



Sciences
du jeu

Sciences du jeu

12 | 2019

Jeu et animation, des évidences en question

« Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire

“Bodies at stake” Governing of children and standardization of the behaviours in extracurricular activities

Simon Kechichian



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sdj/2181>

DOI : [10.4000/sdj.2181](https://doi.org/10.4000/sdj.2181)

ISSN : 2269-2657

Éditeur

Laboratoire EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education

Référence électronique

Simon Kechichian, « « Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire », *Sciences du jeu* [En ligne], 12 | 2019, mis en ligne le 19 décembre 2019, consulté le 12 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sdj/2181> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.2181>

Ce document a été généré automatiquement le 12 décembre 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

« Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire

“Bodies at stake” Governing of children and standardization of the behaviours in extracurricular activities

Simon Kechichian

- 1 Les représentations communes du jeu sont couramment affiliées à un registre lexical enchanté allant du plaisir à y prendre part à la liberté et l'absence de contrainte qui sont censées le définir. Lorsque le jeu est associé à l'enfance, ce qui n'a pas toujours été le cas (Ariès, 1960), son utilité redouble l'enchantement. La psychologie l'envisage d'ailleurs comme levier fondamental du développement de l'enfant. Il lui est indispensable. Il lui permet de s'épanouir et grandir, d'expérimenter le monde de manière récréative, en réduisant la confrontation directe aux contraintes de la réalité. L'éducation nouvelle en a fait également l'outil pédagogique par excellence, catalyseur de tous les apprentissages. La relation entre l'enfant et le jeu est donc pensée comme une rencontre essentiellement heureuse et pacifiée. Le jeu serait-il une activité en apesanteur sociale, préservée de tout enjeu, épargné des luttes de pouvoir et des rapports de domination ? Cet article montre, à partir d'une enquête ethnographique au sein d'accueils de loisirs, que les expériences enfantines du jeu, ici en contexte périscolaire, ne se résument pas à ces images iréniques.
- 2 Les accueils périscolaires se situent à la périphérie de l'école (Rayou, 2015 ; Deslyper et Kechichian, 2018) et se construisent notamment sur une volonté de coéducation avec celle-ci. En France, s'appuyant sur un Projet Éducatif de Territoire (PEdT), la relation entre scolaire et périscolaire est pensée depuis la réforme de 2015 sur le mode de la complémentarité et de la continuité éducative. C'est d'ailleurs une réforme des rythmes scolaires qui systématise l'existence des temps périscolaires (Netter, 2019). Intégrés dans l'ensemble plus large des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM), ces accueils de

loisirs se définissent notamment par une prise en charge des enfants sur des temps relativement courts (environ deux heures), adossés au temps scolaire et la plupart du temps intégrés aux espaces de l'école.

- 3 Les spécificités qui définissent le fonctionnement et l'organisation des activités périscolaires résident en partie dans les rapports ambivalents que le dispositif entretient avec l'institution scolaire. D'une part, prises dans les injonctions de complémentarité vis-à-vis de l'institution scolaire, les pratiques des professionnels de l'animation, en contexte périscolaire, ne peuvent se détourner complètement d'un mandat éducatif. De plus, en quête de légitimité et de définition de compétences professionnelles propres, ainsi que d'un territoire institutionnel à la périphérie de l'école, ces accueils de loisirs sont perçus et conçus, par les mêmes professionnels, comme un lieu d'éducation et d'apprentissage par le jeu. Les activités périscolaires reposant sur un projet pédagogique, et ne pouvant échapper à la définition et l'appropriation scolarocentrée de l'éducation des enfants (Thin, 1998), on observe alors une mise en « forme scolaire » (Vincent, Lahire, et Thin, 1994) des accueils de loisirs, structurant ainsi en partie les formes de relations sociales à l'œuvre au sein de ce contexte (Deslyper et Kechichian, 2018 ; Houssaye, 1998 ; Roucous et Adam, 2016). Portée par le dispositif, cette scolarisation des loisirs participe également de sa plus-value par rapport au « jeu libre » (Brogère, 1995 ; Besse-Patin, 2015) qui ne peut se permettre d'apparaître comme un lieu uniquement récréatif, détaché de toute ambition éducative. D'autre part, la dimension ludique étant centrale dans la définition de ce dispositif, il est régi par une relative mise à distance du travail et de la contrainte scolaire. L'équipe de direction et les animateurs revendiquent volontiers « le plaisir de l'amusement » comme axe fondamental de leurs pratiques professionnelles (Roucous et Adam, 2016). Cette ambivalence entre mandats éducatif et récréatif s'adosse à une rhétorique ludo-éducative et puérocentrée (Rayou, 2000) qui pense le jeu à la fois comme support d'apprentissage naturel, outil d'éducation non répressif, en le définissant comme activité spontanée de l'enfant, et source de plaisir, de liberté et d'épanouissement.
- 4 Au regard de l'essaimage de la « forme scolaire » sur les temps périscolaires, et lorsqu'on connaît ses « caractéristiques » définies par Vincent, Lahire et Thin (1994), notamment sur le volet disciplinaire et réglementaire, on ne peut que s'interroger sur la mise en œuvre concrète, par les animateurs, des activités ludiques. Que devient le jeu lorsqu'il est encadré par des professionnels dans ce contexte périscolaire ? Comment s'objective, dans les pratiques réelles d'encadrement, le « plaisir de l'amusement », « la liberté » et « la spontanéité » des jeux d'enfants présents dans les discours ? Cet article n'ayant pas pour objectif de définir sociologiquement le jeu ou d'en déterminer les frontières, j'utiliserai le mot jeu dans une acception à la fois extensive et contextuelle. Extensive parce qu'il désignera un ensemble hétérogène de pratiques mais ayant pour point commun d'être pensées comme amusantes, divertissantes pour les enfants. Contextuelle, parce que je reprends la catégorie de jeu présente dans la rhétorique ludo-éducative qui trame les discours des professionnels. Enfin, je préférerai parfois le mot jeu à d'autres appellations possibles et utilisées par les animateurs (projet, atelier, initiation, activité, etc.), pour souligner le caractère euphémisant que ce terme peut véhiculer au regard des pratiques disciplinaires à l'œuvre dans ce contexte. Des travaux ont traité de manière plus précise et plus approfondie la question des spécificités des

« jeux » ou encore de la « formalisation des pratiques ludiques » (Brougère, 2010 ; Besse-Pattin, 2019).

- 5 A rebours de certaines images mythiques des jeux d'enfants, je montrerai dans cet article que ces dispositifs sont marqués par des loisirs sous contraintes au sein desquels il s'agit à la fois de jouer aux jeux tout en jouant le jeu des injonctions, des ambitions et des logiques institutionnelles. La problématique qui guide ma réflexion est donc définie par l'étude des modalités de prise en charge des enfants, notamment des outils et techniques disciplinaires (Foucault, 2015 [1975]), à l'œuvre dans un contexte d'encadrement des enfants sur les temps périscolaires. Les accueils de loisirs seront, dans cette perspective, envisagés sous l'angle des instances de contrôle et de régulation des pratiques enfantines ; un espace social au sein duquel la contrainte s'associe au loisir, où jouer devient une pratique sociale normée et socialement située à laquelle il s'agit, pour les enfants, de se conformer (Kechichian, 2019). Sans nier l'existence de pratiques enfantines moins soumises au contrôle, se déroband à la surveillance et détournant parfois les prescriptions institutionnelles par des « résistances », des « tactiques » et des « usages » (De Certeau, 1990 [1980]), je centrerai plutôt mon regard sur les « régimes de contraintes » (Darmon, 2010) qui pèsent sur les enfants. De plus je m'attacherai ici à rendre compte d'éléments que l'on retrouve de manière récurrente sur les temps périscolaires observés et concernant, peu ou prou, tous les animateurs durant l'enquête, tout en ayant conscience des variations possibles dans les modalités d'encadrement, notamment en fonction des propriétés sociales des animateurs, du public accueilli ou encore du contexte d'accueil (Périscolaire, TAP, ALSH du mercredi, ou pendant les vacances, colonies de vacances, etc.). En effet, les types d'accueils peuvent faire varier les modalités d'encadrement, notamment s'il s'agit d'un accueil avec hébergement ou non, ou encore sur des temps de vacances ou toute l'année. Par ailleurs, la dimension qui semble être au principe des variations les plus significatives dans les modalités d'encadrement réside dans la plus ou moins grande proximité avec l'institution scolaire.
- 6 J'ai choisi de m'attarder plus particulièrement sur l'aspect corporel de cette emprise institutionnelle. Celle-ci ne doit pas être pensée uniquement en tant qu'action des professionnels sur les enfants de manière directe. On peut ici transposer la remarque de Millet et Thin (2007, p. 2) même si elle porte sur le temps scolaire : observer certaines pratiques des enfants qui peuvent sembler moins soumises aux formes de contraintes les plus visibles, « ne doit pas conduire à oublier qu'ils ne sont autorisés à le faire que pour autant qu'ils se conforment par eux-mêmes aux exigences du corps scolaire ».
- 7 D'une part, il me semble intéressant d'étudier une dimension qui est relativement absente des discours institutionnels mais qui prend pourtant une place prépondérante dans la pratique. D'autre part, parce que le corps est un support privilégié des disciplines (Foucault, 2015 [1975]). L'exercice du pouvoir s'effectue fréquemment par un pouvoir sur les corps. De plus, la contrainte par corps, le gouvernement des corps (Memmi et Fassin, 1996), implique une « politique des corps » qui dévoile une politique tout court (Faure et Garcia, 2003 ; Bourdieu, 1998). Les dynamiques et les postures corporelles sont souvent le point d'appui des normes sociales, d'éthiques et de morales, qui dépassent le corps lui-même et impliquent des logiques sociales plus générales et transversales (Boltanski, 1969). Des « techniques du corps » (Mauss, 2003 [1934], p. 5) répétées au quotidien fonctionnent comme ce que Bourdieu (1972, p. 191) dénomme

