

hep/

Les enfants évaluent la pause de midi

Rapport de l'évaluation participative de la prestation
d'accueil et de restauration parascolaire de midi
réalisée en 2018 en Ville de Genève



Michele Poretti, Héloïse Durler et Crispin Girinshuti

27 mars 2019

NOTA BENE

Ce Rapport a été réalisé par la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du Canton de Vaud après un appel d'offres auprès de plusieurs prestataires.

La HEP a été retenue pour son expertise en matière de participation des enfants et pour sa rigueur académique reconnue.

Le Département remercie les auteurs, l'ensemble des contributeurs-trices et le Service des écoles et institutions pour l'enfance qui a coordonné ce mandat.

Il s'engage à partager cette étude dont les conclusions n'engagent que leurs auteurs. Sa volonté, à ce stade, est de sensibiliser l'ensemble des parties prenantes à la nécessité de prendre encore mieux en compte les besoins des enfants afin de relever le défi de l'accueil parascolaire en général, et de la pause de midi en particulier.

Genève, mai 2019

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
RÉSUMÉ	7
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	13
LISTE DES ABRÉVIATIONS	15
INTRODUCTION	19
PARTIE I APPROCHE ET MÉTHODE	21
1.1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	23
1.1.1. <i>Un processus d'enquête ouvert et inclusif</i>	23
1.1.2. <i>Axes et questions d'évaluation</i>	23
1.1.3. <i>Considérations éthiques</i>	24
1.1.4. <i>Déroulement de la recherche</i>	25
1.2. MÉTHODES	27
1.2.1. <i>Méthodes de récolte des données</i>	27
1.2.2. <i>Méthodes d'analyse des données</i>	30
1.3. ÉCHANTILLONS.....	33
1.3.1. <i>Lieux d'accueil</i>	33
1.3.2. <i>Répondant-e-s au sondage</i>	34
1.3.3. <i>Participant-e-s aux ateliers dans les lieux d'accueil</i>	35
1.3.4. <i>Participant-e-s aux ateliers du Forum</i>	35
1.4. LIMITES	37
1.4.1. <i>Représentativité</i>	37
1.4.2. <i>Une participation réduite</i>	38
1.4.3. <i>Autres possibles biais</i>	38
PARTIE II REGARDS CROISÉS SUR LA PAUSE DE MIDI	39
2.1. REPRÉSENTATIONS DE LA PAUSE DE MIDI	41
2.1.1. <i>Iconographies individuelles du parascolaire</i>	41
2.1.2. <i>Entre consensus et controverses</i>	44
2.1.3. <i>Parascolaire de midi : je t'aime, je t'aime pas</i>	47
2.2. ESPACES.....	51
2.2.1. <i>Des espaces pour des pratiques</i>	51
2.2.2. <i>La cantine et ses bruits</i>	52
2.2.3. <i>Aux frontières du parascolaire</i>	53
2.3. ACTIVITÉS.....	55
2.3.1. <i>Jouer avant tout, mais pas seulement</i>	55
2.3.2. <i>Des préférences qui diffèrent selon les lieux d'accueil</i>	56

2.4.	LE MOMENT DU REPAS	59
2.4.1.	<i>La qualité des repas</i>	59
2.4.2.	<i>Les goûts des enfants</i>	61
2.4.3.	<i>Le repas : une expérience multidimensionnelle</i>	62
2.5.	LES RYTHMES DE LA PAUSE DE MIDI.....	65
2.5.1.	<i>Temps, rythmes et pause de midi</i>	65
2.5.2.	<i>Un rythme stressant</i>	68
2.6.	RELATIONS	71
2.6.1.	<i>Relations entre pairs</i>	71
2.6.2.	<i>Relations avec les animateurs-trices</i>	73
2.6.3.	<i>Relations avec le personnel de cuisine</i>	77
2.7.	LES ENFANTS REDESSINENT LA PAUSE DE MIDI	81
2.7.1.	<i>Iconographie de la pause de midi idéale</i>	81
2.7.2.	<i>Les propositions des enfants</i>	83
2.8.	LES PERSPECTIVES DES INTERVENANT-E-S.....	85
2.8.1.	<i>L'iconographie du parascolaire de midi des intervenant-e-s</i>	85
2.8.2.	<i>Résultats des ateliers</i>	87
PARTIE III DISCUSSION ET CONCLUSION		91
	LES PARADOXES D'UN ESPACE-TEMPS CONTROVERSÉ.....	93
	VERS D'AUTRES PÉDAGOGIES ?	94
	VERS D'AUTRES REPAS ?	96
	VERS DES DISPOSITIFS HABILITANTS ?	97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		101
ANNEXES.....		105
	ANNEXE 1 : DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE RESTAURATION PARASCOLAIRE EN VILLE DE GENÈVE	107
	ANNEXE 2 : TABLEAU SYNOPTIQUE DES QUESTIONS ET INDICATEURS D'ÉVALUATION.....	111
	ANNEXE 3 : DÉROULEMENT DES VISITES	113
	ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE	115
	ANNEXE 5 : SCÉNARIO DE L'ATELIER « MA PAUSE DE MIDI »	117

Remerciements

Cette recherche, mandatée par le Service des écoles et institutions pour l'enfance du Département de la cohésion sociale et de la solidarité de la Ville de Genève, a été réalisée grâce au soutien et à la disponibilité de toutes les personnes impliquées dans l'accueil et dans la restauration parascolaire de midi. Nous tenons à remercier tout particulièrement le Service des écoles et institutions pour l'enfance (ECO), le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), la Fédération genevoise des cuisines et restaurants scolaires (FGCRS) et les Associations de cuisines et restaurants scolaires (ACRS) des différents lieux d'accueil que nous avons visités.

Ce rapport n'aurait pas pu voir le jour sans la disponibilité et l'engagement de centaines d'enfants, qui ont accepté de bon gré, et souvent avec grand enthousiasme, de consacrer une partie de leur pause de midi à partager leurs expériences et leurs opinions. Il doit aussi beaucoup aux échanges que nous avons eus en marge des visites aux lieux d'accueil avec les animateurs et les animatrices du GIAP et avec le personnel des ACRS, ainsi qu'aux discussions avec les différents acteurs lors du Forum du 28 novembre 2018. Nous adressons à toutes et à tous un chaleureux remerciement collectif.

Dans la conduite de cette recherche, nous avons aussi bénéficié du soutien de plusieurs personnes. Nous remercions tout spécialement : Myriam Garcia et Lora Naef, qui ont collaboré à la récolte et au traitement des données entre février et août 2018 ; Andrea Lutz, Christophe Delay et Alain Pache, associés en tant qu'experts à différentes étapes du projet ; ainsi que Vanessa Dahan, Joëlle Oudard, Laurent Bovey et Pierre Curchod, qui ont contribué à la préparation et à la réalisation du Forum du 28 novembre.

Si les résultats présentés ici sont donc le fruit d'un travail collectif, nous portons seuls la responsabilité du contenu de ce rapport.

Michele Poretti, Héloïse Durler et Crispin Girinshuti

Résumé

Introduction

En matière d'accueil parascolaire, le canton de Genève poursuit une politique d'accueil universel unique en Suisse : chaque enfant qui suit sa scolarité obligatoire aux degrés primaires dans une école publique, sans distinction aucune et sans besoin de justification, a droit à une place au parascolaire. En ville de Genève, les prestations d'accueil et de restauration parascolaire de midi prenaient en charge, en 2017-2018, environ 6'000 élèves (50 % des élèves scolarisés au primaire). Elles résultent de la collaboration de trois acteurs principaux : le Service des écoles et institutions pour l'enfance (ECO) du Département de la cohésion sociale et de la solidarité (DCSS), qui met à disposition les locaux et les équipements ; le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), responsable de l'accueil et de l'encadrement des enfants ; et un réseau de 13 Associations de cuisines et restaurants scolaires (ACRS) chargées du service de restauration, réunies dans la Fédération genevoise des cuisines et restaurants scolaires (FGCRS).

Le choix politique inclusif fait par le canton de Genève n'est pas sans conséquences sur les prestations d'accueil. Ces dernières années, la forte croissance de la fréquentation des lieux d'accueil en ville de Genève (plus de 40% depuis 2010) a ainsi mis à dure épreuve le dispositif d'accueil et de restauration, aussi bien sur le plan des ressources (locaux, personnel, rythmes de travail, etc.) qu'en termes de coordination entre les acteurs.

Ce rapport résume les résultats de l'évaluation participative de la prestation d'accueil et de restauration parascolaire de midi réalisée en 2018 en Ville de Genève (VdG) par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). La recherche, mandatée par ECO et menée en étroite coopération avec tous les acteurs impliqués dans le parascolaire de midi, a impliqué une large consultation des enfants, principaux bénéficiaires de la prestation, démarche dont il importe de souligner la pertinence et l'originalité.

Partie I : Approche et méthodes

L'enquête, menée dans 13 lieux d'accueil aux caractéristiques variées situés dans différents quartiers, visait principalement à récolter la parole des enfants et s'est calquée sur leur emploi du temps, organisé en deux services de repas : approximativement 11h40-12h25 pour les « petits » (1P-4P) et 12h35-13h20 pour les « grands » (5P-8P). Afin de faire une place à la parole d'enfants d'âges différents (de 4 à 13 ans) et de différentes origines sociales, elle a eu recours à une mosaïque de méthodes, incluant la passation d'un questionnaire (732 répondant-e-s), la conduite d'ateliers de « photo élicitation » (25 ateliers, avec un total de 159 participant-e-s) et l'observation des pratiques, méthodes qui offrent des éclairages complémentaires sur les réalités des enfants. La recherche s'est conclue avec l'organisation, le 28 novembre 2018, d'une journée Forum avec les acteurs impliqués dans le parascolaire de midi, qui ont pris connaissance des résultats de l'enquête auprès des enfants et ont partagé leur vision de la pause de midi, leurs constats et leurs propositions.

Partie II : Regards croisés sur la pause de midi

2.1. *Ce qui compte pour les enfants*

L'enquête permet d'établir une première hiérarchie de ce qui compte pour les enfants pendant la pause de midi. Elle montre, en particulier, que les pratiques des animatrices jouent un rôle clé dans les expériences des enfants, suivies par des considérations

liées au bruit, au jeu ou à la qualité des repas. Les enfants de 1P-4P et ceux de 5P-8P n'attachent cependant pas la même importance à ces différents éléments. Là où les représentations des plus jeunes sont centrées principalement sur les opportunités de jeu offertes par les espaces extérieurs, celles des grands sont dominées par les pratiques disciplinaires des adultes et par des préoccupations liées aux rythmes, y compris le fait de devoir généralement attendre jusqu'à 12h40 pour manger. Ce que les enfants apprécient le plus dans le parascolaire de midi, c'est la possibilité de partager des moments avec les amis, et notamment de jouer dehors avec eux, alors qu'ils attachent très souvent au moment du repas des connotations négatives.

2.2. *Espaces*

Les enfants disent le plus souvent préférer les espaces extérieurs aux espaces intérieurs. Les préaux sont notamment associés à l'idée de « jeu libre » et aux possibilités de « se défouler ». Cette préférence est plus marquée chez les plus âgés, les « petits » appréciant davantage les activités socioéducatives menées à l'intérieur. La cantine scolaire, quant à elle, est très souvent associée au bruit, qu'il s'agisse du bruit des pairs ou des intervenant-e-s qui, en cherchant à gérer le bruit, ajoutent paradoxalement du bruit au bruit.

Dans ce contexte, la parole de l'enfant peine à trouver sa place. Souvent perçue comme bruyante, elle fait l'objet de pratiques multiples visant à la maîtriser, à la canaliser ou à la faire taire. Pourtant, pour les enfants eux-mêmes, elle semble au cœur de l'expérience du parascolaire, espace-temps où ils ont du plaisir à rencontrer leur pairs et à parler avec eux.

Les espaces du parascolaire côtoient d'autres espaces, tels que l'école ou la cité. C'est aux frontières entre ces espaces que les tensions entre enfants et animateur-trices deviennent particulièrement saillantes, qu'il s'agisse de garantir la sécurité lors d'un déplacement ou de délimiter ce qu'il est possible de faire (ou non) au parascolaire.

2.3. *Activités*

La possibilité de jouer librement avec leurs camarades est sans doute l'élément le plus apprécié de la pause de midi. Si les enfants de 1P-4P disent aimer aussi les activités socioéducatives organisées par les encadrant-e-s, les 5P-8P apprécient surtout la possibilité de discuter avec leurs pairs. Les avis concernant les différentes activités menées dans le cadre du parascolaire diffèrent également selon les lieux d'accueil. Les enfants des beaux quartiers sont ainsi proportionnellement plus nombreux que les autres à mentionner les discussions entre pairs parmi leurs activités préférées, alors que les enfants des quartiers habités en prévalence par les classes moyennes tendent à apprécier davantage le bricolage, activité encadrée très proche de celles menées à l'école.

2.4. *Le moment du repas*

Les répondant-e-s au questionnaire expriment fréquemment des avis mitigés au sujet des repas à la cantine scolaire. Alors qu'une majorité d'enfants estiment que le repas est « parfois bon », un enfant sur quatre, en moyenne, considère qu'il est « souvent bon », les enfants ayant des opinions plus tranchées (considérant qu'il est « toujours bon » ou « jamais bon ») étant minoritaires. Les avis divergent néanmoins de manière significative selon les lieux d'accueil. Les enfants des milieux les plus aisés sont notamment sensiblement plus critiques vis-à-vis des repas que leurs pairs moins nantis.

Les opinions exprimées au sujet des repas ne constituent cependant pas un indicateur « objectif » de la qualité de la nourriture servie dans les cantines scolaires. Cette recherche montre en effet que l'expérience du repas est une expérience multidimensionnelle, faisant intervenir des facteurs gustatifs, olfactifs, esthétiques, relationnels, sociaux et culturels.

L'appréciation des repas apparaît ainsi indissociable des pratiques alimentaires des enfants en dehors du parascolaire, influencées notamment par leur origine sociale.

2.5. *Rythmes*

Si les enfants, dans leur majorité, affirment avoir suffisamment de temps pour manger et pour leurs activités préférées, cette affirmation est plus nuancée concernant les activités. Dans les lieux qui nécessitent un déplacement entre l'école et le réfectoire, le temps des trajets affecte notamment le temps pour les loisirs et le jeu, ce qui semble influencer négativement sur les évaluations des enfants. Le parascolaire de midi est aussi souvent perçu par les enfants comme un moment stressant, où ils doivent « se dépêcher » pour se mettre en cortège, se laver les mains ou manger. Les enfants en arrivent ainsi à demander que la « pause de midi » devienne une véritable « pause ».

2.6. *Relations*

Dans le cadre du parascolaire de midi, les enfants établissent différents types de relations. Bien que les relations entre pairs ne soient pas dénuées de tensions et de disputes, surtout chez les enfants plus jeunes et dans les quartiers populaires, la possibilité de cultiver les relations avec les amis est, au fond, le principal avantage du parascolaire de midi, surtout si on le compare à une pause passée à la maison.

