



**HAL**  
open science

## Le travail d'intéressement des animatrices socioculturelles

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Le travail d'intéressement des animatrices socioculturelles. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2023, 48, pp.159-175. hal-03716766v2

**HAL Id: hal-03716766**

**<https://hal.science/hal-03716766v2>**

Submitted on 28 Oct 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.



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

# Le travail d'intéressement des animatrices socioculturelles

Baptiste BESSE-PATIN\*

## Résumé

Partant d'une enquête ethnographique sur le jeu et le loisir des enfants dans des institutions dédiées, cet article interroge, par le bas, les pratiques d'encadrement des professionnel-le-s de l'animation socioculturelle. À travers l'étude des situations qui composent l'ordinaire d'une « *journée-type* » et de la distinction ritualisée entre « *activité* » et « *temps libre* », le travail effectué par les animatrices est décrit en se centrant sur le « *bon boulot* ». Par l'analyse des engagements des enfants et des animatrices, il est possible de saisir le « travail d'intéressement » qu'elles opèrent quotidiennement, avec plus ou moins de difficultés, pour créer des engagements collectifs. Mots-clés : engagement, animation socioculturelle, centre de loisirs, activités extra-scolaires

## Introduction

[jour 16] 10h38. [...] MARINA me donne l'exemple de « *Malo et Giacomo qui sont toujours aux Lego* » et qu'ils « *n'ont pas réussi à accrocher* ». [...]

La difficulté reconnue à mobiliser deux garçons dans d'autres activités par une animatrice révèle dans le même temps ce qui lui semble important dans son métier : intéresser, c'est-à-dire obtenir et maintenir l'attention des enfants dans une activité. « *Capt(iv)er* », « *attirer* », « *obtenir* », « *accrocher* », « *enrôler* » sont un ensemble d'expressions régulièrement employées par MARINA et, plus largement, des animatrices socioculturelles<sup>1</sup> pour qualifier les actions qui concernent l'engagement des enfants ; expressions qui traversent

\* postdoctorant à **Géoarchi** (UBO), associé à **EXPERICE** (Université Paris 13)

1. Du fait que les femmes représentent plus de 70 % du groupe professionnel (LEBON 2009, p. 48), le féminin majoritaire est employé dans ce texte pour en désigner les membres. Par ailleurs, les termes émiques sont encadrés de guillemets et mis en italique et, par commodité, afin de différencier les enfants des animatrices, les prénoms de celles-ci apparaissent en petites majuscules, notant par là même une asymétrie de position.

les échanges entendus lors de notre enquête ou les ouvrages publiés par des professionnel·le·s (p. ex. DUCASSE 2013 ; POULOT 2014). Mais contrairement à d'autres métiers adressés à autrui (enseignement, travail social. . .), peu de travaux académiques étudient l'animation socioculturelle et encore moins s'intéressent aux « pratiques animatives » (NDIAYE 2007) en tant que telles, comme le constataient déjà plusieurs auteurs (LEBON et LIMA 2011 ; MARTY et CLANET 2009 ; PRÉCAS 2004).

Ainsi, cet article se veut une contribution à l'étude de ces pratiques animatives réelles en se centrant plus particulièrement sur le « cœur de métier ». En effet, « l'animateur socioculturel est souvent considéré comme un organisateur d'activités socioculturelles » (della CROCE, LIBOIS et MAWAD 2011, p. 77) adressées à des groupes ; fonction qui trame les référentiels et les prescriptions institutionnelles. Pour autant, la réalisation de ces activités – quelle qu'en soit la nature (culturelle, sportive, sociale, etc.) ou la visée – n'est jamais exempte d'accrocs et d'imprévus, de négociations et d'adaptations, et peut alors constituer une épreuve (LEBON et LIMA 2011). Sans s'en tenir uniquement rationnelle et techniciste, l'animation socioculturelle est ici appréciée comme un « travail [qui] consiste à agir pour et avec un autre », comme d'autres métiers dits « de l'humain » ou « relationnel » (DEMAILLY 2008). Loin d'être nouvelle, cette perspective s'inscrit dans la filiation des travaux de GILLET (2006) autour de la « médiation » et ceux, plus récents, de della CROCE, LIBOIS et MAWAD (2011). En s'adossant à une « analyse de l'activité », ces autrices ont élaboré une première ébauche de ce « métier complexe » où « chaque situation est singulière puisqu'il s'agit d'interactions entre humains » (*ibid.*, p. 17), dont les prescriptions floues et « l'écart entre travail prescrit et travail réalisé impose une mobilisation de l'intelligence dans toutes les situations de travail » (*ibid.*, p. 19). Pour contribuer à la compréhension de ce « cœur de métier » des animatrices, nous proposons d'étudier plus particulièrement le cas, ordinaire, d'un centre de loisirs accueillant des enfants. À défaut de pouvoir étudier toutes les tâches et facettes du métier, seules les « activités » animées seront analysées à partir d'une extension du concept de « travail d'intéressement » ; concept construit par HÉLOU et LANTHEAUME (2008) pour décrire les pratiques enseignantes qui tentent de focaliser et maintenir l'attention des élèves.

À partir d'observations directes réalisées lors d'une enquête de terrain, cet article vise à montrer comment, en dehors de la classe, ce travail d'intéressement est effectué, au quotidien, par des animatrices afin d'enrôler les enfants dans des « activités ». Autrement dit, nous défendons l'idée que ce concept s'avère pertinent pour comprendre d'autres pratiques à visée éducative. Suite à la présentation de la démarche ethnographique, la première partie présente les outils conceptuels convoqués pour démêler la distribution et la structuration des engagements en situation d'animation. Grâce à ces derniers, la deuxième partie décrit, par le bas, ce « travail d'intéressement » en analysant les principales stratégies de captation en vue d'une convergence collective des engagements dans une séquence d'activité. Enfin, dans une dernière partie conclusive, ces stratégies employées et les difficultés analysées permettent de souligner, d'une part, une configu-

ration semblable de « *face-à-face pédagogique* » au monde enseignant et, d'autre part, un paradoxe inhérent et spécifique au métier de l'animation qui renforce l'importance du travail d'intéressement.

