. De plus, les pratiques de loisirs des familles sont considérées comme bonnes et suffisantes sur le plan éducatif, et les professionnels de l'ALAE

ne se placent en aucune manière en concurrent de la famille ou de l'école sur cette dimension. On remarque également l'absence totale de discours visant à impliquer les familles ou à les accompagner sur le plan éducatif. Le rapport aux parents est pensé uniquement en termes de satisfaction.

Conclusion

Dans ce chapitre j'ai montré comment les milieux populaires sont confrontés, jusque sur des temps alloués aux loisirs, à des programmes institutionnels, plus ou moins explicites, de réforme de leurs goûts, de leurs pratiques de loisirs, de leurs usages du temps libre, et même de leurs modes d'éducation. Alors même que pour ces familles les loisirs semblent revêtir une fonction de « recomposition » nécessitant des conditions sociales de possibilité à « l'oubli de la domination », qui « ménagent un univers soustrait à la confrontation, des moments de répit, des lieux d'altérité » (Grignon et Passeron, 1989 : 105), les dispositifs périscolaires étudiés construisent au contraire un espace régi par des catégories scolarocentrées qui participent à l'extension de la domination scolaire au-delà de l'école et donc à une forme d'expropriation des temps de recomposition de l'enfance populaire. Cette expropriation, qui est en même temps une réappropriation dominante des espaces d'autonomie dominés, passe notamment par une modalité institutionnelle de définition des besoins des enfants et de leurs familles qui consiste à dénier aux classes populaires la capacité à déterminer leurs propres besoins, et à reconstruire leurs désirs comme des appétences contradictoires de leurs besoins supposés. Cette manière de percevoir leur public et ses besoins participe à la mise en œuvre d'un programme de normalisation et d'acculturation des classes populaires.

De plus, la mise en perspective avec l'ALAE JR a permis de montrer que lorsqu'il s'agit d'enfants de classes supérieures, les professionnels tendent à définir leur programme moins en fonction de besoins diagnostiqués qu'au regard des désirs formulés du public. Cet écart dans les modes de perception et de traitement des besoins des enfants semble décrire une forme singulière d'inégalités que l'on pourrait qualifier d'inégalités d'accès aux plaisirs. Si pour certains leurs goûts et leurs manières d'accéder aux plaisirs ne sont pas perçus comme problématiques mais au contraire comme légitime, donnant lieu à des dispositifs de satisfaction de leurs appétences, pour d'autres, leurs modes d'assouvissement des plaisirs sont identifiés comme indignes ou même néfastes, nécessitant des dispositifs de censure et de conversion.

Chapitre 6. Réapprendre à s'amuser : scolarisation des loisirs et résistances populaires

Le chapitre précédent a permis de montrer que l'institution, notamment par l'intermédiaire de ses agents prescripteurs, identifie les familles de classes populaires comme carencées en termes culturels et éducatifs. Son programme se construit alors autour d'une offre de loisirs censée répondre aux besoins de ces familles en proposant un espace de loisirs éducatifs compensatoires. Si les discours de l'équipe de direction laissent transparaître un programme de socialisation de transformation et d'acculturation des classes populaires, il s'agit à présent de rendre compte des pratiques effectives d'encadrement des enfants sur les temps périscolaires, ainsi que les modalités concrètes d'appropriation du dispositif par les enfants. Le passage de l'analyse des discours à l'analyse des pratiques n'a pas simplement pour vertu de révéler les potentiels écarts entre le faire et le dire sur le faire mais aussi, et surtout, d'étudier les modalités concrètes de socialisation à l'œuvre dans la pratique. Cette plongée dans la pratique quotidienne est d'autant plus indispensable que lorsqu'on passe de la construction du programme institutionnel à sa mise en œuvre, des prescriptions des directeurs aux pratiques des animateur.rices, des appropriations enfantines supposés aux appropriations réelles, les mécanismes approchés par l'étude des catégories institutionnelles d'entendement peuvent prendre des formes différentes à l'épreuve de la réalité quotidienne. De plus, j'ai déjà eu l'occasion de montrer que les réalités institutionnelles étaient en permanence le produit de luttes entre des « formes de relations sociales concurrentes » (Lahire, 1993), entre le mode scolaire de socialisation et les modes populaires d'appropriations du monde. Cette « confrontation inégale » (Thin, 1998) et permanente a des effets à la fois sur les institués et sur l'institution elle-même qui se reconfigure en permanence au regard de ces luttes. Il s'agit alors de se demander comment les appropriations populaires, qu'elles soient le fait des encadrant.es mais aussi des enfants, peuvent participer à moduler, dans la pratique, les formes que prennent les processus de socialisation, d'acculturation et de normalisation.

I. Apprendre à jouer

Confronté.es à la réalité de l'encadrement d'enfants qui se saisissent du dispositif à partir de logiques d'appropriations largement éloignées des normes inhérentes à la mise en forme scolaire de l'institution, et qui en cela contreviennent régulièrement à l'ordre local par leurs comportements jugés déviants (Millet et Thin, 2007 ; Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013 ; Deslyper et Eloy, 2020), les encadrant.es ont tendance à mettre en œuvre des pratiques de normalisation qui s'orientent davantage vers la censure et la transformation des conduites enfantines. On passe en quelque sorte d'un programme porté par des missionnaires de la démocratisation culturelle à des pratiques mises en œuvre par la police du quotidien. Ce glissement d'un programme socialisateur ayant pour fondement une approche en termes d'handicaps socio-culturels, et d'actions compensatrices en la matière, vers des pratiques d'encadrement ayant pour objectif concret de maintenir l'ordre local, participe à un déplacement de l'orientation du travail transformateur en direction des classes populaires. Plus précisément, nous verrons dans ce chapitre que ce sont les rapports au corps et au temps des enfants qui sont au cœur de la confrontation et qui cristallisent l'action normalisatrice de l'institution au niveau des pratiques quotidiennes d'encadrement. Bien que le programme prescrit modèle la construction des activités, participent à déterminer le quotidien et impose aux enfants l'insertion dans des formes de loisirs socialement situées, la confrontation aux appropriations populaires ouvre à la fois un nouveau champ de luttes quotidiennes entre logiques scolaires et populaires ainsi qu'un nouveau champ d'action sur les classes populaires pour l'institution et ses agents. Il ne s'agit plus seulement d'inscrire les enfants dans des répertoires ludiques plus légitimes, mais aussi de transformer les manières d'être au jeu, de réapprendre aux enfants à jouer, redoublant la socialisation *aux* loisirs d'une socialisation *par* les loisirs visant à réformer certaines dispositions populaires.

Il s'agit de préciser ici que l'étude de la confrontation entre les appropriations populaires et les modalités d'encadrement de ces temps de loisirs m'ont conduit à porter mon attention sur les pratiques perçues comme déviantes, ou du moins qui se rendent visibles par le fait qu'elles s'écartent des logiques, des normes et des règles institutionnelles, et conduisent à des rappels à l'ordre. Cette focalisation sur les pratiques transgressives, qu'elles soient de l'ordre de l'appropriation hétérodoxe ou de la résistance plus consciente, tend à laisser dans l'ombre les appropriations populaires qui par ailleurs ne produisent pas de réactions institutionnelles. L'une des conséquences de cette focale réside dans une forme d'invisibilisation des pratiques féminines qui tendent, d'une part, à être moins identifiées comme déviantes, et d'autre part,

lorsqu'elles le sont, passent plus souvent sous les radars disciplinaires (Ayrat, 2011 ; Depoilly, 2017). Mon regard a été en quelque sorte orienté par et vers ce que l'institution rend visible en en faisant une cible privilégiée. Cet écueil de l'enquête peut être analysé comme matériau et permet de formuler l'hypothèse suivante : le travail institutionnel de construction de la déviance, qui entraîne censures, sanctions et tentatives de transformation, semble s'appuyer davantage sur un rejet de la virilité populaire¹⁰⁸.

1. Les corps en jeu

Bien que les ME soient régulièrement décrites comme des lieux non-scolaires, et même parfois antiscolaires, au sein desquelles les règles et normes scolaires n'interviendraient pas, j'ai pu observer de manière récurrente la mise en œuvre de sanctions ou de rappels à l'ordre concernant les postures et les dynamiques corporelles des enfants ayant pour cadre normatif les normes scolaires en la matière. Comme je l'ai montré dans le chapitre 3, les professionnels décrivent régulièrement les temps périscolaires comme des moments durant lesquels les contraintes sur les corps à l'œuvre à l'école (« *ils sont assis sur une chaise toute la journée à l'école* ») se déferaient pour laisser place à une expression plus libre et relâchée de ceux-ci (« *ça leur permet de relâcher un peu la pression* »). A rebours de ces discours qui tendent à présenter les loisirs périscolaires comme un « espace de recomposition » (Schwartz, 1990), je montrerai au

¹⁰⁸ Rejoignant en partie l'analyse de Yohan Selponi (2020) concernant la construction d'un public cible implicite au sein d'actions préventives en milieu scolaire : « si les actions publiques préventives concernent *a priori* tous les élèves, les interventions, au niveau local, visent prioritairement les collégien-ne-s et les lycéen-ne-s des classes populaires. D'une part, la question de la régulation des psychotropes est historiquement liée à celle de l'administration des classes dites dangereuses. Ensuite, dans un contexte dans lequel l'organisation d'actions d'éducation à la santé est laissée à l'initiative des membres des établissements scolaires, des actions préventives sont menées en priorité dans les lycées et les collèges populaires dans lesquels les problèmes scolaires et sociaux des élèves sont particulièrement visibles. Pour finir, dans de nombreux cas, les « conduites à risques » « juvéniles » que les intervenant-e-s extérieurs aux établissements s'estiment chargé-e-s de tempérer renvoient à celles des classes populaires que la plupart d'entre elles-eux prennent en charge dans leur travail ordinaire pour des délits routiers, des infractions à la législation sur les stupéfiants (membres des forces de l'ordre), de l'alcoolodépendance, ou de la toxicomanie (travailleurs et travailleuses sociaux en Csapa). Histoire de la problématisation des usages de drogues, mise en place d'actions préventives en milieu scolaire et modalités pratiques de leur organisation au niveau local concourent ainsi à faire des jeunes des classes populaires le public cible des politiques publiques préventives menées en milieu scolaire. » (52)

contraire que les activités mises en place ne sont pas exemptes d'une discipline des corps proprement scolaire.

L'emprise de l'institution et de la forme scolaire¹⁰⁹ sur les ME participe à l'imposition de certaines postures corporelles constitutives du « corps scolaire » et de ses caractéristiques (Thin et Millet, 2007) durant les activités de loisirs. Comme l'explique Thin et Millet :

« L'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école attend des élèves un corps docile et suppose une discipline du corps, intériorisée, une autodiscipline, par laquelle le corps est prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe. Ce corps scolaire est d'abord un corps relativement immobile, sachant tenir en place et rester assis à sa table dans la classe, un corps maîtrisé dont les déplacements ne doivent être ni intempestifs ni spontanés mais mesurés et réglés (déplacements en rang, en silence, avec la permission de l'enseignant, au signal...). C'est ensuite un corps relativement silencieux, qui sait écouter la leçon et ne prendre la parole que lorsqu'on la lui donne. C'est enfin un corps obéissant et concentré, sachant dépasser ses résistances à l'effort et s'y tenir de lui-même le temps de l'exercice. Position d'écoute, immobilité relative, déplacements réglés, mesure et concentration comptent ainsi au nombre des vertus cardinales traditionnelles de l'élève. » (Thin et Millet, 2007).

Il s'agit alors de montrer comment les impératifs disciplinaires constitutifs du « corps scolaire » s'immiscent jusque sur les temps de loisirs périscolaires et imposent aux enfants d'inscrire leurs pratiques dans une « politique des corps » (Faure et Garcia, 2005) produit de la « forme scolaire ». Au-delà de mettre au jour le caractère contraignant pour les corps des activités périscolaires, il faut également être attentif à la confrontation entre des rapports au corps socialement différenciés, qui se construisent dans des conditions sociales distinctes. Les exigences du corps scolaire deviennent d'autant plus contraignantes que les enfants qui participent aux activités périscolaires ont intériorisés un rapport au corps et à ses usages qui s'écartent des dispositions scolaires et s'ancrent plutôt dans un mode populaire de socialisation.

¹⁰⁹ Cf. chapitre 3

1.1. Le corps scolaire face aux corps populaires

Les activités au sein desquelles on retrouve de manière la plus éclatante la présence des caractéristiques du corps scolaire sont celles qui se déroulent à l'intérieur des bâtiments. D'abord parce que les espaces et leur organisation sont relativement similaires à ce qu'on peut trouver au sein d'une salle de classe (pièce, mobilier, tableau, placard, affichages etc.) et renvoient les corps en présence à l'expérience du cadre normatif scolaire. Ensuite, parce que les salles mutualisées impliquent une plus grande proximité spatiale avec les agents scolaires et donc expose les professionnel.les au regard enseignant sur leurs pratiques d'encadrement. Enfin, puisque l'une des caractéristiques du corps scolaire est d'associer certains espaces à certaines dynamiques corporelles (Darmon, 2001), et que l'intérieur est le lieu par excellence de l'introversion des corps, de l'immobilité et du silence, les activités se déroulant dans les « salles » sont alors soumises davantage que les autres aux exigences du corps scolaire telles qu'elles s'imposent à l'école. Comme en témoigne cette observation qui rend compte des contraintes corporelles auxquelles sont soumis les enfants :

Les enfants sont réunis dans la « *salle des grands* », située au deuxième étage du bâtiment. L'animatrice, Sabrina, met en place une activité « *jeux de société* ». Elle demande alors aux enfants de se répartir autour des tables qui sont disposées dans la salle. La plupart des enfants s'exécutent, mais Sabrina remarque une table autour de laquelle se presse un nombre plus important d'enfants que de chaises. Elle intervient : « *vous voyez bien qu'il n'y a pas assez de chaises ! là-bas y'a de la place* ». Aucun enfant du groupe ne veut se déplacer sur une autre table et certains justifient leur refus en arguant qu'ils veulent « *être ensemble pour jouer au jungle speed* ». Sabrina décide de choisir les deux enfants du groupe qui n'étaient pas encore assis sur une chaise (Nawfel et Adem) et leur demande d'aller s'asseoir à une autre table. Dépités, les deux garçons ainsi désignés se rendent en trainant des pieds à la table indiquée. Une fois la répartition effectuée, Sabrina demande le silence et entame la description du déroulement de l'activité. « *Une personne de chaque groupe va aller chercher un jeu dans le placard... pas en même temps... un à la fois. Puis le ramène à sa table pour jouer. Et une fois qu'on a choisi un jeu on change pas toutes les deux minutes et quand on a fini on va ranger le jeu avant d'en prendre un autre* »¹¹⁰. Pendant que les enfants choisis par les différents groupes se rendent à tour de rôle devant le placard de jeux, les deux exilés en profitent pour rejoindre leur groupe

¹¹⁰ Ce mode de fonctionnement est fréquemment utilisé pour de nombreuses activités. Par exemple, durant les activités manuelles, les encadrant.es demandent toujours aux enfants de ne « *prendre qu'un feutre à la fois* », de « *le ranger avant d'en prendre un autre* », de « *reboucher avant de le remettre dans la boîte* ».

d'origine pour bavarder avec leurs copains assis autour de la table. Sabrina, située à côté du placard de jeux, se rend compte du manège et interpelle Nawfel et Adem : « *Vous faites quoi là ?! Retournez-vite vous asseoir à votre table ! Si je vous vois encore naviguer et faire n'importe quoi c'est dans le couloir que vous allez passer le reste de l'activité !* ».

Durant toute la durée de l'activité Sabrina tourne autour des différentes tables et reprend fréquemment les enfants sur leurs manières de s'asseoir, de se déplacer, d'utiliser leur corps et leur voix, d'interagir avec les autres etc. : « *assieds-toi correctement sur ta chaise* » ; « *on s'assoit sur ses fesses pas sur ses genoux* » ; « *arrête de te balancer* » ; « *on se calme un peu* » ; « *vous êtes obligés de crier ?* » ; « *on baisse le volume* » ; « *si vous êtes pas capable d'attraper le totem sans vous jeter sur la table, c'est simple, j'interdit le jungle speed* » ; « *range moi ces cartes ou je les confisque* » ; « *retourne avec ton groupe et arrête d'embêter les autres* » ; « *retourne toi et concentre toi sur TA partie* » etc. Elle interdit également à un groupe de se rendre « *en autonomie* » au placard de jeux au regard de leurs déplacements et de leurs changements de jeux jugés trop fréquents et intempestifs. (ME GL, temps méridien, septembre 2015)

Cette observation, représentative de ce qui se passe au quotidien dans les différentes activités périscolaires, montre à quel point celles-ci sont subordonnées à des manières de tenir son corps, de le mouvoir dans l'espace, de l'investir dans l'activité, d'interagir avec les autres, qui s'inscrivent dans le cadre normatif de la « forme scolaire ». Pour être plus précis on peut noter que l'activité « *jeux de société* » est soumise à un ensemble d'impératifs corporels qu'il s'agit de respecter : une répartition codifiée et prévue des corps dans l'espace (autour des tables), des déplacements réglés et réglementés par une consigne (un enfant de chaque groupe et chacun son tour pour aller chercher les jeux dans le placard), la prohibition de déplacements non-prévus et non-liés directement à l'activité en elle-même (interdiction d'aller voir les autres groupes pour discuter), des types de postures autorisées (assis sur une chaise, sur les fesses, sans se balancer), un volume sonore relativement faible, et enfin des gestes mesurés et maîtrisés (ne pas engager de manière trop intensive son corps pour attraper le « *totem du jungle speed* »). Ces injonctions, qui paraissent aux professionnel.les naturelles et indispensables au bon déroulement d'une activité, sont en réalité le produit d'une extension des normes corporelles scolaires et du maintien d'un ordre scolaire jusque sur les temps périscolaires. Les rappels à l'ordre sont alors permanents, et comme invisibilisés par leur récurrence tant ils deviennent une norme du travail d'animateur, notamment au regard de la prescription de « *poser un cadre* ». La répétition des injonctions concernant les corps dénote une faible intériorisation, par les

enfants de milieux populaires, des normes corporelles scolaires, et donc de leur difficultés à mettre leurs corps en conformité.

On retrouve le même type de contradiction entre corps scolaire et corps populaires lorsqu'un animateur veut montrer quelque chose aux enfants. Que ce soit une vidéo, un tour de magie, un dessin etc. les enfants ont tendance à se ruer vers l'animateur en se bousculant et en s'approchant si près que la démonstration devient difficile. L'animateur est donc souvent amené à stopper son intervention et à reprendre ces enfants en leur demandant de retourner s'asseoir et de se calmer. La demande de maîtrise de soi et de son corps ainsi que l'inscription de celui-ci dans un déroulement réglé durant les activités se confrontent fréquemment aux corps des enfants de milieux populaires qui peuvent, pour certains d'entre eux, adopter des dynamiques corporelles plus spontanées et volubiles. Par exemple, lors d'une activité « *mini-babyfoot* » :

Le mini-babyfoot est un jeu qui a été fabriqué à l'occasion d'une activité « *Création de jeu* ». Il est composé d'un plateau de bois, entouré d'élastiques et sur lequel a été peint un terrain de foot. Les joueurs sont matérialisés par des clous plantés dans le plateau de bois. Le but du jeu est de réussir à faire entrer une petite balle dans les cages de l'adversaire en lui donnant une impulsion avec son doigt. Les corps exigés durant ce jeu sont des corps qui adoptent une posture statique, qui doivent être assis sur une chaise, distribués de chaque côté du plateau. Ce sont également des corps qui savent se maîtriser en mesurant les coups donnés sur la balle afin qu'elle ne sorte pas du plateau et roule dans la salle à chaque action. Le volume sonore doit également être bas sous peine d'être interdit de jeu. Les garçons de classes populaires qui raffolent de ce jeu ont énormément de mal à contenir leurs élans corporels. Leur position passe très vite d'assise à debout et ils se mettent rapidement en mouvement en tournant autour de la table. La plupart du temps c'est toute une bande du quartier qui s'agglutine autour du baby-foot. Le volume sonore augmente exponentiellement. Les disputes éclatent pour savoir à qui le tour. La petite balle passe quasiment plus de temps à rouler par terre poursuivie par deux ou trois enfants se jetant par terre et glissant sous les tables pour la rattraper. Très rapidement le jeu est interrompu et les participants sont, en règle générale, rappelés à l'ordre et parfois punis chacun de leur côté « *le temps de se calmer* ». (ME ER, 2014)

À l'instar de ce qu'on peut observer régulièrement en salle de classe, certaines activités périscolaires impliquent également une individualisation des corps. Le corps scolaire est un corps qui sait se concentrer sur une tâche, de manière individuelle, en limitant les interactions avec ses pairs et avec l'enseignant durant l'exercice. On retrouve cette caractéristique au sein de nombreuses activités à la ME. A l'image d'une activité « *sculpture en terre-cuite* » durant laquelle les enfants devaient, seuls devant leur morceau de terre glaise, réaliser leur ouvrage.

L'injonction à l'individualisation s'observe d'autant mieux lorsque les enfants s'approprient l'activité de manière hétérodoxe en la transformant en pratique collective provoquant l'intervention de l'animateur obligé de rappeler les consignes et de séparer les corps regroupés.

Durant l'activité « *sculpture en terre-glaise* », trois petites filles de CM1 (Yliana, Alya et Shayma) se sont justement réunies pour tenter de rassembler leur matière première afin de façonner un « *méga cœur* ». Cette appropriation collective produit également des échanges, des exclamations, des disputes, des éclats de rire, des mouvements de chaises, des mouvements de corps etc. Ce qui n'est pas sans accentuer les jugements négatifs que les animateurs peuvent porter sur ce type de pratiques. Après seulement quelques minutes, les trois petites filles sont sommées de se séparer et de réaliser « *trois petits cœur au lieu d'un gros* ». (ME GL, temps de soirée, mai 2017)

La confrontation entre une propension aux rapprochements et à l'effervescence collective des corps et des injonctions à leur séparation est fréquente. On voit que jusque sur les temps de loisirs les enfants de classes populaires se confrontent aux normes scolaires en matière d'usage du corps et se socialisent aux jugements qui font de leurs dynamiques corporelles des conduites transgressives soumises à des sanctions. Puisque s'amuser pour les milieux populaires implique souvent d'éprouver corporellement le plaisir de l'effervescence collective, la confrontation avec l'encadrement périscolaire apprend à ces enfants la dimension transgressive que leurs modalités d'appropriation revêtent en dehors des espaces de recomposition populaire comme le quartier.

1.2. Le contrôle du relâchement

Les activités qui se déroulent en extérieures, présentées pourtant par les professionnel.les, mais aussi par les enfants eux-mêmes, comme un espace de relâchement des corps, sont régies par une certaine forme de discipline qui autorise des dynamiques corporelles plus mouvantes mais qui dans le même temps impose une maîtrise de ce relatif relâchement et l'inscription des corps dans une géographie codifiée et une temporalité réglée. L'un des paradoxes des activités périscolaires concernant la gestion des corps enfantins réside dans la contradiction entre la mise en place d'activités présentées comme défouloirs et ayant pour principe le relâchement des corps, notamment au regard de leur immobilité sur les temps de classe, et, dans le même temps, la disqualification de certaines interactions entre les corps, ou d'expressions corporelles des états émotionnels, jugées déviantes parce que perçues comme trop excessives. Cette

contradiction est le produit de la confrontation entre deux modes de perception et de mise en œuvre du relâchement des corps, liés à deux modes d'appréhension du loisir. L'un, institutionnel et scolaire, qui ne peut envisager le relâchement des corps en dehors des limites d'une maîtrise de soi minimale qui consiste à freiner les dynamiques corporelles trop intenses et à préserver son corps plus qu'à l'éprouver. Et l'autre, lié à la combinaison des rapports hédonistes et agonistiques au monde propre aux logiques populaires qui consiste notamment à valoriser et apprécier l'agitation, l'excitation et l'affrontement des corps¹¹¹.

La maîtrise de soi comme valeur centrale du corps scolaire, produit de l'histoire de la « forme scolaire » (Vincent, 1980), peut être reliée au « procès de civilisation » tel que le décrit Elias (2002 [1939]). On peut résumer ce mouvement historique par l'avènement et le déploiement d'un autocontrôle accru des affects et des corps. Cet autocontrôle, qui nécessite une réflexivité sur les effets de son corps sur la pratique, mais aussi de la pratique sur soi, une maîtrise de soi associée à un « souci de soi » (Foucault, 1984), est constitutif de ce qu'Elias et Dunning appellent le « relâchement contrôlé des émotions » au principe notamment de la constitution des sports modernes (Elias et Dunning, 1994). Tout l'intérêt de cette notion est qu'elle permet de comprendre que des activités conçues pour se « défouler », tant sur le plan corporel qu'émotionnel, peuvent également être soumises à une forme de discipline toute singulière qui consiste à être capable de se maîtriser jusque dans des pratiques de relâchement et d'excitation. Il s'agit là d'un niveau très élevé de contrôle de soi sur soi puisqu'il implique le maintien d'une autogestion de son corps et de ses émotions dans des situations qui stimulent pourtant l'agitation et l'exaltation. Le procès de civilisation implique également une moins grande tolérance à l'égard de la violence physique et donc l'avènement de processus d'euphémisation de celle-ci. Cette caractéristique, qui vient ajouter une dimension de contrôle de soi à la maîtrise du relâchement, implique une mise à distance des corps entre eux et corrélativement une diminution de l'intensité des chocs¹¹².

¹¹¹ Je montrerai plus tard dans le chapitre comment les enfants construisent leurs dispositions corporelles dans et par leurs pratiques de loisirs.

¹¹² Encore une fois, l'exemple du processus de « sportivisation » des jeux anciens (Elias et Dunning, 1994) est éloquent. Le degré de violence accepté au sein des affrontements qui se mettaient en place au cours d'une partie de *folk football*, était d'un niveau inimaginable aujourd'hui. Les autorités ont tenté maintes fois d'interdire ces parties de foot qui finissaient souvent de manière sanglante. Durant les parties, il n'y avait pas d'arbitre ou d'instance extérieure pour réguler le cours du match. De plus, ces affrontements étaient définis par une mise en concurrence de groupes sociaux. Des matchs entre villages voisins, entre groupes de conditions sociales

Au sein des ME, les « *activités sportives et jeux sportifs* », catégorie incontournable du classement institutionnel des loisirs sont régulièrement mises en place sur les temps périscolaires. La plupart du temps, l'équipe d'animation propose différents types d'activités afin que les enfants puissent, sur chaque temps périscolaire, choisir entre une activité plus « *calme* » et une autre plutôt faite pour « *se dépenser* »¹¹³. Cependant, à l'instar de ce que montre Elias et Dunning au sujet de la « sportivisation », on observe un contrôle du relâchement des affects et des corps ainsi que de la violence durant ces activités présentés comme défouloirs. Bien que le procès de civilisation engendre la montée de l'autocontrôle, la configuration qui définit les ME, à savoir la rencontre entre une institution scolarisée et un public majoritairement populaire, conduit régulièrement les professionnel.les à externaliser le contrôle du relâchement des corps en produisant des micro-dispositifs ayant pour fonction de se substituer au défaut de dispositions à la maîtrise de soi de nombreux enfants. La mise en forme scolaire des temps périscolaires impliquant la mise en œuvre de règles impersonnelles, la régulation des conduites tend à se faire davantage, dans un premier temps du moins, par la mise en place d'une instance de contrôle extra-individuelle. La dissonance dispositionnelle de la plupart des enfants accueillis avec les formes dominantes de maîtrise de soi et d'autocontrôle pousse en effet les professionnel.les à ne pas se contenter d'énoncer les règles impersonnelles à suivre et de s'en remettre à la capacité des enfants à réguler leurs comportements au regard de la règle, ils surajoutent régulièrement au cadre réglementaire général des instances disciplinaires qui s'intègre à la pratique elle-même. L'une des techniques les plus utilisées par les encadrant.es pour créer ce type d'instances de contrôle des corps durant les activités sportives réside dans la production de « règles du jeu » supplémentaires par rapport aux règles « classiques », ayant pour unique fonction de réduire l'intensité des dynamiques corporelles mais étant présentées

différentes, entre classes d'âges etc. D'autres travaux montre également la rupture dans l'histoire entre « jeux anciens » et « sports modernes » (Bourdieu, 1984 ; Chartier et Vigarello, 1982). Tous s'accordent à dire que des processus de rationalisation, de réglementation et d'autonomisation de la pratique accompagne une tendance au contrôle de la violence durant les parties. Les sports sont alors le produit d'une euphémisation de la violence des affrontements, autrefois guerriers, par la codification de la pratique qui implique une diminution de l'intensité des luttes entre les corps.

¹¹³ Bien que ce ne soit pas toujours le cas en pratique, l'équipe de direction insiste régulièrement sur le fait que les animateurs et animatrices doivent veiller à ce que les enfants participent à toutes les catégories d'activités sur leur semaine pour éviter que certains enfants ne fassent que des activités sportives sur tous les temps périscolaires. Elle demande également aux animateurs de diversifier leur répertoire d'activité afin d'éviter également que certains animateur n'organisent que des activités sportives.

comme éléments à part entière de la structure du jeu. Pour le dire autrement, l'équipe d'animation excelle dans l'art de faire passer des règles de conduites pour des règles du jeu¹¹⁴ :

Thibaud organise une activité hockey sur le terrain de handball. Après avoir fait les équipes et réunis tous les enfants au centre du terrain, il demande le silence afin de présenter l'activité et les règles du hockey. Il commence par l'exposition des règles de bases et demande aux enfants s'ils ont « *tous bien compris ?* ». Il ajoute ensuite : « *vous utilisez une crosse pour pousser le palet... il est interdit de lever la crosse au-dessus de la hanche* (il montre le type de gestes interdits en levant sa crosse en l'air). *Si vous levez la crosse comme ça il y aura faute et le palet sera donné à l'équipe adverse. Si vous recommencez une deuxième fois le joueur sera exclu 5 minutes et ira s'asseoir sur le bord du terrain. C'est bien compris ? pas de crosse au-dessus de la hanche* ». (ME GL, temps méridien, mars 2016)

Une partie du « *groupe des grands* » participe à une activité « *rugby* » encadrée par Salim. Au moment d'exposer les règles de ce sport il se saisit d'un sac rempli de foulard de différentes couleurs et en distribue un à chaque enfant. Une fois tous les enfants munis d'un foulard, il explique : « *Tout le monde met son foulard à la ceinture... vous le coincez dans votre pantalon ou vous l'accrochez comme vous pouvez. Alors, je vous explique... nous on va pas faire des placages... dès qu'un joueur a la ballon... pour lui prendre... pour que l'équipe adverse récupère le ballon... vous allez devoir lui attrapez son foulard. Si vous réussissez à lui attraper le foulard le joueur lâche le ballon direct. Tiens Yliès vient voir...* ». Salim accroche un foulard à la ceinture d'Yliès et illustre par l'exemple cette règle du jeu. Durant les parties, certains enfants ne lâchent pas le ballon alors même que leur foulard a été subtilisé. Après de multiples rappels à l'ordre oraux, Salim décide d'instaurer une sanction supplémentaire à celui qui ne respectera pas la règle du foulard. « *Bon... à partir de maintenant si un joueur ne lâche pas la balle alors qu'on lui a attrapé son foulard... ça fait un point pour l'équipe adverse...* ». (ME GL, temps de soirée, octobre 2016)

Ce type de techniques qui consiste à ajouter une règle au sport existant afin de s'assurer de l'abaissement des collisions entre les corps au sein d'activités qui portent pourtant en elle-même ce type d'interaction, montre une attention accrue de l'institution à la maîtrise permanente du relâchement des corps. Bien que ces pratiques soient justifiées par l'impératif de sécurité pour les enfants, « *pour pas qu'ils se fassent mal* », elles n'en sont pas moins inscrites dans le

¹¹⁴ L'une des compétences particulièrement valorisées chez un animateur est justement de réussir à maintenir l'ordre en utilisant des techniques ludiques de gouvernement des corps (Kechichian, 2019). L'art de la dissimulation et de l'euphémisation des rapports de pouvoir, passant régulièrement par l'usage du jeu, fait partie des compétences professionnelles primordiales dans le monde de l'animation.

prolongement du procès de civilisation et de l'injonction à l'abaissement du niveau de violence. J'ai pu observer également un procédé quelque peu différent qui consiste à mettre en œuvre une nouvelle règle en cours de partie au regard des appropriations corporelles enfantines du jeu. Il s'agit ici de s'adapter à des conduites non-prévues qui remettent en cause le degré d'affrontement et d'engagement des corps acceptable pour l'institution :

Poules-Renards-Vipères¹¹⁵ est un jeu que les enfants affectionnent particulièrement. Il possède des caractéristiques qui semblent réunir de nombreuses appétences des milieux populaires en termes de loisir. Activité extérieure, réunissant un grand nombre d'enfants (souvent la totalité d'un groupe d'âge), où il s'agit d'éprouver son corps en courant, attrapant, esquivant etc. Le caractère compétitif est aussi un élément qui galvanise les participants et conduit à un engagement des corps intense. Durant une partie mise en place par l'ensemble des animateurs du groupe des grands (plus d'une trentaine d'enfants sont présents), l'excitation est palpable. Les cris fusent, les courses sont nombreuses et dispersées dans la totalité de la cour de récréation. Très vite les premiers « débordements » surviennent. D'abord, un enfant saisit un adversaire par le tee-shirt entraînant sa chute et abîme son vêtement. L'enfant victime de cette saisie trop brusque s'empresse de répondre par un coup de pied. Immédiatement un animateur intervient et demande aux deux enfants d'aller s'asseoir sur le banc pour se calmer. Quelques minutes plus tard, un autre enfant chute à cause d'une saisie musclée entraînant au sol son camarade avec lui. Les animateurs décident alors d'arrêter la partie et d'ajouter une nouvelle règle : désormais il suffira d'être touché pour être capturé. Cependant, cette nouvelle règle provoqua un nouveau problème : de nombreux enfants n'acceptent pas de rejoindre le camp lorsqu'ils sont touchés. Ils s'exclament ne pas avoir été touché et remettent en cause la version de leur adversaire en continuant à courir. (ME GL, temps de soirée, octobre 2015)

Les encadrant.es doivent s'adapter en permanence aux dispositions corporelles des enfants de milieux populaires, notamment les corps masculins et leur mode d'engagement, et restructurer en temps réels les règles du jeu afin de résoudre la contradiction, en pratique, entre les impératifs de maîtrise de soi inhérente au corps scolaire et les dynamiques des corps populaires. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la règle de la capture par touche tend à ne pas fonctionner puisqu'elle dépend de l'autorégulation du corps de celui qui a été touché, qui doit arrêter sa course de lui-même, et non en raison d'une intervention extérieure qui stoppe le corps en mouvement. On le verra plus loin, l'une des grandes difficultés des enfants de milieux

¹¹⁵ Le jeu est une lutte entre trois équipes : les poules, les renards et les vipères. Les renards doivent manger (attraper) les poules, les poules les vipères, et les vipères les renards. Chaque groupe peut se réfugier dans un camp délimité par des coupelles. La première équipe qui a mangé la totalité de l'équipe adverse gagne.

populaires est justement de réussir à ajuster leurs dynamiques corporelles à des signes, c'est-à-dire à une injonction qui ne s'accompagne pas d'une contrainte directe sur le corps.

1.3. Le contrôle des émotions et de leurs modes d'expression

Le contrôle du relâchement s'applique également aux expressions émotionnelles des enfants. Ce ne sont pas uniquement les interactions entre les corps, les affrontements et la violence, que l'institution tente de réguler au sein même des activités, mais aussi les modes d'expressions corporelles des émotions individuelles. En effet, les modalités corporelles d'expressions des affects tiennent une place importante au sein de l'institution. Il s'agit de ne pas extérioriser ses émotions de manière trop intense, de maîtriser son corps et de ne pas exprimer sa colère avec trop de véhémence ou son exaltation avec trop de ferveur. L'institution demande aux enfants « un travail émotionnel » (Hochschild, 2017), ou plutôt un travail sur les modalités d'expressions des émotions afin qu'elles respectent la norme scolaire de la mesure et de la maîtrise. Cette exigence s'observe particulièrement bien dans les activités de compétition au sein desquelles l'enjeu de la victoire peut produire des conduites jugées disproportionnées par les encadrants. Les professionnels utilisent d'ailleurs régulièrement la catégorie de « *fair-play* » pour définir l'un des objectifs éducatifs qui traversent les activités sportives. Cette catégorie est un véritable leitmotiv et participe à l'ambition de transformation des modes d'engagements populaires dans la compétition.

Nathan : « Si l'enfant à la fin de l'activité il sait pas faire une passe avec le frisbee ça on s'en fiche quoi... nous ce qui nous intéresse c'est qu'il sache ce que c'est l'activité « Ultimate » déjà et surtout qu'il ait appris à jouer avec d'autres, qu'il ait appris le *fair-play*... »

Salim : « Je faisais beaucoup de sport... j'ai essayé de me diversifier mais au début je faisais beaucoup beaucoup de sport... après j'essaie au fur à mesure de me diversifier... »

Simon : « Et genre dans les sports qu'est-ce que tu essayes de transmettre ? »

Salim : « Ouais dans l'apprentissage des règles... dans la manière d'avoir un comportement sportif... parce que nous on n'est pas des exemples non plus... on rage aussi des fois... on n'est pas des exemples... mais faut essayer de leur montrer qu'il y a pas que la rage... on va leur montrer ça surtout en sport... avoir un certain comportement... ce sont des petites règles, des petites attitudes... mais ça aussi il faut qu'ils le retiennent ça va les aider plus tard... »

Simon : « Et tu te rappelles un peu de trucs précis que tu as mis en place qui vont dans ce sens-là pendant une activité sportive que tu as mis en place ? »

Salim : « Bah déjà moi je les fais arbitrer, c'est l'apprentissage des règles... *pour certains ça les force à être responsable et surtout à être fair-play... à pas rager, à être impartial, objectif... parce que y'en a ils s'enflamment trop...* et c'est pas une notion que les enfants ils ont de base... ben nous on leur apprend à apprendre ça justement... ça peut que leur servir plus tard tu vois... »

Derrière la catégorie de « *fair-play* » qui s'oppose à « *la rage* »¹¹⁶ se trouve toute une politique des corps qui insiste sur la prise de distance vis-à-vis des enjeux du jeu et appelle un certain mode d'engagement des corps corrélatif de cet investissement désintéressé. Comme le dit Bourdieu, « le fair-play est la manière de jouer le jeu de ceux qui ne se laissent pas prendre au jeu au point d'oublier que c'est un jeu, de ceux qui savent maintenir la « distance au rôle », comme dit Goffman, impliquée dans tous les rôles promis aux futurs dirigeants. » (Bourdieu, 2002 [1980] : 178). Pour lutter contre les débordements populaires que peut provoquer la mise en compétition des enfants entre eux, l'institution peut avoir recours à des méthodes plus concrètes que la simple invocation orale de l'éthique du fair-play :

Ahmed : « On s'est rendu compte qu'à GL *ils étaient trop dans la compétition et que les conflits augmentaient...* le constat il est là... et donc on fait quoi ? on adapte les objectifs... on va dire qu'on veut travailler sur la cohésion de groupe et donc toutes *nos activités ça va être des activités de coopération* »

Remplacer les activités sportives qui impliquent une compétition entre équipes ou entre joueurs par des « *jeux sportifs coopératifs* », c'est-à-dire des jeux au sein desquels tous les enfants poursuivent, ensemble, le même but, sans être mis en concurrence les uns avec les autres, est une manière de tuer dans l'œuf toutes formes d'agitations provoquées par le rapport populaire à l'affrontement¹¹⁷. La plupart des sports ayant pour principe l'affrontement entre des équipes ou des joueurs, les encadrant.es sont tout de même régulièrement confrontés à la rencontre entre des activités de compétition et les modalités d'appropriations de ces activités par les enfants de milieux populaires. J'ai alors pu observer des stratégies d'encadrement qui visent, encore une

¹¹⁶ « Rager » est une expression commune dans les quartiers populaires de la ville. Elle signifie être « mauvais joueur », « mauvais perdant ». Rager c'est donc contester les décisions, être de mauvaise foi, s'emporter de manière disproportionnée etc. La personne qui « rage » est souvent appelé un « rageux » ou un « rageur ».

¹¹⁷ Cette stratégie peut toutefois s'avérer infructueuse. Certains enfants réintroduisent parfois une dimension compétitive au jeu en se donnant pour objectif d'être celui ou celle qui fera atteindre le but du jeu à l'ensemble du groupe.

fois, à modifier les règles de bases des sports en question afin de censurer les expressions corporelles des affects qui s'écarteraient trop des manifestations légitimes des émotions, à savoir celles qui dénotent un rapport distancié à la pratique et une maîtrise de soi et de son corps. Je donnerai ici un exemple particulièrement représentatif de cette injonction au contrôle du corps et des affects, et cristallise la confrontation des logiques populaires et scolaires :

Depuis plusieurs semaines, Ahmed et moi organisons, sur les temps méridiens, une activité « *ligue des petits champions* ». Au regard du froid de la période hivernale, nous avons décidé de mettre en place cette activité dans le gymnase. Lors de la troisième séance, avant de commencer les matchs, Ahmed s'approche de moi et me dit « *T'sais quoi aujourd'hui je vais mettre un nouveau truc en place... ils sont tout le temps en train de crier pour un oui et pour un non... tu vas voir...* ». En effet, les séances précédentes avaient été extrêmement bruyantes et les matchs régulièrement entrecoupés par des exclamations d'enfants qui « *ragaient* ». Des contestations de décisions arbitrales qui tournent à la tragédie, des disputes entre adversaires au sujet d'une faute, mais aussi des disputes entre coéquipiers pour une mauvaise passe, un but manqué ou un style de jeu trop « *perso* », des cris de plus en plus intenses pour appeler le ballon de l'autre côté du terrain, des accrochages pour cause de chambrages etc. Au regard de cette situation inacceptable pour Ahmed et qui n'a pas pu se résoudre par des sermons et des punitions, Ahmed décide alors d'intervenir d'une autre manière. Au moment du regroupement des enfants pour les explications du déroulement de la séance, il prend la parole : « *Alors aujourd'hui, commence la nouvelle phase du tournoi* (Ahmed improvise mais fait croire aux enfants que ce revirement était prévu dans l'activité dès le départ). *A partir de maintenant, chaque semaine, les arbitres du tournoi* (Ahmed et moi) *vont ajouter une nouvelle règle dans le foot pour corser un peu les choses ! Celle d'aujourd'hui... est... la règle du silence ! Le joueur qui parle, cris, fait des bruits aura un carton jaune ! Ca va vous apprendre par exemple à bien vous placer sur le terrain sans avoir besoin de crier pour appeler le ballon* (très fière de sa trouvaille justificative, il se tourne vers moi et me regarde d'un air satisfait). *Et du coup d'envoi au coup de sifflet finale... aucun mot... Sinon carton...* ». (ME GL, temps méridien, janvier 2017)

Les professionnels reprochent régulièrement aux garçons du quartier de surréagir, d'adopter des conduites disproportionnées, d'être « *trop dans la compét'* » (on entend souvent les animateurs répétés « *calmez-vous... c'est qu'un jeu... c'est pas la coupe du monde !* »), de « *rager* », de pas « *être fair-play* »¹¹⁸, d'être « *mauvais joueur* », « *mauvais perdant* » et même

¹¹⁸ Farah a d'ailleurs mis en place un « *trophée du fair-play* » qu'elle a décerné à une fille de son activité « *Kin-ball* » au regard de son comportement. A vrai dire, plus que le fair-play, ce trophée avait plutôt récompensé son

« *mauvais gagnant* ». Ce sont surtout les modalités d'expressions des émotions qui sont en causes. Exprimer sa colère en criant, en insultant, en poussant ; sa satisfaction en chambrant, en courant de toute part ; sa frustration en jetant du matériel, en quittant le terrain de jeu en pleurant à chaudes larmes etc. Ce sont des manifestations des émotions, associées à des dynamiques corporelles, qui vont à l'encontre de l'impératif de maîtrise de soi inhérente au corps scolaire et aux exigences du relâchement contrôlé. J'aborde avec Shaun en entretien les raisons de sa dernière punition sur les temps de cantine (il a été envoyé dans un autre groupe parce qu'il avait insulté un autre enfant durant une partie de Handball) :

Shaun : « Bah... c'est à cause de... Eddy hier il faisait trop semblant ! Il me foncer dessus et l'arbitre il disait que faute pour lui, pour lui... *et il simule ! Et il rigolait ! Et du coup moi bah... ça m'énerve !* Et parce qu'après des fois *ça nous arrivait de perdre !* Heureusement qu'on était la meilleure équipe ! Mais sinon moi *je trouve que c'est bien de gagner quand même...* après tu es content quoi... après c'est bien aussi de dire c'est qu'un jeu mais je trouve que c'est mieux de gagner quand même... parce qu'il y a des gens dans la cantine ils disent que c'est qu'un jeu quand ils perdent et quand ils gagnent ils disent « on a gagné ! on a gagné ! »

Simon : « Et du coup t'es souvent puni pour ce genre de raisons ? »

Shaun : « Oui mais pas très souvent... des fois... parce que j'écoute pas ou *parce que je me lâche un peu... mais des fois j'en fais qu'à ma tête...* par exemple quand on était au rugby ça m'a énervé donc j'ai écouté personne... *j'écoutais plus et je disais tout ce que je voulais dire...* »

Les sports et les jeux de compétition représentent pour les garçons de milieux populaires un terrain d'expression de la virilité et du rapport agonistique, au sein duquel il s'agit de ne pas perdre la face devant les copains et faire reconnaître sa valeur, sur le plan physique et technique. Lorsqu'ils y participent, il leur est parfois difficile d'adopter une posture de distance vis-à-vis des enjeux du jeu. Bien que l'investissement dans l'activité, et les indices corporels d'une participation pleine et entière au déroulement prévu, soient valorisés par l'institution, contre notamment des formes d'évitement, les modalités par lesquelles ces enfants s'engagent dans les pratiques sportives conduisent souvent les encadrants à recourir à des sanctions pour « *calmer le jeu* ». De la même manière, les formes populaires d'extériorisation de la colère, ou au contraire de la satisfaction, ainsi que les contextes d'activations de celles-ci, sont renvoyés du côté de l'anormalité, de la disproportion, de l'incongruité.

relatif effacement du terrain de jeu, accaparé par les garçons. Il avait également pour fonction d'envoyer un message à tous les autres.