Les relations entre les enfants et le personnel d'encadrement peuvent être agréables et sources d'attachements. Les enfants partagent cependant la plupart du temps des avis mitigés au sujet des animateurs-trices, souvent perçu-e-s comme « méchant-e-s » ou « toujours fâché-e-s ». Leurs pratiques sont également ressenties par beaucoup d'enfants comme « injustes », incohérentes, inefficaces, incompréhensibles ou inappropriées. Certains enfants expliquent aussi ces pratiques par des dysfonctionnements du dispositif.

Les relations entre les enfants et le personnel de cuisine sont très peu mentionnées par les jeunes participants à la recherche. Lorsque cela arrive, le personnel des ACRS fait l'objet de critiques similaires à celles que les enfants adressent au personnel d'encadrement.

2.7. *Les enfants redessinent la pause de midi*

Les récits des enfants au sujet de leur pause de midi idéale construisent l'image d'un moment idyllique, fait de sérénité, calme, partage, paix et harmonie. Les propositions des enfants concernant les possibles améliorations de la pause de midi sont le miroir de leurs critiques. Elles visent, en particulier, à augmenter les possibilités de choix, ainsi qu'à changer les repas, les activités et les relations avec les animateurs-trices.

2.8. *Les perspectives des intervenant-e-s*

Le Forum avec les acteurs impliqués dans le parascolaire de midi a mis en évidence des convergences et des divergences entre les perspectives des professionnels et des bénévoles impliqués dans le parascolaire de midi et les usagers, à la fois pour ce qui est des visions idéales, des constats et des propositions d'amélioration.

Partie III : Discussion et conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que les enfants reconnaissent au parascolaire de midi plusieurs atouts. Ils apprécient particulièrement la possibilité de partager des moments avec leurs amis, autour d'un repas, des jeux ou simplement en discutant dans le préau. Les conditions souvent stressantes, bruyantes et tendues dans lesquelles se déroule la pause de midi affectent cependant profondément l'expérience d'un grand nombre d'enfants, qui portent sur le parascolaire des regards très critiques. Cette enquête

nous invite ainsi à explorer de nouveaux horizons pour le parascolaire de midi en VdG. Elle pointe dans au moins trois directions inter-reliées.

1. L'exploration d'autres pratiques pédagogiques, basées non pas sur la répétition d'injonctions à voix haute, comme cela arrive souvent aujourd'hui, mais sur l'explicitation des consignes et le dialogue. Ces pratiques, déjà utilisées par une minorité d'intervenant-e-s, nécessitent cependant des compétences et du temps.
2. L'exploration de conceptions du repas plus « holistiques », impliquant d'élargir le regard, aujourd'hui porté surtout sur le contenu de l'assiette, à l'expérience du repas dans sa globalité (goûts, rythmes, service, convivialité, sonorités, etc.). Comme pour les pratiques pédagogiques, l'instauration de nouvelles pratiques autour des repas requerra vraisemblablement des ressources et du temps.
3. Il semble difficile, voire impossible, de transformer les pédagogies sans toucher aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule la pause de midi, et notamment sans reconsidérer l'adéquation entre les ressources à disposition du GIAP et des ACRS et les défis techniques, logistiques et socioéducatifs qu'elles doivent affronter. Il est nécessaire, en d'autres termes, de s'interroger sur comment rendre possibles des nouvelles pratiques et d'autres repas, afin de construire, avec les enfants eux-mêmes, les nouveaux horizons du parascolaire de midi.

Liste des tableaux

		Page
Tableau 1	Photos utilisées dans l'enquête	28
Tableau 2	Caractéristiques des lieux d'accueil	33
Tableau 3	Taux de participation au sondage par genre et par lieu d'accueil	34
Tableau 4	Photos classées au premier rang dans les ateliers	46
Tableau 5	Proportion d'enfants qui préfèrent jouer, bricoler ou discuter selon la catégorie socioprofessionnelle des parents	56
Tableau 6	Évaluation de la qualité des repas selon le lieu d'accueil	59
Tableau 7	Évaluation des repas selon la catégorie socioprofessionnelle des parents	62
Tableau 8	Forces et faiblesses du parascolaire de midi	88

Liste des figures

		Page
Figure 1	Disposition des photos lors d'un atelier	29
Figure 2	Localisation des lieux d'accueil	34
Figure 3	Participant-e-s aux ateliers par niveau scolaire et genre	35
Figure 4	Fréquence des choix individuels des images	42
Figure 5	Fréquence des choix individuels des images par classe d'âge	43
Figure 6	Fréquence d'apparition des photos dans les « top 3 » lors des ateliers	45
Figure 7	Fréquence des 100 mots les plus utilisés pour répondre aux questions 1-4	47
Figure 8	Ce que les enfants préfèrent (par tranche d'âge)	48
Figure 9	Ce que les enfants n'aiment pas (par tranche d'âge)	48
Figure 10	Activités préférées par les « petits » et les « grands »	55
Figure 11	Évaluation du temps disponible pour manger et pour les activités	65
Figure 12	Évaluation du temps disponible selon la classe d'âge	66
Figure 13	Durée moyenne des phases de la pause de midi selon la présence ou non d'un (dé)placement	67
Figure 14	Durée moyenne des phases de la pause de midi selon la classe d'âge	67
Figure 15	Type de relations entre pairs selon l'âge	71
Figure 16	Fréquence d'apparition des photos dans l'iconographie de pause idéale	82
Figure 17	Fréquence des choix des images par les professionnels	86
Figure 18	100 mots les plus utilisés par les adultes pour qualifier la pause de midi idéale	87

Liste des abréviations

ACRS	Associations de cuisines et restaurants scolaires
ASE	Assistant-e socio-éducatif/ve
CFC	Certificat fédéral de capacité
ECO	Service des écoles et institutions pour l'enfance
DCSS	Département de la cohésion sociale et de la solidarité
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
FGCRS	Fédération genevoise des cuisines et restaurants scolaires
FVJ	Fourchette Verte Junior
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
GRTA	Genève Région – Terre Avenir
REP	Réseau d'enseignement prioritaire
RSE	Référent-e socioéducative
RSEC	Responsable de secteur
SRED	Service de la recherche en éducation
VdG	Ville de Genève

Est-ce que les animateurs aiment leur travail ? Est-ce que les animateurs nous aiment ? Pourquoi ils nous crient dessus ? Pourquoi est-ce qu'on doit souvent jouer à peu près aux mêmes endroits ? Pourquoi on ne travaille pas, aux cuisines scolaires ? Pourquoi on ne fait pas de fiches, par exemple ? Pourquoi est-ce qu'on doit se mettre en cortège ? Pourquoi les cuisines scolaires existent ? Pourquoi on ne peut pas manger ce qu'on veut, aux cuisines ?

(Questions posées par des enfants de 4P lors d'un atelier)

Introduction

En matière d'accueil parascolaire, le canton de Genève poursuit une politique d'accueil universel unique en Suisse, qui répond à 100% des demandes : chaque enfant qui suit sa scolarité obligatoire aux degrés primaires dans une école publique, sans distinction aucune et sans besoin de justification, a droit à une place au parascolaire¹. Les prestations d'accueil et de restauration parascolaire de midi en Ville de Genève (VdG) présentent donc un intérêt particulier pour les débats actuels concernant les structures d'accueil de jour, l'école à horaire continu et, plus largement, l'école inclusive (voir, par exemple : Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales, 2011; Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2009; Kibesuisse, 2017; Mali de Kerchove, 2012; Bourget & Pagella, 2018).

En ville de Genève, ces prestations – qui prenaient en charge, en 2017-2018, environ 6'000 élèves (50 % des élèves scolarisés au primaire) – résultent de la collaboration de trois acteurs principaux : le Service des écoles et institutions pour l'enfance (ECO) du Département de la cohésion sociale et de la solidarité (DCSS), qui met à disposition les locaux et les équipements ; le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), responsable de l'accueil et de l'encadrement des enfants ; et un réseau de 13 Associations de cuisines et restaurants scolaires (ACRS) chargées, parfois depuis plus d'un siècle (Palandella, 2006), du service de restauration, réunies dans la Fédération genevoise des cuisines et restaurants scolaires (FGCRS) (pour une description détaillée de l'organisation du dispositif, voir Annexe 1).

Le choix politique inclusif fait par le canton de Genève n'est pas sans conséquences sur les prestations d'accueil. Ces dernières années, la forte croissance de la fréquentation des lieux d'accueil en ville de Genève (plus de 40% depuis 2010²) a ainsi mis à dure épreuve le dispositif d'accueil et de restauration, aussi bien sur le plan des ressources (locaux, personnel, rythmes de travail, etc.) qu'en termes de coordination entre les acteurs. L'étude qui fait l'objet de ce rapport, mandatée par ECO, intervient donc à un moment clé, caractérisé par de nombreux doutes et questionnements, ainsi que par la volonté des décideurs d'explorer de nouveaux horizons sur la base des perspectives des enfants, principaux usagers de la prestation – démarche dont la pertinence et l'originalité méritent d'être soulignées.

Ce rapport résume les résultats de l'évaluation participative réalisée en 2018 par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)³. L'enquête, conduite en étroite collaboration avec tous les acteurs impliqués dans la prestation d'accueil et de restauration, a compris, en particulier, une large consultation auprès des enfants qui

¹ *Constitution de la République et Canton de Genève*, art. 204.

² Service des écoles et des institutions pour l'enfance (2017, septembre). *Évaluation participative de la prestation d'accueil et de restauration parascolaire de midi. Appel d'offres*. Document non publié. Genève, Suisse.

³ En plus des trois auteurs de ce rapport, l'équipe de recherche comprenait deux stagiaires : Myriam Garcia et Lora Naef. Le projet a aussi pu compter sur le soutien d'un groupe d'experts, associés au projet à titre individuel : Christophe Delay, Professeur HES associé à la Haute école de travail social et de la santé du canton de Vaud, sociologue, spécialiste des inégalités et de l'inclusion scolaire ; Andrea Lutz, Assistant d'enseignement et de recherche au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève, spécialiste de sociologie de l'alimentation et de la santé ; et Alain Pache, professeur à la HEP Vaud, géographe, spécialiste des domaines de l'alimentation à l'école et de l'éducation en vue du développement durable.

fréquentent l'accueil parascolaire pendant la pause de midi (11h30-13h30). Elle a été menée dans 13 lieux d'accueil de la ville et a permis de récolter les perspectives de plus de 700 enfants entre 4 et 13 ans. Elle a suivi de près les rythmes de vie des enfants, dont l'emploi du temps est structuré en fonction du degré de scolarité, les plus jeunes (1P-4P) mangeant généralement au premier service (approximativement entre 11h40 et 12h25) et les plus âgés (5P-8P) au deuxième service (entre 12h35 et 13h20). Les données ont été récoltées au travers de plusieurs méthodes, incluant un sondage à l'aide d'un questionnaire écrit (732 répondant-e-s), des discussions de groupe (25 ateliers de « photo élicitation », auxquels ont participé 159 enfants), l'observation des pratiques des enfants, des professionnels et des bénévoles, ainsi que des entretiens post-visite avec des intervenant-e-s. L'enquête s'est conclue le 28 novembre 2018 avec une journée Forum impliquant les différents acteurs impliqués dans le parascolaire de midi, qui ont pris connaissance des résultats de l'étude et qui ont pu partager, dans le cadre d'ateliers participatifs, leurs constats et leurs propositions au sujet des prestations d'accueil et de restauration de midi.

Ce rapport, dédié principalement à la présentation des résultats de l'enquête auprès des enfants, est subdivisé en trois parties. La première expose l'approche et les méthodes utilisées dans l'enquête. Elle résume, en particulier, les principes et les considérations éthiques sur lesquelles elle s'est construite, le déroulement de la recherche, les méthodes utilisées pour récolter et analyser les données, les principales caractéristiques des échantillons et les limites de l'étude. La deuxième partie présente les résultats de l'évaluation. Après avoir esquissé ce qui compte le plus pour les enfants pendant la pause de midi, elle aborde plus en détail les perspectives des jeunes participant-e-s au sujet des espaces de vie, des activités socioéducatives, du moment du repas, des rythmes de vie et des relations (entre pairs et avec les adultes), ainsi que leurs propositions de changement concernant ces différents domaines. Cette partie se termine en mettant en perspective les résultats de l'enquête auprès des enfants et ceux de la journée Forum avec les intervenant-e-s. La troisième partie discute les résultats d'ensemble de l'évaluation et présente, en guise de conclusion, quelques pistes de réflexion à l'attention des acteurs impliqués dans le parascolaire de midi de la VdG.

PARTIE I

Approche et méthode

1.1. Présentation de la recherche

L'évaluation participative a été conçue comme un processus évolutif, ouvert et inclusif. Les axes et les questions de recherche ont été identifiés en étroite collaboration avec les acteurs impliqués dans l'accueil et dans la restauration parascolaire de midi et le processus de recherche a été particulièrement attentif aux considérations éthiques.

1.1.1. Un processus d'enquête ouvert et inclusif

L'approche adoptée dans le cadre de cette enquête s'inspire des méthodologies de recherche-action participative (Christen-Gueissaz, Corajoud, Fontaine, & Racine, 2006; Patton, 2002, 175-191) et des approches fondées sur les droits de l'enfant (Alderson, 2000, 2012; Beazley, Bessell, Ennew, & Waterson, 2009; Dahl, 2014; Lundy & McEvoy, 2012). Elle se base sur trois principes inter-reliés.

1.1.1.1. Participation

L'enquête est conçue comme un espace-temps ouvert au dialogue avec tous les acteurs impliqués dans l'accueil parascolaire, tant du côté des intervenant-e-s que des bénéficiaires. Construite initialement à partir des questionnements des mandants et de leurs partenaires, la recherche a aussi fait place aux perspectives des enfants, qui ont eu la possibilité, entre autres, de poser leurs propres questions et d'essayer d'y répondre par leurs propres moyens.

1.1.1.2. Intérêt supérieur de l'enfant

L'intérêt supérieur de l'enfant a été pris constamment en considération, à la fois dans les modalités de participation à l'enquête, dans l'analyse des données et dans la restitution des résultats. Ceci a impliqué, en particulier, la définition de principes éthiques permettant d'assurer que la participation à la recherche ne nuise pas aux enfants, ainsi que l'anonymisation des données (cf. 1.1.3)

1.1.1.3. Non-discrimination

La recherche a porté une attention particulière à assurer la participation de tous les enfants, sans distinction d'âge, de genre, d'origine ou de classe sociale. Cela s'est traduit, en particulier, dans des efforts systématiques visant à inclure une diversité maximale de participant-e-s dans les différentes démarches d'enquête et dans l'utilisation de plusieurs méthodes de recherche, permettant à chacune et à chacun de trouver une modalité d'expression adaptée à son âge et à ses capacités communicationnelles (cf. 1.2.).

