

RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR LE HARCÈLEMENT EN ACCUEIL EXTRASCOLAIRE

RAPPORT FINAL - AVRIL 2026



La CODE - Chaussée de Boondael, 6 - 1050 Ixelles
info@lacode.be / www.lacode.com

Mention des autrices et du cadre du projet

Ce rapport présente les résultats d'une recherche exploratoire intitulée « *Le harcèlement dans l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles* », publiée en 2026.

Cette recherche a été commanditée par le Fonds Houtman et confiée à la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE).

L'équipe de recherche était composée de :

- [Fadoua Messaoudi](#), chercheuse principale, docteure en Sciences politiques et sociales, chargée de recherche à la CODE;
- [Anne-Catherine Rasson](#), chercheuse titulaire, docteure en droit, maîtresse de conférences invitée et chargée de recherche - UCLouvain Saint-Louis Bruxelles;
- [Marie D'Haese](#), coordinatrice de la recherche, psychopédagogue, co-coordinatrice de la CODE.

Pour citer le rapport :

Messaoudi, F., Rasson, A.-C., & D'Haese, M. (2026). *Le harcèlement dans l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE), recherche commanditée par le Fonds Houtman.

I. REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un appel à projets du Fonds Houtman, que nous remercions pour son soutien et la confiance accordée à cette recherche.

Nous adressons également nos remerciements à l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) ainsi qu'à la Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE) et à ses membres, pour les échanges et les contributions qui ont nourri la réflexion tout au long du projet.

Nous adressons nos sincères remerciements aux membres du comité d'accompagnement pour la richesse de leurs contributions, la pertinence de leurs questionnements ainsi que pour leur suivi attentif tout au long des différentes étapes de la recherche.

Nos remerciements les plus chaleureux vont à : Samir Barbana, Christine Bonnier, Stéphanie Demoulin, Morgane Eeman, Chafia El Mimouni, Cécile Honsté, Cindy Jadot, Marie-Christine Mauroy, Myriam Sommer et Kevin Urganci.

Nous souhaitons également adresser nos sincères remerciements à Emmanuelle Vermylen, chargée de communication et de projets du Fonds Houtman, pour sa disponibilité, son accompagnement et la qualité des échanges entretenus tout au long de la recherche.

Cette étude n'aurait pas été possible sans la participation des professionnels de l'accueil extrascolaire qui ont accepté de partager leurs expériences, leurs questionnements et leurs pratiques. Nous remercions tout particulièrement celles et ceux qui nous ont accueillis sur le terrain et ont facilité l'accès aux situations d'observation et aux échanges avec les enfants.

Enfin, nous souhaitons remercier les enfants qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur parole et leurs témoignages ont constitué un apport précieux à la compréhension des situations étudiées.



2. NOTE LIMINAIRE

Dans un souci de lisibilité, le féminin est utilisé pour désigner les accueillantes et, plus largement, les professionnelles lorsque le propos s'y réfère. Ce choix reflète la réalité du terrain, où ces fonctions sont majoritairement exercées par des femmes.

Par ailleurs, les lieux et les prénoms mentionnés dans ce document ont été anonymisés afin de garantir la confidentialité des personnes et des structures concernées.

Enfin, les références temporelles (dates, périodes, cadres réglementaires) correspondent à celles en vigueur au moment de la réalisation de l'enquête et de la rédaction du rapport (janvier 2025 à avril 2026).

TABLE DES MATIÈRES

1. Remerciements	3
2. Note liminaire	4
3. Introduction	7
4. Approcher la question du harcèlement dans l'accueil extrascolaire	11
4.1 Une revue narrative de la littérature	13
4.2 Situer notre propre approche : entre le "comment" et le "pourquoi"	48
4.3 Problématique et hypothèses	63
4.4 Méthodologie	64
5. Analyse	71
5.1 Cartographier le secteur de l'accueil extrascolaire : entrer dans un paysage complexe	76
5.2 Le harcèlement comme porte d'entrée pour comprendre le travail en accueil extrascolaire. De façon générale, trois configurations principales ont été repérées :	85
5.3 Chapitre 1 - L'horizon éducatif de l'accueil extrascolaire : attentes sociales	90
5.4 Chapitre 2 - Les épreuves de l'accueil extrascolaire : Les situations qui obligent à recourir à de la prudence	115
5.5 Chapitre 3 - Les segmentations du métier : faire le même travail...de façon différentes	163
5.6 Une mise en perspective des expériences de l'AES par les enfants	184
5.7 Conclusion interprétative : une professionnalité prudentielle dans une société de l'autonomie	192

6. Recommandations : Soutenir un accueil extrascolaire dans une approche fondée sur les droits de l'enfant	199
6.1 Renforcer les collaborations et le continuité école-accueil extrascolaire	202
6.2 Soutenir la stabilité et la structuration des équipes de l'accueil extrascolaire	204
6.3 Mieux former et accompagner les professionnels de l'AES	204
6.4 Recommandation concernant les conditions d'exercice du métier	205
6.5 Recommandations concernant les ressources et les outils	205
6.6 Recommandations concernant la reconnaissance du secteur : Mieux rendre visible le travail éducatif réalisé	208
6.7 Conclusion des recommandations	208
7. Apports, limites et ouvertures de la recherche	210
7.1 Apports de la recherche	212
7.2 Limites et ouvertures de la recherche	212
8. Bibliographie	215
9. Annexes	222
9.1 Note éthique : volet "recommandations"	224
9.2 Billet d'un responsable de projet d'accueil extrascolaire rédigé en temps de COVID...en quête de reconnaissance	226

3

INTRODUCTION

La violence entre enfants à l'école fait l'objet, depuis plusieurs années, d'une attention croissante dans les débats publics et les politiques éducatives. Parmi ces préoccupations, la question du harcèlement scolaire occupe désormais une place centrale. Les campagnes de sensibilisation, les dispositifs de prévention et les cadres institutionnels qui se multiplient témoignent d'une volonté accrue de reconnaître et de traiter ces situations. Toutefois, la plupart des recherches et des politiques publiques se concentrent principalement sur l'espace de la classe et sur le rôle des enseignants ou de la communauté éducative formelle.

Les temps et les lieux de l'accueil extrascolaire demeurent, quant à eux, relativement peu explorés. Pourtant, ces moments – accueil du matin et de l'après-midi, pauses méridiennes – représentent une part importante de la vie quotidienne des enfants. Ils constituent également des contextes privilégiés d'interactions entre pairs, où se déploient des relations sociales riches, parfois conflictuelles ou violentes, susceptibles de contribuer à la prévention comme à la genèse de situations de harcèlement.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'accueil extrascolaire s'inscrit dans le champ plus large de l'accueil temps libre (ATL), relevant des compétences de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) et encadré par le décret du 3 juillet 2003. Il désigne l'ensemble des temps d'accueil organisés en dehors du temps scolaire, principalement avant et après l'école, pour des enfants âgés de 2,5 à 12 ans. Le mercredi après-midi en fait partie, contrairement au temps de midi qui, bien que non inclus formellement, est souvent pris en charge par les mêmes professionnels. Ce décalage entre catégories administratives et réalités concrètes du travail constitue un trait structurant du secteur, que l'analyse mettra en évidence à plusieurs reprises.

Du point de vue des politiques publiques, l'accueil extrascolaire poursuit plusieurs objectifs : favoriser l'épanouissement global des enfants, soutenir la mixité des publics et faciliter l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle. Ces orientations sont précisées par le Code de qualité de l'accueil (2003), qui impose notamment l'élaboration d'un projet d'accueil à visée éducative.

Ces objectifs ne sont pas sans effet sur la manière dont les relations entre enfants sont encadrées et accompagnées dans ces espaces. Favoriser le bien-être, la socialisation et la participation des enfants suppose en effet de porter une attention particulière aux interactions entre pairs, y compris lorsqu'elles deviennent conflictuelles ou problématiques.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche exploratoire, menée dans le cadre d'un appel du Fonds Houtman. Elle s'intéresse à l'articulation entre harcèlement et accueil extrascolaire, et poursuit un double objectif : comprendre comment ce phénomène est perçu et interprété dans ce secteur, et identifier les

réponses qui y sont apportées ainsi que les leviers et freins rencontrés par les professionnels.

L'enquête repose sur une démarche qualitative combinant des entretiens semi-directifs, des focus groups centrés sur des situations professionnelles et une analyse des cadres institutionnels. L'objectif n'est pas de produire une représentation exhaustive, mais de dégager, à partir de contextes variés, des régularités et des contrastes dans la manière dont les situations de conflits ou de harcèlement sont comprises et traitées.

Dans cette perspective, le harcèlement est abordé comme un analyseur du travail éducatif. Il permet d'éclairer les pratiques ordinaires de régulation des relations entre enfants, les arbitrages opérés par les professionnels et les conditions dans lesquelles ils interviennent. L'enjeu n'est donc pas de stabiliser une définition unique du harcèlement, mais de comprendre comment les acteurs perçoivent et gèrent les situations auxquelles ils sont confrontés.

Afin d'éviter tout malentendu, il convient de préciser d'emblée le sens donné à la notion d'autonomie dans ce rapport. Celle-ci ne renvoie pas à une qualité individuelle que les enfants posséderaient ou non. Elle est entendue comme un principe organisateur des pratiques éducatives contemporaines : un repère à partir duquel les professionnels évaluent et hiérarchisent différentes exigences, telles que protéger, encadrer, laisser faire ou soutenir. Autrement dit, l'autonomie ne désigne pas ici un état à atteindre, mais une manière de penser l'action. Elle conduit, par exemple, nous le montrerons, à privilégier des interventions qui permettent à l'enfant de comprendre, de s'ajuster et, progressivement, de se réguler lui-même, plutôt que de dépendre durablement de l'adulte.

Cette manière de concevoir l'autonomie s'inscrit dans des transformations plus larges des normes éducatives. Elle est étroitement liée à l'émergence de la figure de l'enfant comme individu-acteur, consacrée par la Convention internationale des droits de l'enfant (1989). Celle-ci reconnaît l'enfant comme sujet de droits, en articulant des droits de protection à des droits de participation et de liberté. L'enfant est ainsi à la fois considéré comme vulnérable et comme capable d'agir, ce qui redéfinit en profondeur les attentes à l'égard des professionnels.

À cet égard, il est important de souligner que l'approche par l'autonomie et l'approche fondée sur les droits de l'enfant renvoient largement à une même transformation du regard porté sur l'enfance, bien qu'elles en proposent des lectures différentes. Là où la première met en évidence une évolution des normes sociales et des attentes éducatives, la seconde en constitue la traduction juridique et normative. **Autrement dit, lorsque nous parlons d'autonomie dans ce rapport, nous faisons également référence, en arrière-plan, aux droits de l'enfant et à leur mise en œuvre concrète.**

Ces deux approches sont mobilisées de manière complémentaire. L'analyse sociologique vise à comprendre comment les professionnels agissent dans des situations concrètes, comment ils interprètent les situations et comment ils arbitrent entre des exigences parfois contradictoires. L'approche fondée sur les droits de l'enfant permet, quant à elle, d'interroger ces pratiques au regard de leur capacité à garantir effectivement les droits de l'enfant, qu'il s'agisse de protection ou de participation.

Il importe enfin de préciser que l'autonomie, entendue comme condition, n'a pas de portée causale. Elle n'impose pas une manière unique d'agir, mais oriente les façons de percevoir, de juger et de justifier l'action. Les professionnels composent ainsi, en situation, avec des exigences multiples, ce qui donne lieu à des pratiques variées sans pour autant relever d'un éclatement des repères. Ces variations s'inscrivent dans un même horizon normatif et constituent un point d'appui pour analyser les segmentations du métier mises en évidence dans ce rapport.

Le rapport s'organise en trois parties. La première propose une revue narrative de la littérature scientifique sur le harcèlement entre pairs. La deuxième constitue le cœur empirique de l'analyse : elle décrit le secteur, examine les attentes éducatives contemporaines et analyse le travail concret des professionnels à partir des situations qu'ils rencontrent. Elle met notamment en évidence les tensions et les épreuves qui structurent leur activité, ainsi que la diversité des réponses apportées. Enfin, la troisième partie formule des recommandations visant à soutenir les professionnels dans la gestion des situations de conflit et de harcèlement.

Ainsi, en prenant le harcèlement comme point d'entrée, cette recherche propose une lecture du travail éducatif en accueil extrascolaire attentive aux transformations contemporaines des normes éducatives, aux contraintes du terrain et aux ajustements développés par les professionnels pour y faire face.

4

APPROCHER LA QUESTION
DU HARCÈLEMENT DANS
L'ACCUEIL EXTRASCOLAIRE

TABLE DES MATIÈRES

4.1 Une revue narrative de la littérature

- 4.1.1 Contexte et objectifs de la revue narrative de la littérature
- 4.1.2 Définitions du harcèlement scolaire : d'un *objet* d'analyse à un *cadre* d'enquête
 - 4.1.2.1 Un objet d'analyse sociologique
 - 4.1.2.2 Un pas de côté : Comprendre plutôt que juger
- 4.1.3 Explorer les approches du harcèlement dans la littérature
 - 4.1.3.1 Les approches du "pourquoi" : Expliquer les causes, analyser de façon critique le phénomène
 - 4.1.3.2 Les approches du "comment" : comprendre le harcèlement comme processus
 - 4.1.3.3 Les approches du "que faire" : Recenser et évaluer les solutions proposées et/ou existantes

4.2 Situer notre propre approche : entre le "comment" et le "pourquoi"

- 4.2.1 Une sociologie holiste pour interpréter
 - 4.2.1.1 L' "autonomie comme condition" en tant que porte d'entrée pour comprendre les pratiques professionnelles
 - 4.2.1.2 L'approche fondée sur les droits de l'enfant pour garantir l'effectivité des droits
- 4.2.2 Un style d'enquête ethnométhodologique pour décrire (avec une entrée par la sociologie des professions)

4.3 Problématique et hypothèses

4.4 Méthodologie

- 4.4.1 Démarche de recherche et constitution du corpus
- 4.4.2 Traitement et analyse des matériaux
- 4.4.3 Un volet auprès des enfants
 - 4.4.3.1 Une démarche participative comme "coup de sonde"
 - 4.4.3.2 Une méthodologie adaptée à l'expression des enfants
 - 4.4.3.3 Limites et précautions d'interprétation

4.1 Une revue narrative de la littérature

4.1.1 Contexte et objectifs de la revue narrative de la littérature

Cette recherche exploratoire nous invite à éclairer deux enjeux centraux et complémentaires :

1. **Faire émerger une définition claire du harcèlement**, permettant de le distinguer des conflits entre enfants ;
2. **Comprendre le rôle du climat scolaire** dans l'apparition, la persistance et la prévention du phénomène de harcèlement.

Ces deux objectifs guident le fil conducteur de la présente revue de la littérature. Il ne s'agit pas de proposer une synthèse exhaustive des travaux existants, mais de revisiter les connaissances disponibles à la lumière de ces deux questions, en mettant en évidence les débats théoriques, les tensions conceptuelles et les pistes analytiques qui alimentent aujourd'hui la recherche sur le harcèlement.

La première étape consiste à interroger la notion même de harcèlement scolaire. Loin d'être consensuelle, elle est traversée par de nombreuses controverses : sur la place de l'intentionnalité, sur le poids à accorder à la répétition des faits, ou encore sur la distinction parfois floue entre conflit et harcèlement. Clarifier ces tensions est essentiel : non pour figer une définition unique, mais pour comprendre comment ces critères sont mobilisés et discutés dans la recherche, les politiques éducatives et les pratiques professionnelles.

La deuxième étape propose une **cartographie des approches** développées dans la littérature. Certaines s'intéressent aux causes du harcèlement et privilégient une lecture psychologique ou sociohistorique du phénomène (« pourquoi »). D'autres cherchent à décrire ses formes concrètes, en insistant sur les dynamiques interactionnelles et sur les effets du climat scolaire (« comment »). D'autres encore se focalisent sur les réponses institutionnelles et évaluent l'efficacité des dispositifs de prévention ou d'intervention (« que faire »). Cette diversité de perspectives illustre la richesse mais aussi la fragmentation du champ, et appelle à un effort de mise en dialogue.

Enfin, dans un troisième temps, la revue de la littérature nous servira à **situer notre propre approche**. Inspirée d'une sociologie holiste¹ – pour *regarder les situations en lien avec leur contexte global* –, et du style d'enquête de l'ethnométhodologie² – pour

¹ La sociologie holiste considère que les comportements individuels s'expliquent d'abord par des réalités sociales qui les dépassent (normes, institutions, valeurs collectives). Dans la lignée de Durkheim et Mauss, elle repose sur l'idée que la société constitue une réalité *sui generis*, irréductible à la somme des individus. La contrainte sociale n'y est pas seulement envisagée comme une domination, mais aussi comme ce qui rend possible l'action individuelle en fournissant des cadres, des repères et des significations partagées (Ehrenberg).

² L'ethnométhodologie est ici considérée en tant que style d'enquête plutôt qu'en tant qu'ontologie du social. La perspective adoptée repose sur l'idée d'un ordre social *sui generis*, où la contrainte est envisagée comme ce qui rend

observer concrètement ce que font les acteurs en situation –, notre démarche vise à comprendre comment les accueillants extrascolaires (**ci-après « les accueillantes »**) perçoivent, catégorisent et gèrent les situations de harcèlement dans leur pratique quotidienne. Cette posture – que nous qualifions d’analytique – conduit à considérer les pratiques professionnelles comme des objets d’étude en soi, afin d’identifier les tensions, les arbitrages et les ressources mobilisées. C’est dans ce cadre que nous présenterons une « boîte à outils » théorique et méthodologique, forgée au croisement de la littérature et de nos choix de recherche. Forte de cette première posture, une seconde sera adoptée, celle de fournir des recommandations en nous appuyant sur l’approche fondée sur les droits de l’enfant³.

Ainsi, la présente revue ne vise pas seulement à rendre compte de l’état des savoirs, mais aussi à **poser les jalons d’un cadre d’analyse** qui permette de penser le harcèlement scolaire, en l’élargissant à l’accueil extrascolaire (AES), et en donnant à voir l’expérience des professionnels (**ci-après « les professionnelles »**) qui y travaillent.

4.1.2 Définitions du harcèlement scolaire : d’un *objet d’analyse* à un *cadre d’enquête*

4.1.2.1 Un objet d’analyse sociologique

4.1.2.1.1 Socle commun

Il existe aujourd’hui un socle de définitions du harcèlement scolaire qui font l’objet d’un certain consensus, notamment dans les textes institutionnels comme ceux de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁴. Ceux-ci insistent sur le fait que le harcèlement ne peut être réduit à une simple dispute : il s’agit d’un processus relationnel marqué par un déséquilibre de pouvoir, une intentionnalité, une répétition dans le temps et une souffrance de la victime. Il prend souvent place dans un cadre collectif, où la dynamique de groupe et les réactions – ou l’inaction – des témoins jouent un rôle déterminant dans l’évolution de la situation.

Le concept de harcèlement scolaire, tel qu’il s’est construit depuis les travaux fondateurs de Dan Olweus (1994, 1995, 2011), repose ainsi classiquement sur trois

possible l’action. En revanche, l’ethnométhodologie dite « orthodoxe » se focalise sur les méthodes utilisées par les individus pour agir, en rejetant l’idée d’un ensemble de règles préexistantes s’imposant à eux.

³ L’approche fondée sur les droits de l’enfant vise à considérer l’enfant comme un sujet de droits, dont la vulnérabilité particulière requiert une protection spécifique, et dont l’autonomie doit être progressivement encouragée. Il s’agit d’appréhender l’enfant comme titulaire de droits fondamentaux et non comme un objet d’intervention sociale visant sa protection. L’approche fondée sur les droits de l’enfant est étroitement liée à l’adoption de la Convention relative aux droits de l’enfant par l’Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 et implique une prise en compte interdépendante, indivisible et universelle de ces droits (Rasson, 2026).

⁴ Les cadres proposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou l’Observatoire du climat scolaire semblent converger vers une définition contextuelle du phénomène, insistant sur la répétition et le déséquilibre des forces. Toutefois, il est intéressant de noter une différence d’approche entre les définitions institutionnelles : la Fédération Wallonie-Bruxelles souligne que « le harcèlement n’est pas une "simple dispute" » mais bien un ensemble d’actes négatifs caractérisés par une relation inégale, une répétitivité et une inscription dans un contexte social (Fédération Wallonie-Bruxelles, s. d.), tandis que le site du Pacte pour un Enseignement d’excellence loge au contraire une définition du harcèlement comme « une forme particulière du conflit », marqué par une dynamique groupale et un déséquilibre de pouvoir ([Pacte pour un Enseignement d’excellence](#), s. d.).

critères : la répétition des actes, l'intention de nuire, et l'asymétrie de pouvoir entre l'auteur et la victime. Cette définition consensuelle a permis d'objectiver un phénomène longtemps banalisé dans les relations entre pairs.

Dans un contexte de forte médiatisation des situations de harcèlement scolaire et d'injonction politique à la prévention, la notion même de harcèlement scolaire fait aujourd'hui l'objet d'une attention renouvelée. La multiplication des dispositifs institutionnels – plans de prévention, campagnes de sensibilisation, guides pratiques à destination des professionnels – traduit une volonté de prise en charge urgente du phénomène. Toutefois, cette mobilisation s'appuie sur une définition du harcèlement présentée parfois comme évidente dans l'espace public et plus incertaine dans la littérature scientifique.

4.1.2.1.2 Désaccords sur les critères du harcèlement

Au-delà de ces grandes lignes d'accord, des zones de désaccords existent. Le critère de la volonté de nuire fait l'objet de controverses, tout comme la définition des seuils qui marquent l'entrée dans une situation de harcèlement, ou encore la pertinence – et parfois la nécessité – d'utiliser ce terme pour légitimer une intervention. Ces tensions ont amené un glissement progressif du débat : du terrain conceptuel vers celui de l'impact et de la prise en charge.

La volonté de nuire

La volonté de nuire comme critère discriminant du harcèlement est de plus en plus souvent questionnée. D'une part, elle est difficile à évaluer objectivement : un enfant peut blesser un autre sans en avoir pleinement conscience, ou agir sous l'effet de dynamiques de groupe diluant la responsabilité individuelle. D'autre part, ce critère recentre l'attention sur les motivations des auteurs, au risque de minimiser les effets vécus par les victimes. Dans cette perspective, plusieurs chercheurs comme Eric Debarbieux, Benoît Galand, Jean-Pierre Bellon) plaident pour une approche centrée sur les conséquences des actes, indépendamment de l'intention *consciente* de nuire. L'idée que l'impact sur la victime prime sur les intentions de l'agresseur s'inscrit dans le courant des études de victimation et marque une inflexion vers une lecture plus pragmatique des situations.

D'autres travaux défendent cependant le maintien du critère d'intentionnalité, en soulignant qu'au fil du temps, les auteurs sont généralement conscients de la souffrance qu'ils provoquent. Emmanuelle Piquet (2020) insiste sur la dimension stratégique du harcèlement, qu'elle associe à une quête de reconnaissance et de pouvoir social. Le harcèlement, dans cette perspective, n'est pas tant un acte impulsif qu'un comportement calculé visant à asseoir une position dominante. Ces approches, nous le verrons, restent *minoritaires* face à une tendance plus générale à se détacher d'une lecture trop psychologisante du phénomène.

La répétitivité

Le deuxième critère, la répétitivité, fait également l'objet de nuances. Si Olweus propose une fréquence minimale (au moins une fois par semaine pendant un mois), d'autres auteurs (notamment : Fougeret-Linlaud, 2022 ; Bellon & Gardette, 2011) insistent sur la perception *subjective* de la menace par la victime, qui peut vivre dans une insécurité permanente même en l'absence de faits fréquents. Cette approche insiste sur la dimension *vécue* du harcèlement, et sur la nécessité d'adapter l'analyse au ressenti de l'élève, plutôt que de s'en tenir à un *comptage* d'événements.

L'asymétrie de pouvoir

Enfin, le troisième critère, l'asymétrie de pouvoir, reste plus consensuel. Cette asymétrie ne s'inscrit pas uniquement dans une domination physique mais peut être sociale, psychologique, ou statutaire, reflétant une incapacité de la victime à se défendre. Elle distingue le harcèlement d'un simple conflit entre pairs, en soulignant la violence structurelle du lien entre agresseur et victime.

4.1.2.1.3 Compréhension systémique du harcèlement

Au-delà de ces débats sur les critères, la littérature contemporaine tend à déplacer l'analyse du harcèlement scolaire vers une compréhension plus systémique. Si Olweus (1994) accepte l'idée d'un harcèlement initié par un groupe, il conserve une lecture centrée sur les caractéristiques individuelles des protagonistes. En revanche, d'autres chercheurs, à l'instar de Salmivalli (1999), Bellon & Gardette (2011), ou Catheline (2020), privilégient une approche groupale, où le harcèlement est vu comme un phénomène émergent d'un déséquilibre dans les dynamiques collectives. Le groupe devient ici une structure identitaire temporaire, soumise à des normes implicites et à une pression de conformité qui peut pousser certains élèves à s'en prendre à un pair perçu comme différent. C'est depuis une telle perspective qu'Anatol Pikas, psychologue scandinave, qualifiait dès les années 1970 cette forme de violence entre pairs de *mobbing* – terme anglais issu du verbe *to mob* qui signifie attaquer ou assaillir et renvoyant également à *the mob*, la foule. Sa définition prenait déjà en compte le contexte et la dynamique de groupe même si c'est le terme *bullying* – et plus particulièrement *school bullying* – qui s'est imposé dans la plupart des pays anglo-saxons et qui a été traduit en France et en Belgique par « harcèlement scolaire » (Stassin, 2018/2020).

Dans ce contexte que Bruno Humbeeck (2019) propose une lecture critique du concept même de harcèlement scolaire. Bien qu'il ait contribué à sa diffusion, il pointe aujourd'hui les risques d'un usage rigide et juridicisé du terme. Selon lui, qualifier une situation de harcèlement scolaire revient parfois à figer les rôles et à empêcher un dialogue constructif entre l'école et les familles. Il s'inquiète de l'effet bloquant produit par le mot « harcèlement », devenu un « mot-bélier » dans les relations école-parents.

Dès lors qu'une famille l'emploie pour signaler une souffrance, l'institution se sent sommée d'enquêter objectivement, souvent à partir de critères qui ne sont pas tous réunis. Ce décalage entre la demande sociale et la réponse institutionnelle peut conduire selon lui à une forme d'impuissance, voire d'inaction de la part de l'école, au détriment de l'enfant concerné.

Face à cette impasse, Humbeeck défend une approche pédagogique plutôt que judiciaire, centrée sur la reconnaissance des souffrances exprimées et la régulation collective du vivre-ensemble. Il invite à élargir l'analyse à l'ensemble des violences et tensions relationnelles en milieu scolaire, en misant sur la médiation, la co-éducation et le travail sur le climat scolaire. Cette approche s'éloigne d'une volonté de qualification stricte des faits pour privilégier une action éducative contextualisée, centrée sur la prévention et la restauration des liens sociaux.

Ce déplacement vers une lecture contextuelle du harcèlement trouve un prolongement logique dans l'émergence de la notion du climat scolaire. Plusieurs travaux ont mis en évidence une corrélation étroite entre la qualité du climat relationnel dans un établissement et la prévalence des violences entre pairs. Le climat scolaire, concept multidimensionnel, recouvre l'ensemble des relations, de l'organisation, de la sécurité et du sentiment d'appartenance ressentis par les membres d'une communauté éducative. Les travaux de Debarbieux, Blaya, Carra, Galand, ou encore Salmivalli ont montré que les établissements caractérisés par une faible implication des adultes, une incohérence dans l'application des règles ou un sentiment d'injustice voient les phénomènes de harcèlement se multiplier. À l'inverse, un climat scolaire positif agit comme un facteur de protection.

En replaçant le harcèlement dans l'ensemble des interactions qui constituent le quotidien scolaire, il est possible d'envisager des leviers d'action fondés sur la qualité des relations, la participation des élèves, la formation des adultes et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Elle ouvre ainsi la voie à une compréhension du phénomène, non comme une somme d'actes individuels à qualifier, mais comme un indicateur du fonctionnement global de l'institution scolaire.

Note – Cyberharcèlement et cyberviolence

La littérature consacrée au harcèlement entre pairs aborde aujourd'hui de plus en plus fréquemment la question du **cyberharcèlement**, c'est-à-dire des violences qui se déploient par l'intermédiaire des technologies numériques : réseaux sociaux, messageries, plateformes de jeux ou autres espaces de communication en ligne. Ces comportements prennent des formes variées — insultes, diffusion de rumeurs, moqueries publiques, partage d'images humiliantes, notamment sexuelles — mais ont en commun de viser à porter atteinte à une personne, à l'exposer ou à l'isoler dans l'espace numérique.

Comme le rappelle Catherine Blaya (2025), il est utile de distinguer **cyberviolence** et **cyberharcèlement**. La cyberviolence constitue un terme générique qui recouvre l'ensemble des agressions commises en ligne. Le cyberharcèlement désigne plus spécifiquement des agressions répétées dans le temps et dirigées contre une victime qui ne peut facilement se défendre seule. Ces situations reprennent largement les critères déjà identifiés pour le harcèlement entre pairs : intention de nuire, répétition des agressions et déséquilibre de pouvoir entre agresseur et victime.

A l'instar du harcèlement, la définition précise du cyberharcèlement reste toutefois encore discutée dans la littérature. Les chercheurs s'accordent sur l'existence de comportements agressifs en ligne, mais débattent encore de certains critères — notamment la répétition ou la nature du déséquilibre de pouvoir — qui peuvent prendre des formes particulières dans les interactions numériques (Blaya, 2025).

Pour cette raison, de nombreux travaux consacrés au harcèlement entre pairs intègrent aujourd'hui la question du cyberharcèlement, même lorsqu'elle n'en constitue pas l'objet principal. Dans la mesure où ces situations apparaissent souvent liées aux dynamiques relationnelles déjà présentes entre enfants ou adolescents, elles peuvent être appréhendées à partir des mêmes angles d'analyse que le harcèlement entre pairs : **les approches explicatives (pourquoi ces situations émergent), les analyses des mécanismes interactionnels (comment elles se développent) et les travaux orientés vers l'action (que faire pour les prévenir ou y répondre).**

Cette proximité conceptuelle soulève toutefois une question importante : le cyberharcèlement constitue-t-il un phénomène réellement distinct du harcèlement entre élèves ou s'agit-il plutôt d'une extension de ce phénomène dans l'espace numérique ? Plusieurs auteurs soulignent que les technologies numériques ont surtout pour effet d'amplifier certaines caractéristiques du harcèlement, en élargissant son champ d'action dans l'espace et dans le temps (Bellon & Gardette, 2019). Les agressions peuvent ainsi se poursuivre en dehors des lieux où elles ont commencé et devenir visibles pour un public beaucoup plus large. Ou inversement : elles peuvent commencer dans l'espace numérique et se poursuivre dans les lieux où les enfants et les jeunes sont réunis physiquement.

Dans le même temps, les environnements numériques introduisent certaines spécificités. La diffusion potentiellement massive des contenus, la persistance des traces en ligne ou encore les possibilités d'anonymat peuvent accentuer le sentiment d'impuissance des victimes et rendre les agressions plus difficiles à interrompre (Blaya, 2025). Dans ce contexte, certains auteurs estiment que le cyberharcèlement peut être plus répandu et parfois plus grave que le harcèlement en face à face (Galand, 2021). Aussi, avec le cyberharcèlement la victime n'a plus de pause : le harcèlement la suit dans d'autres espaces mais envahit également tout son temps.

4.1.2.2 Un pas de côté : Comprendre plutôt que juger

Notre objectif n'est pas de déterminer la « bonne » définition du harcèlement scolaire ou de dire qui a raison ou tort dans les débats, mais d'adopter une posture compréhensive, qui privilégie l'observation des logiques d'action : **comment les choses se passent concrètement sur le terrain, comment elles sont vécues et comprises par les acteurs eux-mêmes.**

Ainsi, les premières différences conceptuelles observées, loin d'être des obstacles, sont prises ici comme objet d'étude. Sans surprise, et sans avoir encore abordé notre propre terrain à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous ne nous étonnions pas de constater que des divergences apparaissent également chez les acteurs de première ligne dans leur manière de distinguer harcèlement et conflit. Comme le soulignent Ferrard et Galand (2016), « les récits récoltés illustrent les difficultés de l'école à différencier "conflit" et "harcèlement" » (p. 25), difficulté qui, selon eux, entraîne des enjeux importants en matière de gestion puisque « si on traite le harcèlement comme un simple conflit, la victime finit souvent par se rétracter ou par minimiser les faits » (p. 25). C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que de semblables divergences se retrouveront aussi dans le champ de l'accueil extrascolaire.

Dans la vie quotidienne, on n'agit pas en suivant des définitions théoriques, mais selon un savoir pratique. L'objet d'étude ici ne porte donc pas simplement sur les discours normatifs relatifs au harcèlement ou aux protocoles officiels, mais sur l'accomplissement pratique de l'action en train de se réaliser. Il s'agit de comprendre comment, en situation, les professionnels mobilisent leurs connaissances et les outils à leur disposition pour agir concrètement ; mais aussi d'identifier quels outils sont mis à leur disposition, comment ils les mobilisent et quelles tensions ou dilemmes émergent dans ces processus.

Cette étude s'intéresse aux manières dont les acteurs de l'accueil extrascolaire perçoivent et catégorisent les situations auxquelles ils font face. Qu'est-ce qui, dans une interaction, est perçu comme un conflit ordinaire ? À quel moment une situation bascule-t-elle vers une problématique de harcèlement nécessitant une intervention spécifique ? Comment les professionnelles arbitrent-elles les différentes stratégies d'action : **laisser faire, faire avec, faire à la place ou faire pour ?**

L'objectif n'est donc pas de produire une nouvelle définition théorique du harcèlement, mais de comprendre comment le harcèlement est vécu, catégorisé et traité sur le terrain, au plus près de celles et ceux qui y font face.

4.1.3 Explorer les approches du harcèlement dans la littérature

L'étude du harcèlement scolaire a donné lieu à une prolifération de travaux issus de disciplines et de paradigmes variés. Ces approches ne se contentent pas de proposer des définitions différentes du phénomène : elles traduisent également des intentions analytiques distinctes, que nous proposons d'organiser autour de trois grands axes.

Le premier vise à expliquer **pourquoi** le harcèlement émerge, persiste ou se généralise dans certains contextes. Ces travaux se concentrent sur ses causes, ses déterminants, ses logiques sous-jacentes : ils s'inscrivent dans une perspective explicative, centrée sur la causalité. Le second s'attache à comprendre **comment** le harcèlement se manifeste concrètement dans les interactions entre pairs ou à l'échelle d'un établissement. Il s'agit ici de décrire les dynamiques sociales, les configurations organisationnelles, les formes observables du phénomène : une approche davantage descriptive, qui s'ancre dans l'analyse des manifestations situées.

À ces deux axes – le « pourquoi » et le « comment » – s'ajoute un troisième, que l'on pourrait regrouper sous l'entrée du « **que faire ?** ». Ces travaux ne cherchent pas tant à expliquer l'origine du phénomène, ni à en décrire les mécanismes contextuels, mais plutôt à en évaluer le traitement. Le harcèlement scolaire y est appréhendé comme un problème d'action publique : les recherches portent sur les effets des politiques mises en œuvre, les résultats des programmes de prévention, les leviers et les freins rencontrés dans leur application. Ce courant à visée pragmatique mobilise des méthodes évaluatives, souvent à la croisée entre expertise scientifique et commande institutionnelle, et interroge – parfois plus qu'il ne le formalise – ce que signifie « agir efficacement » contre le harcèlement scolaire aujourd'hui.

Cette typologie — entre les approches des causes, des manifestations et des réponses — ne prétend pas épuiser la complexité des positionnements théoriques. Certains travaux peuvent être lus à cheval entre plusieurs de ces familles. La catégorisation proposée ici vise donc avant tout à repérer des tendances analytiques, à cartographier un paysage intellectuel, et non à enfermer les travaux dans des cases.

4.1.3.1 Les approches du « pourquoi » : Expliquer les causes, analyser de façon critique le phénomène

La première série d'approches vise à comprendre les causes profondes voire systémiques du harcèlement scolaire. Elles s'interrogent sur ce qui conduit certains enfants ou adolescents à devenir auteurs, victimes ou spectateurs de violences répétées, et sur les logiques sociales, psychologiques ou politiques qui sous-tendent le développement de ce phénomène. Deux grands courants se dégagent : l'un s'inscrit dans une tradition psychologique et individualisante (2.1.1), l'autre adopte

une perspective critique et sociohistorique, attentive aux rapports sociaux, à la construction des normes, et aux évolutions de l'institution scolaire (2.1.2).

4.1.3.1.1 Le paradigme individualisant : des profils à risque

Dans cette première perspective, le harcèlement scolaire est pensé comme une conséquence de caractéristiques individuelles, le plus souvent psychologiques. Comme nous l'avons vu, les travaux pionniers de Dan Olweus en Norvège, à partir des années 1970, ont posé les bases de cette définition, en identifiant des profils d'élèves « harceleurs », « victimes » ou « harceleurs-victimes », aux traits spécifiques : agressivité, faible empathie, impulsivité, anxiété sociale, ou encore faible estime de soi.

Dan Olweus définit le harcèlement comme un comportement agressif intentionnel, répétitif et fondé sur une asymétrie de pouvoir. Selon lui, les harceleurs présentent une tendance marquée à l'agressivité, non seulement envers leurs pairs, mais également envers les adultes. Ils sont caractérisés par un besoin de domination élevé, une impulsivité importante et un déficit d'empathie. En outre, il rejette l'idée que ces comportements masqueraient une fragilité ou une anxiété sous-jacente, soutenant au contraire que les harceleurs éprouvent peu d'insécurité et sont souvent physiquement plus forts que leurs victimes. Il les décrit comme présentant un risque accru de comportements antisociaux ultérieurs tels que la délinquance ou l'abus de substances (Olweus, 1994, 1995, 2011). Du côté des victimes, il identifie des traits associés à une vulnérabilité accrue : anxiété, prudence, sensibilité, faible estime de soi, perception négative de leur situation.

Ces modèles, construits autour de profils-types, ont inspiré de nombreux programmes de prévention centrés sur la remédiation individuelle, la régulation émotionnelle ou le développement des habiletés sociales. Ils nourrissent aussi des dispositifs de détection précoce des élèves dits « à risque », en s'appuyant sur des outils psychométriques ou des observations comportementales. Cependant, ces approches ont été largement critiquées pour leur tendance à individualiser les causes du harcèlement, au risque de désocialiser un phénomène profondément ancré dans les interactions entre pairs, les rapports de pouvoir et les contextes scolaires. En plaçant le focus sur les déficits personnels, elles courent le risque de stigmatiser les élèves impliqués sans interroger suffisamment les dynamiques relationnelles et structurelles qui participent à la production du harcèlement.

La perspective individualisante est également présente dans les travaux de David P. Farrington, bien qu'elle s'inscrive dans une tradition plus criminologique. À travers des études longitudinales sur la violence juvénile, Farrington met en évidence un ensemble de facteurs de risque qui, combinés, augmenteraient la probabilité d'un comportement violent à l'adolescence ou à l'âge adulte. Ces facteurs peuvent être selon ce dernier d'ordre psychologique (impulsivité, faible intelligence), familial (discipline sévère, maltraitance, parent violent, famille instable), social (délinquance des pairs, statut socio-économique bas), ou environnemental (voisinage criminalisé).

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Blaya et Debarbieux (2001), Farrington développe le tableau 1 intitulé « Indicateurs précoces de violence juvénile » (p. 21).

Tableau 1
Indicateurs précoces de violence juvénile

Variables constatées (à 8-10 ans)	Condamnés pour faits de violence (entre 10-21 ans) %		Probabilité*
	Variable absente	Variable présente	
Psychologiques			
Téméraire	6	20	4.0
Hyperactif	8	17	2.3
Intelligence médiocre	7	18	2.6
Performances médiocres	8	17	2.4
Famille			
Parents délinquants	7	17	2.7
Discipline rude (père)	8	17	2.5
Discipline rude (mère)	8	21	3.2
Parents autoritaires	8	15	2.1
Supervision faible	7	22	3.8
Conflit parental	7	18	2.9
Famille morcelée	8	19	2.9
Socio-économiques			
Faible revenu familial	7	20	3.1
Logement médiocre	8	15	2.1
Famille nombreuse	8	18	2.6

* Probabilité à être condamné en fonction de la présence de la variable.

Dans cette logique, il s'agit moins d'interroger le harcèlement en tant que tel que de comprendre comment un potentiel de violence se constitue et s'actualise selon les contextes. Bien que Farrington ne traite pas directement du harcèlement scolaire, ses travaux ont influencé certaines grilles de lecture du phénomène dans une approche épidémiologique centrée sur l'identification des facteurs de risque et de protection.

Dans une veine proche, on peut également citer les apports de criminologues ou de psychologues du développement comme Stephen Box, Terrie Moffitt ou Kenneth Dodge, qui explorent les liens entre comportements agressifs précoces, développement du contrôle émotionnel, et risques sociaux.

Aujourd'hui, l'approche individualisante, dans le paysage francophone, et en particulier dans les sciences sociales, tend à susciter des réserves. Des chercheurs comme Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette soulignent par exemple que l'analyse de Dan Olweus repose sur une conception très psychologisante de l'individu, dans laquelle ce dernier est largement responsable de sa position sociale, ce qui reflèterait une certaine sensibilité libérale. C'est ce qui contribuerait, selon ces derniers, à expliquer la réticence de plusieurs sociologues français à adopter ce cadre, préférant à une logique d'étiquetage des comportements une lecture davantage contextualisée. Éric Debarbieux et Catherine Blaya, nous le verrons, estiment que ces approches peuvent conduire à une pathologisation des conduites perturbatrices, en déconnectant les comportements individuels des mécanismes

institutionnels ou sociaux dans lesquels ils prennent sens. Ainsi, même si ce paradigme n'a pas disparu, il tend à être relativisé, nuancé, voire intégré dans des cadres explicatifs plus complexes, qui articulent les dimensions psychologiques aux dynamiques relationnelles, organisationnelles et sociales. Ainsi, en France, des travaux en psychologie de l'enfant ou en sciences de l'éducation peuvent encore s'appuyer sur ce modèle explicatif, par exemple dans l'élaboration de programmes de type « compétence sociale » ou « médiation entre pairs ».

Ce paradigme est aujourd'hui mis en tension par des approches interactionnistes, critiques ou systémiques, qui interrogent non seulement les auteurs et victimes, mais aussi *les structures et normes éducatives* au sein desquelles le harcèlement se manifeste.

4.1.3.1.2 Les approches critiques et sociohistoriques : le harcèlement comme symptôme des transformations institutionnelles

En contrepoint des lectures psychologisantes du harcèlement scolaire, centrées sur les profils individuels ou les dynamiques interpersonnelles, plusieurs travaux adoptent une perspective critique et sociohistorique. Plutôt que de considérer le harcèlement comme un phénomène isolé ou pathologique, ces auteurs le lisent comme l'expression de transformations sociales, normatives et éducatives à l'œuvre qu'ils rapprochent parfois d'une « psychologisation » (Roiné, 2007 ; Vienne, 2009 ; Gaudreault, 2022). Ce faisant, ils mettent en lumière des dynamiques collectives, souvent invisibilisées, qui traversent l'école contemporaine. Leur posture se caractérise souvent par une forme de *souçon* ou de *méfiance*. Face aux discours dominants sur la prévention, le harcèlement et la bienveillance, ils questionnent ce qui se perd, et ce qui, dans ces mutations, reste impensé : cheval de Troie du contrôle social, surresponsabilisation des individus en individualisant les problèmes et en reproduisant des inégalités scolaires et sociales⁵.

Ainsi, Marie-Christine Presse (2004) analyse le harcèlement non pas comme une émergence soudaine de comportements violents, mais comme le résultat d'un déplacement du regard institutionnel sur les difficultés scolaires. Dans cette perspective, la montée des préoccupations autour du harcèlement s'inscrit dans une dynamique plus large d'individualisation des normes éducatives. L'école, en crise de légitimité, cherche à se réaffirmer en s'adossant à des dispositifs de responsabilisation individuelle — par exemple, à travers les compétences psychosociales ou la gestion des conflits par la médiation. Ce faisant, elle tend à occulter ses propres contradictions structurelles, en particulier l'échec à réduire les inégalités scolaires malgré des décennies de réformes. Et l'auteure conclut que cette focalisation sur les « bons comportements » ou les « compétences relationnelles » invisibilise les logiques de production sociale des violences, qu'il s'agisse de la ségrégation entre établissements, des parcours différenciés selon l'origine sociale,

⁵ Si ces recherches sont stimulantes et intéressantes, elles ne permettent pas de comprendre le sens et l'efficacité aujourd'hui prises par les catégories « psy » auprès des professionnels de l'extrascolaire et du scolaire.

ou de la désaffiliation symbolique de certains élèves. Le harcèlement devient alors un symptôme dépolitisé, traité à travers des outils techniques, alors qu'il renvoie à une crise plus large du lien social dans l'espace scolaire.

Dans une perspective plus sociohistorique, Laurent Mucchielli (2008), analyse le harcèlement (scolaire) comme un phénomène socialement construit, révélateur des recompositions des normes de civilité dans les sociétés contemporaines. Il soutient que ce que l'on interprète aujourd'hui comme une montée de la violence est en réalité l'effet d'une sensibilité accrue à certaines formes de conflits interpersonnels, couplée à une judiciarisation croissante du traitement des problèmes sociaux.

Selon Mucchielli, l'émergence du harcèlement comme catégorie publique reflète un double processus : d'un côté, une pacification des mœurs qui rend les actes agressifs de moins en moins tolérés ; de l'autre, un déplacement des attentes de régulation vers des dispositifs technico-juridiques (lois, chartes, programmes de prévention), au détriment des formes traditionnelles de socialisation. Ce déplacement participe, selon lui, d'un affaiblissement des régulations collectives : l'école n'est plus un lieu où se construisent des appartenances communes, mais un espace de gestion des risques, où chacun est sommé d'être acteur de sa propre protection. Le harcèlement devient ainsi le miroir d'un pouvoir normatif diffus, porté par des standards comportementaux de plus en plus intériorisés.

Enfin, Claire de Saint Martin, dans un article intitulé *Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire* (2012), montre que l'évolution des termes utilisés pour désigner les violences à l'école — des « incivilités » aux « microviolences », puis au « harcèlement » — n'est pas anodine. Elle souligne que le choix de la terminologie a des effets performatifs : en focalisant l'attention sur les interactions entre pairs, le terme « harcèlement » réduit la focale sur les dimensions interindividuelles, au détriment d'une compréhension plus systémique des dysfonctionnements scolaires.

S'appuyant sur les travaux de Laura Catini et Gilles Monceau, de Saint Martin rappelle que les violences scolaires doivent être analysées comme des manifestations de contradictions internes à l'institution : tensions entre normes scolaires et attentes sociales, entre inclusion et évaluation, entre accompagnement et contrôle. Le harcèlement, dans cette perspective, ne peut être pensé sans une analyse fine des relations de pouvoir et des enjeux organisationnels. En négligeant ces dimensions, le discours dominant produit une lecture dépolitisée et décontextualisée du phénomène, qui tend à responsabiliser les élèves sans interroger les conditions institutionnelles de leur socialisation.

En conclusion, ce corpus de travaux critiques et sociohistoriques offre une lecture précieuse des évolutions qui traversent l'institution scolaire. En analysant le harcèlement comme *symptôme* plutôt que comme *pathologie*, ces auteurs permettent de resituer ce phénomène dans une longue histoire de transformations normatives, organisationnelles et symboliques.

En arrière-fond, ils mettent en évidence un déplacement majeur : le passage d'un modèle éducatif holiste, fondé sur l'intégration collective et la transmission de normes partagées, à un modèle plus individualisant, où l'élève devient porteur de sa propre réussite – ou de son propre échec. Dans ce nouveau régime caractéristique de nos sociétés individualistes, les difficultés scolaires et relationnelles tendent à être interprétées à l'aune de la responsabilité individuelle, plutôt qu'en référence à des logiques systémiques ou institutionnelles.

Ces analyses éclairent également les dilemmes croissants auxquels sont confrontés les professionnels de l'éducation (voir Anne Barrère, 2017). Ceux-ci doivent accompagner les élèves vers plus d'autonomie, tout en maintenant une forme d'autorité dont les fondements sont aujourd'hui fragilisés, faute d'un socle collectif stable. La montée des logiques de personnalisation et de contractualisation du lien éducatif les place dans une position paradoxale : ils sont sommés d'être à la fois garants d'un ordre scolaire et facilitateurs du développement individuel, souvent sans cadre explicite pour articuler ces attentes contradictoires. L'école devient ainsi le théâtre d'une *tension permanente* entre des logiques d'inclusion, de prévention, de responsabilisation et des exigences de performance, de contrôle et de discipline.

Cependant, en insistant principalement sur ce qu'ils perçoivent comme un déclin des formes collectives de régulation, ces auteurs tendent parfois à adopter une posture critique qui, si elle est lucide et nécessaire, laisse de côté certains aspects des pratiques professionnelles. En centrant l'analyse sur la montée de l'individualisme et la perte des repères institutionnels, ils peuvent occulter les formes d'inventivité, de régulation intermédiaire ou de bricolage normatif que les enseignants (et a fortiori, pour ce qui nous intéresse, les accueillantes extrascolaires) mettent en œuvre au quotidien. Ce ne sont pas simplement des agents pris au piège d'injonctions incompatibles ; ils sont aussi, dans une certaine mesure, les artisans de compromis, de rééquilibres, de nouvelles modalités de rapport au collectif. Comprendre l'évolution du métier ne peut donc se limiter à la dénonciation d'un affaiblissement des logiques collectives : il s'agit aussi d'interroger les modalités concrètes par lesquelles ces logiques se recomposent, se renégocient, voire se réinventent face à un environnement social toujours mouvant qui valorise l'autonomie individuelle et l'action de soi sur soi.

En d'autres termes, le véritable enjeu n'est peut-être pas d'opposer les principes d'individualisation et les valeurs collectives, mais d'observer comment les professionnels de l'éducation s'efforcent de les articuler – et sans présumer du fait qu'ils le vivent comme un malaise. Car là où l'on pourrait s'attendre à des choix tranchés, de principe, réside souvent des tentatives de tenir ensemble des exigences contradictoires : des « et/et » plutôt que des « ou/ou ». Dans un cadre (extra)scolaire où la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet singulier est devenue centrale, les professionnels doivent concilier cette exigence avec la nécessité de préserver une dynamique de groupe, une cohésion de classe, et une autorité partagée. Loin d'un choix binaire, c'est dans cette tension même que se

construit une partie du sens de leur travail. Ainsi, plutôt que de voir dans l'individualisation une menace univoque, il est nécessaire d'analyser les formes hybrides, ambiguës mais fécondes, par lesquelles les professionnels réinventent leur rôle, les normes éducatives, et les manières d'habiter l'institution. C'est aussi de cette façon que l'on parviendra à mieux comprendre le sens et l'efficacité que les professionnels pourraient percevoir dans la lecture « psy » derrière la question du harcèlement scolaire.

4.1.3.2 Les approches du « comment » : comprendre le harcèlement comme processus

Au-delà des tentatives de mise en cause de transformations institutionnelles ou de grands basculements normatifs, un ensemble de recherches s'attache à décrire finement les formes concrètes que prend le harcèlement scolaire, les modalités de son déroulement et les conditions de son maintien dans la vie scolaire quotidienne. Ces approches se distinguent des perspectives « causales » par leur ancrage empirique, leur attention aux interactions sociales en contexte, et leur souci de comprendre comment le harcèlement se produit, se transforme et persiste.

Elles peuvent être regroupées en deux grandes familles : d'un côté, **les approches interactionnistes**, qui analysent les dynamiques sociales entre pairs ; de l'autre, **les approches socio-environnementales**, qui situent le harcèlement dans un cadre organisationnel plus large, en intégrant les dimensions institutionnelles, structurelles ou systémiques du fonctionnement scolaire.

Il convient toutefois de rappeler que la typologie proposée ici — entre les approches des « causes » et celles du « comment » — ne prétend pas épuiser la complexité des positionnements théoriques. Certains travaux, tels ceux d'Anne Barrère, pourraient être lus à cheval entre ces deux familles : en dénonçant la montée de l'individualisme scolaire, elle adopte une posture critique ; mais dans le même temps, elle décrit avec précision les tensions vécues par les enseignants, à partir d'entretiens de terrain, et analyse les dilemmes qui émergent de la confrontation entre logiques individualisantes et exigences collectives. La catégorisation proposée ici vise avant tout à repérer des tendances analytiques, à cartographier un paysage intellectuel, et non à enfermer les travaux dans des cases.

4.1.3.2.1 Les approches interactionnistes : analyser les interactions sociales en tant qu'elles sont productrices de harcèlement

Les approches interactionnistes se distinguent par leur refus de considérer les actes de harcèlement comme l'expression de dispositions individuelles *fixes* — d'un « harceleur » et d'une « victime » essentialisés — pour y voir au contraire un processus relationnel, construit dans l'interaction et inscrit dans des configurations de groupe. Selon Carra et Faggianelli (2003), ces approches permettent d'appréhender le harcèlement comme une dynamique sociale émergente, où chacun peut être, tour à tour ou simultanément, auteur, victime ou témoin. Elles reposent sur une définition

relationnelle et contextuelle de la violence scolaire, qui rend compte de la fluidité des rôles et des logiques d'action en jeu dans les conflits entre élèves. Elles sont ainsi particulièrement fécondes pour penser le harcèlement non comme un acte ponctuel, mais comme un processus cumulatif, situé, parfois ritualisé, qui engage non seulement des individus, mais aussi des observateurs, des alliés, voire des institutions.

L'étude ethnographique de Gumpel, Zioni-Koren et Bekerman (2014) illustre clairement cette orientation. Menée dans une classe de 10^e année en difficulté scolaire⁶, elle s'appuie sur une observation prolongée sur une année complète pour comprendre comment le harcèlement prend forme et évolue au quotidien. Les auteurs montrent que les rôles traditionnellement associés au harcèlement — harceleur, victime, témoin — ne sont ni fixes ni prédéterminés : ils fluctuent selon les circonstances, les contextes, les dynamiques du groupe et les interactions. Un élève peut être victime dans une situation, puis acteur du harcèlement dans une autre. Certains jouent même des rôles d'organisation ou de coordination, sans être directement impliqués dans les actes eux-mêmes — les auteurs les désignent comme des « managers du harcèlement ». Ce travail met aussi en lumière l'impact déterminant du style d'encadrement des enseignants et du climat de classe : la façon dont l'adulte régule les interactions ou pose des limites influe directement sur les relations entre pairs. Ce que révèle surtout cette enquête, c'est que le harcèlement ne peut être réduit à un problème interindividuel : il se développe dans un cadre relationnel complexe, marqué par les normes implicites du groupe, les réactions des adultes, et les stratégies d'adaptation des élèves. L'approche ethnographique permet ici de capter ces subtilités et d'entrer dans la fabrique des comportements — comment les enfants donnent sens à leurs actes, négocient leurs positions et adaptent leur conduite au fil du temps.

Dans le prolongement de cette perspective, plusieurs travaux ethnographiques scandinaves issus de thèses récentes (Evaldsson, 2011 ; Strindberg, 2022) ont documenté avec précision les pratiques ordinaires du harcèlement dans des classes de l'enseignement primaire. Evaldsson, à partir d'une observation participante dans une classe de cinquième année en Suède, s'intéresse à la participation des élèves aux activités collectives et aux dispositifs anti-harcèlement. Elle y voit autant de micro-scènes où les normes comportementales sont discutées, expérimentées ou rejetées. Le harcèlement y apparaît comme une modalité d'apprentissage social, qui s'inscrit dans la dynamique du groupe et les rapports de pouvoir entre pairs. Strindberg, quant à lui, explore la manière dont la solitude ou la mise à l'écart se construit dans les interactions de tous les jours, révélant comment l'expérience du harcèlement est façonnée par des jeux d'alliances, de regard, et de silence, et non seulement par des agressions directes.

⁶ L'étude a été menée dans un établissement scolaire israélien. Toutefois, les auteurs utilisent la terminologie anglo-saxonne (« 10th grade ») afin de situer le niveau des élèves dans un référentiel international. Dans ce système, la « 10th grade » correspond à la dixième année de scolarité (élèves âgés d'environ 15–16 ans), soit l'équivalent de la classe de seconde en France ou de la 4^e secondaire en Belgique.

Un apport majeur à cette perspective interactionniste vient également des travaux de Robert Thornberg (2015), qui propose de comprendre le harcèlement scolaire comme une action collective, structurée par des processus de stigmatisation, de lutte identitaire et de coproduction des normes sociales. S'appuyant sur une enquête ethnographique menée dans quatre écoles primaires suédoises, il analyse six cas de harcèlement de longue durée à l'aide de la *grounded theory*⁷ et de l'interactionnisme symbolique (Blumer, Goffman, Becker)⁸. Son analyse met au jour un processus dynamique, dans lequel les élèves construisent ensemble la « différence » de la cible. Celle-ci est désignée comme déviante, marginale, « anormale », en fonction de critères vestimentaires, physiques ou comportementaux, puis étiquetée par des termes déshumanisants comme « idiot », « puant », ou « bizarre ». Il montre que ces étiquettes ne sont pas attribuées de manière individuelle mais résultent d'un travail collectif de catégorisation, qui transforme la victime en bouc émissaire symbolique, tout en renforçant l'identité collective du groupe dominant. Le harcèlement devient ici une forme de rituel social d'inclusion, à travers lequel les élèves affirment leur appartenance en rejetant celui ou celle qui n'incarne pas la norme partagée.

Thornberg insiste également sur la manière dont les pairs, même ceux qui n'agissent pas activement, participent à la pérennisation du harcèlement par crainte d'une « contamination sociale » : être vu aux côtés de la victime, c'est courir le risque d'être soi-même stigmatisé. Il mobilise pour cela le concept *d'anxiété d'exclusion sociale* (Søndergaard, 2012). Les élèves harcelés, malgré leurs efforts pour se conformer — en modifiant leur apparence, en cherchant à s'intégrer ou à imiter les comportements valorisés — restent piégés dans leur étiquette. Le stigmaté, constamment réactivé, annule toute tentative de normalisation. Au fond, ce que fait apparaître Thornberg, c'est la fonction *symbolique du harcèlement* : au-delà de ses effets sur les individus, il sert à produire et maintenir une hiérarchie morale juvénile, une distinction entre ceux qui « font partie du groupe » et ceux qui en sont exclus.

Ce processus rejoint les travaux de Christina Salmivalli, qui dès le milieu des années 1990, a été l'une des premières à formaliser l'idée que le harcèlement repose sur une dynamique collective, et non simplement sur une relation dyadique entre un harceleur et une victime. Dans son modèle des rôles (1996), elle identifie plusieurs figures actives dans la scène de harcèlement : les harceleurs, leurs assistants, les renforçateurs, les spectateurs passifs et les défenseurs. Elle montre que les témoins ne sont pas de simples observateurs, mais des acteurs sociaux à part entière, dont les réactions — soutien, indifférence, encouragement — modulent l'intensité, la fréquence et la durée du harcèlement.

Ce qui rend les travaux de Salmivalli particulièrement innovants, c'est qu'elle démontre que ces rôles ne sont pas distribués au hasard : certaines classes

⁷ La *grounded theory* (théorisation ancrée) est une méthode de recherche qualitative qui consiste à élaborer des concepts et des hypothèses directement à partir des données de terrain, plutôt que de partir d'un cadre théorique préétabli.

⁸ L'*interactionnisme symbolique* est une approche sociologique qui analyse les comportements sociaux comme le produit des interactions entre individus, en insistant sur les significations que les acteurs attribuent à leurs actions et à celles des autres.

soutiennent davantage les victimes, d'autres renforcent les harceleurs. Ce constat conduit à une idée fondamentale : ce ne sont pas tant les traits individuels qui expliquent les comportements dans les situations de harcèlement, que les normes sociales partagées au sein du groupe-classe. Le harcèlement ne se comprend donc pas sans prendre en compte la culture relationnelle d'un collectif donné. Il reflète, prolonge ou transgresse un ordre social local, façonné par les interactions et les représentations partagées.

Cette lecture interactionniste, nourrie par les apports de Salmivalli, Thornberg ou encore Gumpel, débouche ainsi naturellement sur les approches socio-environnementales. Toutes convergent vers une même intuition : le harcèlement n'est pas un phénomène isolé entre individus ; il est le produit d'un écosystème relationnel, social et institutionnel. **C'est dans ce contexte que se développe aujourd'hui la notion de climat scolaire**, qui désigne l'ensemble des normes, des valeurs, des pratiques et des perceptions qui structurent la vie collective au sein d'un établissement. Interroger les dynamiques interactionnelles, c'est donc déjà interroger, en creux, les conditions structurelles qui les rendent possibles ou impossibles. Ce sera l'objet du volet suivant de cette revue de la littérature.

4.1.3.2.2 Les approches socio-environnementales : De la dynamique de groupe à l'effet établissement, comprendre le harcèlement dans son environnement

En analysant la distribution de ces rôles dans différentes classes, Salmivalli a constaté qu'ils n'étaient pas attribués de manière aléatoire. Certaines classes manifestaient une tendance à soutenir les victimes, tandis que d'autres semblaient renforcer les agresseurs. Cela suggère que ces comportements sont moins le fruit de traits individuels que le reflet de normes sociales partagées au sein du groupe-classe. En d'autres termes, le harcèlement scolaire s'ancre dans une culture collective, dans un « climat social » local qui structure les possibilités d'action, les attentes normatives et les réponses des pairs. Cette vision prépare le terrain à une approche systémique : comprendre le harcèlement suppose d'analyser non seulement les interactions entre élèves, mais aussi l'ensemble des conditions sociales et institutionnelles qui rendent ces interactions possibles ou acceptables.

C'est ce glissement — du niveau micro des interactions entre pairs vers le niveau mésoscopique des cultures de classe — qui ouvre la voie à la notion d'« effet établissement » (Debarbieux & Blaya, 2001 ; Carra & Faggianelli, 2003 : 84 ; Galand, Pascal et Janosz, 2023). En effet, si certaines classes se caractérisent par des normes favorables au harcèlement, c'est souvent que l'environnement scolaire plus large — les pratiques enseignantes, les règles de l'établissement, les valeurs véhiculées — ne parvient pas à contrebalancer efficacement ces dynamiques. L'école elle-même accueille, produit ou tolère, plus ou moins activement, certaines normes sociales. À l'inverse, un cadre scolaire promouvant clairement la tolérance, l'inclusion et la responsabilité collective peut inhiber les conduites de harcèlement et encourager la solidarité entre pairs.

On comprend dès lors qu'il existe ce qui est désigné comme un « effet établissement » (Carra et Faggianelli, 2010 ; Steffgen et Recchia, 2012) : un cadre institutionnel plus vaste qui façonne les dynamiques de groupe à l'intérieur des classes. Les deux champs de recherche — sur les dynamiques de groupe et sur l'effet établissement — bien que développés séparément, tendent aujourd'hui à converger pour offrir une compréhension plus globale du harcèlement scolaire. Cette convergence a donné naissance à un champ de recherche spécifique : celui du climat scolaire (Debarbieux et al., 2012 ; Baudoin & Galand, 2018).

