



Du jeu dans la professionnalisation de l'animation

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. Du jeu dans la professionnalisation de l'animation. Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles, 2014, 6, pp.93-104. 10.55765/atps.i6.253 . hal-02229493v2

HAL Id: hal-02229493

<https://hal.science/hal-02229493v2>

Submitted on 13 Mar 2024

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.



Du jeu dans la professionnalisation de l'animation

Baptiste Besse-Patin

Formateur CEMÉA, Université Paris 13, France
baptiste.bessepatin@gmail.com

À partir d'une recherche ethnographique sur la place du jeu des enfants dans le cadre d'un centre de loisirs, cette contribution souhaite interroger plus largement le métier d'animateur et sa professionnalisation. En partant de l'observation et de l'analyse de situations où jeux des enfants et activités ludiques des animateurs se rencontrent, non sans difficultés, il s'agira de rechercher la compétence ludique des animateurs. Cependant, l'apprentissage de cette compétence singulière se confronte à un processus de rationalisation des métiers de la relation notamment ceux du travail social et de l'animation. Par l'intermédiaire de la notion de projet et des risques de la technicisation des pratiques, nous aborderons le retour de la part sensible de l'acte dans les pratiques animatives en s'appuyant sur les dernières recherches basées sur l'analyse de l'activité.

Mots-clés : animateur; professionnel; jeu; enfant; loisir.

From an ethnographical research on the place of children's play within the framework of a leisure center, this contribution wishes to question more widely the function of sociocultural community developer and its professionalization. Starting from the observation and the analysis of situations where children's play and sociocultural community developer's recreational activities crisscross, not without difficulties, it will be a question of looking for the playful skill of the sociocultural community developer. However, the learning of this singular skill confronts with the process of rationalization of relational jobs, in particular those of social work and sociocultural community development. Through the notion of project and the risks of the technicization of the practices, we shall approach the return of the sensitive part of the act on the sociocultural community development practices resting on the last researches based on the analysis of the activity.

Keywords: professional sociocultural community developer; play; child; leisure.

A partir de una investigación etnográfica sobre la plaza del juego de los niños en el marco de un centro de ocio, esta contribución desea interrogar más ampliamente el oficio de animador y su profesionalización. Por lo tanto de la observación y del análisis de situaciones donde juegos de los niños y las actividades lúdicas de los animadores se encuentran, no sin dificultades, se tratará de buscar la competencia lúdica de los animadores. Sin embargo, el aprendizaje de esta competencia singular se confronta con un proceso de racionalización de los oficios de la relación particularmente los del trabajo social y de la animación. A través de la noción de proyecto y de los riesgos de la tecnicización de las prácticas, abordaremos la vuelta de la parte sensible del acto en las prácticas animativas apoyándose en las últimas investigaciones basadas en el análisis de la actividad.

Palabras clave: animador profesional; juego; niño; ocio.

Introduction

Cette contribution souhaite questionner le métier d'animateur en s'inscrivant dans le cadre de l'analyse du travail. En effet, les évolutions récentes des recherches en formation nous permettent de réinvestir le métier d'animateur par de nouvelles approches qui prennent en compte le travail réel des praticiens et ses écarts avec les prescriptions comme en témoigne l'ouvrage récent de Della Croce, Libois et Mawad (2011).

Nous nous sommes intéressés lors d'une recherche sur la place du jeu dans un centre de loisirs et le quotidien des animateurs dans leurs rencontres avec les enfants (Besse-Patin, 2012). Ce petit objet sera notre porte d'entrée pour appréhender des situations presque banales avant d'y déceler une problématique transversale à l'animation et à l'intervention sociale.

Nous nous servirons aussi de la notion de jeu au sens métaphorique dans la seconde partie. Les dernières recherches suisses en intervention sociale ainsi que sur le travail et la formation feront office de prisme pour réinterroger l'animation en tant que métier de la relation confronté à un processus de rationalisation. En d'autres termes : « apprend-on à jouer aux animateurs ? » pourrait être la question centrale discutée ici.

Des animateurs face au jeu des enfants

Dès le premier jour de ma campagne d'observations, deux heures après mon arrivée, je me retrouvais face à mon objet de recherche alors que je cherchais quelques repères dans le centre qui m'accueillait.

« Hé... les garçons, on s'amuse à s'attraper ? ». Et le petit groupe commence à courir. Une animatrice : « Hé ! Vous faites quoi dehors ? Vous êtes avec qui ? Vous rentrez dans les salles ! ». Sur le retour, un garçon tente de profiter de ma présence sous le préau : « Ah... mais on est avec lui ! » mais je réfute sa proposition. Il me rétorque : « qu'est ce que tu fais alors ? ». Et je me présente avant de m'éloigner prestement.