1.1.2. Axes et questions d'évaluation

En partant des cadres réglementaires en vigueur, des questionnements des intervenant-e-s et des enfants eux-mêmes, ainsi que des enjeux identifiés dans la littérature scientifique, l'enquête de terrain s'est déployée dans trois axes de recherche étroitement imbriqués. Elle s'est penchée, en particulier, sur les *espaces du parascolaire* (p.ex. caractéristiques des espaces intérieurs et extérieurs ; rapport entre espaces, taille des groupes et pratiques d'encadrement), sur les *rythmes de vie* (p.ex. accueil et départ des enfants, horaires, emploi du temps, déplacements) et sur les *relations interpersonnelles* qui se tissent au sein des lieux d'accueil (p.ex. relations entre pairs, entre enfants et adultes, entre les professionnel-le-s de différentes entités).

Sur cette base, les questions d'évaluation suivantes ont été identifiées (pour plus de détails, voir Annexe 2) :

1. Quels sont, pour les enfants eux-mêmes, les principaux facteurs qui déterminent la qualité de la pause de midi ?
2. Que pensent les enfants qui fréquentent le parascolaire de midi des différentes prestations qui leur sont fournies ?
 - 2.1. Que pensent-ils des différents espaces de la pause de midi et des activités qui s'y déroulent ?
 - 2.2. Que pensent-ils des repas ?
 - 2.3. Que pensent-ils des rythmes et de l'articulation des différentes phases de la pause de midi ?
 - 2.4. Que pensent-ils des relations qui se tissent pendant la pause de midi avec les pairs et avec les adultes ?
3. Dans quelle mesure les perspectives des enfants diffèrent-elles selon le lieu d'accueil, le genre, l'âge l'origine ou la présence (ou non) d'un handicap ?
4. Dans quelle mesure les différences entre les lieux d'accueil (p.ex. en termes d'espaces et de rythmes de vie et de relations interpersonnelles) influencent-elles l'expérience de l'accueil parascolaire de midi des enfants eux-mêmes ?

1.1.3. Considérations éthiques

Plusieurs défis éthiques se posent dans le cadre d'une recherche participative (Patton, 2002), surtout lorsqu'elle implique les plus jeunes. Ils concernent, en particulier, le consentement des participant-e-s, la protection de leur identité et l'impératif de ne pas leur nuire (Freeman & Mathison, 2009; Morrow, 2008, 2009; Morrow & Richards, 1996).

1.1.3.1. *Consentement et autorisations*

Les parents ont été informés par écrit de la recherche et les enregistrements des enfants ont été soumis à l'autorisation parentale. Pour les enfants, un consentement éclairé oral a été obtenu avant leur implication dans la recherche. Les garçons et les filles pouvaient aussi décider à tout moment d'arrêter de participer à la recherche ou de la rejoindre (principe du consentement évolutif) (Morrow, 2008, p. 54). Ces démarches visaient non seulement à s'assurer du caractère volontaire de la participation des enfants qui, généralement, est un gage de pertinence de leur contribution, mais aussi à ne pas empiéter de manière indue sur un moment de la vie des enfants associé à l'idée de « pause », la recherche étant souvent perçue, à juste titre, comme un travail.

1.1.3.2. *Protection de l'identité des personnes et des entités*

Les données récoltées dans le cadre de l'évaluation, que ce soit auprès des intervenant-e-s ou des bénéficiaires, ont été traitées de façon anonyme, de manière à préserver l'identité des personnes. Dans ce rapport, nous utilisons donc des pseudonymes pour nous référer aux personnes et nous évitons de mentionner les lieux d'accueil d'où proviennent les citations ou les observations. A l'exception des considérations concernant le processus d'échantillonnage (cf. 1.3), les comparaisons entre les résultats concernant les différents lieux d'accueil sont aussi anonymisées (les noms sont remplacés par des lettres : A, B, C, etc.), afin notamment d'éviter que les résultats de cette enquête donnent lieu à des classements entre les prestations des différentes entités.

1.1.4. Déroulement de la recherche

L'enquête, qui s'est déroulée entre janvier et novembre 2018, a été menée par une équipe de cinq personnes de la HEP Vaud. Elle s'est déployée en plusieurs phases.

1.1.4.1. Phase exploratoire (janvier-février 2018)

L'enquête avec les enfants a été précédée par des entretiens exploratoires avec les principaux acteurs (ECO, GIAP, ACRS et FGCRS). Entre le 26 janvier et le 19 février 2018, les deux premiers auteurs de ce rapport ont rencontré un total de 15 personnes dans le cadre de 8 entretiens (de groupe ou individuels). Ces entretiens visaient à comprendre le travail des différents partenaires et à clarifier les questions d'évaluation.

1.1.4.2. Enquête dans les 13 lieux d'accueil (mars-mai 2018)

La recherche dans les 13 lieux d'accueil a eu lieu entre le 9 mars et le 25 mai 2018 et a comporté un total de 19 visites. Le déroulement et les échéances de l'enquête, ainsi que les modalités des visites, ont été coordonnés à l'avance avec les Responsables de secteur (RSEC) du GIAP et avec les directions des ACRS, afin de les ajuster au mieux aux ressources, aux rythmes et aux contraintes de chaque lieu d'accueil.

La stratégie et le dispositif de recherche ont été adaptés en fonction de la taille et des caractéristiques des lieux d'accueil (voir Annexe 3). Les lieux accueillant moins de 130 élèves ont ainsi été visités une seule fois, alors que les lieux plus grands (jusqu'à 255 élèves) ont fait l'objet de deux visites (correspondant aux deux services du repas).

Les deux premières visites, réalisées à l'école de l'Europe et à l'école de Trembley (cf. 1.3.1), ont servi de « visites-tests ». Elles ont permis, en particulier, de clarifier la faisabilité de certaines démarches et de peaufiner les méthodes de recherche.

1.1.4.3. Études de cas (juin 2018)

Deux lieux d'accueil (Crêts-de-Champel et Pâquis-Centre) présentant des caractéristiques distinctes (nombre d'enfants accueillis, taille de l'équipe du GIAP, espaces et rythmes de vie, pratiques, caractéristiques socioéconomiques des habitants du quartier) ont servi de cas d'étude. Ceux-ci ont impliqué trois visites supplémentaires étalées sur 10-15 jours. Dans ce cadre, les enfants volontaires ont eu la possibilité de définir les questions de recherche et de choisir les méthodes avec lesquelles ils souhaitaient y répondre. En guise de remerciement, les participant-e-s ont reçu un « cadeau surprise » à la fin de la recherche⁴.

1.1.4.4. Analyse participative des données (septembre 2018)

Les résultats préliminaires de l'enquête ont été présentés le 10 et le 11 septembre 2018 aux enfants des deux lieux d'accueil ayant fait l'objet des études de cas. Les séances de présentation, d'une durée de 30-45 minutes, ont permis de partager les résultats de l'enquête avec une trentaine d'enfants de chaque lieu. Elles ont pris la forme de débats, la présentation de chaque résultat de l'enquête étant suivie d'une discussion sur sa pertinence ou sa signification. Les résultats de ces débats, qui ont permis de corroborer ou de nuancer nos analyses préliminaires, ont été intégrés à ce rapport de recherche.

⁴ En lien avec les thématiques soulevées par les enfants dans le cadre de l'enquête et avec leur rôle de jeunes chercheurs ou chercheuses, le cadeau incluait une boîte à déjeuner et une boule antistress produites par la HEP Vaud, ainsi qu'un carnet de notes.

1.1.4.5. Forum avec les acteurs du parascolaire (28 novembre 2018)

Une journée Forum impliquant une centaine d'acteurs du parascolaire de midi a eu lieu le 28 novembre 2018 au Centre de Geisendorf (Genève), appartenant au Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) du canton. Après une présentation des résultats de l'enquête, les participant-e-s se sont notamment réunis en ateliers pour échanger sur les résultats, analyser les forces et les faiblesses du parascolaire de midi et proposer des pistes d'amélioration.

1.2. Méthodes

Afin de faire une place à la parole d'enfants d'âges très différents (de 4 à 13 ans) et possédant des capacités communicationnelles différentes (p.ex. enfants francophones ou allophones, maîtrise de la lecture et de l'écriture, facilité à prendre la parole), cette recherche a combiné des méthodes qualitatives et quantitatives, adaptées au cas par cas. Durant l'enquête, les membres de l'équipe de recherche ont adopté une posture de « moindre adulte » (Mandell, 1988), qui consiste à éviter d'être associé à une figure d'autorité (p.ex. en permettant le tutoiement, en renonçant autant que possible à discipliner les enfants). Cette posture permet d'établir des relations de confiance avec les enfants et d'accéder à des perspectives qui diffèrent de celles que les enfants partagent avec les autres adultes rencontrés dans le cadre (para)scolaire (p.ex. animateurs-trices, enseignant-e-s). Les données récoltées ont ensuite fait l'objet d'une analyse comparative.

1.2.1. Méthodes de récolte des données

La récolte des données s'est inspirée de l'« approche mosaïque » développée par Alison Clark (2005), qui consiste à utiliser une large palette de méthodes afin de laisser à chaque enfant la possibilité d'exprimer son avis selon ses propres préférences et capacités (voir aussi : Todd, 2012). Au contrôle strict des procédures d'enquête, typique des études basées sur une seule méthode, cette approche privilégie l'inclusion d'une diversité de points de vue. Pour cela, les chercheurs-euses adaptent leurs stratégies et méthodes aux dispositions des enfants. La diversité des sources et des méthodes est également un gage de fiabilité des résultats de la recherche (Fielding, 2008; Olivier de Sardan, 1995). Elle permet notamment d'offrir des éclairages complémentaires sur une même problématique et de comprendre ce que les résultats obtenus doivent à la méthode utilisée. En définitive, les méthodes privilégiées dans l'enquête de terrain résultent néanmoins d'un compromis pragmatique entre l'ambition d'inclure une pluralité de perspectives et les possibilités de recherche offertes par le contexte du parascolaire de midi. L'enquête a finalement été conduite sur la base d'une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives permettant de récolter à la fois des perspectives individuelles et collectives.

1.2.1.1. Sondage

Afin de récolter dans une période assez brève (trois mois) la parole d'un échantillon suffisamment représentatif d'enfants, l'équipe de recherche a eu recours à un questionnaire contenant une dizaine de questions (voir Annexe 4). Avant le début de l'enquête, celui-ci a été testé auprès d'enfants non impliqués dans la recherche et il a été révisé et validé par ECO et le GIAP. La moitié des questions étaient ouvertes, ce qui a permis aux enfants de partager leurs points de vue dans leurs propres termes. L'inclusion de questions concernant les données biographiques des enfants (âge, genre, langue parlée à la maison) visait, quant à elle, à se donner les moyens d'explorer quelques facteurs pouvant avoir une influence sur les avis des enfants.




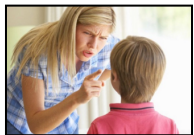


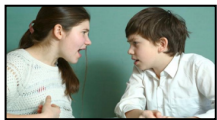


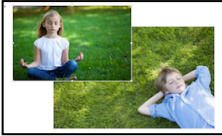
La modalité d'administration du questionnaire a été adaptée à l'âge des enfants et au contexte des lieux d'accueil. Ainsi, là où les enfants plus âgés (4P-8P) ont généralement rempli le questionnaire de manière indépendante, sans ou avec peu de soutien de l'équipe de recherche, la passation du questionnaire avec les enfants plus jeunes s'est faite généralement en face à face, sous la forme d'un entretien. Afin de ne pas empiéter sur les rythmes et les activités du parascolaire, les questionnaires ont généralement été remplis en marge des autres activités des enfants, le plus souvent dans les préaux, du moins lorsque la météo le permettait.

1.2.1.2. Ateliers « Ma pause de midi »

Les discussions de groupe ont pris la forme d'ateliers dits de « photo élicitation » (Bigando, 2013; Haper, 2002), c'est-à-dire de débats médiatisés par des photos, où les significations attribuées aux images servent à explorer le sens que les participant-e-s donnent à leurs expériences (voir Annexe 5). Elles ont impliqué des petits groupes d'enfants (généralement de cinq à huit personnes), tous volontaires, et elles ont duré entre 25 et 40 minutes, en fonction des rythmes des lieux d'accueil, ainsi que de la motivation et de l'intérêt des participant-e-s. Afin de ne pas influencer les échanges avec les enfants, les ateliers ont eu lieu, à l'exception de deux cas, en l'absence des animateurs-trices. Lorsque tous les enfants étaient au bénéfice d'une autorisation parentale (dans plus de quatre cas sur cinq), les discussions de groupe ont été filmées et enregistrées, de manière à permettre une analyse plus approfondie.

Dans leur grande majorité, les participant-e-s aux ateliers ont répondu au questionnaire avant le début de l'atelier, ce qui nous a permis d'entrer en matière plus facilement. Après une phase introductive, où les enfants ont eu la possibilité de se présenter et de s'exprimer librement sur ce qu'ils pensent du parascolaire de midi (propos qui reprenaient fréquemment ce qu'ils venaient d'écrire dans les questionnaires), les chercheurs-euses ont présenté aux enfants une série de 10 photos, choisies sur la base des entretiens préliminaires avec les intervenant-e-s et censées représenter différentes situations, moments et enjeux du parascolaire de midi. Afin de faciliter la lecture de ce rapport, nous avons attribué un nom descriptif à chaque photo (Tableau 1).

Tableau 1 : Photos utilisées dans l'enquête

Photo	Nom	Enjeu	Photo	Nom	Enjeu
	Assiette	Contenu et qualité du repas		Activités avec animatrice	Activités socioéducatives
	Repas entre copains	Relations autour du repas		Dame qui gronde	Pratiques disciplinaires
	Jeu entre enfants	Jeu à l'intérieur et relations entre pairs		Montre	Rythmes de vie
	Fille et garçon	Relations entre pairs et de genre		Main sur oreilles	Bruit et sonorités
	Préau	Activités à l'extérieur		Zen	Moments de pause et sonorités

Les photos ont été disposées sur la table ou sur le sol sans les nommer ou les décrire, toujours dans le même ordre et, lorsque l'espace le permettait, en cercle (Figure 1). Dans un premier temps, nous avons demandé à chaque enfant d'identifier deux photos qui décrivaient sa propre expérience du parascolaire et de partager son choix et les raisons qui le justifiaient. Nous avons laissé le soin aux enfants de nommer les photos avec leurs propres mots et de leur donner la signification qui leur semblait la plus appropriée, sans valider ni corriger leurs propos, en les incitant, le cas échéant, à élaborer leurs arguments.

Les participant-e-s ont ensuite été invité-e-s à choisir *ensemble* trois photos (parmi les 10 proposées) qui représentaient au mieux le parascolaire de midi dans leur lieu d'accueil. Lorsque la motivation des enfants et le temps l'ont permis, nous avons aussi demandé aux enfants de hiérarchiser les trois photos choisies, en les classant dans l'ordre d'importance. Dans presque la moitié des cas, l'atelier s'est conclu avec la composition d'une mosaïque d'images représentant la pause de midi idéale.