des « exercices structuraux » qui participent à l'intériorisation et à la reproduction de l'ordre social. Enfin, ce choix est aussi guidé par l'importance du corps dans la mise en œuvre de la « forme scolaire ». L'histoire montre que « le corps scolaire » qui doit rester « immobile », « maîtrisé », « silencieux » mais aussi « obéissant » et « concentré » participe à la mise en forme « des vertus cardinales traditionnelles de l'élève » (Millet et Thin, 2007, p. 3). De surcroît, au-delà du lien historique de l'animation avec l'école¹, lorsqu'on s'attarde sur les objectifs des premières colonies de vacances et centres aérés préfigurations des accueils de loisirs actuels, on ne peut que noter l'importance des valeurs hygiénistes et des principes de fortification du corps qui les structurent (Lebon, 2005). La prise en compte des pratiques en lien avec le corps est donc un angle heuristique lorsqu'on se donne pour objectif d'étudier le travail institutionnel d'imposition aux enfants des « bonnes manières », en particulier de jouer².

- 8 Les matériaux présentés dans cet article sont issus d'une enquête ethnographique de longue durée³ (quasi-quotidiennement durant 5 ans), dans trois accueils de loisirs périscolaires, rattachés à une Maison de l'enfance située dans une ville de la banlieue lyonnaise, que j'appellerai Marie Curie, Jean Jaurès et Paul Valéry, et qui accueillent des enfants scolarisés en élémentaires. J'ai réalisé des observations, essentiellement sur les temps périscolaires méridiens et de soirée, sous une forme participante la plupart du temps puisque j'ai travaillé en tant qu'animateur (3 à 4 jours par semaine) au sein des dispositifs étudiés durant six ans. Ces observations ont été complétées par une cinquantaine d'entretiens avec des enfants, des parents, des animateurs et les directeurs des structures.
- 9 Je développerai mes analyses du gouvernement des enfants et de leur corps durant les temps périscolaires en les déclinant à partir de trois axes. Le premier permet de mettre au jour la manière dont les professionnels envisagent la docilité corporelle des enfants comme un préalable à la mise en activité. Le deuxième axe rend compte de l'usage des jeux par les animateurs à des fins de maintien de l'ordre institutionnel, passant notamment par une mise en ordre des corps. Enfin, le dernier axe donne à voir un travail institutionnel de normalisation des conduites corporelles enfantines au sein même des activités.

Le gouvernement des corps *pour* le jeu : la docilité des corps, un préalable aux activités ludiques

- 10 Montrant que l'art des disciplines s'appuie à la fois sur la sujétion des corps mais aussi sur son utilité pour l'activité, Michel Foucault écrit que la modalité des disciplines
- implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements. Ces méthodes qui permettent un contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur impose un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler les « disciplines » (Foucault, 2015 [1975], p. 401).
- 11 La première dimension qui fait des corps et de leur gouvernement un enjeu dans le cadre du périscolaire réside justement dans la manière dont les animateurs conçoivent le rapport entre corps et activité. Le mandat ludique affiché par le dispositif est corrélé à un mandat plus implicite qui consiste à obtenir la docilité des enfants, notamment sur

le plan corporel. L'activité ne peut s'effectuer que sur la base de certaines « dispositions corporelles » jugées nécessaires par l'institution, ou sur la « mise en veille », « l'inhibition », de celles jugées inappropriées (Faure, 2008 ; Lahire, 1998), pour « entrer » dans l'activité.

Poser et tenir le « cadre »

- 12 Pour les animateurs, ce qu'ils appellent communément « le cadre », est considéré comme un préalable indispensable à la mise en activité.

Je pense aussi qu'une bonne activité c'est une activité avec un bon cadre ; pas non plus prison, mais il faut qu'il y ait un bon cadre dès le début... si les enfants sont calmes avant de commencer le jeu ça se déroulera mieux... il faut aussi que les règles de l'activité soient claires... (Adeline, maison de l'enfance Marie Curie et Jean Jaurès)

- 13 Il s'agit de réunir un ensemble de conditions particulières avant de mettre en activité les enfants au sein d'un jeu. Les activités de loisirs ne peuvent être pensées, ni mises en place, dans ce contexte, en dehors de celles-ci. Elles sont considérées par les animateurs comme des conditions obligées à la réalisation de toutes formes d'activités, sans que ceux-ci en perçoivent le caractère arbitraire. Parce que les animateurs en viennent à considérer ce cadre comme indispensable à l'activité, il fait partie intégrante de celle-ci. « Être au jeu » consiste également à « être dans le cadre ». Du côté des animateurs, « Faire jouer » consiste à « poser son cadre » et à le faire respecter. Les animateurs sont donc, eux aussi, soumis à cette prescription disciplinaire puisque leurs pratiques et leurs compétences professionnelles sont régulièrement jugées à l'aune de leur capacité à produire et conserver ce « cadre ».
- 14 Lorsqu'on observe le déroulement d'une soirée (16h-18h) ou d'un temps méridien (11h30-13h30), on se rend rapidement compte que les « abords du jeu » deviennent alors centraux, puisque le temps passé à obtenir des enfants la conformité de leur corps au « cadre » demandé s'étire jusqu'à dépasser parfois le temps de jeu à proprement parler. L'exemple ci-dessous l'indique.

Durant un moment de rassemblement, alors que Thibaud tente d'expliquer l'activité qui va suivre, un petit groupe d'enfants s'amuse à se jeter des graviers tout en riant de manière étouffée pour ne pas s'attirer les foudres de l'animateur. Stratégie infructueuse, Thibaud les surprend, s'arrête et les interpelle. « Bon ! c'est la dernière fois que je vous reprends... Si vous voulez passer le reste du temps assis sur un banc continuez... ». Il ajoute, en s'adressant à tout le groupe : « Vous vous pénalisez vous-même... plus on perd du temps ici... moins vous pourrez jouer ! Moi je m'en fous je suis payé quand même ! ». (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps de soirée, octobre 2016)

- 15 Dans ces moments de crise temporaire de l'ordre institutionnel, se dévoile l'importance du respect du « cadre » au regard des pratiques ludiques. D'une part, les enfants « déviants » sont menacés de ne pas prendre part à l'activité, ce qui montre bien que l'obéissance et la docilité corporelle sont un préalable à la participation. D'autre part, l'animateur mentionne à l'ensemble du groupe, qu'à défaut de se soumettre rapidement aux injonctions, le temps de jeu sera raccourci pour tout le monde.

Se calmer avant de jouer

- 16 Les corps dociles, comme prérequis pour jouer, deviennent un enjeu de la pratique, notamment lorsque les animateurs considèrent les enfants « trop excités », « trop agités », pour participer au jeu.