## 1 Étude de cas d'un centre de loisirs ordinaire

Déployant une démarche ethnographique, j'ai recueilli des données de première main, in situ et in vivo, dans plusieurs institutions de loisirs accueillant des enfants et des jeunes, des ACMI (Accueils collectifs de mineurs). Au jour le jour, j'ai observé et pris notes de situations d'interactions avec le souci des détails sur les pratiques engagées des personnes coprésentes, les propos exprimés et leurs intonations, la position des corps et leurs mouvements, les objets utilisés ou d'autres éléments du contexte physique. Autant que faire se peut, l'observation a été prolongée sur plusieurs semaines, depuis l'ouverture jusqu'à la fermeture de l'établissement, afin de saisir les habitudes ou les routines, et autant de similarités pouvant traverser les scènes capturées hic et nunc. En partageant les mêmes conditions de travail, cette immersion visait à établir peu à peu une relation de confiance avec les enfants et les encadrant-es pour s'entretenir avec eux de manière peu formalisée.

Du fait des spécificités d'une recherche auprès d'enfants et des jeunes (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006), une posture d'observation à la participation volontairement restreinte s'est imposée, associée à un statut d'étudiant, assis en périphérie des actions et des rassemblements. D'une part, j'ai élaboré un rôle différent des adultes disposant de la responsabilité des enfants accueillis – « ni parents ni maîtres » (*ibid.*, p. 106-107) – et éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité quelconque afin de pouvoir recevoir les points de vue des enfants et des jeunes. D'autre part, pour accéder au terrain et d'autant plus lorsqu'il y a des enfants, il était important de ménager les professionnel·les pour qui la présence d'un observateur pouvait être troublante, surtout lors d'incidents. Ces derniers, allant de l'embarras au conflit en passant par des contretemps, étaient méthodologiquement importants pour révéler et saisir les « cadres d'expériences » (GOFFMAN 1991) opérants, au-delà des prescriptions affichées.

Cette contribution se centre sur les observations effectuées à l'accueil de loisirs de Tulipe, même si elles se sont vérifiées sur d'autres terrains d'enquête. Depuis plus de quarante ans, il est organisé par une association qui administre, aussi, des établissements scolaires dans la banlieue toulousaine et, en lien avec l'école primaire, deux centres de loisirs accueillent à la journée, dans des locaux partagés, une quarantaine d'enfants scolarisés de 3 à 11 ans à la journée. Ils sont encadrés par la même équipe d'animation tout au long de l'année, composée majoritairement de jeunes femmes étudiantes et diplômées de l'animation dite « *volontaire* », ou de professionnelles de la petite enfance

pour le centre de loisir dit « *maternel* ». Durant la même année, j'ai ainsi réalisé plusieurs sessions d'observation le mercredi après-midi (jour 1 à jour 5) puis les trois semaines d'ouverture estivales (à partir du jour 7) et sa « *réunion de préparation* » (jour 6).

Représentant environ 300 pages de notes pour 130 heures de présence, les données recueillies ont été traitées par « induction analytique » (KATZ 1983) en considérant tout particulièrement les lignes d'actions et les degrés d'engagements des personnes, la situation et sa formalisation, les objets présents et leurs usages, le contexte tant spatial que temporel. L'ancrage et la focale de l'analyse sont volontairement « situationnels » afin de saisir le sens des actions en train de se faire et leurs conditions de réalisation, que ce soit les contraintes ou les opportunités, en considérant les positions sociales respectives des personnes impliquées. Reprenant la démarche inductive d'analyse, l'article suit une même logique d'exposition en invoquant, parmi les milliers de vignettes récoltées<sup>2</sup>, les plus démonstratives qui ont été utiles pour inférer les règles d'action qui constituent le « travail d'intéressement »<sup>3</sup> des animatrices au quotidien.

## 2 Démêler un flot d'engagements

Pour LAC (2011, p. 63), « un des outils les plus utilisés dans l'animation est celui de l'engagement comportemental » et il montre l'heuristique de la notion d'engagement pour appréhender les pratiques d'animation, notamment en direction des jeunes (LAC et BORDES 2016). Comment les animatrices produisent-elles cet engagement de la part des enfants ou des jeunes ? Pour donner à voir les pratiques animatives qui entraînent ce processus, nous nous appuyons principalement sur les travaux de GOFFMAN (1961, 1991) et l'analyse des pratiques ludiques initiées par les enfants ou organisées par les animatrices. Celles-ci permettent d'apporter un premier éclairage sur les processus de (dés)engagements qui sont à l'œuvre au cours des situations d'animation habituelles : les « *activités* ».

[jour 15] 14h43. Dehors, je retrouve l'ensemble des enfants, en cercle, les pieds écartés de chacun sont collés, côte à côte, et une balle circule à l'intérieur de la barrière formée par les jambes. Sauf CORENTIN, l'animateur, qui se tient à l'extérieur. Cela ressemble fort au jeu de la *Tomate*. Suite au passage du ballon entre ses jambes, Quentin râle et sort du cercle en boudant. « *Quentin, reviens ! C'est moi l'animateur et tu restes là !* » lance CORENTIN. Le garçon revient en raclant le sol avec ses pieds tout en maugréant. L'animateur lui attribue une place dans le cercle.

2. L'ensemble du jeu de données a été archivé et peut être consulté sur demande. À défaut de pouvoir citer *in extenso* toutes les situations observées, des références complémentaires (jour, heure) sont ajoutées au cours du texte.

3. Volontairement, d'autres tâches et aspects du métier ne sont pas abordés dans ce texte.

15h03. Christian perd deux fois coup sur coup et les filles crient avec un grand sourire. « *Mais pourquoi?* » s'étonne CORENTIN. En réaction, Christian part en bougonnant et s'écarte. Il se fait taquiner par l'animateur. « *Je m'en fous...* » réplique-t-il. Alors qu'il s'éloigne, CORENTIN lui demande « *Où il va? – Boire* » et lui demande de revenir. Peu après, Arno, Mario et Élodie annoncent qu'ils ne « *veulent plus jouer* ». CORENTIN accepte et les invite à se « *mettre sur le côté* ».

Scène banale s'il en est, on y retrouve un animateur, CORENTIN, dirigeant une activité ludique avec des enfants réunis en groupe. Après en avoir rappelé les règles, il est confronté à quelques difficultés dues au manque d'entrain de certain-es participant-es. Plusieurs renâclent manifestement à prendre part à la partie et affichent des signes d'agacement exprimés plus ou moins ouvertement, malgré les relances et les incitations de l'animateur. À l'appui de l'essai *Fun in Games* (GOFFMAN 1961), on comprend que cette « rencontre ludique » (*gaming encounter*) réunissant des participant-es – ou un « rassemblement focalisé » lors d'une occasion quelconque – ne s'est pas transformée en une « partie » (*game*) d'un jeu avec des joueurs focalisés ou absorbés (*engrossed*) dans une action conjointe, capables de se détacher et d'opérer une « inattention sélective » des environs (*ibid.*, p. 33).