Figure 1 : Disposition des photos lors d'un atelier



1.2.1.3. Observation participante

Dans les 13 lieux visités, les chercheurs-euses ont accompagné les groupes d'enfants déjà constitués autour d'un-e animateur-trice. Cette stratégie a permis de partager l'expérience quotidienne des enfants sur le mode du « shadowing » (McDonald, 2005), technique d'observation consistant à suivre les acteurs « comme leur ombre », au plus près de leurs activités et à observer de près leurs pratiques (p.ex. jeux à table, discussions, petits et grands chagrins, transgressions).

Avec l'accord de la Direction du GIAP, le chef de projet a poursuivi et approfondi la démarche d'observation participante en effectuant un remplacement dans un lieu d'accueil n'ayant pas été visité auparavant. Les observations ont aussi continué lors des deux cas d'étude, en se centrant sur les activités hors du repas et en explorant les différences entre le parascolaire de midi (11h30-13h30) et le parascolaire du soir (16h00-18h00).

Les membres de l'équipe de recherche ont pris des notes ethnographiques lors de chaque visite, gardant ainsi les traces des pratiques observées, des discussions informelles et des expériences vécues par les chercheurs-euses (p.ex. goût du repas, bruit, rythmes).

1.2.1.4. Entretiens post-visite

Après chaque visite, les membres de l'équipe de recherche ont conduit deux entretiens simultanés avec au moins un-e animateur-trice et une personne ayant participé à la

préparation ou au service des repas. Ces entretiens (d'une durée de 30-45 minutes) visaient à revenir sur la visite et à récolter les points de vue des intervenant-e-s sur son déroulement et sur les événements les plus saillants.

1.2.1.5. *Enquêtes menées par les enfants*

Dans le cadre des cas d'étude réalisés à Crêts-de-Champel et à Pâquis-Centre, les enfants qui le souhaitaient ont eu la possibilité de conduire leur propre enquête. Chaque lieu d'accueil a fait l'objet de trois visites.

Lors de la première visite, les enfants ont identifié les questions de recherche, les méthodes d'enquête et les possibles sources d'information. Sur la base de la liste de questions établie par chaque groupe d'enfants (transcrite et imprimée par l'équipe de recherche suite à la première visite), et au moyen d'un stylo et d'un carnet de notes offerts par la HEP Vaud, les enfants ont ensuite interrogé des personnes de référence (pairs, animateurs-trices, parents). La deuxième visite est intervenue dans cette phase et a servi à les aiguiller ou à les conseiller. Lors de la troisième visite, les enfants ont partagé les résultats de leurs recherches dans le cadre d'une discussion de groupe animée par les chercheurs-euses.

1.2.1.6. *Sondage et ateliers avec les intervenant-e-s*

Lors du Forum du 28 novembre 2018, les professionnel-le-s et les bénévoles impliqués dans le parascolaire de midi, principalement issus des 13 lieux visités durant la recherche, ont d'abord été invités à participer à un « sondage photo », consistant à choisir deux photos parmi les 10 proposées aux enfants. Après avoir pris connaissance des résultats de l'enquête dans les lieux d'accueil, ils se sont réunis en sous-groupes hétérogènes de 6-7 personnes pour participer à des ateliers animés par une équipe de facilitateur-trice-s coordonnée par la HEP Vaud⁵, où ils ont exposé leur vision idéale du parascolaire (en proposant un ou deux mots clés et en justifiant leur choix), analysé les forces et les faiblesses du dispositif actuel et proposé des éventuelles pistes d'amélioration. Huit ateliers impliquaient des personnes engagées sur le terrain, alors que le neuvième impliquait les responsables des différentes entités.

1.2.2. Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données a été de nature comparée. Les données récoltées au moyen des questionnaires ont été transcrites dans un fichier *Excel*, en restant au plus près des propos des enfants. La base de données ainsi obtenue a ensuite été exportée dans le logiciel SPSS, pour y effectuer des analyses quantitatives, et dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo, où les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu et d'une analyse des controverses et des registres des justifications (au sujet de cette démarche, voir : Boltanski & Thévenot, 1991; Latour, 2006).

Les analyses statistiques ont été essentiellement descriptives. Les tableaux comparatifs correspondent à des tables de contingence (tableaux de deux variables croisées). Des tests d'indépendance (*test du chi 2* et *test de Fisher*) systématiques ont été effectués afin de s'assurer que la différence présentée est statistiquement significative.

⁵ L'équipe de facilitateur-trice-s était constituée de personnes n'ayant pas de lien avec le parascolaire de la VdG. Elle comprenait cinq personnes de la HEP Vaud (Laurent Bovey, Pierre Curchod, Héloïse Durler, Crispin Girinshuti et Michele Poretti), deux cadres du DCSS (Vanessa Dahan et Joëlle Oudard), ainsi que Christophe Delay (Haute école de travail social et de la santé du canton de Vaud) et Andrea Lutz (Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève).

Les enregistrements (audio et vidéo) des ateliers ont été transcrits *verbatim*, en prêtant une attention particulière aux interactions autour des photos. Ces transcriptions ont ensuite fait l'objet d'une analyse qualitative au moyen du logiciel NVivo. Cette analyse s'est inspirée des méthodes de la théorie enracinée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967), qui consiste à faire émerger la théorie des données empiriques, par un codage systématique du matériau récolté (paragraphe par paragraphe, phrase par phrase) et par un assemblage progressif des données dans des catégories analytiques.

L'ensemble des données (réponses aux questionnaires, transcriptions des ateliers, notes d'observation) a finalement fait l'objet d'une analyse comparée et itérative. Les principaux facteurs sur lesquels s'est basée la comparaison ont été l'âge, le degré scolaire, le genre, le lieu d'accueil, la langue parlée à la maison et l'origine sociale des parents, estimée sur la base des données fournies par le Service de la Recherche en Éducation (SRED) de l'État de Genève⁶.

Les résultats préliminaires de l'enquête ont aussi été présentés début septembre 2018 aux enfants des deux lieux d'accueil ayant fait l'objet des cas d'études. Ces discussions, qui ont pris la forme de débats, ont permis de récolter des nouvelles données, de confirmer certaines analyses, de clarifier certaines idées et d'éclaircir certains doutes, en augmentant par là même la pertinence des résultats de l'enquête.

⁶ L'origine sociale des enfants dépend de nombreux facteurs, en grande partie inaccessibles à cette enquête. Les données fournies par le SRED nous ont ainsi servi d'indicateur de substitution, permettant non pas de connaître l'origine de chaque enfant, mais d'établir une sorte de dominante socioéconomique de chaque lieu d'accueil.

1.3. Échantillons

La stratégie adoptée dans l'enquête auprès des enfants se base sur un échantillonnage stratifié (Patton, 2002, 405-415) à trois niveaux : les lieux d'accueil ; l'âge, étroitement associé à l'organisation des services de restauration (1P-4P au premier et 5P-8P au deuxième service) ; et le genre. Bien que le contexte du parascolaire, joint au principe du consentement évolutif des enfants, ne permette pas un contrôle strict du processus d'échantillonnage, nous avons constitué, avec le soutien des équipes du GIAP, des échantillons suffisamment représentatifs de l'hétérogénéité des élèves du parascolaire de midi. En ce qui concerne les participantes et les participants au Forum, ils ont été identifiés par chaque entité de manière à représenter la diversité des intervenant-e-s et les 13 lieux d'accueil concernés.

1.3.1. Lieux d'accueil

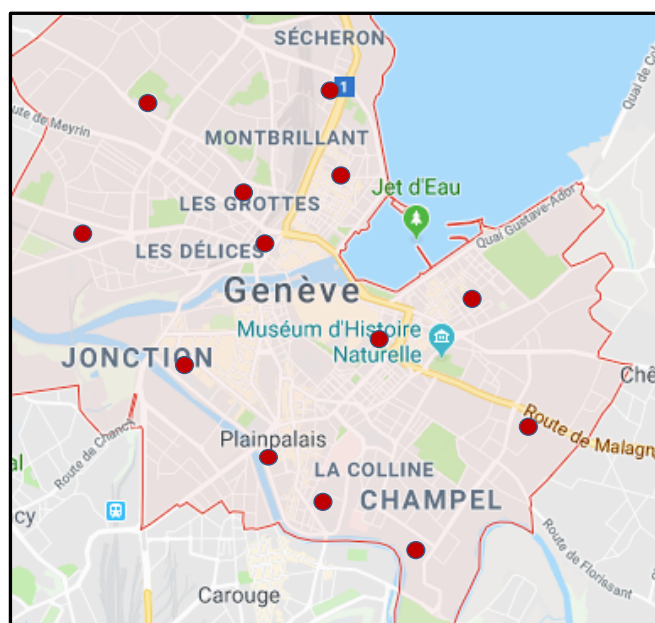
Les lieux d'accueil où a été menée cette enquête, choisis par la VdG et ses partenaires, accueillent au total, en moyenne, 1750 élèves par jour. L'échantillon inclut des lieux situés dans différents secteurs du GIAP et dans des quartiers habités par des populations aux caractéristiques socioéconomiques variées (Tableau 2 et Figure 2). Il inclut aussi trois lieux faisant partie du réseau d'enseignement prioritaire (REP), fréquentés en prévalence par une population défavorisée. Les lieux accueillent un nombre d'élèves très disparate (entre 30 et 255), ils ont des caractéristiques spatiales distinctes (p.ex. déplacements entre l'école et la cantine) et sont desservis par différentes ACRS, ce qui se traduit dans des dispositifs de restauration hétérogènes (p.ex. repas préparé sur place vs. liaison froide ; repas servi par les animateurs-trices, par les ACRS ou en self-service). L'échantillon des lieux d'accueil constitue donc une base appropriée pour une recherche comparative.

Tableau 2 : Caractéristiques des lieux d'accueil⁷

Secteur opérationnel du GIAP	École	ACRS	Restaurant	No. moyen enfants	Dominante socioéconomique des parents d'élèves	REP	Déplacement
St-Jean Charmilles	Europe	Europe	Europe	165	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Non
Cité Saint-Gervais Sujet	Grottes	Cropettes	Grottes	130	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Non
	Necker	Saint Gervais	EFP Saint Gervais	170	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Oui
	Ferdinand-Hodler	Cité-Rive	Ferdinand-Hodler	130	Cadres supérieurs et dirigeants	Non	Non
Pâquis Sécheron Varembe	Pâquis-Centre	Pâquis	Pâquis rue Royaume	255	Ouvriers, divers et sans indication	Oui	Oui
	Sécheron	Prieuré-Sécheron	Espace quartier Sécheron	150-160	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Non
Petit-Saconnex Servette	Trembley	Trembley	École Trembley	130	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Non
Plainpalais Jonction	Hugo-de-Senger	Plainpalais	Hugo-de-Senger	180	Ouvriers, divers et sans indication	Oui	Non
	Cité-Jonction	Plantaporrêts	Cité-Jonction	30	Ouvriers, divers et sans indication	Oui	Non
Eaux-Vives Malagnou	Vollandes	REV	Vollandes	125	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Non
	Le Corbusier	Malagnou-Florissant	Le Corbusier	200	Cadres supérieurs et dirigeants	Non	Non
Champel Florissant Roseaie	Crêts-de-Champel	Champel	Crêts-de-Champel	130	Cadres supérieurs et dirigeants	Non	Non
	Roseaie	AMP	Barthélémy-Menn	150	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Non	Oui

⁷ Tableau basé sur les données de ECO et du SRED.

Figure 2 : Localisation des lieux d'accueil



1.3.2. Répondant-e-s au sondage

Au total, 732 enfants, dont 418 filles et 307 garçons (sept enfants n'ont pas indiqué leur genre) ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à un taux de participation global de 41,8%. L'âge moyen des répondant-e-s est d'environ 8,5 ans et les filles sont proportionnellement plus nombreuses à avoir répondu au questionnaire : 57,1% des répondant-e-s, contre 41,9% pour les garçons. Comme le montre le Tableau 3, le taux de participation diffère selon les lieux d'accueil, allant d'un minimum de 26,7% à l'école de Necker à un maximum de 62,3% pour l'école de Vollandes.

Tableau 3 : Taux de participation au sondage par genre et par lieu d'accueil

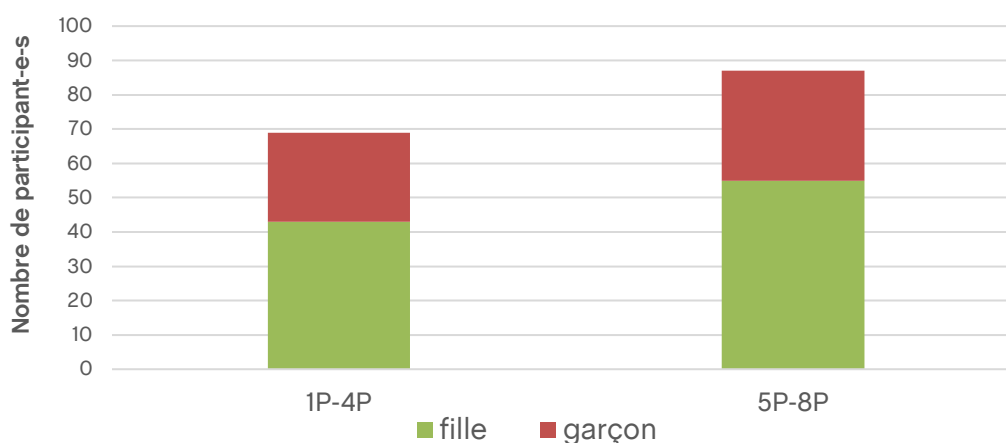
École	Nombre moyen d'enfants par jour	Répondant-e-s				Taux de participation
		Filles	Garçons	Genre non répertorié	Total	
Cité-Jonction	30	4	4		8	26.7%
Crêts-de-Champel	130	31	25		56	43.1%
Europe	165	47	31		78	47.3%
Ferdinand-Hodler	130	31	15	1	47	36.2%
Grottes	130	30	21		51	39.2%
Hugo-De-Senger	180	45	34		79	43.9%
Le Corbusier	200	29	40		69	34.5%
Necker	50	11	6		17	34.0%
Pâquis-Centre	255	40	36		76	29.8%
Roseraie	150	40	23		63	42.0%
Sécheron	155	40	25	1	66	42.6%
Trembley	130	27	14	3	44	33.9%
Vollandes	125	43	33	2	78	62.4%
Total	1750	418	307	7	732	41.8%

A l'image de la ville qu'ils habitent, les répondant-e-s au sondage avaient aussi de origines et des trajectoires disparates, incluant souvent un parcours de migration. Plus d'un enfant sur cinq affirme ainsi ne pas parler français à la maison et environ 60 % des répondant-e-s déclarent parler plus d'une langue. Parmi les dizaines de langues mentionnées, on trouve notamment l'espagnol (16%), le portugais (13%), l'anglais (12%), l'italien (7%), l'arabe (5%) et l'albanais (3%), mais aussi, dans des proportions moindres, le russe, le chinois, le mongol, le turc, le tigrigna, le lingala ou le suisse-allemand.