Évitant de me placer en porte-à-faux, cette situation réunissait mes préoccupations : comprendre la rencontre réussie, ou non dans ce cas, entre enfants et animateurs. Ainsi, le jeu de poursuite lancé par un garçon qui rejoignait « l'extérieur » s'est confronté à une animatrice. A priori, la présence nécessaire d'un animateur manquait à l'appel. Les situations futures montreront qu'elle n'est pas suffisante. Un après-midi, Gaëlle¹ interpelle un garçon et une fille qui se couraient après : « Hé ! On joue à la balle américaine, pas à trappe-trappe ! ». La conséquence est immédiate : ils quitteront l'extérieur pour une autre salle. Finalement, le jeu animé par l'animateur pouvait être l'unique possibilité de jouer permise mise à part le « temps libre » – généralement après le repas jusqu'à 14h – où la grande majorité d'enfants se retrouvaient ensemble, mais séparés sur différents jeux, dans ce qui me rappelait une grande cour de récréation.

Quelque fois, le jeu enfantin se retrouvait même dans les marges des salles que sont les couloirs. Ils étaient le lieu de nombreux « cache-cache » un peu particulier : « — On joue à cache-cache ? — Oui mais on a pas le droit de courir... — Oui, mais sans courir alors... ». Peu visible, les enfants profitaient d'une possibilité offerte par le fonctionnement : le principe du « décroisement » c'est-à-dire la permission de changer de salle à loisir. Cependant, le point de vue d'une animatrice sur cet espace est révélateur.

1. Tous les prénoms cités sont anonymisés.

Dans la bibliothèque, les deux reportrices rapportent le résultat de leurs enquêtes à l'animatrice. « — On a rajouté les couloirs... — Pourquoi il y avait des activités dans le couloir ? — Non, mais... — Les enfants se promènent pour aller dans les salles. » conclut Laurene comme si elle leur dictait.

Préférant faire oublier ces possibles jeux, l'accent est mis sur la fonction principale du couloir : un simple déplacement. Selon le moment de la journée, l'initiative du jeu était plus ou moins attribuée aux animateurs ou aux enfants. Si des temps comme le repas ne se prêtent pas facilement – ou socialement – au jeu, il était plus intrigant de constater les nombreux rappels à l'ordre durant les jeux proposés par les animateurs. Celui-ci pouvait rencontrer quelques difficultés que ce soit au lancement ou pendant son déroulement.

Le « convoi », en rang deux par deux, s'en va à la clairière derrière les animateurs. Ensuite, ça se dérange, ça s'intéresse à des bourgeons, à la butte mais les animateurs veillent au grain pour que les enfants avancent à peu près ensemble. Ils arrivent à côté du parc et des structures pour enfants. Les enfants commencent à jouer avec et dessus ; ça grimpe, ça saute, ça fait du tape-culs, monte sur le petit train... Et, ça semble difficile pour les animateurs de lancer le jeu tout de suite. Voire sans la « menace » : « Vous venez là ! Sinon, on retourne au centre... On est venu pour jouer à la gamolle ! ».

Faire un jeu ou planifier l'incertitude

Au regard de ces situations où les rencontres entre enfants et animateurs ne furent pas toujours évidentes, on peut se demander ce qui était attendu de leur part. Divers documents et l'organisation du centre de loisirs nous donnent quelques indications sur les prescriptions orientant leurs pratiques. En premier lieu, l'aménagement des locaux était réalisé selon un principe fonctionnaliste : une salle correspondait à un type de jeu (symbolique, construction, de société, etc.). En suivant les animateurs se répartissaient les espaces en binôme : le premier assurait la « gestion de la vie quotidienne », c'est-à-dire la surveillance des « coins permanents » toujours accessibles, quand le deuxième se devait de mener une « activité ».

En résumé, cette préparation consistait à planifier son action, anticiper son matériel, concevoir son déroulement voire sa progression pédagogique et, si possible, viser des objectifs évaluables (en lien avec ceux déterminés par le projet pédagogique) au regard de ce qui est considéré comme les besoins de l'enfant². Toutes les activités prévues seront programmées dans le planning de la semaine qui pourra être communiqué aux parents.

Or, comme on vient de le voir, la réalisation de la préparation pouvait s'avérer conflictuelle pour plusieurs raisons. En premier lieu, cette préparation impliquait nécessairement la réalisation et ce, même s'il n'y avait aucun enfant intéressé. En deuxième lieu, même si des enfants ne jouent plus ou veulent encore jouer, le déroulement prévu se poursuivra tel quel. En troisième lieu, il devenait difficile d'accepter d'autres déviations possibles au chemin tracé. En quatrième lieu, même si les enfants jouent d'ores et déjà, l'activité de l'animateur aura la priorité. A fortiori, les transitions entre le « temps libre » et le temps d'activité à 14h tout comme le moment du « temps calme » en sont les démonstrations.

11h44. « J'ai déjà dit six fois «on range» alors ce n'est plus le moment de jouer ! » s'énervait Hélène contre les constructeurs de Lego.

13h57. Les enfants rentrent de l'extérieur. Thomas, animateurs, annonce : « Tous dans les salles, on rentre tous... ».

