



Repenser l'altérité dans l'animation, ou comment les espaces d'animation génèrent des formes d'interactions en vase clos ?

Michel Lac

Université de Toulouse, France
lac@univ-tlse2.fr

Véronique Bordes

Université de Toulouse, France
vbordes@univ-tlse2.fr

Plusieurs études récentes démontrent que les espaces d'animation en France génèrent une exclusion sur des registres normatifs, axiologiques, voire identitaires. Les modalités et des retombées des interactions, qui constituent le levier principal du lien social et de la socialisation, mettent en cause à la fois les postures individuelles et collectives qui les sous-tendent et les lieux dans lesquels elles prennent forme. Or, ces espaces dédiés à l'animation sont organisés et pilotés par les animateurs et les institutions dont ils dépendent. Cet article questionne les effets, parfois pervers, des cadres engendrés par l'animation, considérant que tout en revendiquant l'ouverture à et pour tous, elle crée des espaces « clos » dans lesquels les animateurs et les institutions déterminent et contrôlent les formes d'interactions souhaitables et acceptables entre public, acteurs, politiques, groupes environnants, etc. Deux exemples tirés de recherches différentes seront développés afin d'illustrer le propos.

Mots-clés : interactions, éducation, exclusion, sanctuarisation.

Several recent studies demonstrate that the spaces of sociocultural community development in France generate exclusion on normative, axiologic and identity bases. The modalities and the fallout from the interactions, which establish the main lever of social link and socialization, question at the same time the individual and collective postures which underlie them and the places in which they take form. Yet, these spaces dedicated to sociocultural community development are organized and piloted by sociocultural community developers and the institutions on which they depend. This article questions the effects, sometimes perverse, engendered by sociocultural community development frameworks, that while claiming the opening in and for all, create «closed» spaces in which sociocultural community developers and institutions determine and control the forms of desirable and acceptable interactions between public, actors, politicians, surrounding groups, etc. Two examples pulled out of two different researches illustrate this thesis.

Keywords: interactions, education, exclusion, sanctuarisation.

Varios estudios recientes demuestran que los espacios de animación en Francia generan una exclusión sobre registros normativos, axiologicos, incluso identitarios. Las modalidades y arranques de las interacciones, que constituyen el incentivo principal del lazo social y de la socialización, acusan a la vez las posturas individuales y colectivas que las subtienden y los lugares en los cuales toman cuerpo. Pues, estos espacios dedicados a la animación son organizados y pilotados por los animadores y las instituciones de las que dependen. Este artículo interroga los efectos, a veces depravados, de los marcos engendrados por la animación, el considerado que reivindicando la apertura a y para ellos todos, ella crea espacios cerrados en los cuales los animadores y las instituciones determinan y controlan las formas de interacciones deseables y aceptables entre público, actores, políticas, grupos cercanos, etc. Dos ejemplos tirados de investigaciones diferentes serán desarrollados con el fin de ilustrar la declaración.

Palabras clave: interacciones, educación, exclusión, sanctuarisation.

Aujourd'hui, un des dangers pour l'animation serait de se couper de l'espace social, considéré comme imparfait, pour construire des sanctuaires (avec ou sans murs) non plus dédiés à l'autre, à tous ces autres qui constituent la société, mais à elle-même. Cette posture protectrice et « identitariste » pourrait alors être lue comme une incapacité ou une impossibilité de construire un rapport au monde fondé sur une altérité assumée et revendiquée. Il s'agit alors de se demander comment les pratiques et les stratégies d'interactions proposées par les animateurs, tout en visant la transformation des individus, peuvent échapper à l'écueil de la valorisation univoque de l'*alter ego* au détriment de l'*alter*.

Une recherche sur l'animation en Centres de Loisirs Associés à l'École (CLAE) permet de montrer comment l'animation, en investissant l'institution scolaire, se retrouve enfermée dans une forme scolaire et des espaces qui, s'ils sont censés être partagés pour développer une coéducation, deviennent des lieux de cloisonnement éducatif, les interactions entre école et CLAE étant souvent inexistantes, interdisant à l'élève de redevenir un enfant.