Une activité « Ninja Warrior » est organisée dans le gymnase. En ligne, adossés au mur, les enfants, qui sont environ une vingtaine, s'interpellent les uns les autres, discutent entre eux, trois garçons se glissent discrètement derrière un matelas de gym appuyé contre le mur, deux filles jouent à un jeu en se tapant dans les mains (du type « trois petits chats »). Ahmed (directeur et animateur, Licence, BAFD [Brevet d'Aptitude aux Fonctions de directeur d'accueil collectif de mineurs], Maison de l'enfance Jean Jaurès) décide de rester debout devant eux, le regard fixe, en silence. Certains enfants perçoivent l'injonction qui se cache derrière cette posture d'attente et tentent de prévenir leurs camarades. Ahmed sort d'un seul coup de son silence et lance avec une voix puissante qui résonne dans tout le gymnase : « Vous voyez pas que ça fait une heure que j'attends que vous compreniez de vous-même qu'il faut se taire ! Et vous là-bas ! Qu'est-ce que vous faites derrière les matelas ! C'est n'importe quoi ! ». S'adressant de nouveau à l'ensemble du groupe : « Je pense que vous êtes beaucoup trop excités pour qu'on commence quoi que ce soit là ! Alors on va rester assis, en silence, jusqu'à que vous soyez calmés ». Certains enfants manifestent leur mécontentement en soufflant. L'animateur répond à ces enfants : « Ben oui ! A cause de certains, ça pénalise tout le monde ! Que ça vous fasse réfléchir pour la prochaine fois ! ». (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps méridien, mai 2018)

- 17 Avant chaque activité, un temps de rassemblement est mis en place par les animateurs. Il s'agit d'un temps au sein duquel les enfants doivent être assis, relativement immobiles, dans une zone délimitée, adoptant une posture d'écoute active, respectant un certain silence, etc. Tant que ces exigences vis-à-vis des corps ne sont pas respectées, l'animateur « bloque » le départ de l'activité, considérant que des enfants trop agités sont inaptes à jouer. Jouer « comme il faut », dans ce contexte, demande avant tout d'adopter des formes de conduites corporelles orthodoxes, ce qui signifie que l'on est en mesure de participer à l'activité. Les enfants qui adopteraient d'autres manières d'être sont repris, punis ou écartés du groupe. D'ailleurs, les modalités des sanctions éclairent bien l'importance du corps dans le maintien de l'ordre institutionnel. Par exemple, aller s'asseoir, seul, dans un coin, sans bouger, ni parler, interdisant les interactions avec les autres, etc. met en scène un corps docile, immobile, sachant inhiber ses appétences à la mise en mouvement. Corriger un corps trop mobile ou qui interagit beaucoup avec d'autres en l'insérant dans un dispositif disciplinaire qui implique l'immobilité et la solitude est une manière de signifier la rupture entre les « corps indociles » et les exigences institutionnelles. On est ici face à une sanction qui reprend les éléments de la faute pour corriger les conduites, rappelant ce qu'écrit Foucault à propos des punitions : « Des peines qui soient naturelles par institution, et qui reprennent dans leur forme le contenu du crime » (Foucault, 2015 [1975], p. 368).

Pouvoir sur le temps et l'espace

- 18 À ces rappels à l'ordre qui ponctuent les temps périscolaires s'ajoute la multiplication de micro-dispositifs qui structurent le déroulement de ces temps. Dès l'instant où les enfants sortent de l'école à 16h jusqu'à la fin du temps périscolaire à 18h, on observe une série d'actions et d'obligations qui se répètent ayant pour point commun une

emprise sur les corps des enfants. Se mettre en rang à la sortie de la classe, se présenter devant l'animateur qui fait l'appel, rejoindre l'aire de goûter, s'asseoir, attendre ses camarades pour manger, se rassembler devant l'animateur qui fait les inscriptions, etc. On observe bien ce type de séquences au moment où les enfants doivent « partir en activité » :

Les enfants sont rassemblés sous le préau avant de partir en activité. Chaque animateur donne des consignes au groupe dont il est chargé avant de se rendre sur les lieux où se déroulent leur activité. Ahmed, qui propose une activité handball, prend la parole : « Vous irez vous asseoir dans le rond central du terrain de hand... (certains enfants commencent à se lever)... j'ai dit vous irez... attendez que j'ai fini... (reprenant son discours)... vous irez (en appuyant sur le mot « irez » pour mentionner qu'il s'agit d'une action dans le futur) vous asseoir au centre du terrain... en marchant ! (Sur un ton qui laisse entendre aux enfants qu'il anticipe les pratiques déviantes)... vous vous asseyez tranquillement et vous attendez que j'arrive avec le matos... ». (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps méridien, mars 2018)

- 19 On peut noter, à travers cet exemple, à quel point l'anticipation des dynamiques corporelles des enfants est un enjeu important. Il s'agit pour l'animateur d'inscrire, à l'avance, les enfants dans une suite d'actes réglés. Le contrôle des corps des enfants passe donc aussi par un pouvoir sur le temps et l'espace. La gestion de ces aspects étant monopolisée par les animateurs – dans la limite des impératifs de fonctionnement – ils en maîtrisent les définitions, les divisions, les évolutions. Ce sont eux qui savent et disent quand une activité commence et où elle va se dérouler. Ce sont eux qui donnent les « top départ », qui décrètent les frontières de « l'aire de jeu », qui déterminent qu'on « attend en rang contre le mur avant d'entrer dans le gymnase », etc. Ils détiennent l'autorité nécessaire à la mise en action des corps ou à les rendre immobiles, à les mettre en activité ou à les faire attendre. Un pouvoir sur le temps et les enfants puisque « l'attente implique la soumission » (Bourdieu, 2003, p. 328-329).
- 20 Une « microphysique du pouvoir » (Foucault, 2015 [1975]) sur les corps s'exerce de manière minutieuse et continue. Les enfants sont pris dans des chaînes de pratiques déroulées par l'institution et qui s'appuient essentiellement sur une mise en ordre des corps et une gestion de la masse du groupe enfantin. La rationalisation des espaces et des déplacements des enfants est à relier en partie à une dimension pratique du contexte périscolaire, notamment au regard du nombre important d'enfants accueillis. Mais il en ressort une mécanique des corps qui les insère dans un flux ininterrompu de déplacements, d'arrêts, de repositionnements, de distributions. Un flux dont les modalités sont finement détaillées et qui touche au rythme des déplacements, à la forme que doit prendre le groupe, à la densité des regroupements, aux positions que doivent prendre les corps, etc. Les temps périscolaires sont donc structurés par des scansions temporelles qui possèdent chacune ses attitudes, ses conduites prescrites, ses « techniques du corps » (Mauss, 2003 [1934]). Comme le révèlent les décodages des attentes que font certains d'entre eux, les enfants sont, par la force de la répétition et de l'imposition, socialisés à la correspondance entre les différents temps et espaces du centre et les dynamiques corporelles à adopter.
- 21 La gestion et la distribution des corps dans l'espace, articulées à des séquences temporelles, ont une vocation disciplinaire et de maintien de l'ordre. Une réorganisation de l'espace par l'équipe d'animation est particulièrement éclairante sur cette question :

Pour résoudre une situation jugée trop erratique par les animateurs au regard de leur tolérance au bruit, aux mouvements, aux interactions entre enfants, durant le temps de goûter, ils optent pour une réorganisation de l'espace et un nouveau découpage du temps. Ils commencent par délimiter avec des tables une « zone goûter » située au fond de la salle. Auparavant, les enfants mangeaient où ils en avaient envie, formant des petits groupes par affinité, certains assis par terre, d'autres sur des chaises face aux tables. Désormais, tous les enfants doivent se réunir, assis par terre et dans « la zone goûter ». Lorsqu'ils auront terminé, ils ne pourront plus rester avec leurs camarades dans cette zone et devront se déplacer vers un autre espace. Les animateurs ont prévu une « zone jeu » délimitée par une autre rangée de tables et un joint de carrelage faisant office de ligne frontière. Un animateur prendra alors en charge ces enfants en lançant des « petits jeux » pour « les occuper » en attendant la répartition dans les activités. (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, octobre 2017)

- 22 En divisant le cadre spatio-temporel et en intégrant les déplacements dans ce nouveau système, ils rationalisent et renforcent leur pouvoir de contraindre les corps. De plus, on peut remarquer que l'occupation constante des enfants est également un enjeu. Dans ce contexte, faire « des petits jeux » a pour fonction « d'occuper » les enfants, c'est-à-dire de s'assurer un contrôle et une surveillance efficace durant ces moments incertains, potentiellement propices au « désordre ».