À la fin de la séquence, certain-es souhaitent arrêter leur participation et usent de leur « droit de se plaindre d'un jeu qui ne fournit pas le plaisir immédiat attendu » (*ibid.*, p. 17). Mais comme GOFFMAN (*ibid.*) le précise, « les enfants, les malades mentaux, et les prisonniers peuvent ne pas avoir de choix quand les responsables annoncent un temps de jeu ». À défaut d'être absorbés ou, plus trivialement, « pris au jeu » animé, les enfants sont enjoins et contraints par l'animateur de prendre part au déroulement de cette rencontre. Les enfants ont été engagés (*commitment*) dans et par le jeu préparé par l'animateur et, de ce fait, on peut s'interroger sur le degré de leur implication (*involvement*) ou l'intensité de leur engagement pour reprendre les distinctions<sup>4</sup> de GOFFMAN (2013, p. 36).

[jour 15] 09h56. Nouveau changement. Quentin a quitté Christian et rejoint Rémi dans sa partie de *Poney Club*. LÉA invite Mario à « *faire un Puissance 4* » en tendant la boîte alors qu'il était retourné près des étagères. Interrogatif, elle commence par lui expliquer les règles : « *Il faut faire une ligne de quatre pions dans tous les sens* ». Il hésite. « *T'es partant pour essayer? – Moui...* » confie-t-il et les deux s'assoient. Au final, Christian s'est arrangé et joue tout seul en simulant les deux joueurs au *Summoner Wars*. Arno continue de dessiner à sa table.

Contrairement à la situation précédente « monofocalisée » sur une « activité », cette vignette témoigne d'une autre structure de l'engagement dans la situation (*ibid.*, p. 165). Configuration que l'on peut qualifier de « multifocalisée », la situation accueille une multitude des lignes d'actions enfantines que STRANDELL (1997, p. 450) résume par le terme de *flow*, métaphore qui est, selon elle, la plus appropriée pour décrire les pratiques ininterrompues, leurs croisements et leurs détours, leur « dispersion » et leur

4. Il est aussi possible de renvoyer aux différences entre « engagement comportemental » et « engagement attitudinal » que mobilise LAC (2011).

« fragmentation » dans plusieurs foyers d'interactions qui évoluent sans cesse. Il s'avère complexe d'apprécier comment des engagements enfantins et autant de foyers s'articulent, s'ajustent et s'ordonnent avec les engagements conduits par les animatrices.

Pour étudier cette distribution des engagements, GOFFMAN (2013, p. 40-41) suggère de différencier dans toute situation un « engagement principal » – le repas – et des « engagements secondaires » qui peuvent être plus ou moins tolérés – discuter... – tant qu'ils ne dérangent pas la « ligne principale d'action » telle que dans la situation ci-dessus où plusieurs foyers interactionnels cohabitent. Cette première distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » qui est établie par la situation et son cadre. Typiquement, l'animatrice définit l'engagement dominant – l'« *activité* » – et œuvre pour qu'il soit aussi l'engagement principal des enfants tout en limitant distractions, bavardages ou autres perturbations... ; autant d'engagements qui doivent rester secondaires et subordonnés, au risque de ne plus « tenir la situation ». Néanmoins, dans une configuration multifocalisée à l'image de la situation précédente, aucun engagement dominant n'est défini et plusieurs engagements principaux légitimes cohabitent simultanément.

En un sens, on peut considérer qu'animer une « *activité* », y faire participer les enfants, revient à faire converger et unifier les engagements dispersés dans un « rassemblement focalisé », le seul engagement dominant et principal valant pour toutes les personnes coprésentes. Par la suite, nous mobilisons ces outils conceptuels afin de décrire, plus largement, les pratiques animatives – et parfois les difficultés éprouvées – pour piquer la curiosité, provoquer l'adhésion à une « *activité* » ou tout autre « *atelier* », et maintenir l'implication variable d'un groupe d'enfants. Sans déployer une littérature théorique abondante autour de la notion d'engagement, on convoquera les références utiles à l'analyse au cours de la présentation des situations observées.

### 3 Les stratégies de captation

Régulièrement rappelée dans les formations, les manuels ou des ouvrages scientifiques, l'étymologie du terme « animation » semble moins prompte à définir ce qu'elle serait effectivement qu'à constituer le rare dénominateur commun à un métier aux contours flous (GILLET 2006) qui traversent plusieurs domaines d'intervention (social, culture, loisir, éducation, santé, sport...). « *Donner vie* » paraîtrait une définition justifiée des pratiques animatives ; proposition dans laquelle les animatrices peuvent se reconnaître positivement : insuffler un élan, initier un mouvement ou lancer une dynamique... Les synonymes sont nombreux pour illustrer une même idée : l'animatrice est censée être actrice et motrice de l'action collective engagée, à l'image de DELPHINE dans la situation suivante.

[jour 16] 17h52. DELPHINE revient et lance : « *Vous voulez pas faire un jeu tous ensemble?* » sur un ton presque affirmatif. Mais je n'entends pas de réponse des enfants et elle rajoute : « *Prenez-vous les mains!* » en tendant les siennes. [...]

Pour décrire plus finement ce rôle « moteur », on suit l'intérêt de GOFFMAN (2013, p. 139) pour qui « [l]a transformation d'une situation à multiples foyers en une situation à un engagement de face est un processus intéressant à étudier. » Et sans conteste, cette transformation s'opère à plusieurs reprises sous l'égide des animatrices au fil d'une journée pour réaliser leur « bon boulot », en face-à-face avec des groupes. En écho à la question rhétorique de DELPHINE qui n'appelle aucune réponse, les sections suivantes abordent les principales techniques et stratégies employées par les animatrices pour unifier les engagements enfantins lors des « activités ».

### 3.1 La préparation d'engagements collectifs

[jour 6] 9h53. « *Allez, il faut définir un thème... les activités du séjour, les goûters...* » relance CAROLE avec son tableau en main. Mais SÉVERINE propose de « *ne pas aller dans le détail car tout le monde n'est pas là* » et elles veulent pas « *décider à la place des autres* ». Puis, elle insiste en indiquant que « *le planning n'est pas définitif* » donc, elle « *ne mettra pas trop de détails* ».