Ces quatre points soulignent l'incompatibilité entre les situations construites par les animateurs et deux critères importants sur lequel repose le jeu : la décision et l'incertitude (Brougère, 2005,

2. Ce souci de la préparation est aussi présent dans les formations à l'animation dès le BAFA jusqu'au BPJEPs. L'outil régulièrement convoqué – notamment pour animer ou créer un jeu – est la méthode « PSAADRAFA », acronyme de : Préparer, Sensibiliser, Aménager, Accueillir, Déroulement, Rythme, Animation, Fin, Ranger, Analyser.

p. 42–58). En quittant le second-degré qui permet la frivolité et en planifiant une fin invariable, l'incertitude disparaît au profit du résultat recherché. Quelles décisions sont encore possibles ? Par la réalisation de leur activité conformément aux prévisions, les animateurs cantonnent les enfants au « rôle d'exécutant d'un programme qu'il n'[ont] que rarement contribué à élaborer » (Roucous, 2007, p. 69). Si l'affirmation peut être rapide, ce n'est pas Hélène qui nous contredira.

Salle de jeux symboliques. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. « Marissa, Pauline, on ne joue pas ! » dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : « Ah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser ». Elle rajoute : « c'est une journée spéciale aujourd'hui... ». Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : « c'est une activité ».

Entre jeu «libre» et jeu dirigé

Cette confrontation quotidienne aux enfants jouants n'était pas la particularité de ce centre de loisirs. En contrepoint, les travaux de Houssaye (1995) relatent l'élaboration des pédagogies de la décision qui reposent principalement sur le « pouvoir de décision » délégué aux enfants qui « se voient alors reconnaître le droit de décider par eux-mêmes de leurs activités quotidiennes ». Il se situe volontairement à l'opposé du « modèle colonial » classique qui domine depuis les années 1950 et n'accorde qu'un pouvoir de choix en réservant la décision aux animateurs.

Qu'en est-il du jeu ? Au fur et à mesure des expériences, deux journées obligatoires de « jeux libres » se sont imposées pour débiter le séjour et leur succès ne se démentira jamais du côté des enfants. Par contre, du côté des animateurs, ses nombreuses observations viennent confirmer notre propos : ces jeux « libérés » sont la source de tensions observables en pratique et dans leur positionnement. Dès lors, Houssaye distingue deux postures chez l'animateur qui n'entretiennent pas la même relation au jeu : ceux centrés sur le « faire avec » ou sur « l'être avec ». Le premier voit son projet sur l'enfant perturbé par le fonctionnement établi quand le second a appris à « accepter l'inconnu, sans chercher à maîtriser tous les aspects et tous les éléments, sans pouvoir verrouiller la situation » et « concilier le pouvoir de décision des enfants et leur propre pouvoir de proposition » (ibid., p. 107).

Plus largement, les nombreux travaux de Roucous (2010) montrent la place paradoxale du jeu dans les accueils collectifs de mineurs. Souvent présent et idéalisé dans les discours, sa présence effective au quotidien est loin d'être une évidence. Le même mot vient occulter des pratiques ludiques aux formes très diverses dépendantes du « cadre » posé et la « menée » conduite par l'animateur. Le dilemme se cristallise autour d'une question : « est-ce bien utile d'organiser des vacances pour laisser jouer des enfants ? ». Finalement, à quoi sert l'animateur si les enfants jouent déjà sans lui ? que fait-il de ses activités préparées et adaptées à leurs besoins ? Que devient le projet pédagogique ?

Face à un jeu « libéré » de la forme scolaire³ (Houssaye, 1998), il redevient une situation à définir conjointement avec les enfants, hic et nunc, en fonction de ce qu'offre la situation. En d'autres termes, il suffirait que l'animateur se prête au jeu ?

3. Comme le montre Palluau (2013), la conception d'un jeu éducatif s'est essentiellement transmise par la formation des cadres-moniteurs- animateurs dès les années 1930. L'étude des discours fondateurs des pionniers de l'animation sur le jeu montre comment il a été majoritairement investi d'intentions pédagogiques qui ont conduit à sa maîtrise et à sa direction par les adultes (Besse-Patin 2013).

À la recherche de la «compétence ludique»

Toutefois, il ne faudrait pas croire que seuls les animateurs peuvent se retrouver en difficulté face au jeu. En prenant un peu de recul et, surtout, en changeant de champ professionnel, on peut s'appuyer sur d'autres métiers dont le jeu fait partie du quotidien.

Marinova (2011) développe le concept de « compétence ludique » à partir des travaux de BROUGÈRE (1995) analysant les relations complexes entre jeu et éducation et ceux de DUFLO (1997). Cette compétence relèverait d'un « savoir- agir dans le contexte du jeu et au sujet de celui-ci et ceci selon la logique psychologique du jeu » (Marinova, 2011, p. 104), un « savoir-jouer » reposant sur trois composantes : distinguer le contexte ludique, maîtriser le code ludique et concevoir des jeux. Il s'agit d'acquérir une culture ludique (Brougère, 2005, p. 106–113) afin de savoir repérer le second-degré propre à la forme ludique d'une activité et aménager des situations propices à l'entrée dans l'illusion du jeu. À l'inverse, « en mettant l'accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, l'enseignant méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu » (Brougère, 2010, p. 53).