Une surveillance constante

- 23 L'emprise institutionnelle sur les enfants ne peut être réellement efficace si la surveillance de leurs faits et gestes n'est pas constante. La question de la surveillance des enfants est une composante majeure du fonctionnement. Cette surveillance s'appuie en grande partie sur la production d'un champ de visibilité obtenu par une répartition des enfants dans des espaces de jeux rationalisés et maîtrisés.
- 24 L'accueil de loisirs est d'abord un lieu séparé du monde extérieur et fermé. Ce lieu est donc défini par un espace « à part » consacré aux activités de loisirs, clos, et sous surveillance. Une manière de faire entrer le jeu dans les murs d'un établissement (ici une école), d'institutionnaliser le jeu, mais aussi, de regrouper les enfants au sein d'un espace particulier à la fois protecteur et contrôlable. « Mais le principe de clôture n'est ni constant, ni indispensable, ni suffisant dans les appareils disciplinaires. Ceux-ci travaillent l'espace d'une manière beaucoup plus souple et plus fine. Et d'abord selon le principe de la localisation élémentaire ou du quadrillage » (Foucault, 2015 [1975], p. 409). Pour « quadriller l'espace » à l'intérieur même de l'institution, chaque activité s'inscrit dans un espace précis et prévu : la « salle des grands », le gymnase, le plateau, le gazon, le préau, etc. Au sein de chaque activité, des découpages plus précis encore sont opérés : une file indienne devant un plot, une ligne à ne pas dépasser, une zone pour se regrouper, etc. De plus, ces différents espaces sont déclinés en fonction des groupes d'âge.
- 25 Cette organisation « panoptique » de l'espace qui tire sa force de la possibilité de localiser chacun rapidement – visuellement ou par des listes – se traduit aussi par une gestion des espaces qui interdit les « zones d'ombres », les angles morts, les lieux qui échappent au regard. La peur du jeu libre et de l'auto-organisation des pratiques ludiques par les enfants renvoie précisément à la crainte d'une « perte de contrôle » à défaut d'une surveillance constante des enfants et de leurs pratiques.

Il faut annuler les effets de répartition indéfinie, la disparition incontrôlée des individus, leur circulation diffuse, leur coagulation inutilisable et dangereuse ; tactique d'antidésertion, d'antivagabondage, d'antiagglomération. Il s'agit d'établir les présences et les absences, de savoir où et comment retrouver les individus, d'instaurer les communications utiles, d'interrompre les autres, de pouvoir à chaque instant surveiller la conduite de chacun, l'apprécier, la sanctionner. (Foucault, 2015 [1975], p. 410)

- 26 La gestion et la régulation des corps des enfants, censées être un moyen indispensable pour pouvoir jouer, devient assez régulièrement l'enjeu central de la pratique professionnelle des animateurs, malgré ce qu'ils en disent. « J'suis pas là pour faire la police ! » lancent-ils fréquemment aux enfants, d'une part, pour leur signifier qu'ils devraient « bien se conduire sans qu'on ait besoin de leur dire », et d'autre part pour mentionner que leur travail ne devrait se résumer à cette fonction de maintien de l'ordre. Or, « faire la police » devient justement une dimension importante du métier d'animateur tant la docilité corporelle est envisagée comme un préalable à la mise en activité. Nous verrons qu'au sein même de l'activité la question du corps est également présente.

Le gouvernement des corps *par* les jeux : les techniques « ludiques » du contrôle des corps

- 27 Au-delà des techniques coercitives « classiques » de la punition, de la sanction et de la reprise verbale sur un ton autoritaire, les animateurs utilisent régulièrement des techniques de gouvernement des corps qui s'appuient sur la dimension ludique du dispositif. Faire obéir pour faire jouer devient ici faire jouer pour faire obéir. Cette ludicisation de la discipline a pour caractéristique fondamentale d'invisibiliser l'aspect autoritaire de l'imposition aux enfants de manières d'être et de faire. Critiquant parfois l'institution scolaire pour sa dimension contraignante et disciplinaire, les professionnels du périscolaire aiment à rendre compte d'une palette de techniques, propres au monde de l'animation, pour mettre en œuvre un cadre de manière douce et amusante.

Les techniques il faut qu'elles soient sous forme de jeu, comme ça, au moins les enfants ils ont l'impression d'être dans le jeu, c'est plus fun et c'est pas « taisez-vous ! » et on est à l'armée quoi. Je pense qu'il ne faut pas confondre le cadre avec... enfin... Ouais je pense qu'il ne faut pas confondre le cadre et un mur infranchissable en mode hyper froid ; non ce n'est pas possible... Il y a l'école et puis il y a le périscolaire où on est quand même dans une démarche pour s'amuser... (Alex, BAFA [Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur], animateur périscolaire, Maison de l'enfance Jean Jaurès)

- 28 Les techniques ludiques de soumission des enfants à l'ordre institutionnel sont d'autant plus efficaces qu'elles dissimulent la violence des rapports asymétriques à l'œuvre dans ces logiques d'imposition et de soumission. Bourdieu et Passeron (1970) ont démontré que la caractéristique fondamentale de toute « action pédagogique » (AP) réside dans « l'autorité pédagogique » et implique donc un rapport de force, de la violence symbolique, et en définitive un rapport de domination. Au sein de cette démonstration, qui permet de rendre compte de la violence inhérente à tout rapport pédagogique, les auteurs évoquent les tentatives, en discours ou en pratique, d'élaboration de formes

pédagogiques non-violentes, non-directives, qui reposeraient sur une relation égalitaire.

Les idéologies de l'AP comme action non-violente – qu'il s'agisse des mythes socratiques d'un enseignement non directif, des mythes rousseauistes d'une éducation naturelle ou des mythes pseudo-freudiens d'une éducation non répressive – font voir sous sa forme la plus claire la fonction générique des idéologies pédagogiques en édulcorant, par la négation décisive d'un de ses termes, la contradiction entre la vérité objective de l'AP et la représentation nécessaire (inévitabile) de cette action arbitraire comme nécessaire (« naturelle »). (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 27)

- 29 Les mythes qu'ils mentionnent travaillent les représentations de « l'éducation par le jeu », résumé dans la formule qui résonne comme un slogan pour le dispositif périscolaire « apprendre en s'amusant ». Finalement, faire obéir en faisant jouer est une modalité de l'exercice du pouvoir, qui semble s'effacer derrière le plaisir du jeu. Un « piège pédagogique » (Lahire, 2005) qui s'appuie sur la croyance que la « mise en jeu », et la participation des enfants aux jeux, suffisent à occulter tout rapport de pouvoir. En mettant l'accent sur les modalités plutôt que sur les finalités pour définir les pratiques, les animateurs pensent annuler l'autorité par le jeu.

Les « jeux d'enfants » au service de l'ordre

- 30 Une des compétences des animateurs, reconnue par la direction, ou durant leur formation, est justement de réussir à « poser son cadre » de manière « non répressive ». Au fil de leurs expériences d'animation, ils se construisent un répertoire de techniques, qu'ils se transmettent les uns aux autres. Le point commun de ces pratiques est qu'elles possèdent toutes un accent ludique, au sens où elles reprennent les codes typiques des « jeux d'enfants ». Elles s'appuient sur un fond commun de pratiques culturelles associées à l'univers de l'enfance tel qu'on le retrouve notamment dans des travaux traitant des « cultures enfantines » (Arléo et Delalande, 2011). L'univers ludique des comptines, des chansonnettes faisant intervenir des mouvements du corps, des jeux de mimes, des déplacements chorégraphiés, ou encore des jeux qui mettent en scène l'obéissance (« Jacques a dit » étant le symbole de ce type de jeux), est un vivier inépuisable à la disposition des animateurs. C'est en grande partie de ce catalogue de pratiques, dites enfantines, que les professionnels s'inspirent pour construire leurs techniques ludiques de gouvernement. Ces pratiques qui fonctionnent comme « cadres sociaux actualisateurs de la mémoire » (Halbwachs, 1925) tendent à activer, chez les enfants, des attitudes de participation. L'habitué des enfants à ces pratiques conduit souvent à déclencher chez eux une forme de réaction automatique aux injonctions contenues dans le jeu.