Les travaux consacrés au climat scolaire partent du postulat que, au-delà des déterminismes familiaux, médiatiques ou sociaux, chaque établissement scolaire possède des caractéristiques propres qui influencent le degré de violence et, en particulier, la fréquence du harcèlement. L'établissement est ainsi envisagé comme un acteur social, doté d'une certaine autonomie, capable de réfléchir à sa situation et d'élaborer des stratégies. Il s'agit dès lors de comparer les contextes scolaires pour identifier les variables explicatives : pourquoi observe-t-on plus de harcèlement dans certaines écoles que dans d'autres, toutes choses égales par ailleurs ? C'est à cette question que tente de répondre la notion de « climat scolaire ». Le climat scolaire est une notion complexe, encore en débat, mais souvent définie comme la qualité de vie à l'école ou comme « l'impression générale, partagée par les élèves, les enseignants et les parents, concernant l'atmosphère scolaire » (Baudoin & Galand, 2018 : 18). Il peut se décliner en plusieurs dimensions : la qualité des relations (entre élèves, entre élèves et adultes), les pratiques pédagogiques, le sentiment de sécurité, la gestion des conflits, l'environnement physique, ou encore le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

Les recherches empiriques — menées notamment par Éric Debarbieux, Catherine Blaya, Philippe Carra, Benoît Galand ou encore Salmivalli elle-même — ont mis en évidence un lien fort entre la qualité du climat scolaire et la prévalence du harcèlement. Un climat dégradé se manifeste souvent par une application incohérente ou perçue comme injuste des règles, un manque de vigilance et d'intervention des adultes face aux conflits, une faible implication des enseignants dans le bien-être émotionnel des élèves, et un sentiment de non-appartenance ou d'exclusion. À l'inverse, un climat scolaire positif agit comme un facteur de protection. Il repose sur une cohérence normative partagée, une présence adulte rassurante et impliquée, une reconnaissance des élèves en tant qu'individus, et une culture d'établissement fondée sur la justice, la solidarité et le respect (Debarbieux et al., 2012 : 7). C'est ce qu'a montré Salmivalli avec le programme KiVa : l'implication active des témoins et le soutien clair des adultes permettent de transformer les dynamiques de groupe et de réduire significativement les comportements de harcèlement.

Les travaux actuels sur le climat scolaire et le harcèlement sont majoritairement fondés sur des méthodes quantitatives, mobilisant des modèles statistiques

multiniveaux et s'appuyant sur de larges enquêtes pour identifier des corrélations entre variables contextuelles (comme les pratiques pédagogiques, le sentiment de justice scolaire, ou le bien-être des élèves) et la fréquence des violences (Baudoin & Galand, 2021). Ces travaux permettent de repérer des tendances générales, de dégager des profils d'établissements à risque, et de nourrir des politiques publiques « basées sur des preuves ».

Ce n'est pas la porte d'entrée que nous avons choisie pour étudier le harcèlement dans le milieu de l'accueil extrascolaire, mais il nous paraît essentiel de penser ces approches comme complémentaires : si les analyses statistiques permettent de généraliser des constats et de repérer des facteurs de risque, elles ne rendent pas compte des ajustements, des tensions et des dilemmes vécus au quotidien par les professionnels de l'éducation. Or c'est précisément dans ces zones grises — dans la pratique ordinaire, dans la gestion des ambiguïtés, dans les compromis concrets — que se jouent aussi la fabrique ou la prévention du harcèlement scolaire.

4.1.3.3 Les approches du « que faire » : Recenser et évaluer les solutions proposées et/ou existantes

Avant de présenter le choix de notre propre approche qui vise à explorer les « zones grises » du harcèlement scolaire et à interroger autrement les modalités actuelles de sa prévention en questionnant le rôle pris par les professionnels de l'accueil extrascolaire, il nous semble indispensable d'examiner un troisième ensemble d'approches identifiées dans la littérature. À côté des deux premières familles de travaux qui s'attachaient à expliquer les causes du harcèlement (le « pourquoi ») et à décrire ses formes concrètes d'expression dans les interactions et les contextes scolaires (le « comment »), un courant s'est développé autour d'une interrogation plus directement tournée vers l'action : « que faire face au harcèlement scolaire ? ».

Cette approche, que l'on pourrait qualifier d'interventionniste et évaluative, se distingue par son orientation pragmatique. Elle ne vise plus seulement à comprendre le phénomène, mais à en évaluer les réponses concrètes, notamment à travers l'étude de programmes, dispositifs, protocoles ou campagnes mis en œuvre par les institutions éducatives ou les autorités publiques. Comme le notait déjà Carra (2003), une part croissante de la littérature sur la violence scolaire — et par extension sur le harcèlement — s'est tournée vers l'étude de l'efficacité et des effets des dispositifs. Il ne s'agit plus seulement de documenter la nature du phénomène, mais d'analyser comment les établissements réagissent, adaptent leur organisation, transforment leurs pratiques, et quels résultats ces réponses produisent. Dans ce cadre, la demande institutionnelle en matière d'évaluation joue un rôle moteur : les politiques publiques cherchent des preuves d'efficacité, des indicateurs chiffrés, des recommandations validées empiriquement. Ces recherches mobilisent généralement des méthodologies d'évaluation et s'inscrivent souvent à la croisée de l'expertise scientifique et de la commande institutionnelle. Elles interrogent – parfois

de manière implicite – les *conditions d'une action jugée efficace* contre le harcèlement scolaire (voir 2.3.2).

4.1.3.3.1 Cartographie des dispositifs de lutte contre le harcèlement : entre prévention et intervention

Les efforts pour lutter contre le harcèlement scolaire dans l'enseignement obligatoire se sont intensifiés au cours des deux dernières décennies, à la faveur de recherches internationales convergentes et de la prise en compte du bien-être à l'école comme un objectif éducatif central. Ces recherches prennent souvent la forme de recherches appliquées, parfois initiées ou financées par les pouvoirs publics eux-mêmes, dans une logique de *pilotage par la preuve*. Aux États-Unis, ces travaux se sont développés depuis les années 1990 avec des programmes emblématiques comme OBPP (*Olweus Bullying Prevention Program*) ou *Second Step*, mais aussi en Europe avec des initiatives comme KiVa (Finlande), *NoTrap!* (Italie), ou en France, le programme pHARe du Ministère de l'Éducation nationale. Ils se concentrent sur différents leviers et obstacles à l'efficacité de ces programmes : formation des personnels, implication de la communauté scolaire, coordination entre les adultes, sensibilisation des élèves, adaptation aux contextes locaux, etc. Les méthodes utilisées varient, mais les plus fréquentes sont les enquêtes quantitatives, les études de satisfaction, et de plus en plus, les approches mixtes (questionnaires + observations).

Des chercheurs comme Dorothy Espelage, Susan Swearer ou Christina Salmivalli ont largement contribué à ce champ, en évaluant l'impact de certains programmes sur la fréquence des actes de harcèlement, le climat scolaire, ou le rôle des témoins. En Belgique, Benoît Galand – dont nous avons déjà situé l'approche – est l'un des principaux contributeurs à cette littérature sur le traitement du harcèlement, à travers ses travaux sur les effets des pratiques enseignantes sur le climat scolaire, les relations entre pairs, et le bien-être des élèves. Son travail ne se limite pas à une comparaison technique : il propose avec d'autres auteurs des recommandations, fondées sur les effets observés et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre. Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, des programmes comme KiVa ou ViSC ont été retenus (Senden & Galand, 2018) pour leur combinaison entre efficacité démontrée et faisabilité, tandis que d'autres, comme *Friendly Schools* ou *Second Step*, sont écartés au regard du faible rapport entre coût et impact. Ce type de recherche, ancré dans le champ de l'intervention éducative, déplace la focale du harcèlement comme problème à comprendre, vers le harcèlement comme problème à traiter.

Nous allons déplier ce champ de la littérature à partir de quelques études clés qui permettront de donner un aperçu global des connaissances en termes de prise en charge du harcèlement en accueil extrascolaire (AES) – ce qui constituait l'un des objectifs visés et définis par le Fonds Houtman. Pour lui donner une structure, nous reprendrons les deux grands types d'approches classiquement mis en avant dans la

littérature : les approches dites **préventives**, qui cherchent à limiter l'émergence du phénomène en amont, et les approches **réactives**, qui s'attachent à traiter des situations déjà identifiées. Cette opposition n'est ni hermétique ni exclusive : de nombreux dispositifs combinent ces deux logiques ou se déploient sur un *continuum* allant de la prévention générale à l'intervention ciblée. Elle permet néanmoins de rendre compte d'un double mouvement, entre amélioration du climat scolaire global et traitement des cas individuels de violence ou de harcèlement.

Précisons d'ores et déjà que cette littérature ne mentionne pas explicitement le champ de l'accueil extrascolaire. Cela fera l'objet d'un point conclusif.



Les approches préventives : anticiper plutôt que réparer

La prévention constitue un levier central dans la lutte contre le harcèlement scolaire. L'objectif est de transformer les dynamiques de groupe, les normes scolaires et les compétences relationnelles pour éviter l'émergence de comportements de harcèlement. Cette question s'est affirmée dans les politiques éducatives de nombreux pays au cours des dernières décennies, et a orienté une part importante de la recherche.

Les dispositifs préventifs reposent sur l'idée que le harcèlement ne résulte pas d'un simple dérapage individuel mais trouve ses conditions de possibilité dans un environnement scolaire ou éducatif permissif, désengagé ou conflictuel. L'un des leviers les plus fréquemment mobilisés est celui de l'amélioration du climat scolaire, entendu, nous l'avons vu, comme un *ensemble de perceptions partagées concernant les relations entre pairs, les relations adultes-enfants, le sentiment de justice, de sécurité et d'appartenance, ou encore l'attention portée aux besoins de chacun*. Les interventions de ce type visent à construire un cadre relationnel stable et cohérent, dans lequel la coopération, la reconnaissance et l'écoute sont encouragées par des pratiques éducatives explicites, visibles, et incarnées par les adultes référents.

D'autres dispositifs préventifs s'inscrivent dans le développement des compétences psychosociales des enfants (Stassin & Lechenaut, 2021). Il s'agit de renforcer leurs capacités d'empathie, d'auto-régulation émotionnelle, de résolution non-violente des conflits, ou encore leur aptitude à chercher de l'aide. Ces compétences font l'objet d'activités pédagogiques explicites ou sont intégrées à des séquences plus larges, souvent dans une perspective de « *Social and Emotional Learning* » (SEL). Certains programmes proposent un enseignement structuré autour de modules progressifs ; d'autres se fondent sur l'exploitation d'occasions éducatives informelles dans les temps d'accueil ou de vie collective.

Si ces dispositifs peuvent être de différentes natures, il nous a semblé intéressant de revenir dans un premier temps sur leur description afin d'en connaître le contenu, la logique d'action et les modalités d'implémentation, sans aborder leur efficacité respective du point de vue de la littérature (ce sera pour un second temps ; cf. point 2.3.2). Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur le rapport de Morgane Senden et Benoît Galand pour la Fédération Wallonie-Bruxelles (2018) qui discute de façon plus approfondie de six programmes de prévention en se basant sur plusieurs méta-analyses opérées à l'échelle internationale, en plus de leurs propres travaux. Ces six programmes de prévention du harcèlement ont été sélectionnés par les auteurs pour leur ampleur, leur disponibilité, leur évaluation rigoureuse, et leur usage dans des contextes scolaires. Le travail de R. Normand (2008) propose une synthèse des interventions contre le harcèlement scolaire et met en évidence, à partir de la littérature internationale, un ensemble de facteurs associés à l'efficacité des dispositifs de prévention et d'intervention.

LE PROGRAMME KIVA : UN EXEMPLE EMBLEMATIQUE D'APPROCHE PREVENTIVE SYSTEMIQUE

Parmi les dispositifs les plus documentés à l'échelle internationale figure le programme finlandais KiVa, souvent cité comme une référence dans la prévention du harcèlement scolaire. Le programme se distingue, selon les auteurs, par son caractère systémique (engagement de l'ensemble de l'établissement), son ancrage scientifique, et sa standardisation. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), c'est le programme actuellement mis en place. Il comprend **trois niveaux d'intervention** :

- **Préventif** : travail auprès de l'ensemble des enfants via des modules pédagogiques en classe (10 à 20 sessions) qui abordent l'empathie, les émotions, les pressions de groupe, les manières d'agir en tant que témoin, etc.
- **Réactif** : une procédure spécifique est prévue lorsqu'un cas de harcèlement est signalé. Elle implique un groupe KiVa formé au sein de l'établissement, chargé d'enquêter, d'échanger avec les élèves concernés (auteur, victime, témoins), et de proposer un accompagnement individualisé.
- **Soutien numérique** : un jeu informatique, des outils de feedback et des supports interactifs renforcent l'apprentissage.

Le postulat de KiVa est que le harcèlement ne peut être compris ni combattu uniquement en se focalisant sur la relation entre un « harceleur » et une « victime » : ce sont les dynamismes de groupe et le rôle des témoins passifs ou encourageants qui doivent être travaillés. Le programme insiste sur l'importance d'engager les pairs à adopter une posture de soutien envers la cible, à désapprouver activement les comportements agressifs, et à rompre

la logique d'isolement. Cette approche « par les témoins » a fait l'objet de plusieurs évaluations internationales, qui soulignent une diminution significative des situations de harcèlement dans les établissements l'ayant adopté.

FRIENDLY SCHOOLS (AUSTRALIE)

Ce programme australien repose sur une approche globale de la santé scolaire. Il a été développé pour les élèves du primaire et du secondaire, et se veut intégré dans les pratiques quotidiennes des établissements. Friendly Schools vise à renforcer les compétences socio-émotionnelles des élèves, améliorer les relations entre pairs et impliquer activement les parents et le personnel éducatif.

Les contenus proposés incluent :

- des modules de développement des compétences sociales et émotionnelles,
- des activités de classe ciblant les comportements prosociaux,
- des outils d'auto-évaluation et d'amélioration continue du climat scolaire,
- des actions de sensibilisation à l'intimidation et aux normes sociales.

C'est un programme à la fois préventif et éducatif, qui met l'accent sur le renforcement positif et l'amélioration de l'environnement scolaire dans son ensemble.

ViSC (AUTRICHE)

ViSC, acronyme de « *Violence Prevention in Schools* », est un programme autrichien développé pour les adolescents. Il adopte une approche socio-constructiviste en misant sur l'apprentissage coopératif et l'implication des élèves dans la gestion des conflits.

Il s'appuie sur trois volets :

- des formations spécifiques pour les enseignants (y compris sur la gestion des conflits et l'analyse des dynamiques sociales),
- la mise en place d'un groupe de médiateurs parmi les élèves,
- des sessions de travail collectif en classe sur les normes de groupe, la solidarité, le respect et la responsabilisation.

Le programme se distingue par son attention à la dynamique de groupe, son travail sur les normes implicites et la formation poussée des enseignants en tant que facilitateurs.

ZERO (NORVEGE)

Développé en Norvège, le programme *Zero* adopte une logique de tolérance zéro face au harcèlement. Il vise à renforcer la vigilance des adultes et à garantir une réponse rapide et systématique aux incidents.

Le programme inclut :

- l'élaboration d'une politique scolaire explicite contre le harcèlement,
- une communication claire des attentes comportementales aux élèves et aux parents,
- des protocoles de gestion des cas dès qu'un incident est signalé.

Zero insiste sur la responsabilité des adultes et sur la nécessité d'intervenir sans ambiguïté. Il suppose donc une mobilisation institutionnelle forte et une formation spécifique du personnel pour reconnaître et traiter les situations de manière uniforme.

SECOND STEP (ÉTATS-UNIS)

Second Step est un programme américain de prévention universelle focalisé sur le développement des compétences socio-émotionnelles, en particulier chez les enfants du primaire.

Il comprend :

- des leçons structurées sur la régulation émotionnelle, la résolution de conflits, l'empathie, et les comportements prosociaux,
- des supports visuels et audiovisuels adaptés à l'âge des enfants,
- des activités de renforcement en classe et à la maison,
- des ressources pour les enseignants et les parents.

Son approche est fondée sur l'idée qu'un environnement émotionnellement intelligent réduit les comportements violents et favorise l'inclusion. Il est très utilisé dans le monde anglo-saxon.

ZIPPY'S FRIENDS (DANEMARK)

Ce programme danois s'adresse principalement aux enfants de 5 à 7 ans, soit les premières années de la scolarité. Il repose sur une logique de promotion de la santé mentale et vise à doter les jeunes enfants de compétences pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne, y compris les conflits entre pairs.

Il se structure autour de six modules traitant de la reconnaissance des émotions, de la communication, de l'amitié, des conflits, du changement et de la perte. Chaque module comprend des activités participatives, des histoires, des jeux de rôle et des discussions de groupe. *Zippy's Friends* se distingue, toujours selon les auteurs, par son entrée précoce dans la prévention, son travail sur l'expression émotionnelle et son caractère non stigmatisant.

Les approches réactives : intervenir pour restaurer la sécurité



Les dispositifs d'intervention ciblée, quant à eux, s'attachent à apporter une réponse à des situations de harcèlement identifiées ou rapportées, qu'elles soient déclarées par les enfants, repérées par les adultes ou signalées par des tiers. La réponse peut prendre des formes très diverses selon les

contextes éducatifs, les ressources disponibles et la philosophie d'intervention adoptée. Dans certains cas, il s'agit d'activer des procédures formelles, avec recueil de témoignages, convocation des familles et élaboration de plans d'accompagnement. Dans d'autres contextes, des méthodes dites « non punitives » sont préférées, cherchant à restaurer la relation sans stigmatiser les auteurs. La question de l'efficacité de ces méthodes et de celles qui sont préférées sur le terrain seront discutées dans le point suivant.

La littérature scientifique tend à regrouper ces approches en quelques grandes catégories récurrentes — sanctions directes, pratiques réparatrices, renforcement de la victime, médiation, méthode du groupe de soutien et méthode des préoccupations partagées — qui ont été largement décrites et analysées dans divers contextes éducatifs.

Ces interventions varient grandement dans leurs fondements et leurs objectifs. Leur étude descriptive puis comparative permet de mettre en lumière des logiques d'intervention contrastées, oscillant entre confrontation et coopération, sanction et restauration, responsabilisation individuelle et mobilisation collective.

Pour se familiariser avec ces différentes approches, en voici d'abord une brève description :

- **Les sanctions directes**, parfois qualifiées d'« approche traditionnelle », regroupent un ensemble de mesures disciplinaires allant des réprimandes verbales aux exclusions temporaires ou définitives, en passant par les entretiens avec les parents, les contrats de comportement, le retrait de privilèges ou les retenues. L'objectif est de transmettre un message clair quant à l'inacceptabilité du harcèlement et de rassurer la victime, tout en exerçant un effet dissuasif sur les auteurs potentiels. Dan Olweus (1993) avait intégré ces sanctions dans son programme de lutte contre le harcèlement. Toutefois, elles posent la question de la preuve et de l'évaluation du degré d'implication des élèves, et peuvent conduire à l'élaboration de stratégies visant à invisibiliser le harcèlement. L'effet dissuasif dépend également de la cohérence et de la proportionnalité des sanctions, certaines pouvant produire une simple conformité de façade plutôt qu'un réel changement comportemental.
- **Les pratiques réparatrices** visent, non à punir l'auteur, mais à le responsabiliser en l'amenant à reconnaître la portée de ses actes et à proposer une réparation. Elles prennent la forme de discussions encadrées, pouvant aller d'un échange informel à une réunion formelle facilitée par un adulte. Ce type d'approche distingue le comportement reproché de l'élève, cherchant à rétablir la relation plutôt qu'à exclure. Elles reposent sur l'idée que l'empathie et la compréhension mutuelle

constituent des leviers plus puissants pour prévenir la récidive que la seule crainte de la sanction. Leur efficacité suppose toutefois une implication sincère du harceleur et un accompagnement adapté, ce qui en limite la portée lorsque la coopération fait défaut.

- **L'approche par renforcement de la victime** se concentre sur le développement de ses capacités à se défendre : assertivité, confiance en soi, intelligence émotionnelle, voire compétences physiques ou verbales. Dans le monde francophone, Emmanuelle Piquet a développé des méthodes en ce sens. L'objectif est de rendre la victime moins vulnérable et plus autonome dans ses interactions sociales. Cependant, cette approche ne traite pas les causes structurelles ou relationnelles du harcèlement et comporte un risque de culpabilisation si elle laisse entendre que c'est à la victime de se protéger seule.
- **La médiation** consiste à confier à un tiers neutre la mission de faciliter un dialogue entre les parties, en vue d'aboutir à une résolution intégrative du conflit. Cette méthode peut être bénéfique pour désamorcer des tensions ou responsabiliser les élèves dans la gestion de leurs différends. Toutefois, elle s'avère problématique en situation de harcèlement, où il existe un déséquilibre marqué de pouvoir entre l'auteur et la victime : elle peut alors envoyer un message ambigu, suggérant une responsabilité partagée ou une attente de compromis inappropriée.
- **La méthode du groupe de soutien**, également connue sous le nom de *Support Group Approach* ou *No Blame Approach*, mobilise un groupe de pairs volontaires, comprenant parfois des témoins ou même des auteurs, pour venir en aide à la victime. L'accent est mis sur l'amélioration de son intégration sociale et le développement d'un climat positif, sans accusation directe ni sanction. L'absence de punition réduit la crainte de représailles pour la victime et encourage la coopération des auteurs potentiels. Le moteur principal de l'action est l'empathie suscitée par la situation de la victime. Cette approche demande toutefois un engagement volontaire et un suivi régulier.
- Enfin, **la méthode des préoccupations partagées** (*Method of Shared Concern* ou méthode Pikas) se caractérise par une série d'entretiens individuels avec les auteurs présumés, menés sans accusation explicite. L'objectif est de les amener progressivement à reconnaître le problème et à proposer des solutions concrètes. Cette méthode, davantage utilisée dans le secondaire et pour des situations impliquant un groupe d'auteurs, évite la confrontation directe et réduit l'effet de groupe qui peut renforcer le harcèlement. Comme la méthode du groupe de soutien, elle nécessite une formation spécifique et un suivi attentif pour être mise en œuvre correctement.

De façon générale, on observe assez rapidement une différence de « philosophie d'intervention » ou de fondement. Les sanctions directes

représentent la logique la plus traditionnelle et la plus verticale : elles établissent une frontière nette entre comportement acceptable et inacceptable, cherchant à dissuader par la menace d'une punition. En contraste, les pratiques réparatrices et la méthode du groupe de soutien se situent dans une logique plus relationnelle, misant sur l'empathie et la restauration des liens plutôt que sur la répression. La méthode des préoccupations partagées se place dans une position intermédiaire : elle vise un changement de comportement des auteurs, mais par une démarche progressive, individualisée et non accusatoire.

Ces approches diffèrent également dans leur rapport au pouvoir et au déséquilibre inhérent au harcèlement. Les sanctions directes affrontent ce déséquilibre en plaçant l'adulte comme figure d'autorité qui impose une règle. Les pratiques réparatrices et le renforcement de la victime cherchent à le réduire en augmentant la capacité d'agir de la partie vulnérable ou en amenant l'auteur à se responsabiliser. La médiation, bien qu'utile dans des contextes de conflits équilibrés, est critiquée pour sa faible pertinence lorsque la relation est asymétrique, ce qui souligne l'importance d'un choix méthodologique adapté à la nature de la situation.

La mobilisation des pairs est une variable clé dans certaines approches. La méthode du groupe de soutien intègre directement les camarades comme acteurs de la solution, transformant les témoins potentiels en alliés actifs. Ce levier social, également exploité de façon implicite dans les pratiques réparatrices, semble particulièrement pertinent dans les contextes scolaires où la dynamique de groupe joue un rôle majeur dans le maintien ou l'extinction du harcèlement.

Enfin, toutes ces méthodes requièrent, à des degrés divers, une formation spécifique des adultes et un investissement organisationnel conséquent. Les approches coopératives (groupe de soutien, préoccupations partagées) demandent un savoir-faire relationnel et un suivi rigoureux. Les approches plus directives (sanctions, renforcement de la victime) peuvent sembler plus simples à mettre en place, mais leur efficacité à long terme dépend de leur articulation avec une vision éducative globale et cohérente.

En conclusion, la littérature nous informe sur le fait qu'aucune approche réactive (autant que préventive d'ailleurs) ne peut prétendre, à elle seule, constituer une réponse universelle au harcèlement scolaire. Chacune repose sur des logiques et des leviers spécifiques — sanction, responsabilisation, soutien social, développement des compétences — qui peuvent s'avérer efficaces dans certaines configurations, mais moins pertinentes dans d'autres. L'approche punitive, bien que fréquemment mobilisée par les enseignants, ne suffit pas à elle seule à enrayer durablement le harcèlement,

tout comme une médiation neutre s'avère inadaptée dans des situations où un fort déséquilibre de pouvoir est en jeu.

La littérature converge sur un point : le choix d'une méthode doit être guidé par une analyse fine de la situation, prenant en compte la nature et la gravité des faits, la durée du harcèlement, le nombre d'auteurs impliqués, l'âge des enfants, leur volonté de coopérer et l'avis de la victime. Certaines approches peuvent se combiner, par exemple en associant un soutien actif à la victime avec une sanction ciblée, tandis que d'autres sont difficilement compatibles, comme la méthode des préoccupations partagées et une approche punitive directe.

Dans cette perspective, la complémentarité des dispositifs apparaît comme une clé : il s'agit moins de choisir « la meilleure » méthode que d'identifier la *combinaison la plus adaptée* à un contexte donné et aux compétences disponibles dans l'équipe éducative. Ce principe vaut également pour les situations de cyberharcèlement, qui partagent de nombreux points communs avec le harcèlement en présentiel mais présentent aussi des spécificités — anonymat, multiplication des canaux, implication possible de personnes extérieures à l'école — qui nécessitent des ajustements dans l'intervention.

Ces constats ouvrent directement sur la question de l'efficacité, non pas au sens d'un classement des méthodes, mais comme une interrogation sur les conditions dans lesquelles chacune peut produire les effets attendus. La prochaine section explorera donc dans quelle mesure ces approches, testées dans divers contextes, parviennent à atteindre leurs objectifs et quelles contraintes organisationnelles, relationnelles ou structurelles influencent leur réussite.

4.1.3.3.2 Cartographie de l'efficacité des dispositifs préventifs et réactifs

« La recherche des programmes efficaces et des « bonnes pratiques » pour lutter contre la violence à l'école est devenue une partie importante de la littérature scientifique et pédagogique. Autour de ce problème, l'évaluation scientifique s'est beaucoup développée ces dernières années, avec la publication de méta-analyses importantes (par exemple Wilson, Lipsey & Derzon 2003 ; Latimer & alii, 2003 ; Welsh et Farrington, 2007). Ces recherches convergent vers une conclusion encourageante : il y a des programmes dont on peut affirmer l'efficacité, qui agissent sur les troubles de comportement, le taux d'agression, la délinquance à l'école. Le nombre et la qualité des recherches publiées sont impressionnants : il paraît justifié d'affirmer que nous savons ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans la lutte contre la violence en milieu scolaire.

Cependant identifier les « bonnes pratiques » ne suffit pas : encore faut-il que les professionnels et les communautés s'en emparent collectivement, ce qui est une des conditions d'efficacité de ces programmes. C'est là que prend sens toute

l'importance du climat scolaire, comme le prouve par exemple une étude nationale considérable menée aux USA (Payne et alii, 2006) : cette étude basée sur un échantillon de 1287 écoles montre que le climat scolaire est prédicteur du succès de la mise en place des programmes d'intervention. (...)

Pour Sugai et alii (1999) la mise en œuvre d'un programme nécessite une véritable implication globale, comme une véritable politique publique à l'échelle d'un établissement et d'un secteur, nécessitant travail en équipe, durée et aide administrative réelle. De plus en plus la vision de l'efficacité des programmes est une vision systémique, écologique (Debarbieux, 2006 ; Benbenishty & Astor, 2006).

Mais quoi qu'il en soit, la qualité d'un programme est largement dépendante de la manière dont les équipes s'en emparent (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003, p. 15) avec une place particulière faite à l'adhésion réelle au programme du chef d'établissement. Autrement dit, il y aurait quelque leurre à espérer implanter une action efficace contre un chef d'établissement ou même sans sa participation active. Il en va de même pour les enseignants et les autres professionnels. » (Debarbieux & Blaya, 2009)



Une efficacité située : entre science, valeurs et normes sociales

L'analyse de ces dispositifs ne peut se limiter à une lecture technique ou « neutre ». Comme l'écrit Carra (2003), ces recherches se situent à l'intersection de deux attentes parfois contradictoires : répondre à la demande sociale et politique de solutions visibles et efficaces, tout en respectant les exigences de rigueur scientifique propres au champ académique. Cette tension oriente les objets de recherche, les méthodes, les critères d'évaluation, et même les résultats attendus.

C'est ce que Debarbieux et Blaya (2009) montrent : même lorsque des « bonnes pratiques » sont identifiées et évaluées rigoureusement, leur implantation reste profondément liée au contexte social, politique et culturel. Dans cette perspective, l'efficacité d'un dispositif ne saurait être pensée comme une propriété objective et universelle. Elle dépend des valeurs sociales dominantes, des indicateurs choisis, et des représentations collectives du problème à résoudre. Aujourd'hui, par exemple, le critère du bien-être des élèves est devenu central dans la légitimation des politiques éducatives. Ce glissement n'est pas anodin : il reflète un moment social dans lequel l'école est de plus en plus perçue non seulement comme un lieu d'instruction, mais aussi comme un espace devant garantir la santé mentale, la sécurité et l'épanouissement des enfants.

Le succès d'un programme repose sur l'adhésion active des adultes référents — enseignants, chefs d'établissement, parents — et ne peut se réduire à une simple application de prescriptions scientifiques : « L'évaluation rigoureuse ne sera donc jamais qu'un appui supplémentaire rationnel à une décision qui sera

toujours éminemment pratique et politique » (p. 29). Cette idée souligne que la science seule ne suffit pas à garantir l'efficacité d'un dispositif ; il faut prendre en compte les systèmes de valeurs partagées, l'histoire des équipes éducatives, et les relations entre parents et enseignants (Benbenishty & Astor, 2005, cité par Debarbieux et Blaya (2009)).

Comme l'a montré Galand dans ses recherches, la valorisation du bien-être scolaire modifie profondément les attentes envers les enseignants – et nous en faisons l'hypothèse dans cette recherche : les professionnels de l'éducation de façon générale. Cette valorisation du bien-être modifie également les indicateurs de pilotage, et les logiques d'évaluation. Cette orientation sociale n'est pas étrangère à notre fascination contemporaine pour le modèle finlandais, souvent présenté comme un idéal de réussite éducative et de bonheur collectif — la Finlande étant régulièrement classée parmi les pays les plus heureux du monde par les enquêtes internationales (OCDE, ONU). En ce sens, les références aux « preuves scientifiques » (comme celles invoquées par KiVa *Belgium* et autres dispositifs présentés) ne sont jamais complètement déconnectées de représentations sociales plus larges sur ce que devrait être une « bonne » école.

Les dispositifs de prévention du harcèlement scolaire sont donc à la fois des outils d'action et des objets d'analyse sociologique. Ils incarnent des conceptions particulières de l'enfance, de la responsabilité, du vivre-ensemble, et traduisent des compromis entre la recherche de résultats, la protection des élèves, et la normalisation des comportements. Leur évaluation, loin d'être une simple opération technique, nous renseigne sur les finalités éducatives que nous jugeons aujourd'hui légitimes. Il n'est donc pas surprenant d'observer les mêmes finalités poursuivies dans le référentiel psycho-pédagogique de l'ONE.

Ces éléments montrent que *l'efficacité* des dispositifs de prévention et de lutte contre le harcèlement, si elle peut être « démontrée » à travers des méta-analyses internationales, reste sous conditions.



Une efficacité sous conditions : entre attentes institutionnelles, réalités de terrain et angles morts

L'efficacité des dispositifs de prévention et de lutte contre le harcèlement scolaire fait l'objet d'une abondante littérature, mais celle-ci est loin d'être unanime (Ferrard & Galand, 2016).

Les six **programmes de prévention** analysés par Ferrard et Galand présentent des résultats contrastés quant à leur efficacité, mais partagent un *socle commun* : leur conception repose sur une prévention universelle, avec une action à l'échelle de l'école, une implication large de la communauté éducative et un travail sur les compétences sociales et émotionnelles. Le

programme KiVa, développé en Finlande et désormais utilisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, est celui pour lequel la littérature internationale documente le plus clairement un effet positif. Les études longitudinales montrent une diminution notable du harcèlement et de la victimisation, parfois de l'ordre de 20 à 30 % selon les indicateurs. L'approche repose sur une combinaison de contenus en classe, de protocoles de gestion des situations et d'un suivi rigoureux de leur mise en œuvre, avec un fort accent sur le rôle des témoins. Cet équilibre entre actions préventives et réponses structurées semble être un facteur déterminant des effets positifs observés. Nous les énumérons succinctement :

- *Friendly Schools*, élaboré en Australie, présente également selon les auteurs des résultats encourageants. Ses évaluations montrent une réduction significative de certains comportements d'intimidation, bien que les effets soient souvent plus modestes et moins systématiques que pour KiVa. Le programme insiste sur la création d'un environnement scolaire positif, avec des modules adaptés à différents âges et une attention particulière à la formation du personnel. Toutefois, certaines études signalent que l'ampleur des effets dépend fortement de l'adhésion de l'équipe éducative et de la constance dans l'application.
- Les données disponibles pour le *programme ViSC*, mis en place en Autriche suggèrent un impact positif, notamment sur la diminution des comportements agressifs et l'amélioration du sentiment de sécurité. Cependant, les effets sur la prévalence du harcèlement en tant que telle apparaissent moins nets ou moins directement mesurés. La littérature insiste sur l'importance du travail collectif des enseignants dans la réussite de ViSC, et sur le fait que sa mise en œuvre demande un investissement temporel et organisationnel conséquent.
- Les évaluations de *Zero*, utilisé en Norvège et dans d'autres pays font état d'une amélioration du climat scolaire et d'une baisse de la victimisation, mais les résultats sur la fréquence globale du harcèlement sont plus hétérogènes. L'efficacité semble varier selon la rigueur de l'implantation, avec des pertes d'effet notables lorsque le suivi institutionnel est faible ou discontinu.
- Le programme américain *Second Step* montre des effets positifs sur les compétences interpersonnelles et la réduction des comportements agressifs, mais les impacts directs sur le harcèlement sont moins consistants. Les recherches tendent à montrer que, lorsqu'il est intégré à une stratégie plus large incluant une gestion collective du climat scolaire, il contribue indirectement à réduire le harcèlement.
- Enfin, *Zippy's Friends*, destiné aux jeunes enfants, agit principalement sur le développement émotionnel et les habiletés sociales. Les études indiquent des effets favorables sur la capacité des enfants à gérer les situations difficiles et à exprimer leurs émotions de manière constructive.

Toutefois, les données concernant son influence directe sur le harcèlement restent limitées, ce qui s'explique en partie par l'âge des participants et la nature préventive générale du programme.

En ce qui concerne les **approches réactives**, dans leur analyse, Galand et ses collègues ont montré – comme nous l'avons déjà évoqué – qu'aucune d'entre elles ne peut être considérée comme universellement efficace : leur impact dépend du type de situation, du degré de sévérité, de la relation entre les élèves concernés et du niveau de formation des adultes intervenants. En d'autres termes, une approche réactive ne peut être prescrite de manière standardisée : elle doit être choisie en fonction du contexte et articulée avec les actions préventives mises en place. Les recherches montrent également que plusieurs de ces approches, bien que largement répandues, ne sont pas adaptées aux cas de harcèlement (comme la médiation), notamment parce qu'elles partent d'un postulat d'égalité entre les parties, ce qui est incompatible avec la dynamique asymétrique du harcèlement.

Le tableau suivant, inspiré de la classification de Rigby (2012) et de l'analyse de Galand et al. (2021), résume les caractéristiques, avantages et limites des principales approches utilisées dans les écoles :

Approche	Description	Exemple concret	Avantages	Limites
Sanctions directes	Procédures disciplinaires classiques (réprimandes, exclusions, etc.)	Un élève est exclu temporairement pour avoir agressé un camarade.	Message clair sur l'inacceptabilité, effet dissuasif.	Risque d'invisibilisation du harcèlement ; faible internalisation ; efficacité à court terme.
Pratiques réparatrices	Rencontres encadrées pour réparer la relation, sans punir.	L'harcéleur propose une réparation sous supervision.	Favorise l'empathie, la responsabilisation, la restauration du lien.	Efficacité dépend de la sincérité ; stigmatisation possible.
Renforcement de la victime	Travail sur l'assertivité, la confiance en soi.	L'élève harcelé suit des séances pour affirmer ses réponses.	Autonomise la victime.	Ne traite pas les causes ; risque de culpabilisation.
Médiation	Intervention d'un tiers pour trouver une solution.	Un adulte aide deux élèves en conflit à dialoguer.	Peut fonctionner pour conflits mineurs.	Inadapté en cas de harcèlement (déséquilibre de pouvoir).

Méthode du groupe de soutien (<i>No Blame</i>)	Groupe d'élèves réuni pour soutenir la victime, sans confrontation.	6 élèves volontaires mettent en place des actions solidaires.	Implication des pairs ; climat positif.	Dépend de l'empathie ; non adaptée aux cas sévères.
Méthode des préoccupations partagées (Pikas)	Rencontres individuelles avec les auteurs, sans accusation.	L'enseignant demande à chaque élève ce qu'il peut faire pour améliorer la situation.	Évite la confrontation ; prise de conscience progressive.	Exige du temps, une formation spécifique et un suivi rigoureux.

Comme montré précédemment, plus que l'efficacité intrinsèque d'une méthode, c'est la manière dont elle est mobilisée qui fait la différence : les professionnels sont amenés à bricoler, en puisant dans différents registres et en adaptant leurs réponses aux enfants et aux contextes rencontrés. Les catégorisations disponibles permettent d'en repérer les logiques : une sanction directe suppose de voir l'enfant avant tout comme un sujet responsable de ses actes et à qui il faut fixer des limites ; la méthode des préoccupations partagées traduit plutôt une confiance dans la capacité du groupe et des pairs à infléchir les comportements ; les pratiques réparatrices reposent, elles, sur l'idée que l'enfant est capable de reconnaître ses torts et de reconstruire une relation abîmée. Ces options ne sont pas neutres : elles hiérarchisent implicitement certaines conceptions de l'enfant et certaines préférences éducatives, ce qui explique que certaines approches soient privilégiées tandis que d'autres restent peu mobilisées. C'est là que se situe tout l'intérêt de s'intéresser au travail en situation de ces professionnels : comprendre comment ils arbitrent, pourquoi ils adhèrent (ou non) à certaines méthodes, et comment leurs représentations influencent leur manière d'intervenir. Seule une analyse fine des pratiques et des significations que les acteurs leur donnent peut rendre compte de ces ajustements, loin de l'illusion d'un dispositif universellement efficace.

Ainsi, dans l'ensemble, et en guise de conclusion, les analyses de Ferrard et Galand soulignent, dans le même sens que Debarbieux et Blaya, qu'aucun programme ou dispositif n'est intrinsèquement efficace en toutes circonstances. Les effets dépendent largement de la qualité de la mise en œuvre, de l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative et de la cohérence avec le contexte scolaire local. Si KiVa apparaît comme le dispositif offrant les résultats les plus robustes à large échelle, l'efficacité de chacun repose sur une appropriation collective et un travail continu, conditions qui posent la question de leur adaptation dans les espaces éducatifs comme par

exemple l'accueil extrascolaire. Ainsi, ce n'est pas tant une hiérarchie rigide entre « bonnes » et « mauvaises » méthodes de prévention du harcèlement qui se dessine, qu'une série de conditions de faisabilité, d'appropriation et d'adaptation qui déterminent, en partie, l'impact réel des dispositifs sur le terrain.

Cette analyse invite aussi à ne pas exclure a priori les actions ponctuelles, mais à travailler aux conditions de leur implémentation pour en faire l'amorce potentielle d'une démarche à plus long terme. La comparaison des expériences pratiques rassemblées ici rejoint largement les résultats des recherches sur l'efficacité des programmes de prévention du harcèlement et des violences à l'école, qui montrent que le contenu ou le format des projets ont un effet limité, mais que leurs conditions de mise en œuvre sont déterminantes. (Ferrard & Galand, 2016 : 38)

Parmi les limites fréquemment relevées, la question de l'implication des adultes revient de manière récurrente. Quelle que soit la méthode adoptée, son efficacité semble fortement conditionnée par l'engagement des personnels éducatifs, leur formation préalable et leur adhésion aux principes du programme. L'absence de soutien de la part de la hiérarchie, un manque de clarté dans les rôles attribués, ou encore des contraintes de temps peuvent considérablement freiner la mise en œuvre de dispositifs pourtant jugés pertinents sur le papier. De même, les recherches soulignent que les enfants, et en particulier les témoins, sont sensibles à la cohérence perçue dans les pratiques éducatives : des discours sur la bienveillance ou la tolérance zéro au harcèlement perdent leur efficacité si les adultes apparaissent eux-mêmes comme désengagés, ou si les situations ne sont pas prises en charge rapidement et visiblement.

Un autre point de tension concerne la portée des effets mesurés. De nombreuses évaluations se concentrent sur des indicateurs quantitatifs : baisse du nombre de cas déclarés, amélioration du sentiment de sécurité, etc. Or, ces indicateurs ne captent pas toujours la complexité des dynamiques relationnelles ou les déplacements du phénomène (harcèlement plus discret, déplacement hors de l'espace scolaire formel, requalification en simple conflit, etc.). Certaines critiques insistent également sur le risque d'une approche trop centrée sur les victimes et les auteurs, au détriment d'une compréhension plus structurelle du problème, qui tiendrait compte des logiques de groupe, des effets de marginalisation sociale ou des normes implicites véhiculées dans l'environnement éducatif.

L'efficacité ne se résume donc pas à la fidélité d'application d'un protocole. Elle dépend de la capacité d'un établissement ou d'un espace éducatif à s'approprier une démarche, à la contextualiser, à la faire vivre dans des pratiques concrètes, parfois informelles.

Certaines études plaident ainsi pour des approches plus souples et itératives, qui laissent une marge d'ajustement aux professionnels et qui s'inscrivent dans une culture institutionnelle partagée plutôt que dans une application verticale de protocoles standardisés. C'est l'esprit du *décret Climat scolaire*⁹ et du *programme-cadre* qui l'oriente.

En somme, interroger l'efficacité des dispositifs de prévention impose de dépasser une lecture binaire entre ce qui fonctionnerait et ce qui échouerait. Il s'agit de replacer les méthodes dans des configurations d'usage concrètes, de comprendre *comment* elles sont interprétées, ajustées, réappropriées – ou pas – par les professionnels, et de tenir compte des contraintes structurelles, organisationnelles et relationnelles dans lesquelles elles s'inscrivent.

C'est aussi dans cette optique que s'inscrit la présente recherche : en observant les pratiques des accueillantes extrascolaires face aux situations de violence voire de harcèlement entre enfants, elle cherche à éclairer non seulement les outils mobilisés, mais les arbitrages, hésitations et tactiques qui accompagnent toutes les interventions éducatives en contexte incertain.

4.1.3.3.3 Accueillantes extrascolaires : un angle mort de la littérature mais une reconnaissance institutionnelle en FW-B

Dans leur diversité, les programmes de prévention et d'intervention décrits s'inscrivent tous dans une approche globale mobilisant l'ensemble de la communauté éducative et visant à transformer durablement le climat scolaire. Ils mettent en avant la cohérence des interventions des adultes, la qualité des relations quotidiennes avec les enfants, ainsi qu'une vigilance particulière dans les espaces et temps moins formalisés où les interactions peuvent être plus libres et parfois plus conflictuelles.

Si les textes et évaluations de programmes évoquent régulièrement les enseignants, les directions et, dans certains cas, les éducateurs, ils mentionnent rarement explicitement les accueillantes extrascolaires ou autres personnels chargés de l'accueil, de la surveillance et de l'animation hors temps de classe. Leur rôle dans la prévention du harcèlement doit donc souvent être déduit du fait qu'ils font partie de l'équipe éducative au sens large. La littérature scientifique ne les désigne pas comme un groupe distinct, et ne s'attarde pas sur les enjeux spécifiques auxquels ils sont confrontés, ce qui constitue un angle mort de la recherche.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, cette catégorie professionnelle apparaît toutefois dans les textes officiels comme faisant partie des acteurs clés de la prévention.

⁹ Qui fera aussi l'objet d'une analyse.

Ainsi, la **Circulaire 9212 du 29 mars 2024 sur le climat scolaire et la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement** précise que, « à l'instar de l'éducateur, les enseignants assurent les surveillances et les accueillants extrascolaires veillent à l'accueil, au bien-être et à la sécurité des élèves. En contact permanent avec les enfants, ils gèrent notamment les temps et espaces transitionnels (le midi, les intercours, le réfectoire, la cour, les abords de l'école, l'avant ou après école...) où se cristallisent les violences, qu'elles soient visibles ou invisibles. Une présence active et cadrante, le rappel des règles de vie en commun et l'intervention des adultes sont autant d'éléments qui apaisent les relations, préviennent le harcèlement et favorisent un climat scolaire positif. »

Ainsi, même si la littérature internationale ne leur consacre pas de traitement spécifique, la reconnaissance institutionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles laisse apparaître leur rôle central dans la prévention du harcèlement, en particulier dans ces moments et espaces situés hors de la classe qui sont souvent identifiés comme des lieux de cristallisation des tensions.

4.2 Situer notre propre approche : entre le « comment » et le « pourquoi »

Dans cette recherche exploratoire, la posture adoptée par l'équipe de recherche vise à comprendre les perceptions des professionnels de l'accueil extra-scolaire (AES), c'est-à-dire leurs représentations et leurs pratiques.

À la manière d'un observateur extérieur, l'objectif de la recherche est de saisir comment les choses se passent concrètement sur le terrain de l'AES en matière de perception et de gestion du harcèlement, comment cette question est vécue et comprise par les acteurs du terrain. La question de départ est dès lors formulée comme suit :

Comment les acteurs de l'AES s'y prennent-ils pour déterminer à qui, ou à quoi ils ont affaire dans telle ou telle situation (conflit ordinaire, harcèlement, bagarre, jeu, etc.), pour décider ce qu'il faut faire (laisser faire, punir, défendre, signaler, etc.) comment intervenir (convaincre par l'humour, l'autodérision, l'exemple, intervenir par la force, la menace ou le chantage, etc.) pour déterminer s'ils ont agi correctement ou non, pour donner du sens à ce qu'ils observent du comportement de l'enfant, etc. ?

⇒ **Que dit-on de ces professionnels et que disent-ils d'eux-mêmes ?**

L'analyse des perceptions et des pratiques des acteurs de l'accueil extrascolaire de façon générale, permettra en effet de mieux ancrer dans l'analyse, leur manière d'appréhender le harcèlement scolaire, de façon particulière. Il ne s'agit volontairement pas d'isoler la question du harcèlement de la vision plus large que les professionnels ont de *leur métier* et des conditions dans lesquelles celui-ci est exercé.

Au terme de cette recherche exploratoire, nous aurons la possibilité de fournir, de façon plus informée, quelques recommandations.

Les « perceptions » des acteurs de l'accueil extrascolaire en matière de harcèlement seront analysées à partir d'une approche qui considère leur métier (d'intervention sur autrui) comme une activité sociale instituée. Leur travail ne se réduit en effet pas à une exécution de tâches techniques, ni ne se déploie dans un vide normatif : il s'accomplit sur fond d'un ensemble de valeurs et de normes sociales, d'attentes sociales qui orientent les formes légitimes (aujourd'hui) d'action auprès des enfants. Nos recherches précédentes ont permis de montrer qu'en arrière-plan des pratiques professionnelles apparaît une société qui valorise l'autonomie comme condition (Messaoudi, 2024) et de surcroît, un enfant comme sujet de droits fondamentaux (Rasson, 2026). Par là-même, le rôle des professionnels est reconfiguré de même que les représentations de l'enfant et les pratiques qui en découlent : l'accueillante extrascolaire n'est pas simplement une surveillante qui doit assurer la sécurité de l'enfant, elle lui propose aussi des animations qui favorisent son bon développement, et l'« accompagne » en limitant autant que possible les interventions verticales c'est-à-dire le recours à la contrainte (chantage, menace, punition ou force). De même, l'enfant n'est plus seulement un sujet de droits-protection mais également un sujet de droits-liberté. Autrement dit, le besoin de protection renforcée de l'enfant ne suffit plus à légitimer l'intervention. Encore faut-il, pour que celle-ci soit justifiée, qu'elle ne force pas la volonté de l'enfant-sujet, voire même qu'elle soit le résultat de sa volonté éclairée et plus encore, qu'elle favorise son autonomie.

En ce sens, au cours de cette enquête exploratoire, trois objectifs nous occuperont :

- 1) Proposer une première description des façons de percevoir et d'agir des accueillantes face au harcèlement en tentant de comprendre le plus concrètement possible, et autant que notre terrain le permettra, comment s'accomplit l'action professionnelle, en commun, au sein d'une relation accueillante/enfants en tenant compte du fait que souvent, il existe un hiatus entre leurs missions et leurs pratiques ou en d'autres termes entre le travail prescrit et réel. Notre attention portera sur la dimension pratique de l'activité des travailleurs sociaux, les modalités d'action et justifications de leurs interventions (*Comment interviennent-ils ? Auprès de qui ? Quand ?*) et donc

à ce que des statistiques, résumés de cas ou analyses thématiques à eux seuls ne permettent pas de voir.

- 2) Proposer une première interprétation de ces données à l'aune d'une hypothèse, celle d'une société de l'autonomie comme condition qui promeut l'enfant comme sujet de droits. C'est-à-dire une société au sein de laquelle l'autonomie en tant que valeur et norme est promue/attendue, que ce soit en tant que façon d'agir et d'attribuer les responsabilités ou de faire face aux difficultés – notamment à l'égard des enfants perçus comme sujets dont la protection renforcée doit s'équilibrer avec leur droit à la participation et leur autonomie progressive.

Nous nous demandons alors : si désormais la même valeur est donnée à tout individu (égalité) et s'il est attendu de chacun qu'il soit ou devienne « acteur de », quelles conséquences cela implique-t-il au niveau de la façon dont des acteurs de l'accueil extrascolaire interviennent auprès des enfants, en particulier dans le cas de conflit ou de situation de harcèlement où la protection de l'enfant est requise ?

- 3) Proposer des recommandations éclairées par notre approche théorique et par l'enquête de terrain et.

Ces trois questions permettront d'une part, de comprendre, le plus finement possible, l'action professionnelle en train de s'accomplir, d'autre part, de tester l'hypothèse d'une société de l'autonomie comme condition favorisant la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits.

4.2.1 Une sociologie holiste pour interpréter

L'approche d'Alain Ehrenberg, centrée sur l'idée d'une « société de l'autonomie comme condition », peut être mobilisée dans une perspective holiste pour éclairer le cadre général dans lequel s'inscrivent les pratiques professionnelles. Elle permet en effet de comprendre que les manières d'agir, d'évaluer et d'intervenir ne relèvent pas uniquement de choix individuels, mais s'appuient sur des attentes collectives plus larges : ce qu'est un « bon » professionnel, un « bon » enfant, des relations éducatives appropriées ou encore une réponse légitime face aux difficultés rencontrées.

Dans cette perspective, la montée de l'autonomie comme norme sociale transforme en profondeur ces repères. Elle redéfinit à la fois ce qui est attendu des enfants — appelés à devenir acteurs de leur propre développement — et des professionnels, tenus d'accompagner tout en responsabilisant. Cette approche permet ainsi de situer les pratiques observées dans un ensemble de contraintes et de significations socialement instituées.

Toutefois, comme toute approche de type holiste, elle ne permet pas à elle seule de décrire finement la manière dont ces attentes se traduisent concrètement dans l'activité quotidienne. Elle fournit un cadre d'intelligibilité des transformations à l'œuvre, mais doit être complétée par des outils d'analyse des pratiques effectives pour saisir comment ces normes sont interprétées, ajustées ou mises à l'épreuve dans les situations. C'est l'objet du point suivant. Avant d'y arriver, arrêtons-nous un instant sur les thèses mobilisées de ce travail qui nous ont permis de toucher du doigt cet ensemble de représentations, normes et valeurs en matière d'enfance et d'intervention à propos des enfants et des jeunes.

Une société de l'autonomie comme condition et une évolution des représentations de l'enfant : deux références principales mobilisées dans ce volet de la recherche

La société du malaise (Ehrenberg, 2010) : Le passage de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition marque une transformation profonde des attentes vis-à-vis des individus et de la conception de leurs capacités d'action.

Pendant les Trente Glorieuses, l'autonomie était un idéal progressiste, porté par les revendications de liberté et d'émancipation (des femmes, des travailleurs, des jeunes). Elle s'inscrivait dans un cadre où l'État providence assurait une égalité de protection, garantissant aux individus un filet de sécurité leur permettant d'aspirer à davantage d'indépendance et d'épanouissement personnel.

À partir des années 1970-80, avec la montée du chômage, la crise économique et les critiques adressées à l'État social, cette aspiration se mue en une attente sociale : chacun doit désormais devenir *l'agent de son propre changement* et tout le monde en a la capacité même sous la forme d'un potentiel à encore activer ou développer. L'autonomie devient une norme structurante, présente dans les politiques publiques, les pratiques éducatives et les dispositifs sociaux. L'accent est mis sur l'initiative, la réflexivité et la mobilisation de ses propres ressources.

Cela implique une nouvelle manière d'évaluer le comportement des individus : on attend d'eux qu'ils développent des compétences, qu'ils s'adaptent aux situations complexes, qu'ils ne restent pas passifs face aux difficultés. L'autonomie est alors associée à des capacités d'action qui ne sont plus simplement souhaitables, mais nécessaires pour être reconnu comme un individu pleinement intégré dans la société. Ce basculement affecte profondément les pratiques des professionnels du social et de l'éducation, qui doivent eux-mêmes équilibrer l'accompagnement et l'incitation à la prise d'initiative. En somme, si l'autonomie comme aspiration était une revendication de liberté, l'autonomie comme condition devient un impératif social, orientant les façons d'agir et de juger les comportements des individus, et redéfinissant la place de l'État, des institutions et des professionnels dans l'accompagnement des personnes.

L'enfant-individu et ses troubles à l'âge de l'autonomie normative (Ehrenberg & Marquis, 2023): L'évolution des représentations de l'enfant dans nos sociétés individualistes illustre parfaitement le passage de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition. Loin de se limiter aux adultes, selon Ehrenberg et Marquis, cette transformation imprègne également la manière dont nous concevons l'enfance, ses besoins et les attentes qui lui sont associées.

Sans entrer dans le détail ici, trois éléments, aujourd'hui largement partagés, témoigneraient de ce glissement :

1. L'enfant comme individu à part entière

L'enfant est désormais perçu comme une personne, un *sujet de droits* et d'attentes sociales. Cette reconnaissance s'accompagne d'une double lecture : d'un côté, un regard positif sur son potentiel et ses capacités ; de l'autre, une inquiétude sur l'affaiblissement des cadres traditionnels (autorité, transmission, normes). Ce brouillage entre protection et autonomie fait écho aux tensions plus générales que traverse la société.

2. L'attention accrue portée à l'enfance et à son bien-être

L'enfance est aujourd'hui un objet de préoccupations publiques intenses, notamment la petite enfance où l'on considère que se jouent les déterminants majeurs du développement futur de l'individu. Cette attention mobilise à la fois les acteurs immédiats (parents, éducateurs) et la société dans son ensemble, traduisant une transformation des politiques publiques qui, à travers des dispositifs éducatifs et sociaux, visent à garantir un développement optimal.

3. L'enfance et la santé mentale comme nouveaux langages du social

Les préoccupations autour de l'enfant – ses souffrances, son bien-être, ses capacités – sont aujourd'hui formulées à travers le prisme de la **santé mentale** (on utilise désormais des notions psychologiques et émotionnelles – l'intériorité – pour évaluer la condition des individus). Ce cadre permet de structurer les interventions sur l'enfant et de donner du sens aux difficultés rencontrées, tout en traduisant un déplacement des attentes vers des logiques d'évaluation des compétences personnelles et relationnelles.

Dans ce cadre, l'autonomie devient une attente sociale, y compris pour les enfants. Elle n'est plus seulement une possibilité, mais une exigence : il est attendu qu'un enfant développe ses capacités, qu'il sache s'exprimer, qu'il mobilise des ressources internes et qu'il trouve, *avec l'accompagnement nécessaire*, des solutions aux obstacles qu'il rencontre puisqu'on considère aujourd'hui qu'il en est fondamentalement capable – *jusqu'à preuve du contraire*. Ce modèle s'incarne en effet dans l'**idéal du potentiel caché**, qui repose sur trois présupposés :

- Chaque enfant disposerait en lui d'un potentiel à révéler, nécessitant une expertise (psychologique, neuroscientifique) pour être mis au jour. Le point de départ, c'est que l'autonomie ou la capacité d'initiative, de mise en mouvement, d'entreprendre, etc., bien qu'elle puisse être encore peu développée ou empêchée momentanément, ne cesse jamais d'exister, ou du moins sous la forme d'un « potentiel caché » (Marquis et Ehrenberg, 2023).
- L'environnement social doit permettre l'épanouissement de ce potentiel en limitant les contraintes excessives et en reconnaissant la singularité de chaque individu (cf. un « climat scolaire » adéquat).
- Le développement de l'enfant est perçu comme fragile et incertain, conditionné par des facteurs externes qui favoriseront ou entraveront l'expression de son autonomie (par exemple, le harcèlement scolaire).

« L'autonomie comme condition est une configuration qui valorise fortement l'action et la décision à partir de soi-même. Lorsqu'elle s'applique à l'enfance et à ses troubles, elle prend ici aussi la forme d'un idéal déjà rencontré et décrit ailleurs²⁶ : l'idéal du potentiel caché. Il s'agit de la représentation selon laquelle chaque individu, et ici en particulier chaque enfant, dispose, pour peu qu'il se trouve dans un environnement adéquat, des capacités pour poursuivre un projet de vie, pour récupérer ou augmenter sa marge de manœuvre en termes d'action et d'autodétermination, et pour transformer tout obstacle en défi, toute souffrance en réflexivité, et tout handicap en atout. Si ce potentiel est généralement considéré comme caché, c'est (...) et en particulier dans le cas de l'enfance, (...) parce que, si l'enfant et ses possibilités sont l'objet d'un intérêt puissant, voire d'une fascination, son développement est essentiellement considéré comme fragile, ouvert, évolutif, indéterminé. Autrement dit, il est dépendant des circonstances et des prises qu'il pourra trouver dans un environnement (des tuteurs de résilience ou a contrario des facteurs de stress par exemple), dans lequel il pourra voir, ou non, ce potentiel se cristalliser et s'activer. » (Marquis et Ehrenberg, 2023 : 69-70)

4.2.1.1 L' « autonomie comme condition » en tant que porte d'entrée pour comprendre les pratiques professionnelles

En mobilisant, avec Alain Ehrenberg (2010), l'autonomie comme concept central, il ne s'agit pas tant d'étudier le mot en tant que tel en le considérant comme une valeur substantielle à définir, mais d'en faire une porte d'entrée pour comprendre les valeurs et normes sociales qui orientent, aujourd'hui, les pratiques des professionnels intervenant auprès des enfants. L'autonomie, ici, renvoie à une préoccupation sociale centrale qui façonne les manières de bien agir, bien intervenir et bien accompagner les individus dans notre société contemporaine. Ce concept permet de mieux ancrer la manière dont les professionnels perçoivent leur rôle et agissent en conséquence, dans un arrière-fond social qui rend ces représentations et pratiques possibles. Comment ? En se demandant par exemple, à l'aune de quel

critère général les professionnels tentent-ils de trouver un équilibre entre la liberté d'agir de l'enfant et la nécessité d'assurer son bien-être et sa protection ? Ou encore : que recouvre un tel critère ? Qu'implique-t-il en termes de façon de se représenter un enfant aujourd'hui et d'intervenir auprès de lui en tant que professionnel ? Qu'est-il aujourd'hui admis, recommandé, ou au contraire, proscrit en matière d'intervention au quotidien pour lutter contre le harcèlement ou, de façon plus générale, contre la violence entre enfants ?

L'entrée par l'autonomie permet ainsi :

- D'accéder aux significations communes du bien agir aujourd'hui : ce qui est valorisé dans l'intervention éducative et sociale. (Cf. référentiel psychopédagogique de l'ONE et décret climat scolaire)
- De mettre en évidence les tensions au niveau des pratiques, notamment la tension fondamentale entre autonomie et protection en les ancrant dans un fond de valeurs partagées que sont le bien-être ou l'épanouissement de l'enfant et sa sécurité.
- D'éclairer les manières dont les professionnels s'efforcent de « gérer » au mieux ces tensions – de les tenir ensemble – face aux injonctions parfois contradictoires rencontrées en situation.

L'intérêt de mobiliser le terme "autonomie" permet de mettre en évidence l'aspect central et tangible de la réalité sociale qu'est le « bien agir » et de mettre l'accent sur une des valeurs sociales les plus importantes depuis les années 1970- 1980 qu'est la préservation et la promotion de la liberté individuelle, sans toutefois considérer qu'elle est la seule. Notre société de l'autonomie comme condition a vu ainsi, en 1989, avec l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant le 20 novembre de cette année-là, la reconnaissance des droits de l'enfant évoluer, en ajoutant aux droits-protection des enfants, des droits-libertés.

« Avec l'institutionnalisation de la triade écoute/affectivité/conflits psychiques et l'émergence de la voix individuelle de l'enfant, se mettent donc en place, à partir des années 1950 et surtout 1960-1970, des modes d'intervention largement inspirés de la psychanalyse, visant à équiper les individus pour affronter la contingence d'un avenir ouvert en les aidants à devenir les agents de leurs propres changements. Ce consensus est acquis quand la société devient individualiste avec le développement de l'autonomie comme aspiration collective. Dans les décennies qui suivent, dans le contexte d'une autonomie devenue normative, une autre figure vient faire évoluer l'enfant-individu expressif. Il s'agit d'un enfant d'abord et avant tout perçu comme sujet de droits propres et comme acteur social. La figure de l'enfant individu-acteur est consacrée par la Convention internationale des droits de l'enfant, approuvée en 1989 par l'Assemblée générale des Nations unies. Elle repose sur quatre principes fondamentaux : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de vivre, survivre et se développer, le respect des opinions de l'enfant. Aux droits-protection viennent s'ajouter des droits qui étaient jusqu'alors le monopole de l'adulte, les

droits-liberté. D'autres jeux de langage, comme ceux du projet, de la négociation et du contrat, s'étendent désormais à un enfant abordé non plus seulement comme un sujet qui s'exprime et qui est à écouter, mais comme un partenaire, dont le pouvoir d'agir et de décision est à renforcer. Dans ce contexte, à l'intérêt pour le potentiel d'expression (et pour les symptômes) se greffe une préoccupation de plus en plus marquée pour les compétences (cognitives, psychosociales, etc.) de l'enfant, et pour les éventuels empêchements ou handicap dont elles font l'objet" » (Ehrenberg & Marquis, 2023 : 75-76).

Dans le même sens, Anne-Catherine Rasson montre dans sa thèse que le 20 novembre 1959, date de l'adoption de la Convention, est la date-clé de l'émergence du modèle fondé sur les droits, dans lequel l'enfant n'est plus un objet de protection mais un sujet de droits fondamentaux. Ce modèle cherche à articuler une protection renforcée des droits de l'enfant, compte tenu de sa vulnérabilité particulière, avec la reconnaissance d'un droit à l'autonomie et à l'autodétermination (Rasson, 2026)¹⁰.

Cette entrée par l'autonomie comme condition permet justement de comprendre dans quel arrière-fond cette articulation entre protection et autonomie prend place et ce que cela implique, au quotidien, en termes de pratiques, réflexions et décisions du point de vue des acteurs. Ainsi, et encore une fois, l'autonomie ici ne doit pas être entendue au sens d'une valeur substantielle. mais doit être comprise comme un ensemble d'idées-valeurs articulées entre elles selon *une hiérarchie* qui donne le primat à l'autonomie (ou la liberté) sur celui de l'interdépendance (ou la protection). Aujourd'hui, même lorsqu'il s'agit de protéger l'enfant contre le harcèlement, il s'agit de le faire en garantissant le plus possible la liberté de l'enfant c'est-à-dire dans une logique de partenariat, de symétrie plus que de rapport de force. Loin d'empêcher de penser l'articulation de ces différentes valeurs, normes et principes entre eux (autonomie et protection, contrainte et consentement, accompagner ou intervenir, etc.), cette porte d'entrée de l'autonomie comme condition permet, au contraire, de mieux le faire.

Plus fondamentalement, il est important de souligner que ces deux approches — la société de l'autonomie comme condition et l'approche fondée sur les droits de l'enfant — renvoient, en grande partie, à une même transformation des manières de concevoir l'enfance et l'intervention auprès d'elle, mais à partir de points d'entrée différents.

La première permet d'en saisir la genèse et la logique sociale : elle éclaire l'émergence d'un modèle dans lequel l'enfant est progressivement pensé comme un individu capable, expressif et appelé à devenir acteur de son propre développement. La seconde en constitue une formalisation juridique et normative : elle traduit cette

¹⁰ L'auteur pointe cependant les limites du modèle élaboré et la difficulté à reconnaître un réel statut de sujet de droits à l'enfant dans une société infantiste.

transformation en droits concrets, en principes d'action et en obligations pour les institutions.