Il n'est pas question d'autre chose dans la contribution de Guises lorsqu'elle questionne des professionnelles de la petite enfance. Encore une fois, une dialectique s'opère entre le jeu dit « libre⁴ » et les activités éducatives dirigées prenant de plus en plus d'importance avec l'âge des enfants. Le spectre de la forme scolaire n'est jamais loin alors que « projet éducatif et pédagogique » légitime le « programme d'activités » ludiques et éducatives. Par ailleurs, elle remarque la difficulté des novices pour cerner le « comportement d'adaptation permanente, d'accompagnement de l'enfant, qui laisse du jeu aux activités quotidiennes pour qu'il puisse y trouver son jeu » (Guises, 2001, p. 131).

Les ressemblances avec la situation des animateurs « centrés sur le faire » ne sont pas anecdotiques. Focalisés à pré- parer le contenu c'est-à-dire les règles, le matériel, le lieu, la durée le déroulement, les variantes, la relation des enfants à ce contenu en vient à être occultée. Dotées de projets éducatifs et pédagogiques, les structures de loisirs peuvent donner une forme plus ou moins éducative aux situations ludiques (Roucous, 2010). En majorité, la « forme éducative de l'animation » implique la programmation et la planification du jeu par l'écriture de « projets d'activité » (ou d'animation) porteurs d'objectifs (Roucous, 2007). Ce processus est d'autant plus visible durant le « temps libre » où, a priori, les enfants peuvent décider de leurs jeux.

13h28. C'est le moment du temps libre. Quentin précise à un groupe d'enfants : « j'ai dit que je sortais qu'un ballon et que vous jouez ensemble ! ». Les plus grands râlent sur les plus jeunes qui prennent le ballon pour courir après et se poursuivre alors qu'ils veulent faire leur traditionnel match... Une bagarre, Laurène intervient et tente d'y mettre de l'ordre : délimitation du terrain, constitution de deux équipes. À 13h55, le match n'est toujours pas lancé.

Manifestement, la décision de l'animateur considérant que les enfants devront « jouer tous ensemble » s'opposa à leurs intentions d'utiliser le même matériel pour des jeux différents provoquant une situation conflictuelle. S'ouvre alors une question plus générale sur la place accordée et le pouvoir attribué aux enfants participants. Nos observations et celles de Houssaye (1995) nous en donnent un premier aperçu dans le cadre des ACM. La place du jeu des enfants devient un signe pertinent pour repérer la place des enfants qui peut être très variable selon les moments de la journée.

4. L'expression est trompeuse car le jeu se déroulera toujours dans une situation socialement construite par un espace particulier, un temps alloué, du matériel mis à disposition, etc. Ici, il s'agirait d'un jeu peu organisé par un adulte, à l'initiative des enfants

Dès lors, on retrouve deux dialectiques déjà maintes fois formulées : le pouvoir plus ou moins accordé aux enfants, des pratiques plus ou moins centrées sur une approche technique ou relationnelle. Plus précisément, on peut s'appuyer sur les distinctions qu'effectue Gillet (1998, p. 41) entre le modèle de l'animateur-technicien caractérisé par l'activité, un rôle d'agent, un temps programmé, une forme instituée et celui de l'animateur-médiacteur fondé sur l'action, un rôle d'acteur, un projet partagé et une forme institutionnalisable. Le technicien s'intéresserait plus au contenu, sa préparation, sa planification, sa formalisation éducative sous couvert d'objectifs quand le médiacteur se centrerait sur la relation des personnes à ce contenu. Ce dernier aurait particulièrement développé cette « compétence ludique », telle que définie par Marinova (2011).

Le jeu face au projet des animateurs

En somme, le jeu en tant qu'analyseur des pratiques animatives en situation permet de mettre en exergue un organisateur fondamental du métier : quelle place est donnée aux « usagers », de quel pouvoir d'agir disposent-ils ? Pour autant, il n'est pas exclusif à l'animation ni à l'intervention sociale et se retrouve dans tous les métiers de la relation derrière la notion de participation⁵ et « l'émergence des usagers » (Demailly, 2008, p. 295).

Dans cette seconde partie, il s'agira de continuer l'exploration de cette dialectique par le recours au champ de l'intervention sociale. Nous essayerons plutôt de voir comment les derniers travaux sur ces métiers permettent, d'une part, de questionner les risques de rationalisation – tant par la spécialisation que la technicisation – de l'animation et des ses formations et, d'autre part, de réintroduire la « part sensible de l'acte » trop souvent écartée qui permet de réinterroger nos conceptions théoriques de l'action notamment le paradigme de l'action rationnelle à la suite de Joas (1999).

Jusqu'ici, le projet des animateurs de faire un jeu (game) entre en conflit avec le projet de jouer (play) des enfants. Nous commencerons donc notre compréhension de l'emprise technique de l'animation par l'intermédiaire la notion de projet devenue incontournable...

Les ambiguïtés du projet

Dans son anthropologie régulièrement réédité, preuve du succès, Boutinet (2005) ne peut s'empêcher de s'étonner de la « frénésie » actuelle autour de ce terme qui infiltre de nombreux champs professionnels. En prenant son ampleur dans les années 1970, elle ne tarda pas à s'instituer dans l'animation jusqu'à devenir une véritable « doxa » de la profession selon Lebon (2005, p. 212–217).