Il est 16h, c'est le début du temps périscolaire. Les enfants sortent de l'école et se rendent sur l'aire désignée pour la prise du goûter. Ce soir-là, il y a des absents du côté des animateurs. Le ratio adultes/enfants est particulièrement faible. Les animateurs ont donc la charge d'un nombre important d'enfants. À la fin du goûter, il s'agit de rassembler les enfants autour de l'animateur pour qu'il puisse expliquer le déroulement des activités, les présenter en détail et faire les inscriptions. Les enfants sont agités et nombreux, ce qui complique la tâche de Thibaud (Bac ES, 2^e année de licence de droit, BAFA, animateur périscolaire, Maison de l'enfance Jean Jaurès et Marie Curie). Après avoir lancé, en haussant la voix, « Les enfants ! Venez vous asseoir autour de moi, on va faire les inscriptions ! », il remarque qu'un grand nombre d'enfants ne respecte pas la consigne. Il décide alors de mettre en place un

petit jeu qui aura pour but d'obtenir des enfants ce qu'il a essayé de leur demander par le langage verbal. « On va faire un petit jeu... tant pis pour ceux qui viennent pas ! Vous allez devoir vous ranger par groupe le plus vite possible... Attention... on se met ensemble par couleur de tee-shirt ! Les rouges avec les rouges, les bleus avec les bleus... ! Le premier groupe qui est assis et sans erreurs aura gagné ! ». Les premiers enfants commencent alors à se réunir par couleurs de tee-shirts. Ils appellent leurs camarades pour qu'ils se dépêchent. C'est l'agitation, les groupes commencent à se former. Le premier groupe interpelle l'animateur « C'est bon ! on a finiiii ! ». Thibaud leur répond : « Pour gagner il faut être par couleur ET assis en file indienne, dans le silence ! ». Certains enfants tentent de faire de l'ordre dans leur groupe « Mais taisez-vousuuus ! Faut se taire là... » ; « Ryaaaaan ! Assis toi... dépêche, on va perdre, vite ! ». Le groupe des tee-shirts rouge est le premier assis, et silencieux. Thibaud crie « STOOOP ! C'est bon les rouges ont gagné ! Et ouais... y en a ils avaient réussi à se mettre en groupe, mais ils parlaient encore... Dommage ! ». L'animateur décide de refaire une partie en changeant la consigne. « Maintenant... pareil... mais par classe ! ». On observe alors, à l'issue de la partie, des lignes d'enfants, assis, silencieux, face à l'animateur. « Ok ! On va pouvoir commencer les inscriptions maintenant ». (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps de soirée, septembre 2016)

- 31 Faisant appel à une forme de compétition entre enfants, ou entre équipes, ce type de jeu mobilise les enfants, qui, pour gagner la partie, exécutent les ordres du « maître du jeu », en l'occurrence l'animateur. L'investissement des enfants dans ce registre ludique est largement déterminé par la force de l'habitude.

Adapter les techniques ludiques de gouvernement à l'âge des enfants

- 32 Présenté précédemment, le mini-jeu qui avait pour fonction de mettre les enfants en activité par la compétition ludique afin de les mettre en ordre est une pratique privilégiée « pour les grands » (CE2/CM2). L'adaptation des techniques ludiques de gouvernement aux différents âges des groupes d'enfants est essentielle pour une efficacité optimale. Par exemple, pour les maternelles, ce sont plutôt les comptines et les chansonnettes qui sont utilisées.
- 33 On peut interpréter ces ajustements comme le résultat d'une mise en conformité de ces techniques avec les définitions sociales des âges de la vie et des pratiques qui leur sont associées (Ariès, 1960 ; Court, 2017). Par exemple, jugés plus naïfs et davantage tournés vers le « monde de l'imaginaire » que les plus vieux, les enfants de maternelle sont régulièrement pris dans des techniques de régulation s'appuyant sur des « fabulations ». Faisant partie du jargon de l'animation, ce terme désigne la mise en place d'un univers imaginaire, s'appuyant sur un récit, une histoire, ou un contexte irréel (souvent inspirés de contes, de dessins animés, de livres ou films pour enfants).
- Pour bien capter leur attention, je les attrape avec une histoire qu'on va faire... autour d'une fabulation... pour que ça attire l'attention de tous les enfants... (Adeline, Bac Professionnel AMA [Artisanat et Métiers d'Art], BAFA, Animatrice périscolaire, Maison de l'enfance Marie Curie et Jean Jaurès)
- 34 Les animateurs utilisent aussi la fabulation pour les groupes de grands, mais sont unanimes sur la moindre efficacité de cet outil en direction de ce groupe d'âge. En tout cas, il s'agira de l'adapter en passant notamment d'un registre de contes « prince et princesse » à l'univers « Harry Potter » qui leur « parle » plus.

Déclencher des réponses corporelles automatiques

- 35 Une autre technique renvoie plus directement à la participation des enfants, sous une forme presque réflexe, en s'appuyant sur l'imitation et la répétition.

Le groupe d'enfant est rassemblé devant Thibaud mais parlent entre eux, n'écoutent pas, chahutent. Tout à coup, l'animateur lance un « héééé hoooo ! » (Ressemblant, sur la forme, à un chant de supporter), immédiatement la plupart des enfants répètent en chœur « héééé hoooo ! ». Puis « binlinling lingling ! », les enfants : « bilinling lingling ! ». De plus en plus d'enfants répètent, jusqu'à que la totalité soit investie dans la pratique. Après plusieurs répétitions, Thibaud s'arrête et enchaîne immédiatement sur l'explicitation des consignes de l'activité qui va suivre. (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps méridien, avril 2017)

- 36 Dans une configuration similaire à celle de l'exemple précédent, une autre situation rend compte plus spécifiquement d'une mise en jeu du et par le corporel :

L'animateur dit aux enfants : « tous ceux qui m'écoutent lèvent la main droite ! ». Seulement quelques enfants s'exécutent. « Tous ceux qui m'écoutent lèvent la main la gauche ». Un nombre plus important de mains se dressent. « Tous ceux qui m'écoutent mettent leur doigt sur le nez ! ». L'ensemble des enfants sont « pris » (aux deux sens du terme) dans le petit jeu. « Tous ceux qui m'écoutent mettent leur doigt sur la bouche et se taisent ! ». Mission accomplie, le groupe est comme hypnotisé par cette gymnastique, regarde l'animateur en silence qui peut désormais animer son activité dans le calme (silence et corps immobiles). (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Marie Curie, mai 2017)

- 37 Au-delà des temps de rassemblements et de répartition des enfants entre les activités, ces techniques renvoient plus largement à une stratégie d'occupation constante des enfants, par des jeux encadrés par les animateurs, dans le but de limiter au maximum les pratiques non prévues.

C'est ça, il faut vraiment essayer, de les limiter au maximum donc, du coup, il faut être assez réactif et, dès que tu vois qu'il y a un moment de flottement, il faut essayer d'improviser quelque chose qui va les occuper pour pas que ce soit le bazar quoi, parce que c'est ça le problème, dès qu'il y a rien à faire, ils sont tentés de faire n'importe quoi. Du coup on lance des chansons, ou alors un petit jeu, une petite histoire quelque chose. (Jonathan, Bac, BAFA, Animateur périscolaire, Maison de l'enfance Marie Curie et Jean Jaurès).

- 38 Ces stratégies de maintien de l'ordre institutionnel s'appuient dans un premier temps sur la force du signal qui produit une réponse du corps quasi-automatique à une forme de stimuli extérieur.

Toute l'activité de l'individu discipliné doit être scandée et soutenue par des injonctions dont l'efficacité repose sur la brièveté et la clarté : l'ordre n'a pas à être expliqué, ni même formulé ; il faut et il suffit qu'il déclenche le comportement voulu. Du maître de discipline à celui qui lui est soumis, le rapport est de signalisation. (Foucault, 2015 [1975], p. 440).

- 39 À la manière du sifflet, des claquements de mains, de la sonnerie, le fait de lancer une chanson, un cri de rassemblement, ou un mini-jeu, accompagnés d'injonctions associées, déclenche des postures, des gestes, des attitudes. Le signal comme déclencheur se combine alors dans ce contexte avec la ludicisation de ces techniques.