Une recherche sur l'accueil de populations dites « exclues » dans la région Midi-Pyrénées précise le poids et les conséquences des valeurs et des normes portées par les organismes d'animation dans leur dimension structurante. Cette recherche questionne l'impossibilité pour les professionnels d'entrer en interaction avec des populations repérées, à partir de la grille de lecture fournie par les valeurs et normes à l'œuvre dans le champ, comme trop éloignées de ce cadre. Les interactions ne peuvent alors être constructives que dans la sphère du privé, paradoxalement vécue comme plus « ouverte ».

Cet exposé est le fruit de réflexions croisées entre deux enseignants chercheurs, elles-mêmes nourries des diverses interactions avec le terrain, ses acteurs et les travaux de recherche menés à l'université Toulouse Jean-Jaurès. Plus précisément, il s'agit de rendre compte du regard porté par les sciences de l'éducation sur diverses problématiques attenantes à l'animation. Ce regard se veut à la fois pluriel et distancié. Pluriel, car il repose sur un grand nombre de recherches et d'études réalisées par nos soins, mais aussi par les étudiants de nos filières animation, et parce que les approches scientifiques sur lesquelles nous nous appuyons relèvent de méthodologies et d'épistémologies variées. Ainsi, la question de l'altérité et des interactions est abordée différemment selon que l'on se place dans une démarche inductive et socio-ethnographique ou dans le cadre des théories psychosociales et du socio-constructivisme. Distancié, car quelles que soient les démarches choisies, les éléments que nous présentons et discutons sont tous issus de recherches adoptant des méthodes scientifiques. Distancié aussi, car les deux auteurs ne sont pas (plus) animateurs et qu'ils confrontent en permanence leurs propres subjectivités grâce à la pratique assidue de la dispute.

Que se passe-t-il donc quand deux chercheurs en éducation examinent l'animation ?

Tout d'abord ils se demandent ce qu'est l'animation afin de la localiser et ils pourraient en rester là tant cet objet apparaît polymorphe, versatile et polysémique. Mais ils peuvent contourner l'épreuve de la définition en tentant de la localiser pour pouvoir ensuite la spécifier. À nouveau, les voilà confrontés à une multitude de lieux, d'espaces et d'institutions plus ou moins formels qui constituent la cartographie de l'animation; ses formes d'habitat, en quelque sorte. Ils se rendent alors à l'évidence, pour traiter d'un objet comme l'animation il faut accepter la complexité, le flou, le multi-facettes.

Pour essayer « d'attraper » l'objet complexe, après avoir fait le deuil de la complétude, il faut ensuite le traiter comme tel. L'observer, le questionner sous plusieurs angles, à partir de diverses méthodologies, l'analyser à partir de multiples théories et entrées conceptuelles sans prétendre jamais au définitif et à l'englobant.

Ils s'appuient enfin sur les acteurs et leur réflexivité. Les deux recherches qui nourrissent cet article sont issues de commandes « de terrain ». Regarder l'animation, dans ce cas-là, c'est regarder un objet, des espaces, des acteurs, des processus complexes mais prédéterminés par les animateurs eux-mêmes comme étant de l'animation. Donc, plus besoin de circonscrire l'objet, il suffit de le regarder vivre, fonctionner dans son environnement. Les acteurs déterminent ainsi ce sur quoi ils souhaitent trouver du sens à travers la recherche, mais surtout ils co-construisent ce sens et donc l'objet de recherche. Dans un cas, nous verrons que cela passe par une étude menée par des animateurs sur et avec des animateurs. Dans l'autre cas, il s'agit d'une réflexion posée, construite et développée en collaboration avec le chercheur dans le cadre d'une recherche-action.