Autrement dit, là où l'approche sociologique décrit et rend intelligible une évolution des représentations et des attentes sociales, l'approche fondée sur les droits de l'enfant en constitue à la fois l'institutionnalisation et un levier d'action pour en garantir l'effectivité.

C'est en ce sens que ces deux perspectives ne doivent pas être pensées séparément, mais comme deux focales complémentaires permettant de comprendre une même réalité : celle d'un modèle éducatif contemporain qui articule étroitement autonomie et protection.

4.2.1.2 L'approche fondée sur les droits de l'enfant pour garantir l'effectivité des droits

L'approche fondée sur les droits de l'enfant complète et prolonge l'approche par l'autonomie comme condition. D'abord, elle la complète par le constat partagé d'une transformation du modèle de l'enfance : avec la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989), l'enfant est désormais considéré comme un *sujet de droits*. Ensuite, elle la prolonge en se situant sur un autre registre : elle mobilise la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989) comme cadre analytique et normatif pour décrire et évaluer les pratiques. La CIDE, comme tous les traités en matière de droits humains, développe une approche fondée sur les droits et s'inscrit dans une perspective universelle, indivisible, interdépendante et indissociable (Lavallière, date ; Rasson, 2026). Plusieurs auteurs, dont Laura Lundy (2007), démontrent l'importance d'un modèle intégré qui permet « de rendre compte de l'interconnexion entre les différents articles et l'importance du respect de chacun d'entre eux afin de garantir la bonne mise en œuvre de tous les droits de l'enfant », ce qui inclut les droits participatifs mais aussi les droits de protection : « si la participation et la protection des enfants peuvent sembler antagonistes et [si elles] seront plus ou moins exacerbé[e]s en fonction des postures adoptées [...], les recherches ont montré un lien clair entre la participation des enfants et le fait qu'ils se sentent en sécurité, l'un impactant positivement l'autre [...] » (Louviot, 2019).

Le Comité des droits de l'enfant a défini ce que signifie une approche fondée sur les droits de l'enfant :

« Le respect de la dignité, de la vie, de la survie, du bien-être, de la santé, du développement, de la participation et de la non-discrimination de l'enfant en tant que personne titulaire de droits devrait être établi et promu comme le premier objectif des politiques de l'enfance élaborées par les États parties. Pour ce faire, il importe de respecter, protéger et réaliser tous les droits consacrés par la Convention (et les Protocoles facultatifs s'y rapportant). Cela suppose que l'on passe d'une approche de la protection de l'enfance dans le cadre de laquelle les enfants sont

perçus et traités comme des “objets” ayant besoin d’une assistance à une approche qui fait des enfants des titulaires de droits qui ont un droit non négociable à la protection. L’approche fondée sur les droits de l’enfant garantit la réalisation des droits de tous les enfants tels qu’ils sont consacrés par la Convention en développant la capacité des titulaires d’obligations de s’acquitter de leur obligation de respecter, protéger et réaliser ces droits (art. 4) et la capacité des titulaires de droits de faire valoir leurs droits, guidés en permanence par le droit à la non-discrimination (art. 2), la prise en considération de l’intérêt supérieur de l’enfant (art. 3, par. 1), le droit à la vie, à la survie et au développement (art. 6) et le respect de l’opinion de l’enfant (art. 12). Les enfants ont aussi le droit d’être encadrés et guidés dans l’exercice de leurs droits par les personnes à qui ils sont confiés, leurs parents et les membres de leur communauté, conformément au développement de leurs capacités (art. 5). Cette approche fondée sur les droits de l’enfant est globale et met l’accent sur le soutien à apporter aux points forts et aux ressources de l’enfant lui-même ainsi qu’à tous les systèmes sociaux dont l’enfant fait partie, à savoir la famille, l’école, la communauté, les institutions et les systèmes religieux et culturels » (2011) Il est traditionnellement considéré que les droits fondamentaux de l’enfant peuvent être divisés en 3 « P » : les droits à la protection, les droits aux prestations et les droits en matière de participation (Rasson, 2026). Ainsi, dès le Préambule de la CIDE, l’accent est mis sur la vulnérabilité particulière de l’enfant et sur son besoin de *protection* : « l’enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d’une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d’une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance ». La CIDE contient dès lors une série d’articles visant à protéger l’enfant, tels que le droit au bien-être (article 3.2) ; le droit au respect de l’intégrité et le droit à la protection contre la violence, les atteintes ou brutalités physiques ou mentales, l’abandon ou la négligence, les mauvais traitements ou l’exploitation (article 19) ; l’abolition des pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé de l’enfant (article 24.3) ; l’interdiction de la torture, des traitements et peines inhumains ou dégradants (article 37.1). A côté des droits à vocation protectionnelle, plusieurs droits visant des *prestations* dans le chef des États sont aussi consacrés tels que le droit à la santé (article 24), le droit à la sécurité sociale, en ce inclus les assurances sociales (article 26), le droit à un niveau de vie suffisant pour permettre le développement physique, mental, spirituel, moral et social de l’enfant (article 27), le droit à l’éducation (articles 28 et 29) ou encore le droit au repos et aux loisirs, au jeu et aux activités récréatives propres à son âge et le droit de participer librement à la vie culturelle et artistique (article 31). Enfin, l’enfant étant considéré comme un véritable sujet de droits, il est détenteur, comme les adultes, des *libertés* individuelles : liberté d’expression (article 13), liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14), liberté d’association et de réunion pacifique (article 15) et liberté individuelle (article 37). Ces libertés sont étroitement liées à l’un des principes généraux de la CIDE, le droit à *respecter son opinion*, consacré à l’article 12. « En filigrane de ces différents droits et libertés, apparaît la notion “parapluie” de “participation” » (Vandenhoele, Erdem Türkelli & Lembrechts, 2019 ; Rasson, 2026). Ces différents droits-libertés permettent en effet aux enfants de prendre une part active dans les décisions relatives à leur vie et à leur communauté et donc de *participer*.

L'on ajoutera encore que les libertés individuelles vont être exercées par l'enfant suivant l'évolution de ses capacités, conformément à l'article 5 de la CIDE. Il ne fait cependant aucun doute que l'enfant visé par la CIDE est un sujet de droits qui doit bénéficier d'un juste équilibre entre droits de protection et droits de participation. L'enfant est titulaire des droits fondamentaux et en détient aussi l'exercice, dans les limites de ses possibilités. Dans le même sens, le Comité des droits de l'enfant considère que si des facteurs liés au souci de protéger l'enfant peuvent impliquer une limitation ou une restriction de droits, ils doivent être évalués « par rapport à des mesures d'autonomisation (impliquant le plein exercice des droits, sans restriction) [...], la mise en balance des éléments doit être guidée par l'âge et le degré de maturité de l'enfant. Pour évaluer le degré de maturité de l'enfant, il faut tenir compte de son degré de développement physique, affectif, cognitif et social. » (2013).

Il est important de souligner, comme le font Ehrenberg & Marquis (2023), que la CIDE fait de la reconnaissance d'une autonomie à l'enfant, qu'il va pouvoir progressivement exercer, son fondement.

Dans l'approche fondée sur les droits l'enfant est donc reconnu comme un sujet de droits, qui doit à la fois être protégé et pouvoir exercer ses droits-libertés. Cette approche vise à penser des pratiques respectueuses des droits de l'enfant, à évaluer dans quelle mesure ces principes sont respectés et à identifier les manquements qui empêcheraient leur effectivité. Là où l'approche par l'autonomie comme condition cherche à comprendre avant tout comment les professionnels arbitrent et ajustent leurs actions, l'approche fondée sur les droits de l'enfant cherche à analyser, puis évaluer si ces actions garantissent *effectivement* les droits de l'enfant. Cette perspective permet :

- D'analyser les évolutions juridiques et normatives qui façonnent la place de l'enfant dans les dispositifs éducatifs et sociaux.
- D'identifier les écarts entre le cadre juridique et la réalité des pratiques.
- De formuler des recommandations visant à améliorer la prise en compte des droits des enfants dans les institutions.

En combinant ces deux approches, il devient possible de mieux comprendre comment les professionnels interviennent quotidiennement dans une société qui, en matière d'enfance, fait des droits de l'enfant un objectif central à poursuivre et à mettre en œuvre de façon effective, en articulant droits-protection et droits-liberté : d'un côté, l'analyse sociologique permet d'observer les tensions, les ajustements et les dilemmes des professionnels dans l'application de ces normes et valeurs sociales ; de l'autre, l'approche fondée sur les droits de l'enfant fournit un cadre pour penser et évaluer ces pratiques et les inscrire dans une perspective de renforcement des droits effectifs des enfants.

	Approche sociologique de l'autonomie	Approche fondée sur les droits de l'enfant
Accord de fond (diagnostic commun)	Les deux approches rendent compte d'une même transformation du modèle de l'enfance : l'émergence d'un enfant conçu comme individu capable, acteur et porteur de droits, dont le développement suppose une articulation entre autonomie et protection.	
Finalité	Comprendre comment les professionnels arbitrent entre autonomie et protection dans leurs pratiques quotidiennes, à partir du concept d'autonomie.	Analyser et évaluer l'effectivité des droits de l'enfant, en articulant protection et autonomie, et formuler des recommandations pour leur respect.
Question centrale	Comment les normes et valeurs liées à l'autonomie orientent-elles les pratiques des professionnels de l'enfance ?	Dans quelle mesure les pratiques garantissent-elles la mise en œuvre effective des droits de l'enfant tels que définis par la CIDE ?
Cadre théorique	Société de l'autonomie comme condition (Ehrenberg, Marquis).	Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989).
Posture	Descriptive et analytique : rendre compte des tensions et des adaptations dans l'action.	Analytique et évaluative : analyser les pratiques à l'aune des droits et juger de leur conformité.
Enjeu principal	Comprendre comment les professionnels ajustent leur action dans un contexte de tensions entre valeurs (autonomie / protection).	Garantir que les enfants puissent effectivement exercer leurs droits, en identifiant les écarts entre principes et pratiques.
Type de regard porté sur les pratiques	Compréhension des logiques d'action et des arbitrages situés.	Analyse normative des pratiques et de leurs effets en termes de droits.
Complémentarité	Permet de saisir pourquoi et comment les professionnels agissent comme ils le font.	Permet de juger si ces manières d'agir respectent et réalisent les droits de l'enfant.

En conclusion, cette articulation permet d'inscrire l'analyse des pratiques des professionnels de l'accueil extrascolaire à la fois dans une perspective compréhensive (approche sociologique) et dans une perspective analytique et évaluative (approche fondée sur les droits de l'enfant).

Ces deux approches renvoient à une même transformation des représentations de l'enfance : l'émergence d'un enfant à la fois acteur de son développement et titulaire de droits. L'approche sociologique en éclaire les conditions d'apparition et les logiques sociales, tandis que l'approche fondée sur les droits de l'enfant en propose une formalisation normative et un cadre d'évaluation.

Leur articulation permet ainsi de dépasser une lecture uniquement descriptive ou uniquement prescriptive des pratiques : elle rend possible une analyse qui saisit à la fois ce que font les professionnels, pourquoi ils le font ainsi, et dans quelle mesure ces pratiques contribuent — ou non — à garantir effectivement les droits des enfants. **Autrement dit, lorsque nous mobilisons la notion d'autonomie dans ce travail, celle-ci doit être comprise comme indissociable de la question des droits de l'enfant, qu'elle contribue à rendre lisible et opératoire dans les pratiques.**

4.2.2 Un style d'enquête ethnométhodologique pour décrire (avec une entrée par la sociologie des professions)

L'approche ethnométhodologique¹¹, en tant que style d'enquête, permet d'approfondir la théorie d'Alain Ehrenberg sur la « société de l'autonomie ». En effet, son approche sociohistorique permet de mieux comprendre l'arrière-fond social, les attentes collectives et les tensions qui traversent le champ de l'accompagnement. Toutefois, elle ne fournit pas directement les outils pour décrire empiriquement la manière dont ces tensions se manifestent concrètement dans les pratiques professionnelles. C'est ici que l'ethnométhodologie intervient, en analysant les ajustements, tensions et négociations qui jalonnent le travail quotidien des professionnels de l'accompagnement.

Si l'autonomie est une norme sociale valorisée, sa mise en œuvre sur le terrain se heurte à des enjeux complexes : conjuguer autonomie et protection, jongler entre contrainte et accompagnement, ou encore arbitrer entre signalement et aide. L'enjeu est alors de décrire non seulement comment ces tensions sont résolues, mais aussi comment elles sont différemment interprétées selon les contextes de travail et les acteurs impliqués.

¹¹ L'ethnométhodologie est ici considérée en tant que style d'enquête plutôt qu'en tant qu'ontologie du social. La perspective adoptée repose sur l'idée d'un ordre social *sui generis*, où la contrainte est envisagée comme ce qui rend possible l'action. En revanche, l'ethnométhodologie dite « orthodoxe » se focalise sur les méthodes utilisées par les individus pour agir, en rejetant l'idée d'un ensemble de règles préexistantes s'imposant à eux.

Dans cette perspective, l'approche ethnométhodologique permet de voir comment les professionnels actualisent différemment une même règle sociale selon les circonstances. Loin de supposer une adhésion homogène aux principes de l'autonomie (et ce d'autant plus que le secteur de l'accueil extrascolaire est loin d'être constitué d'un groupe professionnel homogène), elle met en lumière la négociation de cette norme, sa contestation partielle et ses applications variées. Cette posture ouvre à une analyse des moments d'indécision et des ajustements réalisés par les acteurs pour intervenir de la façon qu'ils jugent la plus adéquate possible.

L'un des concepts clés permettant de structurer cette analyse est celui de « profession à pratiques prudentielles » (PPP), développé par Florent Champy (2012). Les professions à pratique prudentielle sont des métiers dans lesquels l'action ne peut être entièrement prescrite. Elles reposent sur la capacité des professionnels à exercer un jugement en situation — ce que Champy, à la suite d'Aristote, désigne comme une forme de phronésis, c'est-à-dire une sagesse pratique ou une prudence orientée vers la décision juste. Autrement dit, ce concept désigne les professions qui, parce qu'elles sont confrontées à l'incertitude, requièrent un jugement réfléchi plutôt que l'application automatique de règles standardisées. La prudence (phronesis), ne se confond pas avec la simple réflexivité. Réfléchir à ses pratiques est une compétence largement partagée : *tous* les professionnels peuvent réfléchir sur leurs pratiques, analyser ce qu'ils font, prendre du recul. La prudence, en revanche, est propre à un type particulier de métiers : ceux où l'action se déroule dans l'incertitude, avec des situations singulières, imprévisibles, où aucune règle ou prescription ne peut être appliquée mécaniquement. Elle consiste à discerner ce qui est juste dans une situation précise, à arbitrer entre des objectifs légitimes mais parfois contradictoires — protéger un enfant tout en soutenant son autonomie, maintenir un cadre commun tout en tenant compte d'une vulnérabilité particulière — et à décider malgré l'incertitude.

Cette approche met en évidence comment ce type de professionnels mobilisent un socle de valeurs et savoir-faire partagés tout en ajustant leurs interventions en fonction des spécificités de chaque situation. Aussi, Florent Champy distingue plusieurs formes de segmentation – autre concept central mobilisé dans ce travail – dans les professions prudentielles. Certaines tiennent aux contextes d'exercice, d'autres à la division du travail ou encore à des conceptions divergentes du « bon travail ». Ces distinctions nous serviront plus loin pour interpréter la diversité des manières dont les accueillantes font face aux situations étudiées.

Un autre concept central est celui de « épreuve de professionnalité », développé par Pierre Vidal-Naquet et Bertrand Ravon (2018). Ils prolongent l'idée de Champy (2012) en insistant sur l'articulation entre les prescriptions institutionnelles (mandat) et le travail réel (auto-mandat). Dans cette perspective, les épreuves de professionnalité désignent les situations dans lesquelles ces articulations deviennent particulièrement visibles pour les acteurs eux-mêmes : moments d'hésitation, de

tension ou d'incertitude où les règles disponibles ne suffisent pas à déterminer immédiatement ce qu'il convient de faire. L'analyse de ces épreuves permet ainsi de mettre en évidence les *difficultés communes* auxquelles les professionnels sont confrontés dans l'exercice de leur métier.

Toutefois, si ces épreuves sont largement partagées au sein d'un même secteur, les manières d'y faire face peuvent varier sensiblement selon les contextes de travail, les ressources disponibles ou encore les conceptions que les professionnels se font du « bon travail ». C'est précisément sur ce point que la notion de segmentation, proposée par Florent Champy dans l'analyse des professions prudentielles, permet d'apporter un éclairage complémentaire. Là où les épreuves rendent visibles les tensions structurelles du métier, les segmentations permettent de comprendre pourquoi les professionnels ne mobilisent pas toujours les mêmes réponses face à des situations comparables.

En reliant l'approche macro-sociale d'Ehrenberg à l'analyse fine des ajustements et tensions professionnelles, l'ethnométhodologie offre ainsi une compréhension fine de la manière dont la préférence aujourd'hui pour l'autonomie est concrètement mise en jeu et négociée dans les pratiques quotidiennes.

En définitive, cette approche ne cherche pas à opposer frontalement autonomie et contrainte, mais à comprendre comment elles s'entrelacent dans les pratiques professionnelles en fonction des circonstances et des critères mobilisés. Plutôt que d'adopter une lecture dénonçant un simple déplacement de la domination sous des formes plus subtiles (accompagnement, horizontalité), il s'agit d'analyser comment ces logiques s'articulent concrètement sur le terrain. Cette approche non conflictuelle, en ce sens, offre une meilleure compréhension et description des pratiques professionnelles en articulant *diversité et unité* : d'une part, la variété des interventions et, d'autre part, un socle commun de valeurs et de normes. Elle s'inscrit ainsi en complémentarité avec l'analyse d'Alain Ehrenberg, qui envisage la société de l'autonomie comme condition, où l'autonomie n'est pas une valeur définie de manière substantielle, mais un ensemble d'idées-valeurs structurées selon une hiérarchie plaçant l'autonomie au-dessus de l'interdépendance.

L'extrait du référentiel de l'ONE – qui fera l'objet d'une analyse plus loin – illustre bien cette hiérarchisation des valeurs dans la pratique : « *Il ne s'agit ni de négliger ni de dévaloriser les objectifs particuliers que peuvent poursuivre les milieux d'accueil dont on connaît la grande diversité et la richesse. Il s'agit plutôt de hiérarchiser les objectifs et de les inclure au sein d'une préoccupation majeure et première, celle du bien-être et du bon développement global de l'enfant.* » (p.17, Livret 7)

Ainsi, la société de l'autonomie fonctionne comme une configuration d'idées-valeurs structurant les autres principes autour d'une priorité accordée à l'autonomie, tout en laissant place à des ajustements contextuels et à des tensions pratiques dans les modes d'intervention.

4.3 Problématique et hypothèses

Nous l'avons vu, la littérature scientifique sur le harcèlement scolaire s'est largement développée autour de l'espace de la classe et du rôle des enseignants. Les temps et espaces extrascolaires ont été beaucoup moins étudiés. Pourtant, ces moments occupent une place importante dans la vie quotidienne des enfants et sont régulièrement identifiés comme des lieux où se cristallisent tensions, conflits et violences entre pairs. (cf. 3.1)

La présente recherche s'intéresse précisément à ces espaces-temps, en se concentrant sur les **professionnels de l'accueil extrascolaire**. Ceux-ci occupent une position particulière dans l'écosystème scolaire : ils interviennent dans des moments moins structurés que ceux de la classe, où les interactions entre enfants sont plus libres et où les règles sont parfois plus difficiles à faire respecter.

La problématique qui guide cette recherche peut dès lors être formulée de la manière suivante :

Comment les professionnels de l'accueil extrascolaire perçoivent-ils et gèrent-ils les situations de conflit ou de harcèlement entre enfants, et comment articulent-ils dans leur pratique quotidienne les exigences d'autonomie et de protection dans un contexte social qui valorise et promeut l'autonomie comme condition et de surcroît, les droits de l'enfant ? Plus concrètement, l'enquête cherche à comprendre comment les accueillantes identifient les situations auxquelles elles sont confrontées — conflit ordinaire, bagarre, jeu ou harcèlement —, comment elles décident d'intervenir ou non, et quelles stratégies d'action elles mobilisent pour réguler ces situations.

Deux hypothèses¹² structurent l'analyse.

- La première est que, dans un contexte où l'autonomie est devenue une condition donc une norme et valeur centrale de l'éducation et de l'intervention sociale, le rôle des professionnels de l'accueil extrascolaire tend à évoluer. Ceux-ci ne se limitent plus à une fonction de surveillance ou d'animation, mais sont également attendus comme des acteurs du bien-être, du développement et de la socialisation des enfants.

¹² Il est important de souligner que dans une recherche qualitative, on n'est jamais purement dans une démarche hypothético-déductive ou purement dans une démarche inductive. Dans ce projet, nous avons cherché à trouver un équilibre entre l'utilisation de théories et modèles, et une approche ouverte à la découverte sur le terrain. Notre travail s'appuie sur des ressources théoriques évolutives qui ont, au fur et à mesure de l'enquête, éclairé nos observations sans limiter notre analyse aux hypothèses préalablement formulées. Ces théories ne nous donneront pas de résultats substantiels, mais nous guideront dans l'examen des manières dont les valeurs de l'autonomie, de la protection et de la responsabilité se manifestent dans la pratique professionnelle. Ainsi, parler d'une société de l'autonomie, des droits de l'enfant, d'un langage généralisé de la santé mentale, de professions à pratique prudentielle, de segmentations, etc. sont autant de voies ouvertes pour interroger ce terrain, munies de lunettes qui ne nous ont pas dit ce qu'il faut voir, mais comment voir.

- La seconde est que ce rôle n'est pas investi de manière homogène par les professionnels, ce qui est renforcé par le fait que les accueillantes ne constituent pas un groupe professionnel uniforme : leurs statuts, leurs formations, leurs conditions de travail et leurs environnements institutionnels sont très variés. Ces différences peuvent conduire à des manières distinctes d'interpréter les situations et d'intervenir auprès des enfants¹³.

L'enquête vise donc à décrire les situations problématiques auxquelles ces professionnels sont confrontés dans leur travail quotidien, ainsi que les différentes manières dont ils tentent d'y faire face.

4.4 Méthodologie

4.4.1 Démarche de recherche et constitution du corpus

Cette recherche repose sur une démarche qualitative exploratoire. L'objectif n'est pas de mesurer statistiquement la fréquence du harcèlement dans l'accueil extrascolaire ni d'évaluer l'efficacité de dispositifs existants. Il s'agit de comprendre comment les professionnels perçoivent et gèrent les situations de conflit entre enfants dans leur pratique quotidienne.

Trois types de matériaux ont été mobilisés : l'analyse de documents institutionnels, des entretiens semi-directifs avec des acteurs du secteur et l'organisation de focus groups réunissant des accueillantes extrascolaires. L'enquête a permis de rencontrer environ une soixantaine d'acteurs impliqués dans l'accueil extrascolaire. Elle comprend une trentaine d'entretiens individuels approfondis et plusieurs focus groupes réunissant 34 accueillantes extrascolaires.

Les personnes rencontrées occupent des positions variées dans le secteur : accueillantes extrascolaires, responsables de projet d'accueil, des coordinatrices ATL ainsi que plusieurs directions d'école. Les accueillantes rencontrées exercent sous des statuts diversifiés, notamment comme travailleurs salariés (à durée déterminée ou indéterminée), sous statut « Article 60 », dans le cadre de dispositifs d'aide locale à l'emploi (ALE)¹⁴ ou encore comme bénévoles.

¹³ Il existerait, en somme, différentes manières pour les professionnels d'actualiser la valeur et norme de l'autonomie (ou la culture commune) c'est-à-dire d'agencer différentes valeurs entre elles selon la hiérarchie déjà évoquée, ce que ressaisit le concept de « segmentation agonistique ». Manières différentes dont sont interprétées les règles, valeurs ou principes. Différentes contraintes : conditions de travail, type de formation, temps, espace, disponibilité d'esprit, etc.

¹⁴ Le dispositif d'Agence locale pour l'emploi (ALE) est un mécanisme visant à favoriser l'insertion de personnes éloignées du marché du travail. Il permet à des chercheurs d'emploi d'exercer des activités occasionnelles (aide à domicile, petits travaux, soutien logistique, etc.) pour des particuliers, des associations ou des collectivités, tout en conservant leurs allocations de chômage. Ce dispositif a pour objectif de maintenir un lien avec l'activité professionnelle et de faciliter une réintégration progressive dans l'emploi.

La constitution de l'échantillon s'inscrit dans une logique méthodologique inspirée des travaux d'Alvaro Pirès (1997) sur l'échantillonnage qualitatif. Dans ce cadre, deux stratégies sont proposées : approfondir quelques cas homogènes afin d'explorer en profondeur les pratiques d'un contexte particulier, ou diversifier les contextes étudiés afin de saisir la variété des situations et des configurations possibles. Dans cette recherche, la seconde stratégie a été privilégiée. L'échantillon a été construit selon un principe de diversification externe, visant à rencontrer des professionnels exerçant dans des contextes variés. Plusieurs critères ont guidé cette diversification : diversité géographique (milieux urbains et ruraux), caractéristiques socio-économiques des établissements scolaires, types d'opérateurs impliqués dans l'accueil extrascolaire (AES de type 1 ou AES de type 2¹⁵) et variété des statuts professionnels. Ceci est développé dans le point 3.1 portant sur la cartographie du secteur de l'accueil extrascolaire.

Les entretiens ont ainsi été réalisés dans différentes régions de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en province de Namur (Assesse, Profondeville, Anhée), à Liège (Wanze), à Bruxelles (Laeken, Anderlecht, Saint-Josse, Molenbeek), dans le Hainaut (Charleroi, Leuze-en-Hainaut), au Luxembourg (Arlon, Bertrix, Étalle) ainsi qu'en Brabant wallon (Tubize, Ottignies-Louvain-la-Neuve). Cette diversité territoriale ne vise pas à comparer les opérateurs entre eux, mais à rendre compte de la pluralité des situations de travail dans le secteur.

Les trajectoires professionnelles des personnes rencontrées apparaissent particulièrement hétérogènes, ce qui reflète largement la structuration actuelle du secteur de l'accueil extrascolaire. Celui-ci se caractérise d'abord par une **forte féminisation** : la grande majorité des acteurs rencontrés sont des femmes, les hommes ne constituant qu'une minorité parmi les accueillantes interrogées. Cette féminisation s'accompagne d'une grande diversité de statuts d'emploi et de configurations de travail. Parmi les acteurs rencontrés figurent des accueillantes salariées engagées par des services publics ou asbl, mais également plusieurs travailleuses relevant de dispositifs d'insertion. L'enquête a ainsi permis de rencontrer **trois personnes sous statut ALE, une accueillante exerçant comme bénévole ainsi qu'un groupe plus important de travailleuses engagées en Article 60**. Ces dispositifs témoignent de l'usage fréquent, dans le secteur, de formes d'emploi hybrides ou temporaires permettant à des personnes éloignées du marché du travail de reprendre une activité professionnelle. Plusieurs acteurs occupent également des fonctions hybrides, combinant par exemple une activité d'accueil extrascolaire avec des fonctions d'éducateur, d'animateur sportif ou de coordinateur d'activités.

¹⁵ Les AES de type 1 et de type 2 renvoient à deux modes de financement différents dans le secteur de l'accueil extrascolaire. Ces différences ont des effets concrets sur les conditions de travail des professionnels. Pour une présentation détaillée, voir section 3.1.

Les conditions d'emploi apparaissent également très variables en termes d'horaires et d'organisation du travail. De nombreux accueillantes exercent en **horaires coupés**, avec une présence le matin avant l'école, une interruption en milieu de journée puis une reprise l'après-midi ou en fin de journée. D'autres, plus rarement, bénéficient d'horaires continus, notamment lorsqu'ils occupent des fonctions complémentaires dans l'école (éducateur, animateur, encadrement d'activités). Ces différences d'organisation du temps de travail influencent fortement les conditions d'exercice du métier et la possibilité de s'inscrire dans la durée au sein d'une équipe ou d'un établissement.

Les parcours de formation et d'entrée dans le métier apparaissent eux aussi très diversifiés. Certaines accueillantes disposent d'une formation dans le domaine de l'enfance ou de l'éducation — auxiliaire de l'enfance, éducatrice spécialisée, puéricultrice, institutrice ou éducatrice sportive — et ont rejoint l'accueil extrascolaire à la suite d'une recherche d'emploi dans le secteur socio-éducatif. D'autres sont entrées dans la profession à la suite de **reconversions professionnelles**, après des expériences dans des domaines parfois éloignés de l'enfance (secteur bancaire, titres-services, secteur automobile, travail administratif ou artistique). Dans plusieurs cas, l'activité extrascolaire constitue également une solution permettant de concilier emploi et contraintes familiales, notamment pour des mères ayant interrompu leur carrière pour s'occuper de leurs enfants.

Enfin, certaines trajectoires sont marquées par des vulnérabilités particulières, comme un parcours migratoire et une situation de déclassement professionnel. Dans ces situations, l'accueil extrascolaire peut constituer une première porte d'entrée vers l'emploi ou vers une activité compatible avec des contraintes familiales importantes.

Ces éléments montrent que le secteur est très hétérogène. Les statuts sont variés, les parcours d'entrée dans le métier sont multiples et le niveau de professionnalisation reste inégal. On y trouve à la fois des professionnelles expérimentées, présentes depuis longtemps dans les écoles, et d'autres plus récemment arrivées dans le secteur. Afin de mieux situer ces trajectoires dans leur contexte institutionnel, les premières pages de la partie « Analyse » proposent une brève cartographie du secteur de l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, destinée à éclairer la structuration actuelle de ce champ d'intervention.

Le tableau suivant propose une synthèse des principales caractéristiques sociologiques des acteurs rencontrés. Il ne vise pas à produire une représentation statistique du secteur, mais à donner au lecteur une vue d'ensemble de la diversité des profils et des trajectoires présents dans l'enquête.

Dimension	Tendances observées dans l'enquête
Taille de l'échantillon	Environ 60 acteurs rencontrés (entretiens individuels et focus groups)
Fonctions représentées	Majoritairement des accueillantes extrascolaires ; également des responsables de projet AES, coordinatrices ATL et directions d'école
Genre	Secteur très majoritairement féminin ; quelques hommes parmi les accueillantes
Statuts d'emploi	Salariés communaux ou d'ASBL ; travailleuses sous statut Article 60 ; travailleuses ALE ; une personne engagée initialement comme bénévole
Organisation du travail	Présence fréquente d'horaires coupés (matin – midi – fin de journée) ; plus rarement horaires continus lorsque la fonction est couplée à un autre rôle dans l'école (éducateur, animation sportive, coordination)
Ancienneté dans le secteur	Trajectoires très contrastées : certaines accueillantes exercent depuis plus de vingt ans ; d'autres sont entrées récemment dans le secteur
Formation initiale	Diplômes liés à l'enfance ou au travail socio-éducatif (auxiliaire de l'enfance, éducatrice, puéricultrice, institutrice) ; mais aussi parcours sans formation spécifique
Reconversions professionnelles	Plusieurs acteurs proviennent d'autres secteurs : banque, titres-services, secteur automobile, travail administratif, sport ou animation
Parcours migratoires	Présence de professionnelles ayant obtenu leurs diplômes à l'étranger et rencontrant des difficultés de reconnaissance de leurs qualifications
Modalités d'entrée dans le métier	Entrée par formation initiale, par opportunité locale (remplacement, demande d'une école), par reconversion professionnelle ou via des dispositifs d'insertion
Diversité territoriale	Entretiens réalisés à Bruxelles et dans plusieurs provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Namur, Liège, Hainaut, Luxembourg et Brabant wallon

4.4.2 Traitement et analyse des matériaux

L'ensemble des entretiens et des focus groups a été retranscrit et analysé à l'aide du logiciel ATLAS.ti, qui permet de traiter de manière systématique une masse importante de données qualitatives. Le logiciel a servi à organiser les matériaux recueillis et à procéder à un codage thématique progressif.

L'analyse s'inscrit dans une démarche de théorisation ancrée (*grounded theory*), fondée sur une logique inductive et itérative. Les catégories d'analyse ont ainsi été construites progressivement, au fil du travail de terrain et des allers-retours entre

données et interprétation, en restant au plus près des situations décrites par les professionnels.

L'objectif de l'analyse n'était pas d'évaluer les pratiques des acteurs ni de comparer les performances des structures rencontrées. Il s'agissait plutôt de donner une épaisseur sociologique au travail quotidien des accueillantes extrascolaires, en identifiant les situations problématiques récurrentes auxquelles elles sont confrontés et les différentes manières dont elles tentent d'y répondre.

Afin de préserver l'anonymat des participants, tous les prénoms ont été modifiés. Les prénoms choisis respectent autant que possible les caractéristiques socioculturelles des personnes rencontrées.

4.4.3 Un volet auprès des enfants

4.4.3.1 Une démarche participative comme « coup de sonde »

Dans une perspective attentive aux droits et à la participation conforme à la CIDE et considérant les enfants comme détenteurs d'un savoir d'expérience et d'un statut d'expert·e (Graham et al., 2013 ; Lansdow, 2001 ; Lundy, 2007 ; CDE, 2009), plusieurs focus groupes ont été organisés afin de recueillir leurs expériences et points de vue sur l'accueil extrascolaire, et notamment sur la gestion des conflits et du harcèlement. Cette démarche visait moins à produire des données représentatives qu'à ouvrir un espace d'expression permettant de saisir, à partir du vécu des enfants, certaines dimensions sensibles du quotidien en accueil extrascolaire.

Toutefois, les contraintes de temps et de ressources n'ont pas permis la mise en place d'un dispositif participatif approfondi. Les ateliers, d'une durée limitée (1h30 à 2h), organisés dans des contextes variés (temps scolaire, extrascolaire, groupes d'âges différents), doivent dès lors être considérés comme un premier « coup de sonde ». Ils ne permettent pas de tirer des conclusions généralisables, mais offrent des matériaux qualitatifs précieux pour éclairer, nuancer et illustrer les analyses développées dans ce rapport.

Dans cette perspective, les propos des enfants sont mobilisés dans le rapport comme des éléments de compréhension situés, venant « colorer » les résultats issus de l'enquête auprès des professionnels, plutôt que comme une base autonome d'inférence. Pour simplifier l'appropriation de ces résultats, ils sont relayés dans un chapitre distinct de celui consacré aux professionnels, au terme du rapport. Cette démarche nous est apparue comme une voie médiane, permettant de contourner deux écueils, souvent rencontrés en matière de recherche participative avec des enfants (Rasson et al., à paraître). D'un côté, celui d'une mise à l'écart dans les espaces de savoir, qui contribuerait à dénier leur statut de sujet de droits (CDE, 2009 ; Lansdow, 2001 ; Lundy, 2007) et à renforcer ce que Benoît (2023) qualifie

d'infantisme¹⁶. De l'autre, celui d'une participation de façade, qui, sous couvert d'inclusion, ne respecterait ni les exigences méthodologiques ni les principes éthiques propres à la recherche impliquant des enfants et des jeunes (Graham et al., 2013 ; Lundy, 2007). Il s'agissait moins de « faire participer » que de reconnaître, avec justesse, les conditions dans lesquelles cette participation pouvait être pertinente, recevable et non instrumentalisée (Lansdown, 2001; Lundy et McEvoy, 2012).

4.4.3.2 Une méthodologie adaptée à l'expression des enfants

Les focus groupes ont été construits autour d'une méthodologie participative visant à favoriser l'expression des enfants dans un cadre sécurisant. Pour chacun de ces ateliers, les principes d'une participation éthique et durable avec des jeunes ont été mis en œuvre (CDE, 2009 ; Lundy, 2007 ; Lansdown, 2001 ; Graham et al., 2013 ;)¹⁷.

Au total quatre focus groupes ont été organisés : deux à Bruxelles, un dans la province du Brabant wallon et le dernier dans la province du Hainaut¹⁸. Parmi ceux-ci, deux ont été conduits dans une classe, ce qui a favorisé la concentration et l'implication des enfants tout en étant complexe au regard du nombre d'enfants, l'un lors d'un temps d'accueil extrascolaire un mercredi après-midi, ce qui était propice pour les échanges mais mis en tension avec l'envie des enfants d'aller jouer et, enfin, le dernier au sein d'une institution de l'aide à la jeunesse, ce qui a permis le croisement d'expérience tirée d'une école de l'enseignement spécialisé fréquentée par certains enfants avec celle vécue au sein de deux établissements de l'enseignement primaire dit ordinaire. Au total, 29 filles et 27 garçons ont été rencontrés, âgés de 6 à 13 ans.

L'atelier s'organisait en plusieurs séquences complémentaires.

Un premier temps était consacré à la création d'un climat de confiance, à travers une activité brise-glace (cartes des talents) et l'élaboration collective de règles de parole (écoute active, non-jugement, droit de ne pas répondre, anonymat).

Le cœur de l'atelier reposait sur une activité de cartographie de l'accueil extrascolaire. À l'aide de supports visuels (affiches, dessins, smileys, thermomètre des émotions), les enfants étaient invités à représenter les différents espaces fréquentés (cour, réfectoire, toilettes, préau, gymnase, classe, etc.), les temps de

¹⁶ Les notions d'infantisme ou d'adultisme, viennent des notions anglaises *Age-ism* ou *Childism* et correspondent à la domination structurelle des adultes sur les enfants. Elles visent les discriminations que subissent les enfants ou les jeunes, à cause de leur âge, et les inégalités dans les rapports de pouvoir entre les adultes et les enfants (Bell, 2018 ; Piterbraut-Merx, 2024).

¹⁷ Il y a neuf principes à respecter : clarté et transparence, participation volontaire, participation respectueuse, participation pertinente, environnement et méthodes adaptés aux enfants, participation inclusive, participation appuyée par la formation, sécurité et participation responsable.

¹⁸ Au départ, il était prévu d'organiser une journée complète avec un échantillon limité d'enfants (de 10 à 15). Les contraintes liées à la fois à la temporalité du projet de recherche et aux principes d'une participation éthique et durable des enfants n'a cependant pas permis que cette journée voie le jour. Il a alors semblé plus juste sur le plan méthodologique et éthique de rencontrer des groupes d'enfants dans un lieu de confiance, soit en classe, soit dans leur institution, soit lors d'un temps d'AES.

l'accueil concernés (le matin avant l'école, l'après-midi après l'école, le temps du midi) et les ressentis associés (thermomètre des émotions). Cette approche visuelle visait à faciliter l'expression, notamment chez les plus jeunes, et permettait d'ancrer les échanges dans des situations concrètes.

Une mise en dialogue en lien avec certains résultats de la recherche venait ensuite ouvrir une discussion sur le rôle des adultes et les contraintes en accueil extrascolaire. Lors de certains focus groupes, les adultes de l'école ont soutenu les échanges pour faciliter la compréhension des élèves. Enfin, un temps était dédié aux propositions des enfants, à travers la consigne « si on pouvait changer trois choses... », permettant de faire émerger leurs priorités et attentes.

Cette méthodologie, souple et multimodale (oral, dessin, écrit), a permis de recueillir une diversité d'expressions, tout en s'adaptant aux capacités et à l'âge des enfants. Certains enfants ont exprimé leur satisfaction d'avoir pu exprimer leur point de vue sur un temps important de leur vie quotidienne.

4.4.3.3 Limites et précautions d'interprétation

Plusieurs limites doivent être soulignées.

Premièrement, la durée limitée des ateliers et la taille parfois importante des groupes n'ont pas permis d'approfondir certains échanges ni de garantir une expression équitable de tous les participants. Les dynamiques de groupe ont pu influencer les prises de parole, certains enfants orientant les discussions (notamment vers des expériences plus négatives).

Deuxièmement, les conditions d'organisation (temps scolaire ou extrascolaire, présence d'adultes, météo) ont pu affecter l'engagement des enfants et la nature des propos recueillis. Dans les classes, de façon générale, les enfants étaient enthousiastes et engagés, l'atelier prenant la place d'un apprentissage formel. Dans le temps de l'AES, l'implication a été plus complexe d'autant plus que cet après-midi-là, la météo invitait à aller jouer dehors. Enfin, dans l'institution, l'atelier méthodologique a remplacé la tenue d'une réunion habituelle. Il a suscité l'adhésion de la plupart des enfants mais certains étaient plus loquaces que d'autres, qui étaient impatients de retourner jouer ou d'aller manger.

Troisièmement, la diversité des contextes (âges, territoires, organisation de l'AES dans les écoles, conditions d'emploi et de travail des accueillantes, etc.) limite toute tentative de généralisation.

Quatrièmement, comme nous le soulignerons dans la partie « Analyse », il est apparu que les enfants ne distinguent pas aisément les temps de l'accueil extrascolaire au sens strict (accueils du matin et du soir, mercredi après-midi) des temps de récréation et pauses méridiennes. Les résultats mis en évidence incluent donc souvent le temps de récréation, ce qui limite leur portée.

5

ANALYSE

TABLE DES MATIÈRES

5.1 Cartographier le secteur de l'accueil extrascolaire : entrer dans un paysage complexe

- 5.1.1 Un troisième lieu de vie pour les enfants
- 5.1.2 Un décret incitatif : un cadre commun...mais non obligatoire
- 5.1.3 Des responsables de projet au coeur du dispositif
- 5.1.4 Un secteur vaste mais très hétérogène
- 5.1.5 Des ressources très inégalement réparties
- 5.1.6 Un personnel nombreux mais fragmenté
- 5.1.7 Comprendre le paysage de l'AES pour la suite du rapport

5.2 Le harcèlement comme porte d'entrée pour comprendre le travail en accueil extrascolaire. De façon générale, trois configurations principales ont été repérées :

- 5.2.1 Annonce du plan

5.3 Chapitre 1 - L'horizon éducatif de l'accueil extrascolaire : attentes sociales

- 5.3.1 Le référentiel psychopédagogique de l'ONE : les repères d'un accompagnement éducatif contemporain
 - 5.3.1.1 Les représentations contemporaines de l'enfant dans le référentiel : entre acteur, sujet expressif et de droits, être de besoins et individu en devenir
 - 5.3.1.2 Les représentations actuelles du professionnel de l'accueil
 - 5.3.1.3 Les tensions et épreuves au cœur de l'intervention
 - 5.3.1.4 De l'équilibre que le professionnel est invité à trouver au critère pour y parvenir : l'autonomie comme boussole d'action
 - 5.3.1.5 L'autonomie comme critère relationnel pour le professionnel
- 5.3.2 Climat scolaire et prévention du harcèlement : un cadre institutionnel pour les écoles
 - 5.3.2.1 Une politique publique centrée sur le climat scolaire
 - 5.3.2.2 Une représentation de l'élève : entre vulnérabilité et participation

- 5.3.2.3 Une évolution du rôle des professionnels
- 5.3.2.4 La place de l'accueil extrascolaire
- 5.3.3 Un horizon éducatif commun

5.4 Chapitre 2 - Les épreuves de l'accueil extrascolaire : Les situations qui obligent à de la prudence

- 5.4.1 Les épreuves émotionnelles
 - 5.4.1.1 La situation de Nadia ou comment ne pas déborder.
L'autorité sous contrainte émotionnelle
 - 5.4.1.2 Le manque de reconnaissance : tenir le cadre sans être reconnu pour le faire
 - 5.4.1.3 Qu'est-ce que ces épreuves émotionnelles éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?
- 5.4.2 Les épreuves éthiques : juger, arbitrer, discerner dans l'incertude
 - 5.4.2.1 Conflits entre enfants : l'épreuve du discernement en situation
 - 5.4.2.2 Les situations de harcèlement : une épreuve spécifique de discernement
 - 5.4.2.3 Quand le mandat ne suffit plus : arbitrer entre règles institutionnelles et responsabilité éducative
 - 5.4.2.4 Qu'est-ce que ces épreuves éthiques éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?
- 5.4.3 Les épreuves organisationnelles : quand les conditions de travail redoublent les difficultés du métier
 - 5.4.3.1 Des locaux rarement pensés pour l'accueil extrascolaire
 - 5.4.3.2 Un matériel souvent limité ou bricolé
 - 5.4.3.3 Le nombre d'enfants : une tension permanente
 - 5.4.3.4 Le temps de midi : un moment particulièrement sensible
 - 5.4.3.5 Qu'est-ce que ces épreuves organisationnelles éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?
- 5.4.4 Conclusion : ce que révèlent les épreuves du travail en accueil extrascolaire

5.5 Chapitre 3 - Les segmentations du métier : faire le même travail...de façon différentes

5.5.1 Segmentation agonistique : quand les professionnels ne lisent pas les situations de la même manière

5.5.1.1 Poser la limite immédiatement ou commencer par discuter ? Deux manières d'articuler faire pour et faire avec.

5.5.1.2 Guider l'activité ou laisser l'enfant inventer ? Faire à la place ou faire avec dans les activités créatives

5.5.1.3 Comprendre la situation ou réaffirmer la règle ? Laisser faire ou faire pour face à un enfant en grande difficulté

5.5.1.4 Qu'est-ce que ces segmentations agnostiques éclairent de la problématiques du harcèlement dans l'AES ?

5.5.2. Segmentations hétéronomes : quand les conditions extérieures orientent l'action

5.5.2.1 « Qui décide vraiment ? » Travailler entre plusieurs autorités

5.5.2.2 « On fait avec ce qu'on a » : quand l'organisation rend l'action plus difficile

5.5.3.1 « Ce ne sont pas les mêmes enfants partout » : l'effet du public

5.5.2.3 Qu'est-ce que ces segmentations hétéronomes éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

5.5.3 Segmentations organiques : quand la division du travail devient une ressource collective — ou une source de déséquilibre

5.5.3.1 Une complémentarité de pratiques qui soutient l'action éducative

5.5.3.2 Quand la répartition du travail devient source de tensions

5.5.3.3 Les réunions d'équipe : coordonner une division du travail informelle

5.5.3.4 Une complémentarité toujours fragile

5.5.3.5 Qu'est-ce que ces segmentations organiques éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

5.5.4 Conclusion : des segmentations professionnelles qui éclairent les conditions d'action face au harcèlement

5.6 Une mise en perspective des expériences de l'AES par les enfants

5.6.1 Rappel : limites et précautions d'interprétation

5.6.2 Des enseignements convergents sur les espaces, les relations et les adultes

5.6.3 Une expérience située et difficile à isoler

5.6.4 Des résultats à mettre en regard de l'analyse du travail professionnel

5.7 Conclusion interprétative : une professionnalité prudentielle dans une société de l'autonomie

5.7.1 Comment les professionnels régulent concrètement les interactions entre enfants

5.7.2 Pourquoi de telles pratiques sont aujourd'hui admises dans l'accueil extrascolaire

5.7.3 Ce que l'analyse révèle des conditions du climat scolaire : freins et leviers à partir du travail réel

5.1 Cartographier le secteur de l'accueil extrascolaire : entrer dans un paysage complexe

Avant d'entrer dans l'analyse des situations observées sur le terrain, il est nécessaire de comprendre dans quel environnement institutionnel et organisationnel se déploie l'accueil extrascolaire. Cette étape peut sembler descriptive, mais elle constitue en réalité une clé de lecture essentielle : les pratiques professionnelles que nous analyserons dans la suite de ce rapport prennent place dans un secteur dont l'organisation est à la fois massive, fragmentée et fortement dépendante des configurations locales.

Nous proposons donc ici une première cartographie du secteur, en nous appuyant notamment sur les données produites par la Direction Accueil Temps Libre (DATL) de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)¹⁹. L'objectif n'est pas de produire une analyse exhaustive du dispositif, mais de donner au lecteur les repères nécessaires pour comprendre le terrain que nous allons explorer.

Très vite, le secteur de l'accueil extrascolaire apparaît comme un véritable labyrinthe institutionnel : les règles existent, les objectifs sont définis, mais leur traduction concrète varie fortement selon les territoires, les opérateurs et les ressources disponibles.



¹⁹ Que l'équipe de recherche remercie pour sa précieuse collaboration.

5.1.1 Un troisième lieu de vie pour les enfants

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'accueil extrascolaire fait partie du champ plus large de l'accueil temps libre (ATL), qui relève des compétences de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). Ce domaine est encadré par le décret du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre.

Concrètement, l'accueil extrascolaire désigne l'accueil organisé en dehors du temps scolaire, avant et après l'école, pour les enfants généralement âgés de 2,5 à 12 ans. Il se déroule le plus souvent dans les écoles maternelles et primaires, mais peut également être organisé dans d'autres lieux. Le mercredi après-midi fait explicitement partie du temps extrascolaire, comme le rappelle l'article 14 du décret ATL. Dans la pratique, la majorité des opérateurs agréés organisent un accueil à ce moment-là. En revanche, le temps de midi n'entre pas formellement dans la définition de l'accueil extrascolaire. Pourtant, sur le terrain, les frontières sont souvent floues. Dans de nombreuses écoles, les mêmes accueillantes encadrent à la fois le temps de midi et les temps extrascolaires du matin ou du soir. Ce moment est alors généralement financé et organisé par l'école ou la commune plutôt que par l'ONE.

Ce premier exemple illustre un phénomène que nous retrouverons à plusieurs reprises dans ce rapport : **le décalage entre les catégories administratives et les réalités concrètes du travail.**

Du point de vue des politiques publiques, l'accueil extrascolaire poursuit plusieurs objectifs définis par l'ONE :

- favoriser l'épanouissement global des enfants
- soutenir la mixité des publics
- permettre une meilleure articulation entre vie familiale et vie professionnelle.

Ces orientations s'inscrivent dans une réflexion européenne plus large sur la qualité de l'accueil des enfants en dehors de la famille. En Fédération Wallonie-Bruxelles, elles se traduisent notamment par l'adoption d'un Code de qualité de l'accueil. Adopté par un arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003, le Code de qualité de l'accueil complète le décret ATL en définissant les exigences pédagogiques et organisationnelles applicables aux milieux d'accueil, notamment l'obligation d'élaborer un projet d'accueil construit en équipe et discuté avec les familles.

5.1.2 Un décret incitatif : un cadre commun... mais non obligatoire

Un élément central du secteur tient au fait que le décret ATL repose sur une logique incitative. Concrètement, cela signifie que les opérateurs ne sont pas obligés de demander un agrément pour organiser un accueil extrascolaire. Ils peuvent donc

exister en dehors du dispositif d'agrément et de subventionnement de l'ONE. Selon les données disponibles, on dénombre **plus de 2 400 lieux d'accueil extrascolaire**, dont une grande majorité participe au dispositif, mais tous ne sont pas nécessairement agréés.

Cette particularité a plusieurs conséquences importantes.

D'abord, **les normes prévues par le décret ne s'appliquent pas toujours de la même manière selon les opérateurs**. L'article 16 du décret prévoit par exemple des normes minimales d'encadrement pour les opérateurs qui participent au programme CLE ou qui sont agréés.

Ces normes visent à garantir :

- **1 accueillant pour 18 enfants** lorsque les périodes d'accueil durent moins de trois heures
- **1 pour 8 enfants de moins de six ans** lorsque l'accueil dure plus de trois heures
- **1 pour 12 enfants de six ans et plus** lorsque l'accueil dure plus de trois heures.

Cependant, ces obligations concernent avant tout les opérateurs participant au programme CLE ou bénéficiant d'un agrément. Les opérateurs non agréés peuvent relever d'autres cadres réglementaires ou fonctionner avec des règles différentes. En pratique, cela signifie **que** les conditions d'encadrement peuvent varier d'un lieu d'accueil à l'autre, selon le statut de l'opérateur et son inscription ou non dans le dispositif ATL. Autrement dit, le cadre réglementaire existe, mais son application dépend en partie des choix institutionnels et des ressources locales.

En juin 2025, une analyse basée sur l'encadrement déclaré et les présences subsidiées de 513 opérateurs révèle des taux d'encadrement très variables d'un opérateur à l'autre. D'après les déclarations des opérateurs, il y a, pour la grande majorité des opérateurs, **au moins un.e encadrant.e pour 18 enfants**. Cela dit, le nombre de présence à l'accueil pouvant varier fort d'un jour à l'autre, même les opérateurs ayant en général un bon taux d'encadrement se retrouve régulièrement avec moins d'un.e encadrant.e pour 18 enfants.

Du point de vue de la formation, la réglementation prévoit que les accueillantes disposent d'une formation ou d'une expérience utile en matière d'accueil d'enfants. Lorsqu'ils ne disposent pas d'un titre reconnu, ils disposent d'un délai de trois ans pour suivre une formation de base d'environ 100 heures. Cette formation constitue le socle minimal pour exercer dans le secteur. Elle est complétée par au moins 50 heures de formation continue tous les trois ans. Cette ouverture relative de l'accès au métier constitue une particularité importante du secteur : l'entrée dans la

profession reste relativement accessible, ce qui contribue à la diversité des profils rencontrés sur le terrain.

Sur base des données déclarées par les opérateurs d'accueil pour l'année 2022-2023, on estime qu'un peu plus de 50% des accueillantes avaient la qualification requise, contre une large majorité des responsables de projet. On observe, sans surprise, que les contrats stables sont associés à de plus haut taux de qualification :

5.1.3 Des responsables de projet au cœur du dispositif

Le décret prévoit également la présence d'un responsable de projet d'accueil extrascolaire par opérateur.

Selon l'article 16 du décret ATL, ce responsable est notamment chargé :

- du suivi des accueillant·es
- de l'organisation de la concertation de l'équipe
- de l'information des familles
- de la planification des activités.

Il s'agit donc d'une fonction directement liée à l'organisation quotidienne de l'accueil. Dans la pratique, cette fonction peut toutefois prendre des formes très différentes. Trois configurations apparaissent régulièrement :

- des responsables de projet qui cumulent cette fonction avec **la coordination ATL communale**²⁰
- des responsables de projet qui cumulent avec **la direction d'une école**
- des responsables de projet exerçant une **fonction autonome au sein d'une association ou d'un opérateur privé.**

Ces configurations influencent fortement les marges d'action dont disposent les équipes. Lorsque la fonction est autonome, elle tend à se professionnaliser davantage. Lorsqu'elle est cumulée avec d'autres responsabilités, elle peut au contraire être plus diffuse et exposée à des arbitrages permanents.

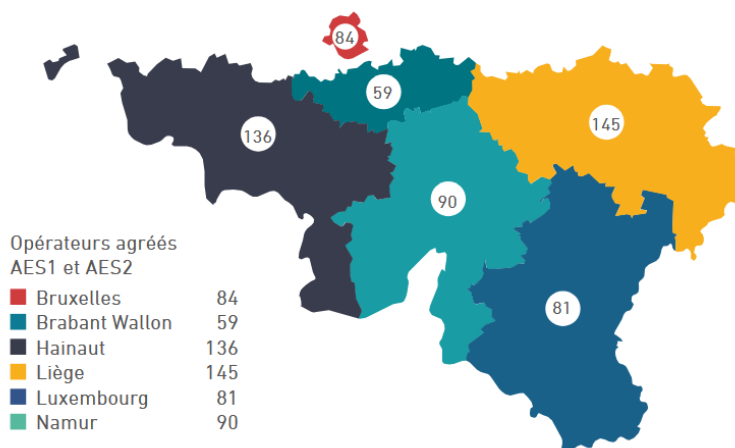
Ce type d'organisation contribue à expliquer pourquoi les professionnels peuvent se retrouver pris dans des systèmes d'autorité multiples, entre école, commune, association ou coordination ATL.

5.1.4 Un secteur vaste mais très hétérogène

Les données disponibles montrent que l'accueil extrascolaire constitue aujourd'hui un dispositif largement fréquenté. Selon les estimations produites par la DATL de

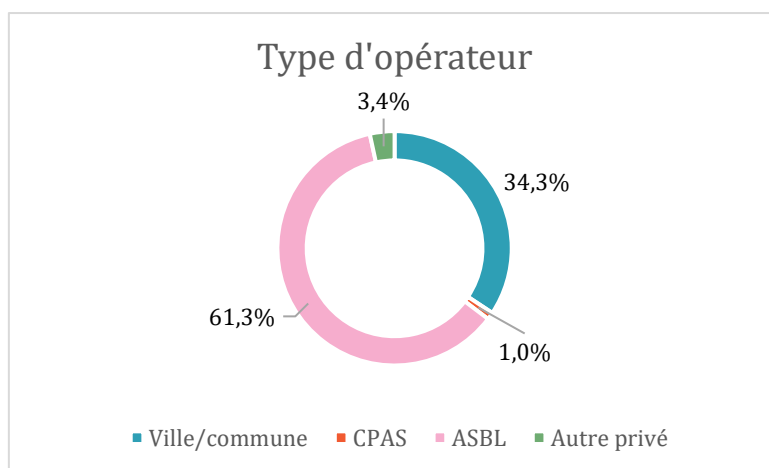
²⁰ La coordinatrice ATL a pour mission de structurer et soutenir l'offre d'activités pour les enfants à l'échelle communale. Elle centralise les informations sur les activités existantes (accueil extrascolaire, stages, loisirs) et les diffuse aux familles. Elle contribue également à la qualité de l'accueil en assurant une fonction de coordination entre les acteurs du secteur ATL, notamment à travers l'animation de la Commission communale de l'accueil (CCA), qui réunit écoles, les trois types d'opérateurs ATL (AES, centre de vacances et écoles de devoirs) et parents.

l'ONE, les opérateurs déclarent près de 18 millions de présence d'enfants par an, et ce volume pourrait dépasser les 20 millions²¹ de présence si l'on inclut les accueils non déclarés. Par ailleurs, environ 64 % des familles déclarent recourir régulièrement à un accueil extrascolaire. Le secteur compte également plus de 2 400 lieux d'accueil et comptait 595 opérateurs agréés sur l'année 2023-24²², répartis géographiquement de la manière suivante²³ :



Derrière ces chiffres se cache une grande diversité d'acteurs et de configurations. Les structures qui organisent l'accueil peuvent être portées par :

- des communes,
- des associations,
- des écoles
- ou encore des montages partenariaux associant plusieurs acteurs.



Chaque configuration fonctionne avec ses propres logiques administratives, financières et organisationnelles. Dans certaines communes, l'accueil extrascolaire

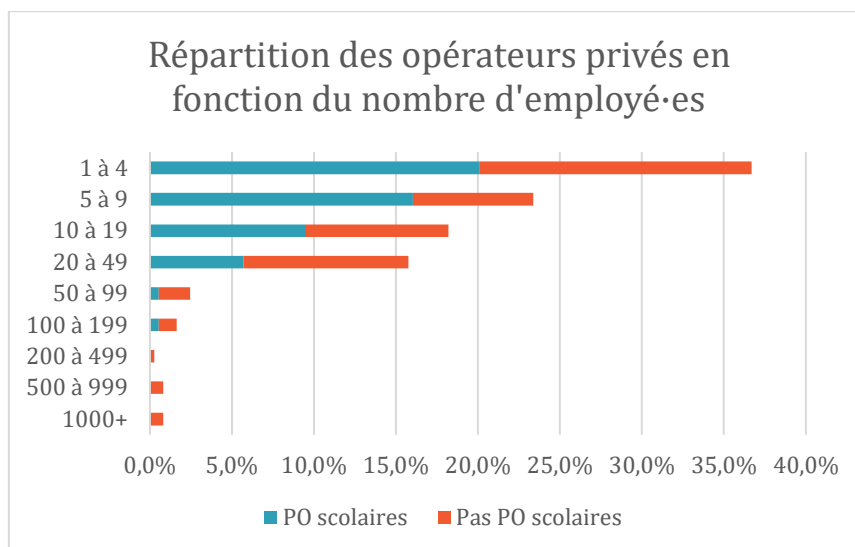
²¹ Il s'agit d'une estimation basée sur des déclarations souvent incomplètes.

²² Nombre d'opérateurs agréés sur la période allant du 1^{er} juillet 2023 au 30 juin 2024, ayant au moins un lieu actif.

²³ Source : l'ONE en chiffres, 2024

est intégré aux services locaux et bénéficie d'une certaine stabilité. Dans d'autres contextes, il repose sur des montages associatifs plus fragiles ou sur des arrangements entre plusieurs institutions.

La majorité des opérateurs privés sont des petites structures (moins de 10 employé-es), mais certaines engagent plusieurs centaines d'employé-es ²⁴:



Ces données sur le nombre d'employé-es ne sont pas disponibles pour les communes, mais serait de toute façon moins informative : l'AES ne représente qu'une petite partie des missions des administrations communales.

5.1.5 Des ressources très inégalement réparties

L'analyse des financements révèle une autre caractéristique structurante du secteur. Deux grands dispositifs de subventionnement coexistent aujourd'hui :

AES de type 1 (abr. AES1)	AES de type 2 et AES Flexible (AES2)
Le subside AES1 est accessible à tous les opérateurs. Le montant des subsides est défini sur base d'une enveloppe fermée qui est répartie entre les opérateurs subsidiés au prorata du nombre de présences.	Le subside AES de type 2 est réservé aux opérateurs précédemment subsidiés sous le régime fédéral du "FESC" – Fonds d'équipements et de services collectifs. Ce subside est plus important que le subside de type 1. Il a vocation à financer des emplois, sur base d'une « capacité subsidiable » qui correspond à un nombre de présences d'enfants.

²⁴ D'après les données renseignées à l'ONSS, récupérées le 31/03/2025.

514 opérateurs ont reçu le subside AES1 entre le 3^{ème} trimestre 2023 et le 2^{ème} trimestre 2024. Le montant total des subsides AES1 s'élève à 10 614 951,72€ pour 14 335 746 présences²⁵, soit en moyenne 0,74€ par présence d'enfant²⁶.

81 opérateurs ont reçu le subside AES de type 2 pour l'année civile 2024, pour un montant total de 37 857 706,65€. 3 536 129 présences²⁷ ont été déclarées en AES2, mais seulement 1 995 932 sont subsidiées²⁸. Cela amène le subside moyen par présence déclarée à 10,7€²⁹.

A noter que 9 opérateurs AES2 perçoivent aussi des subsides AES1 pour une partie de leur activité³⁰.

Type de subside	Budget	Présences	Subside moyen / présence
AES1	10 614 951,72€	14 335 746	0,74€
AES2	37 857 706,65€	3 536 129	10,7€

Ces données indiquent que la majorité des présences d'enfants se situe dans le dispositif AES1, tandis qu'une part importante des moyens financiers est concentrée dans le dispositif AES2.

Ces écarts suggèrent des différences importantes entre opérateurs, notamment en termes de ressources humaines, de stabilité des équipes et de capacité à développer des projets éducatifs. Tous ne disposent donc pas des mêmes moyens pour remplir les missions qui leur sont confiées.

Toutefois, cette lecture doit être interprétée avec prudence, comme expliqué dans l'encadré ci-dessous.

Pourquoi il faut être prudent en comparant l'AES1 et l'AES2 ?

Les montants de subvention par présence peuvent sembler très différents entre l'AES1 et l'AES2. Mais cette comparaison doit être faite avec prudence, car les deux systèmes ne fonctionnent pas de la même manière. Un personnel nombreux mais fragmenté

²⁵ Dans ce total, les présences « D+ » sont comptées en double (et sont donc plus subventionnées). Le nombre de présences réelles est plus proche de 14 millions.

²⁶ Pour l'AES1, seules sont comptées les présences de l'après-midi. Les présences peuvent être comptées à partir de 15 minutes après la fin des cours.

²⁷ Pour l'AES2, on compte les présences 15 min avant les cours, 15 min après les cours, et présences de + de 3h durant les congés (un enfant ne peut compter que pour une présence par jour).

²⁸ Les opérateurs ont une « capacité subsidiable », c'est-à-dire un nombre de présences subsidiées figé. Ils peuvent accueillir plus d'enfant, et beaucoup le font, mais cela n'a pas d'impact sur le montant des subsides.

²⁹ Ce montant dépend fort d'un opérateur à l'autre, en fonction du fait qu'ils dépassent leur capacité subsidiable ou non.

³⁰ Sur base des subsides réalisés pour l'année budgétaire 2023.

D'abord, les présences d'enfants ne sont pas comptées de façon identique. Par exemple, en AES1, certaines présences (dites « D+ ») sont comptées double : un enfant peut donc compter pour deux présences. À l'inverse, en AES2, on ne peut compter qu'une seule présence par enfant et par jour, mais on inclut plus de moments (avant l'école, après l'école, ou pendant les congés).