On s'attardera avant tout sur le rapport de cette notion à l'éducation et la pédagogie (Boutinet, 2005, p. 194–211). Ainsi, il considère que la « négociation » est la « dimension essentielle » permettant aux « intéressés [...] de s'approprier la situation dans laquelle il sont acteurs » (ibid., p. 201). Même si elle s'avère « coûteuse en temps et en énergie », sans celle-ci, « le programme court le risque de tuer le projet » (ibid., p. 202). Autrement dit avec le vocabulaire de Gillet (1995) : sans partage du sens de l'action, le projet de l'animateur n'est plus qu'un programme d'activité

5. Entre autres, la place attribuée à l'élève à l'école est toujours un sempiternel débat pédagogique tout comme celle des habitants d'un quartier en rénovation, ou encore celle des patients d'une institution de soin s'inscrivant dans la psychothérapie institutionnelle ou la santé communautaire.

pour les usagers réduits au rôle d'agent consommateur ; l'animateur-technicien prend le pas sur le médiateur.

Si les situations de la première partie ne suffisaient pas, dans l'introduction de *Vers des jeux sans animateurs*, Parlebas (1989, p. 2) dénonçait déjà « l'acharnement didactique » à l'encontre des jeux et notamment le rôle joué par la pédagogie de projet qui « risque de ne plus prendre en compte que le projet de l'adulte, alors qu'il s'agissait au départ, bien entendu, de privilégier le projet des enfants ». Plus largement, Della Croce, Libois et Mawad (2011) évoquent, tout au long de leur ouvrage, la tension pour les professionnels de l'animation à concevoir des projets pour un « public » – en répondant parfois à des appels d'offres – tout en le construisant avec les personnes concernées, grâce à des méthodes participatives qui prennent beaucoup (trop) de temps au regard des échéances institutionnelles.

Ainsi, le risque est reconnu que la « pédagogie de projet [engendre] autant d'occasions d'émancipation que d'occasions d'assujettissement » selon la place accordée aux usagers (Boutinet, 2005, p. 212). En d'autres termes, Ardoino (1987) nous rappellerait que derrière tout « projet-programmatique » – son opérationnalisation – se cache un « projet- visée », des aspirations, des intentions visées, des références à des valeurs. Or, en privilégiant le « jet » plus que le « pro », c'est le risque d'une « dérive techniciste » transformant une pédagogie de projet en pédagogie par objectifs réduisant la richesse et la variété du processus éducatif « à l'atteinte coûte que coûte de ces seuls buts » (Boutinet, 2005, p. 203–204).

En définitive, ces projets-programmatique « fixent de façon précise, voire normative, les ambitions en matière d'évolution de l'enfant ou plus exactement les aboutissements auxquels l'action éducative veut parvenir. Une telle perspective éducative oriente et conditionne ainsi tout accueil, voire toute interaction avec l'enfant » (Roucous 2007, p. 69). Incidemment, le jeu en fait partie comme le montre la situation suivante.

[Une chercheure] demande à l'animatrice si les enfants ont la possibilité de rester dans la cour, sans occupation précise. L'animatrice répond non, que cette activité n'existe pas, et que c'est seulement en fin d'année, quand les étudiants [...] ne sont plus là en raisons de leurs propres examens, que les enfants ont cette possibilité. À la question de l'enquêtrice, voulant savoir pourquoi cela ne se fait pas en cours d'année, l'animatrice répond : pour cela il faudrait faire un projet ! (Glasman, 2005, p. 56)

Les risques de la rationalisation

En suivant l'exemple de la méthodologie de projet, les principaux organismes de formation avaient déjà souligné⁶, au niveau national, leurs divergences quant sa prépondérance dans le référentiel du BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport) mis en place en 2003 lui préférant la notion d'accompagnement de projet. Par ailleurs, ils questionnaient l'intégration de la notion de compétence qui était « trop liée à une conception « taylorienne » des tâches » sachant que le « travail avec l'humain, dans les espaces et les situations d'incertitude qui lui sont liés, ne saurait être pris en compte par le simple cumul de « savoir-faire » ».

Si l'on en croit Demailly, l'hégémonie du projet-programmatique n'est qu'une forme parmi d'autres d'un processus de rationalisation qui touche les métiers de la relation « sous la forme du traitement de l'expérience et de la gestion des savoirs qui décortique le travail de relation pour l'outiller, le standardiser, le rendre plus performant » (Demailly, 2008, p. 325). Agissant sur

6. Étude, non publiée, sur la mise en place des spécialités du BPJEPS relevant du champ de la jeunesse et de l'Éducation populaire dans et par les associations et fédérations d'Éducation populaire réalisée par P. Segrestan en 2005.

l'ensemble du monde du travail, les champs de l'intervention sociale et de l'animation n'en sont pas exempts accueillant avec plus ou moins de résistances le management, la démarche qualité et des procédures d'évaluations internes et externes visant la promotion de « bonnes pratiques ».