1.3.3. Participant-e-s aux ateliers dans les lieux d'accueil

Nous avons mené au moins un atelier dans tous les lieux comprenant des enfants de degré scolaire supérieur ou égal à 3P, c'est-à-dire dans 12 lieux sur 13⁸. Au total, 25 ateliers ont impliqué 159 enfants, dont 99 filles (62,3%) et 60 garçons (37,7%). Si les garçons sont encore une fois sous-représentés, les ateliers ont permis de recueillir des perspectives suffisamment hétérogènes, notamment en termes de genre et d'âge (Figure 3). Parmi les participant-e-s aux ateliers de 1-4P, les enfants en 4P sont surreprésentés (23,3% du total des participant-e-s), à contrario des enfants de 1P (généralement occupés à faire la sieste) et de 2P (pour qui l'interprétation des photos s'est avérée trop complexe lors des tests effectués à l'école de l'Europe).

Figure 3 : Participant-e-s aux ateliers par niveau scolaire et genre (n=156)



1.3.4. Participant-e-s aux ateliers du Forum

Les ateliers de la journée Forum ont réuni un total d'environ 70 personnes représentant tous les acteurs du parascolaire de midi. Chaque groupe d'atelier incluait 3-4 représentant-e-s du GIAP (coordinatrice, RSEC, RSE et animateurs-trices), 2-3 représentant-e-s des ACRS ou de la FGCRS (présidents, cuisinier-ère-s, employé-e-s de cuisine, administrateur-trice-s) et un-e représentant-e d'ECO. Un membre de la direction du DCSS s'est joint aux discussions du groupe de travail comprenant les responsables des différentes entités.

⁸ La visite à Cité-Jonction visait les enfants de 1P-2P. Les ateliers étant peu adaptés à ce public, nous nous sommes concentrés sur les entretiens directifs en face à face (à l'aide du questionnaire) et sur les discussions informelles avec les enfants.

1.4. Limites

Comme toute enquête, celle qui fait l'objet de ce rapport comprend des limites. Celles-ci tiennent, en particulier, à la représentativité des perspectives récoltées, au caractère réduit de la participation des enfants et aux biais associés aux démarches de recherche.

1.4.1. Représentativité

L'enquête de terrain a été conduite dans des délais relativement courts et dans un contexte mis à dure épreuve par la gestion des activités courantes. L'équipe de recherche a ainsi dû s'adapter au mieux à l'emploi du temps des équipes d'accueil, souvent « minuté », comme l'ont relevé plusieurs intervenant-e-s, en utilisant au mieux les espaces-temps disponibles et, comme le dirait Olivier de Sardan (1995), en faisant « feu de tout bois ». L'échantillon des répondant-e-s a souvent été constitué le jour même de manière pragmatique avec les équipes du GIAP, en tenant compte des présences, des autorisations des parents, des autres activités prévues et, surtout, de la volonté des enfants de participer à la recherche. S'il a été possible de prêter une attention particulière à la représentativité en termes d'âge et de genre (cf. 1.3), nous n'avons pas pu prendre en compte de manière convenable d'autres facteurs, tels que la présence d'un handicap.

Le principe du consentement éclairé et évolutif de l'enfant, qui met au centre de la démarche d'enquête la motivation et l'intérêt des jeunes participant-e-s, implique de renoncer au contrôle strict du processus d'échantillonnage. Le fait que notre enquête ait été souvent en concurrence avec d'autres activités, telles que le football et le jeu libre, a ainsi influencé la décision des enfants de participer (ou non) à la recherche. La sous-représentation des garçons parmi les répondants au questionnaire et les participant-e-s aux ateliers doit ainsi se lire dans cette optique.

Ces constats doivent aussi être interprétés à la lumière de nos méthodes de recherche. Bien que nous ayons pris le soin de proposer plusieurs types d'espaces de parole (individuel et collectif ; écrit et oral ; questions ouvertes et fermées ; méthodes visuelles), le sondage et l'atelier ont été perçus, à juste titre, comme des exercices très scolaires (Lahire, 2008). Les caractéristiques des épreuves que nous avons proposées aux enfants (répondre à des questions par écrit, argumenter) ont ainsi probablement attiré vers notre enquête les personnes plus à l'aise avec ce type d'exercice (Poretti, 2018), et en particulier les filles ayant de bons résultats scolaires. Comme l'a relevé Nell (6P) lorsque nous nous apprêtions à débiter un atelier, « en fait c'est un peu comme à l'école, quand il faut argumenter ». Ce biais favorable aux paroles « scolaires » a probablement aussi joué un rôle pendant le déroulement des ateliers. En dépit des efforts des facilitateurs pour assurer une prise de parole équitable, certains enfants, notamment celles et ceux avec une parole plus articulée ou affirmative, ont ainsi pris la parole plus souvent que d'autres.

La nécessité d'obtenir une autorisation parentale pour la participation aux ateliers a également influencé le nombre et le profil des participant-e-s. Faute d'autorisation, plusieurs enfants intéressés aux ateliers n'ont pas pu y participer. Les autorisations ont aussi été plus faciles à obtenir dans les écoles situées dans des quartiers habités en prévalence par les classes moyennes ou aisées. Les communications avec les parents dépendant, comme l'ont relevé plusieurs RSEC, du niveau socioéconomique et de la maîtrise de la langue française, il n'est pas exclu que ces facteurs aient joué un rôle également dans les autres quartiers, influençant, dans des proportions impossibles à quantifier, la composition socioéconomique des participant-e-s aux ateliers, où les enfants de parents francophones et possédant plus de ressources économiques et culturelles pourraient être surreprésentés.

Si l'utilisation d'autres méthodes, et notamment le « shadowing », a donné un accès aux perspectives d'une population plus large et hétérogène, les rencontres autour des repas ou dans les préaux ont souvent été fugaces et n'ont pas permis de récolter suffisamment de données biographiques pour réaliser une analyse approfondie.

1.4.2. Une participation réduite

Les délais rapprochés auxquels cette recherche a dû faire face, combinés à la nécessité de couvrir 13 lieux d'accueil aux caractéristiques très différentes, ont réduit les possibilités de faire participer les enfants aux différentes phases de la recherche. Ainsi, les thématiques abordées dans le questionnaire étaient basées essentiellement sur les enjeux relevés par les adultes, bien que l'espace pour s'en écarter ait été offert en incluant plusieurs questions ouvertes. Si les ateliers laissaient beaucoup de place aux perspectives des enfants, qui pouvaient exprimer leur avis sans cadrage préalable, les photos proposées aux enfants ont été choisies par l'équipe de recherche.

Dans ce contexte, seuls les cas d'étude ont permis d'impliquer véritablement les enfants dans la recherche, montrant que les questions que se posent les enfants diffèrent, en partie, de celles des intervenant-e-s. La participation des enfants à cette phase de la recherche n'a cependant duré que deux semaines et a été influencée par plusieurs facteurs, en particulier la fréquentation irrégulière du parascolaire de certains d'entre eux et les nombreuses sorties scolaires organisées au mois de juin. On peut ainsi dire que les ambitions participatives de l'enquête n'ont été que partiellement atteintes.

1.4.3. Autres possibles biais

Les résultats de l'enquête peuvent avoir été influencés par la manière dont elle a été réalisée. Contrairement aux enquêtes réalisées dans les classes d'école, où il est parfois possible d'assurer que chaque enfant répond de manière individuelle aux questions qui lui sont posées, il n'a pas été possible d'éviter que la passation du questionnaire donne lieu à des dynamiques de groupe. Ces biais étant présents dans tous les lieux d'accueil et touchant tous les groupes d'âge et les deux sexes, ils ne devraient cependant pas influencer de manière significative l'analyse comparative des données.

Le fait que les questionnaires aient été remplis de manière différente selon l'âge des enfants, à savoir de manière autonome pour les plus âgés et sous forme d'entretien face à face pour les enfants plus jeunes, peut aussi avoir influencé les résultats de la recherche. Les données tirées de questionnaires d'enfants qui ont répondu en présence d'un adulte tendent ainsi à être moins critiques envers le parascolaire que celles découlant de questionnaires remplis de manière autonome.

Le format de l'atelier et les photos proposées aux enfants pourraient aussi avoir influencé le type et le contenu des propos récoltés. Ainsi, bien que les enfants aient partagé des observations critiques au travers de tous les instruments de recherche, leurs propos étaient souvent plus virulents lors des ateliers. Ceci pourrait s'expliquer par le choix des photos, qui peut avoir incité les participant-e-s à proposer des regards critiques. Les significations plurielles associées aux images proposées suggèrent cependant que cette influence est faible. La dimension publique des débats des ateliers pourrait aussi avoir joué un rôle, signalant, par-là, une certaine légitimité publique d'une posture critique vis-à-vis du parascolaire de midi.

Partie II

Regards croisés sur la pause de midi

2.1. Représentations de la pause de midi

Les ateliers de « photo élicitation » et le sondage offrent des éclairages saisissants sur les représentations de la pause de midi, ainsi que sur ce qui compte pour les enfants pendant cet espace-temps, sur le sens qu'ils attribuent aux activités qui s'y déroulent et sur les relations qu'ils établissent avec leurs pairs et les adultes. Certes, les différentes méthodes donnent à voir des réalités distinctes. Les enfants, comme nous le verrons, ne sont pas non plus tous d'accord entre eux et leurs avis divergent en fonction de nombreux facteurs, incluant le lieu, l'âge, le genre et l'origine sociale. Les classements individuels des images proposées dans le cadre des ateliers, les choix collectifs concernant les images les plus représentatives du parascolaire (« top 3 » et « top 1 ») et les jugements de valeur concernant la pause de midi dessinent néanmoins les contours assez nets de ce qui a de la valeur pour eux et de ce qu'ils aiment (ou pas).

2.1.1. Iconographies individuelles du parascolaire

Nous avons proposé aux enfants de choisir deux photos (parmi les 10 proposées) qui leur rappelaient leur expérience du parascolaire de midi. Comme l'illustre la Figure 4, pour plus d'un tiers des enfants ayant participé aux discussions de groupe (66 sur 159), la photo *Dame qui gronde* est l'une des deux photos qui représentent le plus l'expérience individuelle du parascolaire, ou, plus précisément, l'expérience que les enfants ont souhaité partager avec leurs camarades et l'équipe de recherche le jour de la visite. Suivent les photos *Mains sur oreilles* et *Préau*, choisies par environ 3 participant-e-s sur 10, et *Assiette*, choisie par une personne sur quatre. Les autres images ont été mobilisées avec des fréquences de plus en plus faibles, *Activité avec animatrice* se plaçant au dernier rang (moins d'une personne sur 20).

Si les repas (*Assiette*, *Repas entre copains*), les sonorités (*Main sur oreilles*) ou les relations entre pairs (*Fille et garçon*) apparaissent dans des proportions similaires dans les choix des images effectués par les enfants plus jeunes et par les plus âgés, d'autres sujets font surface de manière plus forte selon l'âge et le degré scolaire (Figure 5). Ainsi, alors que *Dame qui gronde* et *Montre* sont, de loin, les photos les plus choisies par les enfants de 5P-8P, totalisant à elles seules plus de 40% des choix, *Dame qui gronde* intervient seulement en troisième place chez les « petits », devancée par *Préau* et *Main sur oreilles*, alors que *Montre* se classe en dernière. Les enfants de 1P-4P choisissent aussi dans des proportions inégalées l'image *Zen*, associée à l'idée de calme, de repos et de tranquillité, et ils sont les seuls à choisir *Activité avec animatrice*, choix fait surtout par les filles. Ces différentes iconographies du parascolaire suggèrent donc que les expériences enfantines de la pause de midi pourraient dépendre, au moins en partie, de l'âge, élément étroitement associé à la structure et aux rythmes du parascolaire, organisé, comme nous l'avons vu, en deux services de repas calqués sur les degrés scolaires.

Figure 4 : Fréquence des choix individuels des images (n=159)