Ensuite, le mode de financement est différent. En AES2, une partie du subside est fixée à l'avance, sur base d'un nombre de places financées. Un opérateur peut accueillir plus d'enfants que prévu sans recevoir plus de moyens. En AES1, le financement dépend directement du nombre de présences enregistrées.

Ces différences ont un impact direct sur le calcul du montant par présence. Autrement dit, les chiffres ne reposent pas sur les mêmes bases : les comparer directement peut donc donner une image trompeuse.

5.1.6 Un personnel nombreux mais fragmenté

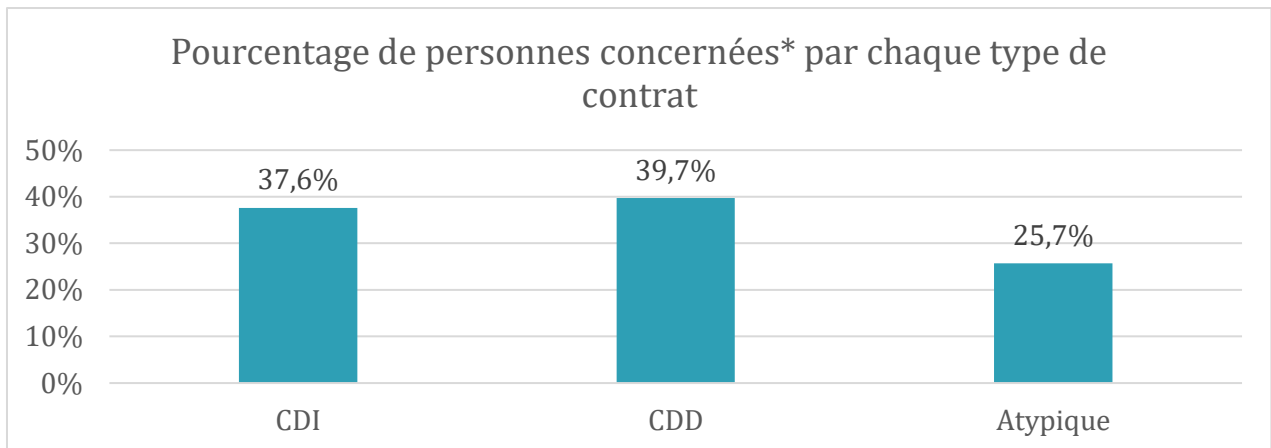
Selon les estimations disponibles, entre 12 000 et 15 000 personnes travaillent dans l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le secteur est très majoritairement féminin, les femmes représentant environ 80 à 90 % des professionnelles.

Cependant, l'emploi y est caractérisé par une diversité de statuts. On y trouve notamment :

- des contrats salariés (CDD ou CDI)
- des contrats d'action locale pour l'emploi (ALE)
- des dispositifs d'insertion professionnelle, comme l'Article 60
- des formes de volontariat.

Les horaires constituent également une particularité importante du secteur. L'activité étant concentrée autour des moments d'entrée et de sortie de l'école, le travail est très majoritairement organisé à temps partiel, souvent avec des horaires coupés.

Les accueillantes en AES ont peu accès à des contrats stables. Une analyse des prestations de l'année 23-24 déclarées par les opérateurs bénéficiaires du subside AES1 révèle que moins de 40% des accueillantes travaillent en CDI. Il est important de noter que cette analyse se base sur les déclarations volontaires des opérateurs, qui sont très incomplètes et sujettes à erreurs.



** La somme des pourcentages dépasse 100% parce que certaines personnes ont plusieurs types de contrat.*

Les contrats « atypiques » sont principalement des conventions ALE, des contrats de remplacement (CDR) et des conventions de volontariat.

Le travail d'accueillantes en AES se démarque aussi par la généralisation des temps partiels et des horaires coupés :

- Près de 90% de temps partiel³¹, contre 26% en moyenne en Belgique³² (tous secteurs confondus)
- 62% voudraient augmenter leur temps de travail (Soralia, 2024)
- 64% trouvent que l'organisation familiale et personnelle est rendue compliquée par les horaires de travail (Soralia, 2024)
- 38% des accueillantes à Bruxelles travaillent avec des horaires coupés (Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2022).

Dans une même structure, plusieurs statuts peuvent coexister. Une accueillante salariée peut travailler aux côtés d'une personne en insertion ou d'une personne volontaire.

5.1.7 Comprendre le paysage de l'AES pour la suite du rapport

À ce stade, trois caractéristiques du secteur apparaissent clairement.

- D'abord, l'accueil extrascolaire constitue aujourd'hui un service largement fréquenté, présent dans la vie quotidienne de nombreux enfants et de leurs familles.
- Ensuite, ce service repose sur une organisation professionnelle fragmentée, marquée par la diversité des statuts, des formations et des ressources disponibles.

³¹ Estimation sur base des encodages de contrat par les opérateurs dans pro.one, corroboré par (Soralia, 2024)

³² Source : stabel, <https://stabel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/le-travail-temps-partiel>

- Enfin, son fonctionnement dépend fortement des configurations locales : les acteurs impliqués, les financements disponibles et les modes d'organisation varient sensiblement d'un territoire à l'autre.

Ces éléments constituent *le décor* dans lequel se déploie le travail des professionnels rencontrés dans cette recherche. Ils éclairent déjà certaines tensions auxquelles ces derniers sont confrontés : arbitrer entre plusieurs autorités, composer avec des ressources inégales ou adapter leur action à des conditions d'organisation très variables.

Dans la suite du rapport, nous verrons comment ces caractéristiques structurelles prennent forme dans l'activité quotidienne des professionnels, à travers les épreuves qu'ils rencontrent et les différentes manières dont ils tentent d'y répondre.

5.2 Le harcèlement comme porte d'entrée pour comprendre le travail en accueil extrascolaire

Cette recherche prend pour point de départ une question : interroger la question du harcèlement dans l'accueil extrascolaire. Ce point de départ posait d'emblée un double défi.

Le premier risque était de réduire la question du « harcèlement dans l'accueil extrascolaire » à l'analyse d'interventions « réactives » – pour reprendre le vocabulaire de la littérature scientifique – face à des cas identifiés ou signalés. Le harcèlement est en effet souvent pensé à travers ses formes les plus visibles : des situations où la répétition, l'intentionnalité et l'asymétrie de pouvoir sont nettement établies, où l'on peut nommer un auteur, une victime, des témoins. Une telle focalisation aurait orienté l'enquête vers des moments de crise, laissant dans l'ombre tout ce qui précède, tout ce qui se joue en amont, dans l'ordinaire des relations entre enfants.

Le second risque tenait à la mobilisation de la catégorie « harcèlement » elle-même, ce qui supposait d'adopter un terme qui n'est pas toujours opérant pour les acteurs de terrain ou sur lequel il n'y a pas forcément d'accord. Deux écueils apparaissaient alors : soit la catégorie n'évoquait pas grand-chose au regard de la réalité quotidienne : « *chez nous, il n'y en a pas* », soit elle orientait la discussion vers des situations exceptionnelles, au détriment des pratiques ordinaires de prévention et de régulation qui structurent pourtant leur travail.

Il était donc nécessaire de sortir de cette double impasse :

- D'une part, limiter l'analyse à la dimension strictement réactive revenait à ignorer un pan essentiel du phénomène, tel que le reconnaissent les approches socio-environnementales ou systémiques du harcèlement. Ces perspectives — notamment développées par Éric Debarbieux — insistent sur le rôle du climat relationnel et institutionnel. La lutte contre le harcèlement ne repose pas uniquement sur la gestion des cas avérés ; elle suppose une attention constante à l'environnement dans lequel les interactions prennent forme. Comprendre le harcèlement implique ainsi d'analyser non seulement les interactions entre élèves, mais aussi les conditions sociales, organisationnelles et symboliques qui les rendent possibles, tolérables ou invisibles.
- D'autre part, s'en tenir au mot risquait de faire écran à l'activité réelle des accueillantes et accueillants. Si le terme n'est pas toujours mobilisé spontanément, les pratiques décrites sont nombreuses. Les professionnelles parlent de tensions répétées, d'insultes liées au physique, de mises à l'écart, de jeux de pouvoir. Elles expliquent comment elles interviennent, comment elles coupent court à une dynamique naissante, comment elles accompagnent un enfant fragilisé, comment elles sollicitent la direction lorsque la situation l'exige. Ces scènes ordinaires constituent précisément le terreau sur lequel peuvent se développer des situations de harcèlement — ces « microviolences » évoquées par Éric Debarbieux.

C'est dès lors en ce sens que la recherche a été présentée aux acteurs de terrain : le harcèlement comme une porte d'entrée : « Il se peut que le terme ne vous parle pas immédiatement, mais ce qui nous intéresse, ce sont vos pratiques ». Ce déplacement assumé a permis d'ouvrir l'enquête plutôt que de la refermer.

Le harcèlement est donc traité ici comme *une porte d'entrée analytique*. C'est-à-dire comme un mot, une catégorie, un enjeu social qui permet d'observer comment les professionnelles perçoivent, interprètent et gèrent les relations entre enfants ; comment elles arbitrent entre protection et autonomie ; comment elles négocient avec les contraintes organisationnelles ; comment, en somme, elles habitent leur rôle au quotidien. Ce déplacement initial n'est pas un détour. Il constitue la condition pour comprendre plus finement ce que recouvre le travail éducatif en accueil extrascolaire — au-delà des mots, au plus près des pratiques.

De façon générale, trois configurations principales ont été repérées :

Sur le terrain, les usages du terme « harcèlement » sont contrastés. Trois configurations se dégagent.

Dans une **première configuration**, certains acteurs reconnaissent d'emblée la pertinence de la thématique et l'inscrivent dans un cadre déjà structuré. Ce sont souvent des directions d'école, mais aussi des accueillantes particulièrement investies (soit parce qu'elles cumulent une double casquette comme celle d'éducateur qui permet d'interagir plus facilement avec le personnel scolaire, ou alors parce que ce lien avec le personnel scolaire a été facilité par un accueil favorable de leur part en raison du fait que ce personnel reconnaît, par principe, l'importance d'intégrer le personnel de l'accueil extrascolaire au sein de l'équipe éducative ou parce que celui-ci connaît, nommément – souvent un opérateur dans un petit village – l'accueillante en question), qui relie spontanément la question du harcèlement à des dispositifs formalisés existants : règlement d'ordre intérieur, procédure de signalement, plan de pilotage, contrat d'objectifs, soutien au comportement positif, formations suivies par l'équipe.

Ici, le harcèlement est pensé comme un enjeu institutionnel. Il fait sens parce qu'il est articulé à des outils, à des obligations, à des formations, à un calendrier. Certaines directions expliquent qu'elles « doivent le faire de toute façon », mais ajoutent immédiatement que c'est « nécessaire », « logique », « utile ». Le travail sur le climat scolaire ou le bien-être ne naît pas uniquement de la médiatisation du harcèlement : il s'inscrit dans une dynamique plus large déjà engagée. En quelque sorte, le dispositif précède parfois le problème nommé. Ainsi, lorsque la prescription arrive — inscrire une procédure dans le ROI, renforcer le volet climat scolaire — elle vient s'adosser à des pratiques déjà en place.

Dans cette configuration, le harcèlement est un objet explicite, stabilisé, cadré. Même lorsqu'il y a peu de cas « avérés », l'école peut décrire une ligne du temps d'intervention, des responsabilités distribuées, des formations suivies, des partenariats activables. La question est intégrée à l'agenda professionnel que ce soit via le projet d'établissement, ou le ROI ou encore le projet pédagogique de l'école

Dans la **deuxième configuration**, plus fréquente et plus ambivalente, les acteurs affirment ne pas être confrontés à du harcèlement « au sens strict ». Ils précisent souvent : « On touche du bois », « Ici, ça va encore », « On ne laisse pas aller jusque-là ». Le terme est perçu comme fort, parfois galvaudé, parfois mobilisé trop rapidement par les parents ou les enfants. Il y a là une vigilance lexicale : tout conflit n'est pas harcèlement ; tout propos blessant ne relève pas d'un processus installé.

Cette mise à distance du mot ne signifie pas absence d'action. Au contraire. Les récits fourmillent de micro-interventions : interrompre des insultes répétées sur le physique, mettre deux enfants face à face pour qu'ils expliquent ce qu'ils ont ressenti, pratiquer l'« effet miroir », séparer temporairement, graduer la sanction, signaler à la direction si nécessaire. Certaines parlent d'empathie, de coopération, d'attention aux enfants plus isolés. D'autres évoquent la surveillance active de la

cour, « laisser traîner une oreille », connaître les habitudes, repérer un changement d'humeur.

La différence avec la première configuration tient donc moins au contenu des pratiques qu'à leur statut. Ici, le harcèlement n'est pas un objet de travail formalisé, ou intégré à un dispositif global clairement nommé ; il est une limite à ne pas franchir. On agit en amont pour que cela n'advienne pas. La prévention est diffuse, incorporée au quotidien, rarement théorisée. On pourrait dire en ce sens, que les professionnelles de l'accueil extrascolaire agissent quotidiennement sur les conditions qui favorisent ou empêchent l'émergence de comportements de harcèlement, même sans utiliser explicitement le mot. À la manière de la « prose » que découvre sans le savoir M. Jourdain, le personnage de Molière, elles font de la prévention sans nécessairement la nommer ainsi.

Dans les deux configurations, les acteurs ont toujours pointé très rapidement une dérive possible : le harcèlement comme « mot-bélier » – nous en discuterons plus loin. Ce sont souvent les parents — parfois les enfants eux-mêmes — qui introduisent le terme, pour qualifier une situation ou légitimer une plainte. Les professionnels disent alors devoir « faire la part des choses », en distinguant conflit ponctuel et répétition, maladresse et intentionnalité, souffrance réelle et interprétation amplifiée. Ce travail de traduction et de tri fait partie intégrante de leur activité.

Une **troisième configuration**, plus marginale mais particulièrement révélatrice, apparaît lorsque certains acteurs sont assignés à une fonction de surveillance et peu intégrés aux espaces de réflexion pédagogique de l'établissement, ce qui est le cas de plusieurs personnes travaillant sous statut ALE ou de bénévoles rencontrées dans l'enquête. Dans ces situations, le harcèlement apparaît comme une catégorie connue parce qu'entendue « de loin », mais rarement discutée collectivement avec eux. L'école peut mener des actions sur le climat scolaire, organiser des formations ou formaliser des procédures, sans que les personnes chargées d'encadrer les enfants avant l'école, après l'école, ou durant le temps de midi y soient réellement associées. Leur rôle reste défini avant tout en termes de présence et de surveillance.

L'une d'elles résume ainsi son travail : « On n'est pas accueillante à 100 %, non. On est juste là pour surveiller les enfants au repas de 12h et dans la cour. Voilà, c'est tout. » Dans ce cadre, la dimension éducative du travail tend à rester implicite ou invisibilisée. Pourtant, elle existe souvent en pratique. La même personne ajoute : « Moi je ne peux pas laisser les enfants comme ça. Même s'il y a dix minutes, s'il y a la possibilité de faire quelque chose avec eux, je le ferai. »

Ces trois configurations ne constituent pas des catégories étanches. Elles dessinent plutôt différentes manières dont la thématique circule — ou non — dans les collectifs professionnels et se perçoit, du point de vue des acteurs, dans les pratiques et elles

préparent l'analyse du travail réel que nous approfondirons dans les pages suivantes. Derrière ces trois positionnements apparaissent en effet des épreuves communes : décider si une situation relève d'un conflit ordinaire ou d'un processus plus préoccupant ; intervenir sans surinterpréter ; protéger sans surcontrôler ; sanctionner sans humilier ; laisser aux enfants une marge d'autonomie tout en garantissant la sécurité.

L'idéal institutionnel — enfant acteur, professionnel réflexif, autonomie comme horizon — se confronte ici à des situations souvent brèves, incertaines et difficiles à interpréter, qui se jouent dans des interstices temporels : temps de récréation, temps de midi, couloirs, toilettes. C'est là que se déploie le caractère prudentiel du métier. Les professionnels arbitrent en contexte, avec des informations partielles, sous contrainte de temps et avec des ressources inégales selon les écoles. Ils traduisent des prescriptions générales en décisions situées. Ils absorbent également la charge émotionnelle des plaintes, la pression des parents ou la crainte de « laisser passer » quelque chose de grave.

Pris comme porte d'entrée, le harcèlement fonctionne ainsi comme un analyseur. Non parce qu'il serait omniprésent au sens strict, mais parce qu'il rend visibles certaines tensions constitutives du travail en accueil extrascolaire, notamment entre prescrit (mandat) et réel (auto-mandat). Même lorsque le « harcèlement strict » n'est pas identifié, les professionnels travaillent quotidiennement sur les conditions qui peuvent en favoriser ou en empêcher l'émergence. C'est dans cet écart que s'inscrit l'analyse proposée ici : non pour le « dévoiler », mais pour comprendre comment les acteurs tentent concrètement de les tenir ensemble. Concevoir le harcèlement comme une porte d'entrée n'est donc pas un détour. Il constitue au contraire une manière d'approcher au plus près ce que recouvre le *travail éducatif* en accueil extrascolaire — au-delà des mots, dans la réalité des pratiques.

5.2.1 Annonce du plan

Comprendre les pratiques suppose d'abord de clarifier le cadre dans lequel elles s'inscrivent. Le travail en accueil extrascolaire ne se déploie pas dans un vide normatif. Il est structuré par un ensemble d'attentes sociales qui se cristallisent dans des prescriptions institutionnelles et qui dessinent un horizon commun : une certaine idée de ce que doivent être l'enfance, l'accompagnement éducatif et le rôle des adultes.

Le **chapitre 1** s'attache à éclairer ce cadre. À partir du référentiel psychopédagogique de l'ONE et du décret relatif au climat scolaire, il met en évidence le socle normatif qui oriente aujourd'hui les pratiques éducatives à l'école, dans l'AES – même si ces deux documents dépassent l'accueil extrascolaire pour concerner pour le référentiel tout le secteur ATL, et pour le décret climat scolaires, tout le personnel lié aux écoles. Ces textes ne sont pas toujours connus dans le détail

par les professionnels de terrain même si l'idéal qu'ils portent irrigue largement les représentations contemporaines du « bon » accompagnement des enfants.

Le cadre exposé constitue en quelque sorte l'horizon commun dans lequel les pratiques prennent place, bien que cet horizon ne se traduit pas mécaniquement dans l'activité quotidienne. Les professionnels doivent composer avec des situations concrètes, souvent brèves et incertaines, qui demandent d'interpréter, d'arbitrer et d'agir dans l'instant. Entre les attentes formulées par les textes et la réalité du terrain s'ouvre un espace d'ajustement permanent.

C'est cet espace que le **chapitre 2** explore en s'intéressant au réel du travail. À partir des situations racontées par les professionnels, l'analyse met en lumière les épreuves auxquelles ils sont confrontés dans leur activité : intervenir dans un conflit entre enfants, décider quand agir ou laisser faire, maintenir un cadre sans humilier, protéger sans surcontrôler. Ces situations montrent combien l'action éducative repose sur un travail d'appréciation et de jugement en contexte.

Enfin, le **chapitre 3** prolonge cette analyse en s'intéressant à la manière dont ces épreuves communes donnent lieu à des manières différentes d'exercer le métier. En effet, si les professionnels sont confrontés à des épreuves largement similaires, ils n'y répondent pas tous de la même manière. Ces différences d'interprétation et d'action ne relèvent pas seulement de préférences individuelles : elles s'inscrivent dans des configurations professionnelles et organisationnelles distinctes – selon les trajectoires professionnelles, les statuts, les organisations locales ou les cultures d'établissement, les professionnels ne disposent pas des mêmes ressources ni des mêmes marges d'action. L'analyse mettra ainsi en évidence trois formes de segmentation professionnelle : des divergences d'interprétation entre professionnels (segmentations agonistiques), des contraintes liées aux cadres institutionnels et organisationnels (segmentations hétéronomes), et des formes de division du travail au sein des collectifs (segmentations organiques).

Le passage du prescrit au réel et puis du réel aux différentes manières de s'y ajuster constituent le fil conducteur de cette partie de l'analyse.

5.3 Chapitre I - L'horizon éducatif de l'accueil extrascolaire : attentes sociales

5.3.1 Le référentiel psychopédagogique de l'ONE : les repères d'un accompagnement éducatif contemporain

Le référentiel psychopédagogique de l'ONE est destiné aux structures accueillant des enfants de 3 à 12 ans et se présente comme un outil d'amélioration de la qualité,

conçu pour soutenir les professionnels dans leur quotidien. Pour l'équipe de recherche, cependant, il est bien davantage qu'un simple guide pratique, car il donne à voir les normes contemporaines qui structurent les attentes à l'égard de l'enfant et des adultes chargés de l'accompagner. Ce type de texte ne se contente pas de refléter des pratiques existantes : il contribue à les façonner, à définir ce qui est souhaitable, légitime, valorisé.

Dès l'introduction, les auteurs désamorcent toute lecture prescriptive : le référentiel n'est ni un manuel de bonnes pratiques, ni un protocole standardisé. Il ne s'agit pas, du point de vue de leurs auteurs, de dire à chacun ce qu'il conviendrait de faire en toute situation, mais de proposer un cadre de référence susceptible de nourrir la réflexion collective, de stimuler la discussion d'équipe, d'aider à réguler les actions et à construire un projet éducatif ajusté aux contextes locaux :

Le référentiel vise à donner un cadre de référence sur lequel s'appuyer pour construire des pratiques cohérentes et fonder, approfondir le projet éducatif en fonction de chacun des contextes, des enfants et des familles accueillis. Dans cette perspective, le référentiel proposé n'a pas de visée normative ni prescriptive. Il se veut un outil suscitant en chacun, dans son propre contexte, le débat à propos des pratiques professionnelles, la discussion d'équipe et en équipe, la mise en perspective des projets éducatifs, l'ouverture à d'autres références, d'autres conceptions. (page 31, Introduction du référentiel)

Le texte affirme ne pas imposer des solutions toutes faites ; il avance des balises communes — le bien-être de l'enfant, le respect de son rythme, la reconnaissance de sa singularité — tout en soulignant la nécessité de les interpréter en situation. Il propose un langage partagé plutôt qu'un catalogue d'instructions. Autrement dit, il n'entend pas déterminer mécaniquement l'action, mais orienter les manières de la penser et de l'évaluer. Il ne dit pas comment faire, mais selon quels critères juger ce que l'on fait. Il institue des repères socialement admis, à partir desquels les professionnels peuvent justifier leurs choix, arbitrer des tensions, donner sens à leur action. Il repose sur une confiance affichée dans leur capacité d'interprétation et dans leur jugement. En ce sens, il constitue à la fois un outil de coordination normative et un levier de légitimation professionnelle : les accueillantes ne sont pas envisagées comme de simples exécutants, mais comme des acteurs responsables, capables d'ajuster leurs pratiques à la singularité des situations.

À travers ce document se dessine un idéal éducatif contemporain.

L'autonomie de l'enfant y occupe une place centrale, non comme un acquis, mais comme une finalité à soutenir, un processus à accompagner. L'enfant n'est pas décrit prioritairement à partir de ses manques ou de ses fragilités, mais à partir de ses ressources et de ses capacités. Ce déplacement est explicité notamment par le psychosociologue Jean Epstein, qui distingue une logique du manque — percevoir

l'autre à partir de ce qui lui ferait défaut — et une logique des compétences, qui consiste à partir de ce qui peut être reconnu, valorisé, mobilisé. Le référentiel s'inscrit clairement dans cette seconde perspective. Faire avec plutôt que faire pour. Soutenir l'acteur plutôt que suppléer celui que l'on jugerait insuffisant.

« La logique de manque consiste à percevoir l'autre d'abord à travers ce qu'il n'a pas. (...) La logique de manque amène à se substituer à l'autre, à agir pour lui (...) et donc à le transformer en consommateur. (...) »

À l'inverse, la "logique de compétences" (...) consiste à faire avec LES AUTRES (...) c'est-à-dire les rendre ACTEURS. (...) C'est (...) en éclairant les diverses compétences de chacun (tout en cernant, bien sûr, les limites !) que l'on peut, dans le domaine de l'enfance, parler de QUALITÉ. » (p.8)

Ce changement de focale ne relève pas seulement d'une évolution pédagogique ; il renvoie à une transformation plus large des représentations contemporaines de l'individu, marquées par une forte valorisation de l'autonomie (Ehrenberg, 2010), et par conséquent, les rapports éducatifs et sociaux : les enfants tout comme les parents sont perçus comme compétents *jusqu'à preuve du contraire* (Messaoudi, 2021). Nous avons déjà développé cette thèse dans le point 4.1 de ce rapport. Nous avons vu en effet que le point de départ, c'est que l'autonomie ou la capacité d'initiative, de mise en mouvement, d'entreprendre, etc., bien qu'elle puisse être encore peu développée ou empêchée momentanément, ne cesse jamais d'exister, ou du moins sous la forme d'un « potentiel caché » (Marquis et Ehrenberg, 2023).

« L'autonomie comme condition est une configuration qui valorise fortement l'action et la décision à partir de soi-même. Lorsqu'elle s'applique à l'enfance et à ses troubles, elle prend ici aussi la forme d'un idéal déjà rencontré et décrit ailleurs²⁶ : l'idéal du potentiel caché. Il s'agit de la représentation selon laquelle chaque individu, et ici en particulier chaque enfant, dispose, pour peu qu'il se trouve dans un environnement adéquat, des capacités pour poursuivre un projet de vie, pour récupérer ou augmenter sa marge de manœuvre en termes d'action et d'autodétermination, et pour transformer tout obstacle en défi, toute souffrance en réflexivité, et tout handicap en atout. Si ce potentiel est généralement considéré comme caché, c'est (...) et en particulier dans le cas de l'enfance, (...) parce que, si l'enfant et ses possibilités sont l'objet d'un intérêt puissant, voire d'une fascination, son développement est essentiellement considéré comme fragile, ouvert, évolutif, indéterminé. Autrement dit, il est dépendant des circonstances et des prises qu'il pourra trouver dans un environnement (des tuteurs de résilience ou a contrario des facteurs de stress par exemple), dans lequel il pourra voir, ou non, ce potentiel se cristalliser et s'activer. » (Marquis et Ehrenberg, 2023 : 69-70)

L'enfant apparaît ainsi à la fois fragile et capable, dépendant de son environnement mais doté de ressources propres susceptibles de se déployer si les conditions sont

réunies. Cette représentation engage en miroir une certaine figure du professionnel. Si l'enfant est sujet d'initiative, d'expression et de décision, le professionnel ne peut plus être uniquement garant de l'ordre ou de la protection. Il devient accompagnant, facilitateur, « tuteur de résilience » – notion qui a déjà été développée dans d'autres travaux (Marquis et Messaoudi, 2022 ; Messaoudi, 2024) –, chargé d'aménager un environnement propice, d'écouter, de co-construire.

Les figures de l'enfant et du professionnel ne sont donc pas indépendantes : elles forment un tout cohérent. Ensemble, elles redéfinissent les attentes, les critères d'évaluation des pratiques et les formes légitimes d'intervention. C'est à propos d'abord des représentations plus particulières de l'enfant (a) puis du professionnel (b) que les prochaines parties s'intéresseront. Nous verrons ensuite comment ces représentations orientent en profondeur également les dilemmes et épreuves que rencontrent les acteurs de terrain (c) et leur critère d'évaluation (d).

5.3.1.1 Les représentations contemporaines de l'enfant dans le référentiel : entre acteur, sujet expressif et de droits, être de besoins et individu en devenir

À travers les différentes formulations du référentiel, se dessine une « anthropologie à visée pratique »³³ (Marquis, 2014) de l'enfant. Celui-ci n'y est pas simplement envisagé comme un « être à protéger » ou un « futur adulte à former », mais comme une personne à part entière, dotée de ressources propres, capable d'agir sur son environnement, d'exprimer son vécu et de participer activement à la construction de lui-même et de la vie collective. Plusieurs figures de l'enfant s'articulent dans ce cadre normatif, qui donnent à voir les conceptions socialement valorisées aujourd'hui.

5.3.1.1.1 L'enfant-acteur : apprendre en faisant, exister en agissant

Le référentiel valorise l'activité propre de l'enfant comme moteur principal de son développement. *Apprendre ne se fait pas d'abord par transmission verticale ou démonstration*, mais à travers l'action, l'expérimentation, le tâtonnement. Dans une filiation revendiquée avec les apports de Piaget, Wallon, Dewey ou Winnicott, il s'agit de reconnaître que l'enfant construit ses savoirs dans l'interaction avec le monde, à son rythme, en ajustant lui-même ses gestes, ses intentions, ses perceptions. Dans cette perspective, agir, c'est comprendre, mais aussi bâtir : c'est dans l'action que l'enfant découvre ses capacités, acquiert confiance en soi, s'ouvre aux autres, et

³³ C'est-à-dire une compréhension de l'humain non pas comme une théorie abstraite, une spéculation, mais en tant que ces représentations vont s'incarner dans des pratiques, dans les manières dont on estime aujourd'hui juste et nécessaire d'agir à son égard. Dans une perspective pragmatique, ce qui compte, ce n'est pas seulement ce qu'on dit de l'humain, mais ce que cela fait faire – aux individus, aux institutions, aux collectifs.

forge les prémices de son identité personnelle et sociale. C'est dans ce contexte que le référentiel affirme :

« Les enfants n'apprennent pas de manière réflexive ou purement intellectuelle, mais grâce à l'agir. »

Ce regard sur l'enfant comme acteur de son développement s'oppose à une vision plus ancienne d'un enfant passif, dépendant, à « modeler ». Il implique que l'environnement proposé par les professionnels lui permette d'agir, de choisir, d'explorer – tout en maintenant un cadre sécurisant. L'enfant est ainsi pensé comme sujet compétent, dont l'activité a une valeur intrinsèque et développementale.

5.3.1.1.2 L'enfant-expressif : exprimer ses émotions pour se construire

L'enfant n'est pas seulement défini par ce qu'il fait, mais aussi *par ce qu'il ressent*, ce qu'il manifeste de lui-même. Une large place est faite dans le référentiel à l'expression émotionnelle, corporelle, artistique, verbale... Les gestes, les créations, les comportements – y compris les pleurs, les frustrations ou les élans spontanés – sont considérés comme des formes légitimes d'expression de soi. C'est par ces moyens que l'enfant donne à voir sa vie intérieure, partage ses perceptions du monde, se différencie et s'individualise.

Cette reconnaissance du droit à l'expression n'est pas seulement un principe abstrait : elle s'incarne dans les pratiques éducatives. Il s'agit de faire place à la singularité de chacun, à ses façons de dire, de sentir, d'agir. Les conflits, les difficultés, les tensions dans les relations ne sont pas à éviter à tout prix, mais à considérer comme des *opportunités d'apprentissage social*, si tant est qu'un adulte soutienne l'enfant dans leur compréhension.

5.3.1.1.3 L'enfant-partenaire : sujet de participation

Une autre dimension récurrente dans le référentiel est celle de l'enfant comme sujet participant à la vie collective. Il est encouragé à prendre part à des décisions qui le concernent, à exprimer son avis, à comprendre les règles du vivre ensemble. Il n'est pas simplement « encadré » par l'adulte : il est co-constructeur du cadre. Cette posture n'efface pas la responsabilité des professionnelles, qui doivent maintenir une sécurité physique et psychique, mais elle suppose un ajustement fin : permettre l'initiative tout en fixant des repères, accueillir les propositions tout en assumant un rôle éducatif. Cette représentation fait écho à une norme contemporaine d'autonomie : l'enfant doit apprendre à devenir acteur de ses choix, à se repérer dans la complexité des situations, à négocier avec les autres, à développer une

forme d'*agency*³⁴ – c'est-à-dire sa capacité à être un agent actif de sa propre vie, à exercer un contrôle et une régulation de ses actes (Denéchère, 2019)³⁵.

5.3.1.1.4 L'enfant-sujet en construction : un être de besoins et de liens

Enfin, l'enfant est aussi reconnu comme un sujet en devenir, qui a besoin de sécurité, d'appuis, de relations stables et bienveillantes pour se développer. Cette perspective n'est pas incompatible avec celle de l'autonomie : elle en est la condition. Pour que l'enfant explore, il faut qu'il se sente sécurisé ; pour qu'il prenne des initiatives, il faut qu'il puisse compter sur un adulte disponible. Le référentiel insiste sur la qualité des liens, sur l'attention portée à chaque enfant, sur l'importance de reconnaître ses besoins propres, ses rythmes, ses préférences. L'enfant est ainsi à la fois porteur de droits, sujet actif, être expressif et *vulnérable* – une vulnérabilité qui n'est pas synonyme de faiblesse, mais de dépendance relationnelle constitutive.

5.3.1.1.5 Conclusion : Une autonomie attendue... mais fragile, soutenue, à construire

À travers les différentes catégories du référentiel, on voit se dessiner une représentation actuelle de l'enfant qui repose sur une double idée : d'un côté, l'enfant est vu comme un être vulnérable, qui a besoin d'être soutenu et protégé ; de l'autre, il est aussi considéré comme capable, porteur de ressources, et en mesure de participer activement à son propre développement. Cette tension n'est pas contradictoire en soi, elle est au contraire au cœur de la manière dont on pense aujourd'hui l'enfance dans les espaces éducatifs. Comme cela a été déjà développé plus tôt, parler de vulnérabilité, dans la perspective du référentiel, ne revient pas à dévaloriser l'enfant ni à le voir comme *déficient* – la figure de « l'enfant-individu déficient » (Marquis, Ehrenberg, 2023) sert de repoussoir en tant qu'elle va de pair avec une logique du manque. Au contraire, les professionnels et les chercheurs insistent sur le fait que cette vulnérabilité fait partie de la condition même de l'enfance : c'est ce qui rend l'enfant ouvert à l'apprentissage, sensible à ce qui l'entoure, réceptif à l'accompagnement. Elle appelle donc une attention particulière, mais sans pour autant nier ses forces ni ses capacités.

³⁴ L'agentivité d'un individu vise sa « capacité d'être acteur » ou sa « possibilité d'action »³⁴. Le critère de l'agentivité mesure dès lors la façon avec laquelle la constitution a effectué un « changement de paradigme par rapport aux approches de protection de l'enfance dans lesquelles les enfants sont perçus et traités comme des "objets" ayant besoin d'assistance plutôt que comme des détenteurs de droits »³⁴. Selon Conor O'Mahony, ce critère est un indicateur crucial de la qualité des dispositions relatives aux droits de l'enfant : « [l]orsqu'elle a été promulguée en 1989, la CIDE visait à faire des enfants des titulaires de droits indépendants et autonomes, et peut être considérée comme le point culminant historique d'une longue lutte pour la reconnaissance des enfants en tant qu'êtres humains à part entière – en tant que sujets de droits »³⁴. L'agentivité est donc au cœur de la définition de l'approche des droits de l'enfant du Comité des droits de l'enfant. L'auteur précise cependant que la CIDE, elle-même, ne se situe pas dans un modèle exclusivement autonomiste mais qu'elle cherche un juste équilibre entre protection renforcée et agentivité. Son étude des constitutions européennes montre que la plupart d'entre elles se situent aussi dans un espace entre ces deux approches³⁴.

³⁵ Y. DENÉCHÈRE, « Introduction », *La parole de l'enfant au bénéfice de ses droits*, Y. Denéchère (dir.), Liège, Presses universitaires de Liège, 2019, p. 8 et les références citées. Voy. aussi toutes les contributions de cet ouvrage qui explorent la pertinence de la parole de l'enfant pour renforcer l'effectivité de ses droits. Voy. aussi l'important ouvrage de A. DALY, *Children, Autonomy and the Courts : Beyond the Right to be Heard*, Leiden/Boston, Brill/Nijhoff, 2018.

C'est justement parce qu'on considère que les enfants sont capables d'autonomie – qu'ils peuvent choisir, décider, exprimer une opinion – qu'on cherche à les encourager à le faire. Mais cette autonomie n'est pas donnée d'emblée : elle se construit, elle s'apprend, elle se développe progressivement, et parfois de manière inégale selon les enfants et les contextes. Cela implique un accompagnement attentif, souple, qui prend en compte les différences de rythme et de maturité.

Dans les pratiques, cela se traduit par une préférence accordée à l'enfant qui exprime ses choix, donne son avis, affirme sa position, plutôt qu'à celui qui se conforme passivement. L'idéal éducatif d'aujourd'hui valorise un enfant capable de se situer par lui-même, d'exister comme une personne en relation, sans se perdre dans l'avis des autres ni se soumettre trop vite. Il s'agit, en somme, d'apprendre à s'individualiser, tout en restant en lien. Mais cette capacité à se construire comme un *soi autonome* ne va pas de soi. Elle est incertaine, fragile, dépendante de nombreux facteurs. Et c'est là que les professionnelles ont un rôle essentiel : elles ne sont plus seulement là pour transmettre ou encadrer, mais pour accompagner ce processus d'autonomisation, en trouvant la bonne distance, en observant finement, en créant les conditions favorables pour que chaque enfant puisse faire l'expérience de lui-même dans la relation à l'autre.

C'est cette transition – de l'enfant vulnérable à l'enfant en capacité de devenir acteur – qui ouvre logiquement à la question suivante : **quelles sont les représentations actuelles du rôle du professionnel dans ce cadre ?** Car accompagner l'autonomie suppose des compétences particulières, mais aussi une posture, un regard, une manière d'être en relation.

5.3.1.2 Les représentations actuelles du professionnel de l'accueil

À partir des extraits du référentiel analysé, se dessine une figure du professionnel qui découle de cette anthropologie à visée pratique : il n'est pas un simple exécutant ou transmetteur, mais acteur réflexif, soutenant et ajusté, engagé dans un accompagnement respectueux de l'enfant comme sujet. Quatre dimensions principales ressortent :

- le professionnel qui soutient sans faire à la place
- celui qui observe et s'ajuste « au cas par cas »
- celui qui « favorise les conditions » d'un développement autonome,
- et celui qui incarne une posture réflexive

Ce positionnement s'accompagne d'un changement dans le rôle de l'adulte : ce dernier n'impose pas une direction, mais accompagne, offre des espaces d'exploration, soutient les essais et les erreurs, garantit la sécurité psychique et physique qui rend possible une expérimentation authentique. On le lit dans cet extrait :

« Ce qui semble fondamental, c'est que chaque enfant puisse décider de sa propre activité, de son projet, de sa réalisation seul ou en échangeant avec d'autres enfants [...] Lorsqu'il a découvert quelque chose par lui-même, cela devient un véritable savoir. »

Ce regard se traduit également par la valeur attribuée au développement de la confiance en soi de l'enfant : l'enfant, en agissant, se découvre capable, compétent, influent. Il fait l'expérience de sa propre efficacité (personnelle), ce que le référentiel nomme « le sentiment d'exercer une action sur le monde », participant ainsi à la construction du moi et de l'identité.

5.3.1.2.1 Le professionnel accompagnant : soutenir sans faire à la place

Le professionnel est avant tout un soutien dans le processus de développement de l'enfant. Il encourage son initiative, sa créativité, sa capacité d'exploration et de socialisation. Cette posture suppose une présence active mais non intrusive : il ne s'agit pas de guider pas à pas, mais de rendre possible, de sécuriser, d'être disponible. Ainsi, l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit dans l'expérience. Le professionnel soutient l'enfant dans ses essais, lui permet d'éprouver des émotions, d'exprimer des idées, de prendre des décisions ajustées à ses capacités. Cela implique aussi de reconnaître l'enfant comme un sujet pensant et agissant, avec une voix propre, une intentionnalité à écouter.

Cette posture s'oppose à une logique descendante. Le professionnel n'impose pas une norme comportementale ou cognitive, il part de ce que l'enfant montre de lui-même pour l'accompagner dans un processus évolutif.

5.3.1.2.2 Le professionnel observateur-actif : ajuster pour soutenir l'autonomie

Si une telle posture requiert une présence active mais non intrusive de la part du professionnel, il reste à comprendre de quoi est faite cette part d'activité. Le référentiel y insiste à de nombreux endroits : ce qui compte aujourd'hui n'est pas d'avoir un professionnel *détenteur d'un savoir général* sur ce qu'est un « bon développement » de l'enfant, mais un professionnel *capable d'un savoir situé*. Autrement dit, un professionnel engagé dans une démarche d'observation fine, continue, et ajusté aux situations.

« Une démarche qui relève du défi

Le professionnel n'est pas celui qui sait ce qui est juste et bon pour l'enfant en général. Il mobilise ses connaissances à propos de l'enfant particulier qui est face à lui ; le professionnel de l'accueil parvient ainsi à se mettre à l'écoute de tous et de chacun, à ajuster ses pratiques éducatives à la diversité des situations rencontrées, pour tenir compte tout à la fois des intérêts de chaque enfant et du groupe.

La démarche relève du défi, car bien sûr des contradictions sont à gérer entre différents enjeux relatifs tout aussi bien à un enfant en particulier, au groupe d'enfants, à la famille concernée, aux autres pères et mères, au professionnel et à l'équipe. La référence à la notion de besoin, privilégie donc ici une vision dynamique qui se situe à la rencontre entre, d'une part les connaissances qu'il importe d'actualiser en permanence et, d'autre part, les connaissances particulières dégagées à propos de (et avec) cet enfant - là et cette famille - là (à partir des observations, des entretiens, etc). » (p. 37 de l'introduction)

Ce que le référentiel donne à voir, c'est l'importance centrale d'une « sensibilité situationnelle » (Huvos, cité dans le référentiel) : la capacité du professionnel à percevoir, dans les micro-détails du quotidien, les *signes faibles* qui indiquent les besoins, les ressources, les difficultés de cet enfant-là, dans ce contexte-là. Il ne s'agit pas de dérouler une méthode éducative universelle, mais de produire un jugement ajusté, nourri par l'observation et la réflexion en équipe.

Ce travail d'observation a plusieurs fonctions :

- Il permet d'ajuster en continu l'environnement, les propositions, la posture adulte ;
- Il soutient une prise de décision progressive et prudente, sans précipitation ;

En somme, c'est dans la capacité à voir, interpréter, et ajuster, que réside le cœur du savoir professionnel aujourd'hui attendu.

5.3.1.2.3 Le professionnel qui favorise les conditions du développement

L'un des traits les plus marquants du corpus est la récurrence de formules telles que : « le professionnel favorise les conditions de... ». Cela traduit à nouveau une représentation du professionnel comme médiateur, qui agit sur l'environnement, le cadre, les interactions, afin de rendre possibles certaines expériences (autonomie, coopération, expression, bien-être, etc.). Le professionnel n'agit pas seulement dans l'instant, il *aménage un environnement* propice au développement, à la coopération, à l'expression. Il ne « transmet » pas des compétences sociales ou émotionnelles comme un contenu figé, il *rend leur acquisition possible* et permet à l'enfant de les construire en situation, dans un cadre adapté, sécurisant et stimulant. Trois types de conditions sont souvent repris :

Des conditions environnementales à penser et aménager

Le professionnel est responsable de l'environnement dans lequel évoluent les enfants. Il doit veiller à ce que l'espace, l'ambiance, le matériel ou encore l'organisation favorisent l'exploration autonome, la sécurité affective et la régulation des relations sociales. Les extraits du référentiel insistent sur :

- L'importance d'un cadre matériel lisible, dans lequel l'enfant peut s'orienter et anticiper.
- La nécessité d'un espace différencié, offrant des possibilités de retrait, de regroupement ou d'activités choisies.
- Une atmosphère calme, prévisible et chaleureuse, qui soutient la disponibilité des enfants à l'interaction.

Ici, le rôle du professionnel est d'aménager activement l'environnement, en tenant compte de l'âge des enfants, de leur développement et des dynamiques de groupe. L'espace apparaît alors comme un co-éducateur.

Une posture professionnelle ajustée et réflexive

« Favoriser les conditions de » implique la prise en compte de la posture relationnelle du professionnel, sa façon d'être présent. Il ne s'agit pas d'user d'un savoir vertical ou de diriger, mais de se positionner comme un soutien actif, attentif aux signaux faibles, capable d'ajuster sa présence et son degré d'intervention. Le référentiel valorise notamment : l'écoute sensible, pour accueillir les émotions et besoins exprimés ou non exprimés de l'enfant ; la capacité à encourager sans imposer, à proposer sans sur-stimuler. Une posture de co-exploration, qui évite à la fois la distance froide et l'envahissement. Ce positionnement implique une *forte réflexivité* : savoir s'interroger, remettre en question ses interprétations, travailler en équipe pour ajuster collectivement les pratiques. Le professionnel est ici un facilitateur du développement, qui s'efface autant qu'il soutient.

Un rapport au temps adapté aux rythmes et repères de l'enfant

Enfin, parmi les conditions à favoriser le professionnel doit prendre en compte le temps spécifique de l'enfant, en particulier dans la petite enfance. Le référentiel insiste sur la nécessité de construire un temps éducatif fluide, qui respecte les rythmes physiologiques et émotionnels des enfants, tout en leur offrant des repères structurants.

Parmi les éléments mis en avant dans le référentiel, l'on peut citer la régularité des rituels et des transitions, la flexibilité dans l'enchaînement des activités, pour tenir compte de la disponibilité attentionnelle ou encore le respect des temps de solitude, de regroupement, d'attente ou de retrait. L'enjeu n'est pas de remplir le temps mais de l'habiter avec sens pour l'enfant, en créant un environnement temporel sécurisé, où il peut progressivement se repérer et prendre confiance.

Cette manière d'agir renforce l'idée que l'enfant est porteur de potentialités, mais que ces dernières ont besoin d'un contexte favorable pour se déployer.

Le professionnel est ainsi conçu comme un facilitateur, un aménageur de possibles.

5.3.1.2.4 Le professionnel réflexif et exemplaire : une posture éthique

Enfin, le professionnel est présenté comme un acteur réflexif, capable de questionner ses propres gestes, ses paroles, ses routines. Il est invité à analyser sa posture, à se demander comment il positionne l'enfant, comment il soutient ou non l'initiative, comment il peut reproduire (malgré lui) des inégalités de traitement ou des stéréotypes.

Cette réflexivité va de pair avec une exemplarité dans les interactions. L'adulte n'est pas hors-jeu, il est co-acteur du vivre-ensemble, soumis aux mêmes règles que les enfants. Il doit être vigilant à ses propres comportements, à ses réponses émotionnelles, à son usage du langage. Il est aussi un modèle de respect, d'écoute, d'ouverture, sans pour autant prendre le pouvoir sur l'autre.

Il n'y a pas d'un côté les enfants à éduquer, et de l'autre les adultes détenteurs du bon comportement : la relation éducative est réciproque, co-construite, nourrie par la reconnaissance mutuelle.

5.3.1.3 Les tensions et épreuves au cœur de l'intervention

À mesure que se précisent les attentes envers le professionnel dans le référentiel – attentif, ajusté, éthique, garant de l'autonomie de l'enfant – émerge en contrepoint une série de tensions inhérentes à ce travail. Ces tensions ne surprennent pas celui qui choisit délibérément de ne pas les voir comme les symptômes d'une contradiction à dévoiler : « le professionnel dit qu'il « fait avec » mais, en réalité, il contraint, il oblige, il empêche », etc. Le sociologue dévoilerait alors au grand jour, la mécanique d'un pouvoir déguisé, d'une domination qui se camouflerait sous le masque de l'accompagnement. Là ne se situe pas notre approche (cf. revue de la littérature). Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas d'erreurs voire d'abus de la part des professionnels et qu'il n'y aurait aucun intérêt à les mettre en évidence. Cela signifie plutôt qu'on gagnerait à les situer dans la complexité même de leur métier pour mieux les prévenir.

Ces tensions sont inhérentes au métier « à pratique prudentielle » (Champy, 2012) et amènent à une série d'« épreuves de professionnalité » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018) : elles ne signalent pas un défaut du cadre éducatif, ni une incohérence dans les discours, mais bien une *condition structurelle du travail avec les enfants* dans un contexte où ces derniers sont reconnus comme sujets à part entière.

5.3.1.3.1 Entre protection et autonomie

Cette tension est sans doute la plus connue et la plus fréquemment évoquée dans les pratiques éducatives liées aux enfants. Elle est par ailleurs au cœur de la CIDE (1989).

D'un côté, l'enfant a besoin d'être protégé : il est en situation de vulnérabilité, en construction, et dépend dans une certaine mesure de l'adulte pour sa sécurité physique, affective, psychique. Le rôle du professionnel est ici fondamental : garantir un environnement stable, rassurant, soutenant, dans lequel l'enfant peut s'appuyer sur une présence fiable garantissant un climat de sécurité. Or, ce climat est la condition permettant à l'enfant de grandir et de risquer à faire, à dire, à apprendre.

Dans le même temps, l'enfant est aussi porteur de ressources, de désirs, de compétences en développement. Il a besoin d'agir *par lui-même*, de choisir, d'expérimenter, de construire progressivement son autonomie. L'intervention éducative vise donc aussi à lui permettre de prendre des initiatives, d'assumer des choix, de se positionner comme acteur de ses propres expériences. Trop de contrôle peut bloquer ces processus, trop de liberté peut mettre en danger l'équilibre ou l'intégrité de l'enfant.

Le professionnel est ainsi placé dans un équilibre délicat : il s'agit de veiller sans empêcher, de soutenir sans diriger, de créer les conditions d'un espace sécurisant tout en permettant une exploration libre. Il ne s'agit pas de choisir entre protection et autonomie, mais de penser leur articulation dynamique : c'est parce que l'enfant est protégé qu'il peut devenir autonome, et c'est en développant son autonomie qu'il accède à une forme plus profonde de sécurité, fondée sur la confiance en soi.

Le rôle du professionnel face à la dynamique du bouc émissaire

Le phénomène du « bouc émissaire » – le référentiel n'utilisant pas le terme de harcèlement – illustre bien cette première tension constitutive du métier de l'intervention auprès de l'enfant, entre autonomie et protection, et mérite à ce titre un éclairage spécifique pour les besoins de la recherche.

« Mettre en place un fonctionnement par petits groupes, c'est accepter que des choses échappent à la maîtrise de l'adulte. Il y a là une « tache aveugle » nécessaire au développement de l'autonomie du petit groupe. L'équilibre entre contrôle et autonomie est difficile à trouver. Trop de contrôle empêche les petits groupes de devenir autre chose que des subdivisions fonctionnelles du grand groupe, mais trop peu de contrôle, trop peu de présence peut amener à laisser se développer des mécanismes de bouc émissaire, des conflits paralysants. Selon l'âge des enfants, la maturité du groupe, la présence gagne donc à être modulée ». (Pages 30-31)

« Parmi les phénomènes d'exclusion, il convient également d'être particulièrement vigilant au phénomène de l'enfant bouc-émissaire ou encore phénomène d'intimidation ». (Page 42)

Le référentiel souligne ainsi que la vie en collectivité implique des tensions, des exclusions, des conflits. Le rôle du professionnel est alors de créer les conditions d'une vie de groupe constructive, où les difficultés deviennent des occasions d'apprendre. Dans ces situations ordinaires, il est invité à intervenir selon trois dimensions-clés :

1. Créer un cadre sécurisant et non-jugeant : accueillir les émotions, valoriser les différences, veiller aux signes d'exclusion.
2. Intervenir sans désigner de « coupable » : amener le groupe à comprendre et à réparer les relations plutôt qu'à sanctionner.
3. Soutenir l'apprentissage du vivre-ensemble : poser des mots sur ce qui se joue, favoriser la coopération, développer l'empathie.

Ces principes, selon le référentiel, suffisent souvent à prévenir ou à réguler les tensions dans un groupe. Et cette logique de prévention générale (cf. 2.1) est celle qui est privilégiée. Les professionnels sont invités – de même, nous le verrons, que dans le décret climat scolaire dont l'approche socio-environnementale a déjà été précisée – à créer les conditions pour empêcher l'émergence de troubles.

Mais dès qu'il s'agit d'intimidation ou du phénomène de bouc émissaire, la situation ne peut plus être traitée comme un simple conflit. Le référentiel insiste :

« Ne pas traiter le problème comme un conflit, mais bien comme un processus de victimisation : l'enfant qui est victime d'intimidation n'est pas en capacité de réagir seul à la situation puisque le rapport de forces entre bourreau et victime est tout à fait déséquilibré. »

Dans ce cas, d'autres principes d'action s'imposent où l'intervention active et concertée de l'adulte (et de l'équipe) est indispensable. Ici, l'approche réactive est désormais requise avec un dispositif d'intervention ciblée et non plus de prévention générale pour reprendre le vocabulaire (cf. 4.1).

- Proposer des activités coopératives en petits groupes, permettant de mettre en lumière les compétences de chacun.
- Centrer le groupe sur un projet commun pour rétablir des relations cordiales.

- Éviter de renforcer involontairement l'exclusion, par des remarques ou attitudes d'adulte qui stigmatiseraient davantage l'enfant ciblé.
- Énoncer clairement les règles de vie : refus explicite de toute forme d'exclusion, vigilance aux « zones de non-droit » où s'impose la loi d'un *leader*.
- Agir collectivement en équipe éducative : partager les responsabilités, identifier les relais institutionnels et, si besoin, recourir à des ressources externes.
- Associer les parents des enfants concernés pour agir de manière cohérente.
- Intervenir précocement, avant que le processus ne s'installe et que les enfants n'aient conscience de la souffrance qu'ils provoquent.
- Sensibiliser le groupe d'enfants à ce phénomène par des temps de dialogue et un message explicite de rejet de l'intimidation.
- Former les enfants à intervenir positivement lorsqu'ils sont témoins d'une situation d'exclusion.

Ainsi, la distinction entre conflit et intimidation est essentielle : dans un cas, il s'agit d'un *apprentissage* de la gestion des désaccords ; dans l'autre, il s'agit de *protéger* et de restaurer la dignité d'un enfant pris dans une dynamique collective de victimisation. Le rôle du professionnel est alors à la fois protecteur, éducatif et institutionnel.

Ainsi, la distinction entre conflit et intimidation est essentielle : dans un cas, il s'agit d'un *apprentissage* de la gestion des désaccords ; dans l'autre, il s'agit de *protéger* et de restaurer la dignité d'un enfant pris dans une dynamique collective de victimisation. Le rôle du professionnel est alors à la fois protecteur, éducatif et institutionnel

5.3.1.3.2 Entre individualisme et vie collective

Un deuxième dilemme traverse le cœur du travail éducatif : celui de l'attention portée à chaque enfant dans sa singularité, et l'organisation d'une vie de groupe qui permette à chacun de trouver sa place. Le référentiel insiste sur la nécessité de reconnaître l'enfant comme un individu à part entière, porteur d'une histoire, d'un rythme, de besoins spécifiques. Il s'agit de ne pas uniformiser les réponses éducatives, mais d'adapter les propositions, de valoriser la parole de chacun, de soutenir les expressions personnelles.

Dans le même temps, le cadre éducatif est collectif. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble, à composer avec la diversité, à respecter des règles communes, à coopérer. Le groupe est un espace d'apprentissage social fondamental, mais il peut

aussi devenir le lieu de tensions, d'exclusions, de domination symbolique entre enfants. Le professionnel doit alors veiller à la qualité des interactions, soutenir une dynamique de groupe inclusive, sans jamais perdre de vue les individus qui le composent.

La tension entre le « je » et le « nous » n'est pas à trancher : elle constitue le cœur du projet éducatif. Il s'agit de permettre à chacun de se sentir exister dans le groupe, reconnu dans ce qu'il est en tant qu'individu, tout en apprenant à tenir compte des autres, à réguler les relations, à participer à une vie commune. Cette articulation demande une grande finesse professionnelle : il faut observer, ajuster, médiatiser, soutenir, parfois protéger certains enfants d'un collectif trop pesant (cf. la « vigilance » requise des adultes par rapport au risque de « conformité », « *leadership* », « conflit », « fantôme », « intimidation » et « bouc-émissaire »), parfois rappeler les règles communes à des enfants trop centrés sur eux-mêmes. Le groupe devient éducatif s'il est activement travaillé comme tel, dans un aller-retour permanent entre reconnaissance des singularités et construction d'un vivre ensemble.

5.3.1.3.3 Entre liberté d'agir et nécessité du cadre

Enfin, un troisième dilemme s'exprime dans la manière d'organiser l'espace et le temps éducatifs : comment favoriser l'expression, l'initiative, la créativité des enfants, tout en garantissant un cadre stable, lisible et cohérent ? L'enfant apprend en agissant, en testant, en se trompant. Le professionnel est alors invité à créer un environnement stimulant, à proposer des espaces ouverts, à accueillir l'imprévu, à tolérer les tâtonnements. C'est une liberté nécessaire pour que l'enfant puisse construire du sens à partir de ses expériences.

Mais cette liberté ne peut s'exercer dans un vide. L'enfant a aussi besoin d'un cadre pour se repérer, pour sentir que des limites existent, que les adultes sont présents et cohérents. L'absence de règles ou la confusion peut produire de l'insécurité, des conflits, ou laisser place à des formes de domination au sein du groupe. Le cadre n'est pas une contrainte arbitraire : il structure l'expérience, il permet aux enfants d'exister ensemble, il pose les conditions de la liberté partagée.

Là encore, l'enjeu pour le professionnel est de maintenir une tension active : ne pas figer les règles, mais les rendre intelligibles (« faire sens »), négociables dans certains cas, adaptées aux contextes. Ne pas encadrer au point de bloquer toute initiative, mais soutenir des repères rassurants. Il s'agit d'être garant du sens commun sans prendre toute la place, de faciliter les projets sans les instrumentaliser, de soutenir les explorations sans s'effacer complètement. *Le cadre devient alors un appui pour la liberté, et non son contraire.*

5.3.1.4 De l'équilibre que le professionnel est invité à trouver au critère pour y parvenir : l'autonomie comme boussole d'action

Les tensions professionnelles précédemment évoquées (entre protection et autonomie, individualisation et vie collective, liberté et cadre) ne se résolvent pas par des solutions toutes faites. Elles se travaillent dans l'action, dans l'observation, dans l'échange entre professionnels. Mais alors, comment, du point de vue du professionnel, décider de la « bonne » manière d'agir dans une situation donnée ? Quel repère mobilise-t-il, au moins de façon idéale ou convenue, pour ajuster leur posture ? Le référentiel apporte une réponse claire : **le critère ultime de l'action éducative est l'autonomie de l'enfant qui suppose une certaine façon de s'attribuer une responsabilité en tant que professionnel (point 1), d'évaluer le comportement de l'enfant (point 2), et d'agir (point 3)**

5.3.1.4.1 Une responsabilité toujours située, jamais unilatérale

Ce critère de l'autonomie n'est ni un objectif abstrait, ni une norme figée. Il s'incarne dans une responsabilité professionnelle qui refuse toute lecture, par trop, individualisante du comportement de l'enfant. Le référentiel est explicite sur ce point : « *Un individu à lui seul n'est pas la cause d'un comportement.* » Autrement dit, le professionnel ne s'arrête pas à ce que « fait » l'enfant ; il s'interroge sur ce qui se passe autour de lui : l'organisation de l'espace, la disponibilité des objets, la dynamique du groupe, la qualité des interactions, sa propre posture, etc.

Cela implique une posture réflexive constante : l'enfant n'est ni entièrement responsable de ses actes, ni totalement déchargé. Il est reconnu comme un sujet en développement, porteur de compétences, mais encore vulnérable. Le professionnel, lui, n'est pas seulement celui qui agit ou corrige : il devient co-évaluateur du cadre, attentif à ce qu'il a permis — ou non — de faire émerger.

5.3.1.4.2 Une évaluation relationnelle et dynamique

L'action éducative n'est jamais immédiate. Avant d'« intervenir » (par exemple, réprimander, faire à la place, signaler), le professionnel est invité à prendre un *temps d'observation* ; le référentiel regorge d'encadrés comprenant des questions permettant au professionnel de s'interroger sur ses propres pratiques. Il s'agit moins de retarder l'action que de la suspendre provisoirement, pour mieux en interroger la pertinence : a-t-on observé suffisamment ? proposé un environnement adapté ? pris en compte les signaux faibles ? tenté d'autres formes d'accompagnement ? suffisamment renforcé la capacité d'agir ou restaurer son estime de soi ? etc.

Ce travail d'ajustement repose sur une *enquête située*, faite d'indices, de tests, de doutes et de micro-réajustements. L'observation ne concerne pas seulement l'enfant, mais aussi le cadre et l'action professionnelle elle-même. Le professionnel

devient ainsi enquêteur à double foyer : il observe l'enfant (engagement, retrait, demandes implicites), mais aussi ses propres effets sur la situation (posture, consignes, rythme, organisation du groupe, etc.).

5.3.1.4.3 Trois conditions pour changer de registre d'action

Ce n'est que lorsque certaines conditions sont réunies qu'un professionnel passe du « faire avec » au « faire pour » par exemple – registres d'action que développe Livia Velpry dans ses travaux sur la psychiatrie (2008) et repris pour analyser l'intervention auprès d'enfants et de leurs parents (Messaoudi, 2024). Cette bascule, loin d'être automatique, repose sur trois critères d'évaluation. Elle dépend d'abord de la situation de l'enfant, notamment du degré de gravité ou de danger : présence d'une souffrance manifeste, risque pour l'enfant ou le groupe. Elle s'appuie ensuite sur l'évolution de la posture de l'enfant dans le temps, en particulier sa capacité à coopérer, à entrer dans la relation ou à se transformer. Enfin, elle engage une réflexion sur la responsabilité professionnelle, à travers l'évaluation des conditions éducatives mises en place : l'environnement a-t-il été suffisamment ajusté ? Les dynamiques ont-elles été explorées ? Les ressources disponibles ont-elles été mobilisées et le cadre suffisamment structurant ?

C'est l'articulation de ces éléments qui semble justifier un changement de registre (intervention plus directive, signalement, recours à un partenaire extérieur). Le passage à l'acte ne repose jamais sur un jugement spontané, mais sur une accumulation d'indices, une analyse collective, voire une délibération en équipe. **Il s'agira d'observer, entre le prescrit et réel, comment cela se manifeste concrètement sur le terrain des accueillantes.**

5.3.1.5 L'autonomie comme critère relationnel pour le professionnel

L'autonomie n'est donc pas une propriété intrinsèque de l'enfant dans le référentiel, que l'on mesurerait en termes de « niveau » ou de « capacité acquise ». Elle s'observe dans une relation, à travers ce que l'enfant peut faire dans un cadre donné, avec un soutien donné et selon ses capacités. Elle est co-produite par l'environnement, les interactions, les opportunités offertes. Ainsi, on évalue moins l'enfant isolément que *la qualité de l'ajustement entre ses compétences en devenir et les conditions de leur expression.*

Le référentiel formalise ce processus en parlant de « sensibilité situationnelle », comme déjà évoqué : une forme d'intelligence pratique, capable de capter les signaux faibles, de remettre en jeu les routines, de différer l'action pour mieux en ajuster la portée. Le professionnel devient un praticien réflexif, engagé dans une forme de vigilance active, où chaque décision est située, proportionnée, justifiée.

Dans le référentiel, l'autonomie apparaît comme un critère central, voire ultime, de l'action éducative. Mais il est important de bien comprendre de quoi il s'agit. Dire que l'autonomie est le critère ultime de l'action éducative, dans leur perspective, ne veut pas dire « pousser l'enfant à se débrouiller seul », mais lui offrir des conditions pour se sentir capable d'agir dans un cadre sécuritaire et de développer cette forme d'*agency* déjà évoquée qui lui permet de prendre des initiatives, persévérer dans une activité, trouver sa place dans un groupe, différer une impulsion, formuler un besoin, se retirer ou s'exprimer. Loin d'être synonyme d'indépendance ou de solitude (comme si l'enfant devait devenir un petit Robinson Crusoé), l'autonomie est ici envisagée comme une capacité à se construire avec les autres. L'autonomie n'est ni comprise comme un état à atteindre une fois pour toute, ni comme un objectif normatif à imposer de l'extérieur. Elle est comprise ici comme une *capacité en devenir*, à s'exprimer, à agir, à choisir, à persévérer — et à demander de l'aide lorsque nécessaire. Elle est inséparable du développement global de l'enfant, de son bien-être, et de la qualité des relations qu'il noue avec les autres, adultes comme pairs. Dans cette perspective, l'autonomie devient un indicateur relationnel et situé. Elle permet d'évaluer non seulement ce que l'enfant est capable de faire, mais aussi *ce que le cadre d'accueil permet ou empêche* : a-t-il pu explorer librement ? exprimer un désaccord ? s'isoler s'il en avait besoin ? essayer et échouer sans être sanctionné ? Ces dimensions, bien qu'intangibles, sont au cœur de l'évaluation professionnelle — qui ne juge pas l'enfant mais s'interroge sur les conditions de sa liberté d'agir. Elle suppose un cadre relationnel sécurisant, une continuité affective, des repères clairs. Autrement dit, on ne devient pas autonome contre ou sans autrui, mais grâce à ou avec lui. C'est ce qui est appelé parfois la « dépendance fondatrice » : *pour apprendre à faire par soi-même, il faut d'abord avoir été accompagné, soutenu, reconnu*. Il n'y a pas d'autonomie sans présence bienveillante d'adultes attentifs, capables d'accompagner sans sur-contrôler, d'ouvrir des possibles sans tout prévoir.