1.4. Le but du jeu et le feu de l'action

Si le corps scolaire est un corps mesuré et maîtrisé, jusque dans le relâchement, il est également un corps qui suit le but fixé par l'activité. Les activités mises en place au sein des ME possèdent toujours un but, qu'il soit fixé par les encadrant.es ou qu'il soit inhérent à l'activité en elle-même. Il s'agit alors pour les enfants de ne faire que ce que l'activité demande de faire et d'ajuster leurs conduites corporelles à la réalisation de cet objectif. Sans être considérées comme déviantes, les encadrant.es sont souvent confrontés à des pratiques qui perturbent le déroulement prévu des activités mises en place. Ces pratiques non-conformes, hétérodoxes, s'appuient essentiellement sur l'appétence populaire pour l'effervescence collective et les situations qui excitent et mettent en scène les corps en mouvement. Le but du jeu n'est alors pas forcément en adéquation avec les « objectifs » des enfants de milieux populaires en matière d'amusement au sein même de l'activité.

Une partie du « *groupe des grands* » participe à un projet ayant pour objectif de les sensibiliser à l'écologie. Chaque jeudi, durant cinq semaines, une activité sur le thème de l'écologie est organisée. Aujourd'hui, il s'agit d'une activité qui tourne autour du tri des déchets. À la suite d'une introduction qui vise à questionner les enfants sur leurs pratiques liées aux déchets et à leur apprendre comment utiliser des poubelles de tri, les enfants sont conviés à rejoindre le terrain de handball dans la cour pour participer à un petit jeu. Jonathan et Farah explique le jeu aux enfants : L'animateur et l'animatrice vont jouer le rôle des « *méchantes poubelles* » (ils ont enfilé pour l'occasion un sac poubelle troué pour les bras et la tête). Des déchets (certains glanés ici et là dans les poubelles de goûter et d'autres ramenés par Jonathan), ont été répartis sur toute la surface du terrain. Deux poubelles (confectionnées par les enfants durant une des séances précédentes), une bleu et une jaune, sont placées sur la ligne de but d'une des cages du terrain. Le but du jeu sera de ramasser les déchets et de les mettre dans la bonne poubelle (en respectant le tri entre carton et plastique) avant que les « *méchantes poubelles* » ne capture les enfants en les touchant. La surface de but, défini par un arc de cercle devant la cage de handball, est une zone au sein de laquelle les enfants ne peuvent plus être touchés. Durant la partie Farah et Jonathan reprennent à plusieurs reprises différents enfants en leur rappelant le but du jeu. L'un des reproches les plus fréquent est que certains joueurs passent leur temps à se rapprocher des « *méchantes poubelles* » en les narguant, puis tentent de leur échapper au dernier moment. Ils tournent autour d'elles, s'approchent puis s'éloignent en criant lorsque l'une des poubelles tente de les attraper, sans jamais se préoccuper des déchets au sol, qu'il s'agit pourtant de déposer dans les poubelles de tri. Un des participants fût même puni car il avait jeté une briquette de jus

de fruit vide sur le dos de Jonathan lorsqu'il était tourné pour essayer d'attraper un enfant.(ME GL, temps de soirée, juin 2017)

Ce type d'appropriations hétérodoxes, ayant pour principe la plongée dans le feu de l'action afin de ressentir les vibrations du corps et l'effervescence des affects, parfois au détriment d'une stratégie pour atteindre le but du jeu, a tendance à agacer les encadrant.es, et aussi certains enfants, puisqu'il détourne le jeu de son but initial. De plus, pour les encadrant.es, ces comportements sont des indices d'une excitation qui peut à tout moment faire déraiser l'activité. À l'image de cette partie de « *Dodgeball* » (ballon prisonnier) :

Le but de ce jeu est de toucher ses adversaires avec une balle sans se faire toucher soi-même. Lorsqu'un joueur est touché il doit rejoindre la « *prison* » (une zone située derrière l'équipe adverse. Une fois en prison, si le joueur réussit à attraper la balle, il peut tenter de toucher un adversaire pour se libérer. Si la balle touche un joueur mais que celui-ci réussit à l'attraper au vol sans qu'il ne touche le sol, le joueur ne va pas en prison et peut relancer le ballon.

Durant la partie, Haitem se place souvent juste en face de l'adversaire qui a le ballon et attire son attention en gigotant devant lui afin qu'il lui tire dessus. Son but est de réussir à attraper le ballon au vol. À plusieurs reprises, sa stratégie ne fonctionne pas, il se fait toucher et doit rejoindre la prison. Souvent il conteste la décision arbitrale en arguant que le ballon a touché le sol avant de le toucher, que son adversaire a mordu la ligne centrale, ou même que le ballon ne l'a pas vraiment touché. Lorsqu'il se trouve, au bout du compte, en prison, il interpelle les membres de son équipe en hurlant pour qu'ils lui envoient le ballon afin qu'il puisse tenter de toucher un adversaire et se libérer. Lors d'un de ses multiples voyages en prison, il plonge sur le ballon qui s'approchait d'un de ses codétenus pour l'attraper avant lui. Les deux garçons se cognent et Haitem tire avec force sur le ballon pourtant saisi par son coéquipier. S'en suit une altercation entre les deux camarades. L'animateur intervient et demande à Haitem d'aller s'asseoir sur le bord du terrain. (ME ER, temps de soirée, février 2015)

Haitem ne peut s'empêcher de se rapprocher au plus près du feu de l'action, puisque le plaisir naît du contact : se faire toucher, attraper, esquiver au dernier moment. Se faire toucher et se retrouver en prison est moins pour lui un échec stratégique qu'une occasion supplémentaire d'éprouver son corps dans la multiplication des tentatives de revenir au cœur de l'action. Bien que la compétition soit importante pour lui, il est prêt à risquer la défaite pour le plaisir du corps qui exulte quitte à pénaliser sa propre équipe, à s'opposer à ses coéquipiers, et même, sanction ultime, être éloigné du terrain de jeu par un animateur.

1.5. La construction des corps populaires

Pour comprendre les appropriations des activités périscolaires par les enfants de milieux populaires il s'agit de comprendre comment se construisent leurs dispositions corporelles au sein des instances populaires de socialisation. Les corps des enfants sont façonnés depuis longtemps par les espaces qu'ils fréquentent. L'injonction, plutôt populaire, à aller se défouler dehors, s'oxygéner, sortir pour exulter, pour éprouver les plaisirs hédonistes du corps que l'intérieur a tendance à refreiner, participe de cette affinité entre loisirs, corps agités et effervescence collective. Les attentes vis-à-vis des corps durant les activités périscolaires sont donc perçues et vécues par les enfants de classes populaires comme autant de contraintes, de barrières à l'amusement.

Simon : Et est-ce que tu as déjà été inscrit dans une activité style art-plastique, musique ou... ?
(Ryan me coupe)

Ryan : Ah non ! Moi j'aime pas ça, faut je bouge ! *Si je bouge pas j'suis un carnage !* Oh la dernière fois on a été au ciné, le truc 2h30... j'ai dit à ma mère on peut se lever... vient on va dehors... va fumer ta clope... fallait que je sorte me défouler...

(*À ce moment Ryan se lève, regarde par la fenêtre et aperçoit ses camarades jouer dans la cour et soupire...*)

Simon : Bon on va accélérer par ce que je crois que tu commences à en avoir marre non ? (47:30 d'entretien)

Ryan : Ouais parce que là en plus je crois qu'ils vont peut-être faire foot alors çaaaaa !!! Faut pas que je regarde dehors !

Simon : Ouais assieds-toi... bon est-ce que tu peux me dire ce que tu n'aimes pas au centre ?

Ryan : les trucs minuels (sic) là... dessins et tout... les trucs où faut monter en haut... j'aime pas... *moi c'est dehors faut que je cours...* d'ailleurs j'ai pas envie de faire l'activité à Gaëlle (intervenante art-plastique)... parce qu'on doit être en haut... je peux pas...

Simon : et c'est quoi que tu préfères alors au centre ?

Ryan : Foot, basket... j'sais pas... faut courir... poule-renard-vipère... épervier... tous les trucs comme ça... par contre ce qui me saoule c'est quand... *c'est quand les maitresses elles disent « mets correctement ta casquette ! »*¹¹⁹...

¹¹⁹ Le fait que Ryan fasse le parallèle spontanément entre les contraintes corporelles qu'impliquent les activités intérieures et les rappels à l'ordre d'une enseignante concernant sa casquette n'est pas anodin. En effet, la

Simon : et au périscolaire y'a des trucs comme ça qui te saoule quand les anims ils t'engueulent ?
Parce qu'en plus toi t'es souvent puni... ça te saoule pas d'être tout le temps puni ?

Ryan : Non j'suis pas puni...

Simon : Ben si je te vois...

Ryan : Non jamais... j'suis un ange (avec un sourire en coin)...

Simon : Je te rappelle que j'suis animateur donc je le sais hein...

Ryan : Ouais... Ça me saoule pas... *j'ai l'habitude moi...* à l'école, chez moi aussi, je me fais engueuler tout le temps [...] à l'école (imitant la voix de sa maitresse) « Ryan assis-toi comme il faut ! arrête de bouger ! », au centre « Va t'asseoir ! Calme-toi ! », à la cantine « Reste assis ! »...

Les propos de Ryan mettent d'abord en lumière la contradiction qu'il peut exister entre des corps masculins populaires forgés dans et par le mouvement, des corps que l'on éprouve plus que l'on ne les maîtrise, et des activités qui imposent un contrôle et une régulation de soi qui tendent plutôt vers l'immobilité. Ensuite, son discours sur les sanctions et l'injonction permanente à « *s'asseoir* » dont il est un destinataire privilégié, rend bien compte de la continuité des impératifs du corps scolaire en-dehors des temps de classe.

L'un des indices les plus parlant de la manière dont les enfants de milieux populaires vivent l'extension des normes du corps scolaire jusque sur leurs temps de loisirs réside dans les demandes permanentes que les enfants du quartier populaire formulent à leurs parents pour « *faire un tour au petit parc avant de rentrer* » à la fin des temps périscolaires. Le « *petit parc* » est une aire de jeu située au centre du quartier et au sein duquel les enfants aiment se retrouver pour s'amuser pendant que leurs mères discutent assises sur les bancs présents dans le parc. Une maman me dira d'ailleurs lors d'une discussion informelle au portail de l'école « *je vais les amener au petit parc pour qu'ils se défoulent bien avant de rentrer... de toute façon j'suis obligé sinon ils vont pas me lâcher* ». On observe alors fréquemment des groupes de mères du quartier, suivies de leurs enfants, se rendre au « *petit parc* » avant de rentrer chez elles. Cette demande montre à quel point le relâchement des corps promis par le dispositif est tout relatif puisque les enfants ressentent le besoin d'investir un espace, même sur un temps relativement court, au sein duquel les corps pourront exulter loin des contraintes institutionnelles. Comme une soupape de décompression le « *petit parc* » s'apparente à un espace de recomposition des

continuité des impératifs du corps scolaire jusque sur les temps périscolaires le pousse à envisager ensemble ces expériences pourtant séparées institutionnellement.

corps pour les enfants du quartier qui peuvent alors actualiser leurs dispositions, notamment corporelles, sans s'exposer à des sanctions. « *Le petit parc* » est finalement, pour ces enfants, le véritable moment de décompression, la véritable sortie de l'école.

On comprend mieux la contradiction qui naît de la rencontre entre un accueil de loisirs tramé par la forme scolaire et des enfants issus de milieux populaires lorsqu'on saisit la manière qu'ont ces derniers de jouer dans le quartier. J'ai rapidement pris la mesure de l'importance des espaces extérieurs qui composent le quartier dans la construction du rapport aux loisirs, et plus largement des rapports au corps, à l'espace, au temps, de ces enfants. Le poids de l'expérience enfantine du quartier s'apprécie par exemple particulièrement bien dans la manière dont Ryan réagit durant l'entretien lorsque nous passons de la thématique des activités de loisirs au sein de son domicile à celles qu'ils pratiquent dans le quartier :

Simon : Bon maintenant que tu m'as parlé un peu des jeux que tu fais chez toi on va peut-être passer...

Ryan : Dehors ! (*Son corps se redresse, et son visage laisse transparaître une certaine excitation*)

Simon : Oui dehors...

Ryan : Ah ouais !

(*Sans que je n'aie besoin de poser des questions précises, ce qui était le cas pour les activités intérieures, Ryan enchaîne immédiatement et avec un débit de parole très élevé et un ton énumératif passant d'une pratique à une autre sans transition*)

Alors... je vais au city tout seul, je fais de l'overboard, j'fait des tours de vélos, j'me suis fait poursuivre par des chiens... oh j'ai flippé... donc je vais au city, je joue au quartier, y'a les grands, Bilel, la Banane... je l'appelle comme ça, y'a Rayan, Ahmed, Eddie, Mohamed, Selman, Nawfel... des fois on va chercher des bouteilles là-bas au Super-U... dans le quartier t'as trois zones... moi je l'appelle A,B,C... t'as un rond c'était le A, la grande cour c'est le B, et la petite cour ça fait C... la dernière fois je t'avais vu sur ton vélo une fois... là-bas on fait que des conneries... on joue au foot aussi... la dernière fois j'ai bloqué une balle sur le toit... j'suis y'allé... c'était facile pour monter mais pour descendre... Dylan il m'a enlevé la poubelle en plus... on fait des caches-caches, des gamelles... Oh une fois mon beau-père il s'est engueulé avec un papi et une mamie... parce que c'est des fous... quand on va dans la C... et une fois elle nous regarde par la fenêtre et elle nous dit pourquoi tu joues ici va jouer en bas de chez toi... après j'ai appelé mon beau-père et après il s'est embrouillé avec le papi... parce qu'elle s'occupe des oiseaux et nous on a renversé la gamelle des oiseaux avec le ballon... y'a pas longtemps mon beau-père il est allé au tabac et moi j'suis resté et un moment y'a quelqu'un il

me tire le ballon dans la tête... je lui dis : fais attention... il me retire dessus après c'est partie en vrille... dans le city des fois y'a des grosses embrouilles aussi... après les caches-caches on tire au sort le dernier qui reste c'est lui qui compte... j'avais une cachette je m'en rappellerais toute ma vie... personne la connaît... je me mettais derrière les escaliers en bas de l'immeuble et après quand il avait vu quelqu'un je me cachait derrière lui et quand on arrive au ballon, quand c'est une gamelle, paf je tire dans le ballon... des fois on joue au foot aussi sous les bancs... une fois on a cassé la vitre d'une moto parce qu'on avait fait des cages de la veste à la moto et j'ai tiré sur la moto... on fait des équipes et après le premier qui marque deux buts l'autre équipe elle sort et c'est une autre...

Cet extrait d'entretien montre à quel point le quartier est le théâtre de nombreuses expériences et cristallise une partie importante des pratiques extra-scolaires de ces enfants. Les propos évasifs que Ryan a pu me tenir sur sa chambre font contrastes avec l'effusion discursive que suscite le passage à la thématique du quartier. Au travers de sa description, bien que relativement erratique, on décèle une atmosphère composée de corps qui s'agitent, de rythmes qui s'accélèrent, de pratiques aux registres différents qui se superposent et s'entremêlent. Un ensemble d'éléments qui s'oppose en tout point au cadre de la pratique et aux injonctions qui structurent l'expérience des temps périscolaires. On retrouve le même type de description dans le récit de Maëva concernant les jeux qui prennent place dans le quartier :

Simon : Qu'est-ce que tu fais souvent les weekends ?

Maëva : Ben sortir en bas avec mes copines... des fois on fait des batailles d'eau... Sabrina des fois elle ramène son téléphone et on fait des blagues téléphoniques... avant-hier elle avait dit que c'était la livraison de tongs... des fois on monte sur les arbres... des fois je descends et quand y'a personne je remonte parce que y'a rien à faire toute seule... des fois on fait des gamelles quand on est beaucoup parce que des fois y'a des grands qui viennent aussi... et des fois on fait des trucs... y'a une dame elle nous prend en photo pour avoir des preuves qu'on fait n'importe quoi... et même une fois ma sœur elle a pris des œufs chez moi et avec des grands elle a balancé des œufs sur sa porte... après une fois on a fait une grande cabane... c'était comme avec des arbres on pouvait rentrer dedans... en fait avant c'était un truc où y'avait pleins d'arbres et on montait dedans mais Madame Ravioli elle a dit à la régie et du coup ils ont tout rasé... et maintenant il reste un peu des buissons... et nous on a fait comme si c'était une cabane...

Simon : Et tu vas au city des fois toi ?

Maëva : ouais... souvent ma sœur elle sort du lycée avec sa copine et on va avec sa petite sœur au city... elles elles discutent avec leurs portables et tout et nous on joue dans l'herbe on fait

des roues... des roulades... on fait de la gym... des fois j'aimerais bien jouer au basket mais y'a toujours les garçons qui jouent au foot et ils me disent dégage parce qu'ils font des penaltys...

Simon : Qu'est-ce que tu fais d'autres dans le quartier sinon comme jeux ?

Maëva : cache-cache... une fois j'ai cassé une porte pour me cacher dans une allée... en fait la porte elle était déjà cassée.. et avec un coup sec on l'a ouvert mais les autres ils savaient pas qu'elle était ouverte... du coup ils pouvaient pas se cacher dedans... et une fois y'a une voisine qui nous a fait ouvert la voiture de son père pour qu'on se cache dedans...

Ces récits mettent au jour une distinction importante entre les modes d'engagement des corps dans les loisirs populaires qui se déroulent au sein du quartier avec les impératifs du scolaire qui exigent de produire des indices corporels d'un plein investissement dans et pour l'activité en elle-même.

Lorsqu'on s'intéresse aux pratiques de loisirs des enfants dans le quartier ou dans la famille on relève la présence de formes ludiques que Michel Verret décrivait au sujet des ouvriers (Verret, 1996 [1988]), que Daniel Thin a également mis en lumière concernant les familles de milieux populaires (Thin, 1998), ou que David Lepoutre a étudié durant son enquête sur la jeunesse populaire de banlieue (Lepoutre, 1997). Lorsque Michel Verret étudie « l'esprit du jeu » (p.83) de la classe ouvrière il distingue plusieurs formes que prennent les loisirs. Il décrit notamment la « forme choc » (p.89) et la « forme vertige » (p.84), rejoignant une partie de la classification des jeux de Roger Caillois (1958) au travers de l'*agôn* (compétition) et de l'*ilinx* (vertige). Ces formes du plaisir ouvrier qui s'assouvi notamment dans les activités de loisirs sont relativement similaires des principes à l'origine des appropriations enfantines des activités périscolaires. Les plaisirs grisants de l'affrontement et des chocs, des turbulences et du hourvari, sont le produit de processus de socialisation qui sont à l'œuvre à la fois dans la famille et dans le quartier. Comme Daniel Thin l'avait noté à propos des jeux dans les familles qu'il a enquêté :

« Les « jeux » cités par les parents relèvent souvent du « chahut », du défoulement, de l'instant de plaisir réciproque. Ils engagent souvent les corps dans le rire ou l'affrontement ludique mais rarement la réflexion ou l'utilisation de savoirs théoriques et plus ou moins scolaires. » (Thin, 1998 : 82).

« Les « chatouilles », les « bagarres », les échanges qui impliquent l'affrontement des corps, dans lesquels les corps se touchent, les « corps à corps » sont très fréquents. La distance physique entre les êtres, produit du « processus de civilisation », s'abolit dans les jeux entre parents et enfants » (Thin, 1998 : 102).

L'abolition de la distance entre les corps populaires s'observe notamment lors des parties de foot mises en place au « *city* » entre copains du quartier, qui se déroulent sans arbitrage et rendent compte d'une tolérance élevée aux collisions entre les corps. On observe également des pratiques qui font partis de ce que Lepoutre désigne comme des jeux ayant pour principe « qui-perd-reçoit-des-coups » (p. 316). Par exemple, ce que les garçons du quartier appellent le « *M6 cul-rouge* » ou « *180 cul-rouge* » :

Un ensemble de joueurs indéterminés affrontent un gardien de but sur le mode d'une action de football. Le but du jeu étant de marquer des buts de différentes manières jusqu'à atteindre un nombre de points prédéterminé. Les manières de marquer, classés des moins au plus stylisées (par exemple, en retourné acrobatique, en volet, de la tête etc.), possèdent un nombre de point déterminé (qui peut varier en fonction des parties, des lieux, des enfants). Si un joueur tire à côté de la cage il devient gardien de but. Lorsque les joueurs parviennent à totaliser le nombre de point prévu sans changement de gardien, celui-ci est soumis au « *cul-rouge* ». Il doit se placer sur la ligne de but, se retourner, se pencher en avant, et chaque joueur peut tenter une frappe, à partir du point de penalty, afin de toucher le malheureux gardien sur les fesses.

Au-delà des pratiques qui se rapprochent du giron du ludique et du loisir, ces enfants sont également confrontés à des expériences quotidiennes qui les exposent régulièrement, en tant qu'acteur ou spectateur, à des scènes au sein desquelles les corps s'éprouvent, se bousculent, s'entrechoquent, s'affrontent. Ces expériences participent à l'incorporation d'un rapport au corps qui tolère davantage les heurts. Cette résistance populaire au choc se construit par exemple entre pairs, durant des bagarres, dont ils font l'expérience précocement :

Mohamed-Ali : Ouais des fois... des fois je me bagarre avec des CM2 quand on joue au foot... même des 6^{ème} truc comme ça...

Shaun : Avec mes copains ça part un peu en vrille des fois... ça se bagarre... des fois il y en a qui sépare... des fois il y a les papas qui viennent...

Simon: Ah ouais en plus toi tu t'énerves vite tu as dû te battre dehors non ?

Shaun : Oui c'est à cause des insultes de l'équipe adverse... genre sur les mères et tout...

Simon : Et du coup dans ce cas-là ton frère il t'aide un peu ?

Shaun : Non pas trop... mais oui des fois... mais je me défends plus souvent tout seul... vu que j'ai de la pratique avec la boxe je peux me défendre tout seul... même avec des grands

Imad-Eddine : Souvent Aziz et Ryan et Suleyman ils se bagarrent... par exemple je sais pas il y en a... par exemple un coup d'épaule... Celui qui sait pas parler il dit je sais pas quoi... le frère de Eddy ils sont nés en Tunisie... il arrive pas à trop à parler... il dit je sais pas quoi juste pour un coup d'épaules et après ils se tapent...

Que les affrontements entre les corps soient de l'ordre de la « vrai » querelle, des « échauffourées ludiques » (Lepoutre, 1997 : 315), des « simulacres de bagarres ou des jeux d'affrontements corporels » (Thin et Millet, 2015 : 10), ces enfants sont très jeunes familiarisés à une culture du choc qui les conduits d'une part à mieux tolérer le caractère impétueux des dynamiques corporelles, et d'autre part, à trouver un certain plaisir à éprouver son corps de la sorte. Les activités périscolaires sont alors un lieu de censure de ce que certains enfants envisagent comme « normal », ou justement comme une source de plaisir. L'euphémisation des affrontements corporels jusque dans les activités conçues pour cela, tend à imposer aux enfants un degré de maîtrise de soi, de son corps et de ses affects, qui entre en contradiction avec la libido agonistique des jeunes garçons de quartiers populaires.

1.6. Stratégies antiautoritaire de disciplinarisation des corps

Les professionnels se retrouvent alors dans une configuration problématique, produit de la confrontation malheureuse entre un mandat éducatif privilégiant des formes de participation qui nécessitent des dispositions à l'autocontrôle, et un public qui s'approprié le dispositif à partir de logiques populaires qui s'opposent à ces modalités de régulation des conduites. Cette configuration demande alors aux animateurs et animatrices une gestion quotidienne de la contradiction entre logiques scolaires et populaires. En effet, bien que l'objectif soit de socialiser les enfants à de nouvelles dispositions plus adéquates à la pleine réalisation du mode d'éducation dominant défendu par l'institution, dans la réalité concrète, les appropriations populaires tendent à reconfigurer les enjeux quotidiens de l'encadrement et exigent des professionnels qu'ils ajustent leurs pratiques. Lorsque l'utopie pédagogique d'une autogestion enfantine et d'une éducation anti-autoritaire s'efface derrière les impératifs du maintien de l'ordre local, les encadrant.es doivent redoubler d'ingéniosité pour tenir les deux bouts de l'institution. Pris entre deux feux, il.elles tentent de maintenir le caractère non-répressif de l'encadrement, gage de la légitimité et de la raison d'être d'un tel dispositif, qui se construit en partie contre l'image de la contrainte scolaire, mais il.elles doivent également s'assurer que les corps populaires et leurs dynamiques ne sortent pas du cadre normatif minimal imposé par la

mise en forme scolaire de cet espace. Garantir l'ordre (péri)scolaire sans faire « perdre la face » à l'institution et sa rhétorique libérationniste, voilà l'enjeu quotidien auquel doivent faire face les professionnels de l'animation dans ce contexte.

Pour résoudre cette contradiction, l'une des stratégies adoptées par les encadrant.es est d'utiliser des techniques de disciplinarisation des corps qui n'apparaissent pas contraignantes, des techniques qui garantissent un dressage des corps tout en euphémisant la violence des rapports de pouvoir entre adultes et enfants. À défaut de s'appuyer sur les dispositions à l'autocontrôle des enfants, qui sont, on l'a vu, relativement absentes, les professionnel.les comptent sur la dimension ludique de certaines modalités de régulation des corps pour que les enfants obéissent sans pour autant avoir besoin de recourir à des formes autoritaire d'encadrement. J'ai par exemple évoqué plus haut la technique qui consiste à faire passer une règle de conduite pour une règle du jeu. Il existe un autre registre de pratiques ayant la même fonction. Elle réside dans la ludicisation du gouvernement des corps. Comme l'explique un animateur :

« Les techniques [de maintien de l'ordre] il faut qu'elles soient sous forme de jeu, comme ça, au moins les enfants ils ont l'impression d'être dans le jeu, c'est plus fun et c'est pas « taisez-vous ! » et on est à l'armée quoi. Je pense qu'il ne faut pas confondre le cadre avec... enfin... Ouais je pense qu'il ne faut pas confondre le cadre et un mur infranchissable en mode hyper froid ; non ce n'est pas possible... Il y a l'école et puis il y a le périscolaire où on est quand même dans une démarche pour s'amuser... » (Alex, BAFA [Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur], animateur périscolaire, Maison de l'enfance Jean Jaurès)

Au fil de leurs expériences d'animation, les professionnels se construisent un répertoire de techniques, qu'ils se transmettent les uns aux autres. Le point commun de ces pratiques est qu'elles possèdent toutes un accent ludique, au sens où elles reprennent les codes typiques des « jeux d'enfants ». Elles s'appuient sur un fond commun de pratiques culturelles associées à l'univers de l'enfance. L'univers ludique des comptines, des chansonnettes faisant intervenir des mouvements du corps, des jeux de mimes, des déplacements chorégraphiés, ou encore des jeux qui mettent en scène l'obéissance (« Jacques a dit » étant le symbole de ce type de jeux), est un vivier inépuisable à la disposition des encadrant.es. C'est en grande partie de ce catalogue de pratiques, dites enfantines, que les professionnel.les s'inspirent pour construire leurs techniques ludiques de gouvernement des corps. Ces pratiques qui fonctionnent comme « cadres sociaux de la mémoire » (Halbwachs, 1925) tendent à activer, chez les enfants, des attitudes de participation. L'habitation des enfants à ces pratiques conduit souvent à déclencher chez eux une forme de réaction automatique aux injonctions contenues dans le jeu :

Il est 16h, c'est le début du temps périscolaire. Les enfants sortent de l'école et se rendent sur l'aire désignée pour la prise du goûter. Ce soir-là, il y a des absents du côté des animateurs. Le ratio adultes/enfants est particulièrement faible. Les animateurs ont donc la charge d'un nombre important d'enfants. À la fin du goûter, il s'agit de rassembler les enfants autour de l'animateur pour qu'il puisse expliquer le déroulement des activités, les présenter en détail et faire les inscriptions. Les enfants sont agités et nombreux, ce qui complique la tâche de Thibaud (Bac ES, 2^e année de licence de droit, BAFA, animateur périscolaire, Maison de l'enfance Jean Jaurès et Marie Curie). Après avoir lancé, en haussant la voix, « Les enfants ! Venez- vous asseoir autour de moi, on va faire les inscriptions ! », il remarque qu'un grand nombre d'enfants ne respecte pas la consigne. Il décide alors de mettre en place un petit jeu qui aura pour but d'obtenir des enfants ce qu'il a essayé de leur demander par le langage verbal. « On va faire un petit jeu... tant pis pour ceux qui viennent pas ! Vous allez devoir vous ranger par groupe le plus vite possible... Attention... on se met ensemble par couleur de tee-shirt ! Les rouges avec les rouges, les bleus avec les bleus... ! Le premier groupe qui est assis et sans erreurs aura gagné ! ». Les premiers enfants commencent alors à se réunir par couleurs de tee-shirts. Ils appellent leurs camarades pour qu'ils se dépêchent. C'est l'agitation, les groupes commencent à se former. Le premier groupe interpelle l'animateur « C'est bon ! on a finiiii ! ». Thibaud leur répond : « Pour gagner il faut être par couleur ET assis en file indienne, dans le silence ! ». Certains enfants tentent de faire de l'ordre dans leur groupe « Mais taisez-vousuuus ! Faut se taire là... » ; « Ryaaaaan ! Assis toi... dépêche, on va perdre, vite ! ». Le groupe des tee-shirts rouge est le premier assis, et silencieux. Thibaud crie « STOOOP ! C'est bon les rouges ont gagné ! Et ouais... y en a ils avaient réussi à se mettre en groupe, mais ils parlaient encore... Dommage ! ». L'animateur décide de refaire une partie en changeant la consigne. « Maintenant... pareil... mais par classe ! ». On observe alors, à l'issue de la partie, des lignes d'enfants, assis, silencieux, face à l'animateur. « Ok ! On va pouvoir commencer les inscriptions maintenant ». (ME GL, temps de soirée, septembre 2016)

Ce type de stratégies détournées, qui pourraient être mises en lien avec les pédagogies du détour qui tentent de rendre la transmission des savoirs moins contraignante et frontale par l'usage du jeu, vient suppléer au quotidien les dispositifs visant à socialiser les enfants à un autocontrôle du corps. La faible efficacité des dispositifs de conversion des dispositions populaires rend nécessaire l'usage de ce type de stratégies au quotidien. Elles permettent de construire des instances de contrôle extérieures aux enfants tout en apparaissant comme peu ou pas contraignante et de surcroît comme relevant d'un désir enfantin de participer à ces jeux. Transformé un ordre formulé à l'oral par un jeu qui demande la même chose sans apparaître comme une injonction est une technique d'encadrement redoutable qui soumet les corps à une discipline en même temps qu'elle les insère dans un registre de la pratique perçu comme

amusant et peu contraignant. Une autre technique renvoie plus directement à la participation des enfants, sous une forme presque réflexe, en s'appuyant sur l'imitation et la répétition :

Le groupe d'enfant est rassemblé devant Thibaud mais parlent entre eux, n'écoutent pas, chahutent. Tout à coup, l'animateur lance un « héééé hoooo ! » (Ressemblant, sur la forme, à un chant de supporter), immédiatement la plupart des enfants répètent en chœur « héééé hoooo ! ». Puis « binlinling lingling ! », les enfants : « bilinling lingling ! ». De plus en plus d'enfants répètent, jusqu'à que la totalité soit investie dans la pratique. Après plusieurs répétitions, Thibaud s'arrête et enchaîne immédiatement sur l'explicitation des consignes de l'activité qui va suivre. (ME GL, temps méridien, avril 2017)

Dans une configuration similaire à celle de l'exemple précédent, une autre situation rend compte plus spécifiquement d'une mise en jeu du et par le corporel :

L'animateur dit aux enfants : « tous ceux qui m'écoutent lèvent la main droite ! ». Seulement quelques enfants s'exécutent. « Tous ceux qui m'écoutent lèvent la main la gauche ». Un nombre plus important de mains se dressent. « Tous ceux qui m'écoutent mettent leur doigt sur le nez ! ». L'ensemble des enfants sont « pris » (aux deux sens du terme) dans le petit jeu. « Tous ceux qui m'écoutent mettent leur doigt sur la bouche et se taisent ! ». Mission accomplie, le groupe est comme hypnotisé par cette gymnastique, regarde l'animateur en silence qui peut désormais animer son activité dans le calme (silence et corps immobiles). (ME JC, temps de soirée, mai 2017)

Au-delà des temps de rassemblements et de répartition des enfants entre les activités, ces techniques renvoient plus largement à une stratégie d'occupation constante des enfants, par des jeux encadrés par les animateurs, dans le but de limiter au maximum les pratiques non prévues.

Jonathan : « C'est ça, il faut vraiment essayer, de les limiter au maximum donc, du coup, il faut être assez réactif et, dès que tu vois qu'il y a un moment de flottement, il faut essayer d'improviser quelque chose qui va les occuper pour pas que ce soit le bazar quoi, parce que c'est ça le problème, dès qu'il y a rien à faire, ils sont tentés de faire n'importe quoi. Du coup on lance des chansons, ou alors un petit jeu, une petite histoire quelque chose. »

Ces stratégies de maintien de l'ordre institutionnel s'appuient dans un premier temps sur la force du signal qui produit une réponse du corps quasi-automatique à une forme de stimuli extérieur. Comme l'explique bien Foucault :

« Toute l'activité de l'individu discipliné doit être scandée et soutenue par des injonctions dont l'efficace repose sur la brièveté et la clarté : l'ordre n'a pas à être expliqué, ni même formulé ; il faut et il suffit qu'il déclenche le comportement voulu.

Du maître de discipline à celui qui lui est soumis, le rapport est de signalisation. »
(Foucault, 2015 [1975], p. 440).

À la manière du sifflet, des claquements de mains, de la sonnerie, le fait de lancer une chanson, un cri de rassemblement, ou un mini-jeu, accompagnés d'injonctions associées, déclenche des postures, des gestes, des attitudes. Le signal comme déclencheur se combine alors dans ce contexte avec la ludicisation de ces techniques. De plus, les propos de Jonathan sur la mise en œuvre improvisée de petits jeux pour combler les moments de flottement renvoient à une technique d'animation très utilisée au sein des ME. En effet, l'un des enjeux quotidien pour les animateurs et animatrices est de ne pas se faire déborder par les comportements déviants des enfants. Bien que le contrôle des corps soit permanent, les moments les plus difficile à gérer sont ceux durant lesquels les enfants ne sont pas « occupés », les fameux moments de « flottement ». Alors, lorsqu'un tel moment se présente, durant par exemple une transition entre deux parties d'une séance d'une activité, les professionnels mettent parfois en place des micro-activités qui visent à encadrer les corps, à ne pas laisser la possibilité aux enfants d'activer des dynamiques qui conduiraient au désordre en les réinsérant dans un micro-dispositif institutionnel. Souvent, ces mini-jeux sont justement basés sur une forme de gymnastique des corps coordonnée par des injonctions. À l'image du jeu « *à la mer, à la terre, au trésor* ». L'animateur peut donner trois ordres différents aux enfants : à la terre, à la mer ou au trésor. Lorsqu'il dit « à la terre ! » les enfants doivent reculer d'un pas, « à la mer ! » avancer d'un pas, « au trésor ! » se baisser et mettre les deux mains par terre. Celui qui tarderait trop à exécuter l'ordre, ou qui se tromperait de geste qui lui est associé, est éliminé et doit s'asseoir par terre. Les différents ordres que l'animateur lance aléatoirement sont associés à des dynamiques corporelles précises. Il s'agit alors, pour les enfants, de synchroniser leurs corps aux ordres en question, tout en réussissant à faire un lien automatique entre une expression et un geste. De plus, ne pas s'exécuter rapidement et correctement a pour conséquence la défaite, l'élimination et la mise à l'écart du groupe. Le pouvoir se construit donc au quotidien par ce type de jeux, puisque, même sous une forme ludique, faire asseoir les corps c'est aussi asseoir son autorité. Ces mini-jeux, qui apparaissent régulièrement sur les temps périscolaires, participent du maintien de l'ordre, par l'entraînement quotidien des corps des enfants à la docilité. Soumettre le corps des enfants à des exercices d'obéissance automatique est un travail de socialisation par corps (Faure, 2000). Ils participent également à « occuper » les corps, à produire des dynamiques afin qu'elles se substituent aux élans corporels non-prévus par l'institution.

Enfin, dans cette perspective, le jeu tire son efficacité non pas de l'utilité qu'il revêt pour les enfants, mais plutôt sur les enfants, le but étant d'obtenir d'eux une posture de docilité. Ce déplacement implique de se détacher des visions mythiques et idéalisées du jeu et de l'enfance, qui en font, par exemple, le support naturel de l'épanouissement. Dans ce contexte, les animateurs laissent de côté les potentiels effets socio-cognitifs du jeu au profit d'effets d'intéressements des enfants qui sont beaucoup plus immédiats et qui leur permettent de contrôler les usages et les pratiques institutionnellement posés.

2. Les temporalités de l'amusement

Une autre dimension fondamentale vient structurer les rapports entre l'offre institutionnelle et les appropriations enfantines. Il s'agit de la dimension temporelle des activités périscolaires. Les activités périscolaires, prisonnières de la forme scolaire, s'inscrivent dans un temps séparé des autres temps, isolé, structuré et minutieusement réglé. Tributaires du temps de classe elles sont définies par des horaires et une durée prédéterminée et des bornes temporelles immodifiables. Au sein de cette temporalité, se mettent en place des scissions strictes qui rythment les temps périscolaires : l'appel, le goûter, le rassemblement, la répartition en groupe, le départ en activité etc. Les activités elles-mêmes possèdent une structure temporelle bien définie : souvent organisées en séances sur plusieurs semaines, elles ont un début et une fin prédéterminée, chaque séance se subdivise en « *moments* » prévus à l'avance, l'ensemble du groupe doit suivre un déroulement dicté par l'animateur etc. Les temps périscolaires sont alors des temps chronométriques qui imposent aux individus d'ajuster leurs conduites à l'ordre, aux rythmes, aux découpages de cette sériation du temps.

Tout comme le corps, le temps est une dimension fondamentale du rapport au loisir des milieux populaires. Ces deux dimensions sont d'ailleurs interdépendantes puisque s'amuser c'est souvent abandonner son corps au plaisir de l'immédiateté, l'éprouver sans se projeter et sans programmer. On retrouve chez les enfants de milieux populaires un « sens pratique » du jeu, une forme de « *mètis* » (Detienne, 1974) attachée au plaisir ludique, qui consiste à saisir les occasions de jouer avec et de son corps lorsqu'elles se présentent. En effet, les appétences et les pratiques populaires concernant les loisirs sont largement déterminées par ce plaisir hédoniste qu'elles procurent aux participants ; plaisir inextricablement corporel et temporel. Il s'agit de profiter de l'instant tout comme il s'agit de profiter de son enfance (Chamboredon et Prevost, 1973), de jouer sans objectifs pédagogiques déterminés (Thin, 1998). Les loisirs de

l'enfance populaire sont fondamentalement antiscolaires, le jeu est un « monde scolaire renversé » (Grignon, 1971). Ils se construisent à revers des disciplines scolaires comme les loisirs des adultes sont un moyen de défaire les contraintes du travail (Schwartz, 1990 ; Chamboredon et Prévot, 1973). Si le loisir est le lieu de prédilection de l'expression sans contrainte des dispositions, source de plaisir autonome, pour les milieux populaires, s'amuser est en partie l'expression d'un hédonisme présentiste qui structure par ailleurs nombres de leurs pratiques quotidiennes.

2.1. Temps rigide et temps élastique

Il s'agit alors d'analyser la rencontre entre le temps institutionnel et scolaire qui régit les pratiques au sein des ME, ainsi que le rapport au temps que le dispositif induit et impose aux enfants, avec les appropriations populaires de cet espace social au regard de leur dispositions temporelles. Le temps au sein de ce dispositif est codifié, produit d'un « rapport scripturale-scolaire » au temps et au monde (Lahire, 1993), et demande donc aux individus qui s'y insèrent d'ajuster leurs pratiques individuelles et collectives aux règles et aux limites qui le définissent. Par exemple, à chaque séquence temporelle est associée une activité déterminée par l'institution. Pour le dire autrement, il existe un « temps pour tout », et ce qu'il s'agit de faire à tel ou tel moment est encadré par l'institution et ses agents.

Après le rassemblement, les animateurs et animatrices construisent les groupes d'enfants afin de les répartir dans les différentes activités. Le groupe de Thibaud est formé et commence à se diriger, l'animateur en tête de cortège, vers le gymnase. Soudain, une poignée d'enfants sortent du peloton et se mettent à courir à toute vitesse vers les portes du gymnase. Immédiatement Thibaud les arrête d'un « Héééé ! Stop ! » qui résonne dans la cour de récréation. Le petit groupe s'arrête net et se retourne vers Thibaud à quelques mètres d'eux. Thibaud leur demande sur un ton entre surprise et colère : « qu'est-ce qui vous prend là ? Vous êtes sérieux ? Depuis quand on part comme ça en courant ?! ». Les enfants restent muets jusqu'à ce que l'un d'entre eux se décide à balbutier : « on f'sait la course ». Thibaud secoue la tête l'air désabusé, et leur demande de retourner auprès de leurs camarades spectateurs de la scène. L'animateur se retourne vers moi et me dit alors « des fois je sais pas ce qui leur passe par la tête... ils vont avoir le temps de courir dans le gymnase ». (ME GL, temps de soirée, novembre 2015)

Cette observation, que l'on retrouve sous des formes proches quasi-quotidiennement, rend compte de la manière dont le temps est appréhendé par l'institution et ses agents : bien que le

dispositif soit défini par sa fonction ludique il existe des moments pour jouer, circonscrit pour cela, à savoir au sein de l'activité organisée et encadrée, qui porte un nom et répond à un cadre déterminé, et des moments où toutes formes de pratiques ludiques sont interdites, par exemple durant un déplacement. Se mettre à faire la course entre copains (activité très présente dans la culture ludique des garçons de milieux populaires), n'est pas considéré comme une pratique conforme au regard de son inscription dans une temporalité non désignée comme « une activité ». Les frontières temporelles entre jeu et hors-jeu sont parfois ténues et implicites. Cela demande aux enfants d'intérioriser des dispositions à la reconnaissance rapide d'indices du changement de registre pratique en fonction de temporalités précises. L'un des exemples les plus parlant à ce sujet s'observe au moment de coupures d'une activité qui nécessite un rassemblement de l'ensemble du groupe. L'une des techniques utilisée par les encadrant.es est de ne signifier oralement (avec un sifflet, un claquement de main ou encore en jouant une petite mélodie avec un harmonica) qu'une seule fois au groupe qu'il s'agit de venir s'asseoir devant eux, puis d'attendre en silence jusqu'à ce que les enfants qui sont encore pris dans le jeu le remarque d'eux-mêmes. Cette pratique, souvent suivie d'un sermon qui mentionne aux enfants retardataires qu'ils font « *perdre du temps à tout le groupe* », demande aux enfants en présence de percevoir les découpages temporels et d'ajuster leurs conduites à ceux-ci.

Ce mode de socialisation temporelle s'accorde mal avec le rapport spontanéiste qui prime dans les milieux populaires. L'exemple de la course inopinée du groupe de garçons montre à quel point leurs corps répondent au stimuli de l'instant plus qu'aux signaux institutionnels, plus ou moins visibles, qui marquent le comportement à suivre à tel ou tel moment. Il existe alors une asynchronie entre le *chronos* institutionnel et le *kairos* populaire. Le « bon moment » de l'institution, « *la right thing in the right place at the right time* » (Darmon, 2001 : 535), produit d'un rapport scriptural-scolaire à la pratique qui codifie le réel, s'oppose au « bon moment » de la *mètis* populaire qui jailli de la pratique en train de se faire, rend le « temps élastique » (Beaud, 1997) et les pratiques imprévisibles. Au-delà de cette séparation temporelle entre jeu et hors-jeu, lorsque les enfants sont insérés dans une activité, qu'ils sont donc encadrés par les bornes du temps de jeu définis par l'institution, les animateurs et animatrices tendent à censurer les usages de ce temps qui consiste à faire autre chose que ce que l'activité demande de faire. Les pratiques qui s'inscrivent dans le temps de l'activité mais qui ne correspondent pas à ce que l'institution a prévu sur cette plage horaire ne sont plus considérées comme une pratique ludique légitime mais plutôt comme une conduite déviante.