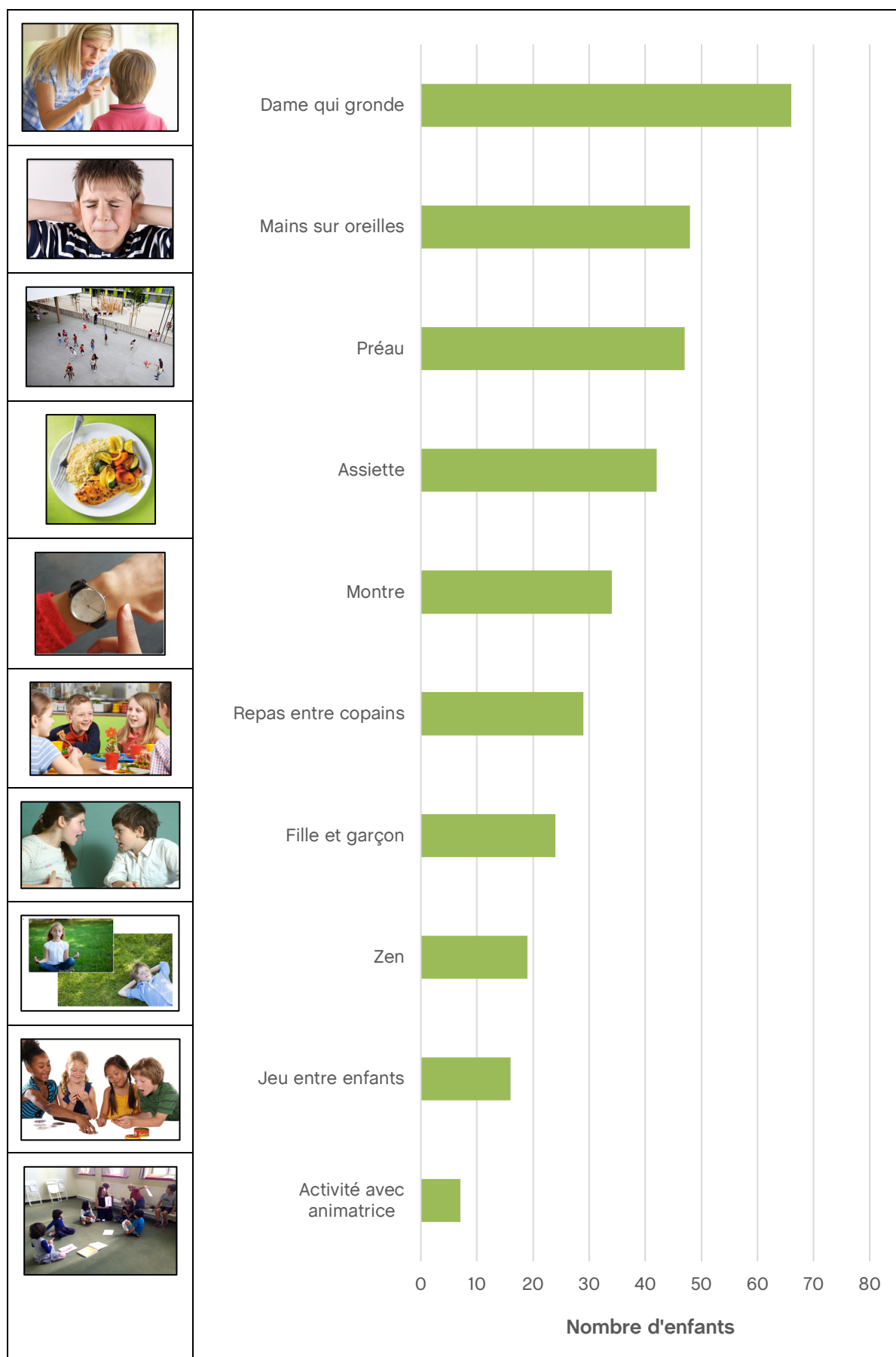
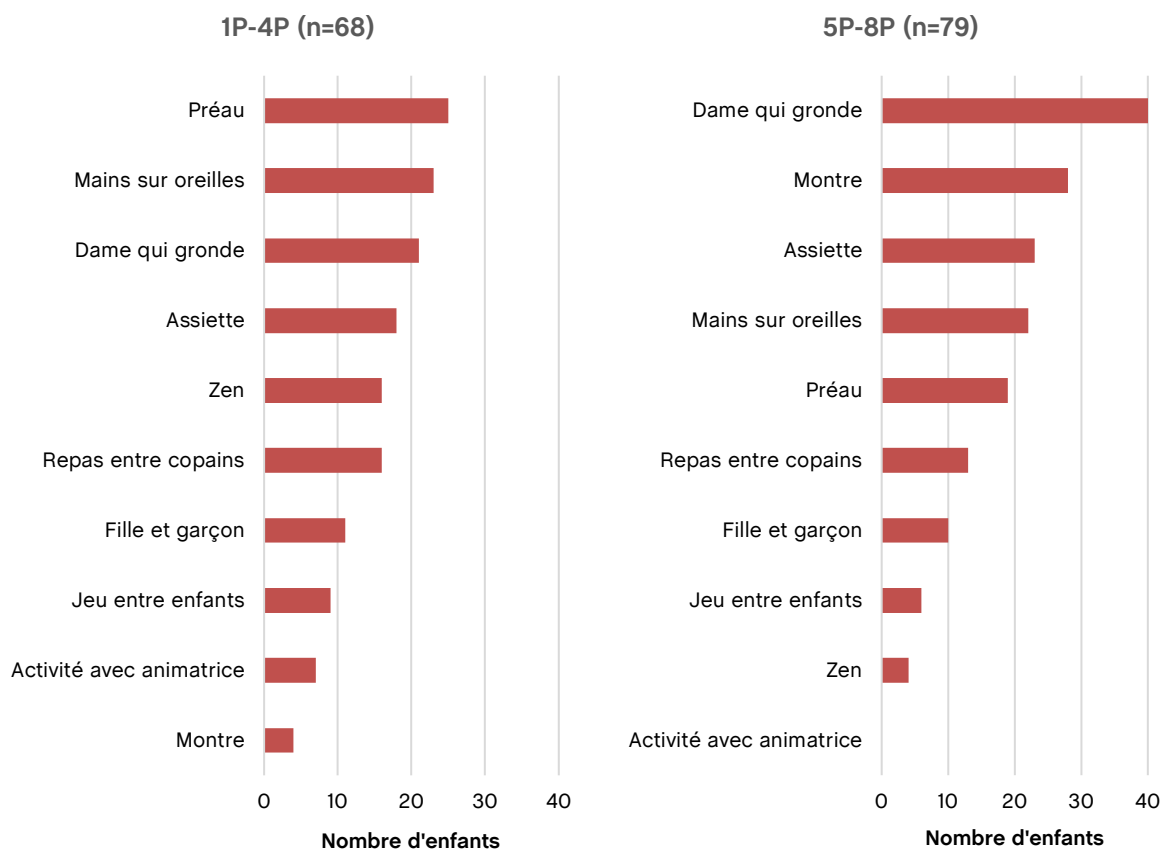


Figure 5 : Fréquence des choix individuels des images par classe d'âge



Il importe de souligner que ce classement quantitatif, basé sur la fréquence des choix des photos, n'est qu'un premier indicateur de ce qui compte pour les enfants et ne nous dit rien, en tant que tel, sur le sens qu'ils donnent à leur expérience du parascolaire de midi et sur leurs jugements de valeur. Lors des ateliers, en effet, les enfants ont donné des significations plurielles aux images. Par exemple, la photo *Assiette* a été mobilisée à la fois pour affirmer qu'elle rappelait le repas à la cantine ou qu'elle n'avait « rien à voir » avec les mets servis au réfectoire, qu'ils soient jugés bons ou pas. La photo *Dame qui gronde*, pour sa part, a été associée presque unanimement aux pratiques des animateurs-rices, mais celles-ci n'étaient pas toujours jugées de manière négative, certains enfants, à l'instar de Rose (3P), admettant que ces interventions se justifient « parce que souvent on fait beaucoup de bêtises ». Quant à *Montre*, elle a été mobilisée à la fois pour signifier une trop longue attente du moment du repas (pour les enfants du deuxième service), le stress lié aux rythmes du parascolaire ou le fait d'arriver en retard à l'école à 13h30, alors que *Main sur oreilles* a été désignée, entre autres, pour signifier le bruit à la cantine qui, comme de nombreux enfants l'ont souligné, « fait mal aux oreilles », ou pour critiquer explicitement les pratiques bruyantes des animateurs-trices visant à modérer ce bruit, telles que l'utilisation des cloches ou de sifflets, comme dans l'échange ci-dessous (atelier avec les 6P-7P) :

Joseph : (...) Et celle-là (indiquant *Main sur oreilles*) bah parce que déjà y a trop de bruit, et au bout d'un moment on n'en peut plus de se faire tout le temps crier dessus, même si on n'a rien fait.

MP (chercheur) : Hmm, d'accord, j'ai bien compris...

Yonah (pointant *Dame qui gronde*) : Moi aussi j'ai choisi celle-là parce que... on nous gronde sans arrêt. Et puis celle-là (pointant *Mains sur oreilles*), quand ils mettent le sifflet et tout, il rentre dans les oreilles... ça fait trop mal...

Maurizio : Ça fait piiiiiii

Malgré les significations multiples associées aux images et les jugements de valeur contrastés qu'elles ont suscités, les choix individuels des photos soulignent que les relations qui s'établissent avec les animateurs-trices jouent un rôle très important, sinon décisif, dans l'expérience du parascolaire d'un grand nombre d'enfants. Elles sont suivies, par ordre d'importance décroissant, par les sonorités associées au moment du repas, souvent connotées négativement, par les activités à l'extérieur, par le repas et par les rythmes de vie. Ces éléments, comme nous le verrons, ne sont pas à concevoir de manière séparée, mais comme étant étroitement imbriqués.

2.1.2. Entre consensus et controverses

Face à l'hétérogénéité des perspectives individuelles sur le parascolaire de midi, l'identification d'une sélection d'images (parmi les 10 proposées) aptes à représenter l'expérience du parascolaire du groupe de participant-e-s aux ateliers a souvent créé de vives controverses.

La Figure 6 illustre la fréquence à laquelle les photos proposées ont été incluses dans le « top 3 » des images les plus représentatives de la pause de midi. Comme pour les choix individuels, *Dame qui gronde* est la photo choisie le plus souvent (elle fait partie des « top 3 » dans 16 ateliers sur 25), suivie par *Mains sur oreilles* (14 ateliers), et *Assiette* (11 ateliers), qui devance, contrairement aux choix individuels, *Préau* (10 ateliers). Il importe aussi de noter que *Dame qui gronde* et *Mains sur oreilles* ont très souvent été choisies ensemble pour faire partie du trio d'images les plus représentatives (dans 10 ateliers sur 25), les autres images étant associées entre elles de manière plus variable.

Comme pour le choix individuel des images, bien que de manière moins marquée, les photos que les enfants ont décidé d'inclure dans les « top 3 » diffèrent en fonction de l'âge et du degré scolaire des participant-e-s à l'atelier. Chez les 1P-4P, *Préau* (5 fois parmi les « top 3 ») passe de la première place à la quatrième, précédée, dans l'ordre, par *Main sur oreilles* (8 fois), *Dame qui gronde* (7 fois) et *Assiette* (6 fois). On doit également surtout aux plus jeunes l'inclusion dans les « top 3 » de *Zen* et *Activités avec animatrice*. Quant aux élèves de 5P-8P, c'est encore *Dame qui gronde* qui remporte le plus grand nombre d'adhésions (9 fois, c'est-à-dire environ deux ateliers sur trois), suivie par *Main sur oreilles* (6 fois) et par *Assiette*, *Montre* et *Préau* (toutes figurant 5 fois parmi les trois premières).

L'ordre de classement des « top 3 » se retrouve, dans les grandes lignes, au niveau du choix de la photo la plus représentative. Ainsi, *Dame qui gronde* et *Mains sur oreilles*, qui, comme nous l'avons vu, sont souvent associées entre elles, se classent 5 fois au premier rang, devant *Assiette* (3 fois), *Préau* et *Repas entre copains* (2 fois) et *Montre* (1 fois), les autres images ne réussissant jamais à rallier le consensus de l'ensemble des participant-e-s à la discussion (Tableau 4).

Figure 6 : Fréquence d'apparition des photos dans les « top 3 » lors des ateliers (n=25)

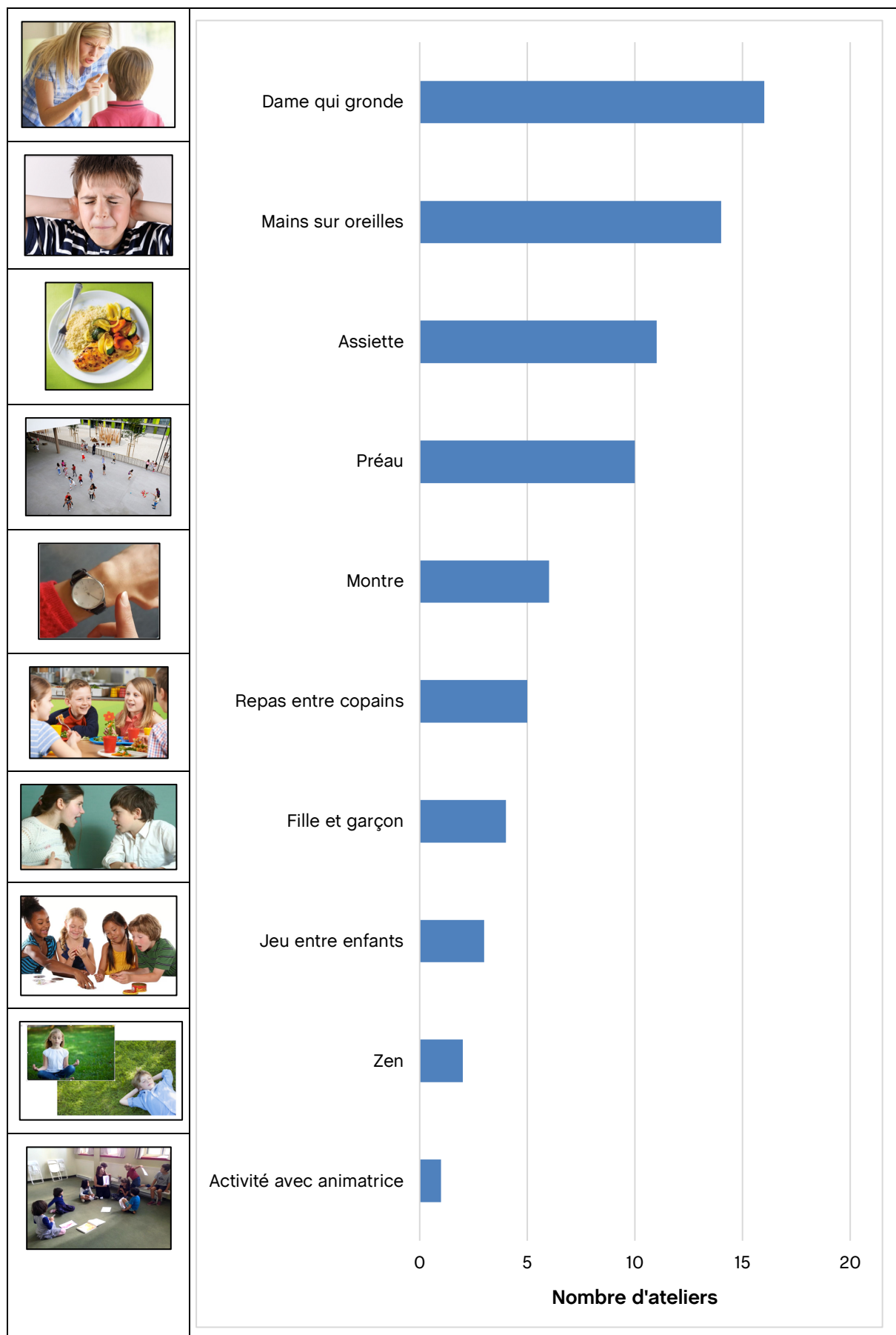


Tableau 4 : Photos classées au premier rang dans les ateliers

Photo	Total
Dame qui gronde	5
Mains sur oreilles	5
Assiette	3
Préau	2
Repas entre copains	2
Montre	1

Les controverses autour du classement des images sont très illustratives des justifications qui ont permis à certains enfants, souvent ceux ayant une parole plus articulée, d'entraîner leurs camarades autour d'une certaine représentation de la pause de midi. Ainsi, lors d'un atelier avec les 7P-8P d'un quartier à grande mixité sociale, les enfants ont débattu autour de l'importance relative de la qualité du repas, incarnée par la photo *Assiette*, et de la nécessité d'attendre le deuxième service pour pouvoir manger, représentée par la photo *Montre*, qu'ils associaient à la faim et à la frustration. Alors que Marta considérait que l'attente du repas était une considération primordiale, Marko a remporté facilement l'adhésion des autres en arguant « qu'il faut manger pour vivre ». Des arguments similaires ont aussi parfois permis à *Assiette* de devancer *Préau* chez les plus jeunes, l'alimentation, même si de qualité discutable, étant vue comme « la base ».