En vue du « face-à-face » avec le groupe d'enfants, la « préparation » est une étape jugée importante – mais pas toujours reconnue (LEBON et LIMA 2011) – par l'équipe d'animation ainsi que la profession comme en témoignent les ouvrages méthodologiques où l'ensemble des étapes sont souvent résumées par l'acronyme mnémotechnique PSAA-DRAFRA : « Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse ». Centrée sur les « activités », c'est grâce à ce moment dédié que les animatrices peuvent se concentrer sur leur « bon boulot » ou leur « cœur de métier », illustré par la situation précédente. À l'image des enseignant-es qui préparent leurs séquences, des animatrices dont CAROLE sont tentées par un surcroît de préparation, d'anticipation, de planification des engagements prévus des enfants – ce que GOFFMAN (1991, p. 70) nomme « programmation » – tandis que d'autres se prêtent aux imprévus d'un ordre négocié à la manière de SÉVERINE. Au cours de la même réunion, le terme d'« accroche » revient à plusieurs reprises : accrocher le regard ou l'attention, (main)tenir un intérêt ou « prendre au jeu » les enfants, faire que « ça marche »..., tel est l'objectif annoncé.

Dans les coulisses, la « prépa' » consiste à établir les conditions situationnelles de l'engagement des enfants à l'aide de fichiers dédiés à des types d'activités (manuelles, plastiques, sportives, culturelles...) (jour 1, 13h51), de leurs expériences et passions personnelles (jour 15, 10h11) ou de sites internet (CAMUS 2012 ; LEBON et LIMA 2011). Selon une première dimension matérielle, les animatrices aménagent ou retiennent un lieu particulier pendant une durée déterminée pour l'aboutissement de toutes les séquences

prévues, ainsi que du matériel spécifique et nécessaire à la réalisation de l'« activité ». En complément, une dimension symbolique peut s'y ajouter en choisissant un « thème » comme l'évoque CAROLE, un « imaginaire » ou un « fil rouge » reliant plusieurs « activités » et, en particulier, il est fréquent qu'une « ludification » soit opérée, c'est-à-dire « un habillage des activités proposées qui permet de séduire l'enfant » (ROUCOUS 2010, p. 214). En d'autres termes, les animatrices fabriquent un cadre d'expérience qui va « organiser le sens des activités » ainsi que les « engagements » (GOFFMAN 1991, p. 338) accessibles aux personnes coprésentes. Ce cadrage se concrétise dans un « planning », adressé aux parents<sup>5</sup> (jour 6, 11h16), qui informe et valorise les futures « activités » programmées.

Parmi les « activités » envisagées, on peut noter, d'une part, la valorisation de la dimension collective. Celle-ci est régulièrement mise en avant par les animatrices interrogées par della CROCE, LIBOIS et MAWAD (2011, p. 133 sqq.) sachant qu'elle est aussi un moyen de distinction au sein du travail social parmi d'autres métiers basés sur l'intervention personnalisée (GILLET 2006). D'autre part, est valorisée la durée prévue comme LEBON (2007) et CAMUS (2012) l'avaient aussi noté. Cette hiérarchisation honore alors le « grand jeu », dont les « olympiades » conçues par CAROLE, ou la classique « chasse au trésor », concernant l'ensemble des « grands » pendant toute une semaine suivant le modèle scout (jour 6) et révere, implicitement, l'exploit de « tenir le public » le plus longtemps possible. Enfin, c'est à l'aune du déroulement des engagements préparés et de l'absorption des enfants que s'estiment la valeur et la réussite des pratiques animatives. Par exemple, la « sortie à la piscine qui marche toujours » est envisagée en prévision de son succès tout en anticipant que « les petits décrochent assez vite » (10h54). Plus tard, et après le lancement d'un « grand jeu », LÉA estime, auprès de ses collègues, que les enfants « se sont bien attelés à la tâche » (14h34) et s'en réjouit.

### 3.2 Le signal du regroupement

[jour 8] 13h00. Au départ, DELPHINE donne des conseils à ALEX car, à son appel, les enfants ne l'écoutent pas. Il doit « attendre qu'il ait l'attention de tout le monde ». Même topo dans le couloir, où LÉA annonce à son groupe, avant de rentrer dans la salle, que « ça va être le temps calme et comme elle a vu des gens qui étaient fatigués », elle « leur propose un moment dans une pièce ».

[jour 9] 9h50. « Allô... allô... - J'écoute » LÉA demande, tant aux enfants qu'aux animateurs, s'ils sont « bien habillés et couverts ». Les enfants gigotent dans le rang formé, en attendant.

Exemples parmi d'autres situations, que ce soit autour du repas ou avant un « regroupement », les techniques utilisées ci-dessus sont largement répandues au sein des Accueil Collectif à caractère éducatif de Mineurs (ACCEM) (voir LEBON 2007) comme d'autres

5. Sans intégrer à l'analyse ce groupe social qui affecte le travail des animatrices plus largement, on peut noter qu'il est aussi le destinataire des « temps forts » (spectacles, expositions...) comme des photos prises par les animatrices qui, quasi exclusivement, représentent des enfants lors des « activités » organisées (jour 17, 17h50).

institutions accueillant des enfants. Parmi les plus courantes, les animatrices peuvent : rester silencieuses, lever le bras, mettre un doigt sur la bouche, prononcer une expression ritournelle (« *allô allô* »), mimer un chapeau, éteindre la lumière. . . Complémentaires d'un signal (sonnerie, cloche), ces techniques (fréquemment) répétées au cours de la journée tentent de capter les regards et de (re)focaliser les attentions enfantines, parfois dispersées, vers l'animatrice afin qu'elle puisse dispenser ses consignes quand le silence est obtenu. Jeune animateur, ALEX est d'ailleurs conseillé sur ce point par la directrice, avant de conduire le déplacement de son groupe, montrant par là-même l'importance de cette technique.

[jour 5] 13h50. « *Bon les garçons, vous allez ranger! – Oh non!* » répondent-ils à OCÉANE. « *Si on range, on fait le rassemblement* » confirme CAROLE. « *Vous avez entendu les filles? Vous laissez les dessins, vous continuerez après. . .* » Herman vient me dire de ranger tandis que OCÉANE et CLÉMENCE relaient l'information auprès des petits groupes et des jeux empruntés avant de rejoindre le tapis.

[jour 10] 10h06. « *Tout le monde pose ses jouets. . . Allez!* » Et l'animatrice cite des prénoms. « *Et moi aussi. . . d'ailleurs* » dit-elle alors qu'elle a un scoubidou dans les mains. « *Zazie et Lenny, on a dit de ranger les jeux!* » relance LÉA, « *ce n'est pas le moment* ». CAROLE revient. . . et pose son sac près du bureau. Presque l'ensemble des enfants sont rassemblés sur le tapis.