Durant l'activité « *perles à chauffer* », deux copines (Hélène et Nadja) réalisent leur œuvre côte à côte tout en discutant. Avant d'avoir terminé leur « *cœur multicolore* », elles se tournent sur leur chaise afin d'être face à face et se lancent dans un « jeu de mains ». Le son des claquements de mains des deux jeunes filles arrive jusqu'aux oreilles de Sofia (animatrice en charge de l'activité) : « *Vous faites quoi les filles ? vous avez fini ?* ». Les deux copines stoppent leur jeu, se retournent face à la table et se remettent à la confection de leur cœur en perles. (ME GL, temps méridien, janvier 2016)

Cette organisation scolaire du temps, produit de l'extension de la forme scolaire au-delà des frontières de l'école, suppose le respect d'un emploi du temps jusque dans le loisir. Elle implique d'envisager l'activité en elle-même et pour elle-même, c'est-à-dire de dédier au temps imparti une pratique spécifique et de lui consacrer l'entièreté de son attention. Un cadre de la pratique vécu comme autant de contraintes pour des enfants qui envisagent justement les loisirs comme une parenthèse « hors du temps », ou plutôt à contre-temps du temps scolaire, laissant la place à l'improvisation et à l'indétermination. Comme l'exprime bien Michel Verret :

« En nulle famille peut-être plus qu'en l'ouvrière, on ne respecte les bonheurs du jeu de l'enfance. Et nulle n'y consent plus de liberté : car on n'attend pas ici du jeu, comme dans la prospective scolaire petite bourgeoise, qu'il serve au travail, encore moins qu'il y forme, seulement qu'il incarne, dans la courte parenthèse de l'enfance, le temps gagné ou espéré » (Verret, 1996 [1988] : 63)

La scolarisation des activités périscolaires implique également que les enfants respectent le rythme imposé par la cadre temporel de l'institution. On a vu précédemment qu'il est interdit aux enfants d'engager une pratique ludique lorsque l'activité n'a pas encore commencé. De la même manière, lorsque celle-ci débute, les enfants doivent immédiatement s'y engager en suivant le déroulement de l'activité.

Le groupe des grands est en train de goûter sur l'herbe dans la cour de récréation. Les animateurs en charge ce soir là du groupe alternent entre des discussions avec des petits groupes en s'asseyant avec eux, des remarques au sujet des déchets qu'il s'agit d'aller jeter à la poubelle « *sans courir* », ou encore des remontrances comme « *On goûte ! C'est pas le moment de danser !* (Adressée à deux filles qui entament une chorégraphie). Au bout d'un quart d'heure, les animateurs commencent à interpeller çà et là les enfants pour leur signifier que « *ça va être l'heure des pôles d'activités jusqu'à 16h45* » (étant donné qu'une partie des enfants quittent la Maison de l'enfance à 16h45, les animateurs ont mis en place une première partie des temps périscolaires qui permet à ces enfants de participer rapidement à des petits jeux au regard du peu de temps qui sépare le goûter du premier départ). Il s'agit donc pour les enfants de finir

rapidement leur goûter et de se répartir sur les différents pôles d'activités distribués dans la cour (en suivant une organisation établie au début de la période dans le but de « *travailler leur autonomie* »). Les encadrants circulent entre les petits groupes d'enfants qui n'ont pas encore terminé de manger. « *Allez, on se dépêche un peu... après vous n'aurez pas le temps de faire tous les pôles... pensez à ceux qui partent à 16h45, ils aimeraient jouer un peu quand même...* ». Petit à petit les enfants se dirigent vers leur activité et commencent à jouer. Seul trois enfants n'ont pas encore rejoint leur pôle. Personne ne remarque pour l'instant leur absence. Ils discutent, allongés, quand l'un d'entre eux arrache une poignée d'herbe et la dépose sur la tête d'un de ses copains. Les deux enfants se relèvent d'un coup et une course poursuite démarre. C'est à ce moment que Thibaud aperçoit le petit groupe, se dirige vers eux et leur lance : « *vous avez pas l'impression d'être à l'ouest là ? tout le monde est déjà en train de faire les activités et vous vous êtes là, vous faites n'importe quoi ? Allez hop... dépêchez-vous d'aller sur votre pôle !* ». Nawfel, l'un des garçons du petit groupe, marmonne : « *mais on veut pas faire les pôles nous... on veut rester là dans l'herbe* ». Thibaud fait mine de ne pas avoir entendu la requête de Nawfel et réitère sa demande : « *je vais pas vous le dire trois fois...* ». Les trois enfants rechignent mais finissent pas se lever et se diriger, ensemble, vers un des pôles d'activité. Leur stratégie est alors de se rendre sur le lieu de l'activité mais de continuer à faire ce qu'il faisait dans l'herbe. Thibaud n'est pas dupe et arrête le groupe avant même qu'il n'arrive à destination : « *Vous vous moquez de moi là ! Vous êtes même pas sur le même pôle normalement !* » (Les animateurs avaient pris le soin de séparer certains enfants au moment de constituer les groupes). (ME GL, temps de soirée, septembre 2017)

Cette observation rend compte d'abord de l'impératif institutionnel de suivre le rythme, de respecter les scansion temporelles qui s'imposent au collectif d'enfants. Il s'agit de ne pas jouer trop tôt (par exemple durant le goûter), ni trop tard (en ne se rendant pas sur pôle d'activité alors que le signal a été donné). Elle montre également que lorsque les encadrant.es déclenchent le début de l'activité, les enfants doivent s'y engager et ne peuvent utiliser ce temps pour faire autre chose. Cette organisation demande aux enfants de se synchroniser en permanence avec l'enchaînement des temporalités institutionnelles. Les appropriations temporelles hétérodoxes du petit groupe de garçons mettent en lumière l'opposition qui structure la confrontation entre le rapport au temps et aux loisirs d'une partie de l'enfance populaire avec la structure temporelle qui régit les ME.

2.2. La temporalité des activités à la ME

Les habitus populaires s'affrontent à une autre dimension des temporalités au sein des activités périscolaires. La mise en forme scolaire de cet espace social induit une scripturalisation des modes de production et d'organisation des activités. La forme « *projet* » étant la concrétisation scripturale de la mise en œuvre des loisirs périscolaires. Cette modalité de construction des activités implique un rapport distancié à la pratique et tend à renvoyer le rapport pratique à la pratique dans l'ordre de la déviance, ou du moins de la non-conformité. En effet, les prescriptions institutionnelles en matière de production des loisirs imposent aux animateurs et animatrices de préparer leurs activités en amont de la pratique, d'anticiper son déroulement, de prévoir le lieu et le matériel adéquats, de fixer des objectifs à l'avance, de planifier des séances, un début et une fin, de déterminer des règles et des buts du jeu etc. De plus, la pédagogisation des loisirs à l'œuvre au sein des ME conduit à circonscrire le répertoire d'activités ainsi que les formes qu'elles prennent. Par exemple, les équipes de direction insistent régulièrement sur l'impératif de produire des activités qui ne se limitent pas à la simple mise en place d'un jeu. En effet, il s'agit au contraire de penser son activité de manière plus approfondie : de l'inscrire dans une fabulation, de la faire évoluer au cours des différentes séances, d'y ajouter des éléments nouveaux etc.

Cette manière de concevoir les activités, dans les deux sens du terme, insère les enfants dans un cadre de la pratique structuré par ce rapport distancié à la pratique et cette logique scripturale au monde. Le mode de production des loisirs se répercute alors inévitablement sur l'expérience ludique des enfants. Il s'agit alors pour ces derniers de s'inscrire dans la structure de l'activité, c'est-à-dire par exemple d'écouter les encadrant.es leur exposer le déroulement et le contenu des différentes séances, d'intégrer les règles et les objectifs du jeu avant de commencer, d'aider à mettre en place le matériel, de s'imprégner et comprendre la fabulation mise en place etc. La manière de construire les loisirs s'objective également dans la manière légitime d'y participer. Cette organisation scolaire des activités impose l'adoption d'un rapport au temps spécifique. La logique scripturale-scolaire, à l'œuvre dans la construction et dans la menée des activités, exige une posture de prise de distance avec l'immédiateté, un rapport ascétique au temps qui permet l'anticipation ainsi qu'une maîtrise de soi dans l'instant pour un bénéfice futur. Les enfants sont régulièrement confrontés à des temps préliminaires qui précèdent la pratique concrète et leur demande une projection en pensée dans l'avenir. C'est le cas par exemple de l'activité « *création de sport* » :

L'activité « *création de sport* » consiste à inventer un sport qui n'existe pas. Les premières séances sont alors consacrées à l'élaboration des règles du nouveau jeu, à la définition du but du jeu, du terrain, du matériel (ballons, raquettes, maillots etc.) etc. Ces séances se déroulent à l'intérieur, dans une salle de l'établissement. Les enfants sont assis autour d'une table, avec à leur disposition des stylos et des feuilles afin de noter leurs trouvailles. L'animateur est là pour diriger les débats et les choix des enfants en fonction de la réalisabilité des éléments du jeu inventé. Les enfants sont alors amenés à écrire les règles du jeu, à dessiner la forme du terrain, à dresser la liste du matériel etc. L'objectif de ses séances préliminaires est de produire des affiches qui décriront et expliqueront ce nouveau sport. Elles seront ensuite affichées dans le couloir du bâtiment afin que tous les enfants puissent en prendre connaissance et le reproduire s'ils le souhaitent. Au-delà de l'objectif concret, il s'agit également de répondre aux différents axes du projet pédagogiques en « *travaillant leur autonomie* », en les rendant « *acteurs de leurs loisirs* », en les habituant à produire « *eux-mêmes des règles et à les respecter* » etc. Cette activité est alors l'archétype d'une « *activité de qualité* » du point de vue de la direction. (ME GL, temps de soirée, mars 2016)

On peut voir qu'en remplissant tous les critères d'une « *bonne activité* », l'activité « *création de sport* » impose la mise en place de plusieurs séances préliminaires consacrées à la rationalisation de la pratique et repousse de plusieurs semaines la participation concrète au sport en question. Ce mode d'organisation est en contradiction avec le rapport au temps et aux loisirs qui prime dans les milieux populaires. L'hédonisme présentiste qui caractérise les appréhensions populaires des activités ludiques pousse les enfants à se sentir contraint dans ce type d'activité. Ils peuvent même se sentir floués au regard du malentendu que le terme « *sport* » produit. Pensant participer à une activité qui pourrait potentiellement s'ajuster à leur désirs de relâchement des corps, ils se trouvent en réalité confrontés à une situation qui ressemble à s'y méprendre au contexte scolaire.

On peut alors observer que de nombreux enfants aimeraient sauter cette étape, ou bien l'expédier afin d'aller le plus vite possible « *s'amuser pour de vrai* ». L'accent scolaire que prennent les premières séances de cette activité, à travers les supports utilisés, le lieu, ou encore les pratiques corporelles et langagières autorisées et exigées par les animateurs, rend la situation relativement insupportable pour ces enfants qui voudraient « *faire le sport* » plutôt que de l'inventer de cette manière. Quand un animateur rappelle que l'intérêt de cette activité est « *justement d'inventer un sport* », ils formulent alors le souhait de l'inventer en le faisant : « *on peut aller sur le plateau pour essayer avec les ballons ?* ». Après plusieurs refus, ces enfants se résignent et essaient alors de raccourcir au maximum ce temps de préparation : « *C'est bon on a fini ! On va le faire maintenant !* ». Malheureusement pour eux, les exigences en termes de formes nécessitent un

temps relativement long de préparation puisqu'il s'agit de produire des traces écrites, bien présentées, sous formes d'affiches. Cela demande également aux enfants une anticipation assez complète. Ils pourront essayer ce nouveau sport « *en vrai* », seulement une fois que tous les éléments seront étudiés, fixés et mis sur le papier. Certains s'insurgent quelque peu contre l'animateur : « *On fait pas de sport en « création de sport » ! Pff ça fane ! Je ferai plus... c'est nul !* ». Ces premières séances sont alors vécues comme une trahison par ces enfants qui se sont inscrits en « création de sport » en pensant *faire du sport*. Lorsqu'une demande de changement d'activité est formulée par un enfant, elle est rejetée pour deux raisons : « *D'abord quand on s'inscrit dans une activité on s'engage... on peut pas changer comme ça n'importe quand. Et puis en plus c'est dommage parce qu'on a bientôt fini et si tu changes tu pourras même pas essayer le sport qu'on a inventé* ».

Ultime frustration, lorsque le temps est venu de tester enfin le sport, de sortir sur « *le plateau* » et de sortir le matériel, un nouveau temps préliminaire vient retarder encore la pratique. Avant de commencer, il s'agit d'exposer oralement les règles et le but du jeu afin d'être sûr que tous les enfants ont intégré les subtilités de ce sport. Après une dizaine de minute de remémoration collective et de préparation du matériel, les enfants peuvent enfin entrer dans le vif d'une partie. Cependant, les enfants pour qui la période d'invention du sport avait été particulièrement difficile à vivre sont aussi ceux qui se sont le moins investis dans la retranscription des règles, et qui, pendant la partie, ont le plus de mal à les respecter. C'est ainsi que Djalal sera rapidement écarté du jeu au regard de ses multiples transgressions des règles. (ME GL, temps de soirée, mars 2016)

L'activité « *création de sport* » est donc un moment intéressant à observer puisqu'il permet de comprendre une dimension importante dans la confrontation entre des rapports au temps contradictoires. En effet, on voit très bien que les enfants de classes populaires ont tendance à ne pas apprécier la dimension préliminaire de l'activité. Recoupant en cela les observations de Mathias Millet et Daniel Thin à propos de la « *réticence fréquente [des collégiens de milieux populaires] à effectuer les exercices pour passer à l'action proprement dite, attitude particulièrement visible en EPS où les collégiens refusent les exercices de préparation pour aller directement à la performance ou au jeu comme Sébastien qui entre en conflit avec son professeur d'EPS parce qu'il a demandé à participer au match après avoir refusé d'effectuer la préparation demandée par l'enseignant* » (Millet et Thin, 2005 : 149).

Beaucoup d'activités à la ME sont construites de telle façon que les premiers temps du jeu sont dédiés à une phase d'organisation, de préparation, de construction etc. Une étape introductive, qui semble incontournable pour les animateurs, mais revêt un caractère contraignant pour de nombreux enfants. On peut voir à travers cette étape l'accent scolaire que peut prendre le jeu.

Il ne paraît pas envisageable de jouer sans effectuer un travail, en amont, de décorticage méthodique de toutes les implications liées à l'activité. On ne peut pas inventer un sport sans lister le matériel, dessiner des plans du terrain, planifier les phases de jeu, déterminer le nombre de personnes par équipes, produire des règles précises etc. De plus, tout ce travail s'effectue en dehors du contexte de déroulement du jeu. Il s'agit de décrire un jeu en anticipant, sans pouvoir toucher les ballons, sans voir le terrain, sans montrer, en pointant du doigt, les différents espaces etc. Créer un jeu en dehors du contexte de déroulement et dans un temps séparé du moment de jeu place les enfants de classes populaires dans des conditions pratiques largement éloignées de leurs appétences et de leurs dispositions, puisque cela nécessite l'adoption du « posture exotopique » (Lahire, 1993) constitutive du rapport scriptural-scolaire à la pratique. D'une part, ils auraient préféré sortir dehors rapidement pour se défouler, pour s'oxygéner, d'autre part, l'étape préliminaire de préparation mise en place, est en contradiction avec l'hédonisme ludique qui définit les appropriations de ces enfants, qui plutôt que de participer à la préparation, et d'envisager un intérêt différé, attendent impatiemment d'aller s'amuser « pour de vrai ». De plus, même si, au prix d'un autocontrôle difficile à maintenir, ils tentent tout de même de s'investir dans la création du sport, la séparation artificielle de l'élaboration de l'activité, du contexte de déroulement du jeu et des éléments réels qui le composeront, a tendance à mettre en difficulté ces enfants, et à renforcer leur dégoût de ce type de pratiques. Ces résultats rejoignent les analyses de Bernstein sur les différences entre enfants en fonction de leur classe sociale concernant leur rapports au temps dans l'élaboration du langage :

« Aussi bien confère-t-on plus de valeur aux occupations présentes ou très proches qu'à la relation qu'elles entretiennent avec l'obtention d'un but éloigné. Le système des attentes ou la portée de l'anticipation se trouvent raccourcis, ce qui produit des ensembles de préférences, de buts et de frustrations différents. Ce type de milieu limite chez l'enfant la perception du temps et en réduit l'extension : les plaisirs ou les privations du moment deviennent des plaisirs ou des privations absolues, car il n'existe pas vraiment pour lui de continuum temporel dans lequel l'occupation présente peut venir prendre sa place. Il lui est plus difficile qu'à l'enfant des classes supérieures de préférer une récompense future au plaisir de l'instant » (Bernstein, 1975 : 39).

Il existe donc une contradiction entre les modalités d'appropriations des enfants de classes populaires et les modalités de production des loisirs périscolaires. Les enfants sont confrontés à des formes de loisirs au sein desquelles ils peinent à actualiser leurs dispositions temporelles qui sont pour eux l'un des conditions de l'amusement.

2.3. *Le temps des activités dans le quartier*

Cette contradiction s'explique en partie par les dispositions que ces enfants intériorisent au sein d'instances populaires de socialisation qui s'écartent des normes scolaires ayant cours durant les temps périscolaires. Les expériences ludiques qu'ils peuvent faire en-dehors des Maisons de l'enfance, au sein d'instances populaires comme la famille ou le quartier, contribuent à l'intériorisation de manières de jouer différenciées par rapport au mode de production, d'organisation et d'encadrement des loisirs périscolaires. J'ai eu par exemple l'occasion à plusieurs reprises d'observer certains enfants jouer dans le quartier, notamment lorsqu'ils se rejoignent au city-stade. Lorsqu'on observe ce qui se passe au « city » on est immédiatement confronté à un foisonnement de pratiques, d'ailleurs difficiles à enregistrer et à retranscrire, qui naît justement de l'absence de cadre qui autonomise et codifie la pratique. D'abord, le cadre spatio-temporel n'est pas défini par la circonscription d'une activité prédéterminée. Bien que l'activité centrale soit le football, il se passe bien d'autres choses. Le « city » est avant tout un espace de sociabilité au sein duquel les enfants écoutent de la musique, partagent des boissons, des gâteaux ou des chips acheter au Lidl d'à côté, se lancent des défis (le plus rapide, le plus fort, le plus agile etc.), discutent, se disputent, grimpent sur les structures en métal qui composent le city-stade etc. Ils sautent d'une pratique à l'autre, et parfois même produisent des interférences entre deux pratiques différentes. Comme lorsque deux garçons s'amusaient à se faire des passes par-dessus le terrain, leur ballon venant gêner régulièrement l'action en cours sur le terrain, ou encore en tentant d'envoyer le ballon dans le panier de basket situé au-dessus de la cage de foot.

Ensuite, les parties de foot elles-mêmes ne sont pas structurées autour d'un temps de jeu codifié qui serait chronométré par un arbitre. L'une des règles instaurées par les enfants est la règle « *un but tu sors* ». Lorsque deux équipes s'affrontent, la première à marquer un but reste sur le terrain, l'équipe adverse sort et est remplacée par un autre groupe d'enfants qui « *prennent la gagne* ». Les équipes ne sont pas véritablement fixes. Les joueurs peuvent aller et venir au grès des sollicitations et parfois même abandonner une partie en cours (il sera remplacé rapidement par un enfant qui fait autre chose sur le bord du terrain). Les parties peuvent également s'interrompre à tout moment au regard d'un événement qui survient. J'ai observé par exemple un match s'arrêter plus d'une dizaine de minutes parce qu'un joueur avait marqué un but particulièrement impressionnant à la suite d'une action individuelle durant laquelle il avait éliminé à lui tout seul toute l'équipe adverse en dribblant. Les supporters assis sur la rambarde

autour avaient envahi le terrain pour exprimer leur joie suscitée par le spectacle qu'avait offert cette prouesse technique, et pour chambrer les joueurs qui s'étaient fait dribblés de la sorte. S'en est suivi un long moment de flottement durant lequel se mêlent des conflits verbaux, des corps à corps, des blagues qui fusent, des reconstitutions des dribbles en question par des supporters devenus joueurs etc. Le match reprit son cours après cette entracte imprévue. Point d'arbitre non plus, qui ferait respecter des règles impersonnelles, mais un collectif qui s'autorégule au fil des situations, qui fait intervenir le public comme instance de contrôle, et participe à étirer le temps en cas de litiges.

S'amuser possède ici une définition qui s'éloigne de la manière dont l'institution envisage le loisir. S'amuser n'est pas forcément synonyme de participation à une activité mais s'apparente plutôt à une manière de réunir des conditions qui rendent possible la pleine expression des désirs du moment quitte à ce que les pratiques se chevauchent, s'intercalent, interfèrent les unes avec les autres. Finalement, l'important n'est pas tellement ce qui est fait mais ce que permet de faire le contexte, ce qu'il ouvre comme champ des possibles. Le loisir doit-être une forme d'excroissance de la vie quotidienne, une « surexistence » (Verret, 1996 [1988] : 99) qui donne l'occasion d'assouvir le « plaisir de saturation d'une vie plus dense et plus intense, en échanges, en sensations, en sentiments, en expressions » (*ibid.*).

On retrouve cette appétence populaire au travers des propos de Shaun qui me décrit une après-midi d'amusement avec ses copains :

Shaun : « Une fois aussi quand je m'amusais bien avec Abdelkarim, Rayan, Younes et Yassine on a demandé chacun 2 € à nos parents et on est allé se prendre plein de trucs au carrefour... on se baladait... on a acheté des chips, des bonbons, des boissons... après on s'est posé, on parlait, on rigolait... après on a joué au foot et on s'asseyait sur le filet des cages ça nous faisait comme un hamac... c'était trop bien et aussi on a fait une bataille d'eau parce qu'il faisait chaud... mon copain Ryan il avait ramené son iPhone 4 et on regardait des trucs sur Facebook ou sinon on regarde des clips ou on écoute des musiques... on regarde des vidéos sur YouTube... »

Nadja : On joue dans le quartier... avec mes copines on joue... on fait la maitresse... je vais vers le terrain où y'a le foot... on appelle ça la cour... les garçons ils arrêtent pas de nous embêter quand on construit notre cabane... je vois souvent Haya, Alya, Nafissa, Lina, Ines... des fois on fait des parcours... on joue au loup... on joue à un jeu... en fait on l'a inventé mais on sait pas comment ça s'appelle... en fait y'a quelqu'un qui faisait une fête et après il invite beaucoup de personnes... il faisait un tour en limousine... et en fait on dort chez lui et après on fait des jeux... des fois on fait des pique-niques... on ramène des trucs à manger et on s'assoit

dans le quartier, on ramène un tapi et on mange... une fois on a ramené un coq en chocolat... avec des gâteaux et tout...

Les manières de s'amuser dans le quartier des enfants de milieux populaires rejoignent en de nombreux points ce que Michel Verret décrivait de la « fête ouvrière » :

« Fête indivise, fête informelle. Les ouvriers résistent aussi aux emprises de formalisation que les cultures d'ordre dominantes ont toujours tendu à imposer aux fêtes octroyées : carnivals transformés en cortèges, cortèges en processions, jeux de corps en manifestations sportives, numéros de foire en représentations de cirque. Les fêtes des ouvriers sont peu formalisées, et peu formalisé l'usage même qu'ils font des fêtes des autres, même si les autres s'en formalisent. La « bonne fête » pour eux, c'est la fête libre, sans contraintes ni obligations. Fête ouverte : où l'on entre, d'où l'on sort et si on la perd, on la rattrape. Fête buissonnière, aux horaires souples et itinéraires flexibles, où l'occasion fait le larron et le hasard l'occasion. » (P. 103).

L'une des caractéristiques des loisirs populaires qui entre le plus en contradiction avec les formes que prennent les loisirs périscolaires réside dans la manière dont les activités ludiques des enfants s'inscrivent souvent dans le cours de la vie quotidienne et de ses pratiques ordinaire. Cette tendance s'éclaire bien lorsque je demande aux enfants de me décrire leurs sorties avec leurs parents et qu'ils me répondent en m'énumérant des pratiques qui mêlent loisirs enfantins, pratiques adultes et tâches quotidiennes¹²⁰ :

Simon : Et niveau sorties... vous faites des sorties un peu en famille ?

Rachilia : On va à plein d'endroits... on va à Part Dieu par exemple (centre commercial)... souvent on va à Parilly... ma mère elle rejoint des copines et elles font des barbecues... après aussi on va à Dia à côté de chez nous pratiquement tout le temps...

Simon : Qu'est-ce que tu fais comme sorties avec tes parents ?

¹²⁰ Rejoignant ce que Daniel Thin avait déjà noté concernant les sorties familiales : « Les sorties, circonscrites à l'espace familial, n'ont pas de vocation éducative. Il s'agit surtout de partager des instants de la vie avec les enfants qui suivent alors les parents dans leurs activités extérieures au foyer. Parmi les sorties évoquées reviennent souvent les « courses » réalisées dans les grandes surfaces alentour, les enfants aidant les parents, participant ainsi aux tâches domestiques des adultes. » (Thin, 1998 : 99)

Nuna : Ce que j'aime bien c'est quand mon frère il va se promener avec mon père souvent je vais faire les courses avec ma mère à Carrefour... la dernière fois on a rempli deux cadis... et j'aime bien comme ça on est toutes les deux... parce qu'elle a jamais un temps pour moi... sinon où va ?... des fois... souvent on va McDo c'est trop bien...

Simon : Et ça vous arrive de faire des sorties genre au cinéma ou... ?

Nuna : Non pas trop...

Simon : Ok... et quand t'es chez toi du coup... tu fais quoi... tu t'amuses comment ?

Nuna : Ce que j'aime bien chez moi c'est ma famille, manger, le canapé, regarder la télé, le téléphone, dormir, prendre ma douche...

L'entremêlement d'activités enfantines et de la vie quotidienne participe à la construction d'un rapport aux loisirs qui fait de l'amusement une pratique qui n'est pas forcément synonyme de temporalité dédiée et définie par l'activité ludique en elle-même mais peut très bien s'inscrire dans le flux des tâches quotidiennes et des pratiques ordinaires. Rejoignant ce que Daniel Thin avait déjà noté concernant les sorties familiales :

« Les sorties, circonscrites à l'espace familial, n'ont pas de vocation éducative. Il s'agit surtout de partager des instants de la vie avec les enfants qui suivent alors les parents dans leurs activités extérieures au foyer. Parmi les sorties évoquées reviennent souvent les « courses » réalisées dans les grandes surfaces alentours, les enfants aidant les parents, participant ainsi aux tâches domestiques des adultes. » (Thin, 1998 : 99)

Cette manière de concevoir le loisir est largement contradictoire des modes de production et d'organisation des activités au sein des ME puisque l'activité périscolaire s'inscrit nécessairement dans un temps dédiée à celle-ci et prohibe la mise en œuvre d'autres pratiques qui ne s'y réfèrent pas.

3. La citoyenneté au service d'une socialisation scolaire

Je vais me pencher à présent sur un autre domaine d'application de la confrontation entre logiques scolaires et populaires moins directement articulé aux activités ludiques mais qui pourtant est très présent au sein des ME. Il s'agit des pratiques d'encadrement qui sont mises en place au nom de la construction du « *citoyen autonome et responsable* ».

Les discours institutionnels sont saturés par la rhétorique de la « *citoyenneté* ». Se réclamant de « *l'éducation populaire* », l'un des mandats les plus mis en avant dans les discours renvoie à la production de « *citoyens autonomes et responsables* ». Les activités périscolaires seraient alors l'occasion d'insérer les enfants dans des conditions favorables au développement de dispositions nécessaires à la « *vie en société* », clef du « *vivre ensemble* » et de « *l'émancipation* ». Pour les professionnels, le « *citoyen* » est alors un individu capable de « *donner son avis, d'exprimer ses opinions, de faire des choix* », mais aussi pleinement conscient de « *ses devoirs* », capable de fixer collectivement « *des règles de vie en collectivité* » et de « *les respecter par lui-même* ». La catégorie de la « *citoyenneté* », qui en de nombreux points concorde avec les discours scolaires sur « *l'autonomie* » (Lahire, 2005 ; Durler, 2015), décrit en réalité un ensemble de pratiques qui nécessitent un répertoire dispositionnel socialement situé et orienté vers l'autocontrôle et la réflexivité. En effet, l'enfant citoyen doit, d'une part, être en mesure de réguler ses conduites à partir d'un ensemble de « *règles impersonnelles* », caractéristique fondamentale du « *mode scolaire de socialisation* » (Vincent, Lahire et Thin, 1994), et d'autre part, doit avoir la capacité de s'extraire du temps de la pratique immédiate afin d'adopter une posture distanciée et réflexive vis-à-vis de celle-ci, propre à la « *logique scripturale-scolaire* » (Lahire, 1993). Devenir citoyen, pour les enfants inscrits à la ME, nécessite l'intériorisation préalable de dispositions à l'autocontrôle, à la maîtrise de soi, à la réflexivité mais aussi des compétences langagières et d'expression de soi¹²¹, propre au « *rapport distancié à la pratique et au monde* » (Bourdieu, 1979), afin de se mettre en conformité avec les critères qui définissent l'autonomie et la responsabilité tels qu'ils sont élaborés par l'institution. Les « *compétences* » du citoyen sont alors largement déterminés par des catégories de jugement scolaro-centrées et nécessitent l'intériorisation de dispositions propre à la « *forme scolaire de relations sociales* » (Vincent, Lahire et Thin, 1994).

3.1. La participation et la logique scripturale-scolaire

Bien que le mandat de citoyenneté soit un objectif à atteindre, et une forme de programme de « *socialisation de transformation* » ou de « *conversion* » (Darmon, 2006), la figure du citoyen

121 Des compétences que l'on retrouve notamment dans les modalités de socialisation des familles de classes moyennes et supérieures, et qui participent à l'intériorisation d'un « *sense of entitlement* » largement valorisé par l'institution scolaire (Lareau, 2003).

et de ses « *savoir-être et savoir-faire* » deviennent, en pratique, un cadre normatif à respecter, c'est-à-dire un ensemble de prérequis, de réquisits, davantage que la finalité d'un travail institutionnel de socialisation (Durler, 2015). En effet, ancrés dans les « *nouvelles pédagogies* », en favorisant notamment « *la participation et l'expression des enfants* », afin qu'ils soient « *au cœur du projet et acteurs de leurs loisirs* », les professionnels invitent régulièrement les enfants à s'engager au sein de dispositifs qui requièrent, pour y participer, les dispositions qu'ils sont pourtant censés produire. On retrouve ce glissement dans la description par Nathan de « l'enfant idéal » :

Nathan : « C'est un enfant aussi *qui doit être dynamique* mais qui soit également à *l'écoute, curieux, motivé et qui a envie de faire des choses*. Curieux, *qui pose des questions, qui va s'intéresser, qui va s'investir dans la dynamique de groupe* et du coup qui a un côté un peu *collectif*, qui prend en compte le groupe, qui prend en compte les autres et qui n'est pas égoïste. Tu vois... curieux, collectif, dynamique, motivé. Du coup qu'il soit *investi dans l'activité, qu'il soit force de proposition pour faire évoluer, impliqué*... moi ce que j'aime bien... bon j'en fais plus autant qu'avant de projet d'animation... mais moi ce que j'aime bien faire comme projet c'est des projets où *les gamins ils vont avoir une grosse part de participation*... voilà des projets où j'apporte un cadre de départ et les enfants ils vont *pouvoir décider le maximum de choses*... donc ça veut dire *des enfants qui s'impliquent, qui sont intéressés, qui sont motivés, qui ont envie de proposer des choses, de faire des choses, de réfléchir, qui n'ont pas juste envie de consommer une activité mais qui ont envie de s'investir dedans par exemple sur la construction des projets* »

Guidés par ce mandat de production du « *citoyen autonome et responsable* », les professionnels mettent en avant la « *participation* » des enfants dans la production des activités périscolaires. Les enfants devant être « *acteurs de leurs loisirs* », il est demandé à l'équipe d'animation de les intégrer dans le processus de construction de certains projets. Comme me l'explique Thibaud et Ahmed :

Thibaud : « Là cette année qu'est-ce que je fais c'est j'arrive... en fait une activité land art tu fais des œuvres d'art avec des pommes de pin par exemple... j'arrive mais j'ai rien fait... j'ai rien préparé chez moi... je sais que je vais faire du land art, je prends mon groupe d'enfants, on est vingt, et du coup *ça va être préparé avec les gamins*. J'arrive lundi : « vous savez quoi mon travail c'est de vous préparer des projets et de vous les faire vivre mais là aujourd'hui j'ai rien fait, j'ai pas fait mon travail et je veux avec vous... que vous fassiez mon travail mais avec moi » ».

Simon : « Mais sans les payer par contre (rire)... »

Thibaud : « Ouais c'est de l'exploitation (rire)... non je dis pas ça comme ça... aujourd'hui j'ai pas fait mon travail *je veux que vous construisez le projet avec moi parce que je trouve ça intéressant...* donc ça veut dire qu'en gros *vous allez faire un constat...* c'est vous qui allez faire le constat du style ben ouais la nature faut la protéger, on a constaté qu'il y avait pas mal de déchets dans la cour, pas mal d'éléments naturels disperser un peu de partout, on peut s'en servir... ça c'est le constat... *les objectifs je leur explique que dans le projet pédagogique on a le développement durable...* les séances c'est pareil : « qu'est-ce que vous voulez faire en première séance ? ». On peut faire un bonhomme en pomme de pin, on peut faire de la reproduction sur papier à partir d'éléments naturels... Et donc voilà c'est pour ça que je te dis *qu'ils participent au projet et là ils participent vraiment...* »

Ahmed : « Je vais te citer peut-être deux ou trois exemples... le premier exemple sur un projet qui travaillait l'autonomie... j'étais à Ernest Renan on a fait un projet où le but c'était que *les enfants s'organisent entre eux* pour organiser un séjour, un mini-camp ou un mini-séjour, un voyage... donc moi l'idée c'était que *les gamins ils soient au cœur du projet, au centre du projet, que ça vienne d'eux, que les idées viennent d'eux...* donc forcément après avec les contraintes de budget, de faisabilité, des choses comme ça... mais on a essayé au maximum de faire en sorte que leurs souhaits... que ce qu'ils avaient envie de faire soit réalisable... donc *il y a cette démarche-là déjà de travailler avec les gamins... de dire ok on va vous laisser faire les choses, moi je vous accompagne...* c'est bien de se dire je suis dans une démarche d'accompagnant mais pas dans une démarche de on va faire ça et puis vous exécutez... et donc ça a donné des idées au début on veut aller à Disneyland, on veut aller à l'étranger, et au final *j'essaie de ramener les gamins pour qu'ils comprennent pas forcément cette notion de... il faut que ça nous apporte quelque chose...* en plus de on va créer un projet, on va créer un séjour, où est-ce qu'on pourrait aller et donc il y a eu cette idée du Futuroscope... les nouvelles technologies etc. Donc on a mis ça en place avec les enfants et donc c'est eux qui ont appelé pour réserver la SNCF... c'est eux qui ont appelé pour réserver les hôtels... c'est eux qui ont créé des programmes du séjour... donc au final on est parti deux jours au Futuroscope avec 18 enfants... on était deux animateurs...

Simon : « Et sur des trucs moins sorties mais plutôt au quotidien... genre des projets dans le centre ? »

Ahmed : « Ben par exemple... toujours sur le côté *construction par les enfants eux-mêmes, on avait mis ce qu'on a appelé le projet libre...* et en fait le projet libre c'est en gros les enfants ils s'inscrivent dans le projet libre et *ils font ce qu'ils veulent toutes les semaines...* il y a un projet libre et les enfants en fait ils sont libres de faire ce qu'ils ont envie avec l'animateur. *Donc ils*

construisent un projet... donc on a fait des fiches projet pour les enfants... les enfants ils sont là ils proposent un projet donc ils remplissent leurs fiche projet le lundi et le mardi et le jeudi ils font vivre leur projet à l'ensemble de leur groupe... donc si ils sont dix ils font vivre aux sept ou huit autres... et après je me disais c'est bizarre parce qu'au début ils étaient genre treize ou quatorze à vouloir participer... à s'inscrire... et au final ça a baissé à dix et la troisième semaine j'avais genre plus que six gamins... »

Faire participer les enfants à la production de certains projets est une manière de les socialiser aux formes dominantes d'appréhension des loisirs telles qu'elles sont pensées par l'institution. Bien que ce ne soit pas une pratique systématique, elle reste le mode d'organisation des activités le plus valorisée par la direction. La modalité de socialisation utilisée par les professionnels réside alors dans la tentative de transmission de la démarche de projet aux enfants en les incitant à les construire eux-mêmes¹²². Cette modalité implique d'abord la mise en œuvre de la logique « scripturale-scolaire » constitutive de la méthodologie de projet et impose aux enfants d'endosser une partie du rôle de l'animateur en préparant eux-mêmes l'activité en amont de la participation concrète. En effet, il s'agit pour les enfants d'adopter une posture « exotopique » qui consiste à s'abstraire de l'expérience immédiate et pratique de l'activité afin d'anticiper son déroulement, en remplissant par exemple des « *fiches projets* ».

On note d'ailleurs que l'activité « *projet libre* » n'a pas eu le succès attendu par Ahmed puisqu'au fil des séances de nombreux enfants l'ont déserté. D'abord présentée comme un contexte dans lequel les enfants feraient « *ce qu'ils veulent* » et donc perçu par ces derniers comme une occasion de s'amuser comme ils le souhaitent, l'activité s'est avérée particulièrement contraignante au regard du mode de production imposé par Ahmed. Le rapport populaire aux loisirs et au temps conduit plutôt les enfants à ne pas apprécier le retardement de la pratique et encore moins lorsque celui-ci introduit des pratiques de préparation et d'écriture. Cette activité « *projet libre* » met particulièrement bien en lumière les limites de la rhétorique de l'autonomie. Les enfants peuvent être « libres » à condition qu'ils mettent en œuvre les

¹²² « L'élève est « placé au centre du système éducatif ». Ce slogan pédagogique conduit à mettre l'enfant en charge de tâches ou à lui donner accès à des informations ou des savoirs jusque-là « portés » par les seuls enseignants » (Lahire, 2005 : 330)

logiques et les pratiques légitimées par l'institution¹²³. En l'occurrence, le plaisir de la participation à une activité librement choisie est conditionné à l'intériorisation d'un rapport ascétique au temps et d'un rapport scripturale-scolaire à la pratique qui permet d'envisager comme nécessaire le temps préliminaire de préparation et comme plaisant l'investissement de ce temps avec des pratiques aux accents scolaires.

3.2. *L'expression et la maîtrise de soi*

Parmi les compétences du citoyen périscolaire, il s'agit également de faire preuve de maîtrise de soi lorsqu'on s'exprime. Si l'institution met en avant « *les choix et la parole de l'enfant* » dans son projet pédagogique, en pratique, les formes d'expression de ses choix et ses opinions doivent répondre à des modalités bien spécifiques. On peut par exemple évoquer ici ce que les professionnels appellent « *les temps de bilans* ». La technique du bilan est un classique du monde de l'animation. Les animateurs comme les enfants y sont confrontés en permanence : « *Bilan de séjour* », « *bilan de projet* », « *bilan d'activité* », « *bilan de l'année* », « *bilan de période* », « *bilan des actions en lien avec le projet pédagogique* » etc. Il se décline sous différentes formes : en créant un marquage au sol pour délimiter différentes zones représentant des modalités de réponses à des questions du type « *avez-vous aimé l'activité ?* » ; ou encore en se plaçant sur les marches d'un escalier représentant une échelle de satisfaction. « *Faire le bilan* » ne doit pas simplement donner lieu à l'expression d'un degré de satisfaction mais doit être aussi l'occasion pour les enfants de formuler un discours sur les activités, de proposer des critiques constructives visant à améliorer l'offre de loisirs, et surtout « *d'apprendre à argumenter* », « *de savoir expliquer pourquoi on aime ou pourquoi on aime pas* ». Cette technique participe donc également de la réalisation du programme institutionnel puerocentré qui consiste à mettre les « *enfants au centre* », à « *respecter leurs choix* », à être « *attentif à leurs désirs* », à « *favoriser leur parole* ». Nathan m'explique en entretien les ambitions éducatives de la mise en place de ces « *temps de bilan* » :

« On travaille beaucoup sur *l'autonomie* aussi... donc ce qui va nous intéresser aussi... parce qu'on le fait quasiment à chaque activité... *des temps de bilan*... qu'ils puissent dire quelle

¹²³ « L'élève, pour être « pleinement » autonome, au sens recouvert par les dispositifs, doit obéir à une double contrainte : faire coïncider ses « choix et désirs propres » avec les orientations de l'institution scolaire » (Durler, 2015 : 109). Il s'agit finalement, « d'amener les élèves à vouloir ce qui leur est imposé » (p. 193).

activité ils ont envie de faire, ce qu'ils ont aimé dans l'activité ou pas, qu'est-ce qu'il aimerait comme changement... mais ça on le fait parce que ça permet aux enfants de choisir leur activité et qu'ils sont contents, *mais c'est surtout parce que ça les amène à prendre des décisions, à discuter collectivement, à prendre la parole devant les autres... c'est surtout pour ça qu'on le fait quoi... donc effectivement c'est avant tout ces savoirs-là, ces compétences-là, de savoir-être, de citoyenneté, qu'on va rechercher* ».

Les propos de Nathan sont en adéquation avec les objectifs éducatifs inscrits dans le projet pédagogique de la structure :

Extrait du projet pédagogique de la ME JC :

C. Amener les enfants à s'exprimer et à prendre des décisions

Objectifs généraux	Découvrir le monde des médias et différents supports de communication	Développer la citoyenneté	Favoriser l'expression artistique et corporelle
Objectif Opérationnel – 6 Ans	Savoir exprimer et transmettre une information.	Savoir exprimer ses envies, ses avis, ses choix.	Sensibiliser aux différents champs artistiques : art pictural, musique, danse, cinéma, poésie, littérature.
Objectif Opérationnel + 6 Ans	Savoir diffuser des informations : blog, journal, radio, ...	Comprendre le fonctionnement démocratique : justice, création de loi, ... Connaître le fonctionnement d'une élection.	Approfondir une pratique artistique.
Actions prévues pour 2018-2019	- Créer un journal de bord - Créer un blog - Créer une émission TV	- Organiser des bilans réguliers et participatifs - Visite d'un tribunal - Projet autour de la prise de décision politique - Organiser des élections pour le conseil de la ME	- Projets et ateliers thématiques - Visite de musées - Spectacles

On peut d'abord noter que ces dispositifs de citoyenneté impliquent des modalités légitimes d'expression qui contrastent avec l'expression corporelle des émotions des enfants de milieux populaires que j'ai pu décrire dans la partie précédente. L'expression des émotions et des sentiments est valorisée par l'institution, que ce soit durant ces moments de bilans par exemple, mais aussi au sein d'activité comme « *dessines tes émotions* » qui consistait à réaliser un dessin en rapport avec une émotion particulière tout en étant capable de produire un discours dessus en le présentant au groupe à la fin de l'activité. Cependant, si l'expression des émotions est valorisée elle ne l'est qu'à condition qu'elles s'expriment dans des formes légitimes. En effet, l'expression de ses sentiments et l'exposition de ses goûts peuvent trouver une réception

heureuse uniquement si elles s'inscrivent dans les conditions prévues par l'institution. Il s'agit de faire usage du moment du bilan pour formuler une critique sur l'activité ou faire part à l'animateur de son mécontentement et non d'extérioriser ses sentiments en situation, de manière simultanée avec le déclencheur des sentiments en question. L'institution attend alors des enfants qu'ils soient capables de se contenir et de différer l'extériorisation de leurs états d'âme.

De plus, la transmission du message doit respecter certaines modalités sous peine d'être jugée irrecevable par les encadrant.es. Il s'agit d'utiliser le langage plutôt que le corps, d'attendre son tour pour parler, d'argumenter, d'exposer les raisons de son mécontentement, d'être mesuré dans ses propos et ses gestes etc. L'expressivité légitime est également définie par un rapport ascétique au temps permettant la maîtrise de soi durant l'activité afin de reporter l'expression de son ressenti au moment jugé opportun par l'institution, s'opposant en cela à l'hédonisme présentiste des classes populaires. Comme j'ai pu le montrer précédemment, les enfants qui, durant l'activité, dans l'immédiateté de la pratique, s'exclament, explosent, crient, bousculent, insultent, au regard d'une situation qui les frustre, les agace, les met en difficulté, sont considérés comme excessifs. Ces modalités d'expression donnent lieu à des rappels à l'ordre et des sanctions. Cette forme d'expressivité est donc institutionnellement illégitime et est largement censurée. Lorsqu'une critique est formulée en-dehors du temps bilan et dans des formes illégitimes, elle est souvent perçue comme une remise en cause ostentatoire du travail qu'ils et elles fournissent. Cette circonscription du temps de la critique aux temps de bilans, ainsi que la censure de l'expressivité hédoniste et du rapport pratique à la pratique, tendent à placer les enfants de milieux populaires dans une position au sein de laquelle ils n'ont pas le droit de ne pas aimer ce qui leur est proposé.