Si ce type d'arguments vise à souligner l'importance absolue de certains éléments, les participant-e-s se posant, bien qu'implicitement, comme porte-parole des besoins fondamentaux de tous les enfants, les ateliers et les observations ethnographiques ont mis en évidence l'influence des expériences individuelles sur le choix des photos. Ainsi, par exemple, lors d'un atelier avec des enfants de 5P-8P, les expériences distinctes des participant-e-s ont empêché de trouver un accord sur l'importance relative de *Préau* et *Repas entre copains*. Là où les plus âgés souhaitaient classer en premier *Repas entre copains*, le repas étant perçu comme un moment privilégié de partage et de parole, les deux enfants de 5P, pourtant minoritaires et un peu intimidés par les plus grands, refusaient fermement de se rallier à l'opinion des autres. Il est alors apparu que l'interdiction de parler à table imposée par les animateurs-trices aux plus « petits » affectait leur expérience du repas au point de les faire opter pour l'image *Préau*, lieu où, finalement, leur parole trouvait une place.

Melak (7P) : Parce que nous, on aime manger et parce qu'on aime parler, du coup, là (indiquant *Repas entre copains*) c'est regroupé.

Bob (5P, en superposant) : Ouais, mais parce que nous avec Marie, ben, on parle pas.

Les enfants plus âgés (ensemble) : Parce qu'eux ils ont pas le droit de parler.

MP (chercheur) : Pourquoi vous n'avez pas le droit de parler ?

Sarah (7P, tout doucement) : Eux ils crient trop.

MP : Ah ils crient trop ! Donc vous êtes obligés de vous taire vraiment ?

Eva (7P) : Oui, on dirait l'armée ! (rires des autres enfants)

MP : Donc, il y a une table en particulier qui ne parle pas... vous voudriez parler et on vous laisse pas ? (...)

Sarah (7P) : Parce qu'après ils parlent fort... et ça fait mal à la tête.

Eva : Mais c'est dommage !

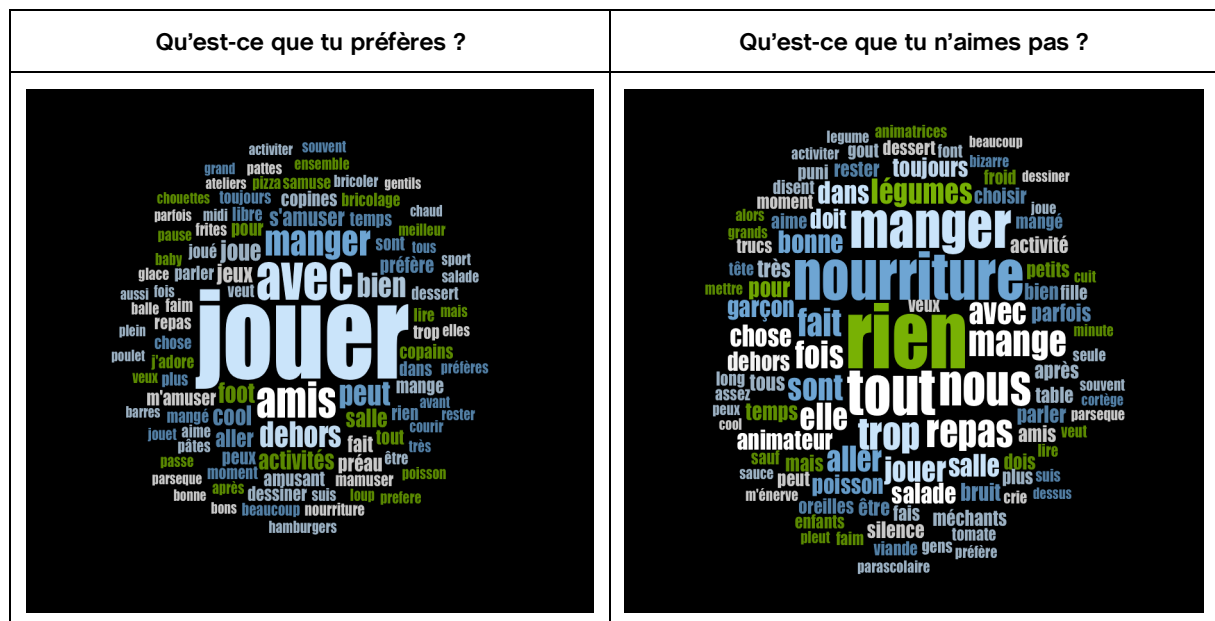
Nous le voyons, si les choix des photos et les discussions pendant les ateliers dessinent les contours d'une hiérarchie de ce qui compte pour les enfants en matière d'accueil et de restauration parascolaire de midi, les expériences, ainsi que les significations que les enfants leur attribuent, sont multiples. Comme cela arrive aux adultes, les propos des enfants mêlent aussi, le plus souvent, description et jugements de valeur. Ces premiers résultats posent également la question du statut problématique de la parole de l'enfant, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

2.1.3. Parascolaire de midi : je t'aime, je t'aime pas

Questionnés au sujet de ce qu'ils préfèrent et de ce qu'ils n'aiment pas au parascolaire de midi, les enfants ont mentionné spontanément une grande variété de sujets, touchant à la fois aux différents moments (repas, activités hors repas), aux relations qui s'établissent entre pairs et avec les adultes, ainsi qu'aux espaces de vie.

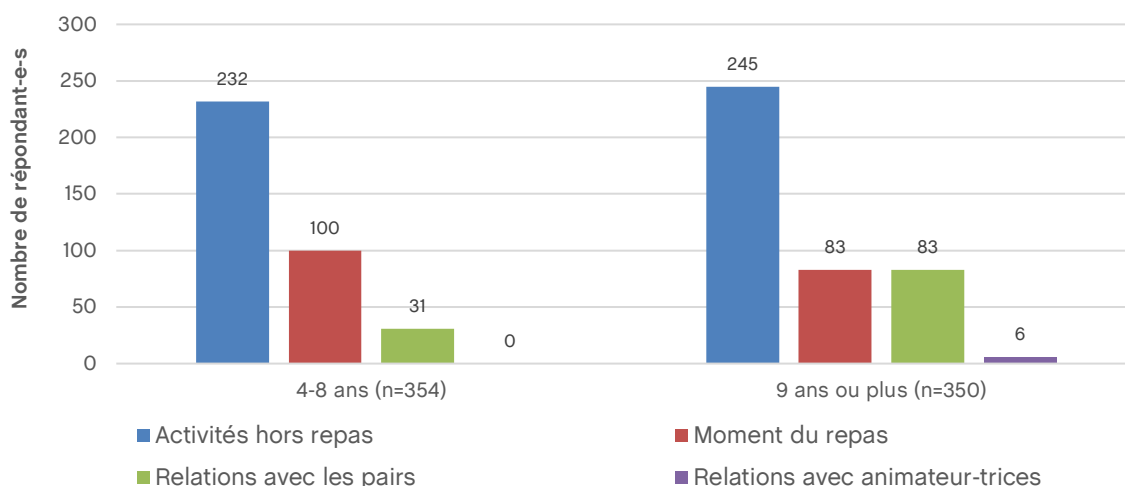
En comparant les réponses concernant ce que les enfants préfèrent (questions 1 et 2 du questionnaire) et ce qu'ils n'aiment pas (questions 3 et 4) (voir Annexe 4), un premier constat s'impose : le jeu occupe une place centrale parmi les activités connotées positivement, alors que le moment du repas tend à être connoté négativement. Comme le montre la Figure 7, qui compare la fréquence relative des 100 mots les plus utilisés par les enfants pour répondre aux questions 1-2 (à gauche) et 3-4 (à droite) – la taille du mot dans l'image est proportionnelle à sa fréquence – « jouer » (348 mentions) est, de loin, le mot le plus utilisé par les enfants, les jeux faits « avec » les « amis » et « dehors » étant particulièrement appréciés. Quant à ce que les enfants n'aiment pas, si environ un dixième des répondant-e-s, notamment parmi les plus jeunes, affirme qu'il n'y a « rien » qu'ils n'aiment pas, il n'est pas rare (environ 7,5% des réponses) que les enfants expriment une critique radicale du parascolaire, en répondant « tout » à cette question. Mis à part ces deux réponses diamétralement opposées, les mots « nourriture » (63 mentions), « manger » ou « mange » (94 mentions en tout) et « repas » (39 mentions) sont les plus fréquents parmi les éléments que les enfants n'aiment pas.

Figure 7 : Fréquence des 100 mots les plus utilisés pour répondre aux questions 1-4



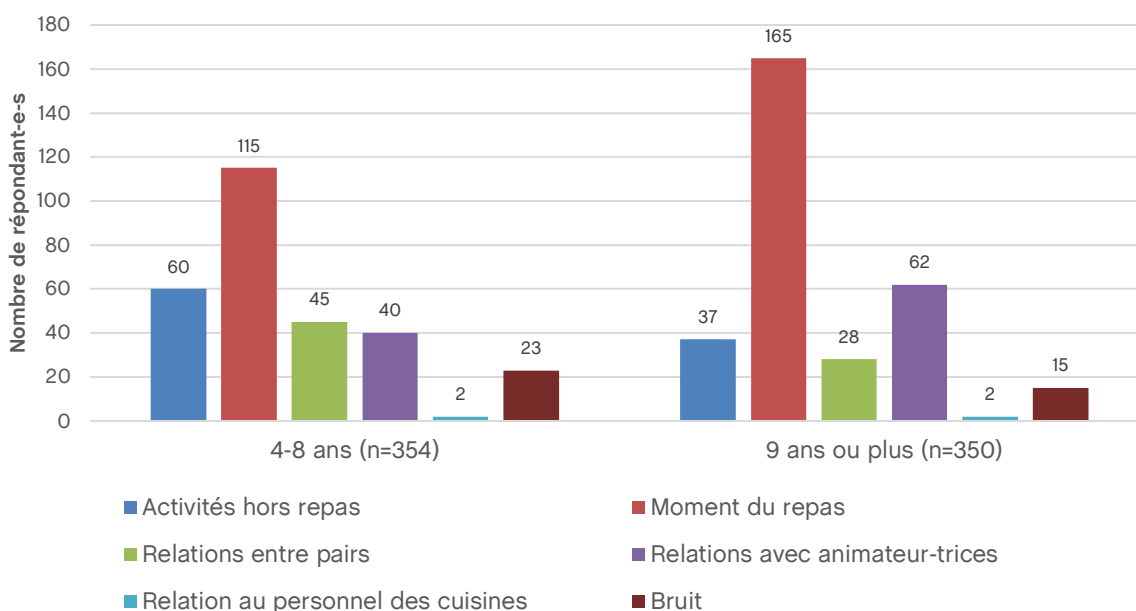
Si on se penche plus en détail sur ce que les enfants de différents âges préfèrent du parascolaire de midi, on constate que les activités hors repas sont largement plébiscitées par les enfants de tout âge, le moment du repas venant loin derrière (Figure 8). Les enfants de 9 ans ou plus, et surtout les filles, semblent également apprécier la possibilité de partager des moments avec leurs pairs. Bien que de manière très marginale, ils mentionnent aussi, contrairement aux enfants de 4-8 ans, les relations qu'ils établissent avec les animateurs-trices.

Figure 8: Ce que les enfants préfèrent (par tranche d'âge)



Comme l'illustre la Figure 9, parmi les éléments que les enfants n'aiment pas au parascolaire de midi, le moment du repas est mentionné le plus souvent, surtout par les enfants de 9 ans ou plus, et en particulier par les filles. Les activités hors du repas et les relations avec les animateurs-trices viennent en deuxième lieu. Les enfants plus jeunes sont proportionnellement plus critiques au sujet des activités proposées hors des repas, alors que les garçons et les filles de 9 ans ou plus mentionnent plus souvent les relations avec les animateur-trices.

Figure 9 : Ce que les enfants n'aiment pas (par tranche d'âge)



Alors que les relations avec le personnel de cuisine ne sont pas mentionnées parmi les éléments préférés des enfants, elles font surface, bien que de manière très marginale, parmi ce que les enfants n'aiment pas. Si le caractère effacé des relations avec le personnel de cuisine peut s'expliquer par le fait que, dans la plupart des lieux, ces personnes ont très peu de contacts avec les enfants, leur connotation négative interpelle. Nous y reviendrons plus loin. Quant au bruit, il est aussi un élément déplaisant de la pause de midi, cité spontanément par environ un-e répondant-e sur 20 et plus souvent par les enfants plus jeunes.

2.2. Espaces

La disponibilité et les caractéristiques des espaces du parascolaire de midi influencent de manière décisive ce qu'il est possible de faire (ou pas) pendant la pause de midi, ainsi que les rythmes de vie et les pratiques d'encadrement des équipes du GIAP. Il s'agit, d'une part, d'utiliser au mieux les espaces à disposition, en attribuant les salles disponibles à des activités spécifiques, en délimitant plus ou moins clairement les espaces extérieurs de manière à les affecter à des pratiques distinctes, en y installant, le cas échéant, des équipements appropriés (p.ex. tables, parasol, matériel), et en déterminant les endroits permis et les endroits interdits. Dans ce domaine, les équipes des différents lieux d'accueil font face à des défis distincts, certains lieux étant mieux lotis que d'autres (p.ex. salles spacieuses, lumineuses, faciles d'accès ; grand local du parascolaire pouvant accueillir les enfants ; préau à l'équipement de jeu attractif ; cour d'école où les enfants sont facilement observables). Que pensent les enfants des espaces du parascolaire de midi ? Quelle valeur leur attribuent-ils ? Et pourquoi ?

2.2.1. Des espaces pour des pratiques

Les espaces extérieurs, notamment les préaux, sont mentionnés nettement plus souvent que les espaces intérieurs, tels que les salles où se déroulent certaines activités socioéducatives (gym, bricolage, lecture, etc.). Ils sont aussi généralement connotés positivement. Si certains enfants justifient leur préférence à « être dehors » en arguant que cela leur permet de « prendre l'air » ou « parce que ça fait du bien », l'extérieur est le plus souvent associé à l'idée de liberté. De nombreux-ses répondant-e-s ont ainsi indiqué que dehors « on peut être libre », « on se sent plus libre » ou « on est libre de faire ce qu'on veut ». Cette liberté se traduit, en particulier, dans la possibilité de s'adonner aux activités préférées, avec peu ou sans encadrement des animateurs-trices. Si le « jeu libre » est, de loin, l'activité préférée dans les préaux, les garçons et les filles profitent aussi de ces espaces pour discuter avec leurs camarades ou, tout simplement, pour rester un moment seuls et « tranquilles ». Dans cette perspective, les espaces intérieurs sont souvent associés à l'idée de contrainte et d'ennui. D'après Bryan (3P), « au grand préau on est plus libre et pas obligé de jouer, [en] salle de jeu [il n'y a] pas trop de place ».

La préférence pour les espaces extérieurs doit donc être lue à la lumière des pratiques des équipes d'accueil, des espaces dans lesquels elles se déroulent et des activités qui s'y pratiquent. Les équipes du GIAP que nous avons rencontrées ont bien perçu cette préférence des enfants à « être dehors ». Elles cherchent ainsi, dans la mesure du possible, en particulier durant la belle saison, de les contenter, en organisant plusieurs activités en parallèle dans les préaux. Elles utilisent aussi sciemment le désir de sortir manifesté par les enfants à des fins disciplinaires et pédagogiques, par exemple lorsque les animateurs-trices permettent aux enfants plus « sages » de sortir dans les préaux avant les autres à la fin des repas, ou lorsque, au contraire, ils-elles utilisent certaines salles comme lieux de sanction.