« Une activité cadrée d'une certaine façon – et tout spécialement une activité organisée collectivement – est généralement séparée du flux des événements en cours par des parenthèses conventionnelles » (GOFFMAN 1991, p. 246). En somme l'annonce et le rangement font office de « parenthèses conventionnelles » qui marquent l'entrée et la sortie de cadres spécifiques en assurant l'introduction du « *regroupement* ». En complément de l'annonce, la captation de l'attention est renforcée par le rangement des ressources utilisées jusqu'à présent. Après avoir écarté les objets possédant un « pouvoir de distraction » (ibid., p. 202) (jouets, dessins, revues. . .), les enfants sont plus à même d'être orientés vers les voix des animatrices qui peuvent alors entamer la présentation d'une « *activité* » et de ses consignes ou l'explication des règles d'un « *jeu dirigé* ».

[jour 7] 10h10. « *Allez les enfants, on va vous demander de ranger les jouets pour le rassemblement au coin calme* ». Appel général, et il faut enlever les chaussures pour les premiers arrivés. « *Allez, on range le jeu les filles. . . Lenny, on pose les jouets, le temps du rassemblement, s'il te plaît* ». CAROLE mène le rangement. « *Les filles, écartez-vous, on va essayer de faire un cercle* ». L'animatrice s'est assise avec les enfants tandis que LÉA répète l'appel au rangement et oriente les enfants vers le tapis.

Plusieurs fois par jour, aux alentours de 10h et après le repas, il se met peu à peu en place un cadre spatiotemporel dédié (un tapis, un « *coin* » . . .) où les enfants sont réunis, assis le plus souvent en cercle, avec les animatrices. Comme indiqué dans la séquence précédente, elles en profitent pour discuter avec les enfants, donner quelques informations ainsi que présenter les « *activités* » prévues dans la journée, c'est-à-dire les futurs engagements principaux.

### 3.3 La responsabilisation du vote

[jour 13] 09h50. « Hé les cocos, on va se rejoindre sur le tapis et on va discuter de ce qu'on va faire aujourd'hui car il y a plein de choses de prévues! » sur un ton enjoué. Debout au centre de la pièce, LÉA rabat les enfants vers le tapis avec des grands gestes de ses bras.

Suite à l'établissement des parenthèses conventionnelles qui encadrent le « *regroupement* », les animatrices ont concentré, *a priori*, les attentions enfantines et peuvent présenter leurs « *propositions* » préparées. Sans pouvoir détailler la variété des « *outils* » mobilisés au sein des ACCEM (« *boîte à idées* », « *conseil* », « *réunion* » . . .) (voir VARI 2004), celui utilisé à Tulipe est suffisant pour souligner le principe engageant qu'il recèle. Au vu des situations précédentes, il apparaît que remporter l'adhésion des enfants pour des « *activités* », conçues quelques semaines auparavant à partir de suppositions générales sur leurs goûts ou « *besoins* », n'est pas une mince affaire. En ce sens, le « *regroupement* » peut être considéré comme un « *acte préparatoire* » à un engagement dans de futures actions.

[jour 10] 10h05. Présentation des animatrices : « *Ce matin, et toute la journée, on va faire des épreuves intellectuelles le matin et sportives l'après-midi. . . – Oh non!* » disent deux ou trois enfants. Ensuite, elle explique les « *propositions* » et ils « *doivent voter pour deux* ». Zoé et Imène continuent leurs scoubidous en écoutant. Maurin est repris pour s'être rassis sur la chaise. . .

10h08. « *Moi j'ai pas envie de jouer. . . – Les enfants qui ont pas envie, ils vont regarder et jouer à rien et ce sera dommage pour leurs équipes qui vont perdre* » répond sèchement CAROLE. Elles les font se remettre en « *équipe* » et l'animatrice redemande à Dorian de poser son livre qu'il lisait. . . discrètement en se mettant de dos, près de l'étagère. [. . .] « *Qui pour le Time's Up!? – C'est quoi? – Mais je viens de l'expliquer!* » s'énerve LÉA qui reprend une fille qui « *n'avait pas écouté* ».

10h10. Résultats des votes : treize pour les *Kapla*, sept pour le *Time's Up!* et neuf pour le *Dessiner, c'est gagné*. Ensuite, CAROLE désigne les équipes qui vont s'opposer. . .

Les enfants sont régulièrement invités à voter<sup>6</sup> pour les « *activités* » qu'ils vont réaliser en disposant d'un « *choix* » – toujours relatif au nombre d'animatrices présentes – qui mène à une décision, difficilement révoquée, exprimée face à un groupe ; conditions utiles pour renforcer le caractère engageant de la décision comme les rappelle LAC (2011, p. 63). Devant le choix majoritaire, même celles ou ceux qui n'ont « *pas envie de jouer* » doivent prendre part aux futures « *activités* » (jour 5, 14h06) quand il ne s'agit pas de la menace de l'ennui agitée par l'animatrice. Par ailleurs, en plus d'orienter le type des propositions des enfants comme le fait CAROLE, des propositions d'animatrices peuvent être

6. Il serait trop long de le détailler ici mais on peut remonter cette stratégie jusqu'aux premières expérimentations de LEWIN et LIPPITT (1938) sur les dynamiques de groupe et les effets du « *style démocratique* » d'un moniteur pour faire réaliser des tâches aux enfants (contrairement aux styles « *autoritaire* » et « *laisser-faire* »).

promues<sup>7</sup> (jour 9, 14h32) tel un « *jeu tous ensemble* » (jour 3, 14h22) et certaines propositions enfantines sont rejetées parfois arbitrairement (jour 2, 14h23). En restreignant les négociations aux contenus des « *activités* », le vote permet surtout d'entériner – implicitement – leur réalisation et la participation des enfants.

[jour 17] 10h02. MARTINE arrive et refait un appel des enfants à partir d'une liste écrite à son attention. FATIMA rappelle Malo parti dans la cour vu qu'il « *était inscrit* » et l'emmène vers le coin lecture où s'est installée l'intervenante. « *On retrouvera les copains après* » assure l'animatrice.

Qui plus est, les animatrices peuvent renforcer les choix effectués des enfants par l'intermédiaire d'une inscription sur une « *liste* ». Matérialisant l'engagement pris, il est d'autant plus facile de rappeler aux contrevenant-es leurs choix pourtant volontaires. Ainsi responsabilisés par le nécessité – morale – de respecter ces engagements jusqu'à la fin de l'« *activité* », Malo et d'autres sont enjointés à prendre part à l'engagement principal défini par les animatrices.

### 3.4 La performance de l'enrôlement

[jour 19] 09h56. « *Aujourd'hui, il y a un atelier surprise – Ah, mon papa, il a dit d'y aller* » rajoute un garçon. Puis Lina et Olga reviennent pour dire qu'elles n'ont pas trouvé leurs affaires. « *On va jouer aux épées? – Ben elles ont disparues. . . – Mais qui a pu les prendre?* » s'étonne FATIMA. MARINA annonce qu'elle va « *voir si elles arrivent à décoder le mot que les filles ramènent* ».