Les « *temps de bilans* » participent donc à la légitimation de la maîtrise de soi. D'une part, parce qu'ils nécessitent de se contraindre au moment de l'action, de séparer temporellement le déclencheur émotionnel et l'expression de l'émotion, et d'autre part, parce qu'ils demandent aux enfants un retour réflexif sur des pratiques passées. Dans tous les cas, cette pratique met en difficulté les enfants de milieux populaires qui sont plutôt amenés à se laisser guider par l'immédiateté de l'action et le rapport pratique à la pratique. Lorsque les encadrant.es mettent en place un temps de bilan, il arrive également qu'un malentendu s'imisce entre les professionnel.les et les enfants au sujet de ce qu'il s'agit de mettre en débat :

Durant un temps de bilan, l'animateur demande aux enfants ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas apprécié au sujet de l'activité. L'un d'entre eux répond en se levant : « *c'était nul parce que Rayan il m'a fait un croche patte à un moment...* ». Rayan, sans lever la main ni attendre son

tour pour prendre la parole s'exclame, comme pour répondre à la critique de son camarade formulée à son encontre : « *Ben moi j'ai bien aimé parce qu'on a gagné !* ». L'animateur agacé, s'adresse au groupe : « *je vous demande si vous avez aimé le jeu... le jeu de manière générale !* ». Il demandera également aux enfants de lever la main pour parler et de ne pas dire « *n'importe quoi* ». (ME GL, temps de soirée, février 2017)

On voit ici que ce qui se joue est en lien avec la rencontre entre des logiques contradictoires, avec l'opposition entre une posture distanciée vis-à-vis de la pratique qui envisage de juger « *l'activité en générale* » et une appropriation de la question qui donne plutôt lieu à des réponses expriment un jugement sur la partie qui vient tout juste de se terminer. Alors que l'animateur aurait aimé entendre les enfants discourir sur les différentes dimensions de l'activité en elle-même et de manière globale, les enfants se replongent dans l'action et ses enjeux pratiques qu'ils ont vécu durant la partie (ce qui participe d'ailleurs à réactiver les conflits qui ont pu éclater durant la partie).

La figure du « bon citoyen », « client idéal » (Becker, 1985 [1963]) de l'institution, est donc un « type d'individu » (Lahire, 2005) capable de faire part, durant « *les temps de bilans* » et non au moment de la pratique en-train-de-se-faire, de ses sentiments et de ses jugements, en utilisant certaines formes langagières, en maîtrisant son corps et en neutralisant, pendant qu'il s'exprime, l'intensité des émotions ressenties. Ce mode de communication nécessite également de prendre ses distances avec la situation immédiate, de contenir ses émotions durant l'action pour les décrire en dehors du contexte au sein duquel elles sont nées, et enfin d'adopter une posture réflexive et détachée de la pratique pour fournir un discours transversal et universalisant. Le rapport ascétique au temps et la maîtrise de soi, constitutif du « mode scolaire de socialisation », font alors partis des vertus cardinales du « *citoyen autonome et responsable* ». Les dispositions inhérentes à la mise en œuvre de ces pratiques citoyennes, telles qu'elles sont définies par l'institution, sont socialement situées, plutôt du côté du pôle dominant de l'espace social. Les enfants de milieux populaires sont alors renvoyés à leur manque de maîtrise d'eux-mêmes, et à la distance qui les sépare de l'idéal du citoyen.

3.3. *La responsabilité, l'autocontrôle et la réflexivité*

L'injonction à l'adoption d'une posture réflexive ne concerne pas uniquement les jugements envers les activités mais s'élabore aussi au regard des comportements des enfants. J'ai montré précédemment à quel point les appropriations populaires des loisirs étaient perçues comme des

comportements déviants au regard des normes scolaires corporelles. Cette confrontation malheureuse conduit l'institution à tenter de réformer les habitus populaires en profondeur afin de produire des dispositions plus conformes au cadre normatif des activités périscolaires. Ce travail de conversion s'appuie encore une fois sur le mandat éducatif de la production du citoyen. Le citoyen périscolaire doit être capable d'adopter une posture réflexive sur ses conduites, d'effectuer un retour sur soi et d'engager un travail de soi. Il doit également être capable de trouver des solutions par lui-même aux problèmes qu'il a pu poser en transgressant les règles impersonnelles qui régissent l'ordre institutionnel.

Finalement il s'agit de se gouverner soi-même, de s'autocontrôler, et de mettre en œuvre en permanence une « réflexivité comportementale » (Deslyper et Eloy, 2020 : 106), de se regarder soi-même en adoptant une posture distancié vis-à-vis de ses propres conduites. Les professionnel.les mettent alors en place une multitudes de micro-dispositifs fonctionnant comme des instances de socialisation à la réflexivité comportementale. Le « *citoyen autonome et responsable* » doit être capable de déterminer, à l'avance, un cadre réglementaire par et pour lui-même, de respecter ces règles et même de remédier le cas échéant aux transgressions de celles-ci. Le bon citoyen est alors un individu qui, par adhésion à la morale de l'institution, devient un allié de celle-ci, prend en charge la construction des règles qui régissent l'ordre local et veille même à son maintien au quotidien.

Nathan : « L'idéal c'est de poser un cadre avec le groupe... *de construire les règles de vie et l'organisation avec le groupe... du coup voilà... le groupe idéal ça va être le groupe qui va se poser ses règles au départ et qui va les respecter... et qui va poser collectivement... voilà... les sanctions ou les remédiations qu'on va mettre en place en cas de non-respect... voilà... et puis qui va être capable de réajuster ces règles si on s'aperçoit qu'il y a un dysfonctionnement ou un problème... mais ça du coup voilà c'est dans l'approche citoyenneté aussi... c'est un peu mettre en place une mini-société... où on va se mettre... on va décider ensemble du droit et du système de police... ».*

Faire participer les enfants à la production des « *règles de vie* » est une manière de les socialiser à un certain rapport à la règle tout autant qu'à un certain rapport au temps et à soi. En effet, il s'agit de déterminer des règles et des sanctions, en-dehors de la pratique, de manière abstraite et anticipatoire, et de s'autodiscipliner au regard du cadre réglementaire produit en amont. Le « *groupe des grands* » a par exemple participé à la réalisation de la « *charte du périscolaire* ». Cette charte est un cadre réglementaire s'appuyant sur l'engagement contractuel des enfants à respecter les règles qu'ils auront eux-mêmes fixées. Faire participer les enfants à la production

de celles-ci a pour fonction l'obtention de l'adhésion des enfants ainsi qu'un appel à l'autocontrôle des conduites au regard des règles qu'ils auront élaborées. Bien que largement dirigé par les encadrant.es durant la séance consacrée à sa construction, la charte est censée être le reflet d'une volonté enfantine. On y retrouve par exemple des items comme « *ne pas courir dans les couloirs* », « *respecter les adultes et les autres enfants* », « *prendre soin du matériel et des locaux* » etc. L'engagement des enfants à respecter les règles qu'ils se seront, en apparence, eux-mêmes fixées en amont, est d'ailleurs régulièrement rappelées, comme régime de justification, lorsque les encadrant.es formulent des rappels à l'ordre. Au-delà du caractère contractuel de la charte, impliquer les enfants dans sa construction est une manière de leur faire intérioriser un rapport scolaire à la règle, à savoir l'auto-ajustement de ses conduites à une règle impersonnelle déterminée à l'avance¹²⁴.

Le dispositif « *Message clair* » a d'ailleurs été mis en place au regard des conflits qui éclatent quotidiennement entre les enfants et qui donnent lieu régulièrement à des affrontements, à des insultes et/ou des bagarres. Lenny stipule en entretien que l'usage de la technique du « *Message clair* » est le plus souvent employée pour résoudre des conflits qui s'inscrivent dans le registre « *des petits trucs. Souvent c'est pour des brouilles... des mauvais perdant... un qui chambre l'autre ça va le vénère, il va s'embrouille. Message clair ça leur permet vraiment de se poser, de parler et d'écouter sans se frapper direct* ». Lorsque deux enfants se retrouvent dans une situation de conflit, ils peuvent se rendre sur l'aire « *Message clair* » prévue pour les accueillir. Deux chaises y sont installées, une affiche accrochée sur le mur détaille le protocole à suivre pour désamorcer le conflit sans violence, c'est-à-dire en se parlant calmement, en exprimant son point de vue et en écoutant celui de l'autre afin de trouver une solution pacifique.

Ce dispositif a d'abord pour fonction de réduire l'affrontement des corps. En effet, j'ai montré précédemment que le rapport agonistique intériorisé par de nombreux garçons de milieux populaires au sein du quartier les dispose à faire usage de leur corps dans le but d'exprimer leur mécontentement envers un camarade. Proposer d'utiliser « *Message clair* » pour résoudre un conflit contribue donc à la mise en veille de ce type de conduites, et rend compte d'une tendance à l'abaissement du niveau de violence acceptable. Cependant, et ce qui nous intéresse dans cette

¹²⁴ Il est d'ailleurs intéressant de noter que les enfants qui transgressent le plus ce type de règles participent également à les énoncer durant la séance de production de la charte. Bien que leurs dispositions soient relativement éloignées des normes corporelles qui régissent les règles au sein de la ME, ces enfants ont connaissance des attendus institutionnels en la matière.

partie, proposer ce dispositif est également une manière de socialiser les enfants à ne pas réagir immédiatement, dans le contexte du conflit, mais d'adopter une posture distanciée vis-à-vis de la pratique, qui reporte la confrontation en l'extirpant du contexte au sein duquel est né le conflit. Cette modalité de gestion des conflits entre enfants n'a donc pas seulement une fonction régulatrice, de contrôle des corps, mais s'inscrit également dans une volonté de transmission d'une disposition à la réflexivité. En effet, s'habituer à utiliser ce dispositif participe à l'incorporation d'une maîtrise de soi jusque dans des situations définies par une forte intensité émotionnelle et d'une disposition à effectuer un retour sur soi dans un contexte différent de la pratique. Les enfants doivent s'autocontrôler, maîtriser leur dynamiques corporelles et refréner leurs élans émotionnels, ne pas se laisser emporter par l'action qui se déroule, relativiser les raisons de leur agacement et retarder son expression ainsi que la résolution du conflit. Ils sont invités à reporter la confrontation avec l'autre, et à désamorcer un conflit par eux-mêmes et dans des formes pacifiées.

De plus, le contenu même du protocole « *Message clair* » est caractéristique d'une posture scolaire. Il s'agit de d'interrompre l'action pour aller s'asseoir sur une chaise, de prendre le temps de lire des consignes, d'entrer dans un univers de langage soumis à des règles strictes afin d'analyser la situation en dehors d'elle-même, de maintenir son attention jusqu'à la fin de l'exercice etc. Un ensemble de pratiques qui s'opposent largement à la tendance spontanéiste des habitus populaires. Enfin, bien que le protocole « *Message clair* » soit une construction institutionnelle, il implique de ne pas s'en remettre totalement à un contrôle extérieur et contextualisé, propre au mode d'autorité populaire (Thin, 1998). Ce protocole est une sorte de guide à la mise en œuvre d'une posture d'autocontrôle qui nécessite de s'inclure dans les processus de régulation. Suivre un protocole pour réguler son comportement est aussi une manière de s'engager dans une chronologie qui nécessite une maîtrise du temps et de soi dans le temps. On retrouve également cette tentative de socialisation à l'intériorisation d'une disposition à la réflexivité lorsque les professionnel.les mettent en place des « *rondes de résolution* » pour répondre à des situations durant lesquelles les comportements des enfants mettent en péril l'activité :

Thibaud demande aux enfants de cesser toute activité et de former une ronde silencieuse. L'aire de jeu se situant à proximité du lieu où les enfants avaient déposé leur cartable après le goûter, Thibaud leur demanda de se munir d'un stylo et d'un morceau de papier et de rédiger un court texte d'excuse qui ferait également état des raisons de la décision d'interrompre l'activité. (ME GL, temps de soirée, juin 2017)

À l'instar du protocole « *Message clair* », les enfants doivent s'asseoir, se taire, écrire et adopter une posture réflexive sur leurs comportements afin de comprendre en quoi ils perturbent l'ordre local. Cette technique, très contraignante pour des enfants qui veulent s'amuser et non pas écrire comme on peut le faire à l'école, est censé produire chez eux une prise de conscience qui les poussera à s'autocontrôler à l'avenir.

Cette tentative de moralisation des enfants quant au respect des normes qui régissent l'institution, peut également s'observer dans la mise en place du dispositif « *mini-anim* ». Toujours dans une perspective de formation du « *citoyen* », les professionnel.les insistent régulièrement sur l'intérêt de mettre les enfants en « *situation de responsabilité* » afin qu'ils comprennent et intériorisent les principes à l'origine des règles garantissant le « *vivre ensemble* ». C'est dans cette veine rhétorique que les professionnel.les ont inventé le dispositif « *mini-anim* » qui consiste à placer temporairement l'enfant dans le rôle d'un animateur. Il s'agit pour lui de « *mener l'activité comme un anim* ». Il endosse alors le rôle de l'encadrant et notamment la dimension de maintien de l'ordre très présente dans le métier d'animateur. L'objectif est de faire adopter à l'enfant le point de vue de l'institution sur les comportements des enfants en le mettant dans la peau d'un agent de celle-ci. Ce dispositif a même été amélioré par deux animateurs de la ME JC qui ont mis en place le « *BAFMA* » (*Brevet d'aptitude à la fonction de mini-anim*), la version enfantine du BAFA. Ces temps de formation dédiés aux enfants, présentés comme une opportunité pour eux de « *développer leur autonomie et de se responsabiliser* », participe à la stratégie qui consiste à faire jouer aux enfants le rôle de l'encadrant afin qu'ils s'approprient le code moral associé à ce rôle. Ce type d'instances de socialisation à l'autocontrôle se heurte régulièrement aux appropriations hétérodoxes des enfants de milieux populaires. L'observation suivante rend bien compte de la dissonance qu'il existe entre le « *client idéal* » de l'institution, capable d'autocontrôle et de réflexivité sur ses comportements, et les clients réels, socialisés à des modes de régulation des conduites privilégiant la contrainte extérieure venant sanctionner la pratique dans son contexte de mise en œuvre :

Je sors du bâtiment par la porte de la BCD qui donne directement sur la cour de récréation. J'entends alors une animatrice crier « *Stoop ! tout le monde s'arrête et vient s'asseoir en ronde autour de moi !* ». Je décide d'aller observer ce qu'il se passe. Un groupe d'enfants participaient à une activité « *hockey* » sous le préau. L'animatrice avait décidé d'arrêter la partie en cours au regard de l'agitation des enfants sur le terrain. Lorsque j'arrive sur les lieux, les enfants sont assis en ronde autour de l'animatrice. Après un long silence, typique de la mise en scène de l'autorité par les professionnels de l'animation, elle lance : « *à votre avis, pourquoi j'ai arrêté*

l'activité ? ». Unanimement et presque d'une seule voix les enfants répondent : « *parce qu'on fait n'importe quoi !* ». L'animatrice confirme et ajoute : « *Et qu'est-ce qu'il faudrait faire pour qu'on puisse finir la partie ?* ». Jamel (8ans, mère sans profession, père peintre en bâtiment) répond : « *le prochain qui fait n'importe quoi tu le punis !* ». « *Mais encore...* » rétorque l'animatrice quelque peu désabusée. Wassim (9 ans, parents sans profession) : « *Tu les ramène chez le directeur !* ». Confrontée à ces réponses inattendues l'animatrice décide de donner la solution aux enfants par le biais d'une question rhétorique : « *et ça serait pas plus simple de ne plus faire n'importe quoi et d'arrêter de courir de partout quand je siffle ?!* ». (ME ER, temps de soirée, avril 2015)

Les réponses formulées par les deux garçons, qui associent spontanément la régulation de leurs comportements jugés déviants à une autorité extérieure, rendent bien compte de la confrontation entre un univers régi par un mode scolaire de socialisation, légitimant l'actualisation de dispositions à l'autocontrôle et à la réflexivité, et des individus ayant été socialisés au sein d'instances de socialisation définies par des modes d'autorité populaire privilégiant un contrôle extérieur et contextualisé.

II. S'amuser malgré tout : résistances populaires

La partie précédente m'a permis de mettre au jour le caractère contraignant que pouvait revêtir les loisirs périscolaires pour des enfants ayant intériorisé un rapport au corps, au temps et aux loisirs qui s'opposent aux normes scolaires structurant la mise en œuvre et l'organisation des activités au sein des ME. Les modalités populaires d'assouvissement des plaisirs ludiques sont régulièrement perçues comme déviance, sont censurées, voire sanctionnées. L'expérience des activités périscolaires est alors régulièrement tramée par un ensemble de contraintes, s'opposant en cela à ce que les enfants attendent d'un moment de loisir. Cependant, un paradoxe m'est rapidement apparu au fil de l'enquête : bien que j'observe quotidiennement cette confrontation malheureuse, produit de la rencontre entre logiques scolaires et populaires, les enfants formulent peu de critiques sur le dispositif et tendent plutôt à exprimer des jugements positifs vis-à-vis des activités périscolaires. Les entretiens avec les parents ont confirmé ces jugements enfantins puisqu'ils ont été nombreux à m'expliquer que leurs enfants souhaitaient se réinscrire d'une année sur l'autre et même parfois augmenter la fréquence des temps de présence. Il s'agit alors de comprendre pour quelles raisons les enfants apprécient tant participer aux activités périscolaires en dépit des nombreuses contraintes qui pèsent sur eux et même, pour certains, au

regard des punitions quotidiennes. Tout comme De Certeau (1980) l'a bien montré, ou encore Goffman (1970 [1961]), même au sein d'univers extrêmement contraignants les individus tendent toujours à tracer des espaces clandestins pour s'y octroyer des brèches d'autonomie et des canaux d'assouvissement des plaisirs. Si le mode de socialisation qui structure l'institution tend à faire des activités un loisir sous contraintes pour les enfants de milieux populaires et un espace de régulation et de normalisation de leurs conduites, elle n'échappe pas complètement aux pratiques enfantines de résistances. Ce chapitre sera donc consacré à l'étude des formes de résistances mises en œuvre par les enfants pour réussir à s'amuser malgré tout, c'est-à-dire en dehors du cadre normatif et contraignant imposé par l'institution.

Il s'agit de préciser ici, que mes analyses des résistances enfantines populaires concernent davantage les garçons que les filles de milieux populaires pour plusieurs raisons. D'une part, parce que la construction institutionnelle cible la masculinité populaire et donc que ces garçons sont en première ligne de l'appareil disciplinaire et de la censure de leurs conduites. D'autre part, parce que leur socialisation les conduit plus que les filles à développer des dispositions agonistiques mobilisables dans les situations d'affrontement avec l'institution. Puis, la production de profits symboliques vis-à-vis du groupe des pairs masculins et populaires semble passer davantage que pour les petites filles par un devoir de transgression. Enfin, la socialisation des filles leur faisant intérioriser un rapport plus docile aux règles et à l'autorité, elles auront tendance à faire une expérience différenciée de la confrontation avec l'institution qui les conduiront moins que les garçons à mettre en œuvre des pratiques perçues comme déviantes, ou du moins plus invisibles et suscitant donc moins de réactions institutionnelles (Depoilly, 2014). Pour toutes ces raisons, mes observations vont davantage décrire des pratiques masculines de résistances. Sans nier que les filles résistent, de manière peut-être moins visible et donc plus difficile à observer, mes matériaux rendent compte d'une plus grande proportion de résistances masculines. Il est évident que ce biais d'observation laisse dans l'ombre de nombreux aspects des modalités féminines d'appropriation des temps périscolaires et mériteraient que l'on s'y attarde bien plus que ce que cette enquête ne le fait.

1. « Faire avec » : compétences d'esquives et de détournements

Bien que cela puisse paraître paradoxale au sein d'un espace de loisirs, les enfants tentent régulièrement d'échapper à l'ennui et aux contraintes pour trouver les moyens de s'amuser autrement qu'au travers de ce que leur propose les professionnels de l'animation. Ils mettent

alors en œuvre des techniques et des stratégies d'esquive et de détournement afin de se soustraire à l'encadrement, et construire de nouvelles conditions sociales propices au mode populaire d'assouvissement des plaisirs.

1.1. « Les temps des inscriptions » : stratégies d'anticipation des conditions de l'amusement

La première stratégie d'évitement que j'ai pu observer commence dès l'inscription des enfants au sein des différentes activités. Ce moment est un enjeu pour les enfants puisqu'il consiste à s'engager dans une activité pour une « période » (le nombre de semaine entre deux périodes de vacances scolaires) et d'y participer chaque semaine. L'enjeu est d'autant plus grand que les encadrant.es insistent sur l'impossibilité de changer d'activité en cours de période. Cet interdit s'appuie sur une volonté « *d'apprendre aux enfants l'engagement et la responsabilité... quand on fait un choix il faut s'y tenir... c'est aussi ça être citoyen* ». De plus, le choix de l'activité se fait au regard d'une présentation sommaire faite par l'équipe d'animation.

Les enfants de chaque groupe d'âges sont réunis, en début de période, autour des animateurs et animatrices qui se chargent de les encadrer. Les professionnel·les présentent les différentes activités proposées (souvent deux ou trois par groupe d'âge et par période). Après une rapide description les enfants doivent lever la main à chaque énonciation de l'intitulé des activités afin de signifier qu'ils souhaitent s'y inscrire, et les encadrant.es notent sur un document la liste des enfants. Cette liste sera notamment affichée dans le hall d'entrée de l'école à destination des parents. Les observations répétées de ces temps d'inscriptions ont fait apparaître des pratiques de résistances difficiles à saisir de prime abord. Au premier regard, il semble que les enfants s'approprient de manière orthodoxe ce dispositif puisqu'ils lèvent la main au moment où l'activité qui les intéresse est énoncée. Cependant en y regardant de plus près et en décomposant le processus de prise de décision on peut repérer des manières de choisir qui dénotent une stratégie d'évitement et une forme de résistance silencieuse.

D'abord, les différentes questions que les enfants peuvent poser durant les présentations pour obtenir des précisions sur les activités sont particulièrement intéressantes à analyser tant elles rendent compte d'une stratégie d'anticipation liée à une connaissance fine du dispositif acquise au fil du temps. J'ai recensé un nombre important de questions qui ne portent pas directement sur l'activité en elle-même mais sur les conditions de son déroulement. La plupart du temps ce sont des questions concernant les lieux au sein desquels les activités vont être mises en place,

les animateurs et animatrices qui vont mener les activités ou encore sur le matériel qui sera utilisé. Ces questions fonctionnent comme une stratégie de réduction de l'incertitude afin d'avoir une idée des conditions dans lesquelles vont se dérouler les activités. Au vu des réactions des enfants aux réponses des encadrant.es j'ai compris au fil du temps que ce qu'ils tentaient de sonder par leurs questions étaient le degré de possibilité de faire autre chose que ce que l'activité demande de faire que pouvait offrir le contexte de l'activité. Par exemple, les garçons de milieux populaires posent régulièrement la question du lieu afin d'être sûr de pouvoir investir les espaces extérieurs plus propices au relâchement des corps (bien que contrôlé), à l'effervescence collective et à l'évitement de la surveillance. Eviter d'être inscrit dans une activité qui se déroule à l'intérieur des bâtiments est une manière d'éviter les sanctions permanentes concernant les dynamiques corporelles qui peuvent par ailleurs être tolérées en extérieur. Certains lieux sont également appréciés pour les possibilités de pratiques clandestines qu'ils permettent. Le gymnase fait partie de ces espaces au sein desquels l'amusement est davantage lié à la possibilité de chahuter dans les vestiaires, de jouer à allumer les douches, de sauter sur les matelas ou sur un trampoline quand l'animateur a le dos tourné, de se cacher dans la régie du matériel, de tenter de coincer un ballon dans la structure métallique du toit etc. La mise en forme scolaire des temps périscolaires conduit alors les enfants à trouver des moyens de s'amuser en dehors des activités qui leur sont proposées et cela passe notamment par un sens aigu du dispositif afin de s'assurer les conditions de possibilité de ce type d'amusement hétérodoxe.

Les questions qui portent sur les encadrant.es qui vont animer les activités peuvent être interprétées de la même manière. Pour les enfants qui ont développé au fil du temps un sens pratique de l'institution, connaître l'encadrant.e c'est connaître les modalités d'encadrement qui risquent d'être mises en œuvre. Nous verrons plus en détail dans la partie suivante comment le choix de l'animateur ou de l'animatrice peut s'avérer payant puisque certains plus que d'autres résistent également à la scolarisation des loisirs en jouant le jeu des plaisirs populaires. Préférer un encadrant.e moins à cheval sur le suivi du projet et qui n'hésite pas à improviser des petits jeux au gré des situations permet aux enfants d'assouvir plus facilement leur appétence spontanéiste, notamment en les préservant de la mise en place régulière de temps d'explication ou d'organisation. L'équipe de direction s'étant aperçue, à plusieurs reprises, de cette stratégie enfantine d'évitement qui consiste à choisir l'animateur ou l'animatrice en fonction des modalités d'encadrement qu'il ou elle propose, ont tenté de réagir en demandant aux encadrant.es de ne plus afficher explicitement, durant les inscriptions, la répartition des

animateurs et animatrices sur les différentes activités afin que les enfants ne puissent plus « *choisir pour l'anim'* ».

Les questions qui concernent le matériel peuvent servir à déterminer à l'avance des usages remplissant des fonctions plus proches des modes d'assouvissement des plaisirs populaires que les usages prévues par l'institution. Comme en témoigne les demandes de précisions formulées par Abdelkarim durant un temps d'inscription :

Pendant les inscriptions Abdelkarim demande à l'animateur : « *En tire à l'arc on va avoir des vrais arcs qui tirent et tout ?* ». L'animateur lui répond qu'effectivement la ME avait fait l'acquisition récemment de plusieurs arcs avec des flèches à ventouse ainsi que des cibles et qu'ils pourraient les utiliser. Abdelkarim de répondre en regardant ses copains assis à côté de lui : « *pète sa mère !* ». Quelques minutes après les inscriptions, Abdelkarim s'adresse à Mourad (ils se sont inscrits tous les deux en tire à l'arc) : « *Oh pelo ça va être méchant le tire à l'arc là... tu vas voir je vais le prendre j'vais de tirer dans le cul !* ». Durant l'activité, les enfants sont répartis en petits groupes sur trois pôles. Un arc et une cible ont été distribués à chaque groupe et des plots ont été installés sur chaque pôle pour matérialiser l'endroit sur lequel les enfants doivent se poster pour tirer. Lorsque vient le tour d'Abdelkarim, il se saisit de l'arc, fait mine de viser la cible, se retourne, fait quelques pas en arrière et pointe sa flèche en direction de Mourad, qui se met à courir pour échapper à l'attaque. Avant que l'animateur ne remarque la manœuvre, Abdelkarim décoche sa flèche pour toucher Mourad mais sans atteindre sa cible. (ME GL, temps de soirée, septembre 2016)

Comme j'ai pu le montrer précédemment, la dimension collective de l'amusement est centrale dans les modes d'appropriation des loisirs des garçons de classes populaires. L'effervescence collective qui peut naître de la participation à une activité avec ses copains est recherchée par ces enfants. Une stratégie d'anticipation liée à cette appétence peut alors s'observer durant les temps d'inscription. Alors que le format des inscriptions et les directives vont plutôt dans le sens d'une valorisation du choix individuel orienté par le contenu de l'activité, de nombreux enfants de milieux populaires s'appuient plutôt sur une forme collective de décision. En effet, lorsque les encadrant.es demandent aux enfants de s'inscrire dans une activité, on observe un curieux bal de mains qui se lèvent, se baissent, se relèvent avec hésitation, des têtes qui se tournent à droite, à gauche, devant, derrière, des petites phrases incomplètes qui traversent le groupe « *et toi ! Tu fais... ?* », « *vas-y, fais ça... !* », « *inscris-toi en cirque pelo !* ». Paul Willis avait remarqué cette tendance au choix collectif chez les « gars » : « Dans une manifestation physique révélatrice de leur bousculade symbolique habituelle, les "gars" se poussent du coude,

regardent par-dessus l'épaule du voisin, rectifient mutuellement leurs réponses, bref dégagent une ligne commune de conduite face au test. » (Willis, 1978 : 56).

Cette technique est une des modalités de résistance à l'individualisation qu'impose la forme scolaire de relations sociales. En s'assurant de la présence, au sein d'une même activité, d'une partie de son groupe de copains, les enfants participent à la production infra-institutionnelle de forme de relations sociales concurrentes¹²⁵ et de conditions sociales de possibilité au plaisir populaire. Le maintien d'un collectif populaire est un véritable enjeu de résistance puisque en tant que groupe de référence il agit comme force d'opposition.

1.2. Réappropriation du temps et de l'espace institutionnel

La mise en forme scolaire des temps périscolaires implique une structuration et une codification du temps et de l'espace, qui, on a pu le voir précédemment, rend difficile l'actualisation des dispositions spontanéistes et présentistes. L'une des résistances des enfants de milieux populaires consiste alors à tenter de modifier le déroulement du temps, de ralentir ou d'accélérer le cours des choses, d'investir des lieux qui sortent du champ de visibilité des encadrant.es. Ces stratégies sont une manière de produire des conditions infra-institutionnelles propices à l'amusement, à l'assouvissement de plaisirs habituellement contraints par la scolarisation des temps de loisirs. Si la mise en œuvre des temps périscolaires peut être envisagée comme une forme d'expropriation des temps et des espaces de loisirs populaires par le biais de leur institutionnalisation, les résistances enfantines peuvent être interprétées comme autant de tentatives de reprise en main du temps et de réappropriation de l'espace. La première fonction de ces pratiques de résistances réside dans la production de moments de flottement qui viennent perturber le rythme institutionnel. L'objectif est souvent d'allonger les temporalités que l'institution tente justement de réduire. Les temps de flottement, de latence, sont réduits au maximum afin que les enfants soient en permanence insérés dans des pratiques organisées et encadrées par l'institution. La résistance à cette occupation constante, qui est une résistance à la « forme scolaire », nécessite, pour les enfants, de lutter contre la réduction de ces temps en

¹²⁵ J'ai également pu relever des stratégies, cette fois du côté des professionnel.les, ayant pour fonction de briser les collectifs populaires afin de s'éviter un lourd travail de maintien de l'ordre. Par exemple, en inscrivant en dernier les noms des enfants faisant partis de ce type de groupes perçus comme perturbateurs et en justifiant l'impossibilité d'inscrire l'ensemble du groupe au regard du nombre de places disponibles.

tendant de les étirer, de les faire durer, de rendre élastique le temps rigide de l'institution. Finalement de faire du hors-jeu un temps d'amusement, de faire perdre du temps à l'institution pour en gagner. À l'image de cette observation :

Une activité « *Seigneur des anneaux* » est organisée sur un temps méridien. Elle comporte différentes épreuves. La première est un parcours sur lequel les trois équipes (*les elfes, les hobbits et les nains*) doivent s'affronter. À la fin de l'épreuve, Farah et moi-même demandons aux enfants de ranger le matériel afin de pouvoir participer à la deuxième épreuve. Le temps restant avant le deuxième service de la cantine paraît suffisant à condition que les enfants se regroupent rapidement pour écouter nos explications et pour commencer la deuxième épreuve (*l'énigme de Gandalf*). Cependant, le rangement ne se passe pas comme prévu. Alors que je discute avec Farah pour faire rapidement le point sur l'énigme et sur la manière dont nous allons jouer respectivement les rôles d'Arwen et de Gandalf afin de poursuivre la fabulation, j'aperçois du coin de l'œil deux garçons qui s'affrontent sur le parcours au lieu de ranger le matériel dans la régie. J'interrompt ma conversation avec Farah et lance « *On vous a demandé de ranger le matos ! dépêchez-vous on va pas avoir le temps faire la deuxième épreuve !* ». Les enfants stoppent leur course, ramassent quelques coupelles en plastique et se dirigent vers la régie. Quelques instants plus tard, une grande partie du groupe s'est déjà réuni devant nous. Au regard du retard que nous avons pris, je commence à demander aux enfants d'adopter une posture d'écoute en essayant de reproduire la voix de Gandalf, Farah m'arrête et me fait remarquer que certains enfants manquent à l'appel. En effet, un petit groupe est retranché dans la régie sportive située de l'autre côté de la cour. L'angle d'ouverture de la grande porte métallique nous empêche de voir ce qu'ils font à l'intérieur. Sortant un instant de mon personnage j'interpelle d'une voix forte les enfants dissimulés : « *qu'est-ce que vous faites dans la régie ! dépêchez-vous de venir ici !* ». Pas de réponse. Je me dirige alors d'un pas rapide vers la régie. Lorsque j'arrive au niveau de la porte, je surprends un membre du petit groupe déposer furtivement un ballon dans une des caisses prévues à cet effet. D'un ton accusateur je m'exclame : « *Vous faites quoi là !?* ». Alors même que je viens de les surprendre avec un ballon alors que nous n'en n'avions pas utilisé jusqu'ici, Souleymane, me répond « *Ben on range le matériel...* ». Je sermonne le petit groupe, leur demande de ne « *pas me prendre pour un imbécile* » au regard de leur justification peu plausible. En sortant de la régie avec le groupe des resquilleurs, j'aperçois une petite bande de filles qui se dirigent vers les toilettes situées sous le préau. Agacé et préoccupé par le peu de temps à notre disposition avant le début du deuxième service, je décide d'intervenir et dis aux petites filles « *Vous auriez pas pu y'aller avant ! C'est pas le moment là !* ». L'une d'entre-elle fait usage de la défense ultime dans ce contexte : « *Mais c'est Farah qui nous a dit qu'on pouvait...* ». Je jette l'éponge et leur fait signe qu'elles peuvent poursuivre leur chemin, en leur demandant tout de même d'accélérer le pas et de ne pas trainer dans les toilettes. Les enfants

restés auprès de Farah, ont quant à eux commencé des discussions, se déplacent d'un petit groupe à l'autre, mettent en place des petits jeux informels. Le temps de ramener le calme et d'attendre le groupe des filles qui tardent à revenir des toilettes, j'entame enfin la mise en place de l'énigme. Nous n'aurons finalement pas le temps d'aller au bout de la résolution. Quelques minutes après l'explication il est déjà l'heure d'aller se mettre en rang devant la cantine. Des enfants reprennent alors leurs échanges et leurs jeux informels pendant que d'autres se mettent à courir vers les poteaux devant lesquels ils doivent se ranger. Le tout rythmé par des tentatives de notre part de presser ceux qui traînent et de ralentir ceux qui courent. (ME GL, temps méridien, octobre 2017).

Les temps de transition entre les deux épreuves puis entre la fin de l'activité et l'entrée dans la cantine ont été l'occasion d'une réappropriation enfantine du temps. D'une part, ils ont été considérablement allongés par leurs conduites, jusqu'à prendre le pas sur le temps de l'activité organisée. D'autre part, l'ouverture de ces temporalités non-institutionnalisées a été l'occasion pour certains d'y introduire des pratiques d'amusement la plupart du temps censurées par les encadrant.es. Sans se concerter, et de manière plus ou moins consciente, le collectif populaire est parvenu à casser le rythme que l'institution impose. Utiliser le matériel alors qu'il faut le ranger, s'amuser dans la régie avec un ballon, aller aux toilettes et s'y attarder ou entamer des discussions et des jeux informels pendant ce moment de flottement, sont des tactiques de freinage qui permettent d'intercaler dans le continuum temporel institutionnel des moments de rupture et en profiter pour s'amuser. Il est tentant de voir ici le parallèle possible avec les tactiques ouvrières de résistance décrites notamment par Donald Roy (2006) ou encore Michel Pialoux (2019). Dans ce contexte de loisirs encadrés, l'amusement passe aussi par un jeu avec l'institution, et en l'occurrence un jeu avec le temps et l'espace de l'institution. Pour bien comprendre ces pratiques, il s'agit de les envisager comme des stratégies pour s'amuser autrement que par le biais des loisirs proposées mais aussi comme une forme de retournement de la contrainte en faisant de l'esquive un jeu en lui-même. Ces pratiques clandestines se heurtent régulièrement à des reprises en main institutionnel et sont alors en permanence défini par la tension, qui peut se transformer en excitation, qu'implique d'échapper aux regards des encadrant.es. Comme l'exprime bien Djessim en entretien :

Djessim : « Quand on a fait la course, on était tout seul, c'était trop bien ! Mais c'est compliqué parce que dans tous les cas on n'est jamais sûr... tu es là... l'animateur il regarde pas, mais si ça se trouve tu fais un truc, un mauvais geste, et là il te regarde... il y a un autre animateur... et ben c'est mort pour toi tu es puni... »

Les enfants tentent alors d'ouvrir des micro-espaces hors du champ du contrôle institutionnel. Ils produisent des ilots, fragiles et éphémères, au sein desquels ils peuvent sortir un instant de l'encadrement de leurs conduites. Le lieu le plus emblématique de ce type de pratique sont les toilettes. À l'image de ce qu'on peut rencontrer à l'école le « *passage aux toilettes* » est habituellement encadré par l'institution. Cependant, lorsque les enfants formulent la demande de s'y rendre en dehors des temps prévus à cet effet, les encadrant.es refusent rarement. Les enfants se servent alors parfois de cette règle tacite pour s'échapper du groupe et par la même occasion pour sortir des radars de l'encadrement. Cette stratégie est d'autant plus claire lorsqu'ils tentent d'y aller entre copains ou entre copines. La version la moins élaborée réside simplement dans une demande collective de se rendre aux toilettes. Les encadrant.es, coutumiers de ce type de stratégies qui conduit souvent à des courses dans les couloirs ou à des batailles d'eau aux toilettes, demandent au deuxième enfant d'y aller quand le premier est revenu et ainsi de suite. Cependant j'ai eu l'occasion d'observer des tactiques plus complexes :

Durant une activité jeux de société, Aliyah s'approche de Sofia pour lui demander si elle peut aller aux toilettes. Sofia lui donne son accord immédiatement. Ayant remarqué qu'Aliyah tentait depuis le début de l'activité de communiquer avec sa copine qui se trouvait dans la BCD (les deux pièces sont séparées par une porte qui était, en l'occurrence, restée ouverte), je me pose la question si sa demande n'a pas pour but de retrouver sa copine aux toilettes. Je passe ma tête par la porte de la salle et aperçois Aliyah, dans le couloir, passant sa tête dans l'encadrement de la porte entrebâillée de la BCD en faisant des petits signes à sa copine. Je décide alors de me rendre en BCD par la porte intérieure afin de voir la réaction de sa copine. Mes soupçons se confirment et la copine d'Aliyah demande à son tour à son animateur si elle peut aller aux toilettes. Les deux copines se retrouvent alors dans le couloir et se rendent aux toilettes. (ME GL, temps de soirée, février 2016)

On se rend compte que la définition officielle du temps de loisirs, à savoir le temps des activités organisées, n'est pas forcément ce qui définit, pour les enfants, les seuls moments d'amusement. Au contraire, le hors-jeu, au sens institutionnel, peut devenir le cadre et le support du jeu populaire. Il s'agit également de relever le caractère collectif de ce type de résistance. En effet, il est fréquent que les brèches ouvertes par quelques-un.es soient immédiatement investies par d'autres, permettant d'une part, une plus grande force de résistance face aux tentatives institutionnelles de réimposer son rythme, mais aussi parce que la dimension collective est un élément fondamental du plaisir populaire. Se pencher sur ces pratiques clandestines permet de saisir comment les enfants parviennent, de manière sporadique, à recréer des formes de relations sociales concurrentes à celles imposées par l'institution. Ils court-circuitent momentanément

les modalités d'assemblage des corps en groupes, comptés et encadrés, pour produire d'autres alliances en-dehors des sentiers battus. Il existe cependant des résistances plus individuelles ayant également pour fonction de s'extirper des temporalités et des espaces contrôlés. Par exemple, lorsque Nawfel parvint à faire croire que sa mère venait exceptionnellement le chercher à 16h45 au lieu de 18h :

Ce jour-là Nawfel est inscrit dans une activité encadrée par Romain, un intervenant extérieur qui encadre une fois par semaine une activité sportive. Les relations entre Romain et les enfants ne sont pas très bonnes, notamment au regard de sa manière d'animer ses séances. Bien plus enclins à s'attarder sur des enjeux sportifs que récréatifs, il est souvent plus exigeant sur les performances et particulièrement sévère avec les enfants qui font preuve de mauvaise volonté. Son style d'encadrement est plus proche d'un enseignant d'EPS que d'un animateur périscolaire. De nombreux enfants ont fait part à l'équipe d'animation de leur faible désir de participer à ses activités. Cependant, Romain étant mandaté pour intervenir chaque semaine sur toutes les périodes et de faire participer la totalité des enfants à ses activités sur l'année, il est impossible pour eux d'y échapper. Une fois les activités de la première partie de soirée terminées, Romain sort du gymnase et appelle les enfants inscrits à son activité ce soir-là jusqu'à 18h. Nawfel fait partie du groupe. Il souffle et marmonne un « *vas-y ça saoule !* ». Il se dirige en traînant les pieds vers Romain et se met dans le rang avec les autres enfants. Quelques instants après, il s'approche de Romain pour lui parler. Je n'entends pas ce qu'il lui dit puisque je suis moi-même en train de réunir mon groupe pour partir en activité. J'observe de loin la scène. J'aperçois alors Nawfel se diriger sous le préau et rejoindre le groupe d'enfants qui quittent la ME au premier départ de 16h45. Aujourd'hui c'est Salim qui s'occupe de « *l'accueil* ». Mon groupe s'impatiente, je décide alors de partir en activité et invite les enfants à me suivre au deuxième étage du bâtiment.

Une vingtaine de minutes plus tard, Salim remonte après l'accueil pour assister sa collègue dans l'activité qu'ils prennent en charge ensemble. A ma grande surprise il est accompagné de Nawfel. Mon groupe étant en train de dessiner dans un relatif calme je décide d'aller questionner Salim sur la présence de Nawfel : « *Comment ça se fait qu'il est là ?* ». Salim me répond d'un air désabusé : « *Il a dit à Romain que sa mère venait le chercher à 16h45... sauf que sa mère est jamais venu... il m'a dit qu'il a confondu avec un autre jour mais j'en suis sûr il a fait exprès... je l'ai ramené à Romain mais il a pas accepté de le prendre au milieu de son activité...* ». Nawfel intégra alors l'activité menée par Salim. À la fin de la soirée, tous.les les encadrant.es sont sous le préau en attendant que les parents récupèrent leurs enfants. Lorsque la maman de Nawfel se présente à la porte, Salim l'appelle et en profite pour lui demander si elle avait projeté de venir chercher son fils à 16h45. La réponse négative et la surprise de la maman de Nawfel au regard de la question de Salim tend à confirmer la thèse de la stratégie de

détournement visant à éviter la participation à l'activité de Romain. (ME GL, temps de soirée, mars 2017)

Cette fois-ci la stratégie a consisté à utiliser, contre l'institution, son propre découpage temporel. Sa connaissance des temporalités institutionnelles associée à la « naïveté » de Romain ont permis à Nawfel de s'extirper de l'activité en utilisant l'aubaine des premiers départs. De plus, le moment de l'accueil peut même revêtir certains avantages puisqu'il n'est pas structuré par une activité mais ressemble plutôt à ces temps d'attentes durant lesquels il est possible de sortir des cartes Pokémon, de discuter avec ses copains, ou encore de ne rien faire du tout. L'animateur en charge de ce temps étant occupé la plupart du temps à discuter avec les parents qui arrivent au compte-goutte, la surveillance se fait plus lâche et les exigences moins impératives. Sans pouvoir en être certain, il est probable que pour Nawfel les conditions offertes par ces temps d'accueil paraissent plus attractives que l'activité de Romain et expliquent sa stratégie de d'évitement.

J'ai observé de manière récurrente ce type de stratégie qui consiste à s'engager dans le hors-jeu institutionnel pour y insérer de l'amusement. Il existe une réelle intensité des sociabilités et des pratiques de jeu dans les interstices du temps institutionnalisé et dans les recoins de l'espace quadrillé. Cette appétence pour l'amusement hors-jeu se retrouve jusque dans les moments de punitions. A l'image de Mohamed-Islam qui, à la suite d'une intervention de son animateur qui lui demanda de quitter l'activité pour aller s'asseoir dans le couloir « *pour se calmer* », lança : « *T'façon je m'en fous il est nul ce jeu...* ». Ce type de réaction est même devenu un sujet de débat en « *salle en anim'* » durant les réunions, afin de trouver une solution au constat suivant : « *t'as beau les punir tant que tu veux ils recommencent... c'est comme si ça leur faisait rien... et des fois c'est pire ...* » (Thibaud). Cette propension à résister, au sens de supporter, à la sanction est d'abord une manière d'affirmer sa virilité aux yeux de ses pairs (Ayrat, 2011), mais résulte également d'une socialisation à la contrainte qui conduit ces enfants à s'habituer à celles-ci et parfois même d'en tirer profit. L'écartement du groupe et de l'activité peut s'avérer être une occasion supplémentaire de sortir du champ de surveillance et de s'adonner à des pratiques clandestines. Lorsque c'était possible je prenais le soin de concentrer mon attention sur les enfants punis, qui l'espace d'un instant sortait du champ de visibilité de l'animateur ou de l'animatrice encadrant le reste du groupe. Régulièrement, ces enfants ne se contentaient pas seulement d'être assis sans rien faire. La punition devenait en quelque sorte une aubaine pour sortir un jouet ramené de la maison, pour déguster les restes de goûter ranger dans son sac, pour faire des acrobaties dans l'herbe, pour jeter des cailloux par-dessus la clôture de la cour, ou

encore pour se pendre aux barres parallèles du gymnase situées juste derrière les bancs des punis. On peut même observer une appropriation collective de la punition alors même qu'elle est définie institutionnellement comme un écartement du reste du groupe. Il est fréquent que les enfants punis tentent de communiquer avec les autres, d'interagir avec eux quand l'encadrant.e a le dos tourné, d'amuser la galerie en passant sa tête par la porte de la salle. Finalement la punition qui consiste à aller s'asseoir sur le bord du terrain, dans le couloir, sur une chaise ou un banc, est retraduite par certains enfants comme l'ouverture d'un espace et d'un temps hors du jeu institutionnel transportant une potentialité d'amusement parfois plus grande que l'activité elle-même.