Quand l'animation exclut ce qui est « dehors ».

Ménée en 2015 dans le cadre d'un Master 2-Politiques enfances jeunesse par Olivier Soubles et Erik Pitard, sous la direction de Michel Lac, une étude s'est intéressée à l'implication des acteurs responsables de maisons de jeunes et de la culture (MJC) dans la prise en charge des populations dites « exclues ». Commande de la fédération des MJC, il s'agissait avant tout de développer des moyens pour favoriser l'animation auprès de ces « exclus », en accord avec les valeurs et les objectifs affichés de cette institution.

Il s'agissait en quelque sorte de trouver les outils nécessaires pour répondre au mieux à la définition proposée par J.C. Gillet : « L'animation a une approche globale, groupale, collective. C'est une culture de la force collective. Elle parle des forces, des potentialités. Elle travaille sur le rapport entre le dedans et le dehors de l'institution. Elle soutient les personnes et leurs droits, leur citoyenneté, la part de pouvoir de décision, d'*empowerment* des individus en institution. C'est un élément de déstabilisation. Les animateurs sont des producteurs de désordre pour un autre ordre plus juste, parce qu'ils font appel à la créativité, à l'imaginaire ; parce qu'ils ressentent une injustice. » (Gillet Conférence 1.7.08 à Lausanne)

Dans un premier temps, l'étude a cherché (par questionnaire) à repérer les éléments déterminants une « population exclue » pour les acteurs des structures interrogées. Sans surprise, les 31 responsables ont d'une part affirmé l'existence d'une ou plusieurs populations caractéristiques en établissant un portrait-robot de l'exclu comme étant un « jeune » (premier stigmaté) ayant des problèmes liés à sa situation familiale, géographique, culturelle et éducative », autant d'aspects traçant une figure du jeune en manque ou perte de lien social. Mais l'information essentielle de cette première approche est l'écart important entre l'enjeu perçu quant à la prise en charge de cette jeunesse pour la structure (représentation professionnelle) avec un ordre de priorité relativement moyen et celui perçu des individus/acteurs (représentation sociale) beaucoup plus important.

Un deuxième recueil de données, recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs, précise la problématique qui nous occupe. Les premiers résultats (N=6) sur cette thématique dénotent une séparation franche entre la caractérisation des populations exclues spatialement et culturellement et les réalités du travail effectif des structures d'animation, en l'occurrence les MJC.

Cette analyse pointe l'existence d'une incompatibilité, référencée à des mondes lexicaux, entre les espaces (concrets, économiques et axiologiques) de vie de l'animation et ceux d'une certaine catégorie de population. Autrement dit, les exclus sont repérés avant tout sur les critères de la non appartenance à ces espaces d'animation, voire sont en partie construits par cette distance.

L'implication professionnelle est ici abordée à partir du modèle tridimensionnel (sens-repères-sentiment de contrôle) de Christine Mias (*L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998). Cette perspective fait ressortir que le sens de l'animation serait avant tout à trouver dans l'inscription des structures dans un système institutionnel et l'inscription des individus dans un groupe particulier, celui qui partage la « culture » à laquelle adhère les MJC. Dans la même lignée, les repères permettant de baliser les métiers et l'action de l'animation renvoient à un niveau plutôt structurel (les ateliers, les secteurs jeunes), mais emprunte une valeur fondamentale, la citoyenneté, définie comme la capacité des jeunes à trouver une place dans la structure.

Enfin le sentiment de contrôle vient renforcer cette vision en pointant l'impossibilité de faire cohabiter au quotidien valeurs et gestion mais surtout « dedans » et « dehors », l'animation ne contrôlant finalement que ce « dedans ».