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

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

« Engageant » serait une façon trop réductrice de décrire l'annonce de l'animatrice, MARINA. Avenant et tonique, le ton enjoué peut être perçu comme une forme d'enjouement qui marque à la fois la dimension extraordinaire – ou un cadre différent – de la proposition effectuée ainsi que la volonté de convaincre les enfants de son attrait. « *On va s'amuser avec du bois flotté cet aprém, ça va être trop cool* » assure LÉA un autre jour (jour 15, 9h37) devant des mines interrogatives pour persuader, de façon performative,

7. Il arrive que les animatrices en viennent à « *vendre leur activité* » – pour reprendre une expression courante – lors du « *regroupement* » et on aborde ci-dessous cette dimension moins commerciale qu'émotionnelle.

l'amusement qui devrait advenir. À certaines occasions, les animatrices confectionnent une « *sensibilisation* » misant sur un effet de surprise supplémentaire, c'est-à-dire sans user des signaux habituels, pour générer un même effet tout en sortant de la routine. À l'aide de déguisements et de décorations préparés en amont, parfois sommaires et souvent éphémères, les animatrices déroulent leur mise en scène et provoquent un nouvel engagement – surprenant – pour que les enfants s'attroupent autour d'elles et délaissent leurs engagements précédents.

Un état d'esprit, du charisme, une présence, un sourire enthousiaste, de l'énergie entraînante. . . sont autant de qualités recherchées chez les animatrices afin de créer une « *bonne ambiance* » et insuffler de l'énergie à un groupe d'enfants ou de jeunes parfois réticents. Si ces attitudes auraient vite fait d'être personnalisées et ramenées à des caractères innés, elles révèlent plutôt de capacités relationnelles et d'un « travail émotionnel » défini comme un « acte qui vise à évoquer ou à façonner, ou tout aussi bien à réprimer un sentiment » (HOCHSCHILD 2003, p. 33). Sans pouvoir traiter ici de la face invisible (supporter de façon impassible des provocations, tempérer son énervement, ravalier sa colère. . .), nous tenons à souligner la dimension émotionnelle du travail d'intéressement qui, en performant un plaisir contagieux relève d'un « travail d'affichage » et cherche à transmettre cet état émotionnel, cet engouement affiché, aux enfants pour effectuer le jeu ou l'« *atelier* » organisés ; dimension essentiellement apprise par corps, « sur le terrain » (CAMUS 2012).

Cette performance peut s'apparenter à une « fabrication bénigne », c'est-à-dire « des manœuvres qui prennent une ou plusieurs personnes pour cibles dans le but déclaré de s'amuser » (GOFFMAN 1991, p. 97). La mise en scène mobilisée (déguisements, décors, rôles. . .) cherche surtout à enrôler le groupe d'enfants dans ce cadre fictionnel fabriqué. Malgré l'intention enjôleuse, cette fabrication reste du registre de la « farce », un mode humoristique ou théâtral que l'on peut différencier de la « *fabulation* », pour employer un terme émiq, qui relève plutôt d'une « fabrication abusive » (ibid., p. 112), ayant réellement l'intention de tromper les enfants <sup>8</sup>.

[jour 10] 10h24. « *Est-ce que vous êtes prêts? Est-ce que vous êtes chauds? – Oui. . . – trois, deux, un. . . C'est parti!* » Les réponses collectives ont un ton très particulier, presque désabusé. La construction commence. . . Imène regarde tandis que LÉA encourage : « *Pas mal, bien. . . super* ».

Au début d'une « *activité* » ou pendant les « *olympiades* », ce travail émotionnel est aussi déployé pour maintenir la focalisation du rassemblement ou, plus trivialement, supporter la motivation des enfants tout au long d'une partie, voire d'une « *journée spéciale* » (jour 10). Et comment enrôler les enfants si ce n'est en (sur)jouant cet engagement? Comme il est souvent avancé, l'envie ou la « *passion* » de l'animatrice serait suffisamment communicative pour entraîner la motivation et l'engagement des enfants. Que ce soit

8. Sans entrer dans des détails, cette pratique à l'appellation variable a toujours suscité de nombreux débats dont on retrouve la trace chez DAVAINÉ (1948), qui en vient à défendre des « jeux qui soient des jeux » à l'encontre de la « *chasse au dahu* », par exemple.

en sollicitant des encouragements ou des applaudissements, en appelant les « *cris (de guerre)* » ou les « *chants* » des équipes jusqu'à ce qu'ils soient hurlés, en rappelant les scores, en soulignant les tentatives réalisées ou en félicitant des enfants, les animatrices tentent de conserver un rythme soutenu et renforcer l'intérêt des participant·es en misant principalement sur le principe de compétition inter-groupes et la répétition des symboles distinctifs. Lorsque les prévisions ou les « *relances* » échouent, il arrive que la « *faute* » soit rejetée sur des enfants trop dissipés ou sur un « *manque de prépa'* » (jour 20, 17h18).

### 3.5 Le soutien d'une alternance ritualisée

[jour 10] 14h25. LÉA rentre et demande à ALEX si « *on va y aller* ». L'animateur réagit promptement et annonce le rangement. « *Allez! On range!* » Peu de réactions. LÉA tape des mains et le silence arrive. Elle relance le rangement des jeux sortis.

14h26. Sur le tapis, les filles implorent : « *Pas la tour, s'il te plaît* » mais LÉA refuse la négociation. Elles la détruisent sans plaisir en la piétinant. Puis elle dit à d'autres que « *ce n'est pas le moment de faire des perles... on range* ». Elles s'y mettent aussi. L'animatrice passe de table en table pour demander aux enfants de ranger.

14h29. « *Là! J'en ai marre, on range, on arrête! Les garçons, ce n'est plus le moment de faire des perles et on va sur le tapis!* » s'exaspère CAROLE. « *Herman, Loïc, Quentin, on ne vous dérange pas? Ça ne va pas du tout! Vous êtes en vacances certes mais il y a des règles!* » Rappel à l'ordre général. . . « *Sur les livres, les cartes, les perles, les scoubidous... Après c'est les animateurs qui rangent... Nous aussi, on veut avoir des temps libres...* » continue CAROLE venue aider LÉA.