Avec une certaine aisance, ces enfants parviennent la plupart du temps à réaliser ces activités clandestines sans se faire repérer, et lorsque c'est le cas, étant déjà punis, il ne risque souvent qu'un rappel à l'ordre oral ou un allongement de la durée de la punition. Parfois, l'exclusion du groupe, technique fréquente pour sanctionner un comportement déviant, peut donc être un moyen de s'amuser autrement. Certain.es encadrant.es essayent d'ailleurs d'éviter ce mode de sanction et mettent en place, chaque fois que c'est possible, d'autres techniques qui n'impliquent pas un affaiblissement de la surveillance. Par exemple, en demandant à l'enfant en question d'assister l'animateur dans l'organisation de l'activité afin qu'il soit toujours proche de lui.

2. Faire face : Rigolades, chahuts et sabotages

Précédemment, j'ai montré que les enfants parvenaient, dans un espace de loisirs sous contraintes, à produire des conditions infra-institutionnelles propices à l'amusement. C'est donc par l'esquive, l'évitement et le détournement que les enfants s'octroient des espaces pour s'amuser autrement. Mais s'amuser ne se limite pas à une activité clandestine et relativement autonome. La confrontation avec l'institution peut devenir également source de plaisir et d'amusement. Si déjouer et esquiver le contrôle institutionnel pour s'amuser peut devenir un jeu pour les enfants de milieux populaires, s'affronter à celui-ci s'avère un support privilégié d'assouvissement d'un plaisir agonistique. Le plaisir de l'affrontement, d'ores et déjà présent dans le rapport populaire aux loisirs et en partie à l'origine de la confrontation malheureuse avec l'institution, se redouble en faisant de cette confrontation le levier de production d'un nouveau plaisir agonistique qui consiste cette fois à « faire face », à provoquer, à tenir tête, à se moquer de l'institution et de ses agents. De plus, nous le verrons, ce plaisir est largement articulé

aux profits symboliques vis-à-vis du groupe des pairs significatifs, envisagé comme groupe de référence, que peuvent produire les pratiques de transgressions et d'affrontement à l'institution. Comme Paul Willis (1977) l'avait noté concernant la « culture anti-école », la dimension collective revêt une importance primordiale dans les résistances des enfants de classes populaires. L'affrontement à l'institution passe d'abord par un ensemble de pratiques qui relèvent du registre de la défiance indirecte puisqu'elles consistent essentiellement à produire une ambiance de dérision. Ce ne sont pas des attaques frontales et véhémentes, mais plutôt une manière détournée de s'opposer, par la rigolade et le chahut, au sérieux, aux conduites policées, aux expressions de soi maîtrisées, que l'ordre institutionnel exige. Il s'agit finalement de *s'amuser de l'institution*. Ces pratiques sont une manière de revendiquer une certaine autonomie vis-à-vis de l'institution et de son emprise, en créant un écart entre les modalités d'engagement souhaitées et les modalités d'engagement réelles. Passer son temps à s'amuser de l'institution plutôt qu'à ce qu'elle propose renvoie à une forme de réappropriation ostentatoire de la définition de l'amusement.

La « culture anti-école » décrite par Willis possède cette dimension de défiance par la dérision et en retour d'amusement par la défiance :

« L'espace conquis sur l'école et ses règles par le groupe informel est utilisé pour la formation et le développement d'aptitudes culturelles spécifiques consacrées principalement à la « rigolade ». La « rigolade » est un outil à multiples facettes d'une importance extraordinaire dans la culture anti-école. [...] Dans un sens plus général, la « rigolade » fait partie d'une inconduite irrévérente en maraude. Telle une armée d'occupation de la dimension informelle et invisible, « les gars » se répandent dans le paysage en quête d'incidents qui pourraient amuser, subvertir et inciter au chahut. » (Willis, 2011 [1977] : 52-54).

La rigolade dans ce contexte prend une forme singulière puisqu'elle a pour fonction « d'amuser la galerie » aux dépens de l'institution. Faire rire ses camarades ne suffit pas, il faut que l'effet comique soit articulé à une forme de défiance de l'autorité, d'une transgression des règles ou d'un trouble de l'ordre institutionnel. Comme l'exprime bien Willis : « Bon nombre de leurs farces et de leurs blagues n'auraient pas la même signification et ne seraient même pas drôles dans d'autres contextes. » (Willis, 2011 [1977] : 53). Une bonne blague, qui entre dans la catégorie de la rigolade, se doit d'être une bravade, sinon elle se cantonne à de l'humour. À l'image de cette observation :

Thibaud anime une activité « *Pixel art* » dans la salle des grands avec un groupe d'une dizaine d'enfants environ. Les enfants doivent confectionner des petites œuvres en collant des post-it de couleurs différentes sur une feuille A3. L'objectif est de s'entraîner à cette technique sur une feuille pour ensuite l'utiliser sur les fenêtres de la salle afin que les dessins soient visibles de l'extérieur. Les enfants sont répartis en petits groupes sur les différentes tables de la salle. Thibaud, anticipant les potentiels débordements des présumés coupables, décide de séparer un groupe de garçons identifiés comme de potentiels perturbateurs et de les répartir dans différents groupes. Il distribue le matériel, donne les consignes et passe dans les groupes pour aider les enfants dans leur réalisation. Se conformant à l'identification de Thibaud, pour se venger ou simplement s'amuser, le « *groupe des terribles* » entre en action. Bien que séparés ils trouvent le moyen de recréer une pratique collective. Lorsque Thibaud se trouve à une table avec un groupe et qu'il est concentré à les aider, le membre du groupe le plus éloigné de celle-ci profite de l'inattention de Thibaud pour se saisir d'un feutre et faire un gribouillage sur le tableau Velléda de la salle. Les déplacements étant autorisés, lorsque Thibaud se redresse ils font mine d'aller prendre de l'inspiration à une autre table. Je me trouve sur une table au fond de la salle et fait semblant de ne pas les voir en évitant de croiser leur regard pour pouvoir observer la suite de leur petit jeu. Mon statut d'animateur me pousse à adopter ce type de stratégies puisqu'identifié comme un allié des agents institutionnels. De plus, si ma stratégie peut fonctionner c'est aussi parce qu'au fil du temps les enfants ont vite remarqué que je n'intervenais pas lorsque je n'étais pas officiellement encadrant¹²⁶. À chaque marque effectuée le petit groupe, ainsi que leurs camarades ayant remarqué la manœuvre, pouffent de rire. Thibaud relève la tête de temps à autres mais le brouhaha constant l'empêche d'identifier réellement ce qu'il se passe. Il se doute de quelque chose mais n'a pas encore remarqué les dessins sur le tableau. Rayan se lève pour une ultime blague. Il se dirige discrètement vers le tableau, attrape le feutre et y inscrit « *Enis* », le prénom d'un de ses copains, provoquant l'hilarité générale et des protestations d'Enis. Les réactions plus intenses à cette dernière expédition au tableau provoquent cette fois une intervention de Thibaud qui demande au groupe de se calmer. En se dirigeant en direction du tableau afin de s'adresser à l'ensemble du groupe pour les sermonner, il remarque enfin les nombreuses inscriptions. En voyant le prénom d'Enis inscrit sur le tableau, il s'adresse d'abord à lui. Enis se défend et répète que ce n'est pas lui et que quelqu'un l'a écrit à sa place pour le piéger. Bien que les regards de Thibaud laissent penser qu'il a une petite idée des fautifs, devant

¹²⁶ Lorsque j'ai expliqué aux enfants de la ME ER que je réalisais une enquête, je leur ai notamment notifié que lorsque j'étais uniquement observateur je n'intervenais pas et gardais tout ce que je voyais pour moi. Un animateur avait alors ajouté pour appuyer mon propos qu'il fallait me « *voir comme un fantôme... comme s'il n'était pas là* ». Quelques jours après cette présentation, deux garçons sont venus me voir et l'un d'eux m'a demandé « *ça veut dire quand t'es fantôme on peut faire des bêtises tu fais rien ?* ».

l'absence de dénonciation il décide d'imposer à tout le groupe une interdiction de se lever et de se déplacer dans la salle sans autorisation, de se concentrer sur la confection des pixel-art en silence sous peine d'être puni pour le reste de l'activité. Il se poste à un endroit stratégique afin d'avoir un œil sur l'ensemble du groupe. Quelques minutes après, Thibaud vient me voir au fond de la salle et me demande si j'avais pu identifier les coupables. Pour ne pas mettre en danger ma stratégie d'observation oblique je décide de ne pas dénoncer les coupables. Avant de retourner s'asseoir Thibaud me glisse « *j'en suis sûr que c'est la petite bande que j'ai séparée au début...* ». (ME GL, temps de soirée, décembre 2016)

Cette observation rend compte des multiples dimensions qui composent les pratiques de « rigolade » et quelles en sont leurs significations. D'abord, on voit bien qu'il s'agit de faire rire en mettant en place une pratique transgressive, puisqu'écrire sur les tableaux, sans que cela soit demandé et encadré par un adulte, est interdit. Il me semble que cette pratique clandestine a d'autant plus de sens qu'elle passe par un objet symboliquement rattaché au monde scolaire. Il est d'ailleurs possible que les enfants aient remarqué, sans en être pleinement conscient, la tension permanente qui existe chez les animateurs et animatrices concernant l'usage des locaux scolaires, et en profite pour défier l'institution en actualisant cette tension. Ensuite, cette observation met bien en lumière l'importance du collectif populaire dans les pratiques de résistances enfantines. Bien que séparés dès le départ, les garçons ont réussi à déjouer la surveillance de Thibaud pour reconstruire leur groupe au travers d'une pratique commune. De plus, le propre de la rigolade est de déclencher une réaction collective, de provoquer du chahut, de faire monter l'effervescence jusqu'à la rupture. Il est évident que Thibaud aurait remarqué à un moment ou à un autre les inscriptions sur le tableau. Cette pratique est certes clandestine dans sa réalisation mais elle a vocation à être révélé publiquement puisque la confrontation avec l'autorité est en quelque sorte l'apogée de la rigolade. Elle prend tout son sens dans son caractère de défiance et de remise en cause temporaire du contrôle institutionnel. Il est également important que le reste du groupe assiste à la transgression pour qu'elle puisse déclencher des réactions, des rires, des exclamations, une ambiance bruyante d'excitation qui s'autoentretient. Enfin, la dernière expédition de Rayan révèle une forme spécifique de la rigolade que les garçons de milieux populaires affectionnent particulièrement. Si la rigolade doit se faire aux dépens de l'institution elle s'appuie souvent par la déstabilisation d'un copain. Lorsque Rayan inscrit le nom d'Enis sur le tableau, il participe à la transgression des règles institutionnelles et à la défiance de l'autorité tout en mettant Enis dans une position délicate puisqu'il y a de grande chance qu'il se fasse accuser par Thibaud. Cette action remplit alors plusieurs fonctions. D'une part, elle doit permettre de s'amuser de l'institution et d'autre part

d'affirmer sa place dans le groupe de pairs en mettant en place une forme de bizutage rituel, d'affrontement indirect avec un membre du collectif populaire. Il s'agit d'une double affirmation de sa virilité en s'affrontant en même temps aux agents de l'institution et à l'un de ses camarades.

Ce registre spécifique des pratiques de rigolade se retrouve dans un jeu que les garçons du quartier mettent parfois en place sur les temps périscolaires. Ce jeu consiste à interpeller un.e animateur.rice et à dénoncer un comportement déviant adopté par un copain. Le principe du jeu étant que la pratique déviante dénoncée n'a en réalité jamais existée. L'effet comique est double : d'abord parce que ce faux témoignage mobilise un.e encadrant.e et l'oblige à s'engager dans des interactions qui s'avèreront inutiles et ridicules lorsque le mensonge sera dévoilé. Puis, parce que pour le groupe des dénonciateurs, la réaction de leur camarade fasse à l'absurdité de la situation et tentant de se justifier de quelque chose qu'il n'a pas fait, possède une saveur particulière. S'amuser de ses camarades est alors une manière détournée de défier l'institution dans son rôle de gestion des relations sociales entre enfants. Se moquer d'un enfant, l'embêter, le vanner, le « chercher » etc. sont des pratiques sanctionnées par l'institution. Ces pratiques sont à la fois typiques des modes d'interactions qui structurent régulièrement les échanges entre garçons du quartier, mais dans le contexte de la ME, elles prennent une signification supplémentaire puisqu'elles deviennent transgressives.

On retrouve aussi des pratiques qui visent à embêter les enfants les moins déviants. À l'image de ce que décrit Paul Willis concernant les relations entre les « gars » et les « fayots », on peut assister à des moqueries en direction des enfants pour qui le groupe des pairs populaires n'est pas un groupe de référence. Ces pratiques peuvent être interprétées comme un moyen d'affirmer son appartenance à un groupe en mettant à distance les enfants qui n'en font pas partie mais aussi comme une manière de défier l'institution par l'intermédiaire des enfants identifiés comme plus conformes. Salim me raconte en entretien une anecdote qui va dans ce sens lorsque je lui demande de me parler des pratiques qui impliquent le plus souvent une intervention de sa part :

Salim : « Manque de respect par rapport aux adultes, bagarres, surtout les gros manque de respect... ou même à d'autres enfants du style un peu harcèlements aux enfants aussi... un jour j'arrive y'à un groupe d'enfants... Ylies j'sais pas si tu te rappelles... ben il disait à un autre gamin « *t'as la maladie du sperme... t'as le syndrome du sperme... t'as le syndrome du pd* », et pour eux ça voulait dire qu'il était homo... il disait ça à un autre enfant Maé (Fils d'une

institutrice de l'école, frère d'Anaë)... ils sont fous, ils ont pas de limite... je te jure ils sont totalement barjots... mais après ça c'est réglé en deux-deux ils ont arrêté...»

D'autres pratiques appartiennent à la catégorie de « la rigolade ». L'une des plus marquantes pour moi, puisque je l'ai subi à de nombreuses reprises en tant qu'animateur, repose sur l'émission de petits cris sans qu'il soit possible pour l'adulte de repérer l'émetteur. Shaun me décrit d'ailleurs les talents d'Abdelkarim à ce petit jeu :

« Abdelkarim des fois c'est... c'est surtout ses petits trucs... ses petits cris... il y arrive trop bien... ce que j'aime pas avec Mourad c'est qu'il copie trop Abdelkarim... il essaie de faire comme lui mais il y arrive pas du coup ça m'énerve... essaie d'avoir de la personnalité au moins... dans l'école ils y arrivent pas tous bien... y'a Abdelkarim pour faire ça... moi aussi... c'est à peu près pareil que lui mais j'ai pas les mêmes bruitages... je fais un peu plus aigu ou plus grave... »

La rigolade et le chahut peuvent également s'articuler à des usages hétérodoxes des activités elles-mêmes. Par exemple en s'appropriation de manière détournée le matériel mis à disposition. L'exemple le plus emblématique de « l'art de densifier les biens par la polyvalence des usages » (Verret, 1998 : 42) a été observé durant une activité « Kapla » à la ME ER :

Les « *Kapla* » sont des petites briques de bois que l'on peut empiler. Avant de commencer l'activité, les animateurs demandent aux enfants de « *faire des constructions... belles de préférence... qui tiennent debout pour qu'on puisse les prendre en photo à la fin* ». L'objectif de cette séance est donc de réaliser une œuvre, ayant une forme esthétique, qui sera prise en photo pour ensuite être exposé dans la « *salle des grands* » ou « *dans le couloir* ». Après plusieurs minutes d'activités j'observe un groupe de quatre garçons (Mohamed, 8ans, mère : sans profession ; père : chauffeur poids lourd ; Jamel, 8ans, mère : sans profession ; père : peintre en bâtiment ; Yassin, 8 ans, mère : sans profession ; père : technicien sanitaire ; Ibrahim, 8ans, mère : sans profession ; père : plombier), habitant le même quartier populaire jouxtant l'école, construire ensemble une grande tour afin de la détruire lorsqu'elle a atteint une hauteur assez importante. Le fracas que provoque la chute des petites pièces de bois leur attire systématiquement les foudres des animateurs présents. De temps en temps, de manière clandestine, ils s'adonnent également au « lancer de Kapla », qui consiste à tenter de détruire, sans se faire repérer, la construction de leurs camarades, ou encore à jeter une brique directement sur un autre enfant. Après la tour et le lancer de Kapla, ils décident d'entourer l'un de leurs copains avec un grand mur. L'esthétique est mise en second plan, l'important étant de réaliser une performance. Ibrahim, Yassin et Jamel décident d'abandonner le mur entourant Mohamed et vont « *embêter les filles* ». « *Vas-y on va t'aider Hélène !* ». Ils se saisissent de ses Kapla et commence à les empiler n'importe comment sur la construction d'Hélène. « *Mais non ! Laissez-*

moi... vous faites n'importe quoi ! Je vais le dire ! ». Hélène protège sa construction en l'entourant avec ses bras et appelle un animateur pour qu'il intervienne. L'animateur s'approche des garçons et leurs lance en haussant le ton : « *Occupez-vous de votre truc... c'est bientôt la fin et vous avez rien fait encore ! Regardez là au moins c'est joli... je vais pouvoir le prendre en photo à la fin ! Vous, vous êtes là et vous faites rien... à part embêter les autres... c'est nul !* ». (ME ER, temps de soirée, avril 2014)

Rejoignant ce que j'ai pu décrire au sujet des stratégies d'anticipation durant les temps d'inscription, les garçons ont certainement choisis de s'inscrire en Kapla pour la potentialité de chahut que peut représenter les petites pièces de bois. Bien que les animateurs aient posé un cadre et définis des modalités d'utilisation strictes, les quatre garçons ont détourné les usages officiels transposant les Kapla dans le registre de la rigolade et de la production de chahut.

L'une des spécialités des garçons du quartier est également de flirter avec les limites, de pousser leurs comportements aux frontières de la transgression, de mettre en alerte les encadrant.es sans pour autant se faire punir. Pour le dire autrement, ils excellent pour « faire tourner en bourrique » les animateur.rices. Ce type de pratiques rythme le quotidien des temps périscolaires et produit une forme de loisirs parallèles qui concurrence les activités proposées. C'est en partie Lenny à elles que les enfants parviennent à s'amuser dans un contexte où les loisirs peuvent s'avérer contraignants pour eux. Le jeu clandestin que je vais décrire a pu être observé Lenny à une entente que j'ai fait avec les enfants. Lorsque ce jeu est apparu à la ME GL, j'étais considéré comme un obstacle à cette pratique puisque les enfants m'assimilaient à mon statut d'animateur même lorsque j'étais simple observateur. Je leur ai alors glissé en douce qu'ils pouvaient continuer et leur promettais de ne rien dire. Lorsqu'ils ont vu que je respectais ma parole, par des coups d'œil complices, ils n'ont plus tenu compte de ma présence et ont perpétué ce jeu. Durant les moments de rassemblement, alors que les enfants sont assis en groupe devant les encadrant.es, les garçons du quartier qui possèdent un « hand-spinner »¹²⁷, participent à un jeu informel qui consiste à faire tourner l'objet entre ses doigts, devant soit, le plus longtemps possible sans se faire repérer par un encadrant.e. Un membre du groupe compte dans sa tête et annonce discrètement au reste des copains le nombre de secondes qu'il a

¹²⁷ Le *hand spinner* est une toupie de main, une sorte de toupie plate conçue pour tourner sur son axe avec un effort minime. Ce jouet a été commercialisé à partir du printemps 2017, il se compose d'un palier central rond et plat (généralement un roulement à billes) permettant de faire tourner des bras qui lui sont reliés ; autour de cet axe central, sont disposés le plus souvent trois bras lestés, mais leur nombre est variable selon les modèles. On peut les faire tourner jusqu'à plusieurs minutes sans qu'elles ne s'arrêtent.

comptabilisé. Les objets extérieurs à la ME étant interdits sur les temps périscolaires, ce jeu est relativement dangereux puisque si un.e adulte repère un enfant avec son hand-spinner en main il le lui confisque et parfois le sanctionne en prime. J'ai observé une fois un joueur faire mine d'appeler un animateur avec espièglerie afin que son copain se fasse prendre la main dans le sac. Cette activité parallèle provoque parfois des exclamations des enfants lorsque l'un d'entre eux bat le record de durée, ou encore lorsqu'il réussit à mettre sa main dans son dos in extremis sans se faire attraper. Cependant, une véritable chasse aux hand-spinner a été ouverte et les confiscations ont été si régulières qu'une dizaine de hand-spinner attendent sur le bureau du directeur¹²⁸.

Enfin, les résistances enfantines et populaires s'appuient également sur des formes de sabotages. En effet, l'une des armes populaires est de faire échouer une activité, de briser les dynamiques mises en œuvre par les encadrant.es. Le sabotage est une modalité de résistance plus frontale notamment parce que l'effet recherché se situe davantage du côté de l'affrontement direct avec les animateurs et animatrices en s'attaquant à leur travail. Comme j'ai déjà pu l'aborder, les équipes de direction insistent souvent auprès des professionnel.les pour qu'ils et elles mettent œuvre des fabulations afin de plonger les enfants dans un monde imaginaire. Cette technique d'animation est à la fois guidée par une définition sociale de l'enfance qui associe cette période de la vie à une appétence pour les fictions fantaisistes, et, de manière plus implicite, par ses vertus disciplinaires puisque censée captiver les enfants et en cela les rendre plus attentifs. Il arrive que les encadrant.es se déguisent et adoptent une voix différentes de la leur pour agrémenter les fabulations et les rendre plus immersives.

Sarah et Mohamed organisent un projet d'activité sur le thème de la légende arthurienne. Dans le cadre de cette activité, Sarah se déguise en « *reine Guenièvre* » et Mohamed en « *Merlin l'enchanteur* ». L'activité du jour consiste à fabriquer des épées et des boucliers en carton afin d'affronter le dragon qui retient Arthur prisonnier. Avant de lancer la confection avec les enfants, Sarah et Mohamed réunissent les enfants et leur présentent le but imaginaire de l'activité. Il et elle jouent leur rôle respectif en modifiant leur voix et adoptent un « langage de cour ». Haitem interrompt la saynète en s'exclamant « *wesh depuis quand les magiciens* (en parlant de Merlin) *ils ont des Jordan* (un modèle de basket Nike) puis ajoute « *Oh Sarah c'est qui ton prince charmant* ». Les deux encadrants tentent de ne pas perdre la face et essayent de remettre Haitem à sa place sans sortir de leur rôle. Sarah répond alors « *jeune homme, je ne*

¹²⁸ Il est d'ailleurs amusant de voir le directeur se saisir fréquemment d'un hand-spinner et le faire tourner entre ses doigts durant les réunions avec l'équipe d'animation.

connais aucune Sarah, vous devez confondre... mais vous m'avez l'air d'un sacré garnement. (S'adressant à Mohamed/Merlin) « *Merlin, croyez-vous qu'un zigoto pareil pourra participer à la quête d'aujourd'hui ?* ». Mohamed emboitant le pas de Sarah : « *il me paraît trop pleutre pour nous accompagner dans la chasse au dragon. S'il continue je l'envoie au cachot* ». Mohamed-Islam lance alors « *c'est qui le dragon ? madame Ben Chalale* (directrice de l'école réputée pour sa sévérité) » et déclenche l'hilarité générale. Yanis enchaine « *Merlin du bled !* ». Mohamed excédé reprend sa voix normale et dit : « *Bon vous m'avez fané là ! Le prochain qui ouvre sa bouche il fait plus rien jusqu'à la fin !* ». Cette sortie du rôle de Merlin ayant brisé l'effet de fiction, Mohamed décide de mettre fin à la saynète avec Sarah. Il enlève son chapeau d'enchanteur et demande aux enfants, d'un ton sec, d'aller s'asseoir autour des tables de la salle. L'activité deviendra alors une activité manuelle dépouillée de sa fabulation. Sarah et Mohamed animeront l'activité sans jouer leur rôle et en abandonnant de dérouler le fil de l'histoire prévue. Situation cocasse puisqu'il et elle conserveront tout de même leur robe respective jusqu'à la fin de l'activité. (ME ER, mercredi après-midi, janvier 2015)

Les interventions répétées des garçons ont fait disjoncter la fabulation et ont déstabilisé les Sarah et Mohamed. Bien qu'elles possèdent une dimension qui les rapprochent des pratiques de chahut, elles font parties des stratégies de sabotage puisqu'elles ruinent le bon déroulement de l'activité. Concernant la fabulation on peut voir également que s'oppose une définition sociale de l'enfance qui considère les enfants comme naturellement attirés par des formes fantastiques d'imaginaire, avec la logique réaliste des milieux populaires qui amènent parfois les enfants à mettre à distance les récits trop éloignés de la réalité concrète¹²⁹. Parfois ce n'est pas seulement la trame narrative de la fabulation qui est brisée mais l'activité en elle-même. Par exemple, lorsque l'équipe d'animation avait organisée une série d'activités autour de l'univers des pirates et de l'exploration et qu'une petite bande avait aperçu l'animateur cacher une boîte dans la cour de récréation qui devait matérialiser le trésor final. Dès la première épreuve, qui ne faisait pas encore intervenir ce trésor, ils se sont immédiatement dirigés vers la cachette et ont dévoilé aux yeux de tous le butin ainsi que sa localisation.

¹²⁹ Par exemple, durant l'activité « *dessines tes émotions* » où certains enfants de milieux populaires avaient pris le parti de dessiner des objets de leur quotidien ayant un rapport parfois très éloigné avec l'émotion énoncée par l'animateur en début de séance. Plusieurs garçons avaient par exemple dessiné lors de séances différentes, donc liées à des émotions différentes, leur console de jeu vidéo.

3. Faire avec... les encadrant.es : des allié.es potentiel.les des plaisirs populaires

Comme je l'ai montré dans le chapitre 4, l'institution tente de convertir les habitus populaires des animateur.rices afin d'en faire des alliés populaires de la scolarisation des loisirs. Cependant, comme je l'ai montré également, ce travail de conversion ne produit pas pour autant des individus qui seraient l'institution faite corps. Il existe un jeu entre travail prescrit et travail concret. En effet, les appropriations hétérodoxes et les résistances des professionnel.les viennent retraduire avec plus ou moins de conformité dans l'ordre de la pratique les prescriptions officielles et dominantes. Bien qu'ils et elles se fassent les relais de l'extension de la forme scolaire en dehors des frontières temporelles de l'école, ils et elles participent dans le même temps, plus ou moins consciemment, à injecter dans l'institution des pratiques concurrentes au mode scolaire de socialisation. C'est dans cette configuration ambivalente, qui place les encadrant.es en porte à faux permanent entre logiques scolaires et logiques populaires, que les enfants peuvent tirer parti des espaces produit par les hystérésis des habitus populaires des professionnel.les. Ils peuvent même participer à l'activation de ces hystérésis par des pratiques incitant la mobilisation de logiques populaires, inhibées par le contexte professionnel mais prêtes à s'exprimer lorsqu'elles sont stimulées. La connivence de classe entre enfants et jeunes professionnel.les favorise la production de ce type de mécanismes. L'appuie sur des logiques et des répertoires culturels communs avec les professionnel.les peut fonctionner comme déclencheur de pratiques d'encadrement concurrents du mode scolaire de socialisation. La proximité sociale, spatiale, culturelle, ethno-raciale, religieuse, et dans une moindre mesure d'âge, participe à réduire la distance entre les agents de l'institution et le public accueilli. Bien que les encadrant.es, par leur rôle institutionnel et leurs obligations professionnelles, soient chargés de reproduire un mode scolaire de socialisation, d'adopter des pratiques plus proches des modes d'éducation situés en haut de l'espace social, et finalement d'endosser malgré eux un mandat implicite de normalisation des classes populaires, ils et elles demeurent plus proches socialement des enfants et de leur mode de socialisation primaire. Les enfants peuvent alors s'appuyer sur cette proximité sociale pour stimuler, par leurs pratiques, les dispositions populaires des jeunes encadrant.es. Cette stimulation participe à l'accroissement de la résistance entre logiques scolaires et populaires au sein même de l'institution. Sans dire que cela relève de stratégies conscientes, les enfants profitent alors de cette connivence de classe pour produire, avec l'aide des encadrant.es, des espace infra-institutionnels d'assouvissement des plaisirs populaires. Des zones de résistances à la scolarisation des loisirs coconstruites avec les jeunes de milieux populaires.

L'exemple le plus emblématique de cette complicité sociale au service des résistances enfantines à la scolarisation des loisirs s'observe dans la pratique du football sur les temps périscolaires. J'ai eu l'occasion de montrer que cette activité est au centre des répulsions institutionnelles vis-à-vis des pratiques populaires. Les discours officiels sur le mandat de l'institution s'appuient souvent, en guise d'exemple repoussoir, sur la pratique du football pour développer sa rhétorique de la plus-value éducative des activités périscolaires et des « *besoins* » des familles de classes populaires. Le football est alors souvent présenté comme une activité peu intéressante qu'il s'agit d'éviter. J'ai également mis en lumière, dans le chapitre 4, que les jeunes professionnels des quartiers populaires mettent en œuvre des tactiques de dissimulation et de détournement dans le but de proposer cette activité, qu'ils affectionnent particulièrement, malgré les réticences des équipes de direction. Par exemple en affichant un discours qui reprend le lexique et les catégories institutionnelles dominantes dans le but d'ajouter un vernis à l'activité football et de la rendre acceptable aux yeux de leurs supérieurs.

Il s'agit de montrer maintenant comment les enfants se saisissent de ces occasions pour faire, avec l'aide des animateurs, de l'activité football un espace potentiel d'expression des dispositions masculines populaires. Précisons tout de suite que ces espaces ne sont pas pour autant équivalents à ce que l'on peut observer dans le quartier, mais sont tout de même tramés par des pratiques qui, s'éloignant parfois des normes scolaires, favorisent les appropriations populaires et réduit les sanctions qu'elles peuvent entraîner ordinairement. Au sein de la ME GL, c'est Ahmed qui se charge de l'activité « *foot* » qui se déroule généralement une fois par semaine sur un temps méridien. Comme je l'ai développé dans son portrait (chapitre 5), Ahmed est un directeur singulier, pluriel, ambivalent, qui peut à la fois se faire le représentant zélé et le relais des discours officiels et des normes dominantes, et en même temps mettre en œuvre des pratiques qui contredisent ces mêmes discours et se rapprochent du pôle populaire. Ses origines sociales populaires ainsi que son ancrage dans la culture de quartier via ses sociabilités et les espaces qu'il fréquente, conjugués avec son parcours scolaire et son ascension dans l'animation expliquent les contradictions et les ambivalences qui le traversent. Bien que son statut de directeur l'oblige à une certaine exemplarité vis-à-vis de son équipe d'animation, il lui permet également d'être relativement à l'abri des sanctions professionnelles lorsqu'il s'écarte des pratiques et des normes dominantes. De plus, bien que directeur, Ahmed affectionne prendre en charge des activités et sortir de son bureau pour « *jouer avec les gamins* ». En dehors du travail, il participe régulièrement à des parties de foot qui se déroulent dans différents city-stades des quartiers populaires de la ville. Il rejoint des amis, parfois des collègues animateurs

qui vivent dans ces quartiers. J'ai accompagné Ahmed à plusieurs reprises pour jouer avec eux. J'ai tout de suite noté la similarité entre ce que je pouvais observer durant ces moments et ce que j'observais par ailleurs durant les parties de foot des enfants du quartier. Les modes d'organisation, le type de langage et de discussions, les vanes et les conflits, le primat des gestes techniques, et même ce qui se passait sur les abords du terrain. Cette expérience commune, entre les enfants et Ahmed, fait de l'activité foot à la ME GL un moment durant lequel les manières d'être de l'encadrant et des encadrés s'alimentent mutuellement et laissent la place à l'actualisation de dispositions et d'éléments culturels populaires.

Les garçons du quartier attendent avec impatience l'activité foot du jeudi midi, rebaptisée au gré des périodes, « *ligue des petits champions* », « *coupe de GL* » ou encore « *la liga* » (en référence au championnat espagnol). Ils s'y inscrivent systématiquement, si bien que Ahmed m'a demandé d'encadrer avec lui cette activité au regard du nombre important d'inscrits. Les différentes équipes portent le nom des clubs préférés des enfants et provoquent de longues discussions avec Ahmed pour savoir laquelle est la meilleure ou quel joueur est le plus fort dans chaque équipe. Les actualités du football professionnel sont commentées durant de longs moments informels qui contrastent avec le rythme habituel des temps périscolaires. Le temps codifié et minutieusement réglé laisse place à des temporalités plus lâches. Parfois, avant que les matchs ne commencent, les garçons du quartier provoquent Ahmed « *au jeu de la barre* » qui consiste à tenter de toucher la barre transversale de la cage avec le ballon en se positionnant sur la ligne centrale pour shooter. Ce jeu improvisé peut alors s'étirer et retarder le début des matchs. Pendant que certains s'évertuent à toucher la barre les autres commentent, vannent, ou se lancent dans des courses pour aller chercher le ballon lorsqu'il sort du terrain. Ces pratiques d'improvisation donnent lieu parfois à des retards quant à l'horaire de repas à la cantine. Retards vivement critiqués par les enseignantes qui ont fait savoir que l'activité foot du jeudi était unanimement condamnée.

La plupart des garçons du quartier arborent survêtements et maillots de foot du Real Madrid, du FC Barcelone ou encore de l'Olympique Lyonnais. À chaque nouvelle acquisition, ils viennent fièrement la montrer à Ahmed qui fait de même lorsqu'il achète ce type de vêtements. Comme le jour où il débarque sur le terrain, après un rapide passage aux toilettes pour se changer, avec le nouvel ensemble de l'olympique lyonnais. Il trotte vers le terrain et exhibe fièrement son maillot et son short. Les enfants courent vers lui en criant. Certains entament un chant de supporter de l'Olympique Lyonnais. C'est à ce moment précis que j'ai pu observer comment les enfants pouvaient stimuler les appétences populaires d'un animateur et l'entraîner

vers des pratiques qui l'éloignent de la posture d'éducateur telle qu'elle est légitimée par l'institution dans les discours officiels. Ahmed reprend en cœur le chant de supporter, les garçons sautent autour de lui et commencent à crier de plus en plus fort. Devant le bruit que cela occasionne Ahmed demande aux enfants d'arrêter mais sur un ton plus complice que réprobateur, ne pouvant réellement reprocher cette pratique aux enfants puisque c'est lui qui était à l'origine de ce chahut. Partageant la passion du football et notamment le suivi des matchs à la télévision, les enfants et Ahmed ont les mêmes références, aiment les mêmes équipes, s'habillent avec les mêmes survêtements et les mêmes maillots. Cette effervescence autour du football, qui peut donner lieu à des débats enflammés sur les matchs de ligue des champions ou sur le championnat de France et l'équipe de l'Olympique Lyonnais, tend à recréer une forme d'entre-soi masculin populaire, à la manière des « espaces de recomposition masculine » décrit par Schwartz (1990), au sein même d'une institution qui habituellement construit les pratiques masculines et populaires comme repoussoirs ou même comme déviance. Cet espace, coconstruit par les enfants et Ahmed par des mécanismes d'entraînements mutuels, est propice à l'expression d'une culture populaire faisant contraste avec la « culture enfantine scolaire » habituellement proposée aux enfants.

Durant les matchs, les enfants profitent du fait que Ahmed se laisse prendre au jeu de la compétition et active des dispositions typiquement populaires en matière d'activités sportives pour, eux aussi, laisser s'exprimer leurs dispositions plus librement que d'ordinaire dans ce contexte. On observe notamment l'expression de dispositions agonistiques qui contrastent avec les demandes habituelles de maîtrise de soi. D'abord, l'investissement dans la compétition est intense. L'important n'est plus de participer comme à l'accoutumé mais bien de gagner. Les enfants comme Ahmed prennent très au sérieux cette activité et j'ai observé régulièrement des enfants en pleurs après avoir perdu un match ou avoir raté une occasion de but. La tension est palpable durant les matchs et les conflits nombreux. Les enfants se bousculent, s'attrapent, s'invectivent etc. En dehors de ces espaces hétérodoxes, les enfants sont plutôt incités à contrôler leurs gestes, à se maîtriser et à réguler leurs interactions avec les autres. Pendant les matchs de foot encadré par Ahmed, les frappes puissantes fusent. Et si les enfants s'autorisent à tirer de toutes leurs forces dans le but adverse c'est en partie parce que Ahmed non plus ne mesure pas vraiment la puissance de ses frappes.

Ahmed, qui condamne toujours fermement les conduites agressives qu'elles soient verbales ou physiques, a tendance, durant ces matchs de foot, comme rattraper par ses dispositions populaires, à sortir de son rôle institutionnel en tolérant un niveau de violence plus élevé et, de

surcroît, à participer aux disputes et aux échanges rituels de vanes et de chambrages faisant monter la tension. Les attitudes de Ahmed qui m'ont le plus interpellées durant l'activité foot sont ses accès de colère contre les enfants qui commettaient une erreur de jeu ou ne respectaient pas ses consignes tactiques. Il lui arrivait même d'envoyer des enfants s'asseoir sur le bord du terrain parce que, de son point de vue, il faisait « *n'importe quoi* ». En l'occurrence, le « *n'importe quoi* » n'était pas lié à une conduite ne respectant pas les normes scolaires mais n'étant pas à la hauteur de la compétition. L'observant travailler au quotidien, ses manières d'être pendant les matchs de foot m'ont paru refléter à merveille la définition d'une hystérésis de disposition. En effet, plonger dans un contexte, dont les conduites des enfants font parties, plus proche des matchs de foot auxquels il participait enfant et participe toujours hors travail, ses dispositions populaires refont surface malgré lui jusqu'au point où elles prennent le dessus sur ses dispositions professionnelles.

Confrontés aux réactions de Ahmed, les garçons de milieux populaires sont comme des poissons dans l'eau, s'engouffrent dans cette brèche et réinvestissent des ressources qui habituellement ne sont pas rentables dans ce contexte de loisirs scolarisés. Ils se jettent alors à corps perdu dans la compétition, n'hésitant pas à affronter Ahmed physiquement alors même qu'il pèse environ cent kilos. À l'image d'un tacle mémorable de Mourad qui fit chuter Ahmed provoquant des exclamations des joueurs et des supporters. L'engagement des corps est alors intense et provoque souvent des chutes sur le goudron du terrain de handball. Ahmed lance parfois aux enfants qui tombent à terre « *c'est rien relève toi !* ». La virilité est valorisée et le rapport au corps des garçons de classes populaires devient tout à coup une ressource au sein de ce marché franc localisé et éphémère. Au-delà de l'engagement corporel la compétition exacerbe les affrontements verbaux et des modes d'expressions des émotions qui s'écartent de l'impératif d'autocontrôle de soi. En effet, les joutes verbales se multiplient au fil des matchs, les enfants et Ahmed « *ragent* », les disputes éclatent et se prolongent parfois jusque sur le temps de cantine. Autre registre de pratiques typiquement populaires que l'on retrouve durant ces parties de foot est l'importance des prouesses techniques. Ahmed et les enfants s'entraînent mutuellement dans une compétition hebdomadaire ayant pour fondement la mise en œuvre de gestes techniques spectaculaires. Les anecdotes de « *petit pont* », de « *roulette* », de « *coup du sombrero* » ou encore de « *reprise de volée* » et de « *frappe de la mort* » etc. sont racontées et amplifiées chaque semaine pendant le goûter, à la cantine, ou pendant les rassemblements.

La connivence de classe avec les animateurs et animatrices est alors un levier important des résistances enfantines. Ils s'appuient sur le désajustement des encadrant.es avec certaines

normes dominantes portées par l'institution pour lutter contre elle. Au sein de ces espaces hétérodoxes, les enfants ne s'affrontent pas directement à l'autorité des professionnel.les et au maintien de l'ordre qu'ils peuvent mettre en place en tant que représentants de l'institution, mais au contraire se saisissent des occasions de résister à la scolarisation des loisirs par l'intermédiaire des résistances des habitus populaires des encadrant.es eux.elles-mêmes.

Une dernière forme de résistance peut-être ici évoquée. Elle est définie par une configuration opposée à celle décrite précédemment. En effet, si la connivence de classe avec les animateurs animatrices issus des quartiers populaires peut fournir la base d'une résistance commune à l'institution, la distance sociale avec certain.es animateur.rices, plus éloigné.es des codes de la culture de quartier peut également être un levier de résistance. Dans cette configuration, les enfants ne s'appuient pas sur la non-conformité des pratiques des encadrant.es vis-à-vis des normes dominantes, mais plutôt sur les difficultés de certain.es à maintenir l'ordre local. La force des encadrant.es ayant été socialisé.es au sein des quartiers populaires est qu'il.elles peuvent mettre au service de l'institution leurs connaissances des milieux populaires pour trouver les moyens de lutter contre les résistances enfantines. Certaines techniques de maintien de l'ordre puisent leur efficacité dans les modes d'autorité et les formes de relations sociales populaires. Ces encadrant.es sont précieux pour l'institution puisqu'ils.elles font tenir l'institution par le bas en garantissant l'ordre local par le biais de techniques d'encadrement ajustées au public. À l'inverse, certain.es animateur.rices, minoritaires dans ce contexte, peu familier.ères des interactions ayant court au sein des quartiers, peuvent se sentir impuissant.es face aux comportements des enfants et ne pas réussir à trouver des techniques de maintien de l'ordre qui fonctionnent, et notamment avec les garçons du quartier. C'est le cas de Céline, jeune étudiante et animatrice à la ME ER, issue d'un milieu sociale et/ou spatiale qui semble éloigné des modes de socialisation à l'œuvre dans les quartiers populaires. Bien qu'ayant peu d'informations sur elle, ses manières d'être, de se vêtir, de parler, d'interagir avec ses collègues et les enfants, indiquent qu'elle entretient un rapport distant aux milieux populaires des quartiers HLM. J'ai par exemple entendu Ichem, enfant fréquentant la ME ER, dire de Céline « *Wesh on dirait une bonne sœur ! ou dans la famille Adams là...* ». Au sein même de l'équipe d'animation Céline est souvent moquée pour ses attitudes qui contrastent largement avec les *hexis* des jeunes issu.es des quartiers populaires. Les enfants vont alors utiliser cette distance sociale et culturelle pour mettre en œuvre des stratégies de déstabilisation. Ils vont par exemple utiliser un langage que Céline, contrairement à la plupart de ses collègues, ne comprend pas. Les mots et expressions issus de l'argot de quartier ou encore de la langue arabe, permettent aux enfants de

maintenir cette distance et de défier Céline. L'un des usages les plus courants et de se moquer de Céline sans qu'elle ne puisse comprendre, ou en donnant des fausses traductions pour accentuer l'effet comique auprès de ses pairs. Comme lorsque Djalal avait demandé avec un air innocent « *Céline ? Est-ce tu viens du bendo* (expression qui signifie banlieue, cité, en argot) ? ». Devant l'incompréhension de Céline, Djalal insiste en provoquant des éclats de rire de ses copains spectateurs de la scène. Ils peuvent aussi, sans s'adresser directement à elle, la qualifier avec des termes peu valorisant et en profiter pour exprimer leur colère dans des formes transgressives sans s'attirer d'ennuis. À l'image d'Inès qui lança à la cantonade « *elle est khenez* (issu de l'arabe et désigne quelque chose ou quelqu'un de « nul », qui « craint », qui suscite le mépris) *elle !* », alors que Céline tentait, prise dans le brouhaha constant, de rappeler à l'ordre son groupe par un long discours sur les droits et les devoirs.

Le rapport agonistique des garçons de milieux populaires et leurs appétences pour l'affrontement se heurtent souvent aux animateurs et animatrices qui ont la plupart du temps les ressources, féminines comme masculines, pour opposer des réponses qui montrent aux enfants qu'ils et elles gardent le contrôle de la situation. Que ce soit physiquement ou verbalement les jeunes de milieux populaires réussissent souvent à désamorcer les situations de conflits. Pour Céline, ces mêmes situations deviennent vite incontrôlables. Les enfants en profitent alors pour déstabiliser Céline et prendre le dessus sur elle. J'ai notamment observé une scène qui montre qu'avec Céline les enfants se permettent certaines pratiques de résistances qu'ils ne mettraient pas en place avec les autres encadrant.es¹³⁰.