Cette étude pose ou repose la question de l'altérité, de l'acceptation du dehors et du désordre. Cet « ordre plus juste » soulevé par Gillet, parce qu'inscrit dans un monde hyper-institutionnalisé. L'inclusion devient alors non plus une visée pour tous les individus, mais pour l'animation et ses acteurs eux-mêmes. Médiatisée par des valeurs sanctuarisées dans des structures, l'interaction (le rapport d'autrui à autrui) devient alors impossible avec ces *alter* rendu trop différent des *alter ego* qui habitent ces MJC.

Quand l'élève ne peut redevenir un enfant

Il y a plus de dix ans, la ville de Toulouse a fait le choix de développer des Centres de loisirs associés à l'école dans chacune des institutions scolaires. La particularité de la prise en charge de ce temps périscolaire est qu'il s'organise dans les espaces scolaires, développant, selon les textes de réglementation, un projet commun entre l'équipe enseignante et l'équipe d'animation.

Durant trois années, l'observation de ces espaces a montré différentes pratiques. Si cette organisation doit permettre la réflexion autour d'une continuité éducative, dans la réalité, elle est le plus souvent à l'origine d'une différenciation forte des temps sociaux des enfants, positionnant ces derniers dans un rôle presque exclusivement d'élève.

L'école est vue comme un temps éducatif alors que le CLAE est perçu comme un temps de loisir. Les temps sociaux peuvent être définis comme des « Grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance particulière » (Sue, 1994). Quatre grands temps sociaux se détachent communément : le temps de soins personnels (sommeil, hygiène et alimentation de base), le temps du travail ou de formation, le temps domestique et le temps libre. La difficulté consiste à isoler l'éducation comme un temps à part.

Ces temps déterminent les rythmes prépondérants de la société et donnent les formes majeures de l'activité sociale. L'importance donnée à ces temps structure le système de valeur d'une société. L'évolution de ces temps permet d'observer la dynamique du changement social. Historiquement,

le temps de soins personnels est stable (10h/jour). Le temps du travail est prépondérant dans le temps restant. Le temps de l'éducation se structure depuis l'obligation scolaire et varie en fonction des réformes. Il est donc systématiquement associé à l'école. Le temps domestique entrecoupe depuis toujours le temps du travail et se réajuste avec l'évolution de la société et de la famille. La productivité du travail a permis de libérer plus de temps, à l'échelle collective, pour le loisir.

Le temps du CLAE vient donc s'intercaler, mais cette structuration des temps ne créait-elle pas des espaces qui, au lieu d'être dans une continuité éducative, deviennent des temps hachés, enfermant l'animation dans des espaces ou les interactions avec les autres temps éducatifs n'existent plus ?

L'observation de l'organisation du temps du soir dans les CLAE montre que l'ensemble des temps sociaux peuvent être présents : temps du travail et de formation (actions éducatives développées par les équipes d'animation), temps domestique (relation aux parents, partenariat), temps libre (activités de loisir). Finalement, les enfants sont positionnés dans un ordre social établi. Mais, sont-ils là pour cela ? Quelles sont les missions du CLAE et de l'animation ?

Aujourd'hui l'intervention éducative est complexe particulièrement en regard des périodes de temps en soirée. Les équipes d'animation doivent gérer la reproduction de l'ordre social qui se retrouve au sein des temps CLAE tout en préservant le rythme de l'enfant et son bien-être. Comment faire en sorte que le CLAE ne soit pas enfermé dans des temps sociaux qui pourraient nuire au bien-être de l'enfant et isoler l'animation comme un espace dans lequel l'éducation n'existerait pas ? Quelle est alors la place de l'animation dans ces temps ? Temps de transition ou temps éducatifs ? Temps isolés ou temps en continué ?

Dans cette articulation complexe, les enfants et les animateurs subissent des contraintes sociales dont ils n'ont parfois pas conscience. La valeur dominante de la société, relayée par les parents, est la réussite sociale. Les parents sont donc prêts à sacrifier le temps qui n'est pas scolaire, demandant à leur enfant d'apprendre et d'être performant. L'enfant n'a plus le temps de perdre son temps. Le risque alors est de voir les animateurs devenir des gestionnaires de temps, de flux et de sécurité. Comment l'animation peut-elle trouver une place éducative au milieu de ses contraintes sociales et institutionnelles ?