Néanmoins, les recherches en éducation⁷ et plus particulièrement sur le métier d'enseignant se sont déjà emparées de ces problématiques et ont produit de nombreuses critiques à l'égard des notions de compétence et de référentiel importées du monde de l'entreprise (Crahay, 2006). En bref, les critiques se centrent sur une conception « adéquationniste » de la formation visant l'application de savoirs théoriques (ou académiques) durant une alternance subordonnée, une approche par compétences individualisées visant implicitement une plus grande flexibilité des travailleurs ainsi que leur mise en concurrence, des référentiels définis par des experts « hors-champ » qui parcellise l'activité au risque d'en perdre le sens...

Ainsi, il n'y a aucune raison pour que le métier d'animateur échappe à ce processus de rationalisation de ses activités professionnalisées. Forcément, ce n'est pas sans provoquer quelques tensions dans la professionnalisation des métiers adressés à autrui qui se retrouvent partagés entre des activités fortement normalisées car quantifiables (e. g. le nombre de journées/enfant) et donc gérables face à des actes singuliers co-construits dans l'interaction avec les usagers, profondément contextualisés.

Pour autant, il ne s'agit pas de rejeter la professionnalisation ni ses prescriptions mais de reconnaître le caractère illusoire de la description exhaustive d'activités et la construction de référentiels où s'imbriquent une centaine⁸ de savoir-faire cumulatifs reprenant les principes de la pédagogie par objectifs (Jobert, 1999, p. 372). Ce traitement rationnel de l'expérience professionnelle occulte les ruses de l'intelligence, la mètis. Elle fait directement écho aux façons d'agir qu'évoque Boutinet (2005, p. 327–330) comme le « mimétisme, le bricolage, l'intuition, l'improvisation et la reprise » que l'on peut aisément rapprocher de la « combine » ou du « bidouillage » que relève Gillet (1998, p. 38) à propos de l'intelligence stratégique de l'animateur. Bien entendu, elle est comparable à la ruse du joueur d'échec qui peut vaincre un super-ordinateur calculant les multiples probabilités et ses espérances de gain⁹.

Il nous semble que les avancées actuelles de la recherche en travail social peut nous apporter les cadres épistémologiques et conceptuels pour (re)penser (la suite de) la professionnalisation de l'animation. Ils permettent d'explorer les mystères du métier et la mètis des travailleurs au quotidien en s'appuyant sur le concept d'activité (Barbier et Durand, 2003).

Le retour de la part sensible

Avec les travaux issus de l'ergonomie et de la psychologie du travail, on redécouvre une évidence – l'apprentissage « sur le tas » – mais, surtout, que la formation usuelle n'est pas suffisante car « bon nombre de compétences [...] ne peuvent efficacement s'acquérir que dans et par le [travail] et non avant et/ou à côté » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 10). Un des principaux apports est la distinction irréductible entre les tâches prescrites et le travail réel effectué en situation. Quelle que

7. On peut se référer au numéro 64 de Recherches et formations (2010) et au numéro 154 de la Revue française de pédagogie (2006).

8. Par exemple, le référentiel de certification compte 10 unités capitalisables divisées en 25 objectifs intermédiaires et près de 124 sous-objectifs intermédiaires (arrêté du 24 février 2003).

9. Henriot (1983, p. 90–91) prend l'exemple de deux machines, fortes de leur programme intégrant stratégies, probabilités et situations possibles, qui obtiendraient le résultat de leur confrontation en quelques instants. « L'idée d'un tel système n'exclut-elle pas la notion même de jeu ? ».

soit la précision ou l'exhaustivité des prescriptions, elles ne sauraient décrire toute la complexité de situations singulières, parfois dynamiques, où l'activité s'élabore dans les interactions entre les individus avec son environnement. Il y a de l'intelligence au travail, il y a de la créativité dans l'agir.

Ainsi, les recherches montrent la complexité et la richesse de gestes experts dans le travail artisanal ou industriel. Le travail relationnel n'y échappe pas mais s'en différencie par la spécificité des situations sur lesquelles il opère : par la « nature » de son « objet » de travail – l'humain possédant une part d'autodétermination –, le travailleur social ne peut agir comme s'il était « standard », aux normes et inerte. Incidemment :

- Contrairement au plombier qui peut fermer l'arrivée d'eau, les situations relationnelles sont inscrites dans une temporalité continue voire dans l'urgence. L'interaction ne peut se réduire à un simple script décrivant les dialogues à produire ;
- Il existe peu de procédures ou de protocoles car les buts recherchés et les moyens mis en œuvre sont rarement univoques ni incontestables se référant à des choix axiologiques ;
- Les résultats de leurs actions, donc leur efficacité ainsi que leur efficience, ne sont pas toujours observables ni quantifiables.