Durant une activité « ballon prisonnier » se déroulant dans la cour de récréation de l'école ER, Mohamed-Islam lance de rage le ballon au visage d'un camarade situé dans l'équipe adverse. Céline tente d'intervenir et demande à Mohamed-Islam de sortir du terrain et de venir s'asseoir à côté d'elle le temps de se calmer. Mohamed-Islam refuse catégoriquement et déclare qu'il n'a pas fait exprès. Après plusieurs tentatives infructueuses, Céline décide d'entrer sur le terrain et de saisir Mohamed-Islam par le bras pour l'accompagner jusqu'au bord du terrain. Le jeune garçon dégage son bras de la prise d'un coup sec et s'exclame « *lâche-moi !* ». Céline semble choquée et met plusieurs secondes à réagir. Elle tente tout de même de le reprendre en main mais Mohamed-Islam s'échappe une deuxième fois et ne veut pas sortir du terrain malgré les

¹³⁰ Cette sélection des animateurs et animatrices avec qui il est possible ou pas de mettre en œuvre des pratiques de résistances ouvertes ne dépend pas seulement de la force des réponses que ceux.celles-ci peuvent opposer. On retrouve une sorte de classement des encadrant.es « à respecter » ou au contraire « à déstabiliser » qui s'appuie souvent sur des critères de proximité sociale, spatiale, ethno- raciale.

tentatives de l'animatrice. Décontenancée, Céline reste immobile au milieu du terrain sans savoir quoi faire. Par crainte de faire dégénérer la situation et face à l'entêtement de Mohamed-Islam, elle décide de faire machine arrière. Elle laisse la partie reprendre en signifiant simplement à Mohamed-Islam qu'il a dépassé les bornes et qu'elle en parlerait à la directrice dès ce soir. (ME ER, temps de soirée, mars 2014)

Mohamed-Islam n'aurait certainement pas réussi à s'en tirer à si bon compte avec un animateur ou une animatrice moins sensible aux corps à corps et sachant utiliser des techniques plus ajustées à ce genre de comportements et à ces enfants. Céline paye sa distance au monde des quartiers populaires et se retrouvent régulièrement désarmée face à des enfants qui utilisent justement cette distance pour tourner les interactions à leur avantage.

L'analyse des résistances enfantines sur les temps périscolaires permet de montrer que les enfants de milieux populaires semblent développer, dans ce contexte, une disposition à prendre du plaisir dans et par la résistance. En effet, en faisant l'expérience quotidienne des temps périscolaires ils parviennent à construire des moyens de produire des conditions infra-institutionnelles de possibilité aux formes populaires de l'amusement. De plus, l'affrontement, plus ou moins direct, avec l'institution et ses agents, qui naît de la confrontation entre logiques scolaires et populaires, peut devenir pour certains enfants une nouvelle source de plaisir, un nouveau terrain de jeu, comme il peut devenir également un nouveau champ d'action pour l'institution. Il me semble qu'au-delà de la transgression et de la punition comme « vecteur de construction d'une identité masculine » (Ayrat, 2011), il s'agit également d'un vecteur d'assouvissement des plaisirs populaires qui se construit dans et par la contrainte. Cette spécificité fait de l'amusement populaire une pratique ambivalente vis-à-vis de la domination. S'amuser est d'une part le produit de logiques proprement populaires qui se construisent en partie dans les moments d'autonomie populaire, au sein des espaces de recomposition et d'oubli de la domination, mais s'amuser devient également une forme de réaction à la domination, qui fait de la confrontation au monde dominant une occasion de prendre du plaisir dans un espace contraint.

III. Mise en perspective : l'ajustement des enfants de classes moyennes et supérieures

La dernière partie de ce chapitre s'organisera autour d'une double mise en perspective. Le but sera d'éclairer à nouveau frais les analyses sur les enfants de milieux populaires. Je mobiliserai des matériaux qui me permettent de rendre compte des expériences des temps périscolaires faites par des enfants de classes moyennes et supérieures dans deux contextes différents aux configurations contrastées. Il s'agira de comprendre comment les modes d'encadrement des enfants rendent possible, ou pas, l'assouvissement de leur plaisir, et en quoi ces expériences participent de processus de socialisation différenciés et différenciateurs par rapport à ceux auxquels sont confrontés les enfants de milieux populaires étudiés jusqu'ici.

Dans un premier temps, j'ai fait le choix de concentrer mes analyses sur le cas d'Anaë, fille dont la mère est professeure des écoles au sein du groupe scolaire GL, et qui se trouve être socialement minoritaire dans ce contexte populaire. L'objectif de cette partie sera alors de montrer que son ajustement aux normes dominantes et au dispositif prescrit ne suffit pas, dans ce contexte, pour qu'elle soit ajustée au dispositif concret, c'est-à-dire à sa version effective et retravaillé par les appropriations populaires. Confrontée au quotidien aux résistances populaires qui viennent retravailler la mise en œuvre concrète du programme institutionnel, Anaë se trouve dans une situation au sein de laquelle elle peine à actualiser pleinement ses dispositions pourtant dominantes et ajustées au mode de socialisation prescrit.

Puis dans un deuxième temps, je montrerai comment des enfants de classes dominantes, qui fréquentent les temps périscolaires dans un quartier bourgeois d'une grande ville, sont dans une certaine mesure sur-ajustés au dispositif au regard de leurs dispositions. Ce sur-ajustement participe de la construction d'une socialisation de renforcement pour l'enfance dominante qui fait l'expérience de sa position privilégiée.

1. Quartier populaire : l'ajustement désajusté d'Anaë

Bien que les Maisons de l'enfance accueillent principalement des enfants de milieux populaires, quelques enfants de classes moyennes-supérieures fréquentent également les temps d'activités périscolaires. Je me suis alors demandé comment des enfants, ayant plus de chance d'avoir intériorisé des dispositions ajustées au mode scolaire de socialisation au regard de leurs origines

sociales, pouvaient vivre ces temps d'activités périscolaires. Pour répondre à cette question, j'ai choisi de m'attarder sur le cas d'Anaë, qui représente une forme idealtypique d'ajustement entre normes dominantes institutionnelles et dispositions.

À partir de l'étude de ce cas, je montrerai d'abord comment sa socialisation familiale participe à un ajustement quasi-parfait avec le dispositif prescrit et les normes qu'il véhicule, faisant d'Anaë une « cliente idéale » de l'institution. Cependant, il s'agit de ne pas s'arrêter à la mise en lumière des correspondances théoriques entre ses dispositions et les normes dominantes de l'institution, mais aussi d'étudier les effets concrets, dans la pratique, de cet ajustement, en se demandant notamment si celui-ci est forcément le garant du plaisir d'Anaë. Cette précaution méthodologique est d'autant plus indispensable au regard du contexte de l'enquête. En effet, j'ai eu l'occasion de montrer que les appropriations et les résistances populaires, de la part des enfants mais aussi des membres de l'équipe d'animation, façonnent aussi la réalité quotidienne des temps périscolaires. La réalité du dispositif est le produit de la rencontre entre une institution mise en forme scolaire et des agents qui se l'approprient de manière plus ou moins hétérodoxes à partir de logiques différentes voir concurrentes, et également des résistances qu'ils mettent en œuvre pour lutter contre les effets de cette confrontation malheureuse. Au quotidien, Anaë est donc confrontée à cette réalité ambivalente. Son expérience des temps périscolaires est structurée par la configuration singulière au sein de laquelle elle est plongée, à savoir une institution tramée par la forme scolaire, avec laquelle elle est ajustée, mais investie par des camarades de milieux populaires qui y importent leurs logiques, leurs pratiques, leurs manières de résister, de réagir à l'encadrement etc. Je montrerai alors en quoi son ajustement avec le dispositif prescrit ne préjuge pas d'un ajustement au dispositif concret tant il est tributaire des appropriations qu'en font les individus qui l'incarnent au quotidien. Il s'agira alors de mettre en lumière dans quelle mesure l'actualisation de ses dispositions peut être contrariée dans un contexte au sein duquel les appropriations populaires de ses camarades et des encadrant.es sont omniprésentes. Si, en tant que « cliente idéale » de l'institution, il semblerait qu'elle soit la mieux placée pour profiter pleinement du dispositif, on peut se demander si la configuration singulière de celui-ci ne remet pas en cause cet état de fait.

Lorsqu'on se penche sur la socialisation familiale d'Anaë on se rend compte à quel point elle est ajustée au mode scolaire de socialisation à l'œuvre au sein des ME. Fille d'une professeure des écoles et d'un inspecteur de l'éducation nationale, sa socialisation primaire et familiale est une continuité de la forme scolaire. Son rapport aux loisirs et les types d'activités qu'elle pratique, ainsi que le rapport au temps, aux règles et à soi qu'elle intériorise durant ces

expériences ludiques sont en adéquation avec les attentes et les modes d'organisation des activités qui structurent les temps périscolaires. Cependant nous allons voir que cette consonnance dispositionnelle se heurte régulièrement aux pratiques des enfants de milieux populaires et à leurs effets sur le quotidien du dispositif.

1.1.Rapport au temps

La plupart des activités de loisirs auxquelles Anaë participe avec ses parents ou seule sont souvent inscrites dans un cadre de la pratique laissant peu de place au jeu libre et à l'improvisation. Si l'institutionnalisation des loisirs peut s'avérer être contraignante pour les enfants de milieux populaires socialisés à des activités moins encadrées, pour Anaë, celle-ci est plutôt synonyme de continuité et en devient même une des conditions de son plaisir. En effet, qu'ils soient pris en charge par une institution qui encadre l'activité, ou qu'ils soient partagés avec ses parents, les loisirs d'Anaë sont régulièrement insérés dans un mode d'organisation qui implique d'ajuster ses pratiques à un ordre temporel déterminé à l'avance. Elle est par exemple inscrite dans plusieurs activités extrascolaires qui rythment sa semaine, comme me l'explique sa mère :

Mme Dussert : « Anaë fait du piano et de l'AFM, c'est de la formation musicale, du solfège... Maë (frère d'Anaë) fait de la guitare et de la formation musicale... et en activité sportive, ils font tous les deux de la natation cette année... Maë une fois par semaine, Anaë deux fois par semaine... Anaë, comme toujours, elle est passionnée, entière, volontaire, et elle en fait beaucoup... elle répète... elle se lève elle joue du piano...elle fait ses devoirs de piano et elle aime voir qu'elle progresse... et elle est contente d'y aller à chaque fois même si ça fait beaucoup d'heure dans la semaine... le mercredi après-midi ils ont trois quarts d'heure d'instrument et une heure trois quarts de formation musicale... tout au long de l'année ils ont des spectacles et des auditions et à la fin de l'année, au mois de juin, ils ont un examen de fin d'année avec des oraux, du chant et des écrits avec de la lecture de notes, de rythme... donc là c'est une école de musique de ville mais ils les mènent jusqu'au conservatoire... donc par exemple les spectacles c'est agréable parce que c'est un spectacle de qualité, c'est pas un spectacle d'école, c'est un spectacle d'école de musique... »

Être inscrite dans plusieurs activités encadrées durant la semaine, à des horaires et suivant un découpage du temps précis, participe à socialiser Anaë à un rapport au temps rationalisé et qui se définit par un respect rigoureux des différentes scansion temporels (Lareau, 2003). Cette

organisation des activités extrascolaires conduit Anaë à construire un rapport aux loisirs qui loin de s'opposer au temps scolaires, comme ça peut être le cas pour les enfants de milieux populaires, n'en est qu'une déclinaison hors-école. Comme en témoigne la manière dont elle me décrit en entretien les activités qui rythment sa semaine :

Anaë : « Alors le mercredi 2h30 j'ai piano jusqu'à 3h15, ensuite à 4h j'ai le solfège, j'enchaîne avec le chant et l'orchestre jusqu'à 19h... j'ai une pause de 2h15 à 4h... je finis à 19h, donc il faut vite se dépêcher pour faire les rituels... »

Simon : « C'est quoi ce que tu appelles les rituels ? »

Anaë : « Douche, manger, faire les devoirs et cetera... ensuite le jeudi j'ai gym de 17h30 à 19h et le samedi pour la natation à 8h je dois être dans l'eau jusqu'à 9h... »

Ses activités extrascolaires, comme son quotidien, se déroulent à des horaires précis, chacune d'entre elles possède un découpage interne, et elles sont composées de séances qui mènent à un objectif final comme des examens, des spectacles ou encore des auditions. Même lorsque ses loisirs ne sont pas pris en charge par une institution mais par ses parents, on retrouve les indices d'un mode scolaire de socialisation temporelle. Anaë ne quitte jamais vraiment le temps scolaire puisque les activités auxquelles elle participe avec ses parents s'inscrivent également dans un emploi du temps :

Mme Dussert : « Du fait de nos *emplois du temps... on a les mêmes emplois du temps qu'eux...* du coup on est super disponibles... on part pas souvent en vacances mais on bouge beaucoup... on fait des expositions, du sport, on va skier, des rando, cinéma, théâtre, bowling, escalade, on va chercher des fossiles... *par exemple pour les sorties plus culturelles y'a un magazine qui s'appelle « Bulle de gomme » et un autre qui s'appelle « Patatra » sur le Rhône et ils disent un peu toutes les sorties qui sont sympas, les expos, les spectacles... du coup on se fait un agenda de sorties en fonction...* ils ont beaucoup aimé Confluence... je sais plus ce que c'était le thème mais tout était bien organisé et bien pensé pour les enfants... »

Au-delà du caractère anticipatoire que l'on retrouve dans la constitution d'un agenda de sorties culturelles, les activités en elles-mêmes sont souvent organisées et suivent, encore une fois, une chronologie précise qui rythme ses pratiques :

« Samedi on a *travaillé sur...* enfin on a fait une sortie environnement... on a nettoyé notre village tous ensemble avec des pinces, de gants, des gilets tout ça... c'était organisé par la commune... on se rassemblait sur la place de la mairie... ils nous offraient un petit dej'... après ils nous équipaient... après il fallait se repérer sur un plan... ils étaient super contents mais en

même super en colère parce qu'il y avait pleins de cannettes de bière, des cigarettes par terre... après la commune nous offrait un petit repas campagnard... »

Tout d'abord le lapsus de la maman d'Anaë lorsqu'elle utilise le mot « *travaillé* » pour parler d'une activité de loisirs évoque le rapport aux loisirs des classes moyennes et supérieures qui n'opposent pas autant que les milieux populaire le domaine du travail avec celui des loisirs (Lareau, 2003 ; Lahire, 2019). On peut également repérer la continuité qu'il existe entre le type d'activités qu'Anaë pratique avec ses parents et celles proposées par les ME. En effet, une activité sur le thème de la préservation de l'environnement fait parfaitement écho à ce qu'on peut retrouver au sein des projets pédagogiques des ME. Cependant, ce qui nous intéresse ici réside plutôt dans la manière dont cette sortie environnement, effectuée en famille mais dans un cadre municipal, est constituée de différentes étapes, prévues à l'avance, et suivies par les participants qui doivent se synchroniser. Prendre du plaisir dans ce type d'activités nécessite de considérer le respect d'un cadre temporel stricte non comme une contrainte mais au contraire comme une condition propice à l'amusement. On retrouve cette appétence pour le respect d'une structure temporelle bien établie dans la manière dont la famille aime jouer aux jeux de société :

Mme Dussert : « On fait beaucoup de jeux de société... on en a énormément... Mon mari par exemple ce soir il va à une soirée jeu avec une association de jeu... souvent on se retrouve en famille pour jouer... *le plus long c'est de lire les règles... mon mari joue beaucoup avec eux à des jeux de stratégie... le dimanche soir c'est notre rituel...* quand la journée s'arrête et avant de lancer toutes les obligations, on met en place un jeu à quatre... »

Simon : « Et comment ça se passe dans le jeu... comment ils se comportent... qu'est-ce qu'ils aiment ou au contraire ce qu'ils aiment pas ? »

Mme Dussert : « Alors ils aiment pas les mauvais joueurs... Anaë déteste qu'on l'aide... *elle préfère perdre mais aller au bout de sa stratégie... elle assume sa stratégie jusqu'à la fin du jeu... et chez nous la règle c'est : quand on s'engage dans un jeu on va au bout du jeu... mêmes avec des amis... qu'on perde ou qu'on gagne on arrête pas une partie en cours parce que pour les autres je trouve pas ça normal... Anaë ça la dérange pas de perdre si c'est fait dans les règles de l'art... si quelqu'un a triché par contre elle aime pas... elle est très rigoureuse là-dessus... et parfois elle me dit qu'ils ont pas les mêmes règles que nous au périscolaire... ça veut pas dire qu'elles sont moins bonnes mais elles sont différentes... soit elles sont allégées pour que tout le monde puisse participer, soit c'est une interprétation aussi... donc... et puis tout le monde ne lit pas la règle du jeu aussi... mon mari la première chose qu'il fait c'est lire les règles du jeu mais y'en a plein qui se mettent à jouer sans lire... mais c'est pas grave... tant qu'il y a pas d'injustice je crois que ça la dérange pas... une fois elle m'a dit que dans une activité ping-pong, le groupe*

d'Enis avait joué plus de fois donc c'était normal qu'ils aient plus de points... voilà... elle aurait accepté de perdre si tout le monde avait fait douze parties...»

Cet extrait d'entretien est particulièrement dense en termes de matériaux pour rendre compte de la socialisation temporelle d'Anaë. D'abord, la volonté de lire attentivement les règles du jeu avant de commencer une partie est le propre d'une socialisation familiale qui valorise le rapport ascétique au temps et qui conditionne le plaisir de jouer à un temps préliminaire de rationalisation. Cette caractéristique de la socialisation primaire d'Anaë n'est pas sans rappeler les modalités de production et de mise en œuvre des activités périscolaires au sein des ME. De la même manière, programmer un temps de jeu familial sous la forme d'un « *rituel* » (mot utilisé également par Anaë pour parler de ses obligations du soir) participe également à l'intériorisation d'un rapport privilégié aux temporalités structurées et codifiées, ainsi qu'un goût des activités programmées.

Lorsque la mère d'Anaë me parle de la propension de sa fille à « *aller au bout de sa stratégie* », l'assumant « *jusqu'à la fin du jeu* », cela permet de rendre compte de la logique cognitive et du rapport au temps qu'Anaë met en place lorsqu'elle joue. Pour elle, jouer au jeux de sociétés signifie mettre à l'épreuve ses capacités à se projeter dans l'avenir du jeu en construisant une stratégie. De plus, Mme Dussert enchaîne directement en évoquant une « *règle familiale* » qui consiste à ne pas interrompre une partie tant qu'elle n'est pas terminée. Encore une fois, cette règle est très proche de ce que les professionnel.les du périscolaire demandent aux enfants lorsqu'ils leur interdisent de changer d'activités en cours de période. Leurs justifications, et même les mots utilisés, sont quasi-identiques aux propos de Mme Dussert. Cette ressemblance n'est pas un hasard puisque dans la famille d'Anaë, comme au sein des ME, le rapport hédoniste/spontanéiste au temps qui consiste à saisir les opportunités de l'instant lorsqu'elle se présente pour assouvir ses plaisirs, quitte à avorter une activité en cours de participation, est largement perçu comme illégitime. Au contraire, se projeter dans le temps et s'engager dans une activité du début à la fin sont des conduites valorisées. Conduites qui sont d'ailleurs propre au mode scolaire de socialisation.

Enfin, Mme Dussert compare les manières de jouer de sa fille avec ce qu'elle rencontre sur les temps périscolaires. Bien qu'elle utilise plusieurs formules pour relativiser son jugement (« *ca veut pas dire qu'elles sont moins bonnes mais elles sont différentes* » ; « *mais c'est pas grave* » ; « *je crois que ça la dérange pas* ») les pratiques des enfants de milieux populaires, majoritaires au sein des ME, sont décrites comme s'écartant des modalités légitimes de participation à un jeu de société (« *tout le monde ne lit pas la règle du jeu... mon mari la*

première chose qu'il fait c'est lire les règles du jeu »). Le rapport au temps qu'Anaë intériorise dans sa famille, qui s'articule à une posture morale vis-à-vis des modes d'investissement légitime dans les activités, se donne bien à voir dans les propos de Mme Dussert lorsqu'elle me parle des activités d'arts plastiques que ses enfants réalisent régulièrement à la maison :

Mme Dussert : « Ils dessinent énormément... ils prennent des tutos sur YouTube pour dessiner... Anaë ça va être souvent... par exemple la dernière fois on avait des amis à la maison et les enfants ont fait différents groupes et ont cherchés des trucs qui correspondaient à tout le monde et Anaë a trouvé quelque chose autour du thème du papillon... et ils ont tous dessinés super bien. Aux vacances dernières ils ont créés... on est allé acheter leurs lettres de leur prénom... ils ont cherché aussi des choses qu'ils aimaient bien... la musique, des monstres tout ça... *et ils ont créé un tableau pour décorer la maison et ils ont peint pendant des heures... après pendant des jours et des jours ils ont installés, ils ont rechangé, Anaë elle prenait des photos pour savoir quelle disposition elle préférait... ça leur prend du temps mais ils vont au bout des choses... ils aiment pas bâcler... Anaë est attaché à finir ce qu'elle commence... en général c'est ce que je leur dit, il vaut mieux faire les choses quand on a envie de les faire et les faire bien plutôt que les faire dans la précipitation ou de changer toutes les trente secondes d'activités... »*

Toutes ces pratiques familiales et les discours éducatifs qui s'y rattachent vont dans le sens d'une socialisation à un rapport ascétique au temps et à un rapport aux loisirs qui se construit en partie sur un goût de cet ascétisme temporel. Les dispositions forgées par Anaë durant sa socialisation familiale sont alors parfaitement ajustées avec le mode de socialisation à l'œuvre au sein des ME. Bien que cet ajustement lui vaille des compliments, d'être régulièrement prise en exemple par les encadrant.es lorsqu'il.elles veulent rappeler à l'ordre le reste du groupe, d'être tout aussi régulièrement choisie pour endosser le rôle de « *mini-anim* » parce qu'« *on peut lui faire confiance* », et en contrepartie de n'être jamais punie ni même reprise etc. Anaë n'est pas pour autant à la ME comme un poisson dans l'eau. Son expérience n'est pas uniquement une expérience de consonance dispositionnelle avec les normes dominantes de l'institution. Elle est aussi définie par un contexte au sein duquel les résistances des habitus populaires, des encadrant.es et des enfants, mettent à l'épreuve, dans la pratique, ces mêmes normes dominantes.

Concernant la structure temporelle de ces dispositifs, au regard desquels Anaë est ajustée, les appropriations et les résistances populaires ont parfois pour conséquence de brouiller les continuums et les scansion temporelles, ce qui a notamment pour effet concret de ralentir le déroulement des activités et de mettre en péril la réalisation des objectifs et des finalités fixées

à l'avance. En entretien Anaë évoque justement sa déception concernant l'impossibilité d'aller « *au bout des choses* » :

Anaë: « Les perles à chauffer j'ai trouvé que c'était bien mais *le souci c'est qu'on n'a pas réussi à aboutir à cause des problèmes de comportement...* du coup c'est le premier service qui a fini alors que nous on avait commencé... *on a pas vu le résultat... c'est dommage...* »

Quand on connaît l'appétence d'Anaë de finir ce qu'elle entreprend et la valeur morale que revêt l'engagement et l'investissement de soi dans la réalisation de l'activité on comprend qu'elle trouve « *dommage* » de ne pas pouvoir voir le résultat de cette activité qu'elle avait pourtant entamée. On retrouve le même type de critique concernant une activité à laquelle j'ai eu l'occasion de participer en tant qu'animateur :

Simon: « L'activité « *dessine tes émotions* » est-ce que tu avais bien aimé ? »

Anaë: « Ben c'est que ça changeait au lieu de faire des dessins, des dessins, là au moins c'était quelque chose qu'on avait tous en commun mais en même temps chacun avait son sentiment de cette émotion... mais... »

Simon: « Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont... tu sais, je disais que ça c'était pas hyper bien passé des fois... comment tu as trouvé toi ? »

Anaë : « Ben y'en a plein qui prenaient... enfin *qui respectaient pas les règles...* qui prenaient plein de feutres et du coup on pouvait moins... quand on a fait aussi dessiner c'est gagné c'était bien mais par contre *il y en avait qui râlaient et ça gâchait un petit peu parce que c'était pas eux qui étaient interrogés... un peu comme dans toutes les activités... ça gâche un peu du coup on a moins de temps pour bien faire...* »

L'appropriation d'Anaë de l'activité proposée coïncide avec les objectifs pédagogiques fixés par l'animateur. Cependant, de son point de vue l'activité a été « *gâchée* » par les manières d'y participer de ses camarades populaires. Les appropriations/résistances populaires participent à la production de conditions sociales infra-institutionnelles qui peuvent être pour les uns un moyen de s'amuser et pour les autres, dont Anaë, des conditions d'impossibilité de convertir, par et dans la pratique, ses appétences. Finalement, en travaillant par le bas l'institution, les enfants de milieux populaires participent d'une configuration au sein de laquelle Anaë, bien que dominante puisque plus ajustée aux normes valorisées par l'institution, ne peut véritablement mettre en pratique ces inclinations. L'ajustement des dispositions sans les conditions sociales de possibilité de leur pleine actualisation ne suffit pas à produire une confrontation heureuse. Cependant, bien que frustrée de ne pas pouvoir participer comme elle l'aimerait à ces activités, Anaë expérimente tout de même une position dominante en ayant les

moyens symboliques et pratiques de renvoyer les conduites de ses camarades du côté de l'anormalité. Loin de remettre en cause ses manières d'être et de faire, cela la conforte plutôt dans la légitimité de ses dispositions.

1.2. Autocontrôle, maîtrise de soi et respect des règles impersonnelles

Comme j'ai pu le montrer précédemment, l'une des normes dominantes les plus prégnantes au sein des ME, produit de la mise en forme scolaire de cet espace, réside dans la légitimation de l'adoption d'une maîtrise de soi et de son corps qui prend notamment la forme d'une demande d'autocontrôle de ses conduites et de respect de règles impersonnelles. Au travers de la socialisation temporelle d'Anaë, abordée précédemment, on trouve déjà des indices qui laissent penser qu'elle est parfaitement ajustée à cette norme. Sa mère me dira d'ailleurs lors d'une discussion informelle qui suivit l'entretien, alors que l'on évoquait ensemble le fait qu'elle n'est jamais punie sur les temps périscolaires : « *on a pas besoin de la punir... on lui a expliqué très tôt ce qu'elle devait ou ne devait pas faire... et maintenant elle va d'elle-même dans ce sens-là...* ». En effet, Anaë est sur ce point un cas idéaltype d'intériorisation d'une disposition à l'autocontrôle. Il est tout d'abord possible de mettre en lumière l'intériorisation de cette disposition dans les anecdotes racontées par Mme Dussert concernant sa fille durant l'entretien :

« [au sujet de sa pratique de la natation] Elle m'a dit hier soir que son entraîneur lui avait demandé de faire seize longueurs de dos et de papillons, et dans sa tête elle savait plus si elle en avait fait treize ou quatorze et *pour elle il faut respecter la règle...* s'il a dit seize c'est qu'il avait réfléchi et qu'il fallait en faire seize... »

« Hier par exemple, y'a une petite fille qui a écrit son prénom sur le tableau pour la maîtresse en disant qu'Anaë avait pas été sage avec le remplaçant... et pourtant elle avait tout fait bien... *mais ça lui a gâché son après-midi quand même... elle est quand même hyper-sensible...* »

« Toute petite déjà... elle savait pas marcher encore... quand on avait des invités elle leur apportait des chaussons *parce qu'elle savait que ça m'énervait quand on ne se déchausse pas avant d'entrer...* »

Ces anecdotes rendent compte d'une sensibilité accrue au respect des règles et d'une disposition à ajuster ses pratiques à des règles impersonnelles. Le fait qu'Anaë puisse se mettre dans tous ses états lorsqu'elle est accusée, à tort ou à raison, d'avoir transgressé certaines règles, montre bien à quel point la disposition au contrôle de ses pratiques a été intériorisée si profondément qu'un simple écart provoque une réaction émotionnelle immédiate et puissante. Une

observation que j'ai pu faire sur un temps de repas à la cantine est particulièrement significative quant à la force émotionnelle qui submerge Anaë lorsqu'elle fait l'expérience d'un écart de conduite, et permet de rendre compte du degré d'intériorisation d'une disposition à l'autocontrôle :

Les enfants sont entrés dans la cantine, et se sont tous assis autour des différentes tables disposées dans le réfectoire. Les « *dames de cantines* » distribuent l'entrée à chaque table. Les discussions des enfants produisent un brouhaha habituel, régulé de temps à autres par l'équipe d'animation tentant de réduire le volume sonore global. Tout à coup, le bruit d'un verre se fracassant au sol brise le bourdonnement général. Puis, dans la foulée, de nombreux enfants se mettent à crier dans la cantine tout en cherchant le fautif comme pour profiter de la situation pour provoquer un chahut inattendu et toujours apprécié. Ahmed se lève d'un bond et entraîné par son agacement au regard de la multiplication des rappels à l'ordre pour ramener le calme dans la cantine, lance d'une voix puissante : « *Qui a fait ça ?! Sérieux ça me gonfle vous faites n'importe quoi et ça fini toujours comme ça ! Alors qui est l'idiot qui a encore péter un verre ?!* ». Stupeur général, Anaë lève timidement la main et se met à fondre en larmes. Le chahut s'arrête. Ahmed change d'attitude et de ton. Il s'approche d'elle, pose sa main sur son épaule et lui parle avec une douceur qui contraste avec la force de son intervention précédente. Une dame de cantine vient balayer les morceaux de verre sans même demander à Anaë de le faire, comme c'est le cas habituellement. Les enfants modifient également leurs manières de réagir. Ce type d'événements, relativement courant, provoque d'ordinaire des chambrages et devient une occasion propice à la rigolade, notamment parce qu'il est fréquent que l'auteur lui-même de la casse ne prenne pas ça au sérieux. Il n'est pas rare non plus que les encadrant.es punissent le fautif en percevant cette action non comme une maladresse mais plutôt comme le résultat d'une excitation déviante. Anaë ne parvient toujours pas à s'arrêter de pleurer malgré les tentatives de Ahmed de la consoler en dédramatisant son geste. Il est même obligé de sortir de la cantine avec elle pour lui faire prendre l'air afin qu'elle se calme. Quelques minutes plus tard Ahmed et Anaë rentrent dans la cantine sous les regards médusés des enfants et des autres encadrant.es peu habitués à assister à ce genre de réaction de la part d'un enfant ayant cassé un verre. Durant le reste du repas Anaë mange le nez rivé dans vers son assiette et laisse transparaître une difficulté à se remettre de cette situation inhabituelle pour elle. (ME GL, temps méridien, mai 2016)

Cette observation est particulièrement intéressante puisqu'elle permet de rendre compte de manière originale des effets émotionnels d'une forte incorporation de la disposition à l'autocontrainte. En effet, la réaction d'Anaë, inattendue et perçue comme disproportionnée par les professionnel.les et les enfants au regard de ce que ce type d'événements provoque

habituellement, montre à quel point la socialisation à la maîtrise de soi peut provoquer des états émotionnels puissants lorsqu'une pratique ou une situation vient contredire les dispositions à l'autocontrôle qui en découle. On peut également faire l'hypothèse que plus les enfants sont habitués à être l'objet de rappels à l'ordre extérieurs et à faire l'expérience de la transgression et de la sanction, plus la confrontation à l'autorité donne lieu à des réactions émotionnelles de faible intensité. On retrouve la puissance émotionnelle que peut revêtir, pour Anaë, une simple remarque faite par un adulte dans cet extrait d'entretien lorsqu'elle aborde un trouble alimentaire qui, d'après elle, est né d'une expérience à la cantine :

« Je me rappelle la dame de cantine en fait elle me disait arrête de manger doucement et après dès qu'elle a découvert mon souci... parce qu'en fait moi c'est qu'à la cantine... Caroline (dame de cantine) elle avait dit « attention si vous mangez trop vite vous allez vous étouffer »... donc après je suis allée voir un psy et après ça allait mieux... parce qu'en fait elle me parlait pas forcément à moi mais à ceux qui faisaient la course mais moi j'ai pris ça pour moi donc du coup je mangeais tout le temps doucement... mais maintenant ça va mieux... mais pendant un temps je mangeais doucement et c'était compliqué... »

Cet extrait montre d'une part que la forte disposition d'Anaë à se maîtriser et à s'autocontrôler participe de sa sensibilité accrue aux remarques des adultes qui représentent l'autorité. Et d'autre part, que son inscription dans un contexte majoritairement fréquenté par des enfants de milieux populaires l'expose plus régulièrement à des rappels à l'ordre collectif qu'elle « *prend pour elle* ». Parfois Anaë fait même l'expérience de la punition lorsqu'elle est collective :

« [à propos d'une punition collective] Je trouve ça pas juste même si la plupart faisait les polissons il y en a certains qui ne le faisaient pas donc du coup d'être punis je trouve que c'est dommage... mais après c'est difficile aussi de tout voir et de dire que quelqu'un a fait ça et en fait c'est l'autre... enfin voilà... donc au moins ça punit ceux qui devaient être punis... mais en même temps ça punit ceux qui n'ont rien à voir et ça c'est dommage... »

Bien qu'irréprochable la plupart du temps au regard des règles et du cadre normatif institutionnel, Anaë est en quelque sorte en prise, malgré elle, avec l'appareil disciplinaire mis en œuvre par les encadrant.es pour maintenir l'ordre et freiner les appropriations/résistances populaires enfantines. Son rapport à la règle ne s'applique pas seulement aux règles de conduites mais aussi règles du jeu. Comme on a pu le voir concernant la manière dont elle joue aux jeux de sociétés, à savoir en étant attachée à lire attentivement les règles du jeu avant de commencer une partie, Anaë ne peut réellement prendre du plaisir au sein d'une activité qui manque de cadre règlementaire ou encore qui ne possède pas un objectif clair et énoncé au départ. Cette appétence fait contraste avec les modalités d'assouvissement des plaisirs des

enfants de milieux populaires qui peuvent s’amuser en improvisant, en ne tenant pas compte des règles et/ou du but du jeu, ou encore en réinventant en permanence le cadre de l’activité. Par exemple, lorsque j’aborde avec Mme Dussert la question des cartes Pokémon avec lesquels de nombreux enfants apprécient jouer, elle met encore en perspective les manières de jouer de sa fille avec celles des autres enfants de l’école :

« Sous la pression des copains on a fini par acheter des cartes Pokémon... avec le plateau... et mon mari a lu les vraies règles du jeu... donc elle jouait comme il faut et ça pouvait durer des heures et des heures si on respecte les règles... et à l’école personne ne fait ça (rire)... eux ils font des échanges tout ça... alors qu’Anaë elle va passer des heures à développer des stratégies et tout... »

Cette différence dans les manières de jouer aux cartes Pokémon représente particulièrement bien ce qui sépare Anaë du reste de ses camarades concernant le rapport aux règles dans les activités ludiques. La plupart des enfants des différentes ME au sein desquelles j’ai travaillé possèdent des cartes et les emmènent à l’école. La manière d’y jouer la plus répandue est effectivement de faire des échanges de cartes, ou encore en mettant en place un jeu, particulièrement hétérodoxe par rapport à l’usage prévu par le concepteur des cartes Pokémon, qui consiste à jeter le plus loin possible sa carte pour remporter celle de son adversaire. Je n’ai jamais observé Anaë participer à ces usages hétérodoxes avec ses camarades, même durant les récréations lorsque ce jeu est autorisé.

Anaë est alors critique des enfants et même des encadrant.es qui ne respectent pas les règles. Ces attitudes lui semblent d’une part peu légitimes d’un point de vue moral, mais aussi gênante pour elle puisqu’elles l’empêchent de jouer comme elle aimerait le faire. Par exemple, lorsqu’on échange, en entretien, sur une activité menée par Enzo qui avait justement été repris par Ahmed à la suite d’une remarque d’Anaë durant une séance du conseil de la ME :

Anaë: « C'est que le basket des fois je pense que ça serait bien... qu'il y ait... un animateur pour faire un peu plus de jeux... pour mettre plus de... parce que basket comme on a fait... juste des paniers et voilà... enfin on n'est pas trop d'accord... du coup s'il y avait un animateur plus... je pense que ça serait... que les règles seront bien utilisées... »

Simon: « Tu... par rapport à cette activité basket tu penses que s'il y avait eu entre guillemets un peu plus de règles tu t'amuserais plus ? »

Anaë : « oui voilà ! »

Ou encore lorsqu'elle se lance dans un passage en revue des professionnels qu'elle côtoie et de leurs pratiques, et conclut son discours sur une critique générale concernant l'usage des feutres par les enfants :

Anaë : « [Ahmed] Il est rigolo mais il y a des moments... par exemple, au foot j'ai l'impression qu'il pourrait nous faire plus la passe par exemple... parce qu'il fait souvent la passe à ceux qui jouent bien, ceux qui sont bons au foot, alors que nous des fois on n'a pas le ballon... on s'amuse pas voilà... après... Farah au niveau des défauts je ne sais pas... si des fois à la cantine quand elle dit « criez Farah la plus belle ! » et qu'elle se filme je trouve que c'est pas forcément... même si c'est drôle c'est pas... c'est pas génial quoi... Benoît j'ai fait des activités manuelles avec lui c'était assez bien mais souvent avec lui on finit pas les projets... alors quand on voulait... quand on faisait quelque chose bah après c'est les plus petits qui finissent et alors nous on aimerait avoir quelque chose... voir la fin du truc... Bah toi en dessine tes émotions c'était bien mais ce qui était dommage c'est que les feutres ils étaient... bah voilà... donc comme il fallait pas entamer des nouveaux... notre dessin il était pas forcément plein de couleurs... en plus les feutres étaient bien secs donc nous le dessin on n'y voyait presque pas... mais des fois c'était bien... voilà je pense aussi qu'il faudrait que chacun pense à lui et aux autres parce que souvent ils débouchent les bouchons, ils dessinent et puis ils laissent comme ça et du coup ça sèche, et du coup nous on peut plus dessiner et ça c'est dommage... quand il y a quelque chose qui dure pas... ils ne pensent pas forcément à refermer donc pour ceux qui font après c'est dommage... »

Bien qu'elle vive ces situations comme autant d'empêchement à la pleine réalisation des activités telles qu'elle souhaiterait qu'elles se déroulent, Anaë se construit également contre ces pratiques jugées déviantes par l'institution et par elle. Son expérience des temps périscolaires fonctionne alors comme une socialisation de renforcement qui s'appuie sur une mise à distance des conduites qu'elles observent au quotidien.

La disposition à l'autocontrôle et à la maîtrise de soi d'Anaë participe également à se sentir peu à l'aise avec les dynamiques corporelles des enfants de classes populaires. Leurs corps et ses usages sont perçus par Anaë comme un potentiel danger. Si éprouver son corps est une source de plaisir et d'amusement pour de nombreux enfants de milieux populaires, pour Anaë, qui adopte encore une fois un point de vue similaire à celui de l'institution, ces techniques du corps sont synonymes de violence. À l'image du long développement sur les potentiels dangers des pratiques de ses camarades :

Anaë : Je préfère les activités quand on est dans les salles à l'intérieur...

Simon : Ah et qu'est-ce que tu n'aimes pas trop dans les jeux extérieurs alors ?

Anaë : « Ben il y a trop de bruit et c'est trop bouge bouge... ça bouscule des fois... alors des fois ça arrive on fait pas exprès... mais des fois c'est vraiment... les plus grands ça peut vraiment partir en quelque chose de... du coup j'ai un peu peur des fois... le souci c'est que des fois ils montrent pas trop l'exemple... alors moi je me dis c'est dommage parce que des fois ils peuvent être gentils et des fois ils montrent pas trop l'exemple... par exemple quand ils font n'importe quoi... souvent les bagarres juste devant l'école par exemple... du coup c'est dommage parce que pour les petits qui sont en train d'attendre et bah ça montrent pas l'exemple quoi... ou encore quand on est dans le gymnase et qu'ils tournent autour de la barre alors qu'ils ne sont même pas sûr qu'elle est bien fixée... et tout... c'est dangereux... comme quand on est aux toilettes du coup il y en a plein qui s'amuse à s'éclabousser et il y a de l'eau par terre et on peut tomber... j'ai vu quelqu'un tomber parce qu'il y avait de l'eau au sol... il y a ceux qui tirent pas la chasse d'eau aussi... »

Le rapport au corps d'Anaë, lié à sa disposition à la maîtrise de soi, l'a conduit à essayer d'éviter les situations qui pourraient exposer son corps aux dynamiques de ceux des enfants de milieux populaires, qu'elle percevait comme autant de dangers. Cette manière de percevoir et de juger les corps masculins et populaires, qui rejoint les catégories de jugement et de perception institutionnelles, participe à reproduire l'identification de ces corps comme source de déviances. Ce rapport aux corps populaires, qui produit chez Anaë une crainte d'y être confrontée, la conduit à refuser parfois la participation à certaines activités qui peuvent être propices à des dynamiques corporelles intenses. Par exemple, lorsqu'elle a demandé à sa mère de faire passer un mot à Ahmed pour se désinscrire de l'activité « *Ninja Warrior* ». En effet, lors d'une séance de cette activité, se déroulant dans le gymnase, Salim avait organisé une course d'obstacle durant laquelle les enfants devaient s'affronter en parcourant le même circuit. Ces courses avaient provoqué de nombreuses bousculades et des chutes. Anaë avait alors refusé de concourir. La semaine suivante, Ahmed est venu prévenir Salim de la désinscription d'Anaë en lui demandant également d'être plus attentif à la sécurité des enfants durant son activité. Lors d'une discussion avec Salim sur cet événement, il m'avait confié qu'il trouvait la réaction d'Anaë exagérée et avait ajouté « *franchement elle snux¹³¹ cette gamine elle a peur de tout...* ». En dehors des manières de jouer, Anaë est également peu encline à supporter les conflits entre enfants :

Anaë : Shaun par exemple dans certains conflits il me dit « de toute façon moi je suis grand, moi je vais pas voir les adultes quand j'ai des problèmes », alors qu'en fait tu vois il avait insulté

¹³¹ Dans le contexte de la phrase ce terme désigne une attitude antipathique.

Mourad que sa coupe de cheveux ça ressemble à un mouton... alors que voilà chacun a ses cheveux je veux dire chacun a ses problèmes on fait comme on peut et avec ce qu'on a...

Simon : Quand il y a des trucs comme ça tu préfères aller en parler à un animateur ou plutôt le régler toi-même ?

Anaë : Je préfère aller le dire et puis tant pis même si on dit « oh tu es une poucave »... je sais pas quoi... même si je sais pas ce que ça veut dire... bah je me dis c'est pas grave au moins ça évite des conflits...

Simon : Et y'a souvent des conflits comme tu dis ?

Anaë : Ça se passe souvent je trouve... oui des fois j'ai un peu peur quand ils se bagarrent, quand ils se parlent pas très bien... ça fait un peu peur...

Au-delà des conflits qui mettent en scène le rapport agonistique au corps des garçons de milieux populaires qui « *fait peur* » à Anaë, c'est également leur propension à ne pas s'en remettre à l'institution et ses agents pour résoudre leurs problèmes qu'Anaë trouve problématique. Contrairement à ses camarades, son groupe de référence n'est pas le groupe de pairs mais plutôt celui des adultes représentants de l'institution. L'ajustement d'Anaë avec le dispositif prescrit ne suffit pas à produire une expérience heureuse, bien que dominante, des loisirs périscolaires. Si pour les enfants de classes populaires les activités périscolaires peuvent devenir des loisirs sous contraintes, pour Anaë ce sont les résistances à la scolarisation des loisirs que les enfants, et les encadrant.es parfois, mettent en œuvre, qui sont vécues comme des contraintes. La manière dont sa mère me décrit l'enchantement d'Anaë lorsqu'elle a visité son futur collègue montre à quel point son expérience des habitus populaires est désajustée par rapport à ses propres dispositions :

Mme Dussert : « Anaë est pressée d'aller au collège... elle n'ira pas à Balzac [collège public du secteur classé en REP]... elle est allé visiter le « Lycée internationale » [groupe scolaire allant de l'élémentaire au lycée recrutant sur dossier et test de langues]... elle a trouvé ça génial que les gens parlent différentes langues, qu'ils se respectent... elle m'a dit [sur un ton émerveillé] « *même les grands ils font des jeux calmes, ils discutent entre eux* »... *elle a beaucoup aimé cet atmosphère*... enfin... je dis pas qu'ici c'est la jungle tout ça... c'est différent quoi... mais... vu qu'elle a pas de grosses affinités... »

Le cas d'Anaë permet de montrer que l'ajustement dispositionnel avec le programme institutionnel ne suffit pas à garantir une expérience heureuse. En effet, dans ce contexte travaillé par les appropriations et les résistances populaires, les dispositions d'Anaë se heurtent aux réalités infra-institutionnelles produites par les luttes entre logiques scolaires et populaires et qui conditionnent les pratiques concrètes.

Ce résultat invite à ne pas s'en tenir à l'objectivation du programme institutionnel et d'étudier les réalités institutionnelles à partir des reconfigurations potentielles que peuvent produire certaines résistances dans la pratique. De plus, le cas d'Anaë tend à rendre compte de l'importance de la configuration sociale qui caractérise l'institution au sein de laquelle les individus sont insérés et agissent. En effet, on peut se poser la question du type d'expériences qu'Anaë pourrait faire des temps périscolaires au sein d'un contexte au sein duquel la majorité du public serait ajusté au mode scolaire de socialisation.