Le choix du mot « autonomie » n'est donc pas anodin. Il condense, dans le référentiel, une conception intégrative de l'éducation, qui ne sépare pas la protection, le soin, le développement et l'émancipation. Ce terme permet de dépasser la fausse opposition entre fonction de garde et fonction éducative. L'accueil, quel qu'il soit, ne se limite jamais à une simple réponse logistique aux contraintes parentales. Il engage une visée plus large : celle *du bien-être* et du *développement global de l'enfant*, dans toutes ses dimensions — physiques, affectives, sociales, cognitives.

C'est ce que met en évidence l'approche dite éducative globale, explicitée dans le référentiel. Elle récuse toute segmentation entre les temps de soin, de jeu, d'apprentissage, de socialisation : tout moment de l'accueil est porteur d'enjeux éducatifs. Il ne s'agit donc pas de réserver l'éveil à quelques temps forts, ou l'éducation à des dispositifs spécifiques. La dimension éducative s'inscrit dans chaque geste professionnel, dans la manière de poser un cadre, d'écouter une inquiétude, de réguler un conflit ou de soutenir une exploration. Dès lors, l'autonomie

ne peut se dissocier du bien-être — compris non comme un confort passager, mais comme une expérience de sécurité psychique, de confiance en soi et dans les autres, de continuité affective. Elle est aussi liée à l'exercice de la liberté : être autonome, c'est pouvoir se projeter, essayer, décider, parfois se tromper — en se sachant reconnu, soutenu, respecté.

En somme, si l'autonomie est bien le critère ultime de l'évaluation professionnelle, elle doit être comprise comme tenant ensemble : le droit de l'enfant à se développer dans de bonnes conditions ; la responsabilité de l'adulte à créer ces conditions ; la complexité des contextes, qui exige une observation fine et un ajustement constant.

Cette manière de penser l'autonomie s'inscrit en contraste avec d'autres représentations historiques de l'enfance, qui ont longtemps orienté les politiques et les pratiques. Comme l'ont analysé Alain Ehrenberg et Nicolas Marquis (2023), la figure dominante du « petit individu à faire advenir » s'est progressivement construite à partir du XIXe siècle, dans un contexte évolutionniste. L'enfant y est pensé comme un être immature, incomplet, devant franchir des étapes successives pour se rapprocher d'un modèle adulte présenté comme « abouti ». Dans cette vision, les écarts à la norme sont souvent interprétés comme des signes de carence ou de désordre, à corriger. Cela a donné lieu à l'émergence d'une figure centrale dans les politiques publiques de l'enfance : celle de *l'enfant-individu déficient* (Ehrenberg, 2025 :41), à rééduquer ou à protéger. En effet, dans ce modèle, l'environnement idéal devient celui du retrait de la vie sociale, dans lequel l'expert (psychologue, éducateur, psychiatre) agit sur l'enfant pour le faire changer. L'intervention s'appuie alors sur l'expertise d'un professionnel chargé d'induire le changement, dans une logique réparatrice plus que participative. L'enfant est ainsi dépossédé de son pouvoir d'agir : ce n'est plus un sujet qui apprend, mais un objet à normaliser.

Cette représentation historique de l'enfance permet de mieux comprendre ce à quoi l'on tient aujourd'hui : une autre vision de l'enfant, non pas comme un sujet en manque, mais comme un être en relation, doté de compétences dès le plus jeune âge, d'un « potentiel », capable d'apprendre, de ressentir, de coopérer — *à condition que l'environnement le permette*. C'est pourquoi l'autonomie, dans le référentiel, est aussi un indicateur d'environnement.

En résumé :

En résumé, le référentiel de l'ONE donne à voir un idéal éducatif contemporain fondé sur une conception relationnelle et dynamique de l'enfant. Celui-ci est à la fois reconnu comme vulnérable — nécessitant protection, attention et accompagnement — et comme capable, porteur de ressources, en mesure de participer activement à son propre développement. Cette tension entre vulnérabilité et capacité n'est pas contradictoire : elle constitue au contraire le cœur de la manière actuelle de penser l'enfance.

L'autonomie y apparaît comme un processus en construction, toujours situé, dépendant des conditions offertes par l'environnement et de la qualité des relations.

Dans cette perspective, l'autonomie ne renvoie ni à une indépendance immédiate, ni à une injonction à « se débrouiller seul », mais à une capacité à agir, choisir, s'exprimer et se construire avec les autres. Elle devient ainsi un critère central de l'action éducative, permettant d'évaluer non seulement les comportements des enfants, mais surtout la qualité des cadres proposés : possibilités d'exploration, de participation, d'expression, de retrait ou encore de coopération.

Le rôle du professionnel s'en trouve profondément redéfini. Il n'est plus seulement un encadrant ou un transmetteur, mais un acteur réflexif chargé de créer les conditions favorables au développement de l'enfant : soutenir sans faire à la place, observer et s'ajuster, organiser un environnement porteur, accompagner les expériences plutôt que les diriger. Cette posture suppose une attention constante aux situations et une capacité à ajuster son action.

Ce positionnement place les professionnels au cœur de dilemmes qui traversent le travail éducatif : protéger sans surprotéger, individualiser sans isoler, soutenir l'expression de chacun tout en organisant une vie collective, favoriser la liberté d'agir tout en garantissant un cadre sécurisant. Ces tensions ne sont pas à résoudre une fois pour toutes, mais à travailler en permanence dans l'action.

Le référentiel ne propose pas de réponses standardisées à ces dilemmes, mais fournit une boussole : l'autonomie de l'enfant. Celle-ci oriente les décisions professionnelles, en invitant à évaluer de manière située les situations, à interroger les conditions mises en place et à ajuster les interventions. Elle repose sur une responsabilité partagée, une observation fine et un travail collectif d'analyse, plutôt que sur des jugements immédiats ou des réponses toutes faites.

Ainsi, le référentiel formalise un cadre qui reconnaît à la fois la complexité des situations, la nécessité d'un accompagnement ajusté et l'importance de créer les conditions d'un développement autonome dans et par la relation.

5.3.2 Climat scolaire et prévention du harcèlement : un cadre institutionnel pour les écoles

Le décret climat scolaire, ainsi que la circulaire n° 9212 du 20 mars 2024 qui en précise les modalités de mise en œuvre, constituent aujourd'hui les principaux textes de référence en Fédération Wallonie-Bruxelles sur cette question.

L'adoption du décret du 18 juillet 2023 relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires constitue une étape importante dans la structuration des politiques éducatives en Fédération Wallonie-

Bruxelles autour de la question des relations entre élèves. Ce texte s'inscrit dans un mouvement plus large de reconnaissance institutionnelle des violences entre pairs et de mise en place de dispositifs destinés à les prévenir.

La circulaire n° 9212 du 20 mars 2024 en précise les modalités de mise en œuvre, sans créer de nouvelles obligations juridiques. Comme toute circulaire administrative, elle vise essentiellement à expliciter les dispositions du décret, à en préciser les modalités d'application et à fournir aux établissements des ressources pratiques pour leur mise en œuvre. Elle joue ainsi un rôle d'opérationnalisation du cadre légal en traduisant les orientations générales du décret en dispositifs concrets et en outils destinés aux acteurs de terrain.

Pris ensemble, ces deux textes contribuent à formaliser un cadre d'action institutionnel centré sur la notion de climat scolaire, entendue comme l'ensemble des conditions relationnelles, organisationnelles et éducatives qui structurent la vie collective au sein d'un établissement.

5.3.2.1 Une politique publique centrée sur le climat scolaire

Le décret place explicitement l'amélioration du climat scolaire au cœur de la stratégie de prévention du harcèlement. Il indique que les mesures mises en place par les établissements visent notamment à « améliorer le climat scolaire et prévenir les situations de harcèlement et de cyberharcèlement entre élèves ». Dans cette perspective, la prévention du harcèlement n'est pas envisagée uniquement comme la gestion de situations individuelles, mais comme une action plus large sur l'environnement relationnel de l'école.

La circulaire insiste également sur la dimension systémique en rappelant que l'amélioration du climat scolaire constitue un levier essentiel pour prévenir les situations de harcèlement et de cyberharcèlement. Elle précise que les actions menées par les établissements doivent porter sur plusieurs dimensions : la qualité des relations entre élèves, la cohérence des interventions éducatives, le sentiment de sécurité et d'appartenance des élèves ou encore la participation des différents acteurs de la communauté éducative.

« Le nouveau décret redéfinit les conditions à offrir aux écoles pour leur permettre de déployer une action structurée, cohérente et durable en s'ancrant sur des actions visant désormais l'amélioration du climat scolaire et du bien-être des élèves¹ plutôt que la lutte contre les violences.

Il définit les différents éléments qui caractérisent le climat scolaire qui sont :

1° L'environnement relationnel qui recouvre la qualité des relations entre les acteurs, groupes d'acteurs ou au sein de ceux-ci, à l'école ;

2° L'environnement normatif et les pratiques démocratiques qui rassemblent les éléments relatifs à la construction des règles, à leur application au sein de la communauté scolaire, ainsi que les processus de participation et de décision collective ;

3° L'environnement pédagogique qui regroupe les éléments liés au développement de savoirs et de savoir-faire à l'école ;

4° L'environnement physique recouvre les aspects matériels et les infrastructures de l'école ». (p.6 de la Circulaire)

Cette conception correspond à l'approche socio-environnementale du harcèlement largement mise en évidence dans la littérature scientifique. Dans cette perspective, le harcèlement est compris comme un phénomène qui émerge dans un contexte relationnel et institutionnel donné, et dont la prévention passe par une action sur les dynamiques collectives plutôt que par la seule sanction des comportements individuels.

En ce sens, le décret et la circulaire ne proposent pas une lecture entièrement nouvelle du phénomène, mais s'inscrivent dans un cadre théorique déjà largement mobilisé dans les travaux de recherche et dans les politiques éducatives contemporaines.

5.3.2.2 Une représentation de l'élève : entre vulnérabilité et participation

L'analyse des textes met également en évidence une certaine représentation de l'élève et de sa place dans la vie collective de l'établissement.

D'un côté, les textes rappellent la nécessité de protéger les élèves contre les violences entre pairs. Le décret souligne ainsi l'importance de « prévenir les situations de harcèlement et de cyberharcèlement » (Article 1.7.10-2 du décret) et de garantir un environnement scolaire sûr et respectueux pour tous les élèves.

Mais dans le même temps, l'élève n'est pas seulement envisagé comme une victime potentielle qu'il conviendrait de protéger. Il apparaît également comme un acteur du climat relationnel de l'établissement. La Circulaire encourage ainsi les écoles à développer des actions visant à favoriser la participation des élèves à l'amélioration du climat scolaire et à les associer aux réflexions sur les règles de vie collective. Les textes mentionnent notamment la mise en place d'enquêtes de bien-être auprès des élèves, de dispositifs de participation ou d'instances de discussion permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue sur la vie de l'établissement notamment via la mise en place d'un conseil de classe. Cette représentation de l'élève comme acteur de la régulation collective rejoint largement celle qui apparaît dans le référentiel psychopédagogique de l'ONE. Dans ces deux cadres institutionnels, l'enfant n'est pas seulement conçu comme un sujet de protection, mais aussi comme un sujet

capable de participer à la construction du collectif et à la régulation des relations sociales.

5.3.2.3 Une évolution du rôle des professionnels

Le décret et la circulaire contribuent également à redéfinir les attentes à l'égard des professionnels de l'éducation.

La prévention du harcèlement y apparaît comme une responsabilité collective qui concerne l'ensemble de la communauté éducative. La circulaire rappelle ainsi que « la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement relève de la responsabilité de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative ».

« Les résultats des recherches et les pratiques montrent que pour qu'un programme d'amélioration du climat scolaire et prévention du harcèlement produise ses effets, il faut une implication unanime des adultes, une compréhension commune du phénomène et des relations de proximité et de confiance de tous les acteurs.

En effet, sans adhésion et implication de la direction d'une école, un programme de prévention a peu de chance de succès. Il faut veiller à ce qu'une grande majorité des enseignants de l'école puissent adhérer au projet. Le rôle du pouvoir organisateur est de cautionner le projet et d'octroyer les moyens humains et matériels nécessaires. Les programmes de prévention porteurs nécessitent généralement une compréhension commune du harcèlement et de ses impacts possibles par les différents acteurs (professeurs, élèves, parents, etc.). Les adultes de l'école, modèles essentiels pour les élèves, doivent s'abstenir de tout comportement harcelant entre eux (direction/enseignants-enseignants/enseignants) et envers les élèves. Un des critères de réussite d'un programme de prévention pourrait être les relations de confiance et de proximité qui se tissent entre les différents acteurs : entre les promoteurs du projet, internes et externes à l'école, les membres du personnel, les adultes et les élèves, ou encore entre élèves. Cette confiance et cette proximité nécessitent une stabilité des équipes de travail et des collaborations dans le temps ».(p.6 de la Circulaire)

Les équipes éducatives sont invitées à mettre en place des actions visant à développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, à instaurer des règles de vie collective cohérentes et à intervenir de manière coordonnée face aux situations problématiques. La circulaire souligne par exemple l'importance de « renforcer les compétences sociales et émotionnelles des élèves afin de favoriser des relations respectueuses entre pairs ».

Cette orientation traduit une évolution du rôle attribué aux professionnels. Ceux-ci ne sont plus seulement chargés de faire respecter des règles disciplinaires ou d'intervenir lorsque des incidents surviennent. Ils sont également invités à

accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences relationnelles et à contribuer activement à la construction d'un climat scolaire favorable au bien-être.

Dans cette perspective, l'intervention éducative ne se limite pas à la sanction des comportements problématiques. Elle vise également à soutenir les capacités des élèves à comprendre les effets de leurs actes, à exprimer leurs émotions et à participer à la régulation du collectif.

5.3.2.4 La place de l'accueil extrascolaire

Si le décret concerne principalement l'enseignement obligatoire, la circulaire rappelle que les situations de harcèlement peuvent émerger dans différents moments et espaces de la vie scolaire. Elle souligne notamment que les interactions entre élèves ne se limitent pas au temps de classe et que certaines situations problématiques peuvent apparaître dans différents espaces et moments de la vie scolaire. Les temps extrascolaires – temps de midi, accueil du matin ou du soir – sont ainsi implicitement concernés par les politiques de prévention du harcèlement. La circulaire insiste dès lors sur la nécessité d'une coordination entre les différents adultes présents dans l'environnement scolaire. Elle encourage les établissements à associer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative aux actions visant à améliorer le climat scolaire.

« Les éducateurs dans l'enseignement secondaire et dans certaines écoles fondamentales, ainsi que les surveillants et accueillants extrascolaires

Les éducateurs jouent un rôle central en matière d'amélioration du bien-être et du climat scolaire, et a fortiori pour la prévention du harcèlement. Les éducateurs mettent en place des interventions de première ligne, ils préviennent et gèrent les situations conflictuelles, favorisent le dialogue dans une approche constructive. Ils jouent un rôle actif dans la prévention de la violence et du harcèlement sous toutes ses formes, et veillent au bien-être et à la sécurité de tous les élèves. Ils ont également pour rôle de veiller au respect du ROI, des règles et principes qui guident le vivre ensemble dans le cadre scolaire⁵.

A l'instar de l'éducateur, les enseignants qui assurent les surveillances et accueillants extrascolaires veillent à l'accueil, au bien-être et à la sécurité des élèves. En contact permanent avec les enfants, ils gèrent notamment les temps et espaces transitionnels (le midi, les interours, le réfectoire, la cour, les abords de l'école, l'avant ou après école...) où se cristallisent les violences, qu'elles soient visibles ou invisibles. Une présence active et cadrante, le rappel des règles de vie en commun et l'intervention des adultes sont autant d'éléments qui apaisent les relations, préviennent le harcèlement et favorisent un climat scolaire positif.

Le délégué sera particulièrement attentif à la coordination avec le ou les éducateurs, les personnes qui assument les surveillances, en ce compris les accueillants extrascolaires de l'école. (p.43 de la Circulaire)

Dans cette perspective, les professionnels de l'accueil extrascolaire apparaissent comme des acteurs susceptibles de contribuer à la prévention du harcèlement, notamment en raison de leur présence dans les moments où les interactions entre élèves sont particulièrement nombreuses.

5.3.3 Un horizon éducatif commun

Pris ensemble, le décret climat scolaire et la circulaire qui en organise la mise en œuvre contribuent à formaliser un horizon éducatif relativement cohérent avec celui déjà identifié dans le référentiel psychopédagogique de l'ONE.

Dans ces différents textes, l'enfant apparaît comme un acteur de son développement et de la vie collective, tandis que les professionnels sont invités à adopter une posture d'accompagnement visant à soutenir l'autonomie (entendue comme tout ce qui favorise son bien-être, son agentivité, et donc aussi, sa sécurité et sa protection contre ce qui le mettrait en danger) et les compétences relationnelles des élèves. La prévention du harcèlement est ainsi envisagée non seulement comme une question de gestion des incidents, mais comme une dimension plus large de la qualité des relations au sein de la communauté éducative.

Loin d'introduire une rupture normative, le décret climat scolaire prolonge ainsi des orientations déjà présentes dans d'autres cadres institutionnels telle que la CIDE. L'enfant y apparaît comme un acteur du climat relationnel et le professionnel comme un accompagnant chargé de soutenir le développement de ses compétences sociales et émotionnelles tout en étant protégé à l'aune de la vulnérabilité particulière dont il est doté. Ce cadrage s'inscrit dans une configuration normative plus large que l'on peut interpréter, à la suite d'Alain Ehrenberg, comme l'expression d'une société de l'autonomie, dans laquelle l'autonomie tend à occuper une position centrale dans la hiérarchie des valeurs éducatives.

Comme nous le verrons dans la suite de l'analyse, cet horizon éducatif se confronte toutefois aux conditions concrètes du travail dans les lieux d'accueil extrascolaire. C'est précisément dans cet écart entre les prescriptions institutionnelles et les situations ordinaires du travail que se révèlent les épreuves de professionnalité auxquelles sont confrontés les professionnels et les arbitrages prudents qu'ils doivent réaliser dans leur activité quotidienne et que nous allons à présent approfondir.

5.4 Chapitre 2 - Les épreuves de l'accueil extrascolaire : Les situations qui obligent à de la prudence

Ce que le référentiel et le décret climat scolaire énoncent en termes d'autonomie, de bien-être et de climat scolaire prend chair dans une série de microdécisions quotidiennes. Le réel du métier *ne contredit pas* l'idéal ; *il le met à l'épreuve*. Et c'est précisément dans cette mise à l'épreuve que peut être observée la dimension la plus invisible du travail d'accueil extrascolaire que nous chercherons à analyser parce que c'est elle qui contribue à la prévention et la gestion des conflits et du harcèlement : cette sagesse pratique, discrète, rarement formalisée, mais constamment mobilisée pour tenir ensemble prescrit et réel, protection et liberté, cadre commun et attention aux singularités.

Comme annoncé, comprendre ce que fait réellement l'accueillante extrascolaire suppose de déplacer le regard : non plus seulement vers les textes qui encadrent l'action, mais vers les situations concrètes dans lesquelles les professionnelles doivent décider, souvent sans mode d'emploi. Les entretiens rendent cette dimension très visible. « C'est du cas par cas », disent régulièrement les professionnelles. L'expression ne signifie pas l'absence de cadre ; elle reconnaît plutôt que le cadre ne suffit jamais.

Les situations rencontrées ne peuvent être traitées par application mécanique de règles. Un même comportement peut être interprété différemment selon le contexte (situation familiale, état émotionnel de l'enfant, dynamique du groupe), ce qui oblige les professionnelles à ajuster leur manière d'agir : sanctionner ou temporiser, intervenir ou laisser faire, expliquer, attendre ou réorienter.

L'activité éducative repose ainsi sur un travail constant d'observation, d'interprétation et d'ajustement. Les professionnelles évaluent les situations, testent des réponses et révisent leurs décisions en fonction de leurs effets. Autrement dit, ils mettent en œuvre — souvent sans le formuler ainsi — cette sensibilité situationnelle que le référentiel psychopédagogique appelle de ses vœux.

Dans ce contexte, le travail en accueil extrascolaire est traversé par des épreuves. Par « épreuves », nous entendons des situations récurrentes qui obligent à choisir et à se positionner dans l'incertitude : gérer un conflit, tenir compte d'un contexte particulier, arbitrer entre des exigences contradictoires ou décider face à un risque. Ces situations rendent visible ce qui constitue le cœur du métier : décider sans solution toute faite.

Trois types d'épreuves seront plus particulièrement analysés : des épreuves émotionnelles (1), des épreuves éthiques (2) et des épreuves organisationnelles (3). L'analyse mettra en évidence les freins et les leviers identifiés par les acteurs eux-

mêmes, autrement dit ce qui facilite ou complique la décision, ce qui soutient la prudence et ce qui la fragilise (4).

Une journée ordinaire dans l'accueil extrascolaire et son lot d'épreuves

Avant d'entrer dans l'analyse des épreuves, il est bon de comprendre à quoi ressemble une journée ordinaire en accueil extrascolaire.

Pour les accueillantes sous contrat « classique », la journée est souvent morcelée. Elle commence tôt, vers 7h00. De 7h00 à 8h30, les personnes en charge de l'AES accueillent les enfants avant l'entrée en classe. Ce moment n'est pas qu'un temps d'attente : il fait office de pont. Les accueillantes observent, rassurent, transmettent des informations aux enseignants – un enfant arrivé « maussade », un parent qui a signalé une difficulté. Elles sont déjà au cœur d'un travail de vigilance et de circulation de l'information.

Après la classe du matin vient le temps du midi. De 11h30 ou 12h00 jusqu'à 13h30 (parfois 14h00), c'est le réfectoire et la cour. Faire respecter les règles à table, rappeler de « mettre les jambes sous la table », surveiller les échanges de boîtes à tartines, gérer les conflits dans la cour. Le ton change parfois pour certains : « là, il faut un peu plus sévir », dit l'une d'elles. La surveillance se double d'un travail éducatif constant – même si les accueillantes n'en parlent pas toujours en ces termes –, souvent répétitif, parfois sous pression.

L'accueil de l'après-midi reprend vers 15h30, à la sortie des classes. À ce moment précis, les accueillantes deviennent seules responsables du groupe et doivent veiller à ce que chaque enfant soit au bon endroit. Garderie, parfois gestion de l'étude ou des activités ponctuelles, appels micro pour les parents parfois, et même communication par talkie-walkie pour localiser les enfants : la fin de journée est dense. Certains enfants sont là depuis 7h00 et resteront jusqu'à 18h00.

Ce rythme « en pointillés » – matin, midi, fin d'après-midi – structure en majorité le métier. Il implique des adaptations constantes, des changements d'espace (local, cour, réfectoire, salle de gym, etc.), des changements d'interlocuteurs (enfants, enseignants, parents, direction, animateurs).

Cette organisation en horaires morcelés ne vaut cependant pas pour toutes les configurations. Par exemple, dans certaines communes bruxelloises, une réorganisation du temps de travail a conduit à regrouper partiellement ces plages horaires afin de limiter les « trois coupés » qui structuraient traditionnellement la journée des accueillantes.

Auparavant, les professionnelles intervenaient successivement le matin, le midi et en fin de journée. Cette organisation fragmentée a été progressivement revue afin de stabiliser certains contrats et d'augmenter le volume horaire de certains postes. Les horaires se sont alors diversifiés : dans une même commune, elles peuvent aujourd'hui aller d'environ 22 heures à 37h30 hebdomadaires.

Le contrat de 22 heures correspond au « temps pur » de l'accueil extrascolaire : temps de midi et accueil du matin et du soir (ainsi que du mercredi après-midi). Mais cette configuration laisse peu de place à d'autres dimensions du travail. Comme le souligne une responsable : *« 22 heures, c'est vraiment l'extrascolaire pur. Mais il n'y a pas de temps pour préparer des activités ni pour se réunir. »*

Certaines équipes plaident donc pour un minimum d'environ 25 heures hebdomadaires afin de dégager un peu de temps pour la préparation des activités ou la concertation. À l'autre extrémité, les horaires plus élevés (jusqu'à 37h30) introduisent d'autres formes d'ajustement. Les accueillantes peuvent être mobilisés sur le temps scolaire pour remplacer ponctuellement des enseignants absents ou accompagner certaines activités extramuros. Cette polyvalence est parfois appréciée, mais elle peut aussi être vécue comme une forme de travail de « bouche-trou ».

Ces différentes configurations montrent que l'organisation du temps de travail varie fortement selon les communes et les politiques locales. Elles illustrent également combien la structure des horaires conditionne concrètement les possibilités d'action éducative : temps de préparation, continuité avec les enfants ou participation aux échanges professionnels.

Pour les personnes sous statut ALE, le temps de travail est souvent concentré sur le seul temps de midi. Officiellement, il s'agit de « surveiller les enfants ». Concrètement : aider au repas, encadrer la cour, soutenir les enseignants si besoin. Les horaires sont courts – 11h30 à 13h30, parfois complétés par un créneau de 15h à 17h voire dès le matin, la rémunération est faible, le statut précaire. Certaines parlent d'un travail « pour compléter », pas d'un « vrai travail ». Cette position statutaire influence la manière dont elles sont perçues – et dont elles se perçoivent. Plusieurs évoquent une place « en bas de la pyramide », un manque de reconnaissance de la part de certains enseignants ou parents. Elles se définissent parfois elles-mêmes comme « juste des surveillantes », même lorsqu'elles organisent des activités ou régulent des conflits.

Il existe aussi des bénévoles, présents quelques heures par semaine, souvent sur le temps de midi. Leur engagement repose davantage sur une démarche personnelle – « sortir », « voir autre chose », « avoir une expérience » – que sur une logique d'emploi. Là encore, les tâches varient : surveillance de cour, soutien au réfectoire, parfois remplacement ponctuel d'un enseignant absent.

Ainsi, derrière l'expression « AES », on trouve une pluralité de statuts, d'horaires et de positions dans l'organisation scolaire – ce dont la cartographie du secteur AES témoigne (cf. 3.). Cela étant, un point commun traverse ces configurations : la responsabilité d'un groupe d'enfants dans des temps de transition, de relâchement ou de fatigue, là où les tensions sont fréquentes et où l'équilibre entre cadre et lien cadre doit être tenu.

Nous l'avons déjà précisé mais il convient de le rappeler : dans ce travail, le terme épreuve est à entendre au sens où Bertrand Ravon et Pierre Vidal-Naquet définissent une « épreuve de professionnalité » c'est-à-dire comme des moments où le professionnel ne sait plus clairement comment agir, parce que plusieurs exigences légitimes entrent en tension. L'épreuve ne renvoie pas nécessairement, ou seulement, à une difficulté ou à une souffrance. Elle désigne une situation où il faut *arbitrer* — souvent seul, parfois dans l'urgence — entre plusieurs normes valables : protéger sans humilier, sanctionner sans écraser, maintenir l'autorité tout en respectant l'autonomie de l'enfant. Autrement dit, l'épreuve apparaît lorsque le cadre prescrit ne suffit plus.

5.4.I Les épreuves émotionnelles

5.4.I.I La situation de Nadia ou comment ne pas déborder. L'autorité sous contrainte émotionnelle

Dans l'accueil extrascolaire, ces épreuves surgissent fréquemment autour de la question de l'autorité. Maintenir l'autorité sans humilier. Sanctionner sans écraser. Être ferme sans être violent. Être humain sans cesser d'être exemplaire. C'est dans cet entre-deux que se joue aussi la professionnalité. La situation de Nadia en constitue une illustration particulièrement claire. Nouvelle dans la fonction, engagée sous article 60, enceinte, elle dit « faire jeune » et observe que les enfants la testent davantage que son collègue masculin, plus grand, dont l'autorité semble s'imposer d'elle-même. Elle doit hausser la voix là où un simple mot suffit à l'autre. Elle sent que la reconnaissance ne va pas de soi. Or l'autorité ne tient pas uniquement à la règle ; elle suppose que la parole de l'adulte soit reconnue comme légitime.

Le conflit avec un adolescent de 12 ans cristallise cette fragilité. Elle intervient pour faire cesser des insultes. Elle est seule lorsque cela se passe. Elle sait qu'elle ne peut pas laisser passer. Elle tente de poser une limite, mais la provocation s'installe, la fatigue s'ajoute, la tension monte. Un mot lui échappe : « dégagez ». Elle reconnaît immédiatement son erreur, elle n'évacue pas sa part de responsabilité. Pourtant, la situation se renverse. L'enfant l'accuse de menaces plus graves. La supérieure hiérarchique ne remet pas publiquement en doute la version de l'enfant dont la parole semble prévaloir. Nadia se vit comme coupable par défaut dans cette situation. Elle dit qu'on ne lui a pas laissé « deux minutes pour respirer ». Elle rappelle qu'elle est aussi « un être humain ». Lors de notre focus group ensemble, elle pleure.

Cette situation ne relève pas d'une fragilité individuelle isolée. Il met au jour une tension structurelle du métier et une attente sociale. L'émotion est en effet à considérer comme un jugement de valeur – comme le suggèrent Laurence Kaufmann et Louis Quéré (2020) – qui doit répondre à un ensemble de conditions sociales, et qui par-là implique de pouvoir être corrigé. Le référentiel psychopédagogique valorise une posture réflexive et exemplaire: le professionnel doit analyser et maîtriser ses gestes, ses paroles, sa manière de positionner l'enfant ; il est invité à être un modèle de respect, d'écoute, d'ouverture ; il ne doit jamais « prendre le pouvoir » sur l'autre. L'adulte est co-acteur du vivre-ensemble, soumis aux mêmes règles que les enfants. La relation éducative est décrite comme réciproque, fondée sur la reconnaissance mutuelle. L'obéissance mécanique n'apparaît plus comme une valeur à poursuivre. Au contraire, elle devient subordonnée à celle de l'initiative et de l'expression de soi. L'autonomie comme condition exige ainsi du professionnel qu'il exerce un autocontrôle constant, un savoir-*être* réfléchi et maîtrisé. Dans un entretien, Alain Ehrenberg souligne que l'autonomie « implique des exigences d'autocontrôle émotionnel et pulsionnel bien supérieures à ce qu'on attendait des individus auparavant » (Lacroix, 2025) (et s'accompagne d'une intelligence des relations sociales et d'une capacité à adopter une ligne de conduite personnelle dans des situations incertaines).

C'est précisément là que se noue l'épreuve pour Nadia. Elle devait contenir ses propres affects — fatigue, colère, sentiment d'injustice — tout en maintenant une limite claire pour le groupe et la vie collective. Elle sait néanmoins avoir « débordé », ayant bien conscience de cette attente sociale d'autocontrôle à laquelle elle adhère par ailleurs. Elle juge néanmoins les conséquences de cet écart disproportionnées.

Les échanges du focus groupe montrent que cette expérience est largement partagée. Plusieurs collègues racontent des situations similaires : un mot lâché sous la pression, un rappel à l'ordre centré exclusivement sur le vocabulaire employé, une direction qui soutient ou non. Toutes soulignent la difficulté de « ne pas avoir droit à un moment de faiblesse ». Certaines conseillent d'être très stricte dès le départ pour installer l'autorité ; d'autres insistent sur le soutien hiérarchique et collectif. Mais aucune recette ne s'impose. Toutes reconnaissent que, dans l'action, on ne fait pas toujours ce que l'on aurait souhaité faire.

L'épreuve de professionnalité apparaît ainsi au point de jonction entre trois dimensions : une norme d'autonomie qui oblige à éviter la verticalité dans la relation avec l'enfant jusqu'à la manière de s'adresser à lui une exigence d'exemplarité réflexive qui oblige un autocontrôle permanent et une réalité relationnelle marquée par la provocation qui appelle un maintien du cadre, l'incertitude et l'émotion. Elle révèle la difficulté d'incarner, dans des situations concrètes et parfois hostiles, un idéal relationnel qui suppose un haut niveau d'autocontrôle émotionnel et pulsionnel. Si Nadia pleure, ce n'est pas seulement à cause d'un mot de trop ; c'est parce que l'écart entre ce qui est attendu d'elle et ce qu'il lui est possible de tenir, dans cette

configuration précise, devient momentanément insoutenable. Elle sait que le cadre devait être tenu et qu'il était attendu d'elle qu'elle marque une limite auprès de cet enfant, mais elle sait aussi que la manière de s'y prendre n'était pas adéquate. Il ne s'agit pas seulement pour le professionnel de réfléchir à ce qu'il doit faire, mais également à la manière de le faire.

5.4.1.2 Le manque de reconnaissance : tenir le cadre sans être reconnu pour le faire

Dans presque tous les entretiens, un thème s'est imposé avec insistance : celui de la reconnaissance. Il apparaît dans les récits de conflits avec certains parents, dans les tensions avec le corps enseignant, mais aussi dans les remerciements adressés à la recherche elle-même. « Merci de vous intéresser à l'accueil extrascolaire », « merci de prendre le métier en compte », « merci de nous donner la parole ». Être écoutées apparaît déjà comme une forme de reconnaissance. Cette reconnaissance manquante constitue une véritable épreuve émotionnelle. Non pas (seulement) parce qu'elle blesse le professionnel, mais parce qu'elle fragilise l'exercice même du métier. Les professionnels mesurent toujours leur propos en précisant que ce manque de reconnaissance n'était pas l'apanage de toutes les écoles, ni de tous les parents ni encore de tous les enseignants mais il reste que ces situations, où la communication et l'entente sont au rendez-vous, sont présentées comme relevant de l'exception ou de l'idéal plutôt que de la norme.

5.4.1.2.1 Du côté des parents : entre accusation et invisibilisation

Les situations relatées mettent souvent en scène des parents qui « incendient », qui contestent une sanction, qui remettent en cause une décision ou imputent aux accueillantes des faits relevant de l'école. Certaines parlent de « peur de faire son métier ». Peur de la plainte. Peur de « mal faire ». Peur surtout de ne pas être soutenues par les collègues ou la hiérarchie si un conflit éclate.

L'épreuve se révèle ici dans une tension entre

- La nécessité de garantir la sécurité, d'appliquer un règlement, de poser un cadre éducatif, d'intervenir en cas de transgression, ce qui suppose une posture professionnelle ferme, cohérente, explicable.
- Le réel, qui lui, confronte la professionnelle à des parents qui contestent la légitimité même de cette intervention : « vous n'avez pas à punir mon enfant ».

L'autorité est attendue dans les faits, mais discutée dans son principe. Et lorsque cette contestation de la légitimité à intervenir est redoublée par un manque de reconnaissance du personnel scolaire, l'épreuve devient plus intense. L'accueillante se retrouve alors dans une position intenable : devoir poser une limite tout en étant potentiellement disqualifiée pour l'avoir posée. Devoir sanctionner tout en sachant que la sanction peut déclencher une plainte. Devoir informer un parent d'un incident

en anticipant sa réaction. Cette tension produit une charge émotionnelle forte : colère contenue, sentiment d'injustice, lassitude, parfois résignation (« on lâche un peu l'affaire »), parfois surinvestissement (« on met notre cape de super héros et on enchaîne »).

Les stratégies évoquées sont autant de manières de tenir dans cet écart. Elles constituent des ajustements situés face à une menace récurrente : celle d'être exposées, contestées, voire désavouées. Face aux contestations parentales, les professionnels ne réagissent pas tous de la même manière. Les entretiens montrent qu'ils mobilisent plusieurs types de réponses pour tenir leur rôle tout en se protégeant. Ces différentes postures peuvent être éclairées par la grille proposée par Albert O. Hirschman (1972) et reprise par Guy Bajoit (1988). Sans chercher à rigidifier ces catégories, elles permettent de distinguer plusieurs manières d'agir face à une situation jugée problématique.

Une première posture consiste à **prendre la parole et défendre le cadre**, ce que Hirschman appelle la *voïce*. Dans ces situations, les accueillantes expliquent ce qui s'est passé, rappellent le règlement et assument les décisions prises dans la cour. Certaines décrivent des échanges parfois vifs avec des parents qui contestent les sanctions. L'une des accueillantes raconte par exemple avoir répondu à un père venu l'interpeller agressivement au sujet de sa fille : elle lui rappelle que l'enfant avait une carte l'autorisant à quitter l'école seule et que la responsabilité ne relève donc pas de l'accueil extrascolaire. Dans ces moments, les professionnelles cherchent à rétablir les faits et à défendre la légitimité de leur intervention. Cette prise de parole peut d'ailleurs modifier la relation : certaines expliquent que, après avoir posé clairement les choses, certains parents reviennent ensuite « plus calmement poser leurs questions ».

Cette posture demande de s'exposer. Elle suppose de se sentir suffisamment légitime pour soutenir la confrontation, ce qui n'est pas toujours évident lorsque les parents contestent l'autorité des accueillants ou considèrent qu'ils ne font pas partie de l'équipe éducative.

Une seconde posture correspond à ce que l'on peut appeler, avec Guy Bajoit, une forme d'**apathie**, au sens où le professionnel subit la situation sans la contester ni la relayer. Dans ces cas-là, il n'adhère pas forcément à la critique parentale, mais il choisit de ne pas entrer dans le conflit. Cette position peut apparaître lorsque les professionnels se sentent peu soutenus ou lorsqu'ils redoutent l'escalade avec les parents. Plusieurs témoignages évoquent ainsi la crainte de plaintes ou de reproches : « les parents portent plainte pour tout et pour rien », explique une accueillante. Cette peur peut conduire certains à se montrer plus prudents, à éviter les remarques directes ou à laisser passer certaines situations. Ce retrait n'est pas confortable : il pèse émotionnellement et nourrit parfois le sentiment de ne pas pouvoir exercer pleinement son métier.

Une troisième posture consiste à **passer le relais**, ce qui correspond ici à une forme d'*exit* partiel. Il ne s'agit pas de se retirer du travail éducatif, mais de sortir d'une confrontation directe avec les parents en sollicitant un responsable. Plusieurs accueillantes décrivent ce moment où, après avoir essayé différentes démarches à leur niveau, elles estiment avoir atteint la limite de ce qu'elles peuvent gérer seules. L'une d'elles explique : « quand je me sens au bout des règles que je peux imposer, je demande à [la responsable de projet d'accueil scolaire] d'intervenir ». Les professionnelles décrivent ce recours comme un soutien nécessaire. La responsable joue alors un rôle de médiation et peut reprendre la situation avec les parents. Certaines parlent même d'un « parachute » : savoir qu'une responsable peut intervenir permet de ne pas rester seule face à des contestations parfois virulentes.

Les extraits montrent que ce relais peut aussi servir à **repositionner l'autorité institutionnelle**. Comme le souligne une accueillante, lorsque la responsable intervient, elle peut rappeler aux parents que les accueillants appliquent le règlement de l'école et qu'ils sont dans leur droit lorsqu'ils sanctionnent certains comportements. Dans ces cas-là, la parole hiérarchique rend audible ce qui avait déjà été dit par l'équipe, mais qui n'avait pas été reconnu.

Enfin, la typologie d'Hirschman inclut également la possibilité d'une *loyalty*, c'est-à-dire l'adhésion à la critique formulée. Dans les entretiens recueillis, cette posture a moins souvent été évoquée. En revanche, la critique parentale les conduit parfois, elles l'expliquent, à s'interroger sur leurs pratiques et sur la manière d'agir dans certaines situations. Ce questionnement peut conduire certaines à privilégier le relais hiérarchique plutôt que l'affrontement direct, afin d'éviter que le conflit ne se transforme en mise en cause personnelle.

A titre d'exemple, le récit de Majda illustre pertinemment les tensions que ces situations peuvent produire. Un mercredi soir, alors qu'elle est seule pour gérer la fin de journée, un parent arrive en retard pour reprendre son enfant. Conformément aux règles établies, elle rédige un billet signalant le retard. La situation se déroule dans un climat tendu, mais elle applique la consigne telle qu'elle lui a été donnée. Le lendemain pourtant, elle apprend que le directeur a déchiré le document. Pour elle, le geste est vécu comme un désaveu : non seulement la règle qu'elle a appliquée disparaît, mais elle se retrouve implicitement exposée face au parent. Ce type d'épisode fragilise la position des accueillantes. Il montre que la capacité à soutenir une décision ou à défendre une règle dépend aussi du soutien institutionnel dont les professionnelles peuvent bénéficier.

Au final, ces différentes postures — dire, subir, relayer — témoignent des ajustements que les professionnels doivent opérer pour maintenir le cadre éducatif tout en composant avec les relations aux parents. Elles révèlent aussi un enjeu central : la possibilité pour les accueillantes de ne pas rester seules face aux contestations et de pouvoir s'appuyer sur une chaîne de soutien institutionnel.

5.4.1.2.2 Du côté de l'école : une hiérarchie implicite des statuts

Le manque de reconnaissance se joue également dans la relation avec le corps scolaire. Ici encore, le prescrit encourage le travail en équipe éducative, la cohérence des interventions, la co-responsabilité autour de l'enfant et du climat scolaire. Le réel peut être celui d'une segmentation : l'école d'un côté, l'extrascolaire de l'autre. Nous y reviendrons lorsque nous parlerons des segmentations organiques (cf. 5.5.3).

Plusieurs accueillantes décrivent ainsi des situations où leur intervention auprès d'un enfant est brusquement interrompue par un enseignant. Une accueillante raconte par exemple qu'elle était en train de discuter avec un élève impliqué dans un conflit afin de comprendre ce qui s'était passé et d'amorcer une explication. Un enseignant intervient alors et tranche immédiatement : « Non, il n'y a pas d'explication », avant d'annoncer la sanction : « Il est puni, il reste sur le banc toute la récré ». L'accueillante résume ce type de situation par une formule parlante : « l'herbe est coupée sous le pied ». Autrement dit, le processus éducatif qu'elle tentait d'engager est interrompu, sans qu'il y ait discussion ni coordination préalable.

Ces moments ne sont pas nécessairement conflictuels au sens explicite du terme. Ils n'impliquent pas toujours une confrontation ouverte. Mais ils peuvent être vécus comme une mise à l'écart du jugement professionnel de l'accueillant. L'intervention de l'enseignant apparaît alors comme l'expression d'une hiérarchie implicite : celui qui « fait classe » garde le dernier mot, y compris dans un espace où l'accueillant est censé assurer la responsabilité éducative. Dans les entretiens, cette expérience est souvent décrite en termes de différence de statut : « on sent quand même fort la différence ».

La situation est encore plus fragile pour les personnes dont la présence est temporaire — bénévoles, ALE — et dont l'autorité peut être plus facilement contestée, par les enfants comme par les adultes. Une accueillante évoque explicitement cette difficulté : lorsque l'accueillante est perçue comme quelqu'un « qui ne sera peut-être plus là demain », il devient plus difficile de faire reconnaître ses décisions ou ses interventions dans la cour. L'épreuve est alors double : gérer les situations avec les enfants tout en composant avec un sentiment de légitimité incertain.

Ces expériences n'épuisent toutefois pas la diversité des relations entre accueillantes et enseignants. Dans plusieurs écoles, des formes de coopération ordinaires existent : transmission d'informations sur les enfants, échanges rapides dans la cour, carnets de communication permettant de relayer des messages des parents ou de la direction. Certaines personnes évoquent également des enseignants qui apportent leur aide lorsque c'est nécessaire ou qui associent les accueillantes à certaines activités scolaires. Dans ces contextes, la relation apparaît plus fluide et soutenante.

Ce contraste montre que l'épreuve émotionnelle ne tient pas seulement à la nature des situations rencontrées avec les enfants, mais aussi au cadre relationnel dans lequel elles se déroulent. Lorsque l'action de l'accueillant est reconnue et relayée par les autres adultes de l'école, la décision en situation est plus facilement assumée. À l'inverse, lorsque cette reconnaissance fait défaut, l'incertitude inhérente au travail éducatif peut se transformer en sentiment de fragilité ou de mise à l'écart.

Les deux situations présentées ci-dessous — l'une concernant une accueillante ALE, André, l'autre une bénévole, Khadija — permettront d'illustrer plus concrètement ces moments où la relation avec l'école devient elle-même une épreuve de professionnalité.

Être proactif sans être reconnu : le cas d'André (ALE)

La question de la reconnaissance par les enseignants prend une acuité particulière dans le cas d'André, engagé sous statut ALE.

Juste avant notre entretien, André vient d'être repris publiquement par une enseignante, devant les élèves, à la suite d'un incident survenu pendant le temps de midi. Un élève s'est levé malgré l'interdiction, a fait tomber une porte d'armoire mal fixée, et la vitre s'est brisée. André rappelle qu'il avait explicitement demandé aux enfants de rester assis. L'enseignante réagit : « Avec moi, ils ne font pas tout ça. » La remarque, prononcée devant la classe, est ressentie comme une humiliation. « J'avais envie de lui dire : donc c'est moi le problème. »

L'épisode est d'autant plus éprouvant pour l'accueillant qu'il survient après une série d'initiatives prises par André pour structurer le cadre. Face à une ambiance qu'il décrit comme « difficile à tenir » pendant le repas, il a proposé l'élaboration d'une charte de vie, inspirée d'une formation en pédagogie active suivie antérieurement dans le cadre de sa recherche d'emploi. Il a impliqué les élèves dans la formulation des règles, a formalisé le document, l'a affiché. L'initiative a été accueillie poliment par les enseignants — « bonne idée » — mais sans véritable accompagnement ni espace de discussion. Il souligne l'absence de temps de parole collectif : pas de réunion, pas d'échange sur les pratiques, pas de réflexion commune sur les difficultés rencontrées.

Le manque de reconnaissance ne tient pas seulement à l'absence de remerciement. Il réside dans le défaut de considération comme interlocuteur pédagogique légitime. André dit percevoir une hiérarchie implicite : « Nous, on est ALE. » Alors que lui se considère collègue des enseignants ; il a l'impression que cette réciprocité n'est pas partagée.

Cette asymétrie se manifeste également dans sa démarche autour du harcèlement. À la suite d'une formation spécifique proposée aux ALE qui se destinent à devenir « surveillants d'école », il apporte à l'école des affiches et

des folders, propose de les diffuser, suggère des outils de sensibilisation. La réaction est brève : « merci », sans discussion. Les supports ne sont pas immédiatement affichés. Aucun retour ne lui est donné. Plusieurs mois plus tard, il aperçoit des affiches sur le harcèlement dans les couloirs — difficile de savoir si son initiative a contribué ou non à cette mise en place. « On ne m’a pas écouté », dit-il. « Même si on vient avec un message positif, il faut que ça vienne d’eux. »

Un élément structurel éclaire cette situation : le supérieur direct d’André est le concierge. C’est lui qui centralise les présences, qui fait office de référent pour les ALE. La médiation avec la direction ou les enseignants ne passe pas directement par un espace pédagogique partagé, mais par un canal logistique. La position institutionnelle conditionne ainsi la possibilité même d’être entendu. Le cas d’André montre que la reconnaissance ne se limite pas à des gestes symboliques. Elle engage la possibilité d’être perçu comme acteur éducatif à part entière. Malgré ses efforts pour professionnaliser sa pratique — formation, charte, initiative sur le harcèlement — il se heurte à un plafond statutaire. L’épisode d’humiliation publique agit comme révélateur : l’investissement ne protège pas de la disqualification.

Si cette problématique semble accentuée pour les statuts ALE ou bénévoles, elle n’est pas propre à ceux-ci. Elle est relevée, sous des formes diverses, par l’ensemble des accueillants rencontrés. Une direction d’école s’est d’ailleurs explicitement saisie de la recherche pour mettre en lumière le travail de leurs équipes et les valoriser, conscientes du déficit de reconnaissance dont elles font l’objet.

« Jetée dans la jungle » et être responsable sans être pleinement reconnue. Le cas de Khadija, bénévole.

Khadija, bénévole, décrit son arrivée comme une mise à l’épreuve immédiate : « on te jette dans la cour » comme on te « jette dans la jungle ». Sans formation préalable, sans temps d’observation, elle se retrouve responsable d’enfants de 2,5 ans à 6 ans. L’expression « jungle » n’est pas anodine : elle renvoie à un espace perçu comme imprévisible, potentiellement dangereux, exigeant une vigilance constante. Elle doit gérer des conflits, des crises, des accidents, parfois des enfants autistes susceptibles de « disparaître » de la cour. L’angoisse de ne plus voir un enfant — ne serait-ce que quelques secondes — déclenche une panique immédiate. Le corps est en tension permanente. L’œil doit être « non-stop ».

Or, cette hyper-responsabilité contraste avec le statut bénévole. La disproportion entre la charge morale et la reconnaissance institutionnelle nourrit un sentiment d’injustice : on exige beaucoup, mais on ne forme pas, on n’accompagne pas.

L'épisode de Jules est particulièrement révélateur : il est en crise respiratoire et la surveillante ressent une panique qu'elle tente de maîtriser — « je dois rester adulte » —. Elle monte en salle des professeurs pour demander de l'aide. La réponse qu'on lui donne : « On est en train de manger. » Non seulement Khadija doit gérer une situation d'urgence sans qualification mais elle voit sa demande minimisée car on n'a pas donné suffisamment de crédit à son propos. Or, elle le sait, si l'enfant avait fait un malaise grave, la responsabilité aurait pesé sur elle. Or, au moment où elle cherche du soutien, celui-ci fait défaut parce qu'on ne considère pas à sa juste mesure la sonnette d'alarme qu'elle a tenté de tirer. Ce décalage entre responsabilité et pouvoir d'agir constitue le cœur de l'épreuve.

Le cas de Khadija illustre avec force une configuration typique :

- Responsabilité maximale (sécurité physique, gestion des crises, autorité disciplinaire)
- Qualification minimale (statut bénévole, ou ALE, absence de formation initiale)
- Reconnaissance fluctuante (selon les personnes et les moments)
- Soutien hiérarchique variable

Ce qui est en jeu n'est pas seulement la peur de l'accident ; c'est la possibilité permanente d'être accusée d'avoir « mal fait » — trop sévère ou pas assez, trop lente ou trop rapide, trop paniquée ou pas assez réactive.

L'épreuve émotionnelle tient donc à cette tension constante entre engagement personnel — elle anticipe, propose, protège, s'interpose physiquement — et fragilité statutaire. Comme chez Majda ou André, la question centrale n'est pas seulement celle des conditions matérielles, mais celle du soutien symbolique et institutionnel : être reconnu comme acteur éducatif à part entière ou rester en périphérie, exposé sans protection.

5.4.1.3 Qu'est-ce que ces épreuves émotionnelles éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

Ces situations peuvent sembler éloignées de la question du harcèlement qui constituait la porte d'entrée de la recherche. Elles n'en sont pourtant pas dissociables. Elles permettent au contraire de mieux comprendre les conditions concrètes dans lesquelles les professionnels peuvent – ou non – exercer leur rôle de prévention et d'intervention.

Comme nous l'avons déjà précisé, le harcèlement entre enfants ne se manifeste pas uniquement sous la forme d'événements visibles. Il s'inscrit souvent dans des interactions ordinaires : moqueries répétées, mises à l'écart progressives, jeux de pouvoir discrets. Les accueillantes sont fréquemment les premiers adultes à observer ces dynamiques, parce qu'ils interviennent dans les espaces où elles émergent le plus facilement.

Leur capacité à agir repose cependant sur des conditions relationnelles spécifiques : pouvoir intervenir, être entendus, être soutenus. Or, lorsque la légitimité de leur parole est fragilisée — par des contestations parentales, des désaveux institutionnels ou des statuts précaires — cette capacité d'action se trouve affectée.

L'épreuve émotionnelle ne renvoie donc pas seulement à un vécu individuel. Elle révèle une fragilisation de l'environnement relationnel au sens du climat scolaire : lorsque les adultes eux-mêmes ne se sentent ni reconnus ni soutenus, leur capacité à réguler les relations entre enfants s'en trouve diminuée.

Dans ce contexte, intervenir expose à une double incertitude : celle de la situation et celle du soutien institutionnel. Les ajustements observés — prise de parole, retrait, délégation — traduisent moins un désengagement qu'une adaptation à cet environnement incertain.

S'intéresser à ces épreuves émotionnelles permet ainsi de déplacer le regard porté sur la prévention du harcèlement. Celle-ci ne dépend pas uniquement des outils pédagogiques disponibles ou de la sensibilisation des enfants. Elle repose aussi sur la possibilité pour les adultes présents dans la cour et dans les temps extrascolaires d'exercer pleinement leur rôle éducatif, d'être reconnus dans leurs interventions et de pouvoir s'appuyer sur un cadre institutionnel cohérent. Ainsi, la prévention du harcèlement ne dépend pas uniquement d'outils ou de dispositifs. Elle repose aussi sur la qualité des relations entre adultes et sur la reconnaissance de leur rôle. Lorsque les professionnelles sont soutenues et légitimes, elles peuvent contribuer activement à un climat relationnel apaisé. À l'inverse, leur fragilisation peut limiter leur capacité d'intervention.

Autrement dit, comprendre les situations de manque de reconnaissance et de fragilité statutaire permet de mieux saisir certains obstacles à la prévention. Lorsque les professionnelles se sentent légitimes et soutenues, elles sont plus enclines à intervenir, à nommer les situations problématiques et à travailler collectivement à leur résolution. À l'inverse, lorsque l'intervention expose à la contestation ou au désaveu, le risque est de voir s'installer des formes de prudence ou de retrait qui limitent la capacité d'action.

En ce sens, l'analyse des épreuves émotionnelles ne constitue pas un détour par rapport à la question du harcèlement. Elle en éclaire une dimension souvent moins visible : les conditions professionnelles et institutionnelles qui rendent possible — ou plus difficile — le travail quotidien de prévention et de régulation des relations entre enfants.

5.4.2 Les épreuves éthiques : juger, arbitrer, discerner dans l'incertitude

Les acteurs de l'accueil extrascolaire sont régulièrement confrontés à des épreuves éthiques, c'est-à-dire des situations dans lesquelles ils doutent de ce qu'il convient de faire pour agir de manière juste auprès des enfants. Ces situations ne sont pas nécessairement spectaculaires. Ils surgissent souvent dans des interactions ordinaires, mais ils mettent les professionnels face à des dilemmes.

Pour les accueillantes les moins expérimentées, ce doute est particulièrement présent. Comme l'exprime Lina : « *Moi, peut-être parce que je commence aussi, je tâtonne, je ne sais pas toujours. J'ai peur d'être injuste. C'est compliqué.* » Cette inquiétude renvoie à une dimension centrale du travail éducatif : intervenir auprès d'un enfant implique toujours une part d'interprétation et de jugement. Il ne s'agit pas seulement d'appliquer une règle, mais d'apprécier une situation, d'en comprendre les enjeux et de décider ce qui est approprié à ce moment précis. Or cette capacité de jugement se construit *progressivement*, souvent dans l'échange avec des collègues ou des responsables, et dans la confrontation répétée à des situations concrètes.

5.4.2.1 Conflits entre enfants : l'épreuve du discernement en situation

Les conflits entre enfants constituent l'une des situations les plus fréquentes du quotidien en accueil extrascolaire. Or, leur gestion ne relève pas d'un protocole simple. Chaque situation demande d'apprécier ce qui se joue réellement : un jeu qui dégénère, une dispute passagère, une humiliation, une violence plus grave ou encore une situation liée aux difficultés personnelles d'un enfant.

Dans ces moments, les professionnelles doivent décider comment intervenir. Faut-il laisser les enfants s'expliquer seuls ? Les accompagner dans la résolution du conflit ? Trancher soi-même pour mettre fin à la situation ? Ou au contraire intervenir fermement pour contenir un danger ? Et quand la situation exige-t-elle qu'on intervienne plus loin dans la relation ?

Cette décision implique un travail de discernement en situation, qui consiste à interpréter ce qui se passe, à évaluer la gravité du moment et à anticiper les effets possibles de l'intervention. Les professionnelles naviguent ainsi entre différents registres d'action — *faire avec, faire à la place, faire pour* ou parfois *laisser faire* (Velpry, 2008)— sans toujours savoir immédiatement lequel sera le plus adéquat. Ces registres d'action ne doivent pas être compris comme des catégories exclusives ou comme un protocole que les professionnelles appliqueraient mécaniquement. Dans la pratique, les situations rencontrées combinent souvent plusieurs de ces logiques. Une intervention peut commencer par un « faire pour » afin de contenir une violence immédiate, puis évoluer vers un « faire avec » lorsque les enfants sont en mesure de discuter de ce qui s'est passé.

Cette typologie doit donc être comprise comme une manière de rendre visible les différentes orientations possibles de l'action éducative, plutôt que comme une succession d'étapes formalisées. Elle permet de mettre en évidence la dimension interprétative du travail des accueillantes, qui doivent ajuster leurs interventions en fonction des situations rencontrées et notamment de la façon de considérer la capacité de l'enfant à coopérer avec l'adulte.

Les situations suivantes illustrent concrètement la manière dont ce travail de discernement se déploie dans l'activité quotidienne.

5.4.2.1.1 Les registres d'action

Faire avec : accompagner les enfants pour qu'ils trouvent eux-mêmes une solution

Ce premier scénario est revenu presque systématiquement lors des entretiens ou des focus groupes. Il s'agit de celui qui est le plus communément partagé. *Dans une cour de récréation, deux enfants se disputent à propos d'un ballon. La tension monte rapidement : les accusations fusent — « c'est lui qui a commencé », « non c'est toi ». L'accueillante intervient, mais au lieu de trancher immédiatement, elle sépare les enfants et leur propose de raconter chacun leur version des faits. Elle les place face à face et leur demande de s'écouter tour à tour. Le conflit devient alors l'objet d'un dialogue guidé : pourquoi as-tu fait cela ? Comment l'autre s'est-il senti ? Est-ce que tu aimerais qu'on te fasse la même chose ?*

Dans ce type de situation, l'objectif n'est pas seulement de faire cesser la dispute, mais de permettre aux enfants de comprendre ce qui s'est passé et d'acquérir par-là des compétences de savoir-être nécessaires à son autonomie. Certaines professionnelles parlent d'« effet miroir » : l'enfant est amené à se mettre à la place de l'autre afin de mesurer les conséquences de ses actes. Cette approche s'appuie parfois sur des supports construits avec les enfants eux-mêmes, comme une charte de vie élaborée collectivement au début de l'année par exemple. Lorsque le conflit surgit, l'accueillante peut s'y référer : « qu'est-ce qu'on avait dit dans la charte ? ». Le cadre éducatif ne vient alors pas seulement de l'adulte ; il renvoie à un accord collectif auquel les enfants ont participé.

Mais ce registre d'action suppose du temps et une certaine disponibilité. Dans une cour où plusieurs dizaines d'enfants jouent simultanément, les professionnelles doivent parfois interrompre la discussion pour gérer d'autres situations. Elles peuvent alors différer la résolution du conflit, convoquer les enfants plus tard ou leur proposer des outils de réflexion — par exemple une fiche où ils décrivent ce qui s'est passé et les solutions possibles. L'épreuve

de discernement apparaît ici dans la tension entre deux exigences : prendre le temps nécessaire pour que les enfants élaborent eux-mêmes une solution, tout en composant avec les contraintes d'un espace où les conflits se multiplient et exigent des interventions rapides.

Faire à la place : trancher lorsque la situation reste indécidable

Certaines situations rendent plus difficile l'idéal du *faire avec*. Les versions divergent, les responsabilités restent floues, ou l'un des enfants manipule la situation.

Une accueillante raconte par exemple l'arrivée d'une nouvelle élève qui se présente régulièrement comme victime des autres. Un jour, elle accuse plusieurs camarades de l'avoir embêtée. Mais lorsque l'accueillante interroge les autres enfants, les récits ne concordent pas. L'enseignant confirme finalement que cette élève provoque souvent les conflits avant de se plaindre.

La situation devient alors délicate. Punir le groupe risquerait d'être injuste ; ignorer la plainte pourrait laisser penser que la parole de l'enfant n'est pas prise au sérieux. L'accueillante hésite : faut-il trancher ? enquêter davantage ? laisser les enfants gérer entre eux ?

Dans ce cas précis, elle choisit une solution pragmatique. Plutôt que de désigner un coupable, elle réorganise la situation : elle demande aux autres filles de se placer ensemble dans le rang et de laisser la jeune élève seule devant. L'objectif n'est pas de sanctionner, mais d'éviter que le conflit ne se reproduise immédiatement.

Ce type d'intervention correspond à un registre intermédiaire : l'adulte décide temporairement à la place des enfants lorsque ceux-ci ne parviennent pas à trouver une issue. Certaines professionnelles décrivent d'ailleurs cette pratique comme une forme d'« aiguillage » : elles proposent une solution provisoire en précisant qu'elle pourra être modifiée si les enfants en trouvent une meilleure.

L'épreuve du discernement tient ici au caractère incertain de la situation. Les professionnelles doivent agir malgré l'absence de certitude sur ce qui s'est réellement passé. Toute décision comporte un risque : être injuste envers certains enfants ou laisser s'installer un conflit latent.

Faire pour : intervenir fermement lorsque la sécurité est en jeu

Dans d'autres situations, le temps du dialogue disparaît. Lorsque la violence physique surgit, l'intervention doit être immédiate.

Une accueillante évoque le cas d'un enfant qui, en pleine colère, attrape un plus jeune par le cou. La situation est perçue comme dangereuse : il ne s'agit plus seulement d'un conflit ordinaire, mais d'un geste susceptible de blesser un autre enfant. L'adulte élève alors la voix, sépare les enfants et impose une sanction.

Dans ce type de situation, la logique change. L'objectif n'est plus d'accompagner la régulation du conflit mais de mettre fin immédiatement au danger. Les professionnelles parlent alors de « marquer le coup ». L'enfant peut être isolé sur un banc pour réfléchir, privé d'une activité qu'il apprécie ou envoyé auprès de la direction. Dans certains cas extrêmes, l'intervention peut même devenir physique. Une accueillante se souvient d'une bagarre où un enfant refusait d'arrêter malgré les injonctions répétées. Pour protéger les autres et se protéger elle-même, sa collègue a dû l'immobiliser au sol avec l'aide d'un autre adulte.

Ces moments sont souvent décrits comme éprouvants. Les professionnelles savent que ce type d'intervention s'éloigne de l'idéal éducatif qu'ils cherchent habituellement à mettre en œuvre. Mais ils considèrent qu'elle devient nécessaire lorsque la sécurité des enfants est menacée. L'épreuve de discernement consiste alors à déterminer le moment où il faut renoncer au dialogue pour intervenir de manière plus autoritaire. Intervenir trop tard peut laisser la violence s'installer ; intervenir trop tôt peut donner l'impression d'une sanction disproportionnée.

Laisser faire : tolérer certains écarts pour tenir compte du contexte de l'enfant

Dans certaines situations, les professionnelles choisissent au contraire de ne pas intervenir immédiatement. Ce choix ne relève pas d'un abandon du cadre, mais d'une interprétation particulière de la situation.

Dans une école confrontée à une forte précarité, des accueillantes évoquent par exemple les cas d'enfants qui prennent les collations des autres. Sur le plan des règles, l'acte est clair : il s'agit d'un vol et il devrait être sanctionné. Pourtant, certaines professionnelles hésitent à punir. Comme l'explique l'une d'elles : « *c'est difficile de punir un enfant qui a volé un biscuit. Pour moi, ça veut dire qu'il a faim* ». Dans ces cas-là, l'intervention consiste plutôt à aménager la situation : garder des biscuits à disposition pour les enfants qui n'ont rien à manger, rappeler discrètement la règle sans punir, ou surveiller la situation pour éviter qu'elle ne se répète trop souvent.

Un raisonnement similaire apparaît dans la gestion d'un enfant présentant des comportements atypiques liés à un possible trouble du développement. Lors des repas, l'enfant se lève régulièrement de table et circule dans la pièce. Les

autres enfants protestent : « pourquoi lui peut se lever et pas nous ? ». L'accueillante doit alors arbitrer entre plusieurs impératifs : maintenir une règle collective, éviter d'humilier l'enfant concerné et tenir compte de ses besoins spécifiques.