Malgré l'usage des stratégies usuelles, l'exaspération palpable des animatrices met en évidence la difficulté que constitue la transition entre deux séquences et deux cadres que rappelle CAROLE : celui des « *activités* » et celui du « *temps libre* ». Comme on a pu le voir jusqu'à présent, ces cadres diffèrent par leur « *structure de l'engagement dans la situation* » (GOFFMAN 2013, p. 165) : quand le premier accepte une multitude d'engagements initiés par les enfants qui cohabitent au sein d'une situation, le second repose sur un engagement principal décidé et préparé par les animatrices qui cherchent à en assurer la dominance. Au gré des répétitions de LÉA pour rassembler les enfants, on comprend que la convergence visée en un engagement principal suppose aussi d'interrompre les engagements précédents, devenus secondaires, dès le signal annonçant le « *rangement* ». Évidemment, il arrive que le signal ait ses malentendants, que le rangement ait ses amnésiques et que le « *regroupement* » soit confronté à quelques perturbations ; autant d'accrocs qui occasionnent des « *rappels* » (à l'ordre) et de nombreuses répétitions pour les animatrices qui en viennent à « *reposer le cadre* ».

[jour 10] 10h00. « Allez, petite pause et après, on va faire les activités de ce matin » prévient CAROLE à des filles. « On les commence maintenant et on les finit plus tard. . . C'est pour les temps libres » continue l'animatrice entre deux choix de couleurs à propos des scoubidous. « Les petits loulous, on va commencer à ranger » répète l'animatrice.

[jour 11] 10h25. Clara demande « ce qu'on va faire après » à l'animatrice et semble dubitative. « On va peindre les médailles! – Oh non. . . – Ben si, vous avez temps libre avant et normalement c'est activité » précise CAROLE.

Sur le ton de l'évidence incontestable, les réponses de CAROLE à plusieurs occasions semblent sans appel : la succession du « temps libre » aux « activités » est immuable. Jour après jour, le temps d'accueil laisse place à un « regroupement » – séparant parfois les enfants en groupe d'âge – suivi des « activités » qui mènent au repas, un « temps calme » ou un « temps libre » qui se termine par un nouveau « regroupement », annonçant de nouvelles « activités » avant le goûter et les départs annoncés par le retour des parents. Cet enchaînement identique de séquences est résumé par la notion de « journée-type » qui scande le quotidien d'un centre de loisirs (voir aussi CAMUS 2011 ; LEBON 2007). En d'autres termes, pour soutenir cette transition vulnérable entre deux cadres, ce mode d'organisation institue une distribution particulière des engagements basée sur une alternance : la primauté est donnée aux situations monofocalisées de face-à-face dirigées par les animatrices, les « activités ». Puis s'intercalent des situations multifocalisées – le « temps libre » ou l'accueil – où les enfants prennent l'initiative de leurs pratiques tandis que les animatrices « surveillent », se positionnent en retrait (ou « en pause ») (jour 9, 14h35).

Ainsi, quand des enfants en viennent à proposer de voter<sup>9</sup> pour un « temps libre » plutôt qu'une « activité » lors d'un « regroupement » (jour 5, jour 9) ou demandent à « arrêter les jeux d'eaux [et] faire des jeux libres à la place » (jour 15, 14h38), les animatrices peuvent s'adosser à ce mode d'organisation : le « modèle colonial » qui s'est peu à peu imposé à partir des années 1950 selon HOUSSAYE (1989). Affirmées et légitimées par la « journée-type », les « activités » restent prioritaires devant les pratiques ludiques enfantines, et les demandes peuvent être différées et renvoyées au cadre du « temps libre ». Pour autant, il ne saurait être question d'une « obligation » (jour 6, 9h31) – qui se rapprocherait du repoussoir de la coercition scolaire – par l'existence de « choix » votés et de « temps libre » qui respectent le principe fondateur de l'animation : l'« adhésion libre » aux « activités proposées » (della CROCE, LIBOIS et MAWAD 2011, p. 133 sqq.).

9. De la même façon que les animatrices, les enfants peuvent user de stratégies pour avancer leurs intérêts mais on ne peut les décrire ici.

## 4 L'épreuve de la convergence

En conclusion, à partir des situations analysées, nous avons montré comment les animatrices s'emploient à provoquer la mobilisation de leur « public » sur un « projet », lors des « ateliers » et les « activités » (manuelles, sportives, artistiques. . .) préparés à leur rencontre en utilisant des stratégies de captation, quotidiennement. Des coulisses de la « prépa' » aux performances sur la scène de travail, l'évitement de « temps morts » sources de désengagement, la capacité à « rebondir » ou improviser avec rapidité pour maintenir le *fun*, les stratégies de captation tentent de minimiser les difficultés potentielles ou un échec. Par ailleurs, l'importance de cet intéressement est aussi visible à travers les coulisses des préparations, les communications adressées aux parents (programme, plaquettes. . .) ou aux enfants ainsi que dans l'ingénierie des formations ou leurs modalités de certification (BÉLISSON 2010).

Métier relationnel comme l'enseignement, l'animation repose aussi sur un « faire-faire » (BARRÈRE 2003, p. 127), et les deux métiers partagent ce travail d'intéressement, à plusieurs égards. Comme pour le « face-à-face pédagogique » en classe, il n'est pas garanti que les stratégies employées assurent l'obtention de l'intérêt des enfants et que le groupe visé soit absorbé par la séquence préparée, d'enseignement ou d'animation.

L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens. . . Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante.

(HÉLOU et LANTHEAUME 2008, p. 58) De la même façon, et quand bien même une séance serait méticuleusement préparée et scénarisée, les animatrices restent dépendantes de la collaboration des enfants, et ce jusqu'à la fin d'une « activité » ou du « jeu dirigé », et ne sont pas à l'abri d'imprévus ou d'incidents. En ce sens, les « incidents » des enseignant-es (BARRÈRE 2002) résonnent avec les difficultés que soulignent LEBON et LIMA (2011, p. 29) qui « se cristallisent [ . . . ] souvent sur les activités en face-à-face avec le public puisque ces dernières sont au cœur de la définition du “bon boulot” . »

Pour autant, ce rapprochement avec le monde enseignant permet de souligner une difficulté spécifique à l'animation socioculturelle. Contrairement aux enseignant-es, les « activités » sont à l'origine d'un dilemme sur la posture à adopter par les animatrices qui ne se pose pas dans le monde scolaire entre « diriger » et « laisser la place » (della CROCE, LIBOIS et MAWAD 2011, p. 139). Autrement dit, entre « faire jouer » en unifiant les engagements enfantins dans une « activité collective » et « laisser jouer » en établissant une configuration multifocalisée, se loge un paradoxe prégnant auquel tente de répondre le travail d'intéressement.