2. Quartier bourgeois : le surajustement de l'enfance dominante

Après avoir mis en lumière l'ajustement désajusté de l'expérience périscolaire d'Anaë au sein des ME, je vais à présent poursuivre le travail de mise en perspective de mes analyses en décrivant les formes que prennent les loisirs périscolaires pour des enfants de classes supérieures au sein de l'ALAE JR. L'objectif est de comprendre comment un dispositif similaire peut donner lieu à des expériences bien différentes lorsque les propriétés sociales du public changent.

Lorsque j'ai commencé à enquêter au sein de l'ALAE JR¹³², j'ai immédiatement été frappé par le peu de contraintes auxquelles les enfants étaient confrontés au quotidien. Le contraste était saisissant avec ce que j'observais par ailleurs au sein des ME. Ce contraste m'est apparu d'abord au regard de la quasi-absence de punition durant les temps périscolaires à l'ALAE, de surcroît lorsqu'on met ce constat en perspective avec la saturation des pratiques disciplinaires au sein des ME. Si les entretiens avec les professionnels laissent entrevoir l'absence d'une rhétorique ludoéducative et d'un programme socialisateur visant à transformer les enfants et leurs pratiques, les observations permettent de saisir à quel point les enfants accueillis au sein de l'ALAE font l'expérience d'un encadrement bien différent des enfants de milieux populaires inscrits au sein des ME. Il s'agit alors de comprendre les raisons de ce contraste et d'en mesurer les effets socialisateurs sur les enfants ainsi que les effets sur l'institution et ses agents.

Il s'agit d'emblée de noter que la faible fréquence des rappels à l'ordre et des punitions s'explique en premier lieu par la plus grande probabilité d'un ajustement entre les dispositions de ces enfants issus des classes dominantes avec les normes et les logiques scolaires qui régissent, à l'instar des ME, les temps périscolaires au sein de l'ALAE. On peut d'ailleurs penser que la relative absence d'une ambition éducative clairement affichée dans les discours

¹³² Accueil de Loisirs Associé à l'École situé dans un quartier bourgeois.

des professionnel.les de l'ALAE, abordée dans le chapitre précédent, est corrélée en partie avec la consonance entre les modalités de socialisation dans les classes supérieures avec le mode scolaire de socialisation. Dans la pratique, j'ai pu observer que ce sont les enfants eux-mêmes qui tendent à scolariser les activités sans même que l'institution et ses agents n'aient besoins de mettre en œuvre des dispositifs contraignants visant à orienter les appropriations des enfants. Rejoignant un résultat que Géraldine Bois (2013) met également au jour concernant un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans. Leurs appropriations des activités montrent à quel point leurs manières de s'amuser correspondent à la définition des loisirs qui trame l'institution. Le récit que je vais présenter afin de rendre compte de l'ajustement entre dispositions des enfants et dispositif périscolaire concentre un ensemble de dimensions particulièrement représentatives des appropriations enfantines au sein de ce contexte :

Durant les premières semaines de mon enquête au sein de l'ALAE j'ai décidé de suivre un groupe d'enfants inscrits au sein d'une activité « *maquette* ». Cette activité est mise en place par Chloé, animatrice à l'ALAE depuis le début de l'année scolaire. Durant le déplacement jusqu'à la salle qui accueille cette activité, je demande à Chloé en quoi consiste cette activité « *maquette* ». Elle me répond qu'elle n'a pas forcément construit précisément les différentes séances et qu'elle s'appuie surtout sur les propositions des enfants. Le but initial de l'activité est simplement de produire des maquettes à partir de matériaux que les enfants ont ramené de chez eux (cartons, bouteilles de lait, bouchons, rouleaux de papiers de toilettes etc.).

Lorsqu'on arrive dans la salle de classe au sein de laquelle l'activité se déroule, les enfants s'installent aux bureaux et Chloé se place devant le tableau. Elle explique l'objectif de l'activité aux enfants et leur demande s'ils ont des idées de thématiques pour les maquettes. Après plusieurs interventions, le groupe décide de réaliser des maquettes représentant différents monuments ou bâtiments de la ville afin de réaliser un plan géant et en trois dimensions. Chloé propose donc aux enfants de se réunir par groupe et de discuter afin de décider de leur ouvrage. À partir de ce moment, toutes les pratiques que j'ai observées durant la séance ont été pour moi un enchaînement de surprises au regard de mon expérience d'animation au sein des ME.

D'abord, la mise en groupe des enfants s'est effectuée rapidement, dans le calme et sans intervention de l'animatrice. Sans même que Chloé n'ait besoin de rappeler les consignes, les enfants se sont mis à discuter, à voix basse, du bâtiment qu'ils allaient choisir. Après quelques minutes seulement, Chloé demande à chaque groupe d'explicitier leur choix pour qu'elle note au tableau les différents bâtiments qui seront représentés ainsi que les noms des enfants qui participent à leur confection. Puis, elle sort le matériel et le pose sur le bureau de l'enseignant. Elle invite ensuite les enfants à venir se servir en carton, peintures, feuilles, ciseaux etc. Les enfants se lèvent et viennent choisir du matériel dans un calme qui fait contraste avec l'agitation

que ce type d'invitation peut provoquer à la ME. Chaque groupe, munit de son matériel regagne sa place et entame leur ouvrage.

Je décide de circuler dans la salle et d'aller discuter avec les groupes. Je m'approche de l'un d'entre eux composé de quatre petites filles. Je leur demande alors ce qu'elles ont décidé de représenter avec leur maquette. L'une d'entre elles me répond qu'elles vont essayer de « *faire le musée confluence parce qu'il a une forme bizarre* ». J'en profite pour leur demander comment elles connaissent ce musée. Une fille du groupe me répond qu'elle s'y rend régulièrement avec ses parents et elle ajoute : « *la semaine dernière y'avait une exposition temporaire sur l'Antarctique* ». Je reste assis auprès de ce groupe en discutant avec les quatre filles. Elles se sont réparties, sans intervention de l'animatrice, différentes tâches de découpages et de peintures, et chacune, tout en répondant à mes questions, commence à se « mettre au travail ».

Pendant ce temps, Chloé se contente de passer dans les différents groupes, s'assoie parfois sur le bord d'un bureau et discute plus longuement avec l'un d'entre eux. Depuis que l'activité a commencé, elle n'a dû à aucun moment reprendre ou punir un enfant, élever la voix, répéter la consigne etc. Elle se contente parfois de demander à l'ensemble du groupe de « *parler un peu moins fort* » pour ne pas créer « *un brouhaha fatiguant* ». Chaque minute qui passe me confronte à un contraste saisissant avec mon expérience des activités manuelles mises en place au sein des ME.

Revenons à la table des quatre filles : j'observe attentivement l'une d'entre elles qui peint minutieusement un carré en carton avec de la peinture blanche pendant qu'une de ces copines découpe d'autres carré. Je lui indique alors que le bâtiment du musée qu'elle souhaite représenter est plutôt de couleur grise. Elle lève la tête, me regarde l'air étonné, et me lance : « *oui je sais... je suis en train de faire la sous-couche... sinon si je peins direct en gris sur le carton marron ça va pas faire une belle couleur* ». Stupéfait par cette réponse et l'aplomb avec lequel elle l'a formulée, je réponds simplement : « *ah d'accord...* ».

Je reprends mon tour de la salle pour observer les différents ouvrages en train de se faire lorsqu'un groupe, qui avait décidé de réaliser la « *maquette de l'école* », s'approche de Chloé pour lui demander s'ils peuvent se rendre dans la cour de récréation pour « *bien voir comment les bâtiments sont faits* ». Chloé accepte et les trois enfants sortent de la salle pour se rendre dans la cour. Encore une fois, je suis surpris par cette scène qui n'aurait pu avoir lieu au sein des ME au regard de l'impossibilité de surveiller ce groupe d'enfants à l'extérieur. Quelques minutes plus tard, les enfants reviennent une feuille à la main sur laquelle ils ont esquissé sommairement un plan de l'école afin de le reproduire en carton.

De l'autre côté de la salle, un groupe a décidé spontanément de se rendre au tableau pour tenter de faire un plan de la ville sur lequel il inscrirait les différents bâtiments choisis par leurs

camarades. Durant de longues minutes, Chloé ne fera pas cas de cette pratique non-prévue. Puis Chloé décide de profiter de l'initiative du groupe pour que l'ensemble des enfants participent à cette intermède consistant à placer les bâtiments sur la carte.

À la fin de l'activité l'animatrice demande aux enfants de se rendre aux toilettes situées au bout du couloir pour nettoyer leurs ustensiles de peinture. Ce moment de rangement et nettoyage m'interpelle puisque Chloé ne les accompagne pas jusqu'aux toilettes et les laisse seuls pendant que nous discutons tous les deux dans la salle de classe, sans jamais afficher une inquiétude quant aux conduites des enfants aux toilettes. (ALAE JR, vendredi après-midi, février 2018)

Cette observation donne à voir, presque de manière idéalotypique, comment les enfants participent eux-mêmes à scolariser l'activité et comment leurs appropriations sont ajustées au cadre de la pratique tramé par la forme scolaire. D'abord, l'observation du groupe de filles qui décident de réaliser la maquette d'un musée, montre de manière éclatante dans quel type d'univers culturels ces enfants construisent leurs rapports aux loisirs. Elles connaissent le nom de ce musée, l'ont déjà fréquenté au point d'en connaître la programmation et de se sentir capable de le représenter en maquette. L'anecdote de « *la sous-couche* » met bien en lumière l'actualisation dans les activités, ici manuelle, d'une disposition ascétique à l'organisation et à l'anticipation, une familiarisation à ce type de pratiques dans le domaine des loisirs, ainsi qu'une certaine assurance dans la manière de répondre à ma remarque. De plus, cette fille a mis en place cette technique sans intervention adulte. Pour elle, réaliser une sous-couche avant d'appliquer la couleur choisie relève du domaine de l'évidence. J'ai choisi de présenter cette anecdote parce qu'elle me semble emblématique de nombreuses observations que j'ai pu faire durant mon enquête au sein de l'ALAE, et montre bien le type de répertoire dispositionnel que ces enfants ont intériorisé et comment ils l'actualisent durant les temps périscolaires.

L'intériorisation par ces enfants de dispositions consonantes des normes scolaires implique également qu'ils puissent se déplacer, aller chercher du matériel, laver les ustensiles de peinture, se rendre au tableau, sans même que l'animatrice n'ait besoin de réguler leurs dynamiques corporelles puisqu'elles s'inscrivent immédiatement dans l'ordre de l'orthodoxie. On remarque d'ailleurs que ces modalités orthodoxes d'appropriations rendent possible un certain pouvoir d'agir sur le dispositif puisque les enfants s'autorisent à mettre en place des pratiques non-prévues (le plan sur le tableau) sans que cela pose un problème à l'animatrice. Cette tendance s'éclaire bien lorsqu'un petit groupe d'enfant décide de se rendre à l'extérieur des bâtiments pour faire un plan de l'école. Ce type de liberté, perçu par les enfants et l'animatrice comme une pratique normale, n'est possible uniquement dans un contexte au sein duquel les enfants

ont intériorisé un rapport à la règle et une disposition à l'autocontrôle qui se substituent au contrôle extérieur de l'encadrante pour faire respecter les règles impersonnelles qui régissent cet espace.

Ayant été marqué par cette séance de l'activité maquette au regard de son caractère surprenant à tout point de vue par rapport à mon expérience dans les quartiers populaires je décide d'interroger Chloé sur la manière dont elle perçoit cette grande liberté qu'elle accorde aux enfants. Le long extrait d'entretien qui va suivre, articulé avec l'observation précédente, permet vraiment de saisir les effets de la consonance entre dispositions et dispositif sur l'expérience périscolaire des enfants mais aussi de l'animatrice :

Chloé : Bah c'est vrai que je les... du coup je l'ai pas trop remarqué parce que j'essaie toujours de mettre en place... mais *au final je crois que ça se fait naturellement...* parce que j'aime bien... enfin je sais pas si tu l'as vu comme ça mais en général dans les activités j'aime bien mettre tout à disposition tu vois et les rendre autonome... « me demande pas si tu veux ça, tu viens chercher, tu fais », et puis du coup je pense que ça favorise aussi le fait qu'ils n'ont pas besoin de me demander et ils font les choses par eux même... ça pousse à la créativité de pas avoir à lever la main tout le temps... « je peux prendre les ciseaux, je peux prendre la colle machin », ils viennent se servir... après c'est vrai que là, j'avais quand même un bon groupe, les filles sont vachement créatives, ça se voit.

Simon : Du coup y'a pas vraiment besoin de rappeler les règles...

Chloé : Ouais c'est ça... c'est *un règlement implicite...* et après je te dirais que *question débordement c'est dur de trouver des exemples* parce que je sais pas si c'est l'école qui veut ça, mais c'est vrai que cette année je n'ai jamais été confronté à un cas particulier comme faire n'importe quoi... monter sur les tables... je sais pas... qu'ils jouent avec les fenêtres, enfin n'importe quoi... jamais...bon après je sais pas si ça serait la même chose dans d'autres écoles mais c'est vrai que ici nous on n'a jamais eu de temps avec les enfants, je parle nous en tant qu'animateur, où vraiment on leur disait bon les règles c'est ça.

Simon : Ah ouais ? il y a pas eu de transmission directe ?

Chloé : Non car je pense que les règles ils les ont déjà au sein de l'école avec leur professeur... j'imagine qu'au début ils doivent avoir un règlement quelque chose comme ça et du coup ça ça s'adapte au périscolaire et nous on s'adapte aussi à l'école. Du coup nous on s'adapte au règlement qui est déjà en place et même si on ne le connaît pas noir sur blanc je pense que ça nous paraît évident et ça nous apporte une souplesse et encore une fois je pense que c'est le lieu, le quartier, les enfants qui font ça aussi. Ils ont l'habitude chez eux, je pense, d'être autonome. *Moi j'ai aucun problème à les laisser par deux aller chercher quelque chose... je sais même*

*parfois ça me dérange pas de laisser ma classe la porte ouverte et d'aller chercher un truc à côté... mais par exemple à Clichy-sous-Bois [Chloé a travaillé quelques temps dans un centre de loisirs à Clichy-sous-Bois lorsqu'elles vivait à Paris] ce n'est pas quelque chose que je faisais. Je me disais « il y a quelqu'un qui va prendre un ciseau » (rires...) tu vois ça dépend dès que je suis arrivé ici je me suis sentie bien avec les enfants j'ai pas eu à me dire « ah tiens ok... le rappel des règles tout ça »... par exemple tu vois... là je pense au groupe de filles de Thaïs [la petite fille à la sous-couche] et tout, je suis très proche avec elles et on s'entend très bien mais pour autant *jamais elles vont dépasser la limite* et jamais elles vont je sais pas... me pousser ou parler comme elles parleraient à leurs amis... et après ça dépend encore des enfants pour comparer encore avec Clichy-sous-Bois c'était pas le cas... là c'était plus c'est moi l'adulte et j'étais un peu obligé de le faire même si j'avais ce rapport où on rigolait, *je rappelais très souvent que c'était moi l'adulte et que c'était les enfants...* ils ne sont pas là pour me parler comme s'il parlait à leur ami parce que si c'est la manière de parler comme ils se parlent entre eux... enfin c'est pas le même vocabulaire... donc justement *je pense qu'il y avait plus ce rôle de rappeler comment il faut parler... de rappeler les règles tout ça...* donc je ne pouvais pas me permettre finalement de me mettre à leur niveau parce que le niveau ça n'allait pas... *il faut le corriger j'avais plus besoin d'avoir une action sur eux... je ne pouvais pas être passive et rigoler avec eux parce qu'en permanence il faut leur apprendre la manière de parler, de faire....**

Simon : Je me disais que ta réflexion sur l'autonomie des enfants dans l'activité peut-être que c'est plus possible quand tu as cette relation de confiance du coup ?

Chloé : Oui tout à fait... c'est parce qu'il y a cette relation de confiance et que tout se passe bien et *qu'il n'y a pas de débordement que je peux faire tout ça bien sûr...* parce qu'après ailleurs je pense que c'est un peu plus dur à mettre en place... il faut mettre des outils en place... *là ça coule de source tout seul... ils vont venir se servir je ne suis pas obligé de le dire : « ben à ce moment là tu vas te lever, tu vas aller chercher et puis après tu vas retourner à ta place »... ils le savent... tout est plus implicite... même quand je leur dit vous pouvez venir chercher le matériel je n'ai pas besoin de dire il n'y en a que trois qui se lèvent...*

Simon : Ils font le boulot à ta place quoi (rires) ?

Chloé : (rires)... oui... mais en vrai le fait que ce soit plus facile à mettre en place ça amène aussi a plus de travail... dans le sens où tu as envie de faire plus de choses... tu as plus envie de t'investir ailleurs... par exemple c'était quand même un minimum de travail de se dire on va faire une maquette qu'est-ce que je vais préparer machin... alors qu'avec un autre groupe moins autonome je n'aurais peut-être pas pu... j'aurais concentré mon travail ailleurs... mais c'est pas la même charge de travail... mais par contre c'est vrai qu'en termes de fatigue et de pénibilité

c'est sûr qu'il y en a moins... je rentre je suis fatigué parce que voilà j'étais avec des enfants toute la journée mais j'étais pas... *je suis pas épuisée parce que j'ai fait que crier et tout...*

Les propos de Chloé décrivent bien comment les enfants de classes supérieures accueillis au sein de l'ALAE JR ont intériorisé des dispositions consonantes du mode scolaire de socialisation et permettent en cela une mise en conformité aux règles impersonnelles de l'institution sans intervention de ses agents. Contrairement aux ME au sein desquelles une part importante du métier d'animateur consiste à mettre en œuvre des pratiques et des dispositifs de contrôle et de régulation des conduites afin d'obtenir la conformité des enfants aux règles de l'institution, les professionnel.les de l'ALAE sont relativement exempt.es de ce travail. Les expressions qu'utilisent Chloé pour décrire la manière dont les enfants respectent les règles de l'institution met en lumière à la fois l'ajustement dispositionnel de ces derniers au cadre de la pratique ainsi que l'intériorisation de dispositions à l'autocontrôle et à la maîtrise de soi. En effet, les expressions comme « *ça se fait naturellement* », « *un règlement implicite* », « *jamais elles vont dépasser la limite* », « *ça coule de source tout seul* », montrent comment la consonance entre dispositions et dispositifs produit une impression d'harmonie et de fluidité naturelle des pratiques et des relations. Rien ne vient résister au dispositif, aucun frottement entre les conduites des enfants et le déroulement des activités. La dimension disciplinaire est relativement absente du travail des animateurs animatrices de l'ALAE JR et laisse la possibilité de favoriser « *l'autonomie* » et « *la créativité* ».

La comparaison que Chloé fait elle-même avec sa manière d'encadrer des enfants de Clichy-sous-Bois, plutôt situés au bas de l'espace social, montre bien comment la non-conscience du caractère socialement situé du mode d'encadrement et de socialisation à l'œuvre au sein de ce type d'institution tend à faire des enfants de classes populaires des individus désajustés en soi, c'est-à-dire éloignés de la norme perçue comme normalité. On voit bien ce mécanisme à l'œuvre lorsque Chloé dit à propos des enfants de Clichy-sous-Bois : « *je pense qu'il y avait plus ce rôle de rappeler comment il faut parler... de rappeler les règles tout ça... donc je ne pouvais pas me permettre finalement de me mettre à leur niveau parce que le niveau ça n'allait pas... il faut le corriger j'avais plus besoin d'avoir une action sur eux... je ne pouvais pas être passive et rigoler avec eux parce qu'en permanence il faut leur apprendre la manière de parler, de faire....* ». Les enfants de milieux populaires ne peuvent bénéficier des avantages d'une pédagogie de l'autonomie puisqu'il s'agit d'abord d'agir sur eux pour les transformer au regard de leurs conduites (identifiés comme) déviantes. À l'inverse les enfants de l'ALAE sont perçus comme plus « *autonomes* », plus « *raisonnables* », plus « *dignes de confiance* » etc. On observe

alors l'essentialisation d'un rapport social, d'une confrontation entre des dispositions socialement situées et un dispositif scolarisé. On retrouve cette tendance à la naturalisation des rapports sociaux dans les propos de Léo en entretien :

« L'autonomie des enfants justement on en parlait... de cette maturité... ils ont cette maturité là... ils sont quand même autonome ces gosses... il faut dire ce qui est... certains peut-être moins mais une grosse partie franchement je crois qu'ils pourraient mener leur vie sans nous des fois ça ne les dérangerait pas plus que ça quoi... »

Les enfants de l'ALAE JR sont donc considérés comme « matures » et « autonomes ». Ils « *ont* » ces qualités. Ces qualités ne sont pas décrites comme le produit d'une confrontation heureuse entre dispositions et dispositifs mais plutôt comme des compétences que les enfants possèdent. À l'inverse les enfants de milieux populaires sont renvoyés du côté de l'incompétence au regard de normes perçues comme universelles. Ils ne *sont pas autonomes, pas raisonnables, pas responsables* et impliquent que l'on agisse sur eux soit pour qu'ils le deviennent soit pour qu'*a minima* ils respectent les règles qu'on leur impose.

L'une des conséquences pratique de l'ajustement dispositionnel des enfants de classes supérieures avec le mode d'encadrement et de socialisation à l'œuvre durant les temps périscolaires réside dans l'obtention pour ces enfants d'un pouvoir d'agir sur l'institution et d'un droit de s'amuser comme ils l'entendent. J'ai par exemple pu observer à plusieurs reprises des enfants qui, durant une activité, mettent en place un jeu différent en parallèle de l'activité. Une pratique largement disqualifiée et même sanctionnée au sein des ME qui ne suscite aucune réaction particulière du côté des encadrant.es de l'ALAE JR. Comme en témoigne cette observation :

Une activité « *jardinage* » est organisée dans la cour de récréation. Plusieurs bacs remplis de terre sont entreposés dans un coin de la cour. Les enfants sont invités à planter des fleurs et des plantes aromatiques. Après une trentaine de minutes d'activités la moitié du groupe décide de se rendre dans une petite salle dont la porte, ouverte, donne directement sur la cour. Bien que cette pièce ne soit pas une salle de classe elle possède un tableau blanc installée sur l'un des murs. Le groupe d'enfant entame alors un pendu en utilisant les feutres Velléda entreposés sur le rebord du tableau. L'animatrice en charge de l'activité continue d'encadrer les enfants qui continuent de planter les végétaux dans les bacs, et laisse le petit groupe participer à l'activité pendu improvisée. (ALAE JR, vendredi après-midi, avril 2018)

Ce type de pratiques enfantines qui consiste à organiser une activité différente de celle prévue par l'institution est relativement courant au sein de l'ALAE JR. Les réactions des agents du

périscolaire, ou plutôt leurs non-réactions, est symptomatique d'un droit accordé à ces enfants qui tient d'une part à l'absence de débordement que ces pratiques produisent au regard du cadre réglementaire de l'institution, et d'autre part, à une conception de la fonction des activités périscolaires qui ne met pas forcément l'accent sur une mission d'éducation et de transformation des enfants. Dans ce contexte, les enfants de classes supérieures ont doublement le loisir de s'amuser, en participant à des activités ajustées à leur mode d'assouvissement des plaisirs ludiques mais aussi en ayant l'occasion d'organiser eux-mêmes des activités non-prévues. Au sein des ME, la participation des enfants à la construction de leur loisirs, liée à la volonté de construire des « *citoyens* », « *acteurs de leurs loisirs* », « *autonomes et responsables* », ces productions enfantines sont soumises à la mise en œuvre d'un projet qui respecte la conception institutionnelle de ce qu'est une activité, largement contradictoire des modalités populaires d'appropriations des loisirs et d'assouvissement des plaisirs.

Bien que l'ajustement dispositionnel aux normes institutionnelles qui caractérise ces enfants rend le travail d'animation moins contraignant au regard de la relative absence de sa dimension disciplinaire, et participe à un mode de perception des enfants plutôt valorisant, les entretiens avec les professionnels ont tout de même révélé une critique récurrente concernant certaines manières d'être de ces petits dominants. En effet, les trois animateur.rices interrogé.es ont mentionner « *l'arrogance* » de ces derniers :

Chloé : Ils ont tellement l'habitude de choisir... qu'on leur laisse beaucoup le choix... ils ont l'habitude de prendre la parole... on prend leur avis souvent... puis après ça va avec la pédagogie qu'on met en place le fait de les rendre autonome... de leur demander beaucoup ce qu'ils veulent faire... de leur demander leur avis... comment ils vont tout ça... forcément ça casse la barrière chez l'adulte... *après ils ont un côté un peu arrogant... c'est pas forcément de la méchanceté mais... c'est naturel pour eux... c'est pas forcément du jugement ou du manque respect... après il y en a quelques-uns qui vont prendre ce côté-là et qui vont transformer en insolence mais la plupart c'est qu'ils sont habitués à être comme ça avec leurs parents... ça se passe comme ça... on leur demande beaucoup leur avis... mais même moi chaque fois que je fais une activité à la fin je leur demande des retours, des critiques et du coup le fait de leur demander leur avis ça les pousse à... ils ont l'habitude de donner leur avis et de critiquer...*

Valérie : Au début, *les gamins ils voulaient me dominer... et moi je me disais mon coco c'est pas à dix ans que tu vas me dominer... je suis plus têtu que toi... et j'ai passé mon temps à les recadrer parce qu'ils étaient arrogants... ils ont mis du temps à comprendre qu'avec moi c'était non...*

Léo : [comparant les enfants de l'ALAE JR avec d'autres enfants qu'il avait pu encadrer durant des colonies de vacances] Je les trouve peut-être plus curieux, plus débrouillards, enfin plus cultivés dans leur façon de faire... c'est clair que c'est des enfants qui sont beaucoup plus posés, beaucoup plus sages... après moi ce qui me gêne quand même dans cette école c'est le côté... les garçons de CM2 surtout... mais même les filles... qui sont réellement... *moi je trouve qu'ils agissent en toute impunité... ça me gonfle... ils sont arrogants...* et puis même pas que les CM2 d'ailleurs... *tu en as beaucoup qui ont une certaine arrogance dans la façon de faire...* après sans que ce soit méchant mais par exemple tu vois tu as *Clémence qui est très hautaine...* Tiphaine aussi elle en joue... mais en même temps elle le font quand même... même si pour elle c'est une blague bah elle t'a quand même dit que tu étais trop nul... des choses comme ça c'est des trucs... *ils sont vraiment trop en confiance dans leur façon de parler... on dirait que c'est eux qui dirigent et puis l'adulte qui obéit...* mais par contre... en tout cas moi j'ai pas l'impression qu'il me manque spécialement de respect ou en tout cas qui s'imagine que... enfin oui c'est vrai qu'il faut les recadrer mais est-ce que c'est plus que d'autres enfants sûrement parce que je sais qu'au départ ça m'avait un peu choqué... et finalement aujourd'hui j'y fait moins attention mais c'est qu'avec toi quand on jouait au basket... tu vois typiquement celui qui prenait la balle et qui voulait absolument mettre des paniers... ben tu vois typiquement il m'a saoulé... et c'est vrai qu'il a répondu mais il était pas spécialement dans le manque de respect non plus... tu es plus dans le jeu... maintenant effectivement les fois où il m'a manqué de respect... enfin il ne m'a pas manqué de respect mais les fois où il a complètement arrêté le jeu et tout là non j'ai mis un stop après c'est vrai que c'est compliqué *c'est des enfants qui sont à la fois mature, qui en ont parfois trop conscience et qui s'imaginent effectivement mieux savoir que l'adulte et c'est chiant... il y en a certains parfois qui prennent de haut...* typiquement quand il y a un conflit avec eux, tu leur dis de rester assis machin et tout, tu leur dis de réfléchir, tu essaies de parler avec eux, par contre ils vont rester butés... il y en a beaucoup je trouve qui restent butés sur leur position et ça je trouve que c'est dommage... ils ont quand même une certaine arrogance de penser qu'ils ont forcément raison et que la personne en face d'eux si elle n'est pas d'accord avec eux c'est forcément que cette personne a tort...

Chloé, Valérie et Léo évoquent tous les trois la tendance de ces enfants à faire preuve d'arrogance et parfois de mépris. Chloé et Léo adoptent un discours ambivalent qui reconnaît à la fois les qualités d'autonomie et de maturité de ces enfants tout en rendant compte de l'arrogance que peuvent produire ces compétences. On relève également, surtout dans l'extrait de Léo, que ces conduites disqualifiées par les professionnels sont difficilement sanctionnables puisque bien que portant atteinte aux encadrants elles ne transgressent pas pour

autant les règles institutionnelles¹³³. L'arrogance perçue par les animateurs et animatrices renvoient il me semble aux effets sur autrui de l'intériorisation précoce d'un sentiment de légitimité et d'autorisation, un « sens of entitlement » (Lareau, 2003), qui permet à ces enfants d'obtenir un pouvoir d'agir, de dire, de contredire, et de s'extraire temporairement de la « domination adulte » (Bonnardel, 2015). Les encadrant.es partagent donc le sentiment d'être confronté.es à des enfants dominants qui donnent parfois l'impression que « *c'est eux qui dirigent et puis l'adulte obéit* ». J'ai moi-même pu faire l'expérience d'interactions durant lesquelles je me suis senti dominé par ces enfants. À l'image de cette anecdote :

Durant une activité « *Hockey* » qui se déroule dans le gymnase je décide d'intégrer une équipe pour jouer avec les enfants. Habitué qu'au sein des ME les enfants soient très enthousiastes qu'un adulte rejoigne leur équipe au regard de l'augmentation de la probabilité de remporter le match, j'imagine que les enfants de l'ALAE vont également apprécier ma présence. Je suis d'abord surpris que mon insertion dans l'équipe ne suscite pas vraiment un grand engouement. Je décide alors de me positionner directement en attaque pour marquer un but en profitant de ma vitesse supérieure à celle des enfants et en cela provoquer des réactions positives de mes coéquipiers. Lorsque je participe à une partie de foot à la ME les garçons du quartier me demandent systématiquement d'aller en attaque. À l'inverse, mes coéquipiers de l'ALAE stoppent immédiatement mon élan offensif et l'un d'entre eux me lance d'un ton assuré « *Vu ton gabarit tu vas te mettre en défense* ». Je me retrouve à obéir sans broncher à un conseil stratégique d'un enfant de dix ans. Quelques minutes plus tard, je récupère le palet et commence une chevauchée fantastique en dribblant tous mes adversaires mais ne parvient pas à marquer. Un autre de mes coéquipiers s'approche de moi et me dit « *il vaut mieux faire des passes... jouer collectif pour marquer...* ». Après une discussion avec mon équipe qui me reproche cette action individuelle, les enfants décident que je devrais prendre la place du gardien. Je me dirige alors vers les cages quand un enfant me lance « *tu seras plus utile à ce poste* ». (ALAE JR, vendredi après-midi, avril 2018)

Au-delà du caractère quelque peu « humiliant » pour moi, habitué à ce que le poste de gardien de but soit attribué au joueur le plus faible lorsque je joue au foot à la ME ou dans le quartier, il me semble que cette anecdote rend bien compte du degré d'intériorisation du sentiment de légitimité pour se sentir autorisé à replacer un adulte en le considérant comme un mauvais coéquipier qu'il s'agit de recadrer. Ces enfants se sentent autorisés et peuvent se permettre,

¹³³ Rejoignant ce que Muriel Darmon (2001) note au sujet du « groupe des chipies » (*ibid.* : 522), un groupe de petites filles de classes supérieures qui obtiennent une forme de « droit à la désobéissance » (524) par le biais d'une maîtrise des règles impersonnelles de l'institution scolaire.

puisqu'on les y autorise, d'imposer aux adultes, et même aux encadrant.es, leurs volontés et leurs désirs. Ces enfants de classes supérieures possèdent à la fois le sentiment d'autorité, d'importance sociale, mais aussi et conjointement, les ressources culturelles pour imposer leur point de vue et leurs choix.

Conclusion

Au travers de la mise en perspective avec l'ALAE JR, sous forme de détour en haut de l'espace social, mon ambition était moins de renseigner les modalités de socialisation et d'appropriation des enfants de classes supérieures, qui mériteraient une enquête plus approfondie, que de confirmer, par les vertus de la comparaison, mes analyses concernant les enfants de milieux populaires. Cette comparaison permet de rendre compte que, contrairement aux enfants de classes supérieures inscrits sur les temps périscolaires à l'ALAE JR, les enfants de classes populaires fréquentant les ME n'ont pas le privilège d'avoir le loisir de s'amuser comme ils souhaitent puisque les modalités populaires d'accès au plaisir ludique qui les caractérisent sont perçues comme des pratiques indignes, voir déviantes, sujettes à des injonctions à l'inhibition. Si l'enfance dominante fait l'expérience de la légitimité de ses dispositions jusque sur les temps périscolaires, et a l'occasion de les actualiser sans contrainte, pour les enfants des quartiers populaires, l'encadrement de leurs loisirs sont un espace supplémentaire de confrontation à la domination et à ses effets de violence symbolique.

Si la sociologie de l'enfance en France tend à accorder à tous les enfants un « pouvoir d'agir » contribuant à la mise en œuvre d'une « agency », il semblerait qu'une partie seulement des enfants, les plus dominants, ait le privilège d'avoir prise sur le réel et d'avoir le pouvoir de l'infléchir, de l'orienter en fonction de ses désirs. Au contraire, durant les temps périscolaires, les enfants de milieux populaires font l'expérience quotidienne d'un monde qui s'impose à eux et avec lequel ils doivent composer. Si mes résultats montrent bien que ces enfants ne sont pas passifs face à cette imposition, et qu'ils résistent de multiples manières, ils apprennent tout de même que le déploiement de leurs appétences, l'actualisation de leurs dispositions, l'assouvissement de leurs plaisirs, dans ce contexte, ne peut se faire qu'au prix d'une lutte avec l'institution et ses agents. Une lutte inégale qui les conduit régulièrement à faire l'expérience de la sanction et de la disqualification jusque dans le domaine des loisirs.

Conclusion générale.

Le scolaire et le populaire : les effets réciproques d'une confrontation

J'aimerais conclure cette thèse en repartant du mode d'investigation qui l'a rendue possible. Les principaux résultats de ce travail sont largement tributaires des modalités d'enquête que j'ai mises en œuvre. En effet, mon ancrage sur le terrain, lié à la méthode de l'ethnographie participante, a permis de saisir les réalités institutionnelles et les processus de socialisation en train de se faire de manière dynamique. Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, ma position charnière sur le terrain, en tant qu'animateur, m'a conduit à enquêter les temps périscolaires en étant au cœur de l'observation des rapports entre socialisation et appropriation. Cette perspective rend possible l'observation simultanée du cadre socialisateur, des pratiques socialisatrices et des modalités d'appropriations de ces pratiques par les socialisés. De surcroît, elle invite à être attentif aux ajustements réciproques entre l'institution et les pratiques des institués. Il me semble que l'ensemble de ma thèse a été guidé par cette perspective dialectique¹³⁴ et que les différents chapitres mettent au jour le caractère relationnel des processus de socialisation.

I. Une approche dynamique des processus de socialisation

J'ai d'abord montré (chapitre 3) comment, à rebours des discours officiels qui tendent à décrire les ME comme des espaces a-scolaires voire contre-scolaires, les temps de loisirs périscolaires étaient en réalité prisonniers de la « forme scolaire » et en prise permanente avec l'école et ses agents. Bien que les stratégies institutionnelles de légitimation vis-à-vis de l'institution scolaire, s'inscrivent dans des luttes de territoires professionnels et poussent les acteurs à penser leur travail à partir d'une mise à distance du « scolaire », ils participent, malgré eux, à une extension

¹³⁴ Ce qui a d'ailleurs rendu l'écriture particulièrement difficile notamment dans la structuration des différents chapitres. En effet, rendre compte de manière linéaire de processus qui s'inter-déterminent et se reconfigurent les uns par rapport aux autres n'est pas chose aisée.

du mode scolaire de socialisation au-delà de l'école et de ses enjeux d'apprentissage. L'invisibilisation discursive de la forme scolaire peut même être interprétée comme une condition sociale de possibilité de son essaimage et de sa prédominance¹³⁵. L'organisation des temps périscolaires, la définition sociale de l'enfance et du jeu, les modalités de production des activités de loisirs, les modalités d'encadrement et de socialisation des enfants, sont autant de dimensions de la réalité périscolaire qui sont travaillées de bout en bout par le mode scolaire de socialisation.

Si ce résultat est largement confirmé par mes matériaux, mon immersion sur le terrain m'a engagé à interroger plus finement les modalités d'appropriations, par les animateur.rices de milieux populaires, de ce mode de socialisation dominant qui trame la structure de l'institution. En effet, bien que chaque minute passée sur le terrain me confirmât la présence de la forme scolaire, je ne pouvais faire fi, dans le même temps, de toutes les pratiques d'animation qui semblaient s'en écarter, ou du moins, qui donnaient à voir une version singulière de celle-ci. La difficulté résidait alors dans la compréhension de pratiques ambivalentes qui sont le produit complexe de luttes permanentes, inter et intra-individuelles, entre logiques scolaires et populaires. Il s'agissait de comprendre (chapitre 4) à la fois comment l'institution parvenait, par le biais d'une « socialisation scolaire secondaire » intense, à construire des *alliés populaires de la scolarisation des loisirs*, c'est-à-dire à faire intérioriser à des professionnel.les a priori éloigné.es du mode scolaire de socialisation des logiques propres à la forme scolaire et à en garantir la mise en œuvre au quotidien, mais aussi de rendre compte de leurs « appropriations hétérodoxes » (Thin, 1998).

C'est à partir de ce questionnement, et en étudiant la manière dont l'institution fournit un travail méthodique de « conversion des habitus populaires » (Darmon, 2011), que j'ai pu appréhender les animateurs et animatrices comme des « éducateur.rices à éduquer », c'est-à-dire des agents socialisateurs qu'il s'agit de socialiser aux normes éducatives et aux modalités de socialisation scolaires qu'ils doivent mettre en œuvre au quotidien en direction des enfants. Ce double statut de socialisateurs/socialisés prend alors la forme d'une confrontation renouvelée à la domination scolaire en-dehors de l'école et au-delà de leur propre scolarité. Cependant, ce travail socialisateur ne produit pas mécaniquement les dispositions ni les pratiques attendues. Il a donc fallu être attentif à la manière dont les jeunes encadrant.es retraduisent, dans l'ordre des

¹³⁵ De nombreux travaux ont mis au jour ce type de déni institutionnel de la forme scolaire, voir par exemple (Bonnéry, 2013 ; Coavoux et Giraud, 2020).

logiques populaires incorporées lors de leur propre socialisation, les tentatives de transmission institutionnelle des logiques scolaires. Cette traduction, je l'ai appréhendé à la fois au regard des appropriations, plus ou moins hétérodoxes, en train de se faire durant les moments dédiés à la transmission (réunions et formations), mais aussi dans leur retransmission des prescriptions institutionnelles au cours des temps d'activités et d'encadrement des enfants.

Après avoir étudié les modalités concrètes de mise en forme scolaire des temps périscolaires, j'ai entrepris d'analyser les rapports qui s'établissent entre cette institution scolarisée et son public (chapitre 5). J'ai montré que les modalités de perception des classes populaires, à l'œuvre notamment dans les discours des agents prescripteurs et des dispositifs qu'ils mettent en place, étaient déterminées par un point de vue scolarocentrée, lié également aux trajectoires sociales des directeurs, construisant les familles et leurs pratiques à partir d'une perspective déficitariste. Cet *a priori* sur les familles et leurs supposées carences, produit d'une définition socialement située des loisirs et de leurs usages, participe à justifier la construction d'un programme institutionnel de compensation, censé répondre aux « besoins » de l'enfance populaire en matière de loisirs. Au sein de ce chapitre, la confrontation entre logiques populaires et scolaires s'exprime dans l'opposition entre les « besoins supposés » des familles du point de vue de l'institution et les « besoins réels » de ces dernières. L'institution détermine les besoins des familles au regard d'un manque éducatif à combler, alors qu'elles attendent plutôt des ME qu'elles offrent un temps et un lieu d'encadrement de leurs enfants au sein duquel ils peuvent se défouler. On retrouve là un antagonisme qui naît de la confrontation de deux modes de socialisation différenciés. J'ai donc voulu comprendre comment cette opposition, notamment en termes de rapports aux loisirs et à ses usages, se donnait à voir dans l'expérience enfantine des loisirs périscolaires (chapitre 6).

Il en ressort que ce travail institutionnel procède par censure des dispositions des enfants en ambitionnant de leur faire intérioriser des manières de jouer et d'être au jeu conformes aux normes scolaires. Les temps périscolaires fonctionnent alors comme un dispositif d'expropriation des temps de loisirs dont il est attendu, par cette enfance populaire, des moments d'amusement, d'expression de leurs goûts sportifs (football par exemple), de leurs dispositions agonistiques et hédonistes. Cette conversion du loisir se réalise en conduisant les enfants à jouer selon les normes scolaires. Cependant, j'ai également montré que les enfants ne sont pas passifs face à ces processus de normalisation, et qu'ils s'approprient les activités à partir de logiques populaires et résistent à l'emprise institutionnelle sur leurs loisirs et leurs manières de s'amuser. Dominés mais pas soumis pour reprendre une expression d'Olivier

Schwartz (1990) à propos des femmes ouvrières qu'il a enquêtées. Bien que leurs appropriations hétérodoxes soient régulièrement réprimandées par l'institution, les enfants de milieux populaires parviennent à « s'amuser malgré tout » en déployant des « tactiques » (De Certeau, 1980) de contournement des règles, mais aussi en transformant les situations pédagogiques périscolaires en occasion de s'amuser (Willis, 1977).

En observant quotidiennement les enfants jouer et l'équipe d'animation les encadrer, les enfants réagir à cet encadrement et les animateur.rices s'ajuster aux réponses enfantines, j'ai encore une fois été confronté au caractère dynamique et relationnel des processus de socialisation à l'œuvre au sein de cet espace. Il s'agissait d'être attentif à la fois aux modalités de socialisation qui trament les pratiques des encadrant.es et les dispositifs ludiques qu'il.elles mettent en place mais aussi aux appropriations enfantines de ce qu'on leur propose/impose. En outre, il fallait aussi porter le regard sur la manière dont les encadrant.es réagissent aux appropriations hétérodoxes et aux résistances enfantines, en produisant parfois des dispositifs qui s'institutionnalisent et en cela reconfigure l'institution elle-même au regard des pratiques de son public. Ainsi, bien qu'inscrite dans un cadre très stable qu'est la forme scolaire (chapitre 3), l'institution est mouvante et se reconfigure en permanence aux rythmes des résistances, des formes de relations sociales concurrentes et des réactions des agents (chapitres 4 et 6).

II. « Forme scolaire d'en bas » et socialisation de renforcement

Si j'ai souhaité faire la synthèse de mes résultats en mettant en avant la dialectique qui traverse l'institution c'est parce qu'il me semble qu'elle permet de rendre compte de manière originale de modalités et d'effets de socialisation issus de la confrontation entre logiques scolaires et populaires. L'approche ethnographique et les observations participantes m'ont conduit à interroger l'extension de la forme scolaire non pas en termes de degré (forme scolaire ou pas ; plus ou moins de forme scolaire), mais plutôt au regard des modalités de sa mise en œuvre dans un contexte qui la confronte à des « formes de relations sociales concurrentes » (Lahire, Vincent et Thin, 1994). Mon enquête tend alors à décrire une *forme scolaire d'en bas*, produit de l'extension du mode scolaire de socialisation en dehors de l'école mais par des modalités propres à l'ancrage populaire de l'institution. Cette forme scolaire d'en bas (caractérisée par le fait que l'activité périscolaire soit un espace éducatif dominé par l'institution scolaire et ses logiques éducatives, par son insertion au sein de quartiers populaires, avec des encadrant.es et

un public de milieux populaires) est marquée par une lutte symbolique permanente entre logiques scolaires et populaires. De l'équipe de direction, avec notamment le cas de Ahmed, en passant par l'équipe d'animation, au regard de leurs appropriations hétérodoxes, jusqu'aux enfants et leurs résistances objectives et subjectives, on observe des frottements entre socialisation scolaire et populaire. Les processus de socialisation ne sont donc ni homogènes, ni figés, leurs modalités sont régulièrement ambivalentes et leurs effets sont toujours tributaires de ces multiples ajustements et rapports de force. Sans pour autant invoquer de manière naïve une puissance des dominés à s'émanciper de la domination, il s'agit tout de même de prendre en compte les effets des résistances en pratique quant aux processus légitimes de leur socialisation dans un tel cadre institutionnel.

Comme l'explique Muriel Darmon : « l'effet socialisateur d'une institution, ou plus largement d'une instance de socialisation, est soumis à des variations qui proviennent de la rencontre entre l'institution et les produits des socialisations antérieures déposés dans les individus sur lesquels elles travaillent » (2016 [2006] : 117). Si Darmon pense ici surtout aux effets sur les socialisés, il s'agit également de prendre en compte les effets potentiels des appropriations sur l'institution elle-même et sur les pratiques des agents socialisateurs. Tout comme Elias (1981) nous invite à le faire lorsqu'il rappelle l'importance de saisir les « relations d'interdépendance » au sein d'une « configuration » pour comprendre les effets réciproques des différentes composantes les unes sur les autres. De plus, les effets d'un processus de socialisation sont toujours liés à des conditions sociales de possibilité de sa mise en œuvre et leurs effets ne peuvent être assimilés *a priori* aux objectifs officiels de l'institution (Becker, 2006).