Si nous nous arrêtons sur le lien entre enseignants et animateurs de CLAE, nous pouvons observer que, le plus souvent, les temps « école » et les temps « CLAE » sont reliés uniquement par la circulation des enfants. Les enseignants sont encore trop nombreux à fermer leur classe aux animateurs, ceux-ci attendant les enfants à l'extérieur, n'échangeant que peu ou pas avec eux.

Trop souvent les espaces CLAE sont maintenus à part des espaces d'enseignement, sans partages ou interactions. Certains enseignants estiment que les animateurs ne sont pas des professionnels de l'éducation, de même que certains animateurs ne souhaitent pas avoir de contacts avec les enseignants. Ce manque de lien et d'interactions est le plus souvent porté par des représentations des professions. Les animateurs ont souvent une expérience négative de l'école et les enseignants pensent que les animateurs sont là pour « garder » les enfants le temps que les parents puissent prendre le relais.

La place des parents dans les interactions avec le CLAE varie en fonction du contexte, mais aussi du lien éducatif développé et accepté dans l'espace de l'école. De leur côté, les animateurs peuvent se retrouver enfermés dans une forme scolaire qu'ils contestent pourtant. On peut ainsi

observer des animateurs reproduisant des habitudes liées à l'école (mise en rang des enfants, activités cadrées, etc.). Finalement, l'enfant se retrouve assigné à une place d'élève au-delà du cadre scolaire. Cette forme scolaire est prégnante parce qu'intégré par tous dès le plus jeune âge. Pour pouvoir accompagner l'élève à redevenir un enfant pendant les temps de CLAE, il reste nécessaire de former les professionnels de l'animation.

Pourtant, certains directeurs CLAE arrivent, par leur présence, leur disponibilité et leur envie à développer des liens avec les enseignants. Les portes des classes s'ouvrent alors, mais encore aujourd'hui, ceci ne s'observe que trop rarement. Finalement, l'animation se retrouve enfermée dans des espaces qui ne sont pas reconnus comme éducatifs du fait du poids social de l'école, mais aussi de la représentation de l'éducation dans la société française.

Cette recherche-action, qui produit des connaissances bien plus large que ce qui est mobilisé ici, a permis de proposer aux équipes de s'interroger sur les pratiques d'animation, les habitudes de prise en charge, la place du CLAE dans l'école et plus largement au cœur de l'éducation.

L'accompagnement ciblé des professionnels peut permettre aux équipes de réfléchir à leurs missions éducatives et de repositionner leurs actions dans une coéducation indispensable. La recherche-action entraîne donc une réflexion collective et personnelle sur le métier d'animateur en CLAE et sur sa place au sein de l'éducation.

Conclusion

Aujourd'hui, un des dangers pour l'animation est de se couper de l'espace social, considéré comme imparfait, pour construire des sanctuaires (avec ou sans murs) non plus dédiés à l'autre, à tous ces autres qui constituent notre société, mais à elle-même. Cette posture, protectrice et identitariste, peut être aussi comprise comme une incapacité ou une impossibilité à construire un rapport au monde fondé sur l'altérité.

Il s'agit alors de se demander comment les pratiques et les stratégies d'interactions proposées par les animateurs, tout en visant la transformation des individus, peuvent échapper à l'écueil de la valorisation univoque d'une éducation dite non formelle.

Plus largement, cette typologie « européenne » des formes d'éducation (formelle, non formelle, informelle), en appelant à une hiérarchisation, conduit, à notre sens, à un enfermement des acteurs (quels qu'ils soient) dans des espaces clos. Ces clôtures, en figant les frontières interdisent certainement des interactions nécessaires à la continuité éducative et à l'émancipation de tous.