La mise en scène de la docilité

- 40 La réaction des enfants à ces stimuli ludiques est entraînée notamment par le biais de nombreux jeux qui mettent en scène la réponse rapide à des ordres de l'animateur. Les enfants sont pris au quotidien dans des jeux qui dressent les corps à l'obéissance automatique. Prenons l'exemple d'un jeu qui s'appelle « à la terre, à la mer ». Il est souvent mis en place lors de « moments de flottement » ou encore en guise d'introduction pour « calmer les gamins ». Les enfants doivent se mettre en ligne face à l'animateur. L'animateur peut donner trois ordres différents aux enfants : à la terre, à la mer ou au trésor. Lorsqu'il dit « à la terre ! » les enfants doivent reculer d'un pas, « à la mer ! » avancer d'un pas, « au trésor ! » se baisser et mettre les deux mains par terre. Celui qui tarderait trop à exécuter l'ordre, ou qui se tromperait de geste qui lui est associé, est éliminé et doit s'asseoir par terre. Les différents ordres que l'animateur lance aléatoirement sont associés à des dynamiques corporelles précises. Il s'agit alors, pour les enfants, de synchroniser leurs corps aux ordres en question, tout en réussissant à faire un lien automatique entre une expression et un geste. De plus, ne pas s'exécuter rapidement et correctement a pour conséquence la défaite, l'élimination et la mise à l'écart du groupe. Le pouvoir se construit donc au quotidien par ce type de jeux, puisque, même sous une forme ludique, faire asseoir les corps c'est aussi asseoir son autorité.
- 41 Ces mini-jeux, qui apparaissent régulièrement sur les temps périscolaires, participent du maintien de l'ordre, par l'entraînement quotidien des corps des enfants à la docilité. Soumettre le corps des enfants à des exercices d'obéissance automatique est un travail de socialisation par corps (Faure, 2000).
- 42 Finalement, dans cette perspective, le jeu tire son efficacité non pas de l'utilité qu'il revêt pour les enfants, mais plutôt sur les enfants, le but étant d'obtenir d'eux une posture de docilité. Ce déplacement implique de se détacher des visions mythiques et idéalisées du jeu et de l'enfance, qui en font, par exemple, le support naturel de l'épanouissement. Dans ce contexte, les animateurs laissent de côté les potentiels effets socio-cognitifs du jeu au profit d'effets d'intéressements des enfants qui sont beaucoup plus immédiats et qui leur permettent de contrôler les usages et les pratiques institutionnellement posées.

Le gouvernement des corps *dans* les jeux : du corps docile au corps normé

- 43 La gestion quotidienne des corps des enfants sur les temps périscolaires ne produit pas seulement des corps dociles mais aussi des corps normés. Jusqu'à présent, je me suis surtout intéressé à l'emprise de l'institution sur le corps des enfants et aux modalités du pouvoir qui s'exerce sur eux dans ce contexte. Étudier ce travail quotidien de mise en forme des corps nécessite désormais de rendre compte des caractéristiques sociales du corps présenté comme norme par l'institution. Quelles sont exactement les images dominantes du corps et de ses dynamiques qui structurent le mode de socialisation à l'œuvre au sein de ces accueils de loisirs ?

Les corps du dedans

- 44 Les différentes activités proposées par les animateurs prennent place dans différents espaces. L'un des principes de division spatiale est celui de l'opposition intérieur/extérieur. Fortement marqué par l'empreinte scolaire puisque les locaux et le mobilier sont souvent partagés – comme c'est le cas dans les trois accueils observés –, l'espace de l'intérieur est perçu comme un lieu au sein duquel il s'agit d'être « calme », de « ne pas courir », de « s'asseoir correctement », etc. Les caractéristiques du « corps scolaire » (Millet et Thin, 2007) sont d'autant plus visibles dans ces espaces que de nombreux indices rappellent à tout le monde la prégnance de l'école. Les « jeux du dedans » sont alors considérés comme des « jeux calmes » et s'orientent plutôt vers des activités « manuelles », « artistiques », « jeux de société », etc. Ces espaces fermés imposent des modalités corporelles qui s'inscrivent dans les jeux eux-mêmes. Ces interdits généraux ou « règles impersonnelles » (Vincent, 1980) se déclinent durant les différentes activités. L'archétype du corps à maîtriser lors des activités intérieures, en référence implicite à l'ordre scolaire que ces espaces suscitent, se retrouve lorsque les enfants participent à des activités dans la bibliothèque. De manière générale les corps se doivent d'être en adéquation avec l'atmosphère scolaire qui règne dans les salles, c'est-à-dire un corps relativement immobile, qui interagit avec parcimonie, qui mesure ses mouvements, est attentif à ses postures, et s'orientent tout entier vers l'activité.

Réguler les contacts entre les corps

- 45 Outre les normes de conduites corporelles spécifiques qui régissent les différents espaces, les activités sont toujours mises en œuvre dans un cadre réglementé à l'intérieur comme à l'extérieur. Il s'agit pour les animateurs d'établir des règles, de les présenter aux enfants, et de les faire respecter durant la partie. De nombreuses règles sont de l'ordre de la régulation corporelle, de la limitation des corps dans l'espace, dans la rationalisation des mouvements et notamment des contacts entre les corps. Impliquant une sanction prévue dans le règlement, et faisant intervenir les relations entre les corps, les « fautes de jeu » sont nombreuses. L'archétype de ces « fautes » est la mise en œuvre d'un geste trop violent, d'un « jeu dangereux », qui remettrait en cause l'intégrité physique d'un adversaire, et souvent sanctionné par une exclusion de la partie ou encore l'obtention d'un avantage par l'équipe adversaire. On retrouve ce principe dans de nombreux sports notamment.
- 46 Mais ce qui fait la spécificité de l'accueil de loisirs, vis-à-vis des sports en général, et qui renforce encore un peu plus la dimension de contrôle du relâchement, de l'agitation et de l'affrontement des corps, c'est ce qu'on pourrait appeler une « surréglementation » des contacts physiques, ou des manifestations des émotions trop virulentes, dans les jeux qui nécessitent des dynamiques motrices importantes. Une attention très importante est ainsi portée à la violence potentielle des contacts entre les enfants, ou par l'intermédiaire d'un objet, durant des jeux où il s'agit de courir, de s'attraper, de se toucher, de sauter, de se prendre la balle, de la lancer, etc. Ce surinvestissement, qui débouche sur un contrôle des corps accru, peut s'expliquer en partie par le fait que les joueurs appartiennent à une classe d'âge particulièrement soumise aux logiques de protection, notamment dû à la construction historique du « sentiment de l'enfance » et d'une particularité enfantine (Ariès, 1960 ; Becchi et Julia, 2004 [1998] ; Court, 2017 ; Prost, 2004). Ce mécanisme implique des stratégies de maintien d'un niveau de

« violence » acceptable durant les jeux qui dénote des normes sociales en vigueur dans notre société concernant le corps, et celui des enfants en particulier. L'accueil de loisirs est donc aussi une instance de socialisation à ces normes, un appareil de régulation des dispositions corporelles, et qui participe aux définitions sociales de l'enfance.

Des règles du jeu aux règles de conduites

- 47 La « surréglementation » se dévoile notamment dans l'ajout de règles par les animateurs à des jeux existants, soit par anticipation, soit par réaction à la conduite d'un enfant jugée inappropriée ou dangereuse par les animateurs. La liste des observations qui vont en ce sens est longue : une activité rugby où le placage au sol, habituellement inscrit dans le règlement de ce sport, est transformé par une action qui consiste à tirer un foulard accroché à la ceinture des enfants ; une activité football durant laquelle l'animateur a ajouté la « règle du silence » afin d'atténuer au maximum les cris des joueurs qui s'interpellaient sur le terrain ; un parcours de motricité à effectuer en marchant afin d'éviter les chutes ; un « lapin-chasseur » où la règle qui stipulait « d'attraper son adversaire » est modifiée en cours de partie pour devenir « toucher son adversaire » après qu'un enfant ait saisi trop violemment un camarade provoquant sa chute au sol, etc. Les activités sont également « adaptées » à l'âge des enfants. Le « groupe des petits » a le droit de jouer au foot uniquement avec un ballon en mousse, contrairement au « groupe des grands » qui, lui, peut utiliser un ballon en cuir.
- 48 La stratégie qui consiste à transformer des « règles de conduite » en « règle du jeu », en faisant passer une norme morale en propriétés intrinsèques du jeu, permet l'euphémisation des pratiques d'imposition de normes corporelles aux enfants sous-couvert du jeu et de ses règles. Être pris au jeu revient, en quelque sorte, à être pris par le jeu, c'est-à-dire soumis aux règles de conduites que les règles du jeu – imposées – impliquent.