Certains choisissent de tenter de le canaliser ; d'autres préfèrent tolérer une certaine liberté de mouvement afin d'éviter une crise. Dans ce cas, le choix de « laisser faire » ne signifie pas que la règle disparaît, mais qu'elle est temporairement assouplie pour tenir compte de la situation particulière de l'enfant. L'épreuve de discernement tient ici à la nécessité de concilier justice collective et attention aux vulnérabilités individuelles. Intervenir trop strictement peut ignorer les difficultés de l'enfant ; intervenir trop peu peut être perçu comme une injustice par les autres.

Des registres d'action guidés par une enquête sur la situation

Les situations décrites par les professionnelles montrent que le choix d'un registre d'action — *faire avec, faire à la place, faire pour* ou parfois *laisser faire* — ne relève pas du hasard. Il s'inscrit dans un travail de discernement – inscrit socialement – qui suppose de qualifier et d'évaluer plusieurs dimensions de la situation. Ce travail rejoint très concrètement les conditions d'intervention mises en évidence dans l'analyse du référentiel psychopédagogique de l'ONE : avant d'agir, les professionnels procèdent à une forme d'enquête pratique qui les conduit à se poser plusieurs questions.

Cette enquête s'organise autour de trois critères étroitement liés : la situation dans laquelle se trouve l'enfant, la posture qu'il adopte dans la relation éducative et le contexte environnemental dans lequel l'intervention se déroule (que ce soit celui de l'enfant, ou de l'accueil). Autrement dit, l'adulte ne se demande pas seulement *ce qui s'est passé*, mais aussi *à qui il s'adresse* et *dans quel contexte l'action se déploie*. Ces trois dimensions sont évaluées simultanément dans l'action.

Une première série de questions concerne **la situation elle-même** et la gravité de ce qui se joue. La professionnelle cherche à apprécier si la scène relève d'un conflit ordinaire entre enfants, d'un malentendu ponctuel ou d'un danger plus sérieux. Les questions implicites sont alors : *y a-t-il un risque pour l'enfant ou pour les autres ? la violence est-elle immédiate ? la situation peut-elle encore être régulée par la discussion ?* Lorsque la sécurité est menacée ou que la violence devient trop forte, l'adulte intervient directement pour contenir la situation : il sépare, arrête le geste, impose une limite. Le registre mobilisé est alors celui du *faire pour*, dans une logique de protection. Mais cette intervention n'exclut pas nécessairement un retour vers la discussion. Une fois le danger écarté, si l'enfant est en état d'écouter et de comprendre, l'adulte

peut réouvrir un espace de dialogue afin de permettre une mise en sens de ce qui s'est passé et d'envisager une réparation. On aperçoit donc ici un dialogue entre intervention pour protéger et autonomie, au cœur des échanges lorsque le danger est passé.

Les problèmes de socialisation chez les enfants peuvent se manifester de diverses manières, allant de l'anxiété sociale et du retrait à des comportements agressifs ou inappropriés en groupe.

Une deuxième série de questions concerne **la posture de l'enfant dans la relation éducative**. Autrement dit : *à qui l'adulte s'adresse-t-il ?* L'enfant est-il en mesure d'écouter, de reconnaître ce qui s'est passé et de transformer son comportement ? Est-il capable de collaborer avec l'adulte ou reste-t-il enfermé dans une position de refus ou d'opposition ? Cette dimension renvoie à ce que plusieurs professionnelles décrivent comme la « capacité de l'enfant à se remettre en question ». Lorsque l'enfant se montre disposé à dialoguer et à réfléchir à la situation, soit à assumer sa part de responsabilité (ce qui suppose de réaliser qu'il en est capable, qu'il en a le potentiel...du moins, jusqu'à preuve du contraire), les professionnelles privilégient généralement le *faire avec* : elles accompagnent la discussion, favorisent la verbalisation et encouragent les enfants à trouver eux-mêmes une solution. À l'inverse, lorsque l'enfant persiste dans l'écart au cadre malgré les rappels ou refuse toute coopération, l'intervention peut devenir plus directive et basculer vers le *faire pour*, afin de rappeler fermement la règle.

Enfin, une troisième série de questions porte sur **le contexte environnemental dans lequel l'intervention se déroule (que ce soit celui de l'enfant, ou de l'accueil)**. La professionnelle s'interroge alors sur ce qui, dans le contexte, peut expliquer ou atténuer la responsabilité de l'écart observé en termes de comportement : *l'enfant dispose-t-il réellement des ressources nécessaires pour agir autrement ? traverse-t-il une situation particulière qui l'en empêche temporairement ou durablement ? l'environnement de l'accueil n'a-t-il pas favorisé cet écart de comportement ?* Dans certains cas, les professionnelles estiment que l'écart au cadre ne relève pas seulement d'un choix de l'enfant, mais aussi de circonstances qui limitent sa capacité à agir autrement — fatigue, situation familiale difficile, précarité, trouble du développement (la question de l'autisme est beaucoup revenue). Lorsque la sécurité n'est pas menacée, ces éléments peuvent conduire à privilégier un registre de *laisser faire*, entendu non pas comme un abandon de la règle mais comme une tolérance temporaire permettant de soutenir l'enfant autrement et d'éviter une sanction jugée injuste ou contre-productive. À l'inverse, lorsque les conditions éducatives ont été réunies et que l'enfant persiste dans l'écart au cadre, les professionnelles estiment plus légitime de recourir à une intervention plus directive.

Ces différents questionnements montrent que le choix d'un registre d'action résulte de l'articulation de trois dimensions : la gravité de la situation, la posture de l'enfant dans la relation éducative et les conditions contextuelles dans lesquelles l'intervention prend place.

Dans ce cadre, le critère d'appréciation des comportements de l'enfant peut être compris, de manière transversale, à partir de la notion d'autonomie. Celle-ci ne renvoie pas à une capacité à agir seul, indépendamment de l'adulte, mais à une capacité à agir par soi-même dans une relation d'appui : l'enfant est attendu comme capable d'initiative, d'expression et d'ajustement, tout en pouvant s'appuyer sur l'adulte sans en dépendre de manière excessive.

Autrement dit, ce qui est évalué, ce n'est pas seulement le respect immédiat de la règle, mais la manière dont l'enfant est en mesure — selon ses capacités — de comprendre la situation, de se positionner, de participer à la régulation de l'interaction et d'évoluer dans le temps. Cela suppose de reconnaître qu'il dispose d'un potentiel d'action, même lorsqu'il est momentanément empêché.

Dans cette perspective, l'intervention professionnelle vise moins à corriger un comportement qu'à soutenir un processus : permettre à l'enfant de développer progressivement sa capacité à jouer, créer, s'exprimer, entrer en relation avec les autres et réguler ses conduites. L'autonomie fonctionne ainsi comme un critère dynamique, qui articule développement, responsabilité et relation, et qui guide à la fois l'évaluation des comportements et les choix d'intervention.

5.4.2.1.2 Les outils mobilisés pour agir

Les sections précédentes ont montré que les professionnelles arbitrent constamment entre différents registres d'action : *faire avec*, *faire à la place*, *faire pour* ou parfois *laisser faire*. Mais une fois ce choix posé, une autre question apparaît immédiatement : comment agir concrètement ?

Les entretiens mettent en lumière toute une série de dispositifs et de pratiques mobilisés par les acteurs de terrain (de façon inégale, certes, cf. point suivant). Ces outils constituent autant de leviers pratiques pour agir dans les situations quotidiennes. Ils ne visent pas uniquement à résoudre les conflits lorsqu'ils surviennent, mais aussi à réduire les conditions qui favorisent leur apparition. Pris ensemble, ces dispositifs ne se limitent pas à des techniques de gestion des conflits. Ils participent plus largement à une forme de pédagogie des relations sociales comme le préconise très largement les approches préventives du harcèlement. En travaillant l'empathie, la réparation, la verbalisation des émotions ou la compréhension des besoins, les professionnelles cherchent à amener les enfants à réguler eux-mêmes leurs conduites dans l'interaction.

Ces outils contribuent ainsi à produire ce que l'on pourrait appeler une pédagogie de l'autocontrôle : les normes relationnelles ne sont pas seulement imposées de l'extérieur par l'adulte, elles sont progressivement intériorisées par les enfants à travers des discussions, des supports visuels ou des dispositifs collectifs. L'objectif n'est pas uniquement de faire cesser les conflits lorsqu'ils apparaissent, mais de soutenir l'apprentissage d'une capacité à se maîtriser et à prendre en compte autrui dans la vie collective. Ce savoir-être est le moyen d'exercer son autonomie c'est-à-dire de développer son plein potentiel et son agentivité.

Quatre grands outils se dégagent de l'analyse :

1. structurer l'espace et le temps ;
2. outiller les compétences socio-émotionnelles ;
3. organiser la régulation collective ;
4. instaurer un cadre cohérent et partagé entre adultes.

Ces outils ne relèvent pas (toujours) d'un programme formalisé. Ils sont souvent le fruit d'expérimentations locales, de formations suivies par les équipes ou d'ajustements progressifs face aux situations rencontrées.

Structurer l'espace et le temps : prévenir par l'organisation

« Un enfant occupé est un enfant sous contrôle »

Cette formule revient régulièrement dans les entretiens. Elle résume une intuition largement partagée : une partie des conflits naît dans les moments d'attente, d'ennui ou d'indétermination. L'occupation n'est donc pas pensée comme un simple divertissement, mais comme une forme de régulation indirecte des tensions. Les activités proposées en accueil extrascolaire — bricolage, perles, cuisine, informatique, jeux sportifs, jeux de société, coin lecture, devoirs au calme, potager — remplissent ainsi plusieurs fonctions simultanées. Elles réduisent les temps morts, canalisent l'énergie des enfants et favorisent des interactions plus encadrées.

Elles permettent également de désamorcer certaines dynamiques de groupe. Lorsque les enfants sont engagés dans une activité, les regroupements fermés ou les phénomènes d'exclusion apparaissent moins fréquemment. Plusieurs accueillantes résument cette logique de manière pragmatique : *moins il y a de vide, moins il y a de frictions.*

L'organisation du temps devient ainsi un outil d'intervention à part entière.

L'aménagement de la cour : zonage et dispersion

La cour de récréation est très souvent identifiée comme un lieu sensible. C'est un espace dense, mouvant, où les interactions sont nombreuses et où les adultes ne peuvent pas être partout à la fois.

Pour limiter les tensions, plusieurs écoles ont mis en place des dispositifs d'organisation spatiale :

- des zones différenciées (ballon / sans ballon) ;
- des marquages au sol ;
- des espaces spécifiques (coin calme, coin lecture, terrain de foot, espace vert) ;
- une répartition précise des surveillants par zone.

Ces dispositifs poursuivent plusieurs objectifs. Ils permettent d'abord de réduire les concentrations d'enfants dans certains points de la cour, souvent identifiés comme des lieux où les conflits émergent plus facilement. Ils facilitent ensuite la surveillance en donnant aux adultes une visibilité plus claire sur ce qui se passe. Enfin, ils limitent les conflits liés à l'appropriation de l'espace — par exemple autour du ballon ou du terrain de football.

Dans certaines écoles, la rotation des classes vers un terrain extérieur vise explicitement à désengorger la cour. La prévention passe ici par une véritable architecture sociale de l'espace : organiser les circulations, disperser les groupes, rendre les interactions plus lisibles.

Outiller les compétences socio-émotionnelles

Travailler l'empathie, la bienveillance et les besoins

Plusieurs accueillantes décrivent un travail explicite autour de notions telles que la bienveillance, l'empathie ou la reconnaissance des besoins. L'objectif est de donner aux enfants des repères pour comprendre ce qui se joue dans les relations quotidiennes. Des supports visuels sont utilisés, parfois en concertation avec l'école : étoiles de la bienveillance, arbres des besoins, affiches rappelant les règles du respect, ou encore dispositifs mettant en évidence la distinction entre excuse et réparation.

Dans une école par exemple, l'équipe utilise un ensemble de cartes représentant différents besoins (besoin de calme, de distraction, de justice, de créativité, etc.). Ces cartes sont placées sur de grandes feuilles plastifiées et servent de point de départ pour des échanges avec les enfants. Une accueillante explique ainsi : « *On met les cartes sur des grandes feuilles et les enfants viennent coller un petit post-it. Par exemple : "Besoin de créativité, ça veut dire quoi pour toi ? Plus de bricolage ?" Et puis chacun vient mettre son idée. »*

À travers ce type d'échanges, les adultes cherchent moins à sanctionner qu'à faire comprendre ce qui se joue dans les interactions. Les supports servent ainsi d'appui pour discuter des émotions, des frustrations ou des attentes qui peuvent apparaître dans la vie collective.

Ces dispositifs participent plus largement à l'apprentissage de certaines compétences relationnelles nécessaires à la vie en groupe. Les enfants y sont amenés à reconnaître les émotions d'autrui, à accepter que les besoins puissent différer et à réfléchir aux manières de réparer une relation abîmée. Ce travail renvoie aussi à une dimension plus générale de l'apprentissage de l'autonomie : apprendre à se maîtriser dans l'interaction avec les autres, à contenir certaines réactions impulsives et à ajuster son comportement aux situations.

Dans plusieurs entretiens, les accueillantes soulignent d'ailleurs que ce travail suppose également une forme de maîtrise de soi de la part des adultes. Comme on l'a vu avec la situation de Nadia par exemple, les professionnelles doivent souvent contenir leurs propres réactions face aux tensions entre enfants afin de pouvoir intervenir de manière constructive. Cette posture constitue une condition pour que les enfants puissent eux-mêmes apprendre progressivement à réguler leurs émotions et leurs comportements dans la vie collective, par effet-miroir.

Organiser la régulation collective

Le conseil de classe ou d'école

Dans certaines écoles, la gestion des tensions entre élèves ne repose pas uniquement sur des interventions individuelles ou des sanctions ponctuelles. Elle s'appuie également sur des dispositifs plus collectifs, comme les conseils d'élèves ou conseils de classe, qui constituent des espaces institutionnalisés de discussion autour de la vie scolaire.

Dans ces réunions, des délégués d'élèves viennent relayer les préoccupations exprimées dans leur classe. Les adultes présents — enseignants, direction ou personnes chargées d'animer le dispositif — reprennent ensuite ces points pour en discuter collectivement. Les sujets abordés peuvent concerner des problèmes très concrets de la vie quotidienne dans l'AES, par exemple l'usage de certains objets dans la cour ou des tensions récurrentes entre élèves.

Une accueillante extrascolaire rencontrée dans une école de la Province de Namur décrit ainsi le fonctionnement de ces réunions : « *Les enfants arrivent avec un ou deux délégués par classe. Les profs ont fait un récapitulatif de tout ce qui a été dit et l'ont transmis à la personne qui anime la réunion. Elle reprend les points un par un. Par exemple, les troisièmes ont dit qu'avant on ne pouvait*

jouer qu'avec des balles en plastique et que maintenant il y a des balles en cuir. On en discute : est-ce que c'est vrai ? est-ce que ça pose problème ? ».

Ces échanges permettent d'aborder collectivement des situations qui, autrement, resteraient dispersées dans les différents moments de la journée scolaire. L'exemple évoqué par l'accueillante montre aussi comment les discussions peuvent porter sur des règles dont l'application concerne plusieurs acteurs. Dans ce cas précis, la question de l'utilisation des balles dans la cour soulevait un problème de cohérence entre les moments de la journée : *« Moi je confirme que oui, certains enfants viennent avec leur balle. Mais si moi j'arrive et que je leur dis : "Non, tu ne joues pas avec ta balle", alors que ça fait un quart d'heure qu'ils jouent déjà avec parce que les profs n'ont rien dit, ça devient compliqué. »*

Le conseil devient alors un lieu où ces situations peuvent être discutées et éventuellement réajustées. Les décisions prises sont ensuite retransmises aux classes par les délégués, et un compte rendu circule également entre les adultes impliqués.

Au-delà des règles matérielles de la cour de récréation, ces conseils permettent également d'aborder des questions liées aux relations entre élèves. Les enfants peuvent par exemple signaler qu'un camarade tient régulièrement des propos grossiers ou adopte des comportements problématiques. Les adultes expliquent alors ce qui a déjà été mis en place ou rappellent les règles collectives. Dans certains cas, ces réunions peuvent aussi être l'occasion d'aborder explicitement la question du harcèlement. Une accueillante évoque par exemple une séance consacrée à ce sujet, durant laquelle les élèves ont reçu des explications et des supports visuels avant que le travail ne se poursuive en classe.

Pour les accueillantes qui participent à ces dispositifs, le conseil constitue un espace utile car il favorise **notamment** une circulation plus horizontale de la parole et permet de reconnaître publiquement certaines difficultés rencontrées par les enfants. Il contribue également à inscrire les règles dans une discussion collective plutôt que dans une simple injonction descendante. Dans ce cadre, les accueillantes peuvent eux aussi intervenir pour éclairer certaines situations vécues pendant les temps extrascolaires, ce qui renforce la cohérence des réponses apportées aux élèves.

Il convient toutefois de souligner que la participation des accueillantes à ce type de dispositif reste minoritaire dans l'échantillon rencontré. Dans la plupart des contextes étudiés, ces conseils sont organisés principalement par l'école et réunissent surtout des enseignants et des élèves. Lorsque les accueillantes y sont associés, ces espaces peuvent néanmoins contribuer à

mieux articuler les différents temps de la journée scolaire et extrascolaire, et à traiter certaines situations — y compris celles liées au harcèlement — comme des questions collectives relevant du climat scolaire, plutôt que comme des problèmes individuels isolés.

La concertation entre adultes

Au-delà des outils mobilisés directement auprès des enfants, plusieurs professionnels évoquent également l'importance des espaces de concertation entre adultes pour soutenir leur travail quotidien. Ces moments peuvent prendre la forme de réunions d'équipe, d'échanges informels entre collègues ou encore de formations suivies collectivement. Ils constituent des occasions de discuter des situations rencontrées, de partager des expériences et d'élaborer progressivement des manières d'agir communes.

Les formations occupent à cet égard une place particulière. Dans le secteur de l'accueil extrascolaire, les accueillantes doivent en principe suivre une formation de base de cent heures, puis un volume minimal de formation continue sur plusieurs années. Les contenus abordés sont variés : premiers secours, techniques d'animation, communication avec les enfants, gestion des conflits ou encore compréhension des dynamiques relationnelles dans les groupes d'enfants. Une accueillante évoque ainsi une formation suivie récemment : *« On a eu cent heures de formation avec l'ONE : premiers soins, comment interagir dans la cour, les bricolages... C'était vraiment instructif. »*

D'autres formations sont suivies dans le cadre de la formation continue ou proposées par les communes, les réseaux d'enseignement ou différents organismes spécialisés. Les thématiques reviennent souvent autour des situations qui posent le plus de difficultés dans la pratique quotidienne : la gestion des conflits entre enfants, la communication avec les parents ou encore la compréhension des situations qualifiées de harcèlement. Comme le résume une responsable : *« Ce qu'elles demandent le plus souvent, c'est comment gérer les conflits entre les enfants. »*

Ces formations sont aussi des moments d'échanges et d'intervisions entre professionnels issus de différents établissements. Plusieurs accueillantes soulignent que ces rencontres permettent de découvrir d'autres façons de travailler et de partager des idées d'activités ou d'interventions : *« Quand on va en formation, on rencontre des personnes d'autres écoles. On explique comment on fait et on voit comment les autres travaillent. On en apprend toujours. »*

Au-delà de l'acquisition de nouveaux outils, ces espaces contribuent également à soutenir le jugement professionnel dans des situations souvent

incertaines. Les accueillantes expliquent par exemple qu'ils peuvent se sentir démunis face à certaines situations de conflit ou lorsqu'ils craignent d'être injustes dans leur intervention. Les formations et les échanges avec d'autres professionnels offrent alors des repères pour réfléchir à ces situations : « *Parfois c'est déroutant... j'ai peur d'être injuste avec un enfant.* »

Cependant, les professionnelles soulignent aussi les limites de ces dispositifs. D'une part, les contraintes organisationnelles rendent parfois difficile la participation aux formations : lorsque les accueillantes sont en formation, ils ne peuvent pas être présents auprès des enfants, ce qui complique l'organisation du service. D'autre part, le passage de la formation à la mise en pratique n'est pas toujours évident. Comme le résume une accueillante : « *La théorie et la pratique, c'est deux mondes.* »

Certaines responsables évoquent également le décalage entre les idées proposées en formation et les possibilités concrètes de mise en œuvre sur le terrain. Les formations peuvent susciter un enthousiasme initial – par exemple autour de l'aménagement de zones calmes dans la cour ou de nouveaux dispositifs de gestion des conflits – mais ces projets se heurtent parfois à des contraintes matérielles ou organisationnelles : manque d'espace, absence de locaux, dépendance aux décisions de l'école ou de la commune.

Dans ce contexte, la concertation entre adultes apparaît comme un levier important pour tenter de maintenir une certaine cohérence dans les interventions. Lorsque les règles, les priorités et les manières d'agir sont discutées collectivement, elles deviennent plus lisibles pour les enfants et moins dépendantes des réactions individuelles de chaque adulte. Les professionnelles insistent ainsi sur l'importance de « parler le même langage » et de partager des repères communs dans la gestion des situations.

Les réunions d'équipe jouent un rôle central dans ce travail de coordination. Elles permettent notamment de discuter des situations problématiques rencontrées dans l'accueil et d'ajuster les pratiques collectivement. La manière dont ces espaces contribuent à structurer la division du travail et la circulation des responsabilités entre professionnels sera toutefois analysée plus en détail dans la section consacrée aux segmentations organisationnelles.

Encadrer par un cadre institutionnel cohérent

Les dispositifs de suivi des comportements, rapports d'incidents et réponses graduées

Dans plusieurs écoles rencontrées, la gestion des comportements problématiques s'appuie sur des dispositifs formalisés de suivi des incidents. Ceux-ci prennent généralement la forme de fiches de comportement ou de rapports d'incident permettant de consigner les situations jugées problématiques et d'en garder une trace dans la durée. Ce type d'outil est revenu de manière récurrente dans les entretiens.

L'objectif premier de ces dispositifs est d'éviter que certains comportements répétés ne soient banalisés et de pouvoir documenter les situations lorsque celles-ci s'inscrivent dans la durée. Comme l'explique une accueillante : « *Si l'enfant s'est bagarré et qu'on lui a déjà expliqué plusieurs fois, là on passe à une fiche de comportement pour qu'il y ait une trace. (...) Comme ça, si le parent vient ou si la directrice doit le convoquer, elle peut sortir les fiches et montrer qu'il a déjà été averti plusieurs fois.* »

La formalisation écrite permet ainsi de suivre l'évolution des situations et de faciliter la communication avec les parents. Elle sert également de support lorsque des mesures plus formelles doivent être envisagées. L'absence de trace peut au contraire fragiliser l'action éducative, comme le souligne une autre accueillante : « *Quand on ne passe pas par une fiche (...) on nous dit : "Attention, vous n'avez pas mis de fiche". Parce que si on doit convoquer le parent, il faut pouvoir montrer que l'enfant a déjà été averti.* »

Ces dispositifs s'inscrivent généralement dans une logique de réponses graduées : les interventions évoluent en fonction de la répétition des comportements et de leur gravité. Selon les contextes, ces étapes peuvent conduire à différentes formes de suivi : avertissements, rencontres avec les parents, contrats de comportement ou, dans certains cas, ouverture d'un dossier disciplinaire.

La place des accueillantes dans ce processus varie toutefois selon les configurations locales. Dans certaines écoles, notamment lorsque les équipes travaillent sur des horaires continus et sont pleinement intégrées à la vie de l'établissement, les accueillantes peuvent aller jusqu'à poser eux-mêmes certaines sanctions, par exemple un mot dans le journal de classe ou un avertissement formalisé. Dans d'autres contextes, en revanche, leur rôle consiste principalement à signaler les incidents, la décision de sanction revenant alors aux enseignants ou à la direction. Une accueillante explique ainsi : « *Nous, on ne prend pas la sanction de la fiche de comportement. On la donne à la titulaire ou à la directrice et c'est eux qui prennent la sanction.* »

Dans une école rencontrée au cours de l'enquête, ce système de suivi des incidents est associé à un dispositif complémentaire de renforcement positif. En parallèle des fiches de comportement utilisées pour signaler les

comportements problématiques, les enfants peuvent recevoir des jetons lorsqu'ils adoptent des comportements coopératifs ou lorsqu'une amélioration durable est observée : « *On a ces fiches de comportement pour les comportements négatifs, mais on a aussi ce système de jetons qui récompense les enfants quand le comportement, au bout d'un laps de temps, est bien.* »

Dans ce dispositif, l'attribution des jetons repose sur une observation dans la durée. Les enfants doivent maintenir un comportement jugé satisfaisant pendant plusieurs jours ou semaines avant d'être récompensés. Selon les professionnelles interrogées, ce système peut contribuer à modifier certains comportements en donnant aux enfants des repères plus visibles : « *Après quelques fiches de comportement, certains enfants changent. (...) On arrive alors à leur donner des jetons en récompense.* » Ce type de dispositif reste toutefois **localisé à certaines écoles** et **ne constitue pas une pratique généralisée dans l'accueil extrascolaire**. Il illustre néanmoins la manière dont certains établissements tentent d'articuler traçabilité des incidents, réponses graduées et valorisation des comportements positifs, dans une perspective éducative visant à prévenir l'escalade des conflits.

L'harmonisation entre école et extrascolaire

Un cadre institutionnel cohérent suppose une collaboration étroite entre les équipes de l'accueil extrascolaire et celles de l'école. Leur fonctionnement repose en effet sur une certaine harmonisation des pratiques et sur la circulation des informations entre professionnels. Plusieurs directions rencontrées insistent ainsi sur l'importance, comme nous l'avons déjà vu, de « parler le même langage » lorsqu'il s'agit de gérer les comportements des enfants. Dans cette perspective, les règles appliquées pendant le temps extrascolaire sont souvent alignées sur le règlement d'ordre intérieur de l'établissement. Cette continuité normative vise à éviter l'apparition de zones d'ambiguïté. Un cadre de référence fluctuant en fonction des temps de la journée peut le rendre difficilement lisible, et par conséquent plus complexe à intégrer et à respecter. Elle permet ainsi également de donner davantage de cohérence et de lisibilité aux interventions éducatives menées auprès des enfants.

En résumé :

L'ensemble des dispositifs évoqués dans cette section montre que les accueillantes ne se contentent pas d'intervenir au cas par cas dans les situations de conflit ou de tension entre enfants. Leur travail mobilise au contraire une pluralité d'outils et de supports qui visent à structurer progressivement les interactions au sein du groupe.

Ces outils peuvent être compris comme intervenant à plusieurs niveaux complémentaires du travail éducatif. Un premier niveau concerne les interventions directes auprès des enfants. Les cartes des besoins, les discussions autour de la bienveillance ou encore certains dispositifs de renforcement des comportements prosociaux visent à rendre explicites les normes relationnelles et à soutenir l'apprentissage de formes d'autocontrôle dans les interactions. Les accueillant·es cherchent ainsi à donner aux enfants des repères pour comprendre les situations vécues dans le groupe et à développer progressivement des compétences relationnelles nécessaires à la vie collective.

Un second niveau renvoie à la structuration du cadre éducatif dans lequel ces interactions prennent place. Les rapports d'incidents, les dispositifs de réponses graduées ou encore certaines règles partagées avec l'école contribuent à stabiliser les modalités d'intervention et à rendre les règles plus lisibles pour les enfants. Ces dispositifs permettent également de garder une trace des situations et de coordonner les réponses apportées par les différents adultes.

Enfin, un troisième niveau concerne les espaces de régulation entre professionnels. Les réunions d'équipe, les échanges entre collègues, les supervisions et interventions, et les formations constituent des moments où les accueillantes peuvent discuter des situations rencontrées, confronter leurs pratiques et chercher collectivement des repères pour agir. Ces espaces jouent un rôle important dans un métier où les situations rencontrées sont souvent incertaines et où les professionnelles doivent régulièrement arbitrer entre différentes manières d'intervenir.

Au total, ces différents outils apparaissent comme autant de ressources mobilisées par les professionnelles pour faire face aux épreuves de professionnalité qui traversent leur travail quotidien. Ils ne suppriment pas l'incertitude inhérente aux situations rencontrées, mais ils offrent des points d'appui pour orienter l'action, soutenir le jugement professionnel et tenter de réguler les interactions dans des contextes souvent complexes.

Des outils inégalement accessibles : entre ambition éducative et réalité contrainte

Si les outils de prévention existent bel et bien dans les milieux investigués, ils ne constituent en aucun cas un socle homogène partagé par l'ensemble des acteurs rencontrés. Leur usage est profondément inégal. Certains contextes bénéficient d'un projet structuré, de formations spécifiques, d'un soutien clair de la direction, de temps de concertations et d'aménagements matériels favorables. Ailleurs, ces mêmes outils demeurent partiels, intermittents ou difficilement activables. **Cette disparité ne tient pas à la motivation individuelle, mais aux conditions concrètes d'exercice du travail.**

Tous ou presque insistent sur l'importance « d'occuper » les enfants. L'occupation est perçue comme un levier évident de prévention : proposer des ateliers, organiser des jeux, structurer les espaces, canaliser l'énergie, réduire l'ennui. Pourtant, derrière ce consensus apparent, les récits laissent émerger une réalité plus contraignante. Dans certaines configurations, surveiller correctement — c'est-à-dire éviter les accidents graves, empêcher qu'une bagarre dégénère, assurer l'intégrité physique des enfants — apparaît déjà comme un objectif ambitieux. Lorsque le nombre d'enfants est élevé, que les espaces sont peu aménagés, que les adultes sont peu nombreux ou constamment sollicités par des conflits simultanés, l'animation devient un échelon supérieur difficilement atteignable. La hiérarchie des priorités s'inverse alors : garantir la sécurité d'abord, éteindre les conflits ensuite, animer si — et seulement si — les conditions le permettent. C'est ce qui est très rapidement ressorti lors des focus groups effectués avec une trentaine d'accueillantes.

Les professionnelles disposent d'intentions éducatives, parfois de formations, parfois même d'outils concrets. Mais ils ne peuvent pas toujours les déployer. L'écart entre ce qu'ils estiment devoir faire — accompagner, prévenir, éduquer — et ce qu'ils parviennent effectivement à faire — surveiller, contenir, intervenir en urgence — devient une source de frustration. Plusieurs revendiquent explicitement ne pas être de « simples surveillants ». Ils affirment une compétence relationnelle, une responsabilité éducative, une contribution au climat scolaire. Dans le même temps, ils constatent que les conditions de travail les renvoient fréquemment à une fonction de gardiennage. Cette dissonance nourrit parfois une amertume : vouloir faire plus, mais ne pas en avoir la possibilité.

Ce décalage s'inscrit aussi dans une forme de division morale du travail éducatif pour reprendre le concept de E. Hughes (1997). L'enseignement conserve la légitimité pédagogique centrale, tandis que l'AES occupe une position intermédiaire, reconnue comme éducative dans les discours mais souvent subordonnée dans les faits. Les accueillantes extrascolaires se situent à la frontière : elles sont attendues sur la prévention, sur la gestion des conflits, sur le bien-être des enfants, tout en disposant de marges de manœuvre limitées et d'une reconnaissance institutionnelle parfois fragile. Cette position intermédiaire rend leur action dépendante de décisions organisationnelles qui les dépassent : répartition des effectifs, aménagement des espaces, accès aux formations, articulation avec la direction, cohérence avec le règlement scolaire.

Ainsi, la prévention du harcèlement ne peut être comprise uniquement à partir des outils disponibles ou des bonnes pratiques observées. Elle doit être analysée à l'aune des **épreuves organisationnelles** qui conditionnent leur mise en œuvre (cf. 5.4.3.). Les professionnelles ne manquent ni d'engagement ni de sens éducatif ; ils composent avec des contraintes structurelles qui limitent leur capacité à passer de la surveillance à l'animation, de la réaction à l'anticipation. C'est précisément dans cet écart — entre ambition éducative et réalité organisationnelle — que se joue une part essentielle de la prévention des conflits et du harcèlement.

5.4.2.2 Les situations de harcèlement : une épreuve spécifique de discernement

Les registres d'action décrits dans la section précédente s'appliquent aussi aux situations où le harcèlement est soupçonné, voire avéré. Nous en faisons néanmoins un point spécifique pour mieux rendre visible certains aspects spécifiques. En aucun cas toutefois, nous le verrons, le lecteur doit considérer ces deux phénomènes comme fondamentalement distincts. Il s'agit plutôt de les penser sur un continuum.

5.4.2.2.1 Les dispositifs de lutte contre le harcèlement rencontrés dans cette enquête

Dans les écoles enquêtées, plusieurs dispositifs existent pour traiter ce type de situations. Ils peuvent prendre la forme de programmes structurés, comme dans des écoles engagées dans le programme KiVa, mais aussi d'initiatives plus ponctuelles mises en place à l'échelle des établissements ou des communes.

Dans certains contextes, la sensibilisation au harcèlement passe par des interventions extérieures. Une accueillante évoque par exemple l'intervention d'une cellule de la police venue présenter aux élèves un court film illustrant le processus de harcèlement à partir de l'image d'une feuille progressivement froissée. Chaque remarque ou moquerie répétée y est comparée à un nouveau pli dans la feuille, jusqu'à ce que celle-ci finisse par se déchirer. Ce type de dispositif vise à rendre visibles les effets cumulés de petites humiliations quotidiennes et à susciter une prise de conscience chez les élèves.

Dans une école engagée dans le programme KiVa, la question du harcèlement fait l'objet d'une organisation plus structurée. Les enseignants y réalisent chaque année des animations destinées à travailler la cohésion de groupe et à sensibiliser les élèves aux mécanismes d'exclusion ou de moquerie. Lorsque des soupçons de harcèlement apparaissent, une équipe d'intervention formée au programme est chargée d'analyser la situation. Celle-ci s'appuie notamment sur trois critères permettant de distinguer le harcèlement d'un simple conflit : l'existence d'un déséquilibre de pouvoir, la répétition des actes et l'existence d'un préjudice pour la personne ciblée. Lorsque ces éléments sont réunis, l'équipe – incluant les

accueillantes scolaires ou non met en place différentes formes d'intervention, qui peuvent aller d'une approche collaborative visant à réintégrer l'enfant dans le groupe à une approche plus confrontante lorsque les faits sont clairement établis.

Dans la plupart des écoles, cependant, les situations ne sont pas encadrées par un programme aussi formalisé. Les professionnelles décrivent plutôt un *travail d'enquête progressive* visant à déterminer la nature de la situation. Lorsqu'un enfant ou un parent évoque une situation de harcèlement, la première étape consiste souvent à recueillir différents points de vue. Les adultes cherchent à vérifier si d'autres professionnels ont observé des faits similaires et à rassembler des indices permettant d'évaluer la situation. Ce travail d'observation et de discussion collective vise à distinguer ce qui relève d'un conflit ponctuel entre enfants et ce qui correspondrait davantage à une dynamique de harcèlement.

Cette phase de qualification apparaît comme un moment particulièrement délicat du travail professionnel. L'analyse des entretiens montre que, dans les pratiques ordinaires, la catégorie de harcèlement ne constitue pas un cadre d'action autonome pour les professionnels de l'accueil extrascolaire. Les situations sont d'abord appréhendées à partir des interactions concrètes observées dans la cour : disputes, exclusions ponctuelles, moqueries, tensions entre enfants. Ce n'est qu'à partir de l'observation de leur répétition, de leur intensification ou d'une souffrance perçue chez l'enfant que la possibilité d'une dynamique de harcèlement est envisagée. Autrement dit, le harcèlement apparaît moins comme une catégorie immédiatement mobilisée par les acteurs que comme l'une des issues possibles d'un *continuum* de situations conflictuelles. **Le travail des accueillantes consiste alors d'abord à réguler ces interactions ordinaires et à rester attentifs aux indices pouvant signaler qu'une situation dépasse le registre du conflit.**

5.4.2.2 Repérer les situations : l'isolement comme premier signal d'alerte

Dans les observations des professionnels, un indicateur revient très fréquemment lorsqu'ils évoquent les situations susceptibles d'évoluer vers du harcèlement : l'isolement d'un enfant dans le groupe. Une accueillante explique par exemple que son attention est d'abord attirée lorsqu'un enfant, habituellement intégré dans les jeux collectifs, se retrouve soudainement seul ou en retrait. La surveillance de la cour consiste alors à repérer ces petits décalages dans les comportements habituels : « *Si on en voit un tout seul, un peu plus longtemps, un peu plus renfermé, là on se doute bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas.* »

Cette attention repose en grande partie sur la connaissance progressive des enfants. Les professionnels expliquent qu'en les voyant quotidiennement, ils apprennent à reconnaître leurs habitudes : ceux qui jouent toujours au ballon, ceux qui préfèrent rester au calme après le repas, ou encore ceux qui se déplacent

habituellement en groupe. Lorsque ces habitudes changent, cela peut constituer un signal qu'il se passe quelque chose.

Une situation évoquée lors d'un entretien collectif illustre bien cette manière de repérer les indices. Les accueillantes racontent le cas d'une élève qui restait régulièrement seule dans la cour. En observant la dynamique du groupe, l'une d'elles a fini par remarquer qu'une autre enfant exerçait une forte influence sur les autres filles et tendait à monopoliser les relations du groupe. L'élève isolée venait parfois demander si elle pouvait rejoindre les autres, mais finissait par rester seule malgré les tentatives d'intégration.

Dans ce type de situation, l'enjeu n'est pas immédiatement de qualifier la situation comme du harcèlement. Les professionnelles cherchent d'abord à comprendre ce qui se joue dans les relations entre enfants : s'agit-il d'une préférence momentanée dans les jeux ? d'une tension entre camarades temporaire ? ou d'une mise à l'écart plus durable *qui pourrait empêcher* à terme la socialisation de l'enfant et donc son développement en tant qu'enfant-individu acteur et sujet de droits dans la société ? L'observation de l'isolement constitue ainsi moins une preuve qu'un **indice** qui incite les adultes à rester attentifs et à approfondir leur compréhension de la situation.

5.4.2.2.3 Agir ou relayer l'intervention : une vigilance de proximité pour les accueillantes extrascolaires

Lorsque les professionnelles identifient une situation préoccupante, leur première intervention consiste le plus souvent à agir dans l'immédiat pour contenir la situation. Ils séparent les enfants, engagent un dialogue, ou tentent de réintégrer un enfant isolé dans le groupe. Ces interventions s'inscrivent dans une logique de régulation ordinaire de la vie collective, et ne sont pas nécessairement formulées en termes de « harcèlement » par les professionnels eux-mêmes. Le vocabulaire mobilisé renvoie plutôt au bien-être de l'enfant, à son développement ou encore à la nécessité de maintenir un climat relationnel serein dans la cour.

Cependant, lorsque la situation semble dépasser un simple conflit, les accueillants expliquent qu'ils passent rapidement le relais à d'autres acteurs de l'école. Leur rôle est alors davantage celui de repérer et transmettre l'information que de prendre en charge directement la situation. Comme l'explique l'une des participantes d'un focus groupe : « *de toute façon ce n'est pas nous qui prenons la décision, c'est eux [i.e : les responsables de l'école ou du projet d'accueil extrascolaire] qui convoquent les parents, etc., c'est eux qui gèrent* ». Une autre précise : « *nous, on vient transmettre les faits et eux, ils[idem] gèrent les problèmes avec les parents* ». Dans cette perspective, leur intervention consiste avant tout à produire un constat, qui sera ensuite repris et analysé par les enseignants, les éducateurs et/ou la direction.

Cette manière de procéder apparaît aussi comme une forme de prudence professionnelle. Dans les discussions collectives, plusieurs accueillantes expliquent qu'elles hésitent à qualifier elles-mêmes une situation ou à en tirer des conclusions. Lorsqu'un enfant vient rapporter un problème, elles peuvent l'écouter, mais la vérification des faits est souvent confiée à d'autres acteurs de l'établissement. Comme le résume l'une d'entre elles : « *ce n'est pas à nous de découvrir* ». Une autre précise que l'information est généralement transmise à un éducateur ou à la direction, qui peuvent ensuite « creuser » la situation et décider des suites à donner.

Cette logique de relais tient à la fois à la place institutionnelle des accueillantes dans l'organisation scolaire et aux contraintes concrètes de leur travail. Plusieurs évoquent en effet le manque de temps pour observer les situations dans la durée ou l'absence de formation spécifique sur ces questions. Dans ce contexte, renvoyer la situation vers d'autres acteurs peut aussi constituer une manière de se protéger face à des situations potentiellement sensibles — certains évoquant implicitement une forme d'« épée de Damoclès » lorsqu'il s'agit d'accuser ou de qualifier des comportements entre enfants.

5.4.2.2.4 Composer avec les usages du mot « harcèlement »

Une autre difficulté évoquée dans les entretiens concerne l'usage de plus en plus fréquent du terme « harcèlement » dans les discours des enfants et des parents. Plusieurs professionnelles observent que ce mot peut être mobilisé très rapidement pour qualifier des situations de conflit ou de tension entre enfants.

Dans une discussion collective entre accueillantes, certains évoquent également l'évolution des réactions parentales face aux difficultés relationnelles entre enfants. Là où, autrefois, ces situations étaient parfois considérées comme des disputes ordinaires, elles sont aujourd'hui plus facilement interprétées comme des situations de harcèlement. Pour certaines professionnelles, cette évolution est liée à la médiatisation croissante du phénomène et à l'inquiétude des parents face aux conséquences possibles de ces situations.

Cette situation place les professionnelles dans une position délicate. Ils doivent à la fois prendre au sérieux les inquiétudes exprimées par les parents et les enfants, tout en conservant une analyse prudente des situations observées. Comme le souligne l'un d'eux, le travail consiste alors à « *remettre les choses dans leur contexte* » afin de distinguer ce qui relève d'un conflit ponctuel de ce qui correspond réellement à une dynamique de harcèlement.

Dans cette perspective, l'usage du mot « harcèlement » devient lui-même un objet du travail professionnel. Les adultes doivent composer avec les différentes significations que ce terme peut prendre dans les interactions avec les enfants, les parents et les autres membres de l'équipe éducative.

Face à cette situation, certaines écoles tentent de cadrer plus explicitement la manière dont ces situations doivent être traitées. Une directrice explique par exemple que le règlement d'ordre intérieur de l'établissement prévoit désormais un chapitre spécifique consacré à la gestion des conflits et à la discipline. Celui-ci rappelle les comportements attendus des élèves et distingue plusieurs niveaux de gravité dans les situations rencontrées. Les conflits mineurs donnent lieu à une discussion entre les élèves et les adultes concernés, tandis que des situations plus importantes peuvent conduire à la réunion d'un conseil d'éducation, voire à un conseil de discipline dans les cas les plus graves.

Dans ce cadre, le règlement précise également le rôle des différents acteurs dans la gestion des conflits entre élèves. Il est notamment indiqué que les parents ne peuvent pas intervenir directement auprès d'autres enfants ou tenter de régler eux-mêmes les situations entre familles. Comme l'explique la directrice, les conflits voire harcèlements entre élèves « se règlent à l'école », et les discussions avec les parents relèvent de la responsabilité des enseignants, des éducateurs ou de la direction.

Ce type de dispositif vise notamment à limiter les situations dans lesquelles les parents s'impliquent directement dans les conflits entre enfants, ce qui peut parfois contribuer à amplifier les tensions. Plusieurs professionnelles expliquent en effet que les inquiétudes parentales peuvent rapidement transformer des disputes ordinaires en situations interprétées comme du harcèlement. Le travail des équipes éducatives consiste alors à écouter ces inquiétudes tout en réinscrivant les situations dans leur contexte, afin d'éviter que le terme « harcèlement » ne soit utilisé de manière trop extensive.

Dans cette perspective, la gestion des situations de harcèlement ne repose pas uniquement sur l'observation des interactions entre enfants. Elle implique également de composer avec les différentes interprétations qui circulent autour de ces situations — qu'elles proviennent des enfants, des parents ou des discours publics sur le phénomène.

5.4.2.3 Quand le mandat ne suffit plus : arbitrer entre règles institutionnelles et responsabilité éducative

Les épreuves éthiques ne concernent toutefois pas uniquement la relation directe avec les enfants. Elles apparaissent également lorsque les professionnelles sont confrontées à des incertitudes concernant le **sens et les limites de leur mandat**. Dans ces situations, la question n'est plus seulement de savoir comment agir face à un enfant ou à un conflit entre pairs, mais de déterminer **jusqu'où va leur responsabilité professionnelle**.

Deux situations rencontrées dans l'enquête illustrent particulièrement ce type d'épreuve.

5.4.2.3.1 « Ce ne sont pas officiellement mes accueillantes... mais ce sont mes élèves »

Assurer la continuité éducative malgré le cloisonnement institutionnel

La situation décrite par **Nina**, directrice d'école, met en lumière les tensions produites par l'organisation institutionnelle de l'accueil extrascolaire.

Dans son établissement, les accueillantes ne dépendent pas de l'école mais de la commune. Elles sont donc administrativement extérieures à l'équipe éducative. Comme elle l'explique : « *Les accueillants ne sont pas à proprement dit des membres de mon personnel. Donc je n'ai pas un rôle officiel de contrôle ou de gestion envers eux.* »

En théorie, la coordination de l'accueil extrascolaire relève donc d'un autre niveau institutionnel. Mais dans la pratique quotidienne de l'école, cette séparation apparaît difficilement tenable. Les accueillantes travaillent dans les mêmes espaces que les enseignants, s'occupent des mêmes enfants et sont confrontées aux mêmes parents.

Dans ces conditions, la directrice se retrouve régulièrement sollicitée pour des questions d'organisation ou de gestion du personnel : « *S'il y a quelque chose, c'est directement vers moi qu'ils se tournent. Pas vers une coordinatrice qui est dans la maison communale.* »

Ce décalage entre l'organisation administrative et la réalité du travail conduit la directrice à assumer un rôle qui dépasse officiellement ses missions. Elle organise par exemple des réunions avec les accueillantes afin de coordonner les pratiques ou de discuter des difficultés rencontrées sur le terrain.

Elle reconnaît pourtant explicitement que cette tâche ne fait pas partie de son mandat : « *Ce n'est pas mon rôle de coordonner... mais il le faut.* »

Cette prise d'initiative repose sur une conviction professionnelle forte : la continuité éducative autour de l'enfant ne peut pas être fragmentée entre différentes institutions. « *Ce sont nos enfants, nos élèves... Quand la journée scolaire est terminée, les enfants qui sont là n'arrêtent pas d'être mes élèves.* »

Pour la directrice, la responsabilité éducative ne s'interrompt pas à la fin des heures de classe. Les parents continuent d'identifier l'école comme leur interlocuteur principal : « *S'il y a des problèmes à la garderie, le lendemain les parents viennent chez moi, ils ne vont pas aller à la commune s'en plaindre.* »

Cette situation place la directrice dans une position ambiguë : elle agit comme responsable pédagogique de l'accueil extrascolaire sans disposer pour autant d'un mandat formel pour le faire. Cette tension se manifeste notamment lorsque certaines accueillantes contestent son intervention : « *Certaines disent : "Mais ce n'est pas elle qui doit nous dire quoi faire."* »

La directrice se trouve ainsi confrontée à une épreuve politico-éthique : elle doit arbitrer entre le respect des frontières institutionnelles et la responsabilité éducative qu'elle estime devoir assumer vis-à-vis des enfants.

Son choix consiste à privilégier la continuité éducative : « *Je ne pourrais pas me dédouaner de ça. On travaille ensemble au quotidien.* »

Autrement dit, elle se donne un auto-mandat qui dépasse le mandat institutionnel strict. Ce type de positionnement illustre la manière dont les professionnels recomposent les règles organisationnelles afin de maintenir une cohérence éducative autour de l'enfant.

5.4.2.3.2 « Le temps libre ne veut pas dire ne rien proposer »

Arbitrer entre autonomie de l'enfant, attentes parentales et pratiques professionnelles

Une autre forme d'épreuve politico-éthique apparaît dans la situation décrite par Claire, responsable de projet d'accueil extrascolaire.

Son récit met en lumière les tensions que peut susciter l'interprétation du principe d'**accueil temps libre**, qui constitue l'un des fondements pédagogiques du secteur.

Dans certaines équipes, ce principe est compris comme signifiant que les enfants ne doivent pas être contraints à participer à une activité. Mais cette idée peut être interprétée de manière plus extensive par certains professionnelles, qui y voient également l'absence d'obligation de proposer des activités structurées.

Dans une implantation, par exemple, les enfants passaient la majeure partie du temps dans la cour sans qu'aucune activité ne soit organisée. Cette situation a été signalée par une mère d'élève après avoir observé les publications de la page Facebook du service : « *C'est dommage, c'est toujours les mêmes écoles où il y a des super beaux bricolages... et dans d'autres implantations on ne voit jamais rien.* »

La responsable se retrouve alors prise dans un dilemme. D'un côté, une accueillante revendique explicitement son droit de ne pas organiser d'activités : « *Elle revendique ses droits en disant : je ne suis pas obligée de préparer des bricolages.* ». La responsable reconnaît la légitimité de ces différentes positions : « *Moi en tant que maman je peux comprendre ce questionnement... quand je vais rechercher ma fille, je sais qu'elle est juste dans la cour et qu'elle n'est pas stimulée.* »

Mais elle souligne également que les écoles où des activités sont organisées vont souvent au-delà de ce qui est formellement demandé : « *Dans certaines écoles, elles font plus que ce qu'on leur demande.* » La difficulté tient donc à l'ambiguïté même de la notion d'accueil temps libre. Comme elle l'explique : « *Le temps libre ne veut pas dire ne rien faire... c'est proposer des activités, mais l'enfant est libre de participer ou non.* »

La nuance est importante : la liberté concerne l'enfant, pas nécessairement l'adulte. « *C'est l'enfant qui est libre... on ne peut pas l'obliger à faire un bricolage.* » Dans cette situation, la responsable ne dispose pas de base réglementaire claire pour imposer une organisation particulière aux accueillantes : « *Je n'ai aucun argument, aucune obligation à leur donner.* »

Elle doit donc chercher des solutions pragmatiques pour concilier les différentes attentes. Finalement, un compromis émerge progressivement dans l'équipe : une accueillante continue à superviser les jeux libres dans la cour tandis que l'autre commence à proposer des activités de bricolage pour les enfants qui le souhaitent. « *Les enfants qui veulent rester dehors restent dehors, ceux qui veulent faire un bricolage vont avec elle.* »

Ce compromis permet de rétablir une certaine cohérence pédagogique, mais il aura fallu **plus d'un an et demi** pour qu'il se mette en place.

De l'autre côté, les parents s'interrogent sur la qualité de l'accueil proposé à leurs enfants.

5.4.2.3.3 Des mandats incertains

Ces deux situations montrent que les professionnels de l'accueil extrascolaire sont régulièrement confrontés à des situations où les règles institutionnelles ne suffisent pas à orienter l'action.

Dans ces moments, les acteurs doivent interpréter eux-mêmes le sens de leur rôle et arbitrer entre différentes attentes : celles des institutions, celles qu'ils se donnent eux-mêmes au nom de l'intérêt de l'enfant, celles de leurs collègues ou encore celles des parents.

Ces épreuves politico-éthiques rendent visibles les zones d'incertitude qui entourent encore la définition du travail éducatif en accueil extrascolaire. Elles montrent également que les professionnels ne se contentent pas d'appliquer des règles préexistantes : ils participent activement à leur interprétation et à leur mise en œuvre dans des situations concrètes.

5.4.2.4 Qu'est-ce que ces épreuves éthiques éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

L'analyse des épreuves éthiques met en évidence une dimension centrale du travail en accueil extrascolaire : la difficulté à qualifier les situations et à déterminer ce qui constitue une réponse juste.

Les professionnelles sont régulièrement confrontés à des incertitudes : s'agit-il d'un conflit ponctuel ou d'une situation de harcèlement ? Faut-il intervenir immédiatement ou laisser une marge d'autonomie aux enfants ? Privilégier la discussion, la réparation ou la sanction ? Ces arbitrages ne peuvent être tranchés par l'application mécanique de règles préexistantes.

Mais ces épreuves ne concernent pas uniquement la relation aux enfants. Elles apparaissent également lorsque les professionnels de l'accueil extrascolaire doivent déterminer les limites mêmes de leur mandat. Dans ces situations, la question n'est plus seulement « que faire ? », mais « jusqu'où suis-je légitime pour agir ? ».

Les situations analysées montrent que les prescriptions institutionnelles laissent souvent des zones d'incertitude : articulation entre école et extrascolaire, interprétation du « temps libre », attentes implicites des parents ou des directions. Les professionnels doivent alors arbitrer entre différentes logiques parfois contradictoires et, dans certains cas, se donner eux-mêmes un mandat d'action — ce que l'on peut qualifier, à la suite de Ravon et Vidal-Naquet, d'auto-mandat.

Ces épreuves politico-éthiques révèlent que l'environnement normatif ne se réduit pas à l'existence de règles formelles. Il repose sur la capacité des acteurs à interpréter ces règles, à en négocier le sens et à assurer une cohérence dans leur mise en œuvre.

Or, lorsque ces repères sont flous, peu partagés ou contradictoires — entre collègues, entre institutions ou avec les parents — les règles perdent en lisibilité et en légitimité. Les enfants sont alors confrontés à des normes perçues comme instables, susceptibles de varier selon les adultes ou les contextes.

Dans cette perspective, les épreuves éthiques et politico-éthiques éclairent une dimension essentielle du climat scolaire : la cohérence normative. Celle-ci dépend moins de la formalisation des règles que de leur appropriation collective et de la clarté des responsabilités entre acteurs.

Soutenir le travail éducatif implique dès lors de créer des espaces où ces interprétations peuvent être discutées, partagées et stabilisées. À défaut, les professionnels restent seuls face à des décisions complexes, et la régulation des

interactions — notamment dans les situations de harcèlement — devient plus incertaine.

5.4.3 Les épreuves organisationnelles : quand les conditions de travail redoublent les difficultés du métier

Au-delà des épreuves émotionnelles et éthiques décrites précédemment, les entretiens font apparaître une autre catégorie de difficultés, tout aussi structurantes : les **épreuves organisationnelles**. Celles-ci ne concernent pas les relations avec les enfants ou les parents, mais les conditions concrètes dans lesquelles le travail doit être accompli : les locaux disponibles, le matériel, le nombre d'enfants présents, l'organisation du temps ou encore la répartition des responsabilités entre institutions.

Ces éléments peuvent sembler secondaires au regard des enjeux éducatifs. Pourtant, ils influencent directement la manière dont les accueillantes peuvent exercer leur métier. Les professionnels ne décrivent pas seulement des conditions de travail plus ou moins confortables : ils montrent comment ces conditions modifient ce qu'il est possible de faire au quotidien avec les enfants.

Dans plusieurs entretiens, les accueillantes évoquent ainsi un décalage entre ce qu'ils souhaiteraient mettre en place — proposer des activités, prendre le temps d'écouter les enfants, prévenir les conflits — et ce que les situations concrètes leur permettent réellement de faire. Comme le résume une accueillante en évoquant les moyens disponibles dans son implantation : « *Comme la commune n'a pas d'argent, on est limité en matériaux... même pour trouver une balle de foot, c'est compliqué.* » Ces contraintes ne rendent pas l'accompagnement impossible, mais elles en modifient profondément les modalités.

5.4.3.1 Des locaux rarement pensés pour l'accueil extrascolaire

La première dimension organisationnelle évoquée dans les entretiens concerne les locaux. Dans la plupart des situations observées, l'accueil extrascolaire ne dispose pas d'espaces qui lui sont spécifiquement destinés. Il se déroule dans des lieux conçus pour d'autres usages : classes, réfectoires, préaux ou locaux polyvalents utilisés par l'école pendant la journée.

Cette situation a plusieurs conséquences.

D'abord, les équipes disposent rarement d'un espace qu'elles peuvent réellement s'approprier. Les murs ne peuvent pas toujours être décorés, les affichages doivent parfois être retirés pour laisser la place aux activités scolaires et le matériel doit être rangé ou déplacé régulièrement. L'accueil extrascolaire apparaît ainsi comme une

activité qui s'insère dans les espaces de l'école sans disposer véritablement de son propre lieu.

Ensuite, cette absence d'espace dédié limite les possibilités d'aménagement. Plusieurs professionnels évoquent des formations proposant la création de coins lecture, d'espaces calmes ou de zones différenciées selon les activités. Mais faute de place ou de stabilité des locaux, ces idées restent souvent difficiles à mettre en œuvre.

Enfin, la configuration même des lieux peut générer des tensions supplémentaires. Certains espaces sont trop petits pour le nombre d'enfants présents. D'autres sont très vastes mais offrent peu de visibilité, ce qui complique la surveillance et l'observation des interactions. Une accueillante explique ainsi : « *Quand ils sont dispersés partout, on ne sait pas toujours voir ce qui se passe.* »

Dans ces conditions, repérer les tensions entre enfants ou intervenir rapidement devient plus difficile.

5.4.3.2 Un matériel souvent limité ou bricolé

La question du matériel constitue une autre difficulté régulièrement évoquée.

Dans plusieurs contextes, les ressources disponibles sont limitées ou difficiles à obtenir. Les budgets sont parfois faibles et les procédures d'achat peuvent être longues. Certains professionnels racontent ainsi devoir apporter eux-mêmes du matériel : « *On amène parfois des choses de chez nous, des jeux ou des bricolages... sinon les enfants tournent vite en rond.* »

Dans ces situations, les équipes développent souvent des stratégies pour faire avec les moyens disponibles. Elles récupèrent du matériel, adaptent les activités ou privilégient des jeux nécessitant peu de ressources.

Le manque de matériel peut également créer des tensions avec l'école lorsque certaines ressources ne sont pas accessibles. Les salles de sport, par exemple, restent parfois réservées aux enseignants. Une accueillante résume ainsi cette situation : « *On est dans l'école, mais ce n'est pas vraiment à nous.* »

L'accueil extrascolaire partage donc les espaces scolaires, sans toujours pouvoir accéder aux mêmes équipements.

5.4.3.3 Le nombre d'enfants : une tension permanente

Le facteur le plus fréquemment mentionné dans les entretiens reste toutefois le nombre d'enfants à encadrer. Dans certaines écoles, les groupes peuvent atteindre plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines d'enfants pour un nombre limité

d'adultes. Une accueillante décrit ainsi la différence entre un centre de vacances, où les places sont limitées, et l'école : « Ici, on limite les places. À l'école, on ne limite pas. C'est vraiment à la demande des parents... donc on se retrouve avec des groupes d'enfants beaucoup plus grands. »

Dans ces contextes, certaines activités deviennent difficiles à mettre en place. Les professionnels expliquent par exemple que même des gestes simples peuvent devenir compliqués lorsque plusieurs enfants sollicitent l'adulte en même temps : « S'il y a dix enfants par accueillante qui viennent demander pour ouvrir le jus ou déballer le goûter, on ne sait plus suivre. »

Ces constats doivent être mis en regard des normes de taux d'encadrement en vigueur, qui prévoient notamment un adulte pour 18 enfants lorsque l'accueil dure moins de trois heures, un adulte pour 8 enfants de moins de six ans et un adulte pour 12 enfants de six ans et plus lorsque l'accueil dépasse trois heures. Si ces ratios fixent des repères, les professionnels soulignent qu'ils sont souvent atteints de manière minimale, voire dépassés dans la pratique, en particulier dans les temps d'accueil scolaire où l'accès n'est pas limité.

Le nombre d'enfants influence donc directement les possibilités d'accompagnement. Les professionnels doivent en permanence ajuster leurs interventions pour maintenir un cadre collectif tout en restant attentifs aux besoins individuels.

5.4.3.4 Le temps de midi : un moment particulièrement sensible

Parmi les différents moments de la journée, le temps de midi apparaît comme l'un des plus difficiles à gérer. Dans de nombreux entretiens, il est décrit comme un moment particulièrement intense, où se concentrent à la fois un grand nombre d'enfants, des contraintes logistiques importantes et des responsabilités parfois peu claires.

Une direction d'école résume ainsi la situation : « *Le temps de midi, c'est là où il y a le plus de disputes, où c'est le plus compliqué.* »

Plusieurs facteurs, du point de vue des acteurs, expliquent cette situation. D'abord, le temps de midi est généralement plus long que les autres récréations, ce qui augmente mécaniquement les occasions de tensions entre enfants. Comme le souligne un directeur : « *Les récréations du matin et de l'après-midi sont plus courtes que le temps de midi. Donc forcément, il se passe plus de choses pendant le temps de midi.* »

Ensuite, les enfants y sont souvent plus nombreux et mélangés entre âges différents, ce qui peut accentuer les tensions. Dans certaines écoles, plusieurs centaines d'enfants se retrouvent simultanément dans la cour.

Dans ces contextes, les équipes doivent gérer simultanément les repas, les déplacements, les conflits, les bobos ou encore les demandes individuelles des enfants. Une responsable décrit ainsi la situation : « *Il y a les pipis, les bobos, les disputes... et elles ont deux mains et deux yeux. À un moment donné, il n'y a rien à faire.* »

La gestion de ce moment peut être encore compliquée par la diversité des statuts des adultes présents. Dans certaines écoles, les accueillantes surveillent la cour en collaboration avec des enseignants. Mais les règles ou les manières d'intervenir ne sont pas toujours les mêmes. Une accueillante explique : « *Chaque professeur a ses règles, sa façon de voir les choses. Et nous, on doit s'adapter à la personne avec qui on surveille.* »

Dans d'autres contextes, les enseignants ne participent pas à la surveillance, ce qui augmente la responsabilité des accueillantes. Une coordinatrice explique ainsi : « *On se rend compte que les temps de midi sont trop longs... et quand il manque quelqu'un, il n'y a souvent personne pour nous aider.* » Les professionnelles décrivent alors des situations où elles doivent gérer seuls un grand nombre d'enfants. Certains établissements parviennent toutefois à atténuer ces difficultés en mettant en place des aménagements spécifiques. Dans une école, par exemple, les groupes sont répartis dans différents espaces pour limiter la densité d'enfants dans la cour : « *On prend deux classes et on va au terrain de foot pour dégrossir la cour et limiter les conflits.* » Dans un autre établissement, la présence d'un réfectoire adapté et d'une équipe suffisante permet une organisation plus fluide : « *On est toujours quatre pour le temps de midi, donc on se répartit les services et les surveillances, et ça roule.* »

Ces situations montrent que les difficultés liées au temps de midi ne sont pas uniformes. Elles varient fortement selon l'organisation des écoles, les espaces disponibles et les ressources humaines mobilisées

5.4.3.5 Qu'est-ce que ces épreuves organisationnelles éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

Les épreuves organisationnelles rappellent que le travail éducatif ne se déploie pas dans un espace abstrait, mais dans des conditions matérielles et institutionnelles concrètes.

Les professionnels décrivent des contraintes récurrentes : nombre d'enfants élevé, espaces peu adaptés, bruit, manque de lieux différenciés, temps fragmentés, coordination limitée avec l'école. Ces éléments ne constituent pas seulement un contexte. Ils influencent directement les interactions entre enfants et les possibilités d'intervention des adultes.

L'environnement physique, tel que défini dans l'approche du climat scolaire, apparaît ici comme un facteur structurant des dynamiques relationnelles. Un espace bruyant, saturé ou peu organisé favorise les tensions, rend la surveillance plus difficile et limite la possibilité d'isoler temporairement un enfant ou de désamorcer un conflit.

De même, l'organisation du travail — fragmentation des horaires, multiplicité des statuts, faible présence de coordination — réduit les marges d'action des professionnels et complique la mise en place d'une régulation collective.

Ces éléments montrent que la prévention du harcèlement ne peut être pensée indépendamment des conditions matérielles. Un environnement physique contraint et une organisation instable produisent mécaniquement des situations plus difficiles à réguler.

Améliorer le climat scolaire suppose dès lors d'agir aussi sur ces dimensions : espaces, temps, encadrement et coordination.