D'une part, les travailleurs sociaux sont poussés à rationaliser leurs actions par le suivi de procédures, l'écriture de projets(-programmation), le contrôle de leurs résultats ; d'autre part, et au quotidien, ils font face à des situations qui sont marquées par l'indétermination – ou la codétermination – et l'incertitude (Piot, 2007). Or, derrière ces deux visions du métier, ce sont deux conceptions de l'agir qui s'opposent à un niveau épistémologique. L'ouvrage de Joas (1999) montre les limites empiriques et théoriques du modèle téléologique de l'action hérité de la pensée économique du XIX^e siècle notamment parce que fins et moyens peuvent être amenés à considérablement évoluer dans le cours de l'action ; a fortiori, dans l'interaction avec autrui.

Du côté de l'intervention sociale, la thèse de Libois est représentative de ce changement de paradigme. En partant de « la dialectique entre contrôle social et développement de la personne » partagée avec l'animation, elle explore les « incidences de tels positionnements dans l'accompagnement de jeunes placés en foyer » (Libois, 2011, p. 4) afin de recueillir « l'essentiel – non mesurable – [qui] est dans la présence et l'ineffable de la relation vécue avec autrui » (Ion et Tricart, 1984, p. 60). Par l'analyse de l'activité et leurs confrontations de plusieurs éducateurs, elle conceptualise de façon inductive les multiples facettes de la présence à l'autre, un « savoir-faire difficile à nommer » utilisé au quotidien dont on retiendra le cas de la « présence proche » emprunté à Deligny (Libois, 2011, p. 303–310).

Ce concept représente la construction d'une nécessaire marge, espace où se déploie le possible. Il fait écho à la recherche de la « bonne distance » chez les éducateurs dans la relation aux usagers. Trop éloignés, ils ne construiront pas la relation nécessaire à leurs actes éducatifs ; trop proches, ils sortiraient des frontières de leur statut et de leurs fonctions. Cette recherche d'une qualité de présence à l'autre est tout particulièrement visible dans le cadre de « l'accueil libre » (Libois et Heimgartner 2013, p. 23–27).

Cependant, du côté de l'animation, il n'existe que très peu de travaux centrés sur l'analyse du travail réel d'animateurs en situation qui s'appuierait sur des méthodologies spécifiques (Durand, 2009). À notre connaissance, la première recherche allant dans ce sens a été réalisée récemment par Della Croce, Libois et Mawad (2011) ce qui montre l'étendue du travail restant à accomplir. Il reste à défricher les savoirs d'actions, ou professionnels, des animateurs et rendre visibles leurs

pratiques de reliance. Grâce à leur documentation et le repérage de situations critiques propres au métier, un deuxième enjeu se dessine quant à l'ingénierie de formation de professionnels de la relation animative et sa référentialisation. Nous ne pouvons que suivre Jobert (1999, p. 365) lorsqu'il considère nécessaire la progression des « travaux de recherches [...], en particulier dans les métiers de l'humain, du soin, de la relation ».

Conclusion

Si la métaphore ludique est si utilisée pour apprécier l'action humaine – notamment par Crozier et Friedberg (1977) –, ce n'est pas le fait du hasard... « Jouer, c'est ne pas savoir où l'on va, même si l'on a soigneusement préparé son itinéraire et calculé ses effets » (Henriot, 1983, p. 82). Dit autrement, quel que soit les choix rationnels mûrement réfléchis que nous aurions réalisés dans notre préparation et la planification de nos étapes, il y aura toujours une part d'imprévisibilité et d'indétermination dans notre rencontre avec la réalité.

Quand certains tentent de réduire les imprévus des actes professionnels à grands renforts de protocoles et de procédures de contrôle, il nous semble fondamental de considérer comme irréductible l'écart entre les tâches prescrites et le travail réel, investi par les opérateurs. Ici encore, la métaphore ludique est opérante dans la 26^e acception du Littré comme l'intervalle nécessaire entre les rouages d'une machine, la marge entre le piston et sa culasse. Lorsqu'on évoque la recherche de la « bonne distance » de l'éducateur, son « jeu » n'est pas très loin (Libois, 2011, p. 174). On retrouve aussi cette analogie ludique dans les travaux de Gillet (2007) pour qui l'animateur « doit apprendre à louvoyer, à jouer, à occuper un rôle pertinent, à devenir un stratège intelligent » parmi l'ensemble des acteurs qu'il est susceptible de côtoyer. Ainsi, il pourrait remplir pleinement sa mission : permettre aux personnes de participer et de s'impliquer dans le « jeu social » à différents niveaux (Gillet, 1995, p. 163). D'autant plus quand le métier en question réunit de multiples joueurs dont on ne connaît pas toujours les intentions.

Au risque de transformer des projets d'émancipation en programmes de paix sociale, le jeu des enfants tout comme la participation au jeu social seront considérablement limités par les actions – soigneusement préparées et contrôlées – d'animateurs-techniciens. Des animateurs expérimentant une « compétence stratégique » – qui serait aussi ludique –, aptes à jouer, nécessitent de reconsidérer la part sensible de l'acte professionnel des animateurs. La formation deviendrait alors un apprentissage du « jouer » qui n'est pas simplement apprendre les règles (du jeu, de vie, sociétales, protocoles, méthodologies, réglementations, etc.) et les respecter ; c'est aussi apprendre à repérer les marges, les zones d'incertitude et, pourquoi pas, apprendre à les transformer. On se rapprocherait alors de l'animateur social d'Alinsky (1976).