[jour 7] 14h10. « LÉA, est-ce qu'on est obligé d'y jouer? – Oui, ça va être trop bien! On n'est pas obligé, on fait des choses tous ensemble. . . il y a des temps où vous faites ce que vous voulez et d'autres non, où on fait des choses tous ensemble. C'est un peu le but des vacances au centre aéré, non? » Autour de la question, quelques enfants opinent de la tête, la jeune fille semble peu convaincue.

Cette situation l'affiche explicitement. En invoquant l'obligation de jouer (contraire au principe de « libre adhésion »), un enfant peut (ré)interroger la posture des animatrices quand la réponse de LÉA illustre son attachement aux « activités » collectives, ce qu'elle considère être le « bon boulot ». « À quoi on sert sinon? » avait interrogé MARINA (jour 16, 10h38) en écho à la scène introductive. Plus trivialement, à quoi serviraient les animatrices si les enfants jouaient sans elles et sans participer à leurs « activités »? Et par extension, quelle serait la fonction du centre de loisirs? Face aux critiques récurrentes de « simple garderie », les animatrices souhaitent valoriser leur travail en offrant des « activités » affichant une « qualité éducative » élaborée à l'aide de « projets » (BESSE-PATIN 2018). Ces « activités » sont la voie vers une reconnaissance sociale et professionnelle de leur métier (MARTY et CLANET 2009) dont la valeur est régulièrement débattue, même si elles peuvent conduire à des difficultés et devenir une épreuve quotidienne. *In fine*, cette épreuve vient conforter un peu plus la nécessité et l'utilité du travail d'intéressement pour enrôler les enfants en acquérant leur adhésion.

Pour finir, cette analyse d'une partie des pratiques animatives ordinaires, dont leur « cœur de métier » qu'est le « face-à-face pédagogique », pourrait se prolonger par d'autres enquêtes. S'il serait pertinent d'analyser l'autre versant que constituent les tâches moins valorisées (le « sale boulot »), il resterait à interroger d'autres contextes d'intervention – selon les publics ou le domaine – voire d'autres modes d'organisation et leurs incidences sur les pratiques d'animation. Autant de voies complémentaires pour contribuer à la compréhension de la complexité du travail relationnel qu'est l'animation socioculturelle.

## Références

- BARRÈRE, Anne (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents ». *Déviance et Société* n° 26, p. 3-19.
- (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 201 p.
- BÉLISSON, Christian (2010). « La formation des référentiels implicites du milieu professionnel de l'éducation populaire ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 171-187.
- BESSE-PATIN, Baptiste (2018). « “Plus de pédagogie que de garderie ?” La scolarisation tacite du “loisir éducatif” ». In : sous la dir. de Stéphanie RUBI et Françoise LIOT. Bordeaux : Carrières sociales, p. 227-244.

- CAMUS, Jérôme (2011). « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France ». *Pensée plurielle* n° 26, p. 25-36. DOI : [10.3917/pp.026.0025](https://doi.org/10.3917/pp.026.0025).
- (2012). « Apprendre « sur le terrain » : l'animation en centres de loisirs ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 57-72.
- 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. 215 p.
- DAVAINE, Marcel (1948). « Des jeux qui soient des jeux ». *Vers l'Éducation nouvelle* n° 24, p. 22-24.
- Della CROCE, Claudia, Joëlle LIBOIS et Rima MAWAD (2011). *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe*. Paris : L'Harmattan. 246 p.
- DEMAILLY, Lise (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. 1092. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 373 p.
- DUCASSE, Sandrine (2013). *Animatrice au pays des merveilles. État des lieux de l'éducation*. Avec la coll. d'Olivier LAMBERT. Paris : les Points sur les i. 94 p.
- GILLET, Jean-Claude (2006). *L'animation en questions*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 223 p.
- GOFFMAN, Erving (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis : Penguin. 152 p.
- (1991). *Les cadres de l'expérience*. Trad. par Isaac JOSEPH, Michel DARTEVELLE et Pascale JOSEPH. Paris : Éditions de Minuit. 573 p.
- (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Trad. par Daniel CEFAÏ. Paris : Economica. 306 p.
- HÉLOU, Christophe et Françoise LANTHEAUME (2008). « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? » *Recherche & formation* n° 57, p. 65-78. DOI : [10.4000/rechercheformation.833](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833).
- HOCHSCHILD, Arlie Russell (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale ». *Travailler* n° 9, p. 19-49.
- HOUSSAYE, Jean (1989). *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation française. 159 p.
- KATZ, Jack (1983). « A Theory of Qualitative Methodology: The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research: A Collection of Readings*. Sous la dir. de Robert M. EMERSON. Prospect Heights : Waveland Press, p. 127-148.
- LAC, Michel (2011). « L'engagement citoyen : une implication en contexte ». *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* n° 2, p. 61-74.
- LAC, Michel et Véronique BORDES (2016). « Repenser l'altérité dans l'animation, ou comment les espaces d'animation génèrent des formes d'interactions en vase clos ? » *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* n° 11, p. 51-56.

- LEBON, Francis (2007). « Le métier d'animateur en centre de loisirs : cadres et facettes du quotidien ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 305-318.
- (2009). *Les animateurs socioculturels*. 495. Paris : La Découverte. 121 p.
- LEBON, Francis et Léa LIMA (2011). « Les difficultés au travail dans l'animation ». *Agora débats/jeunesses* n° 57, p. 23-36. DOI : [10.3917/agora.057.0023](https://doi.org/10.3917/agora.057.0023).
- LEWIN, Kurt et Ronald LIPPITT (1938). « An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note ». *Sociometry* vol. 1 (3/4), p. 292-300. DOI : [10.2307/2785585](https://doi.org/10.2307/2785585).
- MARTY, Philippe et Joël CLANET (2009). « Reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs ». *Penser l'éducation* n° 25, p. 101-114.
- NDIAYE, Abou (2007). « Sociographie d'un rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. L'exemple des animateurs socioculturels ». *SociologieS*.
- POULOT, Yannick (2014). *Analyse de pratiques socioculturelles*. Bordeaux : Carrières sociales. 34 p.
- PRÉCAS, Nikos (2004). « Regards sur le métier d'animateur ». *Agora débats/jeunesses* n° 36, p. 30-38. DOI : [10.3406/agora.2004.2173](https://doi.org/10.3406/agora.2004.2173).
- ROUCOUS, Nathalie (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 205-219.
- STRANDELL, Harriet (1997). « Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres ». *Childhood* vol. 4 n° 4, p. 445-464. DOI : [10.1177/0907568297004004005](https://doi.org/10.1177/0907568297004004005).
- VARI, Judit (2004). « Négociations en centre de vacances ». *Agora débats/jeunesses* n° 35, p. 32-44.