« Corps scolaire » et contrôle des émotions

- 49 En partie tramé par la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Deslyper et Kechichian, 2018), l'accueil de loisirs reproduit parfois dans ses injonctions et son organisation les caractéristiques du « corps scolaire ». Cette référence au « corps scolaire » se conjugue avec un contrôle de l'excitation émotionnelle et des dynamiques agonistiques des corps au sein des activités ludiques. Un « processus de civilisation » des attitudes corporelles (Elias, 2016 [1973]) qui intervient jusque dans les loisirs enfantins.
- 50 Elias et Dunning (1994) abordent la question du contrôle des affects au sein et par les activités sportives et ludiques. L'un des résultats de leur recherche va dans le sens d'un mouvement historique d'abaissement du niveau de violence en passant des « jeux anciens » aux « sports modernes ». D'autres auteurs ont également pu montrer ce type d'évolution (Bourdieu, 1984 ; Chartier et Vigarello, 1982 ; Elias, 1976). Tous s'accordent à dire que des processus de rationalisation, de réglementation et d'autonomisation de la pratique accompagnent une tendance au contrôle de la violence et des affects durant les parties. Elias et Dunning parlent alors de « *controlled decontrolling of emotions* » que l'on peut traduire par « le contrôle du relâchement des émotions » ou « libération

contrôlée des émotions ». Cette régulation passe notamment par les processus historiques « d'abaissement du degré de violence permise dans la mise en jeu des corps, l'existence de règles écrites et uniformes codifiant les pratiques, l'autonomisation du jeu (et du spectacle du jeu) par rapport aux affrontements guerriers ou rituels » (Chartier, 1994, p. 13). En montrant que la naissance du sport moderne s'est produite au sein des écoles publiques anglo-saxonnes, ces auteurs soulignent les liens entre le « corps scolaire », comme construction historique, et l'évolution du contrôle de l'excitation corporelle dans les activités sportives et ludiques. Toutes les caractéristiques des « jeux anciens », mises au jour par ces auteurs, correspondent aux formes de relations sociales inhérentes à une société non scolarisée, plus orale que scripturale (Lahire, 1993). C'est donc dans la convergence de ce mouvement historique de scolarisation/pédagogisation des loisirs faisant de l'enfant la cible d'un travail éducatif par le jeu (Chamboredon et Prévot, 1973), et du processus historique de civilisation des conduites dans les jeux (Elias, 2016 [1973]), que s'inscrivent les modalités de contrôle des corps dans les activités périscolaires.

Savoir maîtriser son corps

- 51 Le corps exigé par les institutions tant scolaire que périscolaire est un corps maîtrisé, qui n'exulte jamais vraiment. Elias et Dunning écrivaient que « seuls les enfants sautent en l'air et dansent avec excitation ; seuls les enfants ne sont pas immédiatement punis lorsqu'ils ne se contrôlent pas et se comportent de manière anormale » (Elias et Dunning, 1994, p. 85). Si ces auteurs avaient observé un accueil de loisirs, ils auraient été surpris de constater que les enfants sont régulièrement punis lorsqu'ils sont « trop excités ».
- 52 Nombreuses sont les observations qui vont dans ce sens et nous retenons l'exemple d'un « quiz » :
- Sur un temps de fin après-midi, les enfants sont réunis dans « la salle des grands ». Ils sont assis par terre et font face à l'animateur qui leur pose des questions sur le thème des animaux. « Attention les enfants, je vais vous poser des questions et le premier qui trouve la réponse aura un point. Par contre... on lève la main ! Celui qui dit la réponse tout fort ça marche pas, faut d'abord lever la main et je vous donne la parole ». L'animateur lance le quiz : « Quel animal... habite sur les toits des villes ? ». Immédiatement, un enfant redresse tout son corps, trépigne, s'agite, lève la main le plus haut possible, comme s'il voulait se grandir pour augmenter les chances d'être interrogé. Parallèlement à sa dynamique corporelle il ajoute « moi ! moi ! moi ! je sais ! je sais ! ». Il pousse des petits cris pour se faire remarquer. On entrevoit, en observant son corps et en entendant les sons qui sortent de sa bouche, toute l'excitation que lui procure le fait d'avoir la réponse et potentiellement d'obtenir un point. Il n'a pas fallu attendre longtemps pour que l'animateur l'interpelle, mais au grand désespoir de l'enfant, non pas pour lui demander sa réponse mais pour lui lancer : « T'es sérieux là ! Tu te crois où ! Calme-toi ! Va t'asseoir dehors ça va te calmer ! C'est pas possible d'être aussi agité ! Tu t'es vu on aurait dit un fou ! (En imitant ses mouvements et sa voix) « Moi ! moi ! moi ! » N'importe quoi ! ». L'enfant, déçu, s'exécute et le jeu reprend avec les autres, qui vont avoir tendance, durant le reste du jeu, à ajuster leurs comportements au regard de ce qui vient de se passer. (Extrait d'observation, Maison de l'enfance Jean Jaurès, temps de soirée, décembre 2017)
- 53 Dans ce type de jeu, il est fréquent que les enfants les plus « calmes », c'est-à-dire qui manifestent leur envie de participer, ou leur désir de victoire, avec parcimonie, soient

interrogés en premier, suscitant la colère des autres enfants. Savoir réguler son corps dans l'activité, être conforme à l'image d'un corps docile, peut devenir dans ce contexte un atout et une source de profit symbolique ou matériel. En effet, au-delà du niveau de « violence » et de mise en jeu de son corps dans les activités, la dimension de la « maîtrise de soi » et de ses émotions durant les jeux est aussi un enjeu fondamental. De nombreuses activités proposées sont des jeux qui impliquent de gagner ou de perdre, des affrontements entre deux équipes ou encore de tous les enfants entre eux. Mais, il s'agit de prendre part à l'activité, de participer, de poursuivre le but du jeu, sans pour autant manifester un trop fort investissement corporel et émotionnel dans la compétition. Gagner ou perdre, peu importe, mais toujours avec mesure. La posture valorisée est donc le contrôle des émotions que peut susciter la compétition ou à défaut le contrôle de ses manifestations corporelles. La figure du « mauvais perdant » ou du « mauvais gagnant », qui exprime avec trop de verve sa frustration face à la défaite, ou qui va convoiter la victoire au point d'être « prêt à tout » pour l'atteindre, sont des postures que les animateurs sanctionnent régulièrement. Un « travail émotionnel » (Hochschild, 2017) demandé par les animateurs qui n'hésitent pas à punir ou à pénaliser l'enfant (ou son équipe) qui exprimerait de manière trop vive, à leur goût, son désir de victoire ou sa rage face à la défaite. La régulation des corps qui passe par une demande de rétention ou de censure de l'expression des émotions participe d'une normalisation des conduites qui fait du corps maîtrisé un marqueur de légitimité.