Pour ce faire, cette contribution est une invitation à critiquer le paradigme de l'agir rationnel. Joas (1999, p. 42) dénotait d'ailleurs « l'oubli » de Parsons (1947, p. 297) qui devait traiter du problème que posait le jeu – et l'art – à sa théorie sociale de l'action autour d'un schéma de moyens et de fins. Il ne reste plus qu'à analyser le travail réel des animateurs.

Références

- ALINSKY, S. (1976). Manuel de l'animateur social. Une action directe non violente. Paris : Seuil.
- ARDOINO, J. (1987). « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». Dans : *Éducation permanente* no 87, p. 102–104.
- BARBIER, J.-M. et M. DURAND (2003). « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ». Dans : *Recherche et formation* no 42, p. 99–117.
- BESSE-PATIN, B. (2012). « « Jeux n'est pas jouer ». Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs ». Mémoire de master recherche en Sciences du Jeu. Université Paris 13.
- BESSE-PATIN, B. (2013). « Histoires du détournement du jeu dans l'animation ». Dans : Journée d'étude « Le jeu dans l'Histoire de l'Antiquité à nos jours ». Poitiers.
- BOURGEOIS, É. et M. DURAND (2012). Apprendre au travail. Paris : PUF.
- BOUTINET, J.-P. (2005). Anthropologie du projet. Paris : PUF.
- BROUGÈRE, G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (2005). Jouer/Apprendre. Paris : Anthropos Economica.
- BROUGÈRE, G. (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». Dans : BÉDARD, J. et G. BROUGÈRE. Jeu et apprentissage : quelles relations ? Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 43–62.
- CRAHAY, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». Dans : *Revue française de pédagogie* no 154, p. 97–110.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). L'acteur et le système. Paris : Seuil.
- DELLA CROCE, C., J. LIBOIS et R. MAWAD (2011). Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe. Paris : L'Harmattan.
- DEMAILLY, L. (2008). Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- DUFLO, C. (1997). Jouer et philosopher. Paris : PUF.
- DURAND, M. (2009). « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions ». Dans : BARBIER, J.-M. et al. Encyclopédie de la formation. Paris : PUF, p. 829–856.
- GILLET, J.-C. (1995). Animation et animateurs - Le sens de l'action. Paris : L'Harmattan.
- DURAND, M. (1998). Formation à l'animation - Agir et savoir. Paris : L'Harmattan.
- DURAND, M. (2007). « Les relations difficiles de l'éducation populaire et de l'animation professionnelle ». URL : http://jeanclaudegillet.free.fr/rerelations_difficiles.htm.
- GLASMAN, D. (2005). « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? » Dans : *Diversité Ville-École-Intégration* no 141, p. 51–57.
- GUISES, É. (2001). « Apprend-on à jouer aux professionnels ? » Dans : *Enfance & Psy* no 15, p. 126–132.
- HENRIOT, J. (1983). Le jeu. 3e éd. Paris : Synonyme – S.O.R.
- HOUSSAYE, J. (1995). Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles. Vigneux : Matrice.
- HOUSSAYE, J. (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». Dans : *Revue française de pédagogie*, no 125, p. 95–107.
- ION, J. et J.-P. TRICART (1984). Les travailleurs sociaux. Paris : La Découverte.
- JOAS, H. (1999). La créativité de l'agir. Paris : Cerf.
- JOBERT, G. (1999). « L'intelligence au travail ». Dans : CARRÉ, P. et P. CASPAR. Traité des sciences et techniques de la formation. Paris : Dunod, p. 205–221.
- LEBON, F. (2005). Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs. Paris : L'Harmattan.

- LIBOIS, J. (2011). « *La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale* ». Thèse de doctorat en Formation des adultes. Conservatoire National des Arts et Métiers.
- LIBOIS, J. et P. HEIMGARTNER (2013). « Accueil libre et libre adhésion. Pratiques fondamentales en travail social ». Dans : WICHT, L. *À propos de l'accueil libre. Mutualisation et tentative de définition d'une pratique fondamentale du travail social auprès des jeunes*. Genève : Éditions ies.
- MARINOVA, K. (2011). « À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire ». Dans : MOLDOVEANU, M. *Les compétences des acteurs en éducation*. Montréal : Peisaj, p. 101–115.
- PALLUAU, N. (2013). *La Fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances (1919-1939)*. Rennes : PUR.
- PARLEBAS, P. (1989). « Introduction ». Dans : *Les dossiers de VEN. Vers des jeux sans animateurs* no 3, p. 1–2.
- PARSONS, T. (1947). *The structure of social action*. New York : McGraw-Hill.
- PIOT, T. (2007). « Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles ». Dans : *Recherche et formation* no 54, p. 87–100.
- ROUCOUS, N. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». Dans : *Revue française de pédagogie* no 160, p. 67–73.
- ROUCOUS, N. (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». Dans : HOUSSAYE, J. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux : Matrice, p. 205–220.