5.4.4 Conclusion : ce que révèlent les épreuves du travail en accueil extrascolaire



L'analyse des épreuves émotionnelles, éthiques et organisationnelles permet de mieux comprendre ce que signifie concrètement travailler dans l'accueil extrascolaire. Au fil des situations présentées, apparaît un trait commun : le travail des accueillantes consiste moins à appliquer des règles qu'à interpréter des situations. Les professionnels doivent constamment évaluer ce qui se joue, arbitrer entre plusieurs exigences légitimes et décider malgré l'incertitude. Leur activité

repose ainsi sur une forme de prudence pratique : une capacité à ajuster l'action au cas par cas lorsque les prescriptions ne suffisent pas.

Cependant, cette prudence ne s'exerce pas dans un vide. Elle dépend étroitement des conditions dans lesquelles le travail est réalisé. Les épreuves émotionnelles montrent que la capacité à intervenir repose sur un environnement relationnel soutenant, dans lequel les professionnels se sentent reconnus et légitimes. Les épreuves éthiques mettent en évidence l'importance d'un environnement normatif cohérent, fondé sur des repères partagés et discutés collectivement. Les épreuves organisationnelles rappellent enfin que ces ajustements sont contraints par des conditions matérielles et spatiales qui structurent les interactions.

Ces résultats permettent de relier l'analyse du travail réel aux dimensions du climat scolaire. Celui-ci ne peut être réduit à une question de comportements d'élèves ou à l'existence de dispositifs spécifiques. Il dépend des conditions concrètes dans lesquelles les adultes peuvent exercer leur rôle éducatif.

Ainsi, la prévention du harcèlement entre enfants apparaît moins comme une intervention ponctuelle que comme le produit d'un ensemble de conditions : relationnelles, normatives et organisationnelles. Lorsque ces conditions sont réunies, les professionnels peuvent réguler les interactions, soutenir les enfants et intervenir de manière ajustée. Lorsqu'elles sont fragilisées, leur capacité d'action s'en trouve limitée.

Ce que met en évidence le schéma proposé est précisément ce mécanisme d'ensemble. Les épreuves du métier ne constituent pas des difficultés périphériques ou individuelles : elles agissent directement sur les environnements qui composent le climat scolaire. Une fragilisation de la reconnaissance des professionnels affecte l'environnement relationnel ; des mandats flous ou contradictoires déstabilisent l'environnement normatif ; des contraintes matérielles ou organisationnelles pèsent sur l'environnement physique et les possibilités concrètes d'intervention.

Autrement dit, les conditions de travail des adultes deviennent des conditions de socialisation des enfants. Ce déplacement est central : il permet de comprendre que le harcèlement ne relève pas uniquement des comportements individuels, mais s'inscrit dans un système d'interactions structuré par ces environnements.

Dans cette perspective, le lien entre climat scolaire et harcèlement apparaît comme fondamentalement bidirectionnel, comme l'ont montré les travaux mobilisés dans la revue de littérature. Un climat scolaire dégradé — marqué par des relations fragilisées, des normes peu lisibles ou des conditions matérielles contraintes — favorise l'émergence de dynamiques de harcèlement. Inversement, la présence de harcèlement contribue à détériorer davantage le climat scolaire en altérant la sécurité, la confiance et la qualité des interactions.

L'apport de cette recherche est de préciser un chaînon intermédiaire – parmi d'autres – de cette relation : le travail des professionnels. En mettant en lumière les épreuves qu'ils traversent, elle montre comment ces dernières influencent concrètement les environnements du climat scolaire et, par conséquent, les conditions de possibilité du harcèlement ou de sa prévention.

L'analyse des épreuves révèle également que le secteur de l'accueil extrascolaire est traversé par des différences importantes de statuts, de positions et de ressources. Ces différences structurent concrètement les possibilités d'action des professionnels.

C'est à l'analyse de ces variations que sera consacrée la section suivante, à travers l'étude des segmentations professionnelles et organisationnelles du secteur.

5.5 Chapitre 3 - Les segmentations du métier : faire le même travail... de façons différentes

Les épreuves mises en lumière jusqu'ici — émotionnelles, organisationnelles et éthiques — ne sont pas vécues de manière uniforme par l'ensemble des acteurs de l'accueil extrascolaire. Si un arrière-fond commun existe, centré sur la sécurité, le bien-être et l'autonomie de l'enfant, les manières d'y répondre varient sensiblement. Face à une même situation problématique, les professionnels ne mobilisent pas tous la prudence de la même manière, ne hiérarchisent pas les priorités de façon identique et ne jugent pas toujours légitime une seule manière d'agir.

Cette variation ne signifie toutefois pas l'absence de cadre commun. Elle renvoie à la manière dont une même culture professionnelle est interprétée et mise en œuvre. Celle-ci repose sur un ensemble de valeurs partagées — protection, bien-être, développement de l'enfant — dont l'articulation est aujourd'hui largement structurée par la référence à l'autonomie.

Il importe toutefois de préciser le sens donné à cette notion. L'autonomie ne désigne pas ici une capacité individuelle stable ni une valeur parmi d'autres. Elle constitue un principe d'organisation des valeurs, qui tend à donner le primat à la liberté et à la capacité d'agir, tout en devant être articulée à d'autres exigences, notamment la protection et le soin. En ce sens, elle fait accord. Mais cet accord ne porte ni sur une définition unique ni sur des manières identiques de l'appliquer. Les professionnels peuvent, selon les situations, prioriser différemment les valeurs en jeu, juger légitime de limiter l'autonomie au nom de la protection ou, au contraire, de privilégier l'expression de l'enfant. Autrement dit, ils partagent un même horizon normatif sans pour autant en proposer les mêmes lectures ni les mêmes mises en œuvre.

La partie précédente a montré que l'action éducative repose sur un travail de discernement. Avant d'intervenir, les professionnels évaluent simultanément plusieurs dimensions de la situation : la gravité de ce qui se joue, la posture de l'enfant dans la relation éducative et les conditions environnementales dans lesquelles l'action se déploie. C'est à partir de cette enquête pratique qu'ils choisissent d'agir avec, à la place, pour ou parfois de laisser faire temporairement. Or cette enquête n'est jamais totalement évidente : les indices peuvent être ambigus, les informations partielles et les interprétations divergentes.

C'est précisément ce que permet de penser la notion de segmentation, telle que développée notamment par Florent Champy (2011, 2012). Loin de renvoyer à une dispersion des pratiques, elle désigne la diversité des réponses apportées à des épreuves similaires, au sein d'un même cadre normatif. L'unité du groupe professionnel n'exclut pas la pluralité interne ; elle la rend au contraire inévitable.

Les entretiens et focus groupes montrent que cette diversité n'est ni aléatoire ni purement individuelle. Elle s'inscrit dans des arbitrages situés, dans des contextes institutionnels spécifiques et dans des ressources inégalement distribuées. Il ne s'agit donc pas d'opposer des manières d'agir, mais de comprendre comment une même culture professionnelle peut être activée différemment selon les contextes, les expériences et les contraintes.

Trois formes de segmentation se dégagent de l'enquête.

- La première est agonistique : elle renvoie aux désaccords internes aux équipes sur la manière d'interpréter les situations et de hiérarchiser les priorités d'intervention.
- La deuxième est hétéronome : elle tient aux contraintes extérieures qui orientent les pratiques et limitent les marges de manœuvre professionnelles.
- La troisième est organique : elle correspond aux formes de division du travail et aux interdépendances qui structurent la coopération entre acteurs.

C'est à partir de ces trois formes que nous examinerons, dans la suite du chapitre, la manière dont les professionnels font face aux épreuves du métier.

5.5.1 Segmentation agonistique : quand les professionnels ne lisent pas les situations de la même manière

Type de segmentation	Ce qu'elle met en évidence	Effets sur les pratiques
Agonistique	Des conceptions différentes de la pratique éducative légitime	Les professionnels n'interprètent pas toujours les situations de la même manière et peuvent privilégier des modes d'intervention différents
Hétéronome	L'influence des contraintes institutionnelles et organisationnelles	Les conditions matérielles, administratives ou organisationnelles orientent les marges de manœuvre des équipes
Organique	La répartition concrète du travail entre les membres de l'équipe	La gestion des situations dépend aussi de la manière dont les rôles et les compétences se distribuent au sein du collectif de travail

Les épreuves décrites dans les chapitres précédents ouvrent sur le terrain des débats très concrets entre professionnels sur ce qu'il convient de faire « au bon moment » et « de la bonne manière ». Ces désaccords ne portent pas sur les finalités du métier. Dans l'ensemble des entretiens et focus groups, les accueillants évoquent les mêmes préoccupations : protéger les enfants, garantir un cadre sécurisant, favoriser leur autonomie et leur bien-être. En revanche, ils ne s'accordent pas toujours sur la manière d'interpréter les situations qui se présentent dans la cour ou dans les espaces d'accueil.

Les scènes évoquées dans les entretiens permettent de saisir concrètement comment ces divergences se construisent dans l'action.

5.5.1.1 Poser la limite immédiatement ou commencer par discuter ? Deux manières d'articuler *faire pour* et *faire avec*

Un premier type de divergence apparaît dans la manière de gérer les conflits entre enfants, notamment lorsqu'un comportement violent ou irrespectueux survient dans la cour.

Nathalie, accueillante arrivée tardivement dans le secteur, décrit une approche très relationnelle de ces situations. Pour elle, les conflits entre enfants font partie du processus d'apprentissage social. Lorsqu'un enfant frappe ou insulte un camarade, son premier réflexe consiste à ouvrir un espace de discussion afin de comprendre ce qui s'est passé et d'aider l'enfant à mettre des mots sur ses émotions. Elle explique ainsi : « *Tout le monde fait des bêtises. Moi aussi j'en fais encore et j'ai cinquante ans. Le tout, c'est de ne plus refaire la même.* »

Dans cette perspective, l'intervention éducative repose d'abord sur un registre de *faire avec*. L'adulte accompagne l'enfant dans la compréhension de la situation et cherche à favoriser une transformation de son comportement. La cour de récréation est alors pensée comme un espace d'apprentissage relationnel où les enfants expérimentent leurs émotions et apprennent progressivement à les réguler. Nathalie décrit par exemple comment certains enfants viennent volontairement vers elle lorsqu'ils sentent la colère monter : « *Quand ils sentent que l'émotion monte, ils viennent près de moi. On va de côté, ils disent toutes les grossièretés qui leur passent par la tête. Et puis on respire, et ils retournent jouer.* »

Dans ce type de situation, la sanction n'intervient qu'en dernier recours, lorsque la sécurité est menacée — par exemple lorsqu'un enfant en saisit un autre par le cou. L'intervention bascule alors vers un registre de *faire pour*, afin de protéger les enfants et de rétablir immédiatement le cadre.

D'autres professionnels organisent différemment cette séquence d'intervention. Manon, accueillante dans une autre école, explique par exemple qu'elle préfère

poser d'emblée une limite claire lorsque l'écart au cadre lui paraît important. Elle raconte le cas d'une élève qui ment régulièrement à propos de son repas et jette systématiquement ses tartines. Face à la répétition du comportement, Manon décide de lui interdire temporairement de participer à une sortie au parc organisée pour les autres élèves. Elle résume son raisonnement de manière très directe : « *Sur le moment, je mets la sanction. Et après je parle avec eux.* »

Dans cette approche, la sanction joue un rôle de **point d'arrêt immédiat**. Elle marque la gravité du comportement et permet ensuite d'ouvrir la discussion dans un cadre plus clair.

Ces deux situations illustrent deux manières différentes d'articuler les registres d'action. Nathalie privilégie le *faire avec* et n'envisage le *faire pour* qu'en cas de danger. Manon adopte la logique inverse : elle commence par un *faire pour* — poser la limite — avant de rouvrir un espace de dialogue. Dans les deux cas, les professionnels poursuivent pourtant le même objectif : aider l'enfant à comprendre ses actes et à ne pas les reproduire. La divergence ne porte donc pas sur les valeurs éducatives, mais sur l'interprétation de la situation et sur la manière d'évaluer la posture de l'enfant face à la règle.

5.5.1.2 Guider l'activité ou laisser l'enfant inventer ? Faire à la place ou faire avec dans les activités créatives

Une autre ligne de fracture apparaît dans la manière de concevoir les activités proposées aux enfants, notamment dans le domaine des activités créatives.

Dans certaines équipes, les professionnelles ont été invitées à abandonner les modèles à reproduire dans les bricolages afin de favoriser l'expression personnelle et la créativité des enfants. L'objectif est de permettre aux enfants d'expérimenter, de choisir leurs couleurs et leurs formes, plutôt que de reproduire un objet fabriqué à l'avance par l'adulte. Une accueillante décrit par exemple une activité réalisée pendant les vacances autour d'un crabe fabriqué à partir de l'empreinte de la main. Pour éviter que tous les enfants reproduisent le même crabe orange, elle décide de raconter une histoire mettant en scène plusieurs crabes de différentes couleurs. Chaque enfant est alors invité à choisir la couleur du crabe qu'il préfère. Elle explique : « *L'idée, c'est qu'ils puissent faire le crabe de la couleur qu'ils veulent.* » Dans cette perspective, l'adulte cherche à favoriser un registre d'action de *faire avec* : il propose un cadre, stimule l'imagination, mais laisse à l'enfant la responsabilité de la création.

Cependant, cette approche ne fait pas l'unanimité dans l'équipe. Certaines accueillantes expriment leur difficulté face à l'abandon du modèle. Pour elles, le modèle constitue un repère sécurisant pour les enfants et pour les adultes eux-mêmes. Il permet de structurer l'activité et d'éviter que les enfants se sentent perdus face à une consigne trop ouverte.

Derrière ce débat apparemment technique se joue en réalité une conception différente du rôle de l'adulte dans l'apprentissage. Faut-il guider davantage les enfants, en proposant un modèle clair à reproduire — ce qui correspond à un registre de *faire à la place* — ou au contraire créer les conditions pour qu'ils explorent et inventent par eux-mêmes ? Cette divergence renvoie plus largement à deux visions de l'enfant. Dans la première, l'enfant a besoin d'un cadre structurant et d'une guidance explicite pour réussir l'activité. Dans la seconde, il est considéré comme capable d'expérimenter, de tâtonner et de construire ses propres solutions.

5.5.1.3 Comprendre la situation ou réaffirmer la règle ? Laisser faire ou faire pour face à un enfant en grande difficulté

Une troisième situation, issue d'un focus groupe, permet d'observer un désaccord plus complexe encore. Elle concerne un élève de onze ans, placé dans une institution et connu pour des comportements agressifs et irrespectueux.

L'épisode relaté se déroule le matin, pendant la garderie. L'enfant embête un plus jeune en dessinant sur sa feuille malgré plusieurs rappels à l'ordre. Lorsque l'accueillante lui demande d'arrêter, il finit par l'insulter. Elle explique avoir finalement laissé tomber : « *Ça ne sert à rien de parler.* » Cette réaction ne signifie pas qu'elle considère le comportement acceptable. Au contraire, elle qualifie la situation d'« inadmissible ». Mais elle explique qu'elle a déjà signalé à plusieurs reprises les comportements de cet enfant sans qu'aucune mesure ne soit prise à l'école. Plusieurs participants au focus groupe partagent ce sentiment d'impuissance. Ils évoquent des situations similaires dans lesquelles des enfants accumulent les incidents sans que les signalements ne débouchent sur des sanctions ou sur un suivi éducatif (connu).

Pour certaines professionnelles, cette absence (supposée) de réaction institutionnelle constitue un problème majeur. Elles estiment qu'elle fragilise le cadre éducatif et donne aux autres enfants le sentiment que certaines règles ne s'appliquent pas à tous. L'une d'elles explique ainsi : « *Si les autres enfants voient qu'il peut faire ce qu'il veut, ils vont se dire : pourquoi pas moi ?* » Dans cette perspective, la réponse éducative devrait passer par un registre plus directif de *faire pour* : sanctionner le comportement, marquer clairement la limite et protéger le groupe.

D'autres participantes adoptent une lecture plus nuancée de la situation. Elles rappellent que l'enfant est placé et qu'il traverse probablement des difficultés importantes. Pour eux, la question ne peut pas être réduite à un simple problème de discipline. Elle suppose de prendre en compte l'environnement dans lequel l'enfant évolue et d'organiser une coopération plus étroite avec les éducateurs et les travailleurs sociaux qui l'accompagnent.

Cette divergence révèle une tension fréquente dans les métiers éducatifs : faut-il privilégier la compréhension du contexte de vie de l'enfant, au risque d'apparaître comme trop tolérant (laisser faire), ou réaffirmer fermement la règle pour protéger le collectif (faire pour) ?

Dans la situation décrite, l'absence de soutien institutionnel semble conduire certains professionnels à osciller entre deux positions inconfortables : sanctionner de manière improvisée pour maintenir un minimum de cadre, ou renoncer à intervenir face à des comportements répétés. Cette tension alimente un sentiment d'impuissance largement partagé dans le groupe. Plusieurs participantes évoquent ainsi le risque d'« abandonner » la situation lorsqu'elles ont le sentiment que leurs signalements ne produisent aucun effet.

5.5.1.4 Qu'est-ce que ces segmentations agnostiques éclairent de la problématique du harcèlement dans l'AES ?

La segmentation agonistique ne renvoie donc pas à une absence de culture professionnelle commune. Elle révèle au contraire une pluralité de manières d'actualiser cette culture dans l'action, en fonction des situations rencontrées et des épreuves auxquelles les professionnels sont confrontés.

Ce que cette segmentation éclaire plus spécifiquement dans la problématique du harcèlement, c'est le fait que celui-ci n'est pas seulement une question de repérage ou de dispositif, mais aussi d'interprétation. Une même situation — moqueries répétées, exclusion, violence — peut être lue comme un conflit ordinaire, une étape d'apprentissage relationnel ou comme un début de harcèlement nécessitant une intervention plus structurée. Ces différences de lecture influencent directement la manière d'agir, la temporalité de l'intervention et la cohérence des réponses apportées aux enfants.

Dès lors, la prévention du harcèlement dépend en partie de la capacité des équipes à construire des interprétations partagées. Lorsque ces interprétations restent implicites ou divergentes, le risque est de produire des réponses hétérogènes, voire contradictoires, qui fragilisent la lisibilité des règles pour les enfants et affaiblissent l'environnement normatif du climat scolaire.

Dans un contexte où l'enfant est pensé comme un individu-acteur, sujet de droits, (potentiellement) capable d'expression, de participation et de régulation de ses émotions, les professionnels sont moins invités à imposer des règles de manière uniforme qu'à ajuster leur intervention en fonction des situations, de façon le plus horizontal possible. Cette norme d'autonomie ouvre des marges d'interprétation importantes sur la bonne façon d'intervenir pour obtenir, au maximum, l'adhésion de l'enfant de façon à ce qu'il se contraigne lui-même à l'adoption d'un certain comportement.

Autrement dit, la pluralité des pratiques observées n'est pas seulement liée à des différences individuelles : elle est structurellement produite par un cadre normatif qui valorise l'horizontalité, l'ajustement, la singularité et le cas par cas. Si cette flexibilité constitue une ressource pour accompagner les enfants, elle peut aussi générer de l'incertitude collective lorsqu'elle n'est pas soutenue par des espaces de délibération.

En ce sens, la segmentation agonistique met en évidence une tension centrale du travail éducatif en accueil extrascolaire : entre la nécessité d'adapter les interventions à la singularité des situations et celle de maintenir une cohérence collective indispensable à la régulation des interactions et à la prévention du harcèlement.

5.5.2 Segmentations hétéronomes : quand les conditions extérieures orientent l'action

Type de segmentation	Ce qu'elle met en évidence	Effets sur les pratiques
Agonistique	Des conceptions différentes de la pratique éducative légitime	Les professionnels n'interprètent pas toujours les situations de la même manière et peuvent privilégier des modes d'intervention différents
Hétéronome	L'influence des contraintes institutionnelles et organisationnelles	Les conditions matérielles, administratives ou organisationnelles orientent les marges de manœuvre des équipes
Organique	La répartition concrète du travail entre les membres de l'équipe	La gestion des situations dépend aussi de la manière dont les rôles et les compétences se distribuent au sein du collectif de travail

Dans de nombreuses situations, les variations observées ne tiennent pas seulement aux conceptions éducatives des acteurs. Elles s'expliquent aussi par des contraintes extérieures qui orientent concrètement l'activité quotidienne : organisation administrative, règles de gestion du personnel, disponibilité du matériel, rapports avec l'école ou caractéristiques du public accueilli.

L'accueil extrascolaire se caractérise en effet par une forte dépendance à l'égard d'acteurs extérieurs au collectif professionnel : communes, directions d'école, services administratifs, ONE, syndicats, ou encore parents.

Dans ce contexte, les professionnels doivent souvent composer avec des exigences multiples, ce qui permet d'identifier plusieurs mécanismes récurrents qui contribuent à cette **segmentation hétéronome**, c'est-à-dire à une différenciation des pratiques qui découle des cadres institutionnels plutôt que des choix des professionnels eux-mêmes.

5.5.2.1 « Qui décide vraiment ? » Travailler entre plusieurs autorités

Une première source de tension tient à la multiplicité des instances qui encadrent l'activité des équipes. Contrairement à d'autres métiers éducatifs plus clairement structurés, l'accueil extrascolaire dépend rarement d'une seule autorité identifiable. Les accueillantes travaillent dans des écoles, mais ils sont souvent employés par une commune ou une ASBL, tout en devant respecter les exigences pédagogiques et administratives définies par l'ONE.

Cette superposition d'autorités crée des situations où les responsabilités sont difficiles à situer et où les marges de manœuvre des professionnels deviennent incertaines.

La situation de Claire en offre une illustration particulièrement parlante. Responsable de projet d'accueil extrascolaire (ci-après « coordinatrice », dénomination qu'elle mobilise pour elle-même) dans une commune, elle est théoriquement chargée d'accompagner les équipes et de soutenir la gestion des situations difficiles. Pourtant, dans la pratique, une grande partie de son temps est absorbée par des tâches administratives imposées par l'organisation communale.

Elle explique ainsi : « *Moi ça ne me convient pas en fait de ne pas être sur le terrain parce que c'est hyper compliqué pour moi de gérer des conflits à distance.* » Dans l'organisation actuelle, elle ne peut se rendre que très ponctuellement dans les écoles. Les conflits lui sont donc rapportés par téléphone ou lors de réunions trimestrielles avec les équipes. Les situations doivent alors être tranchées à partir de récits indirects, sans observation directe. Elle décrit la difficulté de devoir arbitrer dans ces conditions : « *Je gère les conflits par des "on dit". Je n'ai pas mes yeux là. (...) Qui dit vrai ? Je pense que les deux disent vrai mais ont chacune un ressenti différent.* » Cette position d'arbitrage à distance fragilise le travail de discernement et place la coordinatrice dans une posture délicate, où toute décision peut apparaître injuste ou partielle.

La difficulté est accentuée par les priorités organisationnelles de la commune. Une grande partie de son temps est consacrée à la gestion administrative : encodage des remplacements dans un logiciel communal, suivi des factures, préparation des documents exigés par l'ONE ou par les services internes. Elle explique : « *Le temps parfois que je perds à faire ça, je pourrais être dans les écoles, je pourrais être avec mon équipe.* » Lorsqu'elle a demandé à pouvoir être régulièrement présente dans un

lieu d'accueil pour observer le travail des équipes, sa demande a été refusée sans véritable explication. La priorité institutionnelle semble clairement donnée aux tâches administratives plutôt qu'à l'accompagnement pédagogique des équipes. Cette situation place la coordinatrice dans une position de tension permanente. Elle doit répondre simultanément aux demandes des accueillantes, des directions d'école, des parents, de la commune et de l'ONE. Elle résume ainsi sa position : « *Je porte sur mes épaules les demandes des accueillantes, les demandes des parents, des directions, du collège, de l'ONE... et je ne sais pas être partout.* »

Face à ces blocages, elle a même envisagé d'interpeller l'ONE afin de faire reconnaître le décalage entre les missions officiellement attribuées à la coordination ATL et les conditions réelles d'exercice du poste. Elle explique que l'ONE pourrait théoriquement intervenir en vérifiant si le temps subsidié pour la coordination est effectivement consacré aux missions prévues. Une telle intervention aurait des conséquences financières pour la commune, ce qui pourrait inciter celle-ci à revoir l'organisation du service. Mais cette option reste délicate à activer.

Les entretiens menés avec d'autres coordinatrices, notamment dans la province de Liège, permettent d'illustrer également cette dépendance institutionnelle.

Dans ces configurations, l'accueil extrascolaire est organisé à travers une articulation étroite entre une ASBL, le CPAS et la commune. Cette imbrication produit une forme de hiérarchie diffuse, où les décisions prises à un niveau s'imposent aux autres. Une coordinatrice décrit très explicitement cette situation : « *Directrice générale du CPAS et directeur général de la commune... c'est les deux chefs.* » Elle précise ensuite la manière dont cette organisation influence concrètement le fonctionnement du service : « *Tout ce que la commune fait, on fait. On ne prend pas de décisions si la commune n'en a pas pris. C'est copier-coller.* »

Dans ce contexte, intervenir sur les pratiques ou soutenir les accueillantes peut devenir délicat. Une coordinatrice explique que sa propre hiérarchie évite d'entrer en conflit avec la commune, ce qui limite sa capacité à défendre les équipes : « *Notre chef ne va pas assez au front parce qu'elle ne veut pas aller contre la commune. Elle essaie de le faire de façon tellement détournée que, pour finir, on n'arrive pas au but.* ».

Cette situation produit un effet en cascade sur les équipes de terrain. Les coordinatrices décrivent un sentiment d'impuissance qui ne tient pas à un manque de volonté d'agir, mais à l'impossibilité de le faire dans un cadre institutionnel contraignant. Comme le résume l'une d'elles : « *On a l'impression parfois de s'écraser un peu.* »

La dépendance à plusieurs autorités ne se traduit donc pas seulement par une complexité organisationnelle. Elle produit des arbitrages permanents, souvent

implicites, sur ce qu'il est possible de dire, de faire ou de contester. Les coordinatrices doivent composer avec des loyautés multiples — envers leur employeur, envers la commune, envers l'école — sans que ces différentes instances ne soient toujours alignées.

Dans ces configurations, le mandat éducatif apparaît comme partiellement suspendu à des décisions extérieures. Les coordinatrices restent responsables du bon fonctionnement des équipes et de la qualité de l'accueil, mais elles ne disposent pas toujours de la légitimité ou des leviers nécessaires pour agir lorsque des tensions apparaissent.

Cette situation illustre un mécanisme central de segmentation hétéronome : les conditions d'exercice du travail éducatif sont largement déterminées par des rapports de pouvoir et des dépendances institutionnelles situées en dehors du collectif de travail. Les coordinatrices se retrouvent ainsi à devoir gérer les tensions du terrain tout en étant contraintes par des équilibres politiques et organisationnels qu'elles ne maîtrisent pas.

5.5.2.2 « On fait avec ce qu'on a » : quand l'organisation rend l'action plus difficile

Les contraintes organisationnelles constituent un second facteur important. Les équipes doivent souvent composer avec des ressources limitées, qu'il s'agisse de matériel, d'espace ou de personnel.

Ces contraintes ont déjà été évoquées dans l'analyse des épreuves organisationnelles. Mais ce que les situations recueillies montrent ici, c'est que ces difficultés ne relèvent pas seulement d'un problème de gestion interne : elles résultent souvent de décisions prises en dehors des équipes, par les employeurs ou les administrations qui organisent le travail. Autrement dit, **l'organisation devient elle-même un facteur de segmentation lorsque les conditions d'exercice sont définies par d'autres acteurs que les professionnels directement confrontés au terrain.**

La question du matériel constitue un premier exemple révélateur. Dans certaines communes, les achats doivent passer par des circuits administratifs précis, notamment dans le cadre de marchés publics. Les fournisseurs imposés ne correspondent pas toujours aux besoins des équipes et les procédures d'achat peuvent prendre plusieurs mois. Nous avons déjà évoqué cet aspect dans les épreuves organisationnelles. La question du dimensionnement des équipes apparaît toutefois encore plus déterminante. Dans certains contextes, l'organisation du personnel est décidée à un niveau administratif éloigné du terrain, sans toujours tenir compte des moments de forte affluence.

Une situation évoquée lors d'un entretien avec plusieurs accueillantes travaillant dans une école de la Ville de Charleroi illustre cette difficulté. Dans cette école, l'organisation des horaires avait conduit à une situation paradoxale : le mercredi midi, moment où la présence des enfants est la plus importante, une seule accueillante se retrouvait responsable de l'ensemble des enfants de maternelle entre 12h00 et 14h30. La collègue censée l'assister ne prenait son service qu'à 14h30, c'est-à-dire une fois le moment le plus chargé passé.

Pour compenser cette situation, l'équipe devait régulièrement « déforcer » l'équipe primaire afin d'envoyer une collègue en renfort en maternelle. Mais cette solution improvisée créait à son tour un déséquilibre dans l'autre section.

Face à l'absence de réponse rapide de la hiérarchie locale, l'une des accueillantes directement concernées a finalement décidé d'alerter l'ONE par courrier. Son message donne une idée très concrète de la situation :

À l'attention du responsable de l'ONE

Je me permets de venir vers vous concernant l'organisation des mercredis après-midi à l'école X (...).

Étant seule avec les enfants de maternelle de 12h00 à 14h30 (ma collègue ne prenant son service qu'à 14h30), nous sommes dans l'obligation de déforcer l'équipe primaire, ce qui ne laisse que trois accueillantes en primaire.

(...)

J'insiste sur le fait que la sécurité des enfants est mise en péril, tout comme notre bien-être en tant qu'accueillantes. C'est pourquoi notre syndicat nous encourage vivement à faire appel au service Cohezio – Bien-être au travail.

(...)

Vous trouverez ci-dessous le nombre d'enfants présents en maternelle chaque mercredi après-midi depuis la rentrée 2025-2026 :

27.08.25 → 57 enfants

03.09.25 → 59 enfants

17.09.25 → 70 enfants

01.10.25 → 70 enfants

08.10.25 → 68 enfants

15.10.25 → 82 enfants

Ce courrier rend visible un problème organisationnel qui restait jusque-là largement invisible pour les instances extérieures. Les accueillantes expliquent que, dans ces conditions, l'essentiel de leur énergie était consacré à éviter les incidents les plus graves. Dans ces conditions, il devient très difficile d'organiser des activités,

d'accompagner les enfants dans la résolution de leurs conflits ou même d'identifier rapidement les situations problématiques dans la cour. L'épisode montre également que ces difficultés ne résultaient pas d'un manque d'engagement des équipes, mais d'une **organisation du travail décidée à un autre niveau**. Ce n'est qu'après l'intervention de l'ONE que la situation a commencé à évoluer, notamment par une réorganisation des horaires permettant l'arrivée d'un renfort au moment le plus chargé de la journée.

Cette situation illustre bien la logique de segmentation hétéronome : les conditions concrètes d'exercice du métier — ici le nombre d'adultes présents au moment crucial de la journée — dépendent de décisions administratives prises en dehors des équipes. Les professionnelles doivent ensuite composer avec ces choix organisationnels, quitte à devoir inventer des solutions temporaires pour maintenir un minimum de sécurité et de fonctionnement.

5.5.2.3 « Ce ne sont pas les mêmes enfants partout » : l'effet du public

Enfin, les conditions d'exercice du métier sont également influencées par le public accueilli. Les entretiens montrent que les professionnels perçoivent clairement les différences entre les contextes scolaires.

Stéphanie, accueillante dans une école de la Province de Namur, décrit par exemple un établissement situé dans un environnement relativement favorisé. Les enfants se connaissent bien, les familles se croisent dans la vie du village et les relations avec les parents sont globalement positives. Elle souligne néanmoins que les situations de tensions entre enfants existent aussi dans ce type de contexte. Elle observe notamment que certains parents ont tout autant du mal qu'ailleurs à distinguer les disputes ordinaires entre enfants de situations de harcèlement plus préoccupantes. Lorsqu'une accueillante intervient ou sanctionne un comportement, la légitimité de cette intervention peut alors être remise en question.

Dans d'autres écoles, les professionnels décrivent au contraire des contextes marqués par des tensions plus fortes, parfois liées à des situations sociales difficiles. Les formes de violence ou de conflit peuvent y être plus fréquentes, ce qui modifie les priorités du travail quotidien. Lina raconte ainsi qu'elle travaille dans une petite école communale où les disputes restent le plus souvent verbales et où les bagarres physiques sont rares, ainsi que dans une autre école plus grande, où les conflits physiques apparaissent plus fréquemment, y compris chez les enfants les plus jeunes. Les priorités du travail éducatif sont réajustées : dans certaines écoles, les équipes consacrent davantage de temps à la gestion des conflits physiques et à la régulation des relations entre pairs. Dans d'autres contextes, les professionnels sont davantage confrontés à des situations sociales difficiles qui modifient les dilemmes éducatifs rencontrés. Certains évoquent par exemple des enfants qui arrivent à l'école sans avoir mangé. Dans ces situations, les équipes doivent parfois adapter

leur manière d'appliquer les règles. La question du vol de nourriture constitue un exemple particulièrement parlant. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans l'analyse des registres d'action, certaines situations conduisent les professionnels à mobiliser un registre de **laisser faire temporaire**, lorsque la transgression est interprétée à la lumière d'un besoin fondamental — ici la faim — plutôt qu'à partir d'une intention de nuire.

Ces différences de public ne déterminent pas mécaniquement les pratiques, mais elles illustrent la manière dont les conditions sociales dans lesquelles vivent certains enfants peuvent transformer l'interprétation des comportements et orienter les décisions éducatives prises sur le terrain. Elles peuvent également influencer la manière dont elles perçoivent et exercent leur rôle : entre « gardienne » (de la sécurité de l'enfant) et animatrice (chargée de favoriser le développement optimal de l'enfant).

5.5.2.4 Qu'est-ce que ces segmentations hétéronomes éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

Pris ensemble, ces différents éléments permettent de déplacer nettement l'analyse du harcèlement entre enfants. Celui-ci ne peut pas être compris uniquement comme le produit d'interactions individuelles ou de comportements d'enfants. Il est aussi, et de manière décisive, dépendant des conditions institutionnelles dans lesquelles les adultes interviennent.

Les segmentations hétéronomes montrent en effet que la capacité des professionnels à prévenir, repérer et traiter les situations de harcèlement varie fortement selon les marges de manœuvre dont ils disposent concrètement. Lorsque les décisions organisationnelles sont prises à distance du terrain — qu'il s'agisse de la répartition du personnel, des priorités administratives ou des arbitrages politiques — elles peuvent limiter la présence adulte, fragmenter les responsabilités ou empêcher une lecture fine des situations. Dans ces conditions, les dynamiques relationnelles entre enfants deviennent plus difficiles à réguler, et certaines formes de microviolences peuvent se banaliser ou passer inaperçues.

Ce constat rejoint directement les travaux sur le climat scolaire. Les environnements relationnels et normatifs ne peuvent fonctionner de manière cohérente que si les conditions organisationnelles permettent aux adultes d'être présents, de se coordonner et d'intervenir de façon lisible. Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, ce n'est pas seulement l'action éducative qui est fragilisée, mais l'ensemble du cadre collectif dans lequel évoluent les enfants. Autrement dit, les segmentations hétéronomes agissent comme des facteurs structurels du climat scolaire : elles peuvent en soutenir la cohérence, mais aussi en désorganiser les bases.

La segmentation hétéronome met ainsi en évidence une tension centrale : on attend des professionnels qu'ils soutiennent l'autonomie des enfants — en régulant les relations, en accompagnant les conflits, en favorisant le vivre-ensemble — alors même que leur propre autonomie professionnelle est partiellement restreinte par les cadres institutionnels. Cette dissociation fragilise l'ensemble du dispositif éducatif.

En ce sens, ces résultats proposent à nouveau de dépasser une lecture du harcèlement centrée sur les individus pour le resituer dans une écologie plus large du travail éducatif. La prévention ne dépend pas uniquement des compétences ou des intentions des professionnels, mais des conditions concrètes dans lesquelles leur action devient possible, reconnue et soutenue.

5.5.3 Segmentations organiques : quand la division du travail devient une ressource collective — ou une source de déséquilibre

Type de segmentation	Ce qu'elle met en évidence	Effets sur les pratiques
Agonistique	Des conceptions différentes de la pratique éducative légitime	Les professionnels n'interprètent pas toujours les situations de la même manière et peuvent privilégier des modes d'intervention différents
Hétéronome	L'influence des contraintes institutionnelles et organisationnelles	Les conditions matérielles, administratives ou organisationnelles orientent les marges de manœuvre des équipes
Organique	La répartition concrète du travail entre les membres de l'équipe	La gestion des situations dépend aussi de la manière dont les rôles et les compétences se distribuent au sein du collectif de travail

Dans son analyse des professions à pratiques prudentielles, le sociologue Florent Champy distingue, à côté des segmentations agonistiques, une autre forme de segmentation *interne* qu'il qualifie d'organique (les segmentations hétéronomes sont considérées comme des segmentations *externes*, selon lui). Celle-ci apparaît lorsque la complexité des tâches rend impossible pour un seul professionnel de maîtriser l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice du métier. Les membres du groupe professionnel en viennent alors à se répartir certaines fonctions ou compétences.

Dans les professions étudiées par Champy, cette segmentation prend souvent la forme de spécialisations relativement stabilisées : certaines branches de la

médecine ou de l'architecture se structurent par exemple autour de domaines d'intervention distincts. Le cas de l'accueil extrascolaire se présente toutefois différemment. Les professionnels qui exercent dans ce secteur ne sont pas, *a priori*, recrutés à partir de formations spécialisées longues. La formation de base exigée pour exercer la fonction correspond généralement à une centaine d'heures, complétée par cinquante heures de formation continue réparties sur plusieurs années. Par ailleurs, certains intervenants – notamment dans les dispositifs ALE ou dans des situations de bénévolat – n'ont parfois pas accès à ces formations.

Dans ces conditions, les différences entre professionnels ne correspondent pas à des spécialités institutionnellement reconnues. La segmentation observée dans l'enquête prend plutôt la forme d'une répartition progressive et informelle des rôles au sein des équipes. Certaines personnes développent davantage d'aisance dans l'animation d'activités, d'autres dans la gestion des conflits ou dans l'organisation matérielle des temps d'accueil. Cette différenciation ne résulte pas d'une formation spécialisée, mais se construit progressivement dans l'expérience et dans les interactions entre collègues.

Selon les contextes, cette division pratique du travail peut constituer une ressource pour l'action éducative. Mais elle peut aussi devenir une source de tensions lorsque les rôles ne sont pas clairement coordonnés.

5.5.3.1 Une complémentarité de pratiques qui soutient l'action éducative

Dans plusieurs lieux d'accueil rencontrés au cours de l'enquête, les professionnels décrivent des équipes où les différences entre collègues deviennent progressivement complémentaires.

Cette complémentarité apparaît d'abord dans la manière dont les activités sont organisées. Une accueillante explique par exemple que, dans son équipe, chacun s'est progressivement orienté vers des propositions différentes : *« Il y en a une qui est plus bricolage, une autre qui est plus jeux extérieurs. Moi j'aime bien faire des petits ateliers perles ou bracelets. »*

Pendant que certains adultes proposent des activités créatives à l'intérieur, d'autres accompagnent les jeux dans la cour ou circulent entre les groupes d'enfants. Cette répartition informelle permet de couvrir différentes dimensions du travail éducatif : animation, surveillance et médiation.

Les différences peuvent également concerner les styles relationnels. Une accueillante décrit ainsi la dynamique qui s'est installée avec l'un de ses collègues : *« Lui, il est plus gentil que moi. Moi je suis la méchante. Mais ça marche bien ensemble, on est complémentaires. »*

Dans ce cas, la différence de posture ne crée pas de contradiction visible pour les enfants. Les professionnels s'appuient au contraire les uns sur les autres pour maintenir un cadre commun. Lorsqu'un enfant tente de contourner une sanction en s'adressant à un autre adulte, la réponse reste collective : « *Si mon collègue a puni un enfant et qu'il vient me voir, je lui dis : "Non, monsieur t'a puni. S'il t'a puni, c'est pour une raison."* »

Dans ces situations, la diversité des manières d'agir ne fragilise pas l'action éducative. Elle permet au contraire de mobiliser plusieurs ressources au sein de l'équipe.

5.5.3.2 Quand la répartition du travail devient source de tensions

La segmentation organique peut cependant produire des tensions lorsque la répartition des tâches devient déséquilibrée.

Stéphanie évoque par exemple une situation survenue dans son équipe autour de l'organisation d'un tournoi de football dans la cour. L'un de ses collègues avait décidé de mettre en place cette activité et consacrait une partie du temps à préparer les équipes avec un petit groupe d'enfants.

Pendant ce temps, les autres accueillantes devaient gérer l'ensemble de la cour, où se trouvaient de nombreux enfants engagés dans différents jeux. « Lui, il préparait son tournoi pendant vingt minutes pendant que nous on gérait cent cinquante enfants. »

Le problème ne réside pas dans l'activité elle-même. Les accueillantes reconnaissent que les enfants apprécient ces moments. La difficulté apparaît plutôt lorsque cette initiative modifie l'équilibre de l'équipe : alors qu'un adulte se consacre à un groupe restreint d'enfants, les autres doivent assurer la surveillance et la gestion des conflits dans le reste de l'espace.

La division du travail devient alors source de frustration : « *C'est toujours les mêmes qui doivent gérer le reste.* » Cette situation illustre une tension fréquente dans les équipes où les rôles ne sont pas formalisés. Les initiatives individuelles peuvent entrer en contradiction avec les contraintes collectives, notamment lorsque les groupes d'enfants sont nombreux et que les ressources humaines sont limitées.

5.5.3.3 Les réunions d'équipe : coordonner une division du travail informelle

Dans un secteur où les rôles ne sont pas définis par des spécialisations formelles, les réunions d'équipe jouent un rôle essentiel pour coordonner les pratiques. Plusieurs professionnels décrivent ces moments comme des espaces où l'on cherche précisément à « accorder les violons » entre collègues. Une accueillante

explique ainsi : « *Les réunions d'équipe servent vraiment à coordonner les pratiques. Sinon un dit oui et l'autre dit non, et les enfants voient tout de suite la différence.* » Ces réunions permettent de discuter des règles communes qui structurent la vie quotidienne des enfants. Les professionnels y abordent des questions très concrètes : l'utilisation du matériel, l'organisation de certaines activités ou la manière de réagir face à des comportements récurrents. Une accueillante donne l'exemple de l'utilisation des ballons dans la cour : « *Les ballons, chez nous, c'est à 15h45. Si quelqu'un commence à dire oui à 15h40, ça crée des tensions entre collègues.* »

Les réunions servent également à discuter de situations rencontrées avec certains enfants. Les professionnels y confrontent leurs observations et partagent leurs stratégies d'intervention : « *On repasse un peu ce qui a été, ce qui a moins bien été. Et chacune peut dire : "Moi j'ai essayé comme ça, peut-être que ça fonctionnerait mieux."* » Ces moments constituent aussi des espaces de soutien professionnel. Lorsqu'un accueillant se sent en difficulté face à une situation, les collègues peuvent proposer d'autres manières d'intervenir ou relayer temporairement la prise en charge : « *Parfois on se dit : moi je n'y arrive plus. Et alors on se conseille un peu toutes.* » Dans un métier où les compétences se construisent largement dans l'expérience, ces échanges contribuent à faire circuler les savoirs professionnels au sein de l'équipe.

5.5.3.4 Une complémentarité toujours fragile

Les situations observées montrent finalement que la segmentation organique dans l'accueil extrascolaire repose sur des équilibres collectifs constamment négociés. La diversité des parcours professionnels et la relative brièveté des formations initiales contribuent à produire des équipes très hétérogènes. Dans ce contexte, la cohérence de l'action éducative dépend largement de la capacité des professionnels à coordonner leurs pratiques. Lorsque les équipes disposent d'espaces pour discuter de leurs interventions, partager leurs expériences et ajuster leurs manières d'agir, cette diversité devient une ressource. À l'inverse, lorsque ces espaces sont absents ou insuffisants, la division du travail peut générer des tensions ou des malentendus entre collègues.

Autrement dit, **dans l'accueil extrascolaire, la qualité de l'action éducative repose non seulement sur les compétences individuelles des professionnels, mais aussi sur leur capacité à construire collectivement des repères communs** dans l'activité quotidienne.

5.5.3.5 Qu'est-ce que ces segmentations organiques éclairent de la problématique du harcèlement en AES ?

Les segmentations organiques mettent en évidence un point souvent sous-estimé dans les politiques de prévention du harcèlement : la qualité de l'action éducative ne

repose pas uniquement sur les compétences individuelles des professionnels, mais sur leur capacité à agir de manière coordonnée.

Dans les situations observées, la division informelle du travail peut constituer une ressource précieuse. Lorsqu'elle est régulée collectivement, elle permet de mobiliser une pluralité de compétences — animation, médiation, cadrage, observation — et d'offrir aux enfants un environnement riche, lisible et sécurisant. Cette complémentarité favorise une présence adulte diversifiée et attentive, condition essentielle pour repérer les tensions, intervenir à temps et accompagner les conflits avant qu'ils ne s'installent dans la durée.

Mais cette même division du travail peut devenir problématique lorsqu'elle n'est pas discutée ni coordonnée. Les situations de déséquilibre observées montrent que certaines zones de l'espace ou certains groupes d'enfants peuvent se retrouver moins encadrés, ou faire l'objet de réponses incohérentes selon les adultes présents. Dans ces configurations, les enfants perçoivent rapidement les écarts entre adultes, testent les limites, et les règles collectives perdent en lisibilité. Ces failles ouvrent un espace propice à l'installation de dynamiques de domination entre pairs, caractéristiques des situations de harcèlement.

Ce constat renvoie directement à la question du climat scolaire. Un environnement relationnel sécurisant et un environnement normatif cohérent ne peuvent exister sans un minimum d'accord entre adultes sur la manière d'agir. Lorsque les pratiques sont fragmentées, ce n'est pas seulement la qualité des interventions qui est affectée, mais la stabilité même du cadre collectif. À l'inverse, lorsque les équipes disposent d'espaces pour ajuster leurs pratiques, partager leurs observations et construire des repères communs, la diversité des postures devient une ressource pour le collectif plutôt qu'un facteur de désorganisation.

Ces résultats prennent une portée particulière dans le cadre de la société de l'autonomie. Les professionnels sont attendus comme capables d'ajustement, d'initiative et de discernement. Mais cette autonomie ne peut pas être uniquement individuelle. Elle suppose des formes d'autonomie collective, c'est-à-dire la possibilité pour une équipe de construire des manières d'agir partagées et de soutenir mutuellement ses membres dans les situations incertaines.

La segmentation organique met ainsi en évidence une condition essentielle de la prévention du harcèlement en accueil extrascolaire : la capacité des équipes à transformer une diversité de pratiques en cohérence collective. Sans cette mise en commun, l'autonomie des professionnels risque de se traduire par une juxtaposition d'actions individuelles. Avec elle, elle devient un levier pour construire un cadre éducatif stable, lisible et protecteur pour les enfants.

5.5.4 Conclusion : des segmentations professionnelles qui éclairent les conditions d'action face au harcèlement

L'analyse des situations présentées dans ce chapitre montre que les pratiques professionnelles observées dans l'accueil extrascolaire ne peuvent être comprises uniquement à partir des comportements des enfants ou des dispositions individuelles des acteurs de l'accueil extrascolaire. Elles s'inscrivent dans un ensemble de conditions sociales, institutionnelles et organisationnelles qui orientent concrètement la manière dont les professionnels interprètent les situations et interviennent auprès des enfants.

Pour éclairer cette diversité des pratiques, l'enquête a mobilisé la notion de segmentation professionnelle telle que proposée par Florent Champy. Trois formes de segmentation ont été identifiées dans le matériau empirique.

Les segmentations agonistiques renvoient aux désaccords qui peuvent exister entre professionnels quant à la manière d'interpréter les situations éducatives et de hiérarchiser les objectifs d'intervention. Face à un même comportement d'enfant, les acteurs de l'accueil extrascolaire ne mobilisent pas toujours les mêmes repères : certains privilégient la discussion et la responsabilisation, d'autres insistent davantage sur le rappel du cadre ou sur la nécessité de poser des limites claires. Ces divergences ne traduisent pas une absence de valeurs communes, mais une pluralité de manières d'actualiser ces valeurs dans l'action.

Les segmentations hétéronomes mettent en évidence l'influence des contraintes institutionnelles dans lesquelles s'inscrit l'activité. Les décisions des autorités communales, notamment en matière d'organisation des horaires des équipes, les priorités administratives ou encore les caractéristiques du public accueilli orientent fortement les marges de manœuvre dont disposent les professionnels. Elles montrent que le travail éducatif est, en partie, structuré par des cadres qui échappent au collectif de travail.

Enfin, les segmentations organiques renvoient à la manière dont le travail se répartit concrètement entre les membres d'une équipe. Dans un secteur où les parcours professionnels sont très diversifiés et où la formation initiale reste relativement courte, la division du travail ne repose pas sur des spécialisations stabilisées. Elle se construit avant tout, progressivement dans l'expérience et dans les interactions entre collègues, chacun développant certaines compétences ou affinités particulières. Cette répartition peut soutenir l'action collective ou, au contraire, fragiliser sa cohérence.

Ces trois formes de segmentation permettent de rendre visible différents mécanismes qui contribuent à structurer l'activité professionnelle.

Type de segmentation	Ce qu'elle met en évidence	Effets sur les pratiques
Agonistique	Des conceptions différentes d'une pratique éducative légitime	Les professionnels n'interprètent pas toujours les situations de la même manière et peuvent privilégier des modes d'intervention différents
Hétéronome	L'influence des contraintes institutionnelles et organisationnelles	Les conditions matérielles, administratives ou organisationnelles orientent les marges de manœuvre des équipes
Organique	La répartition concrète du travail entre les membres de l'équipe	La gestion des situations dépend aussi de la manière dont les rôles et les compétences se distribuent au sein du collectif de travail

Ces mécanismes permettent de mieux comprendre pourquoi des situations apparemment similaires peuvent donner lieu à des réponses professionnelles très différentes.

Ce constat est particulièrement central dans le cadre de cette recherche, dont la porte d'entrée empirique concerne les situations de tensions entre enfants, et plus spécifiquement les phénomènes de harcèlement. Les extraits de terrain montrent en effet que ces situations s'inscrivent le plus souvent dans des interactions ordinaires — moqueries, exclusions, rapports de pouvoir — qui nécessitent une régulation fine et continue de la part des adultes.

Or cette régulation dépend étroitement des conditions mises en évidence par les différentes segmentations. Les désaccords d'interprétation (segmentations agonistiques) peuvent rendre le cadre moins lisible pour les enfants. Les contraintes institutionnelles (segmentations hétéronomes) peuvent limiter la capacité d'intervention ou fragmenter les responsabilités. La coordination — ou son absence — entre professionnels (segmentations organiques) peut, quant à elle, renforcer ou fragiliser la cohérence du cadre éducatif.

Ces éléments permettent de faire le lien avec la notion de climat scolaire. Comme nous l'avons vu, celui-ci repose sur différents types d'environnements dont notamment les environnements relationnels, normatifs et organisationnels qui dépendent directement de la manière dont les adultes travaillent ensemble. Les segmentations analysées dans ce chapitre apparaissent ainsi comme des mécanismes concrets qui peuvent soutenir ou, au contraire, fragiliser ces environnements.

Ces résultats prennent également sens dans le cadre plus large de la société de l'autonomie. Nous attendons aujourd'hui des professionnels qu'ils ajustent leurs interventions de façon à soutenir le plus possible l'autonomie des enfants et de

réguler les relations de façon le plus possible horizontale. Mais la mise en œuvre de cette attente sociale, en phase avec notre société de l'autonomie comme condition, ne peut être pensée indépendamment des conditions dans lesquelles elle s'exerce. Les segmentations mises en évidence montrent au contraire que les pratiques des accueillantes sont toujours situées : elles peuvent être soutenues par des collectifs de travail et des cadres institutionnels jugés clairs et cohérents par les acteurs, ou au contraire limitées par des contraintes organisationnelles ou des désaccords, à un niveau empirique, indépassables entre acteurs.

L'analyse des segmentations professionnelles permet ainsi d'examiner les conditions dans lesquelles les adultes peuvent — ou non — exercer leur rôle de régulation et d'intervention. Autrement dit, comprendre la manière dont les professionnels agissent face à ces situations suppose d'articuler l'analyse des interactions entre enfants avec celle des cadres institutionnels, organisationnels et professionnels qui structurent leur activité quotidienne.

5.6 Une mise en perspective des expériences de l'accueil extrascolaire par les enfants

Comme exposé dans la méthodologie, nous avons rencontré 27 garçons et 29 filles âgés de 6 à 13 ans et fréquentant des écoles primaires de l'enseignement général ou spécialisé lors de quatre focus groupes pour les interroger sur leurs perceptions de la prise en charge de l'AES. Cette démarche nous paraissait nécessaire dans une approche fondée sur les droits de l'enfant (CIDE, 1989) et sur le plan éthique. Les enfants sont en effet détenteurs d'un savoir d'expérience et d'un statut d'expert.e et compte tenu des enjeux de la présente recherche, intégrer leur regard était indispensable. Il ne s'agit cependant pas d'une méthodologie participative complète mais d'un compromis entre donner une place aux enfants pour ne pas les invisibiliser, sans pour autant prétendre mener une participation de façade, qui, sous couvert d'inclusion, ne respecterait ni les exigences méthodologiques ni les principes éthiques propres à la recherche impliquant des enfants. Ces résultats sont dès lors le fruit d'un « coup de sonde » visant à colorer les résultats obtenus auprès des professionnels concernés.

5.6.1 Rappel : limites et précautions d'interprétation

Plusieurs limites méthodologiques doivent être rappelées.

D'une part, la durée limitée des ateliers et la taille parfois importante des groupes n'ont pas permis d'approfondir certains échanges ni de garantir une expression équitable de tous les participants. Les dynamiques de groupe ont pu influencer les prises de parole, certains enfants orientant les discussions (notamment vers des expériences plus négatives).

D'autre part, les conditions d'organisation (temps scolaire ou extrascolaire, présence d'adultes, météo) ont pu affecter l'engagement des enfants et la nature des propos recueillis.

Enfin, la diversité des contextes (âges, territoires, organisation de l'AES dans les écoles, conditions d'emploi et de travail des accueillant.e.s, etc.) limite toute tentative de généralisation.

Ces éléments invitent à considérer les résultats présentés ici avec prudence. Ils ne visent pas à produire un état des lieux exhaustif des expériences vécues par les enfants, mais à ouvrir des pistes de réflexion et à enrichir l'analyse en donnant une place, même limitée, à la parole des enfants. Ils gagneraient à être complétés par une recherche participative plus large permettant d'obtenir des matériaux plus riches, nuancés et complets.

5.6.2 Des enseignements convergents sur les espaces, les relations et les adultes

Malgré leur caractère exploratoire et les limites rappelées, les focus groupes font apparaître plusieurs régularités fortes. Tout d'abord, la **dimension centrale de la cour de récréation** est manifeste dans l'ensemble des groupes. Elle constitue le principal espace de l'accueil extrascolaire, à la fois lieu de jeu et de sociabilité... Sur de nombreux dessins, elle apparaît en grand, occupant une place disproportionnée par rapport aux lieux. Les enfants qui jouent au football ont en général dessiné un grand terrain occupant un large espace.

« Les gradins, c'est chouette ! »

« Moi je suis heureux de jouer au foot. »

« J'aime la liberté dans la cour de récré »

... mais aussi de tensions :

« Moi je suis content dans la cour, mais les grands m'ennuient. Ils me disent de gros mots et parfois ils me poussent. »

« Dans la cour, on me pousse quand je joue au football. »

Les expériences qui s'y déploient apparaissent fortement différenciées : certains enfants y associent plaisir et liberté, tandis que d'autres évoquent des situations d'exclusion, de conflits ou de fatigue :

« A la fin de la journée, dans la cour, je ne me sens pas bien. Je suis fatiguée, j'ai mal à la tête et au ventre. »

Le football, en particulier, cristallise des expériences ambivalentes :

« La balle de foot fait des dégâts, et les surveillants ne réagissent pas trop. »

« Les joueurs de foot très heureux, les autres pas du tout. »

« Je déteste le football ; à chaque fois qu'on passe sur le terrain on se fait crier dessus »

Ces éléments illustrent la manière dont un même espace peut être vécu de façon très différenciée selon les positions occupées par les enfants dans le groupe. Les enfants soulignent également l'**existence de « zones grises » ou « zones rouges »**, caractérisées par une faible présence ou une moindre attention des adultes, dans lesquelles les problèmes entre pairs sont plus susceptibles d'émerger.

« Quand je vais le long du mur avec mes amis, l'endroit n'est pas très visible et alors j'ai souvent des ennuis ; on vient me frapper, m'insulter et personne ne voit rien ».

Ensuite, plusieurs espaces sont identifiés comme problématiques, de manière récurrente. **Les toilettes apparaissent comme un lieu particulièrement dégradé**, associé à des sentiments d'insécurité, de dégoût et d'absence de régulation, ayant parfois des conséquences concrètes sur le bien-être des enfants :

« Ça pue. »

« Il n'y a pas de papier. »

« Des enfants ouvrent les portes. [...] mais si je ferme, je peur de rester bloquée. [...] une copine est déjà restée coincer. »

« Je me retiens car je n'ai pas envie d'aller dans ces toilettes. »

« Toutes les toilettes sont occupées et on se pousse »

« J'ai dû aller chez le médecin car j'avais une veine bleue. [...] C'est parce que je ne m'essuie pas bien parce que je veux vite sortir de la toilette avant que quelqu'un ouvre la porte. »

Dans les bonnes pratiques, mettre des verrous qui tiennent ou des puces semblent significativement améliorer l'expérience dans les toilettes.

D'autres espaces, comme **les réfectoires ou les files d'attente** (scan, toilettes), sont décrits comme bruyants, contraignants ou générateurs de tensions :

« Au réfectoire, c'est la récré, et on nous crie SILENCE ! »

« Quand on scanne, il y a une longue file. Il y a des bousculades. »

« Toutes les toilettes sont occupées et on se pousse. »

« Je déteste aller dans le réfectoire sur le temps de midi. Ca hurle, on est trop nombreux, on est bousculés. »

Ces résultats éclairent l'importance **d'éviter les temps d'attente, les temps de vide**. Les professionnels soulignent **l'importance d'occuper les enfants** pour éviter les conflits ou situations de violence.

Plus généralement, ces expériences font écho **à l'importance des espaces et de l'organisation au sein de l'école**, qui est aussi mise en avant par les accueillants rencontrés.

Les propos recueillis mettent en évidence **l'importance centrale de la posture des adultes**. Les enfants établissent un lien direct entre leur bien-être et la qualité de l'attention portée par les accueillants : disponibilité, écoute, capacité à intervenir de manière juste et cohérente :

« Quand je demande de l'aide, ça se passe bien. »

« Elles discutent avec nous. »

« Les surveillants sont gentils avec nous, et ils font attention. »
« Il vient me voir et me demande si ça va. Quand il est là, tout se passe toujours mieux »
« J'aime bien quand ils discutent avec nous et font attention. Parfois ils nous donnent même des bonbons »
« Mes surveillants ils sont super gentils. Ils nous aident toujours quand on a un problème »

Une jeune fille explique que **dans son école tout se passe bien** : pas de conflits, pas de tensions dans la cour de récréation ou les autres espaces. Quand on lui demande ce qui peut expliquer cela, elle est incapable de répondre *« C'est juste une super école »*, ce qui peut faire référence au **climat scolaire** : **quand il est serein, sécuritaire, bienveillant et qu'une réelle place est donnée aux enfants, le bien-être semble plus présent et les enfants plus heureux.**

À l'inverse, les situations où les adultes sont perçus comme absents, inattentifs ou injustes (téléphone, discussions entre collègues, réactions disproportionnées ou absence de réaction) sont associées à un sentiment d'abandon ou d'injustice :

« Elles discutent entre elles. »
« Il y a des surveillants qui sont sur leur téléphone et qui n'écoutent pas les enfants. »
« Je n'ai pas eu d'aide quand je suis tombée. »
« Ils s'en foutent de nous. Ils sont chill, discutent, regardent leur gsm, et alors là ça se passe moins bien ».

La confiance est aussi un enjeu crucial : plusieurs enfants confient qu'en cas de problème plus important, ils sont plus à l'aise d'en parler avec leur enseignant·e qu'ils connaissent bien et avec lesquels ils ont un lieu de confiance, ce qui appuie la nécessité de mieux ancrer les accueillant·es dans les écoles et de renforcer les liens avec l'équipe éducative au sens large sans hiérarchie des rôles.

« Moi c'est mon institutrice qui m'a aidée. Quand j'ai été harcelée, c'est elle qui m'a aidée, qui a contacté ma maman et mon éducateur. Les surveillants je ne les connais pas assez bien, j'avais peur d'aller leur parler. »

L'attention portée à la **« justesse »** de l'intervention adulte est particulièrement notable : les enfants valorisent l'existence de règles claires et appliquées de manière équitable, y compris lorsque celles-ci impliquent des sanctions :

« Si c'est une bagarre, alors ils reprennent le ballon. »
« Des garçons m'ennuient... Madame leur donne un avertissement. »
« Si parfois il faut punir c'est mieux, sinon après, il y a des injustices. »

A contrario, les enfants relèvent également **des expériences d'injustice ou de manque de reconnaissance** :

« Ils nous crient dessus 'AVANCE !' »

« Ils ne disent pas bonjour ou au revoir. »

« Parfois dans la cour, des surveillants nous crient dessus parce qu'ils nous confondent avec les autres, puis ils ne disent pas pardon. »

« Parfois ils nous poussent ou nous tirent par le bras »

Ces propos montrent que les enfants ne demandent pas seulement une présence adulte, mais une présence à la fois attentive, cohérente et équitable, qui offre à la fois un cadre collectif structurant et une attention individualisée.

Dans plusieurs focus groupes, il a été mis en évidence que lorsqu'un surveillant est injuste, voire brusque ou violent, cela peut rejaillir pour certains enfants sur l'ensemble de l'équipe de l'AES. Pour les enfants en situation de vulnérabilité, il peut y avoir une stigmatisation accrue, notamment en dévoilant le placement ou en se moquant de certaines tenues ou attitudes jugées efféminées par exemples. Ces partages, plutôt dans l'ensemble isolés, témoignent cependant de l'impact sur le climat général d'une posture professionnelle moins attentive au bien-être, à la place et à la protection des enfants.

Les enfants ont conscience des difficultés du métier, tout en posant un regard critique sur cette observation :

« Ils ont beaucoup à faire »

« Ils ne sont pas assez nombreux. »

« MAIS alors ils ne devraient pas être surveillants »

« MAIS parfois je vois qu'ils n'ont rien à faire »

Enfin, l'accueil extrascolaire apparaît comme un temps de loisir, mais aussi comme un **temps d'attente, parfois subi**, ce qui influence fortement les expériences qui y sont associées :

« Parfois je reste toute seule et j'attends que maman vienne me chercher. »

« Je me sens moyen parce que je veux ma maman. [...] je joue et je danse pour passer le temps ».

« Je m'ennuyais souvent durant la garderie. Quand mes copains étaient partis, j'avais plus rien à faire ».

L'intérêt d'activités éducatives structurées durant le temps de l'AES prend dès lors tout son sens.

5.6.3 Une expérience située et difficile à isoler

L'un des enseignements méthodologiques majeurs de ces focus groupes réside dans la **difficulté, pour les enfants, de distinguer clairement les temps d'accueil extrascolaire du reste de la journée scolaire.**

Ces différents moments (cours, récréations, accueil du matin et du soir) s'inscrivent dans une continuité vécue comme un tout. Le terme même d'« accueil extrascolaire » est peu maîtrisé et nécessite d'être reformulé (par exemple comme « le temps avec les surveillants »).

Cette continuité pose une limite importante à l'interprétation des données récoltées : les expériences relatées par les enfants débordent souvent du cadre strict de l'AES, ce qui invite à considérer ces espaces du point de vue des enfants, c'est-à-dire comme étroitement imbriqués dans la vie scolaire au sens large. L'intérêt de renforcer la lisibilité des rôles de chacun et de donner une place plus claire aux accueillants est encouragé lorsque l'on se situe du côté des enfants.

5.6.4 Des résultats à mettre en regard de l'analyse du travail professionnel

Les éléments issus des focus groupes avec les enfants entrent en résonance avec la revue de littérature et avec l'analyse développée dans la partie 3 du rapport, concernant la régulation des interactions entre enfants.