Conclusion : Travail institutionnel de normalisation et apprentissage de la domination

- 54 Cet article nous a permis de montrer que les temps d'activités périscolaires sont traversés par des logiques de gouvernement des corps et des conduites des enfants. Contre l'image de liberté et de relâchement attachée aux loisirs en général et aux jeux d'enfants en particulier, il est heuristique de montrer que des logiques d'imposition et de contrôle – euphémisées – interviennent aussi dans les pratiques ludiques enfantines institutionnalisées. Les activités qui se déroulent dans ce contexte périscolaire sont des pratiques sociales à part entière, régies notamment par des relations de pouvoir et des rapports de domination auxquels sont soumis les enfants. Les corps dociles comme préalable aux activités ludiques, les jeux comme techniques de contrôle et de régulation des groupes et plus précisément des dynamiques corporelles, et enfin les jeux comme support d'un travail de normalisation, sont des dimensions qui structurent le quotidien des pratiques d'encadrement des animateurs. Elles font de l'expérience ludique enfantine des moments de confrontation à une politique des corps, à des normes dominantes, et à des définitions sociales de l'enfance et du loisir.
- 55 Au travers de l'étude des modalités du gouvernement des corps des enfants pour, par et dans le jeu, on peut relever des processus de normalisation qui tendent à imposer aux enfants, des postures, des conduites et des logiques dominantes en lien avec le corps et ses usages (Boltanski, 1969). À partir des travaux de Norbert Elias, il est possible de relier cette entreprise institutionnelle à « un procès de civilisation », notamment en ce qui concerne les injonctions au contrôle du relâchement des corps. Trouvant sa genèse dans la noblesse de cour, ces « mœurs de la retenue » (Elias, 2016 [1973]) participent d'un contrôle accru des corps, qu'il soit extérieur ou le produit de l'intériorisation de la contrainte. La « maîtrise de soi », passant notamment par la maîtrise de son corps, est

une disposition valorisée et valorisable en contexte institutionnel. À l'inverse, les conduites qui donnent l'image d'une forme d'hédonisme corporel, ou d'un goût pour des comportements agonistiques sont renvoyées à des déviances comportementales condamnables. Les dispositions corporelles peuvent devenir, jusque sur le terrain des loisirs, un enjeu de classement des enfants. Confrontés au quotidien à des jugements et des identifications institutionnels plus ou moins valorisants, qui parfois se recourent d'une institution à l'autre, les enfants apprennent à se classer eux-mêmes et à classer les autres en fonction des critères de jugements dominants. La maîtrise de soi, et notamment de son corps, est une disposition qui participe du pouvoir puisque se maîtriser soi-même c'est se donner les moyens (notamment institutionnels) de maîtriser ceux qui ne se maîtrisent pas (Foucault, 1984 ; Lahire, 2008). Les expériences ludiques des enfants sur les temps périscolaires peuvent donc aussi participer à un « apprentissage de la domination » (Millet et Croizet, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- ARIÈS P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, Plon.
- DELALANDE J. & ARLEO A. (2011), *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, PUR.
- BECCHI E. & JULIA D. (2004 [1998]), *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Seuil.
- BECKER H.S. (1985), *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BESSE-PATIN B. (2015), « L'animation du jeu libre : comment valoriser la fonction d'animation ? », Montréal, Canada, Actes du séminaire « Animation du jeu libre »
- BESSE-PATIN B. (2019), *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants*, Thèse de doctorat, Université Paris 13.
- BOLTANSKI L. (1969), *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EPHE.
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Librairie Droz.
- BOURDIEU P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P. (2003), *Méditations pascaliennes*, [1997], Paris, Points.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BROUGÈRE G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.
- BROUGÈRE G. (2010), « Formes ludiques et formes éducatives », in J. Bédart et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, CRP, pp. 43-62.
- CHAMBOREDON J.C. et PRÉVOT J. (1973), « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie* vol. 14, n° 3, pp. 295-335.

- CHARTIER R. (1994), « Avant-propos », in N. Elias & E. Dunning, *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, pp. 1-22.
- CHARTIER R. & VIGARELLO G. (1982), « Les trajectoires du sport : pratiques et spectacle ». *Le Débat*, 19, pp. 35-47.
- COURT M. (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- DARMON M. (2010), « Surveiller et maigrir. Sociologie des modes de contrainte dans un groupe commercial d'amaigrissement », *Revue d'Études en Agriculture et Environnement*, 91, pp. 209-228.
- DESLYPER R. et KECHICHIAN S. (2018), « Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires », in J-Y. Séguéy (dir.), *Variations autour de la forme scolaire : mélanges offerts à André D. Robert*, Lyon, PUL, pp. 275-290.
- DESMITT C. (2018), « La socialisation artistique des enfants dans les musées. Discipliner les corps, former des disciples », *Agora débats/jeunesses*, 79, pp. 7-22.
- DE CERTEAU M. (1990 [1980]), *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- ELIAS N. (1976), « Sport et violence », *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 2, n° 6, pp. 2-21.
- ELIAS N. (2016 [1973]), *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- ELIAS N. et DUNNING E. (1994), *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*, Paris, Fayard.
- FASSIN D. & MEMMI D. (1996), *Le gouvernement des corps*, Paris, EHESS.
- FAURE S. (2000), *Apprendre par corps*, Paris, La Dispute.
- FAURE S. (2008), « Les politiques du corps visant les milieux populaires ». *Lien social et Politiques*, 59, pp. 33-45.
- FAURE S. & GARCIA M.C. (2015), « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, 144, pp. 85-94.
- FOUCAULT M. (1984), *Histoire de la sexualité*, vol. 3 : *Le souci de soi*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (2015 [1975]), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, in M. Foucault, *Œuvres*, Tome 2, Paris, Gallimard, pp. 260-613
- HALBWACHS M. (1994 [1925]), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.
- HOCHSCHILD A.R. (2017), *Le prix des sentiments : au cœur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte.
- HOUSSAYE J. (1998), « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, 125, pp. 95-107.
- KECHICHIAN S. (2019), « "J'aime pas ce jeu-là... je veux m'amuser moi" : deux enfances socialement différenciées au prisme des pratiques ludiques », in S. Despoilly & S. Kakpo (dir.), *La différenciation sociale des enfants, enquête dans et sur les familles*, Saint-Denis, PUV, pp. 329-359.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Pluriel.
- LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE B. (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.
- LEBON F. (2005), *Une politique de l'enfance : du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan.
- MAUSS M. (2003 [1934]), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

- MILLET M. & CROIZET J.-C. (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.
- MILLET M. & THIN D. (2007), « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 3.
- NETTER J. (2019), *L'École fragmentée*, Paris, PUF.
- PROST A. (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France (Tome 4) : L'école et la famille dans une société en mutation depuis 1930*, Paris, Perrin.
- RAYOU P. (2000), « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, pp. 245-290.
- RAYOU P. (2015), *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, PUV.
- ROUCOUS N. & ADAM D. (2016), « L'éducation populaire aux prises avec le loisir des enfants », in F. Lebon & de E. Lescure *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Croquant, Vulaines-sur-Seine, pp. 63-77.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL.
- THIN D. (2010), « Familias populares e instituição escolar : entre autonomia e heteronomia », *Educação Pesquisa*, 36, pp. 65-76.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, pp. 11-48.

NOTES

1. L'histoire de l'éducation populaire et ses évolutions récentes expliquent en partie la centralité de l'école dans la construction du champ de l'animation socioculturelle (Lebon, 2005 ; Roucoux, 2016 ; Houssaye, 1998).
2. Rejoignant en cela les analyses de Claire Desmitt (2018) appliquées à l'imposition des normes muséales durant des visites et des ateliers destinés aux enfants.
3. Les résultats présentés ici font partie d'une thèse en cours qui traite de l'encadrement des enfants par le loisir dans un contexte périscolaire.

RÉSUMÉS

À partir d'une enquête ethnographique au sein d'accueils de loisirs proposant des activités ludiques à des enfants de 3 à 12 ans, l'article se propose d'analyser les modalités de gouvernement des corps des enfants sur ces temps périscolaires. Il montre notamment que le jeu, dans ce contexte, peut être à la fois support et outil de contrôle des dynamiques corporelles enfantines. La docilité corporelle des enfants est envisagée, par les animateurs, comme un préalable indispensable au jeu, à la mise en activité, et ils utilisent fréquemment des techniques

ludiques pour l'obtenir. Enfin, au-delà des usages du jeu pour discipliner les corps et maintenir l'ordre institutionnel, les activités périscolaires sont également traversées par des processus de normalisation qui tendent à imposer aux enfants des formes dominantes d'utilisation et d'expression du corps.

Based on an ethnographic study in leisure centers offering play activities to children from 3 to 12 years old, the article proposes to analyse the methods of governing the bodies of children during this extracurricular time. It will show, in particular, that the game in this context, can be both a support and a tool for the control of infantile body dynamics. The physical docility of the children is envisaged by the animators as an essential prerequisite to the game, the setting inactivity, and they use frequently ludic technics to obtain it. Finally, beyond the use of the game to discipline the body and maintain the institutional order, normalization processes run through extracurricular activities and tend to impose children dominant forms of use and expression of the body.

INDEX

Keywords : extracurricular animation, game, Leisure centers, children, body, government, discipline, standardization

Mots-clés : animation périscolaire, jeu, accueil de loisirs, enfant, corps, gouvernement, discipline, normalisation

AUTEUR

SIMON KECHICHIAN

Centre Max Weber, équipe MEPS, Université Lumière Lyon 2