Dans le contexte de mon enquête, la confrontation permanente avec des dispositions populaires (des professionnel.les, des familles et des enfants) qui résistent à leur façon et jusqu'à un certain point aux modalités scolaires de socialisation à l'œuvre au sein d'une instance comme la ME, participent à diffracter les processus de socialisation. En effet, si l'institution construit son programme à partir d'une ambition transformatrice en direction de son public populaire (chapitre 5), et qu'elle met en place des pratiques et des dispositifs visant à transmettre de nouvelles dispositions, la réalité quotidienne prise dans des rapports de force amène à réorienter les modalités concrètes d'encadrement (chapitre 6). Les appropriations populaires des activités proposées étant régulièrement peu conformes aux attentes institutionnelles, elles contreviennent souvent à l'ordre local et demandent aux encadrant.es un travail permanent de gestion de la

déviance et de maintien de l'ordre¹³⁶. Il s'ensuit que le travail institutionnel tient davantage d'une action de limitation de l'actualisation de certaines dispositions populaires jugées indésirables plutôt que d'une action systématique de transformation de ces dispositions.

En retour, les enfants se socialisent à et par la contrainte qui s'impose à eux jusque sur leurs temps de loisirs : faire l'expérience de la disqualification de ses manières de jouer ; de la sanction par des rappels à l'ordre permanent, des mises à l'écart car on a dévié (sortir du groupe, être puni) ; faire enfin l'expérience de ne pouvoir s'amuser tel qu'on le souhaite et ainsi de renoncer aux plaisirs de l'amusement, composent des frustrations partiellement compensées par l'inventivité enfantine et du groupe de pairs. Cette inventivité se déploie à travers les ruses pour échapper à la punition, les stratégies d'esquives et de détournements des situations pour trouver les moyens de s'amuser : autant de dimensions de la réalité institutionnelle qui apprennent aux enfants à incorporer la « violence symbolique » et leur position de dominé dans les rapports sociaux-scolaires, mais aussi à s'appropriier ces conditions de socialisation en y résistant.¹³⁷ Par conséquent, la prédominance du mode scolaire de socialisation et des modalités de son essaimage en dehors de l'école gagnerait à être étudiée en tenant compte des spécificités des interrelations au sein desquelles elle est à l'œuvre.

Mes résultats montrent en effet davantage la construction d'un rapport de dominé au monde, que l'intériorisation de dispositions conformes à l'ordre scolaire¹³⁸. Il s'agit finalement d'une appréhension pratique, symbolique et corporelle d'un rapport au monde ambivalent qui participe à reconnaître la légitimité des normes qui s'imposent, et à développer des compétences

¹³⁶ Le cas d'Anaë (chapitre 6, partie 3.) montre bien que les résistances populaires travaillent l'institution de l'intérieur et par le bas. En effet, bien que parfaitement ajustée au programme institutionnel prescrit, Anaë se trouve désajustée par rapport à la réalité locale que les enfants de milieux populaires, majoritaires dans ce contexte, contribuent à produire par leurs appropriations et leurs résistances.

¹³⁷ Et d'y résister dans tous les acceptions du terme : 1. Résister comme capacité à endurer, c'est-à-dire s'habituer à la contrainte et à en maîtriser les effets émotionnels sur soi. Le cas d'Anaë qui s'effondre lorsqu'un animateur la rappelle à l'ordre à la cantine (chapitre 6, partie 3.), fait contraste avec les ricanements entre copains que provoque ce type de régulation des conduites chez les enfants de milieux populaires. 2. Résister comme capacité à détourner, c'est-à-dire à trouver les moyens clandestins d'assouvir des plaisirs en-dehors du contrôle institutionnel. 3. Résister comme capacité à affronter, c'est-à-dire à trouver la force de faire face aux dominants et à les déstabiliser.

¹³⁸ Claire Desmitt et Simon Kechichian, *Activités périscolaires et atelier dans un musée : comment les loisirs travaillent à la production d'enfances inégales* [communication], colloque internationale « Penser les inégalités dans l'enfance », 20-21 novembre 2019, Paris, Sorbonne.

populaires de résistances à cette légitimité imposée¹³⁹. Qu'ils y adhèrent, s'y soumettent ou résistent, ces enfants apprennent à *faire avec un monde qui s'impose*. Les résistances que ces enfants construisent et mettent en place durant les temps périscolaires - à la manière de la « culture anti-école » des « gars » étudiés par Paul Willis (1977) - peuvent être perçues comme la construction précoce de logiques d'appropriations populaires de la contrainte, de ruses face à la domination (Lüdtke, 2015 ; Scott, 2009 [1990]). Si « s'amuser » pour ces enfants revêt au départ une certaine « autonomie » (Grignon et Passeron, 1989), ayant ses logiques propres, il s'agit de ne pas oublier que s'amuser ici est contraint et déterminé par les rapports de domination. Leurs manières de réagir à la contrainte, d'esquiver, de braconner, de détourner, d'affronter, de tourner en dérision etc. rendent compte, à l'échelle des enfants, de l'ambivalence des cultures populaires, qui se construisent à la fois dans l'autonomie et leur hétéronomie par rapport à l'espace institutionnel. Les enfants se socialisent alors à « faire avec » (De Certeau, 1980) la contrainte, à trouver les moyens de s'en défaire et parfois de s'en amuser. Pour le dire autrement, on peut penser que les temps périscolaires, dans ce contexte, participent d'un apprentissage précoce de la domination (Millet et Croizet, 2016) et des moyens proprement populaires de la vivre. L'approche dynamique des processus de socialisation, qui intègre les appropriations et les résistances populaires dans l'étude des effets de socialisation, invite, dans le sillage de Paul Willis, à « saisir la reproduction sociale « par en bas » » (Laurens et Mischi, 2011).

III. « Le scolaire et le populaire » en dehors de l'école

L'un des apports de cette thèse a été de montrer, de différentes manières, comment les classes populaires se confrontent désormais à la domination scolaire au-delà de l'école et des scolarités. En effet, les parents sont en prise régulière avec les logiques et les normes scolaires qui trament les injonctions éducatives dominantes qu'elles reçoivent de différentes institutions et avec lesquelles elles doivent composer, leurs enfants font l'expérience quotidienne de l'extension du mode scolaire de socialisation jusque sur leurs temps de loisirs et les jeunes animateur.rices se confrontent à une socialisation scolaire secondaire qui structure leur travail et même leurs

¹³⁹ Des résistances qui par ailleurs déclenchent souvent des réactions institutionnelles et participent à alimenter l'orientation disciplinaire que peuvent prendre les modes d'encadrement.

chances d'évolutions professionnelles. La prédominance et l'essaimage du mode scolaire de socialisation au-delà des frontières de l'école impliquent de nouvelles formes de confrontation des classes populaires avec la domination scolaire. Cette confrontation qui semble aujourd'hui s'étendre à de nombreux secteurs et segments de la vie des classes populaires, invite à s'interroger sur les formes qu'elle peut prendre et les effets qu'elle peut produire¹⁴⁰. Il s'agirait notamment d'interroger la rencontre des logiques scolaires avec d'autres logiques sociales propres aux membres des classes populaires, mais aussi aux types d'univers sociaux potentiellement soumis à l'essaimage de la forme scolaire¹⁴¹.

Ce programme de recherche pourrait s'inspirer par exemple du travail d'Olivier Schwartz (2011) qui étudie l'expansion de la « culture psy » et la manière dont elle parvient jusqu'aux hommes de classes populaires par le biais de leur travail (chauffeur RATP). En effet, partant du constat de l'extension de la « psychologisation de l'expérience » au sein de domaines de la vie toujours plus étendus et jusque dans des régions de l'espace social auparavant relativement éloignées de cette psychologisation et aux logiques qui lui sont associées, il interroge les modalités d'appropriations de cette « forme culturelle » par des hommes de milieux populaires. Comme il l'écrit :

« divers éléments en effet, dans les réactions et les propos de ces conducteurs, me paraissent montrer que la tendance à la psychologisation a, au moins partiellement, pénétré leur univers culturel, en dépit de ce qui pouvait les séparer de ce type de relation au monde [...] et en ce sens, ils nous instruisent sur les formes que sont susceptibles de prendre les univers culturels des membres des milieux populaires dans la société française d'aujourd'hui, sur les contours qui sont susceptibles d'être les leurs, sur les éléments que ces univers sont susceptibles d'intégrer. Et ce que l'on va constater d'autre part, c'est que cette imprégnation s'effectue, chez les conducteurs, sous des formes et avec des effets qui ne sont pas homogènes à ceux que l'on peut observer dans les classes

¹⁴⁰ Cette question a été en partie l'objet d'un colloque que j'ai coorganisé avec Rémi Deslyper, Claire Desmitt et Clémence Michoux : « La « forme scolaire » aujourd'hui. Interroger le mode scolaire de socialisation et ses formes renouvelées », Lyon, 8 et 9 septembre. De plus, un projet de coordination de numéro de revue est en cours de construction autour de la question du rapport entre le scolaire et le populaire dans des espaces peu étudiés par ce prisme.

¹⁴¹ On peut penser ici à l'univers hospitalier (Darmon, 2021), mais aussi au travail et à la formation professionnelle (Teillet, 2015), au politique, au sport, à l'armée, ou encore au développement personnel et aux nouvelles formes de management.

moyennes diplômées ; les formes sous lesquelles elle s'opère montrent au contraire aussi la permanence et la vitalité, dans les manières de réagir et de s'exprimer qui sont les leurs, de traits classiquement populaires. » (*Ibid.* : 5)

Il serait alors heuristique d'interroger à la fois les modalités concrètes d'essaimage du mode scolaire de socialisation au-delà de l'école en fonction des types d'univers qu'il traverse et des types d'appropriation qu'il suscite chez les membres des classes populaires. On peut faire l'hypothèse qu'aujourd'hui une partie du monde du travail investie par les hommes et femmes des classes populaires est devenue plus perméable aux logiques scolaires et demande en cela aux individus de repenser leur travail, de se l'approprier différemment qu'autrefois, et de retraduire dans l'ordre des logiques populaires ces nouvelles pratiques¹⁴². Il s'agirait de saisir par exemple comment des ouvriers se saisissent des nouvelles méthodes de management qui ont pénétré les usines et imposent des modalités de gestion de son travail détachées de la pratique, ou encore des pratiques liées à l'écriture, aux fiches d'activités, à la numérisation des machines et à la formalisation des modalités de transmission des « savoir-faire » professionnels. Au-delà du travail ouvrier on peut également faire l'hypothèse que de nombreuses professions faites par les femmes de milieux populaires, notamment dans le domaine du soin et de l'accompagnement des personnes, sont aujourd'hui traversées par la logique scripturale-scolaire. À l'instar de ce que j'ai montré pour les jeunes professionnels de l'animation, ces métiers s'appuient de plus en plus sur l'écriture et sa logique, notamment en lien avec l'usage permanent des « projets » qui se déclinent dans une multitude de secteurs professionnels¹⁴³.

Ce programme de recherche, qui viserait à montrer que les membres des classes populaires n'ont jamais vraiment finis avec la domination scolaire, permettrait de mieux comprendre le rôle des logiques scolaires dans la reconfiguration des univers que ce groupe social traverse, mais aussi les résistances, subjectives et objectives, que les individus de classes populaires opposent à ces changements. La force d'un concept comme celui de « forme scolaire » permet justement d'envisager la confrontation entre « le scolaire et le populaire » au-delà de l'école et des scolarités, sur des scènes très variées et jusque dans des espaces sociaux largement investis par

¹⁴² On peut penser ici au travail de Bernard Lahire (1993) sur les pratiques d'écriture dans le travail dans des métiers investis par les milieux populaires.

¹⁴³ Sylvia Faure (2008) montre également comment la formation, l'emploi, l'insertion professionnelle des classes populaires sont soumis à une « politique des corps » qui répond en partie aux logiques propres au mode scolaire de socialisation.

les milieux populaires. L'étude de cette confrontation et de son extension serait également une manière de saisir en creux l'évolution des espaces de recomposition populaire qui échappent à la domination scolaire, et d'étudier les instances qui participent aujourd'hui à la construction d'une forme d'autonomie populaire.

Bibliographie

- Abbott, Andrew Delano. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, University of Chicago Press.
- Amsellem-Mainguy, Yaëlle. 2021. *Les filles du coin: vivre et grandir en milieu rural*. Paris, Sciences Po - Les Presses.
- Arborio, Anne-Marie. 2012. *Un personnel invisible: les aides-soignantes à l'hôpital*. Paris, Economica : Anthropos.
- Ariès, Philippe. 2014. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Nouvelle éd. Paris, Seuil.
- Arleo, Andy, et Julie Delalande. 2010. *Cultures enfantines: universalité et diversité*. Rennes, PUR.
- Augustin, Jean-Pierre, et Jean-Claude Gillet. 2000. *L'animation professionnelle: histoire, acteurs, enjeux*. Paris, L'Harmattan.
- Avril, Christelle, Marie Cartier, et Delphine Serre. 2010. *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris, La Découverte.
- Avril, Christelle. 2014. *Les aides à domicile: un autre monde populaire*. Paris, La Dispute.
- Ayral, Sylvie. 2011. *La fabrique des garçons: sanctions et genre au collège*. Paris, PUF.
- Bakhtine, Mikhaïl. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bautier, Élisabeth, Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet, Dominique Glasman, Annette Jobert, Alain Léger, Catherine Marry, Jean-Yves Rochex, Roxane Silberman, et Jean-Pierre Terrail. 1997. *La scolarisation de la France: critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute.
- Bautier, Élisabeth, et Patrick Rayou. 2009. *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.
- Baszanger, Isabelle. 1986. « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, vol. 27, n°1, p. 23
- Beaud, Stéphane. 1996. « Scolarisation et insertion professionnelle des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard ». *Le Mouvement Social*, n° 175 : 179-194.
- Beaud, Stéphane. 1997. « Un temps élastique ». *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n°29 : 43-58.

- Beaud, Stéphane. 1999. « Un cas de sauvetage social : histoire d'une "jeune précaire" racontée par un conseiller de mission locale ». *Travail et emploi*, n° 80 : 77-89.
- Beaud, Stéphane. 2002. « 80 % au bac »... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris, La Découverte.
- Beaud, Stéphane. 2020. *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*. Paris, La Découverte.
- Beaud, Stéphane, et Gérard Mauger, 2017. *Une génération sacrifiée? jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*. Paris, Éditions Rue d'Ulm.
- Beaud, Stéphane, et Michel Pialoux. 1999. *Retour sur la condition ouvrière: enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris, Fayard.
- Beaud, Stéphane, et Michel Pialoux. 2003. *Violences urbaines, violence sociale: genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard.
- Beaud, Stéphane, et Florence Weber. 2012. « 11 – Le raisonnement ethnographique ». P. 223-46 in *L'enquête sociologique, Quadrige*. Paris, PUF.
- Becker, Howard S. 1985. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Éditions Métailié.
- Becker, Howard Saul. 2006. *Le travail sociologique: méthode et substance*. Fribourg, Academic Press Fribourg.
- Berger, Peter Ludwig et Thomas Luckmann. 2012. *La construction sociale de la réalité*. Nouvelle éd. Paris, A. Colin.
- Bernard Régis, 1984, « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 5 : 17-22.
- Bernstein, Basil B. 1973. *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Ed. de Minuit.
- Bernstein, Basil. 2007. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy (Québec), les Presses de l'Université Laval.
- Bodin, Romuald, et Mathias Millet. 2011. « L'université, un espace de régulation. L'"abandon" dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*, n° 2 : 225-242.

- Bois, Géraldine. 2013. « L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°185 :59-68.
- Boltanski, Luc, et Ève Chiapello. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Bonnardel, Yves. 2015. *La domination adulte: l'oppression des mineurs*. Forges-les-Bains, Myriadis.
- Bonnéry, Stéphane. 2007. *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.
- Bonnéry, Stéphane. 2009. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°167 : 13-23.
- Bonnéry, Stéphane. 2011. « D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie ». *Savoir/Agir*, n°17 : 11-20.
- Bonnéry, Stéphane. 2013. « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°185 : 5-19.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Les Editions de minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1983. « Vous avez dit "populaire" ? » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°46 : 98-105.
- Bourdieu, Pierre. 1984. « La délégation et le fétichisme politique ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°52 : 49-55.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Choses dites*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 2000. « L'inconscient d'école ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°135 :3-5.
- Bourdieu, Pierre. 2003. *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2009. *Questions de sociologie*. Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, et Patrick Champagne. 1992. « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°91 : 71-75.

- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Brougère, Gilles. 2002. « L'enfant et la culture ludique ». *Spirale*, n°24 : 25.
- Brougère, Gilles. 2007. « Les jeux du formel et de l'informel ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°160 : 5-12.
- Caillois, Roger. 1958. *Les jeux et les hommes: (le masque et le vertige)*. Paris, Gallimard.
- Camus, Jérôme. 2011. « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France ». *Pensée plurielle*, n°26 : 25-36.
- Camus, Jérôme. 2012. « Apprendre « sur le terrain » : l'animation en centres de loisirs ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°28 : 57-72.
- Camus, Jérôme, Francis Lebon, Bertrand Geay, Sylvain Bordiec, Frédéric Chateigner. 2015. *Regards sociologiques sur l'animation*. Paris, la Documentation française : FONJEP.
- Cartier, Marie. 2012. « Le caring, un capital culturel populaire ? À propos de Formations of Class & Gender de Beverley Skeggs ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°191-192 : 106-113.
- Cayouette-Remblière, Joanie. 2014. « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°205 : 58-71.
- Cayouette-Remblière, Joanie. 2016. *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris, PUF.
- Djamila Saadi-Mokrane, 1999. *Sociétés et cultures enfantines : actes du colloque*, colloque, Lille 3, 6-7-8 novembre 1997.
- Certeau, Michel de. 1980. *L'invention du quotidien*. Paris, Union générale d'éditions.
- Chambard, Olivia. 2020. *Business model: l'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris, La Découverte.

- Chamboredon, Jean-Claude, Jean Prévot. 1973. « Le “métier d’enfant” : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle ». *Revue Française de Sociologie*, n°14 : 295-335
- Charlot, Bernard, Élisabeth Bautier, et Jean-Yves Rochex. 1992. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chartier, Roger, et Éditions Payot/Rivages. 1997. « Du livre au lire ». *Réseaux. Communication - Technologie – Société*, n°1 : 271-290.
- Chartier, Roger, et Georges Vigarello. 1982. « Les trajectoires du sport. Pratiques et spectacle ». *Le Débat*, n°19 : 35-58.
- Chateigner, Frédéric. 2012. « “Education populaire” : les deux ou trois vies d’une formule ». Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Chauvin, Sébastien, et Nicolas Jounin. 2012. « 7 – L’observation directe ». P. 143-65 in *L’enquête sociologique*, Quadrige. Paris, PUF.
- Chevalier, Christophe, Arthur Imbert, et Alicia Jacquot. 2022. « L’autonomie dans l’invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap ». *La nouvelle revue du travail*, n°20.
- Coavoux, Samuel, et Frédérique Giraud. 2020. « La forme scolaire déniée des médiations muséales. Enquête sur l’accompagnement des publics ». *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7 : 133-157.
- Collectif Rosa Bonheur. 2019. *La ville vue d’en bas: travail et production de l’espace populaire*. Paris, Éditions Amsterdam.
- Coquard, Benoît. 2019. « Ceux qui restent: faire sa vie dans les campagnes en déclin ». Paris, La découverte
- Corsaro, William A. 2015. *The sociology of childhood*. Fourth edition. Los Angeles, SAGE.
- Coulangeon, Philippe. 2011. *Les métamorphoses de la distinction: inégalités culturelles dans la France d’aujourd’hui*. Paris, Bernard Grasset.
- Court, Martine. 2008. « La socialisation corporelle des enfants : différences entre garçons et filles et variations inter-individuelles : Les exemples du sport et des pratiques d’embellissement du corps ». Thèse de doctorat, Lyon 2.

- Court, Martine. 2019. « Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? » P. 193-215 in *La différenciation sociale des enfants, Culture et Société*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Court, Martine, Julien Bertrand, Géraldine Bois, Gaële Henri-Panabière, et Olivier Vanhée. 2016. « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 215 : 72-89.
- Court, Martine, Christine Mennesson, Émilie Salaméro, et Emmanuelle Zolesio. 2014. « Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes ». *Recherches familiales*, n°11 : 43-52.
- Coutant, Isabelle. 2005. *Délict de jeunesse: la justice face aux quartiers*. Paris, la Découverte.
- Danic, Isabelle, Julie Delalande, et Patrick Rayou. 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Darmon, Muriel. 2001. « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés & Représentations*, n°11 : 515-538.
- Darmon, Muriel. 2006. *La socialisation*. Paris: A. Colin.
- Darmon, Muriel. 2010. « Surveiller et maigrir. Sociologie des modes de contrainte dans un groupe commercial d'amaigrissement ». *Revue d'Études en Agriculture et Environnement*, n°91 : 209-228.
- Darmon, Muriel. 2011. « Conversions. Pour une sociologie des transformations individuelles », Mémoire de synthèse HDR, ENS, Lyon.
- Darmon, Muriel. 2021. *Réparer les cerveaux: sociologie des pertes et des récupérations post-AVC*. Paris, La Découverte.
- Delalande, Julie. 2005. « La cour d'école : un lieu commun remarquable ». *Recherches familiales*, n°2 : 25-36
- Delalande, Julie. 2009. *Des enfants entre eux: des jeux, des règles, des secrets*. Paris, Éd. Autrement.
- Delalande, Julie. 2001. *La Cour de récréation: Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- Delay, Christophe. 2011. « Les classes populaires à l'école: la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale ». Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Depoilly, Séverine. 2017. « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels ». *Travail, genre et sociétés*, n°38: 113-132.
- Depoilly, Séverine, et Séverine Kakpo. 2019. *La différenciation sociale des enfants: enquêter sur et dans les familles*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Deslyper, Rémi. 2013. « Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°185 : 49-58.
- Deslyper Rémi, et Simon Kechichian. 2018. Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires. In Jean-Yves Séguy (dir.). *Variations autour de la "forme scolaire". Mélanges offerts à André Robert*, PUN : 275-290
- Deslyper, Rémi, et Florence Eloy. 2020. « Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7 : 87-109.
- Desmitt, Claire. 2019. « Comment l'amour de l'art vient aux enfants : ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et musée d'art ». Thèse de doctorat, Université de Lille.
- Desmitt Claire, et Simon Kechichian. 2019. *Activités périscolaires et atelier dans un musée : comment les loisirs travaillent à la production d'enfances inégales* [communication], colloque internationale « Penser les inégalités dans l'enfance », 20-21 novembre 2019, Paris, Sorbonne.
- Detienne, Marcel, et Jean-Pierre Vernant. 1974. *Les ruses de l'intelligence: la mètis des Grecs*. Paris, Flammarion.
- Divert, Nicolas, et Francis Lebon. 2017. « “Qui fait quoi, qui est qui ?” Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°50 : 25-43.
- Dubois, Vincent. 1999. *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris, France: Economica.

- Dumazedier, Joffre. 1962. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Édition du Seuil.
- Duret, Pascal. 1996. *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Paris, PUF.
- Durler, Héloïse. 2015. *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Durler, Héloïse, et Philippe Losego. 2019. *Travailler dans une école: sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel (Suisse), Editions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Elias, Norbert, et Éric Dunning. 1994. *Sport et civilisation: la violence maîtrisée*. Paris, Fayard.
- Elias, Norbert. 1991. *La société des individus*. Paris, Fayard.
- Elias, Norbert. 1981. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Aix-en-Provence, Pandora.
- Eloy, Florence (dir.). 2022. *Comment la culture vient aux enfants ? repenser les médiations*. Paris. Ministère de la culture, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et de la documentation, DEPS-doc Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Eloy, Florence. 2012. « Apprendre à écouter la musique : culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles ». Thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- Faure, Sylvia. 2000. « Apprendre par corps: socio-anthropologie des techniques de danse ». Paris, La dispute.
- Faure, Sylvia. 2008. « Les politiques du corps visant les milieux populaires ». *Lien social et Politiques*, n°59 : 33-45.
- Faure, Sylvia, et Maria-Carmen Garcia. 2003. « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique ». *Revue française de pédagogie*, n°144 : 85-94.
- Faure, Sylvia, et Marie-Carmen Garcia. 2005. *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris, La Dispute.
- Forquin, Jean-Claude. 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Foucault, Michel. 1984. *Histoire de la sexualité*. Paris, Gallimard.

- Garcia, Sandrine. 2013. *À l'école des dyslexiques: naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris, La Découverte.
- Garcia, Sandrine. 2018. *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires.* Paris, PUF.
- Garnier, Pascale. 2016. *Sociologie de l'école maternelle.* Paris, PUF.
- Gasparini, Rachel. 2000. *Ordres et désordres scolaires: la discipline à l'école primaire.* Paris, B. Grasset.
- Gilbert, Pierre. 2014. « Les classes populaires à l'épreuve de la rénovation urbaine : transformations spatiales et changement social dans une cité HLM ». Thèse de doctorat, Lyon 2.
- Gillet, Jean-Claude. 2006. *L'animation en questions.* Toulouse, Érès.
- Glasman, Dominique. 1992. *L'école réinventée? le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires.* Paris, L'Harmattan.
- Glasman, Dominique. 2001. *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école.* Paris, PUF.
- Glasman, Dominique. . 1992. *L'école hors l'école: soutien scolaire et quartiers.* Paris, ESF.
- Goffman, Erving. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris, Les Editions de Minuit.
- Goffman, Erving. 1970. *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus.* Paris, Les Editions de Minuit.
- Goody, Jack. 1978. *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage.* Paris, Éditions de Minuit.
- Grignon, Claude. 1971. *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique.* Paris, Éditions de Minuit.
- Grignon, Claude, et Jean-Claude Passeron. 1989. *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.* Paris, Gallimard : le Seuil.
- Halbwachs, Maurice. 1925. *Les cadres sociaux de la mémoire.* Paris, Félix Alcan.
- Henri-Panabière, Gaële, Martine Court, Julien Bertrand, Géraldine Bois, et Olivier Vanhée. 2019. « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°226-227 : 16-30.

- Henri-Panabière, Gaële, Fanny Renard, et Daniel Thin. 2013. « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°183 : 71-82.
- Hochschild, Arlie Russell. 2017. *Le prix des sentiments: au cœur du travail émotionnel*. Paris, La Découverte.
- Hoggart, Richard. 1970. *La culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Hughes, Everett Cherrington. 1996. *Le regard sociologique: essais choisis*. édité par J.-M. C. Chapoulié. Paris, Éditions de l'EHESS.
- Imbert, Arthur. 2022. « Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle ». *La nouvelle revue du travail*, n°20.
- Isambert-Jamati, Viviane. 1984. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, PUF.
- Isambert-Jamati, Viviane. 1990. *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, Éditions Universitaires.
- Isambert-Jamati, Viviane. 2020. « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°206 : 49-55.
- Jacquot, Géraldine Bois et Lionel. 2022. « L'autre travail éducatif. Personnels non enseignants et division du travail ». *La nouvelle revue du travail*, n°20.
- James, Allison, et Alan Prout. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London, Falmer.
- Joigneaux, Christophe. 2009. « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°169 : 17-28.
- Kakpo, Séverine. 2012. *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris, PUF.
- Kechichian, Simon. 2019a. « "J'aime pas ce jeu là... Je veux m'amuser moi !" ». Deux enfances socialement différenciées au prisme des pratiques ludiques ». P. 329-59 in *La différenciation*

sociale des enfants, enquêter dans et sur les familles. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

Kechichian, Simon. 2019b. « « Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire ». *Sciences du jeu*, n°12.

Kechichian, Simon. 2022. « Animateur.rice dans l'école. Un métier travaillé par la forme scolaire ». *La nouvelle revue du travail*, n°20.

Kherroubi, Martine, et Francis Lebon. 2017. « Regards sur les mondes professionnels de la “co-éducation”. Introduction au dossier ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°50 : 7-23.

Kherroubi, Martine, Mathias Millet, et Daniel Thin. 2018. « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais ». *Sociétés contemporaines*, n°109 : 93-116.

Lahire, Bernard. 1993. *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, Presses universitaires de Lille.

Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil : Gallimard.

Lahire, Bernard. 1999. *L'invention de l' « illettrisme »: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, Éd. La Découverte.

Lahire, Bernard. 2000. *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Lahire, Bernard. 2002. *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris, Nathan.

Lahire, Bernard. 2009. « Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle »: *Idées économiques et sociales*, n° 155 : 6-11.

Lahire, Bernard. 2012. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris, Seuil.

Lahire, Bernard. 2015. *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris, La Découverte.

Lahire, Bernard, et Julien Bertrand, éd. 2019. *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Éditions du Seuil.

- Lareau, Annette. 2003. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, University of California Press.
- Laurens, Sylvain, et Julian Mischi. 2011. « Saisir la reproduction sociale “par en bas”. Notes autour d’un classique et de son actualité ». P. 385-421 in *L’école des ouvriers, L’ordre des choses*. Marseille, Agone.
- Le Pape, Marie-Clémence. 2006. « Les ambivalences d’une double appartenance : hommes et femmes en milieux populaires ». *Sociétés contemporaines*, n°62 : 5-26.
- Le Pape, Marie-Clémence. 2009. « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives ». *Informations sociales*, n°154 : 88-95.
- Lebon, Francis. 2003a. « Les carrières types des animateurs de centres de loisirs dans cinq villes du Val-de-Marne ». *Débats Jeunesses*, n°12 : 203-223.
- Lebon, Francis. 2003b. « Une politique de l’enfance, du patronage au centre de loisirs ». *Éducation et sociétés*, n°11 : 135-152.
- Lebon, Francis. 2005. *Une politique de l’enfance: du patronage au centre de loisirs*. Paris, Harmattan.
- Lebon, Francis. 2006. « Usages sociaux des centres de loisirs ». *Agora débats/jeunesses*, n°42 : 114-127.
- Lebon Francis, et Emmanuel de Lescure. 2007. « Les animateurs socio - culturels et de loisirs : morphologie d’un groupe professionnel (1982-2005) », Marly-le-Roi, Injep.
- Lebon, Francis. 2013. « Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers ». *Pensée plurielle*, n°32 : 61-71.
- Lebon, Francis. 2014. « Portraits de directeurs dans l’animation et dans l’intervention sociale ». *Empan*, n°96 : 144-150.
- Lebon, Francis. 2018. « Engagements professionnels et militants dans l’animation et l’éducation populaire ». *Informations sociales*, n°196-197 : 93-100.
- Lebon, Francis. 2020. *Entre travail éducatif et citoyenneté: l’animation et l’éducation populaire*. Nîmes, Champ social éditions.

- Lebon, Francis. 2021. « L'éducation populaire et l'animation : un objet pour la sociologie de l'éducation ». *Carrefours de l'éducation*, n°52 : 279-303.
- Lebon, Francis, et Maud Simonet. 2017. « “Des petites heures par-ci par-là”. Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°220 : 4-25.
- Lepoutre, David. 1997. « Cœur de banlieue: codes, rites et langages ». Paris, Éditions Odile Jacob.
- Lessard, Coralie. 2021. « Recrutement, formations et conditions de travail des professionnels de l'animation municipale jeunesse et sports dans six QPV d'Ile-de-France ». P. 189-212 in *Des professionnels pour les jeunes, Questions de société*. Nîmes: Champ social.
- Lignier, Wilfried. 2019. *Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris, Seuil.
- Lignier, Wilfried, Cédric Lomba, et Nicolas Renahy. 2012. « La différenciation sociale des enfants ». *Politix*, n° 99 : 9-21
- Lignier, Wilfried, et Nicolas Mariot. 2013. « Où trouver les moyens de penser ? » P. 191-214 in *Le mental et le social*, édité par B. Ambroise et C. Chauviré. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lignier, Wilfried, et Julie Pagis. 2017. *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.
- Lüdtke, Alf. 2015. « La domination comme pratique sociale. Traduction d'Alexandra Oeser avec la collaboration de Fabien Jobard ». *Sociétés contemporaines* 99-100(3-4):17-63.
- Mauger Gérard. 1998. « La reproduction des milieux populaires “en crise” », *Ville École Intégration*, 1998, n° 113 : 6-16.
- Mauger, Gérard. 2001. « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137 : 5-14.
- Mauger, Gérard. 2009. *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris, La Découverte.
- Menesson, Christine, Julien Bertrand, et Martine Court. 2016. « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines ». *Sociologie*, n°7 : 393-412.

- Mennesson, Christine, et Samuel Julhe. 2012. « L'art (tout) contre le sport ? : La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés ». *Politix*, n° 99 : 109.
- Merle, Pierre. 2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, n°55 : 15-50.
- Michelat, Guy, et Michel Simon. 2004. *Les ouvriers et la politique: permanence, ruptures, réalignements, 1962-2002*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Mignon, Jean-Marie. 2005. *Le métier d'animateur*. Nouvelle éd. Paris, La Découverte.
- Millet, Mathias, et Jean-Claude Croizet. 2016. *L'école des incapables ? : la maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris, La Dispute.
- Millet, Mathias, et Gilles Moreau. 2011. *La société des diplômés*. Paris, La Dispute.
- Millet, Mathias, et Daniel Thin. 2007. « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire ». *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n°3.
- Millet, Mathias, et Daniel Thin. 2012. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.
- Mischi, Julian. 2010. « Servir la classe ouvrière: sociabilités militantes au PCF ». Rennes, PUR.
- Mohammed, Marwan. 2011. *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*. Paris, PUF.
- Morel, Stanislas. 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, la Dispute.
- Muel-Dreyfus, Francine. 1975. « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1 : 60-74.
- Netter, Julien. 2016. « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles ». *Espaces et sociétés*, n°166 : 63-77.
- Netter, Julien. 2019. *L'école fragmentée*. Paris, PUF.
- Netter, Julien. 2021. « Entre éducation populaire et scolaire, une histoire croisée des acteurs de l'école ». *Agora débats/jeunesses*, 89 : 39-52.
- Netter, Julien. 2022. « Les animateurs au quotidien. Division du travail et inégalités scolaires ». *La nouvelle revue du travail*, n°20.

- Octobre, Sylvie, et al. 2010. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture – DEPS.
- Octobre, Sylvie. 2004. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Œuvrard, Françoise. 1979. « Démocratisation ou élimination différée ? » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30 : 87-97.
- Oualhaci, Akim. 2016. « Se faire respecter: ethnographie de sports virils dans des quartiers populaires en France et aux Etats-Unis ». Rennes, Presses universitaires de Rennes
- Palheta, Ugo. 2012. *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Périer, Pierre. 2005. *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, Philippe. 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Piaget, Jean. 2008. *L'épistémologie génétique*. 6e éd. Paris, PUF.
- Piaget, Jean. 2012. *La psychologie de l'enfant*. 3e éd. Paris, PUF.
- Pialoux, Michel. 2019. *Le temps d'écouter: enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière*. Édité par P. Pasquali. Paris, Raisons d'agir.
- Pinell, Patrice, et Markos Zafiroopoulos. 1978. « La médicalisation de l'échec scolaire ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°24 : 23-49.
- Pinto, Vanessa. 2008. « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel ». *Agora débats/jeunesses*, n°48 : 20-30.
- Pinto, Vanessa. 2014. *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*. Paris, PUF.
- Poullaouec, Tristan. 2010. *Le diplôme, arme des faibles: les familles ouvrières et l'école*. Paris, La Dispute.
- Poullaouec, Tristan, et Claire Lemêtre. 2009. « Retours sur la seconde explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°167 : 5-11.
- Pudal, Bernard. 2009. *Un monde défait: les communistes français de 1956 à nos jours*. Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant.

- Qvortrup, Jens, William A. Corsaro et Michael-Sebastian Honig (eds.). 2009. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, 1re éd. Palgrave Macmillan UK.
- Renahy, Nicolas. 2005. « Les gars du coin: enquête sur une jeunesse rurale ». Paris, La Découverte.
- Retière, Jean-Noël. 2003. « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire ». *Politix*, n°63 : 121-143.
- Robinet, E. 2004. « Les ressources des animateurs au travail ». *Agora débats/jeunesses*, n°36 : 52-66.
- Rochex, Jean-Yves. 2019. « La genèse des dispositions, entre socialisation et développement ? : Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue ». P. 73-105 in Depoilly, Séverine, et Séverine Kakpo. *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Rochex, Jean-Yves, et Jacques Crinon. 2011. *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Édité par l'enseignement Réseau de recherches sur la socialisation. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Rochex, Jean-Yves. 2000. « La 'théorie' du handicap socio-culturel: une explication ethnocentriste qui n'explique rien », *Dialogue*, n°96-97 : 6-10.
- Roy, Donald. 2006. *Un sociologue à l'usine: textes essentiels pour la sociologie du travail*. Paris, La Découverte.
- Schwartz, Olivier. 1990. *Le monde privé des ouvriers: hommes et femmes du Nord*. Paris, PUF.
- Schwartz, Olivier. 1993. « L'empirisme irréductible », postface de Nels Anderson, *Le Hobo : sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan : 281.
- Schwartz, Olivier. 2011. « La pénétration de la "culture psychologique de masse" dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus ». *Sociologie*, n°2 : 345-361.
- Scott, James C. 2008. *La domination et les arts de la résistance: fragments du discours subalterne*. Paris, Éd. Amsterdam.
- Selponi, Yohan. 2020. « Reproduire l'ordre social en se l'appropriant. L'ambivalence des réceptions des actions préventives en milieu scolaire, rural et populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°235 : 48-63.

- Serre, Delphine. 2009. *Les coulisses de l'État social: enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris, Raisons d'agir.
- Siblot, Yasmine, Marie Cartier, Isabelle Coutant, Olivier Masclet, et Nicolas Renahy. 2015. *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris, Armand Colin.
- Simonet, Maud. 2018. *Travail gratuit: la nouvelle exploitation ?* Paris, Textuel.
- Sirota, Régine, éd. 2006. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sirota, Régine. 2012. « L'enfance au regard des sciences sociales ». *AnthropoChildren*, n°1.
- Sirota, Régine. 2015. « Enfance et socialisation au quotidien »: *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 37 : 9-16.
- Tanguy, Lucie. 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école: le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris, La Dispute.
- Tardif, Maurice, et Louis Le Vasseur. 2010. *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, PUF.
- Teillet, Guillaume. 2015. « Des ouvriers face à la formation continue : inégalités d'accès et pluralité des dispositions sociales ». *Savoirs*, n°38 : 91-107.
- Terrail, Jean-Pierre. 2019. « "Les enfants des milieux populaires souffrent d'un handicap socioculturel à l'école." » P. 99-105 in *La France d'en bas ?, Idées reçues*. Paris, Le Cavalier Bleu.
- Thin, Daniel. 1993. « Enseignants et travailleurs sociaux dans la "lutte contre l'échec scolaire". Concurrences et convergences ». in Grafmeyer Yves, *Milieux et liens sociaux*, Lyon, Édition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, : 195-205.
- Thin, Daniel. 1998. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Thin, Daniel. 2010. « Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation ». Mémoire HDR, Université Lumière Lyon 2.
- Thin, Daniel, Guy Vincent, et Agnès Henriot van Zanten. 1996. *Politiques scolaires urbaines*. CNRS Éditions.

- Verret, Michel. 1979. *L'espace ouvrier*. Paris, Armand Colin.
- Verret, Michel. 1996. *La culture ouvrière*. Paris, Canada.
- Vincent, Guy. 1980. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire, et Daniel Thin. 2021. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». P. 11-48 in *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, Sandrine. 2001. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris, La Dispute.
- Weber, Florence. 1989. « Le travail à-côté: étude d'ethnographie ouvrière ». Paris, éd. EHESS.
- Willis, Paul. 1978. « L'école des ouvriers ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociale*, n°24 : 50-61.
- Willis, Paul E. 1981. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York, Columbia University Press.
- Winicott, Donald Woods. 2020. *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris, Gallimard.
- Woods, Peter, 1990. *L'ethnographie de l'école*. Paris, A. Colin.
- Young, Michael. 2001. « Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999) ». *Revue française de pédagogie*, n°135 : 29-34.
- Young, Michael Francis Dykes, éd. 1971. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London, Collier-Macmillan.
- van Zanten, Agnès. 2009. « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants ». *Informations sociales*, n°154 : 80-87.
- Zunigo, Xavier. 2010. « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 184(4):58-71.

Annexes

1. Tableau des professionnel.les cité.es et anonymisé.es :

Prénoms	Poste	Profession Père	Profession Mère	Diplômes
Farah	Animatrice	Ouvrier	NR	Brevet des collèges
Sofia	Animatrice	Magasinier	Sans emploi	Brevet des collèges
Ahmed	Directeur	Ouvrier	Employée de mairie	Licence info-com (abandon M1 info-com)
Thibaud	Animateur Directeur occasionnel	Employé de restauration	Auxiliaire de vie	Bac ES (abandon L2 Droit)
Salim	Animateur	Ouvrier	Sans emploi	Bac pro électro technique
Nathan	Directeur	Responsable colonie de vacances	Éducatrice spécialisée	Bac L (abandon L2 histoire)
Lenny	Animateur Directeur occasionnel	Chauffeur poids lourd	Assistante maternelle	Bac pro MEI
Arya	Animatrice	Ouvrier	?	Bac pro
Adeline	Animatrice	Aide-soignant	Secrétaire médical	Bac pro AMA
Jonathan	Animateur	Musicien	Musicien	Bac L

Sabrina	Animatrice	?	Employée de restauration scolaire	Brevet des collèges
Enzo	Animateur	?	?	BEP
Iman	Animatrice	Chauffeur poids lourd	AVS	Bac ES
Melissa	Animatrice	Ouvrier intérimaire	Préparatrice de commandes	Bac gestion
Amine	Animateur Directeur occasionnel	?	?	CAP
Adnane	Animateur	?	?	Brevet des collèges
Sébastien	Animateur Directeur Adjoint	?	?	?
Lina	Animatrice	?	?	?
Sam	Animateur	?	?	?
Pedro	Animateur	Gardien d'immeuble	Sans emploi	Brevet des collèges
Zineb	Directrice	?	?	?
Cyriel	Animatrice	?	?	?
Jérémy	Animateur	?	?	Brevet des collèges
Imen	Animatrice	?	?	?
Ludivine	Animatrice	?	?	CAP petite enfance

Christophe	Directeur	Comptable	Infirmière	BTS animation nature
Valérie	Animatrice	Technicien	Auxiliaire de vie	Master Droit / Dejeps
Chloé	Animatrice	Ingénieur	Professeure des écoles	Prépa ENS / L3 droit / Master MEEF
Léo	Animateur	Commercial	Coiffeuse	Master enseignement compta
Sarah	Animatrice	?	?	?
Mohamed	Animateur	?	?	?
Céline	Animatrice	?	?	?

2. Tableau des enfants cités et anonymisés :

Prénoms	Profession du Père	Profession de la Mère
Stan	Mécanicien	Agent d'entretien
Mehdi	Chauffeur Bus	Auxiliaire puériculture
Imad-Eddine	Chauffeur routier	Sans profession
Adam	Chauffeur routier	Sans profession
Lina	Chauffeur routier	Sans profession
Haitem	Ouvrier	ATSEM

Rachilia	Ouvrière	Maçon
Ryan	Mécanicien	Secrétaire
Julia	Assistant comptable	Sans profession
Nawfel	Chauffeur poids lourd	Assistante de formation
Adem	Ouvrier BTP	Assistante maternelle
Rayane	Maçon	Sans profession
Yliana	Sans profession	Assistante maternelle
Alya	Sans profession	Vendeuse
Shayma	?	?
Maëva	?	Chauffeur poids lourd
Camélia	Ouvrier	Agent d'entretien
Djessim	Militaire	Assistante de greffe
Yliès	Vendeur	Vendeuse
Shaun	?	?
Mohammed Ali	Maçon	Sans profession
Hélène	Ouvrier	Ouvrière
Nadja	Intérimaire	Sans profession
Nuna	Ouvrier bâtiment	Aide-soignante
Zinédine	?	?
Jamel	Peintre en bâtiment	Sans profession
Wassim	Sans profession	Sans profession

Abdelkarim	?	?
Mourad	?	?
Souleyman	Préparateur de commande	Aide-soignante
Mohamed-Islam	Chauffeur poids lourd	Sans profession
Enis	Responsable d'agence	Intérimaire
Mae	Professeure des écoles	Inspecteur EN
Anaë	Professeure des écoles	Inspecteur EN
Yassin	Technicien sanitaire	Sans profession
Mohamed	Restaurateur	Sans profession
Ibrahim	Plombier	Sans profession
Yanis	?	?
Ichem	?	ATSEM
Djalal	Décédé	Sans profession

3. Tableau des parents cités et anonymisés :

Noms	Profession
Mme. Ziad	Sans profession
Mme. Ben-Ahmed	Sans profession
Mme. Carvallho	Auxiliaire puéricultrice

Mme. Yousfi	ATSEM
Mme. Belkacem	Sans profession
Mme. Duval	Factrice
M. Bonnet	Journaliste
Mme. Dussert	Professeure des écoles