Les situations décrites par les enfants – conflits autour du jeu, moqueries, exclusions, rapports de force entre pairs – correspondent à ce que l'analyse des pratiques professionnelles identifie comme des microviolences ordinaires, au cœur du travail éducatif en accueil extrascolaire :

« Des garçons m'ennuient. »

« On me pousse. »

« Ils me disent de gros mots. »

« Ils viennent m'embêter près du mur et parfois ils me frappent »

De même, les attentes exprimées par les enfants à l'égard des adultes (intervenir sans être arbitraire, laisser une certaine autonomie tout en assurant une présence protectrice) font écho aux tensions constitutives du jugement prudentiel exercé par les professionnels. Les enfants perçoivent et évaluent, à leur manière, ces arbitrages entre laisser-faire et intervention, autonomie et protection :

« Parfois elle m'aide, parfois non. »

« Quand on a eu mal, alors ils interviennent. »

« Les surveillants sont gentils avec nous, et ils font attention »

« X m'ennuie et il m'empêche d'aller prévenir les madames. [...] une fois je suis arrivé chez Madame et Madame nous a séparés. »

« Des garçons m'ennuient alors je dis à Madame, et elle leur donne un avertissement. »

« [Quand il y a un problème] Elles discutent avec nous. »

« Le plus souvent ils n'interviennent pas car ils se disent 'c'est juste une dispute entre un enfant et le propriétaire du ballon'. »

« Si c'est une bagarre, alors ils reprennent le ballon et on ne joue plus au foot. »

« Souvent, ils me disent de me débrouiller. »

« Mes surveillants ils sont super gentils. Ils nous aident toujours quand on a un problème »

« Parfois dans la cour, des surveillants nous crient dessus parce qu'ils nous confondent avec les autres, puis ils ne disent pas pardon »

« Dans la cour, on me pousse quand je joue au football. [...] Parfois je tombe, mais je me débrouille tout seul. [...] quand je demande aux profs ou aux surveillants, ça se passe bien. »

Plus globalement et sans avoir pu l'expliquer elle-même, une enfant relève le sentiment de bien-être qu'elle éprouve dans son école, comme tous les enfants. Un climat scolaire serein et respectueux des enfants comme sujets semble donc un lieu où les conflits et le harcèlement sont limités et ne se dégradent pas. Le temps de l'AES n'échappait pas à ce constat.

Les critiques adressées à certaines pratiques (inattention, incohérence, inégalité de traitement) renvoient directement aux épreuves organisationnelles et relationnelles identifiées dans l'analyse du travail : manque de disponibilité, contraintes multiples, difficulté à maintenir une attention continue dans des environnements complexes :

« Ils doivent faire beaucoup de choses en même temps. »

« Elles discutent entre elles. »

« Parfois je vois qu'ils n'ont rien à faire... mais ils devraient nous accueillir. »

« Ils sont peu nombreux. »

« Parfois elle ne me répond pas parce qu'elle est occupée avec les autres »,

Dans ce contexte, émerge alors l'enseignant comme figure de confiance, ce qui vient accréditer le ressenti des accueillants sur leur place au sein de l'école.

Enfin, l'organisation des lieux est aussi soulignée par les enfants : une cour de récréation bien organisée, sans espaces invisibles, avec un cadre clair pour les jeux de balle, les coins de calme, les lieux de repos et de discussion, est un lieu d'épanouissement. A l'inverse, une cour moins organisée ou des lieux étroits, bruyants, de passage comme les réfectoire ou certains préaux sont des espaces où se déploient plus facilement les conflits et la violence. De même, les temps d'attente non-organisés engendrent du stress pour les enfants comme pour les adultes. La

nécessité de prévoir des occupation et d'avoir du matériel et un espace adapté, tel que cela ressort de la recherche, pourrait ainsi répondre à certaines préoccupations exprimées par les enfants.

Ainsi, sans constituer une validation empirique au sens strict, les propos des enfants viennent éclairer de l'intérieur les effets concrets des conditions d'exercice du travail professionnel, en donnant à voir leur traduction dans l'expérience vécue.

5.7 Conclusion interprétative : une professionnalité prudentielle dans une société de l'autonomie

Plutôt que d'aborder le harcèlement entre enfants comme un phénomène à entendre uniquement au sens strict – sous le prisme de la réaction plus que de la prévention – ou comme une catégorie à vérifier empiriquement, il a été traité ici comme un analyseur du travail éducatif en accueil extrascolaire. Dans cette perspective, la recherche a poursuivi un double objectif : **comprendre**, à partir des situations décrites par les professionnels, comment se déploie concrètement le travail de régulation des interactions entre enfants, puis interpréter **pourquoi** ces pratiques occupent aujourd'hui une place centrale dans l'activité des accueillantes extrascolaires. Ce choix méthodologique permet de saisir les pratiques professionnelles dans leur dimension ordinaire, là où elles se construisent effectivement.

5.7.1 Comment les professionnels régulent concrètement les interactions entre enfants

Les données recueillies montrent que les professionnels interviennent fréquemment sur les conditions mêmes qui favorisent ou empêchent l'émergence de situations de harcèlement, y compris lorsque cette catégorie n'est pas explicitement mobilisée. Les scènes décrites relèvent souvent de microviolences : insultes, moqueries, mises à l'écart ou rapports de pouvoir entre enfants. Dans ces situations, les accueillantes exercent une fonction de régulation relationnelle qui dépasse largement la simple surveillance : elles désamorcent des tensions, soutiennent un enfant fragilisé, rappellent une règle collective ou accompagnent les enfants dans la résolution de leurs conflits.

Le harcèlement apparaît dès lors moins comme un événement exceptionnel que comme une possibilité inscrite dans la trame ordinaire des interactions enfantines. Sa prévention s'inscrit dans un travail quotidien de régulation du vivre-ensemble, où les professionnels agissent sur les dynamiques relationnelles qui structurent la vie collective.

L'analyse du travail réel met en évidence une caractéristique centrale de cette activité : elle repose sur un jugement pratique, situé socialement, exercé dans des situations incertaines. Les acteurs de l'accueil extrascolaire sont régulièrement confrontés à des situations dans lesquelles aucune prescription ne suffit à déterminer l'action appropriée. Face à un conflit, ils doivent par exemple décider s'il convient d'intervenir immédiatement ou de laisser les enfants tenter de réguler eux-mêmes la situation, de privilégier la discussion ou de poser une limite, de protéger un enfant vulnérable ou de préserver l'équilibre du groupe.

Ces décisions ne relèvent pas du hasard. Elles s'appuient sur un travail de discernement qui consiste à articuler plusieurs dimensions de la situation : la gravité de ce qui se joue, la posture de l'enfant dans la relation éducative et les conditions dans lesquelles l'action se déploie. Ainsi, lorsqu'une situation met en danger un enfant, l'adulte intervient directement – il sépare, arrête le geste, impose une limite – avant de rouvrir, si possible, un espace de discussion. À l'inverse, lorsque l'enfant est en mesure de dialoguer et de reconnaître ce qui s'est passé, les professionnels privilégient un accompagnement, en favorisant la verbalisation et la recherche de solutions par les enfants eux-mêmes. Dans d'autres cas encore, certains écarts peuvent être temporairement tolérés lorsque le contexte – fatigue, situation familiale, difficultés spécifiques – limite la capacité de l'enfant à agir autrement.

De la même manière, le repérage des situations à risque ne repose pas sur des critères formels, mais sur des indices situés. L'isolement d'un enfant, par exemple, constitue souvent un premier signal d'alerte : un enfant habituellement intégré qui se retrouve seul, un changement dans les habitudes, une difficulté à entrer dans le groupe. Ces éléments n'indiquent pas immédiatement une situation de harcèlement, mais incitent les professionnels à enquêter, à observer et à ajuster leur intervention.

Ces situations correspondent à ce que Champy désigne comme des pratiques prudentielles. L'action ne peut être entièrement standardisée : elle exige de discerner ce qui est juste dans une situation singulière, d'arbitrer entre plusieurs finalités légitimes et d'agir malgré l'incertitude. Les professionnels mobilisent quotidiennement ce type de jugement, souvent résumé par l'expression du « cas par cas ».

L'analyse des épreuves de professionnalité permet de rendre visible ces moments où le jugement devient indispensable. Les épreuves organisationnelles, émotionnelles et politico-éthiques correspondent à des situations où les prescriptions disponibles ne suffisent plus à orienter l'action. Les professionnels doivent alors élaborer un auto-mandat, c'est-à-dire décider eux-mêmes de ce qu'il convient de faire pour maintenir la cohérence de l'intervention éducative.

Si ces épreuves apparaissent largement partagées, les manières d'y faire face varient. L'analyse des segmentations professionnelles permet d'éclairer ces différences. Certaines tiennent à des désaccords internes sur la manière d'interpréter les situations et d'agir (segmentations agonistiques), d'autres aux contraintes institutionnelles et organisationnelles (segmentations hétéronomes), d'autres encore aux formes de division du travail et de coopération (segmentations organiques).

Ces segmentations ne renvoient pas à des oppositions irréductibles. Elles traduisent des variations situées dans la manière de répondre à des épreuves communes. Elles révèlent ainsi la diversité interne d'un secteur marqué par une forte hétérogénéité,

tout en laissant apparaître un socle commun de préoccupations éducatives centré sur le bien-être, la sécurité et le développement des enfants.

Autrement dit, les professionnels partagent une même culture professionnelle, mais celle-ci ne s'actualise pas de manière uniforme. Elle s'active différemment selon les opérateurs, les équipes et les individus, en fonction des contextes, des ressources et des contraintes dans lesquels ils évoluent.

5.7.2 Pourquoi de telles pratiques sont aujourd'hui admises dans l'accueil extrascolaire

Ces observations prennent tout leur sens lorsqu'elles sont replacées dans les transformations contemporaines des normes éducatives. Les cadres institutionnels analysés dans ce rapport mettent en évidence une évolution des représentations de l'enfant et du rôle des adultes. L'enfant y est à la fois considéré comme vulnérable et comme capable, appelé à devenir acteur de son développement, à s'exprimer et à participer, tout en nécessitant une attention et une protection particulières. Les professionnels sont quant à eux invités à accompagner ces processus plutôt qu'à imposer des normes de manière verticale.

Ces évolutions peuvent être éclairées à partir de la notion de société de l'autonomie comme condition (Ehrenberg). Dans cette perspective, l'autonomie ne constitue pas une valeur parmi d'autres, mais un principe d'organisation des valeurs qui structure les attentes à l'égard des individus. Elle oriente les manières de définir ce qu'est une « bonne » intervention, sans en fixer pour autant les modalités concrètes.

Pour comprendre son rôle dans l'analyse, il convient toutefois de distinguer deux niveaux qui ne doivent pas être confondus.

Le premier est un niveau sociétal. L'autonomie y apparaît comme une norme qui organise la hiérarchie entre différentes valeurs – liberté, protection, care, inclusion, etc.– et qui oriente les attentes adressées aux enfants comme aux professionnels. Elle ne détermine pas les pratiques, mais constitue un arrière-plan à partir duquel celles-ci prennent sens.

Le second est un niveau empirique. C'est à ce niveau que l'enquête permet de préciser comment cette norme est mobilisée dans les pratiques professionnelles et donc de décrire dans un premier temps, le « comment » (cf. 3.6.1). Cette enquête exploratoire a permis de mettre en évidence deux résultats.

Un premier résultat met en évidence l'existence d'un accord minimal entre professionnels. Cet accord tient au fait qu'ils évoluent dans un même environnement social qui oriente, sans les déterminer, leurs manières de percevoir les situations et d'agir. Concrètement, les professionnels partagent une même idée générale de ce

qu'est une « bonne intervention » : il s'agit de favoriser le bien-être et la sécurité des enfants, tout en soutenant leur capacité à agir, à s'exprimer et à entrer en relation avec les autres. Cet accord porte à la fois sur les finalités de l'action – le « pour quoi agir » – et sur certaines manières d'agir – le « comment ».

Il se manifeste à trois niveaux étroitement liés. D'abord, dans la manière de hiérarchiser les valeurs : éviter la violence, limiter la sanction au profit de la réparation, privilégier l'autonomie de l'enfant, rechercher une forme d'égalité plutôt qu'une autorité strictement verticale. Ensuite, dans les registres d'action mobilisés : une préférence nette pour le « faire avec » plutôt que le « faire pour », autrement dit accompagner plutôt que se substituer. Enfin, dans les dispositifs privilégiés, qui tendent à favoriser l'horizontalité et la prévention : aménagement des espaces, travail sur les compétences socio-émotionnelles, organisation d'activités permettant aux enfants d'expérimenter, de coopérer et de réguler eux-mêmes leurs interactions.

Dans ce cadre, même lorsque des interventions plus directives sont jugées nécessaires — par exemple pour protéger un enfant ou mettre fin à une situation de violence — leur légitimité est évaluée à l'aune de ce même critère : elles doivent être à la fois limitées dans le temps et orientées vers un objectif précis, à savoir permettre à l'enfant de comprendre la situation, de s'ajuster et, à terme, de se réguler lui-même.

Un second résultat met en évidence une pluralité des mises en œuvre. Cet accord ne produit pas d'uniformité. La manière dont cette culture professionnelle s'active varie selon les contextes, les équipes et les individus. Ces variations s'inscrivent dans des formes de segmentation identifiables. Les segmentations agonistiques renvoient aux désaccords entre professionnels sur la manière de hiérarchiser les valeurs et d'interpréter les situations. Les segmentations hétéronomes tiennent aux contraintes institutionnelles et organisationnelles qui orientent différemment l'activation de cette culture professionnelle (taux d'encadrement, attentes des directions, politiques communales, etc.). Enfin, les segmentations organiques renvoient aux modalités de coordination du travail et aux formes de coopération au sein des équipes, qui influencent concrètement les manières d'agir.

Autrement dit, ce qui varie d'un contexte à l'autre, ce ne sont pas les finalités du travail éducatif, mais les façons de les traduire en pratique. L'autonomie constitue à la fois un principe d'accord et un principe de différenciation. Elle unifie les pratiques en fixant un horizon commun, tout en laissant place à une pluralité de manières de faire. Ces deux niveaux ne doivent pas être confondus : c'est précisément leur articulation qui permet de comprendre comment une même profession peut reposer sur des repères partagés tout en donnant lieu à des pratiques différenciées.

En définitive, la prévention du harcèlement apparaît moins comme un domaine d'intervention spécifique que comme une dimension intrinsèque du travail éducatif quotidien. Elle se joue dans la manière dont les professionnels observent,

interprètent et régulent les interactions entre enfants, en articulant en permanence protection et autonomie dans des contextes concrets et souvent contraints.

5.7.3 Ce que l'analyse révèle des conditions du climat scolaire : freins et leviers à partir du travail réel

L'analyse des épreuves et des segmentations professionnelles permet de prolonger ces résultats en les articulant aux travaux sur le climat scolaire³⁶. Elle montre que la prévention du harcèlement ne dépend pas uniquement des comportements des enfants, mais des conditions concrètes dans lesquelles les adultes peuvent exercer leur rôle éducatif.

Pour le dire autrement, les situations décrites dans cette recherche ne donnent pas seulement à voir des difficultés professionnelles. Elles permettent d'identifier, de manière située, ce qui peut freiner — mais aussi soutenir — la construction d'un climat scolaire positif.

Un premier niveau d'analyse est celui des épreuves de professionnalité, qui rendent visibles les tensions rencontrées dans l'activité.

Les épreuves émotionnelles montrent que la qualité du climat relationnel dépend étroitement de la reconnaissance accordée aux professionnels. Lorsque les accueillantes se sentent légitimes, soutenues par leurs collègues, par la hiérarchie ou par les parents, ils interviennent plus facilement dans les situations de tension, nomment les comportements problématiques et accompagnent les enfants dans la régulation des conflits. À l'inverse, lorsque leur parole est fragilisée ou contestée, des formes de retenue ou de retrait peuvent apparaître, limitant la capacité d'intervention. Le levier principal réside ici dans la reconnaissance professionnelle et la cohérence des adultes : un environnement où les interventions sont soutenues renforce directement la capacité à prévenir les situations de harcèlement.

Les épreuves éthiques et politico-éthiques mettent en évidence l'importance d'un cadre normatif lisible et partagé. Lorsque les règles sont floues, les mandats incertains ou les responsabilités fragmentées entre plusieurs institutions, les professionnels doivent arbitrer seuls des situations complexes, ce qui fragilise la cohérence des réponses éducatives. À l'inverse, lorsque les repères sont discutés

³⁶ Dans la mise en parallèle entre les épreuves et segmentations mises en évidence et les dimensions du climat scolaire, la dimension « pédagogique » n'a pas été retenue. Selon la circulaire n°9212 du 29/03/24, elle renvoie à ce « qui regroupe les éléments liés au développement de savoirs et de savoir-faire à l'école », c'est-à-dire – dans une acception que la circulaire ne précise pas davantage – l'enseignement de contenus et l'acquisition de compétences scolaires. Or, l'accueil extrascolaire ne vise pas à enseigner des savoirs et savoir-faire scolaires : son rôle se situe davantage dans l'accompagnement du quotidien des enfants, de leurs relations et de leurs comportements. C'est pour cette raison que cette dimension n'apparaît pas en tant que telle dans les analyses. Elle peut toutefois être mobilisée si on l'entend dans un sens plus large, incluant les dimensions éducatives liées au savoir-être et aux apprentissages sociaux ; dans ce cas, elle peut être rapprochée de la dimension normative retenue dans le présent rapport. Il ressort en effet de cette recherche que les accueillants extrascolaires exercent bien un travail à dimension éducative, malgré les contraintes et les freins rencontrés dans leurs conditions d'exercice.

collectivement, que les rôles sont clarifiés et que les désaccords peuvent être travaillés, les décisions gagnent en stabilité et en lisibilité pour les enfants. Le levier central est ici la délibération collective et la clarification des mandats, qui permettent de transformer l'incertitude en ressource plutôt qu'en obstacle.

Les épreuves organisationnelles, enfin, rappellent que le climat scolaire dépend aussi de conditions matérielles très concrètes. Le nombre d'enfants, l'aménagement des espaces, le temps disponible ou la stabilité des équipes influencent directement la possibilité d'observer, de prévenir et d'intervenir. Lorsque les professionnels sont en surcharge ou empêchés d'agir dans de bonnes conditions, leur activité se réduit souvent à une gestion de l'urgence. À l'inverse, des conditions organisationnelles ajustées permettent un travail plus fin de régulation des interactions. Le levier principal tient ici dans les conditions d'encadrement et d'organisation du travail, qui rendent possible — ou non — un travail éducatif de qualité.

Un second niveau d'analyse est celui des segmentations professionnelles, qui permettent de comprendre pourquoi ces conditions varient d'un contexte à l'autre.

Les segmentations agonistiques montrent que les professionnels ne lisent pas toujours les situations de la même manière. Ces différences peuvent constituer un frein lorsqu'elles produisent des incohérences dans les interventions ou rendent les règles illisibles pour les enfants. Mais elles peuvent aussi devenir un levier lorsqu'elles sont discutées collectivement, en permettant d'enrichir les interprétations et d'ajuster les pratiques. Autrement dit, la diversité des points de vue n'est pas en soi un problème : elle devient un levier à condition d'être mise en discussion.

Les segmentations hétéronomes mettent en évidence le poids des cadres institutionnels et organisationnels. Lorsque les décisions sont prises à distance du terrain, que les priorités administratives priment sur l'accompagnement pédagogique ou que les responsabilités sont éclatées entre plusieurs niveaux de pouvoir, la capacité d'action des équipes se trouve limitée. À l'inverse, lorsque les structures soutiennent effectivement le travail éducatif — en alignant les priorités, en clarifiant les responsabilités et en donnant des marges de manœuvre — elles deviennent un levier majeur pour la prévention. Le point clé ici est l'alignement institutionnel : sans lui, même les professionnels les plus engagés travaillent à contre-courant.

Les segmentations organiques, enfin, renvoient à la manière dont le travail est distribué au sein des équipes. Une division du travail non coordonnée peut produire des déséquilibres, des zones non couvertes ou des tensions entre collègues, autant de facteurs qui fragilisent la régulation des interactions entre enfants. Mais lorsqu'elle est pensée collectivement, cette répartition devient une ressource : elle permet de mobiliser des compétences variées et d'assurer une présence éducative

plus ajustée. Le levier central est ici la coordination des pratiques et les espaces d'échange, qui transforment une hétérogénéité subie en complémentarité.

Ainsi, ces résultats permettent de reformuler la problématique du harcèlement dans une perspective élargie. Le harcèlement n'apparaît pas seulement comme un phénomène interindividuel entre enfants, mais comme un révélateur des conditions dans lesquelles le collectif éducatif fonctionne.

Il existe, comme le montrent les travaux sur le climat scolaire, un lien réciproque entre harcèlement et climat : un climat dégradé favorise l'émergence de violences entre pairs, tandis que ces violences contribuent en retour à détériorer le climat. L'enquête permet de préciser concrètement ce qui, dans le travail quotidien, alimente ou freine cette dynamique.

En ce sens, les épreuves et les segmentations mises en évidence constituent de véritables points d'appui pour l'action. Elles ne désignent pas seulement des difficultés, mais des lieux stratégiques d'intervention : soutenir les collectifs de travail, clarifier les cadres, renforcer la coordination, améliorer les conditions d'exercice.

Autrement dit, agir sur le harcèlement ne consiste pas uniquement à intervenir sur les enfants ou à déployer des dispositifs spécifiques. Cela suppose de travailler sur les conditions mêmes dans lesquelles les adultes peuvent faire leur travail. C'est dans cet espace — entre organisation du travail, cadres institutionnels et pratiques éducatives — que se joue une part décisive de la construction d'un climat scolaire positif.

Les analyses qui précèdent ne visent donc pas uniquement à décrire le travail des professionnels, mais à identifier les conditions concrètes qui en soutiennent — ou en entravent — l'exercice. C'est à partir de ces constats, et des freins comme des leviers qu'ils mettent en évidence, que peuvent être formulées des recommandations visant à renforcer la qualité de l'accueil extrascolaire et, à travers elle, la prévention du harcèlement et l'amélioration du climat scolaire. C'est l'objet de la dernière partie de ce rapport.

6

RECOMMANDATIONS :
SOUTENIR UN ACCUEIL
EXTRASCOLAIRE DE QUALITÉ
DANS UNE APPROCHE
FONDÉE SUR LES DROITS DE
L'ENFANT

TABLE DES MATIÈRES

6.1 Renforcer les collaborations et le continuité école-accueil extrascolaire

6.2 Soutenir la stabilité et la structuration des équipes de l'accueil extrascolaire

6.3 Mieux former et accompagner les professionnels de l'AES

6.3.1 Repenser la formation initiale et continue des accueillant·es

6.3.2 Développer des dispositifs de supervision et d'intervision

6.4 Recommandation concernant les conditions d'exercice du métier

6.4.1 Encadrer les statuts précaires sans stigmatiser les professionnels

6.5 Recommandations concernant les ressources et les outils

6.5.1 Développer des ressources accessibles aux professionnels

6.5.2 Renforcer le rôle de l'ONE comme centre de ressources

6.6 Recommandations concernant la reconnaissance du secteur : Mieux rendre visible le travail éducatif réalisé

6.7 Conclusion des recommandations

Cette recherche poursuivait trois objectifs complémentaires. Le premier consistait à **comprendre** comment les professionnels de l'accueil extrascolaire rencontrent et gèrent les situations de tensions entre enfants dans leur pratique quotidienne. Le second visait à **interpréter** ces situations à la lumière des transformations contemporaines des normes éducatives et du travail d'accompagnement. Le troisième objectif consiste à **formuler des recommandations** susceptibles de contribuer à l'amélioration des conditions dans lesquelles ce travail éducatif se déploie.

Ces recommandations s'inscrivent dans une perspective plus large : celle de **l'approche des droits de l'enfant**, tels qu'ils sont consacrés par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) du 20 novembre 1989. Cette approche repose notamment sur plusieurs droits fondamentaux directement en lien avec les situations analysées dans cette recherche :

- le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale (art. 3),
- le droit d'être protégé contre toute forme de violence (art. 19),
- le droit à un développement harmonieux et au bien-être (art. 6 et 27),
- ainsi que le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu dans les décisions qui le concernent (art. 12).

Ces principes donnent un cadre de lecture aux recommandations formulées ci-dessous.

Cette approche articule tout à la fois le besoin de protection de l'enfant, compte tenu de sa vulnérabilité particulière, et son droit à l'autonomie progressive. Quatre principes généraux sous-tendent la CIDE : le droit à la vie, à la survie et au développement, le droit à l'égalité, le droit à ce que l'intérêt supérieur de l'enfant soit une considération primordiale et le droit à ce que son opinion soit prise en considération. Parmi les différents droits fondamentaux, l'on notera que la CIDE consacre le droit de chaque enfant à être protégé contre les violences, à évoluer dans un environnement respectueux de sa dignité, à bénéficier de conditions favorables à son développement et à sa santé et son droit à la participation.

Dans cette perspective, la prévention du harcèlement et la qualité du climat relationnel entre enfants ne constituent pas seulement des enjeux pédagogiques. Ils relèvent également de la responsabilité collective des institutions chargées d'accueillir et d'accompagner les enfants et du respect par la Fédération Wallonie-Bruxelles de ses obligations internationales.

Les recherches internationales sur le climat scolaire montrent d'ailleurs que la qualité des relations entre élèves, adultes et institutions constitue un facteur déterminant du bien-être et de la sécurité des enfants. La lutte contre le harcèlement ne peut

dès lors être envisagée uniquement comme une question de comportements individuels. Elle dépend aussi du contexte éducatif, de la mobilisation des équipes, de la stabilité des collectifs de travail et des conditions organisationnelles dans lesquelles les professionnels exercent leur activité.

Dans ce cadre, l'accueil extrascolaire occupe une place particulière. Situé à l'interface entre école, famille et politiques locales de l'enfance, il constitue un espace où se prolongent et se transforment les interactions entre enfants. Les professionnels qui y travaillent participent quotidiennement à la régulation des relations entre pairs et à la construction d'un cadre collectif sécurisant.

Les recommandations proposées dans ce chapitre visent donc à soutenir les conditions permettant de garantir **un accueil de qualité pour les enfants**³⁷, tout en reconnaissant le rôle éducatif des professionnels qui les accompagnent.

Compte tenu du caractère exploratoire de cette recherche, ces recommandations visent à identifier plusieurs leviers d'action susceptibles de renforcer la prévention des situations de harcèlement et, plus largement, d'améliorer le climat relationnel dans les espaces d'accueil extrascolaire. Une partie des recommandations visent par ailleurs à ouvrir le champ de la recherche et proposent dès lors de nouveaux axes à approfondir.

6.1 Renforcer la continuité éducative entre scolaire et extrascolaire

Ces constats rejoignent les orientations déjà portées au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le décret relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement insiste sur la nécessité d'une approche globale, impliquant l'ensemble des acteurs éducatifs. Il souligne que le climat scolaire repose notamment sur la qualité des relations entre acteurs, la cohérence des règles et la mobilisation collective des équipes, et prévoit la mise en place de dispositifs visant à prévenir, détecter et traiter les situations de harcèlement.

Les circulaires relatives au climat scolaire encouragent également le décloisonnement entre professionnels et le développement de dynamiques de collaboration au sein des établissements.

Dans une approche fondée sur les droits de l'enfant, cette continuité apparaît essentielle. Elle participe du droit de l'enfant à évoluer dans un environnement

³⁷ Dans une approche DE, l'**accès** est aussi important que la qualité. Notre recherche porte bien sur la qualité de l'offre AES, mais nous pensons utile de mentionner que la question de l'accès est un axe complémentaire à ne pas négliger dans la manière d'approcher l'accueil extra-scolaire dans toute sa dimension.

éducatif cohérent et sécurisant (art. 3 et 19), ainsi que de son droit à un développement harmonieux dans l'ensemble de ses lieux de vie (art. 6).

Les situations décrites dans l'enquête montrent que l'accueil extrascolaire constitue souvent un **lieu d'observation privilégié des dynamiques relationnelles entre enfants** : les tensions y apparaissent parfois plus clairement que dans la classe, et les professionnels y interviennent régulièrement pour réguler les conflits. Dans une perspective de continuité éducative — essentielle au respect des droits de l'enfant — il apparaît nécessaire de dépasser le cloisonnement entre temps scolaire et extrascolaire. Cela implique de :

- intégrer pleinement les équipes extrascolaires dans les dispositifs liés au climat scolaire, notamment dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action des écoles ;
- organiser des temps de concertation réguliers entre équipes pédagogiques et extrascolaires ;
- reconnaître ces temps comme faisant partie intégrante du travail éducatif.

Renforcer cette continuité permettrait d'assurer une plus grande cohérence des règles et des repères pour les enfants, et constitue un levier central de prévention des situations de harcèlement.

Le temps de midi : un cas emblématique des enjeux de continuité éducative

Le temps de midi constitue un exemple particulièrement révélateur des enjeux de continuité éducative. Ce moment cumule une forte densité d'enfants (avec un taux d'encadrement souvent faible), à de l'agitation, ainsi qu'à une fatigue accrue, tant chez les enfants que chez les professionnelles. Il s'agit également d'un temps où les dynamiques relationnelles entre enfants se manifestent de manière plus visible et nécessitent une régulation régulière.

Malgré ces enjeux, le temps de midi reste souvent peu structuré. Les responsabilités y apparaissent fréquemment peu clarifiées.

Cette situation s'explique en partie par un cadre institutionnel ambigu : le temps de midi n'entre pas formellement dans la définition de l'accueil extrascolaire (cf. 5.1.1). Dans les pratiques, toutefois, les frontières sont poreuses. Dans de nombreuses écoles, les mêmes accueillantes encadrent à la fois le temps de midi et les temps extrascolaires. Ce moment est par ailleurs généralement organisé et financé par l'école ou la commune, et non par l'ONE.

Dans ce contexte, le temps de midi met en évidence la nécessité de renforcer la continuité éducative entre les différents temps de l'enfant, mais aussi de clarifier les cadres d'intervention et les responsabilités des acteurs concernés.

6.2 Recommandations concernant la reconnaissance du secteur : Mieux rendre visible le travail éducatif réalisé

Plusieurs professionnels évoquent un déficit de reconnaissance du travail réalisé dans l'accueil extrascolaire. Leur activité est encore souvent associée à une simple fonction de surveillance, alors que les situations décrites montrent qu'il s'agit d'un travail éducatif complexe.

La reconnaissance du métier pourrait passer par :

- une meilleure communication institutionnelle ;
- la valorisation des initiatives locales ;
- l'intégration plus systématique des équipes extrascolaires dans les dynamiques éducatives des établissements scolaires.

Cette reconnaissance conditionne également la légitimité des professionnels à intervenir dans les situations de conflit, et donc leur capacité à garantir un environnement respectueux des droits et de la dignité des enfants.

6.3 Mettre fin aux statuts précaires et reconnaître pleinement le métier

(opérateurs, communes, structures d'accueil)

L'enquête met en évidence le recours structurel à des statuts précaires dans le secteur (ALE, article 60, bénévolat, contrats temporaires). Ces dispositifs ne relèvent pas de situations marginales, mais constituent aujourd'hui un mode de fonctionnement central.

Si les difficultés observées ne tiennent pas aux personnes, elles sont en revanche directement liées aux conditions d'emploi qui leur sont imposées : instabilité, manque de formation, isolement professionnel et faible reconnaissance. Ces conditions fragilisent à la fois les travailleurs et la qualité de l'encadrement proposé aux enfants. Dans une perspective de réforme ambitieuse, il ne s'agit donc pas seulement d'améliorer l'accompagnement des personnes en place, mais de remettre en cause le recours à ces statuts.

Cela implique de :

- mettre fin progressivement aux statuts précaires (ALE, bénévolat déguisé, flexijob, etc.) ;
- reconnaître l'accueil extrascolaire comme un véritable métier, avec des emplois stables, correctement rémunérés et assortis de droits ;
- garantir à tous les professionnels, quel que soit leur statut transitoire, un accompagnement structuré, un accès à la formation et un ancrage dans une équipe ;

- lutter contre l'isolement professionnel en organisant un encadrement effectif et des référents identifiés.

Au-delà des enjeux organisationnels, il s'agit d'une condition essentielle pour assurer un encadrement de qualité et respecter les droits des enfants.

6.4 Soutenir la stabilité et la structuration des équipes de l'accueil extrascolaire

La recherche souligne l'importance de la **mobilisation collective des équipes dans la prévention** des tensions entre enfants. Les projets d'amélioration du climat relationnel reposent souvent sur la stabilité des équipes et sur la possibilité pour les professionnels d'élaborer ensemble des réponses aux situations rencontrées.

Plusieurs acteurs rencontrés évoquent cependant :

- une fragmentation des statuts,
- des rotations fréquentes de personnel,
- un manque de temps pour la concertation.

Dans ce contexte, les politiques publiques pourraient soutenir :

- la reconnaissance du travail éducatif réalisé dans l'accueil extrascolaire ;
- la stabilisation des équipes ;
- l'inscription de temps de concertation dans l'organisation du travail.

Ces conditions apparaissent comme des facteurs essentiels pour permettre aux professionnels d'exercer leur rôle éducatif dans de bonnes conditions, mais aussi pour garantir aux enfants un cadre relationnel stable, condition importante de leur sécurité et de leur bien-être (art. 3 et 27 CIDE).

6.5 Mieux former et accompagner les professionnels de l'AES

Ces constats invitent à ouvrir une réflexion sur la construction même de l'offre de formation. Dans une perspective fondée sur les droits de l'enfant, la formation constitue un levier central pour permettre aux professionnels de prévenir les situations de violence (art. 19), de soutenir le développement des enfants (art. 6) et de prendre en compte leur parole dans les situations éducatives (art. 12).

6.5.1 Repenser la formation initiale et continue des accueillantes

L'enquête met en évidence une attente forte concernant la formation. De nombreux professionnels soulignent à la fois l'importance de se former et la difficulté à trouver des formations réellement adaptées à leurs besoins.

Plusieurs tensions apparaissent :

- certaines formations sont jugées trop théoriques ;
- d'autres ne correspondent pas aux situations rencontrées sur le terrain ;
- l'accès à la formation est inégal selon les structures ;
- les contenus et pratiques enseignés ne tiennent pas suffisamment compte des conditions d'exercice du métier (les épreuves et segmentations) rendant difficile voire impossible le transfert des acquis dans la pratique de terrain.

Ces constats invitent à ouvrir donc une **réflexion sur la construction même de l'offre de formation** :

- comment les besoins des professionnels sont-ils identifiés ?
- comment les contenus sont-ils élaborés ?
- comment les formations sont-elles évaluées ?

Une attention particulière pourrait être portée à la dimension prudentielle du métier, en la nommant, et en travaillant avec ce qu'elle implique en termes d'épreuves pour les professionnels et segmentations au sein de ce groupe professionnel (même, hétérogène).

6.5.2 Développer des dispositifs de supervision et d'intervision

Au-delà de la formation, les professionnels expriment le besoin d'espaces permettant de discuter et mettre en réflexion les situations rencontrées dans leur travail.

L'analyse des pratiques constitue un soutien important pour des métiers fondés sur le jugement pratique et l'ajustement aux situations. Elle permet de transformer des situations individuelles en questions collectives, et de soutenir le développement des compétences professionnelles. Ces espaces contribuent également à sécuriser les pratiques professionnelles et, par là même, à garantir des interventions cohérentes et respectueuses des droits des enfants.

Plusieurs dispositifs pourraient être encouragés :

- réunions d'équipe régulières ;
- interventions entre professionnels ;
- supervision externe pour les situations complexes.

La possibilité d'échanger sur les situations rencontrées apparaît comme une condition essentielle du travail éducatif. Des espaces de concertation favorisent en outre la construction de réponses collectives aux situations rencontrées.

Or les réunions d'équipe sont aujourd'hui très inégalement réparties selon les structures.

6.6. Recommandations concernant les ressources et les outils

(ONE et partenaires institutionnels)

Dans cette perspective, l'ONE pourrait être davantage identifié comme un acteur de soutien aux professionnels, mais aussi comme un point d'appui dans la mise en œuvre des droits de l'enfant au sein du secteur.

6.6.1 Développer des ressources accessibles aux professionnels

Plusieurs professionnels expriment un sentiment de « naviguer à vue » face aux situations de conflit ou de harcèlement.

Le développement d'outils accessibles pourrait contribuer à soutenir leur travail :

- supports pédagogiques ;
- repères d'action ;
- ressources pour discuter avec les enfants.

L'objectif n'est pas de standardiser les interventions, mais de fournir des repères permettant d'éclairer le jugement professionnel.

Dans cette perspective, il convient de souligner que le secteur dispose déjà de certains cadres de référence, en particulier le référentiel psychopédagogique de l'ONE, qui vise précisément à soutenir les pratiques éducatives et à proposer des repères communs.

Toutefois, les entretiens montrent que ce référentiel reste peu connu ou peu mobilisé dans les pratiques quotidiennes. Plusieurs professionnels n'en ont qu'une connaissance partielle, voire n'y ont jamais été réellement confrontés dans leur parcours. Lorsqu'il est connu, il est rarement travaillé collectivement au sein des équipes.

Ce décalage entre l'existence d'un cadre de référence et son appropriation *effective* invite à déplacer la question : il ne s'agit pas uniquement de produire de nouveaux outils ou de visibiliser l'existant, mais de réfléchir aux conditions dans lesquelles les ressources existantes peuvent être diffusées, discutées et intégrées dans les pratiques professionnelles.

Ce constat met en évidence un enjeu central : la difficulté ne réside pas tant dans l'absence d'outils que dans leur appropriation effective.

Dès lors, l'enjeu n'est pas uniquement de produire ou de centraliser des ressources, mais de créer les conditions de leur utilisation réelle sur le terrain.

Cela suppose de :

- intégrer ces outils dans des temps de formation et de concertation ;
- soutenir leur appropriation collective à partir de situations concrètes ;
- accompagner les équipes dans la durée, afin d'en assurer une mise en œuvre effective.

Le référentiel psychopédagogique peut constituer un support pertinent dans cette perspective, et il ne s'agit pas de réinventer la roue – à condition qu'il soit activement travaillé avec les équipes.

Autrement dit, la création d'un centre de ressources ou la diffusion d'outils ne peut suffire en soi : sans accompagnement structuré et suivi dans le temps, leur impact sur les pratiques restera limité.

6.6.2 Renforcer le rôle de l'ONE comme centre de ressources

Dans les entretiens, l'ONE apparaît à la fois comme une institution importante et parfois comme un acteur difficilement identifiable pour certains professionnels.

Le développement d'un espace de ressources centralisé pourrait contribuer à :

- mutualiser les pratiques ;
- faciliter l'accès à l'information ;
- soutenir les professionnels confrontés à des situations complexes.

Une plateforme de ressources ou d'échanges pourrait constituer un outil intéressant à cet égard.

6.7 Conclusion des recommandations

Les recommandations formulées dans ce chapitre ne visent pas à transformer en profondeur un secteur à partir d'une seule recherche exploratoire. Elles s'inscrivent dans la continuité des réflexions déjà menées sur l'accueil extrascolaire et sur le climat scolaire.

La contribution principale de cette enquête est de mettre en lumière le rôle joué par les professionnels de l'accueil extrascolaire dans la régulation des interactions entre enfants. Leur travail apparaît comme une composante importante de la prévention des tensions et des situations de harcèlement.

Soutenir ce travail ne consiste pas uniquement à multiplier les dispositifs ciblant les comportements des enfants. Cela implique également de créer des conditions organisationnelles et professionnelles permettant aux équipes de développer leurs

compétences, de partager leurs expériences et d'exercer pleinement leur rôle éducatif.

Dans cette perspective, l'amélioration du climat (extra)scolaire et la prévention du harcèlement apparaissent comme indissociables d'une mise en œuvre concrète des droits de l'enfant dans les espaces d'accueil extrascolaire.

Les recommandations formulées ci-dessus s'appuient sur les résultats de cette recherche exploratoire. Afin d'en préciser la portée, il convient à présent de revenir sur les principaux apports de l'enquête, ainsi que sur ses limites et les perspectives qu'elles ouvrent.

7

APPORTS, LIMITES ET OUVERTURES DE LA RECHERCHE

TABLE DES MATIÈRES

7.1 Apports de la recherche

7.2 Limites et ouvertures de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à mieux comprendre un secteur encore peu documenté : celui de l'accueil extrascolaire. À ce titre, elle apporte plusieurs contributions, tout en présentant des limites qu'il convient de discuter.

7.1 Apports de la recherche

Un premier apport réside dans l'exploration d'un secteur complexe, marqué par une grande diversité de statuts, de configurations organisationnelles et de pratiques. L'enquête permet de rendre visible un travail éducatif souvent peu reconnu, en le replaçant dans un cadre d'analyse commun structuré par des valeurs partagées — le bien-être, la sécurité et le développement des enfants — et éclairé par la thèse d'une société de l'autonomie comme condition. Cette perspective permet de dépasser une lecture fragmentée des pratiques pour en montrer la cohérence d'ensemble, tout en rendant compte de leur variabilité.

Un second apport tient à la description fine du travail réel. La recherche documente de manière située les pratiques professionnelles, les outils mobilisés, les arbitrages opérés par les acteurs ainsi que les épreuves auxquelles ils sont confrontés. Elle met en évidence la dimension prudentielle de l'activité et permet de mieux comprendre comment les professionnels régulent concrètement les interactions entre enfants dans des contextes incertains.

Un troisième apport concerne le déplacement du regard opéré sur la question du harcèlement. En le traitant comme un analyseur du travail éducatif plutôt que comme une catégorie isolée, la recherche permet de montrer qu'il s'inscrit dans la trame ordinaire des interactions et qu'il dépend étroitement des conditions dans lesquelles les adultes peuvent exercer leur rôle.

Enfin, l'intégration — même partielle — du point de vue des enfants, à travers une démarche participative (cf. point 3.6.1), constitue un apport important. Elle permet d'introduire une autre lecture des situations et de rappeler que les dynamiques relationnelles ne peuvent être pleinement comprises sans prendre en compte la manière dont les enfants eux-mêmes les perçoivent.

7.2 Limites et ouvertures de la recherche

Cette recherche présente plusieurs limites, qui constituent en même temps des pistes d'approfondissement.

D'abord, la place accordée au point de vue des enfants, bien que réelle, reste limitée et située (cf. 5.6.1). Les conditions de recueil (durée des ateliers, taille des groupes, dynamiques collectives, présence d'adultes) n'ont pas permis d'explorer de manière approfondie leurs expériences et leurs interprétations. Les propos recueillis peuvent en outre avoir été influencés par les interactions entre pairs ou par le cadre d'animation. Si cette démarche a permis d'ouvrir un espace d'expression, elle donne avant tout un premier aperçu des manières dont les enfants perçoivent certaines situations. Des recherches participatives plus approfondies permettraient de mieux comprendre comment ils construisent le sens des interactions, attribuent des responsabilités et perçoivent les interventions des adultes.

Ensuite, le dispositif méthodologique repose principalement sur des entretiens et des focus groups, plutôt que sur des observations in situ prolongées. Ce choix a permis d'accéder, dans une certaine mesure, aux catégories d'interprétation mobilisées par les acteurs et de donner un aperçu de leur culture professionnelle. Les focus groups ont notamment joué un rôle important en ce qu'ils donnent à voir des situations racontées, discutées et retravaillées collectivement.

À cet égard, ils peuvent être compris comme des formes de « comptes rendus de comptes rendus » : ils donnent accès non pas directement aux interactions en train de se faire, mais à la manière dont les professionnels les relisent, les interprètent et les discutent entre eux. Ce type de matériau constitue une entrée pertinente pour analyser les logiques d'action, les critères d'évaluation et les arbitrages mobilisés dans le travail éducatif. Pour le compléter, un approfondissement par l'observation directe, en articulant deux niveaux d'analyse pourrait être mis en place : d'une part, les interactions concrètes avec les enfants ; d'autre part, les moments où ces situations sont reprises, discutées et mises en sens entre professionnels. Une telle articulation offrirait une compréhension plus fine des processus de décision et des ajustements opérés dans l'action.

Dans cette perspective, plusieurs pistes de recherche peuvent être dégagées. Il serait utile d'analyser plus finement les représentations des professionnels en matière d'enfance, afin de mieux comprendre comment ils évaluent les situations et choisissent tel ou tel registre d'action (faire avec, faire pour, laisser faire). Un travail d'observation permettrait également de documenter plus précisément la manière dont s'opère concrètement l'articulation entre autonomie et protection dans les interactions avec les enfants, notamment dans des situations différenciées : conflits ordinaires, suspicion de harcèlement, ou situations de harcèlement avéré.

Une attention particulière pourrait être portée aux modalités concrètes d'intervention, en analysant les registres mobilisés — persuasion, négociation, contrainte, voire recours à la force (que d'autres ont mobilisé ailleurs (Velpry, 2008 ; Messaoudi, 2023) — ainsi que les conditions dans lesquelles ils sont jugés légitimes. Cela permettrait de mieux comprendre comment les professionnels cherchent à obtenir l'adhésion de l'enfant tout en maintenant un cadre éducatif.

Enfin, il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres acteurs de la relation éducative, comme les parents et les enseignants. De même, des comparaisons plus systématiques entre contextes institutionnels — par exemple entre des écoles

inscrites dans le programme-cadre du climat scolaire — permettraient de mieux comprendre l'effet des environnements organisationnels sur les pratiques.

Enfin, cette recherche n'a pas vocation à être représentative du secteur de l'accueil extrascolaire, caractérisé par une grande diversité de configurations. Les résultats présentés sont situés et liés aux contextes étudiés. Cette diversité constitue à la fois une richesse analytique et une limite empirique. Elle invite à considérer les résultats comme des points d'appui pour d'autres investigations plutôt que comme des conclusions généralisables.

8

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ? Dans N. Rousseau & G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10357>
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2011). Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire. Paris, France : Fabert.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2019). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire en réseau* (3e éd.). ESF Sciences Humaines.
- Blaya, C. (2025). Cyberespace, le désenchantement. In *La cyberviolence* (pp. 6-26). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/la-cyberviolence--9782715429345-page-6>
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire: *Enfances & Psy*, 45(4), 82-90. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082> Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire* (2e éd). Presses Universitaires de France. Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 26-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27(2), 205-225. <https://doi.org/10.3917/ds.272.0205>
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2010). Le rôle du climat d'école sur les violences scolaires. In *Diversité* (n° 161, pp. 107-117). <https://doi.org/10.3406/diver.2010.7554>
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mestr.2011.01>.
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Puf.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (Dirs.). (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF.

- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. Dans C. Blaya & E. Debarbieux (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques* (p. 159-177). ESF.
- Debarbieux, É. & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), 13-31. <https://doi.org/10.7202/029806ar>
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- Ehrenberg, A., & Marquis, N. (2023). Quel rétablissement pour la psychanalyse? L'enfant-individu et ses troubles à l'âge de l'autonomie normative. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 8(1), 67-85.
- Evaldsson, A.-C. (2011). The everyday practice of school bullying: Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives [Thèse de doctorat, Uppsala University]. DiVA Portal. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-157072>
- Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). *Le harcèlement scolaire*. Mon orientation. <https://monorientation.be/la-vie-a-lecole/aides-et-accompagnements/harcelement-scolaire>
- Ferrard, A., & Galand, B. (Coord.). (2016). *Prévention du harcèlement entre élèves : Balises pour l'action*. Réseau Prévention Harcèlement, Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.egalite.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=6364e17fce54536847d4b6eb585ae07c7c4b445b&file=uploads/tx_cfwbite_msdec/Reseau_Prevention_harcelement_Brochure_Balises_pour_l-action_2016_01.pdf
- Galand, B. (2021). Le cyberharcèlement est plus répandu et plus grave que le harcèlement en face à face. In *Le harcèlement à l'école* (pp. 91-106). Retz.

- Galand, B., Pascal, S. et Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 218(1), 95-115. <https://doi.org/10.3917/rfped.218.0095>.
- Gaudreault, D. (2022). *Chronique de la violence : une généalogie de l'intimidation scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214–228. <https://doi.org/10.1002/ab.21517>
- Hoch, R., & Piquet, É. (2023). Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire ! *Thérapie Familiale*, 44(1), 73–95. <https://doi.org/10.3917/tf.231.0073>
- Hughes, E. C. (1997). Le sale boulot. *Revue française de sociologie*, 38(2), 269–285.
- Humbeeck, B. (2019). "Pour en finir avec le harcèlement à l'école, au travail, sur le net". Odile Jacob.
- Kaufmann, L., & Quéré, L. (éds.). (2020). *Les émotions collectives*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.29399>
- Lacroix, S. (2025, décembre). *Rencontre avec Alain Ehrenberg : L'enfant à problèmes, miroir de nos exigences*. *Sciences humaines*, (384), 7-11.
- Ligue des familles 2023 : Damien Hachez, Un accueil extrascolaire de qualité adapté aux besoins des familles, 2023, la Ligue des familles, <https://liguedesfamilles.be/article/un-accueil-extrascolaire-de-qualite-adapte-aux-besoins-des-familles>
- Messaoudi, F. (2024). *Le quotidien du travail sur autrui dans une société de l'autonomie. Les cas d'un service d'accompagnement socioéducatif et d'une Maison d'enfants intervenant dans «l'intérêt de l'enfant»* (Doctoral dissertation, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles).
- Mucchielli, L. (2008). Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours. *Déviance et Société*, 32(2), 115-147. <https://doi.org/10.3917/ds.322.0115>.
- Normand, R. (2008). *Les interventions contre le harcèlement dans les écoles/établissements scolaires : qu'est-ce qui marche ? Une revue de la littérature de recherche internationale* [Rapport]. Université de Strasbourg. (rapport Erasmus+)

- Observatoire de l'enfant 2022 : Stéphane Aujean, Enquête sur le profil et le statut des accueillant-es dans les établissements de l'enseignement fondamental ordinaire de la région bruxelloise, 2022, Observatoire de l'enfant, <https://www.grandirabruzelles.be/index.php/2022/08/31/enquete/>
- Observatoire du climat scolaire. (s. d.). *Le climat et le bien-être à l'école*. Pacte pour un enseignement d'excellence. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-climat-et-le-bien-etre-a-lecole/#ressources-utiles>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- Piquet, E. (2018). *Sociologie de la violence scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Piquet, E. (2020). *En finir avec le harcèlement scolaire: Conseils et solutions pour apprendre à se faire respecter*. Libro.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Presse, M.-C. (2004). Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme? *Éducation et Francophonie*, 32 (1), printemps 2004.
- Ravon, B. et Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. *Rhizome*, 67(1), 74-81. <https://doi.org/10.3917/rhiz.067.0074>.
- Roiné, C. (2007, septembre). *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'État*. Communication présentée au Congrès international AREF 2007, Strasbourg, France.
- Normand, R. (2008). *Les interventions contre le harcèlement dans les établissements : une revue de la littérature*. Document en ligne (non accessible à la date de consultation).

- Rigby, K. (2012). *Bullying Intervention in Schools* (Wiley). Chichester: West Sussex.
- Saint Martin, C. de. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2012(1), 119–126. <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2012-1-page-119.htm>
- Salmivalli, C. (1996). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (1999). Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements d'intimidation et de brutalité entre élèves: L'approche participative. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Senden, M., & Galand, B. (2018, novembre). *Quel(s) programme(s) de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école choisir ?* Rapport pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A208848/datastream/PDF_04/view
- Senden, M., & Galand, B. (2021). *Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241–259. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>
- Soralia 2024 : Wivynne Gaziaux et Laudine Lahaye, Les conditions de travail dans l'accueil extrascolaire, 2024, Soralia, <https://www.soralia.be/accueil/etudes-2024-les-conditions-de-travail-dans-laccueil-extrascolaire/>
- Søndergaard, D.-M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- Stassin, B. (2018, novembre 25; mis à jour le 2020, novembre 4). *Violences scolaires : où le harcèlement commence-t-il ?* The Conversation. <https://theconversation.com/violences-scolaires-ou-le-harcelement-commence-t-il-107074>
- Stassin, B., & Lechenaut, É. (2021). Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire. *Revue des sciences sociales*, 65. <https://doi.org/10.4000/revss.6688>

- Steffgen, G. et Recchia, S. (2012). Chapitre 6. La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire ? Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école* (p. 111-122). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0111>.
- Strindberg, J. (2022). 'I'm Often Alone': An Ethnographic Study of School Loneliness and Bullying in a Swedish Elementary School. [Thèse de doctorat, Uppsala University]. DiVA Portal. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-459539>
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Vienne, P. (2009). *Violences à l'école : au bonheur des experts : une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*. Paris : Syllepse.

9

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

9.1 Note éthique : volet « recommandations »

9.2 Billet d'un responsable de projet d'accueil extrascolaire rédigé en temps de COVID... en quête de reconnaissance

9.1 Note éthique : volet « recommandations »

La complexité institutionnelle de l'accueil extrascolaire : une tension structurelle entre liberté d'accueillir et qualité d'accueil

Le paysage institutionnel de l'accueil extrascolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par une complexité structurelle qui constitue à la fois sa richesse et sa fragilité. Ce système repose sur une mosaïque d'acteurs — pouvoirs publics communaux, ASBL, pouvoirs organisateurs d'écoles, associations locales — fonctionnant sous des logiques juridiques, financières et professionnelles très diverses. Cette pluralité permet de maintenir, souvent contre vents et marées, une offre d'accueil indispensable à la conciliation entre vie familiale, scolaire et professionnelle. Mais elle engendre également des tensions profondes entre les droits des enfants à un encadrement de qualité et les droits des travailleuses et travailleurs à des conditions dignes, stables et reconnues.

La logique du « bricolage institutionnel », mise en lumière par notre recherche exploratoire qualitative, apparaît ici comme une stratégie de survie : face à des subventions limitées, les opérateurs combinent des contrats d'employé-e, d'A.L.E., d'article 60 ou de volontariat. Ce montage permet de garantir une présence adulte auprès des enfants, mais au prix d'une forte précarité professionnelle. La cohabitation de statuts aux droits inégaux, souvent sur un même lieu d'accueil, mine la cohésion des équipes et fragilise la qualité éducative du dispositif.

Du point de vue des droits de l'enfant, cette instabilité n'est pas anodine. La Convention internationale des droits de l'enfant (article 3) rappelle que « l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ». Or, un environnement éducatif éclaté, peu encadré et marqué par un turn-over constant limite la possibilité d'un lien éducatif durable et d'un accompagnement structurant. Les enfants se retrouvent parfois encadrés par des personnes peu formées, épuisées ou présentes par nécessité économique plus que par vocation éducative.

Dans ce contexte, la question de la **liberté d'accueillir** apparaît comme un miroir de la **liberté d'enseignement** consacrée par l'article 24 de la Constitution. De la même manière que tout pouvoir organisateur peut créer et gérer une école dans le respect des règles fixées par la Fédération Wallonie-Bruxelles, tout opérateur peut, en théorie, devenir acteur de l'accueil extrascolaire sous la tutelle de l'ONE. Cette liberté d'accueillir s'incarne dans un cadre réglementaire précis : formation initiale et continue d'au moins 100 heures, possession d'un diplôme de niveau CESS ou supérieur, élaboration d'un projet d'accueil conforme au code de qualité de l'ONE, conditions matérielles strictes de logement et d'hygiène, adhésion du foyer, contrôles réguliers et extraits de casier judiciaire.

Ce cadre vise à garantir la sécurité et le bien-être des enfants tout en permettant à des adultes qualifiés d'exercer une activité professionnelle ou associative dans le champ de l'enfance. Il traduit une volonté d'ouverture et de pluralisme : chacun peut

devenir opérateur d'accueil à condition de respecter les exigences fixées par l'autorité publique. Cependant, ces conditions d'accès, si elles assurent une certaine homogénéité de base, révèlent aussi leurs limites. Dans un contexte de sous-financement structurel et de pénurie de personnel, elles peuvent être appliquées de manière minimale ou contournées par des statuts plus précaires, au risque d'affaiblir la qualité réelle de l'accueil.

C'est ici que la tension entre **liberté d'accueillir** et **intérêt supérieur de l'enfant** devient manifeste. La liberté reconnue aux adultes d'organiser l'accueil doit toujours s'articuler à la responsabilité collective d'en garantir la qualité. Quand la survie institutionnelle prime sur l'investissement éducatif, quand la flexibilité budgétaire conduit à employer des personnes insuffisamment formées, la liberté d'accueillir risque de se retourner contre le droit fondamental des enfants à bénéficier d'un environnement stable, sécurisant et éducatif.

En définitive, cette complexité institutionnelle ne relève pas seulement de l'ingénierie administrative : **elle interroge la manière dont une société hiérarchise ses droits**. Elle révèle une tension entre le maintien d'un pluralisme légitime et la nécessité d'un cadre commun de qualité, de formation et de reconnaissance. Réaffirmer la liberté d'accueillir suppose donc de la penser non comme un espace de dérégulation, mais comme un droit accompagné d'obligations claires : celles d'offrir à chaque enfant un accueil digne, et à chaque professionnel un métier reconnu.

Étude de cas :

Charleroi, la fin de la gratuité comme symptôme d'un déséquilibre structurel

À partir du 1er janvier 2026, les garderies des écoles publiques de Charleroi deviendront payantes, mettant fin à dix années de gratuité³⁸. Le tarif sera fixé à 1,25 € le matin et le soir les jours de semaine, et à 2,50 € le mercredi après-midi. Cette décision s'inscrit dans le cadre du *Plan Oxygène* de la Région wallonne, qui impose aux communes certaines mesures de redressement financier, dont la réduction des dépenses de fonctionnement. En compensation, la Ville accordera un chèque de 100 € par enfant domicilié à Charleroi.

Ce qui surprend l'opinion publique à Charleroi — la fin de la gratuité — est en réalité une situation déjà courante ailleurs en Fédération Wallonie-Bruxelles. Jusqu'ici, la politique carolorégienne faisait figure d'exception sociale : elle garantissait un accès universel à l'accueil des enfants, indépendamment des revenus familiaux. En choisissant de rendre payant ce service, Charleroi s'aligne sur la majorité des communes où les coûts d'accueil sont partagés avec les familles. Autrement dit, la gratuité n'était pas la norme, mais bien une initiative locale ambitieuse.

³⁸ Wambersie, P., & Ayoub, L. (2025, 16 octobre). *Les garderies bientôt payantes à Charleroi, les parents déboursent potentiellement 500 euros par enfant par an*. RTBF. <https://www.rtbef.be/article/les-garderies-bientot-payantes-a-charleroi-les-parents-debourseront-potentiellement-500-euros-par-enfant-par-an-11617141>

La fin de cette gratuité risque de créer une barrière économique pour les familles les plus précarisées, alors même que Charleroi est l'une des villes au taux de pauvreté infantile les plus élevés de Wallonie. Le chèque compensatoire de 100 € ne couvrira qu'une fraction du coût annuel estimé à 500 € par enfant — ce qui revient à transférer partiellement sur les familles le coût d'un service public qui répond pourtant à un besoin collectif (conciliation des temps de vie, sécurité, socialisation, etc.).

Cette décision locale révèle plus largement les fragilités structurelles du modèle de financement de l'accueil extrascolaire.

Parce que le financement dépend largement des choix et des capacités locales, on voit se dessiner une géographie inégale de l'accès à l'accueil extrascolaire : certaines communes (comme Charleroi) devront facturer pour maintenir le service, d'autres pourront maintenir la gratuité, et d'autres encore n'offrent aucun service structuré.

Cette fragmentation remet en cause le principe d'égalité d'accès à un accueil de qualité — et interroge la cohérence du modèle fédéral belge, où la Fédération Wallonie-Bruxelles fixe un cadre normatif sans toujours garantir les moyens nécessaires à son application.

Elle illustre le **risque croissant d'inégalités territoriales** : selon les moyens ou les choix politiques des communes, l'accès à un accueil de qualité peut devenir plus ou moins onéreux pour les familles. Ce déséquilibre compromet le principe d'égalité d'accès et, à terme, l'intérêt supérieur de l'enfant. Là où certaines communes parviennent à maintenir un service accessible et de qualité, d'autres doivent faire des arbitrages financiers qui limitent la portée éducative et inclusive de l'accueil extrascolaire.

9.2 Billet d'un responsable de projet d'accueil extrascolaire rédigé en temps de COVID... en quête de reconnaissance

À tous je vous dis bonjour, familles, amis, proches, connaissances, collègues, parents d'élèves, élèves, membres du gouvernement.

Tout d'abord merci, vous qui m'accompagnez tout au long de mon quotidien. Merci aussi aux personnes qui prendront 5 minutes de leur temps pour lire ces quelques lignes. A ceux qui ne me connaissent pas je me présente !

Je suis le sourire qui accueille vos enfants le matin à l'école. Celui qui les prend par la main, celui qui les console car la séparation avec papa et maman est difficile, qui les reconforte car le réveil a été difficile.

Je suis l'animateur, celui qui discrètement permet à chaque personne de partir au travail sereinement, de savoir son enfant entre de bonnes mains, en sécurité. Je suis

celui qui, une fois que papa et maman sont parti travailler, va accompagner l'enfant tout au long de sa journée. Celui qui aide à enlever ou mettre son manteau, à ranger son cartable. Celui qui va assister l'institutrice pour installer ou ranger le matériel, qui va aider les enfants à dessiner, peindre, écrire, compter, reconnaître les couleurs..., celui qui va les aider à prendre la collation, le dîner ou le goûter.

Je suis l'animateur, qui va veiller à ce que la journée se passe au mieux, celui qui change les langes, qui les change en cas d'accidents. Celui qui surveille, qui écoute, qui tempère, qui apprend aux enfants à accepter leurs erreurs, à dire pardon à se réconcilier. Celui qui soigne les petits bobos, qui console et sèche les larmes. Animer c'est aussi préparer des activités en amont, pour atteindre tous les objectifs nécessaires au bon développement et apprentissage de l'enfant.

Je suis, chez les plus grands, l'ami, le confident, l'adulte qui rigole mais doit aussi parfois faire preuve de fermeté. Celui qui, avec son bagage personnel, va apprendre, accompagner les élèves de primaires dans leurs croissances, dans leurs questionnements, dans leurs apprentissages de la vie.

Et quand la journée est terminée pour eux, je suis le sourire qui accueille papa et maman lorsqu'ils viennent rechercher leurs enfants. Je suis celui à qui on explique que la journée s'est bien ou mal passée, celui qui écoute attentivement, qui parfois sèche aussi les larmes des parents, qui écoute les mécontentements, celui qui rassure, qui fait rire, qui relaie les informations de la journée ou des journées à venir.

Tous ceux qui, quand les vacances scolaires sont là, accueillent vos enfants en stage, plaines de vacances. Ceux qui continue de garder le sourire pour permettre aux parents de partir travailler. Ceux qui organisent les jeux, activités, bricolages, ...

Je suis aussi celui qui toujours avec le sourire malgré les craintes a été présent pendant le confinement, celui qui a permis aux personnes essentielles de faire leur travail, médecins, infirmiers, ambulanciers, pompiers, membres du gouvernement, ... celui qui tous les soirs à 20h est sorti sur le trottoir pour applaudir. Celui qui réconfortait les enfants de ceux qui étaient sur le front, les rassurait, les occupait.

Et maintenant que nous arrivons tout doucement au terme de ce cauchemar, nous continuons, comme nous l'avons toujours fait depuis le début de cette pandémie, à vous accueillir chaque matin avec le sourire.

Mais aux yeux de l'état nous n'existons pas ! Nous sommes les fantômes, les invisibles. Ceux qui n'ont pas été applaudis, ceux qui n'ont pas de statut (oui animateur n'est pas un statut !), ceux qui n'ont pas droit à une quelconque forme de reconnaissance, à une prime, à un pourcentage supplémentaire de salaire, ni de jours de congés supplémentaires, ...

Faire grève ? pourquoi ? les seules personnes qui seront impactées sont les enfants, les écoles et vous parents. Donc à quoi bon ?

Imaginez-vous une école sans garderie le matin, sans petites mains qui aident au bon fonctionnement de l'école, sans surveillants aux récréations, sans garderies le soir ?

Alors, si vous voulez nous aider à garder le sourire, aidez-nous à ne plus être invisible !

Partagez ce message, aidez-nous à nous faire entendre mais surtout vous aussi, partagez-nous votre sourire !

L'animateur



Éditeur responsable - La CODE Asbl - Chaussée de Boondael, 6 - 1050 Bruxelles

RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR LE HARCÈLEMENT EN ACCUEIL EXTRASCOLAIRE