La préférence marquée pour les espaces extérieurs, partagée par les garçons et les filles, mérite cependant d'être nuancée. Ainsi, alors que certaines équipes du GIAP programment des activités à l'extérieur même en cas de mauvais temps, de nombreux enfants n'aiment pas être dehors avec la pluie, la neige ou le froid. D'autres, surtout parmi les enfants de 2P-6P, apprécient aussi particulièrement certaines activités menées à l'intérieur. Si les « salles de jeu » et les « ludothèques », là où elles existent, remportent les faveurs d'un grand nombre d'enfants – on retrouve ici l'importance attribuée aux activités ludiques –

certains, comme nous le verrons, aiment aussi s'adonner à l'art, à la peinture, au bricolage ou à la lecture.

On aurait cependant tort de considérer les espaces extérieurs du parascolaire de midi comme des lieux de totale liberté. Notre enquête montre en effet qu'en dépit d'une surveillance moins rapprochée, manifestement très appréciée par les enfants, les préaux et les pratiques qui s'y déroulent, y compris les jeux, sont traversés, plus ou moins explicitement, par de nombreuses règles et interdits. Certains endroits, spécialement ceux qui permettraient aux enfants d'échapper au regard des adultes, sont ainsi explicitement défendus – ce qui n'empêche pas des transgressions ponctuelles. Plus généralement, les enfants et leurs pratiques sont constamment sous surveillance et les interventions des animateurs-trices sont possibles à tout moment, même si elles sont parfois perçues comme déplacées ou illégitimes, comme en témoignent les propos de Noela (6P) « Ouais, ils sont toujours là pour nous surveiller, et ça nous énerve ».

2.2.2. La cantine et ses bruits

Les espaces de vie ont aussi une influence sur l'expérience sonore des enfants. Sans surprise, comme nous l'ont dit avant d'entrer sur le terrain les acteurs impliqués dans le dispositif d'accueil, les cantines sont le lieu le plus étroitement associé au bruit, y compris aux dispositifs mis en place par les équipes du GIAP pour le gérer. Dans tous les lieux visités, plusieurs enfants se sont plaints du bruit à la cantine, au point que certains, comme Jennifer (2P), ne voudraient « plus aller manger au para, j'aimerais être à la maison [il y a] trop de bruit au para ». Le bruit n'est pas non plus perçu seulement comme une nuisance sonore, mais il s'accompagne fréquemment d'une expérience de douleur physique, telle que le « mal aux oreilles » ou le « mal à la tête », douleurs qui peuvent d'ailleurs perdurer, selon certains enfants, pendant l'après-midi.

Les enfants admettent que leurs discussions autour du repas, ainsi que les cris de certains d'entre eux, sont une source de bruit – « des fois on fait trop de bruit », reconnaît une fille de 3P. Dans certains endroits, par exemple là où il est possible de demander du silence en éteignant la lumière, il arrive que ce soit les enfants eux-mêmes qui, après avoir reçu l'autorisation des animateurs-trices, demandent le silence. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, certains enfants sont cependant tout aussi gênés, voire plus, par les bruits des animateurs-trices, et notamment par leurs interventions bruyantes visant à calmer le niveau sonore à la cantine. Celles-ci ont souvent l'effet paradoxal d'ajouter du bruit au bruit, comme le montre l'extrait ci-dessous :

Maurizio (pointant les photos *Dame qui gronde* et *Mains sur oreilles*) : (...) Quand t'es à la table d'une monitrice, c'est énervant parce que, Marie-Luce, qui n'a pas de clé, elle tape avec le couteau et ça fait beaucoup de bruit. Moi je suis à la table d'Alexandra, y a la cloche qui sonne super fort, ça me casse les oreilles...

Enfants (tous en même temps) : Et le sifflet !

MP (chercheur) : Il y a le sifflet, il y a une cloche...

Maurizio : ...et puis le couteau sur la table.

MP : ...et le couteau sur la table. C'est les trois signes pour euh...

Catalina : Pa ! Pa ! Pa !

Maurizio : Et y en a une autre...

Lily (coupant la parole) : Elle dit qu'elle peut nous siffler dans l'oreille si on entend pas bien.

MP : Et ça arrive ?

Lily : Oui, ça arrive.

Joseph : Oh ! Oh ça fait trop mal ça ...

Pour les enfants, en fait, le bruit au réfectoire a un statut ambivalent et n'est pas forcément toujours connoté négativement. Ainsi, une fille de 5P critique les interventions fréquentes des animatrices visant à instaurer « une minute de silence », car, écrit-elle, « j'aime le bruit ». D'autres enfants prennent le même parti, en clarifiant que s'ils n'aiment pas les injonctions au silence, c'est, comme l'exprime Maeva (6P), « parce que j'aimerais parler avec ceux que j'aime ». En discutant l'interdiction de parler à table imposée à ses camarades plus jeunes, Eva (7P) pose l'enjeu du bruit à la cantine dans une perspective plus large, en l'associant à la place que la parole des enfants occupe à l'école et au parascolaire :

Avant on avait une animatrice qui nous laissait pas parler. Mais nous on a besoin de parler, parce qu'enfin on va l'école, on travaille, déjà on ne peut pas parler, après quand on va aux cuisines scolaires c'est aussi pour se reposer, pour s'amuser avec nos amis, pour parler un peu de ce qu'on a trouvé bien, de ce qu'on n'a pas trouvé bien, pour se dire des trucs.

Ce que les adultes qualifient de bruit n'est donc pas toujours du bruit, ou une nuisance sonore, pour une partie des enfants. Ceux-ci tendent à y voir tout simplement des moments de partage durant lesquels des paroles plus ou moins intimes, plus ou moins sérieuses, s'échangent autour d'un repas, des paroles qui jouent d'ailleurs un rôle essentiel dans le sens qu'ils attribuent à leur expérience du parascolaire – et qu'aucun repas à la maison ne saurait leur offrir.

Si notre recherche nous a permis de faire l'expérience directe des bruits des cantines, qui nous ont souvent obligés à limiter nos conversations à table avec les enfants assis à nos côtés (les propos des autres se perdant dans le brouhaha), elle souligne aussi qu'il faut résister à blâmer systématiquement les personnes, et notamment les enfants, pour les niveaux sonores atteints aux réfectoires scolaires. Certes, comme l'ont souligné certain-e-s intervenant-e-s du GIAP, des interventions disciplinaires plus efficaces des animateurs-trices pourraient probablement diminuer un peu les niveaux sonores. Il est aussi possible que certains enfants se laissent emporter au moment du repas, profitant de ce moment pour « se défouler », comme ils disent, ou criant parfois sans s'en rendre compte, pris dans le bruit ambiant. Notre enquête souligne cependant que nous ne sommes pas, comme l'a affirmé un dirigeant d'une ACRS, face à « une masse d'insubordonnés », fruit « d'une certaine culture de l'éducation [propre] à la société actuelle ». Les enfants que nous avons pu côtoyer et observer se comportaient, somme toute, d'une manière relativement banale, en échangeant, comme le feraient des adultes, des anecdotes, des expériences personnelles, des rires et des chagrins, avec peut-être une touche ludique en plus. Lors des entretiens qui ont suivi les visites, plusieurs animatrices ont aussi admis que si l'on assemblait, dans un espace de la taille du réfectoire scolaire, un nombre comparable d'adultes, nous obtiendrions très probablement des niveaux sonores similaires, voire supérieurs.

2.2.3. Aux frontières du parascolaire

Les enjeux du parascolaire, notamment en matière de sécurité et d'encadrement socioéducatif, deviennent particulièrement visibles à ses frontières, c'est-à-dire là où le dispositif d'accueil rencontre l'école ou la cité, qu'il s'agisse de contrôler les effectifs au début de la pause de midi, d'effectuer un déplacement hors du périmètre scolaire, ou de définir avec précision où s'arrête et où commence le domaine de compétence des animateurs-trices. Ces espaces-temps frontière, ces moments de frottement entre le

parascolaire et le monde, impliquent souvent une police des places très stricte, qui ne va pas sans susciter des questionnements, sinon un certain rejet, chez de nombreux enfants.

Le contrôle des effectifs au moment de l'accueil, effectué principalement au moyen du « giapo », téléphone mobile muni d'un logiciel qui permet de prendre en compte les absences communiquées par les parents le jour même (sur un répondeur) et d'enregistrer les présences, est un moment souvent tendu, car toute absence imprévue pourrait être potentiellement inquiétante. La pression sur les équipes d'accueil est particulièrement forte lorsque les parents omettent d'informer le GIAP d'une absence, ce qui oblige certains animateurs-trices à mener leurs propres enquêtes auprès des enseignants ou des parents eux-mêmes, ou lorsque dans l'équipe, comme cela est arrivé souvent lors de nos visites, il y a des remplaçant-e-s qui ne connaissent pas (encore) les enfants. Dans ces cas, le travail de contrôle ne pouvant pas être effectué par les remplaçant-e-s ou par les personnes occupées à d'autres tâches se répercute inévitablement sur le reste de l'équipe, certain-e-s encadrant-e-s étant alors amenés à contrôler jusqu'à 30 présences.

Dans les lieux qui requièrent un déplacement hors du périmètre de l'école afin de rejoindre les cantines (p.ex. Pâquis-Centre, Roseraie, Sécheron), le dispositif se complique considérablement. Comme le relève un RSEC, « le déplacement change le métier ». Mis à part son influence sur les rythmes de la pause de midi, sur laquelle nous reviendrons, le déplacement implique, en particulier, la formation de cortèges surveillés par au moins deux animateurs-trices et des contrôles d'effectifs successifs, effectués habituellement à chaque franchissement d'un nouveau seuil (p.ex. à la sortie du préau, après avoir traversé un carrefour, à l'entrée de la cantine). Si ces moments se passent parfois dans le calme, les enfants suivant docilement leurs animateurs-trices, il n'est pas rare qu'ils donnent lieu à des tensions ou à des disputes. Le cortège est ainsi la seule chose que Meïssa (5P) n'aime pas du parascolaire, « parce que, dit-elle, ils crient trop ». D'autres enfants partagent son avis, signalant que lors des cortèges et des nombreux comptages qui les accompagnent, il arrive souvent que les animateurs ou les animatrices « se fâchent » (fille, 6P). L'enjeu, il faut l'admettre, est de taille, car il en va de la sécurité des enfants, question que les intervenant-e-s prennent très au sérieux. Nos observations montrent cependant que les enfants peinent à se tenir à la place qui leur a été assignée, jouant, se bousculant ou se déplaçant au sein du cortège, ce qui empêche de les compter convenablement et qui a comme effet un durcissement de la discipline de la part des animateurs-trices, engendrant des frustrations de part et d'autre.

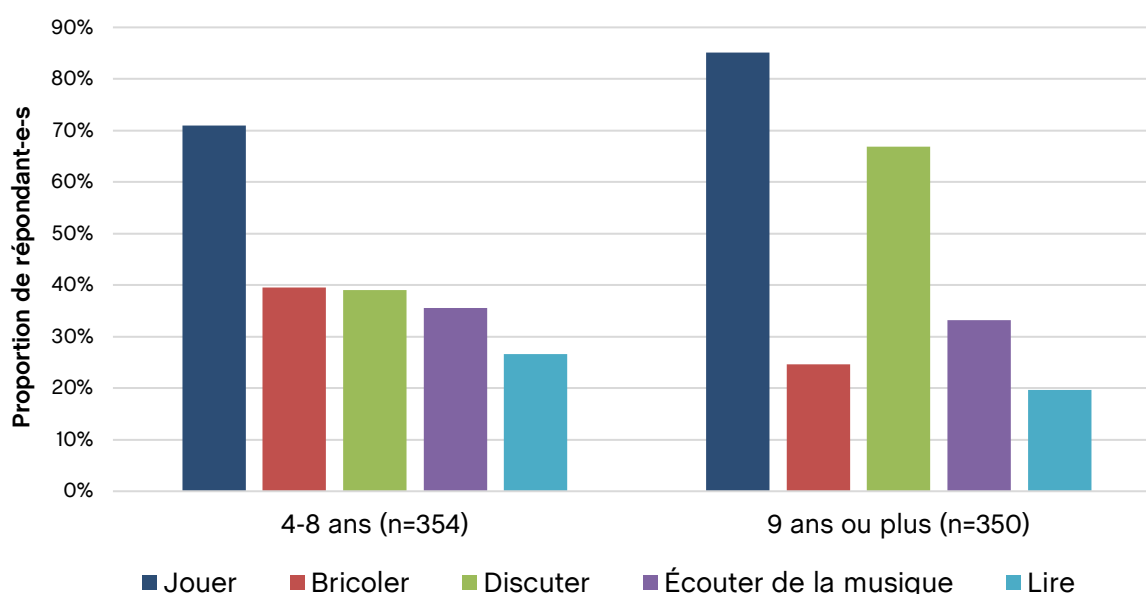
2.3. Activités

Comme nous l'avons vu, si les enfants apprécient le parascolaire, ceci est dû, en grande partie, au fait qu'il offre la possibilité de faire des activités avec des pairs, et notamment de jouer. Mais jouer n'est pas la seule activité pratiquée pendant la pause de midi et les enfants ont des préférences très variées.

2.3.1. Jouer avant tout, mais pas seulement

Parmi les différentes activités hors repas proposées dans le questionnaire (question 6, voir Annexe 4), « jouer » est l'activité largement privilégiée (au total, 78,6 % des répondant-e-s). À l'opposé, la lecture est l'activité la moins souvent mentionnée, avec moins d'un enfant sur quatre qui déclare aimer lire durant la pause de midi. Si ces deux activités forment la cime et le socle des activités plébiscitées par les enfants, l'âge influence de manière statistiquement significative les préférences (Figure 10). Les « grands » sont proportionnellement plus nombreux que les « petits » à préférer jouer. Alors que pour les plus jeunes le bricolage est la deuxième activité préférée, cochée par deux élèves sur cinq, les plus âgés mentionnent le bricolage de façon plus marginale (moins de 30%) – en fait, certains enfants de 5P-8P décrivent ces activités comme des « activités nunuches » ou « pour les petits », signalant par là qu'ils les considèrent comme inadaptées à leur âge. Aux activités de bricolage, les « grands » préfèrent d'ailleurs nettement les discussions avec leurs ami-e-s, activité sélectionnée beaucoup moins souvent par les plus jeunes. L'écoute de la musique est mentionnée par un tiers des enfants, sans différence significative selon la catégorie d'âge. Le statut de cette dernière activité est néanmoins difficile à évaluer, car elle ne correspond pas à une activité clairement identifiée, pouvant se référer, par exemple, à l'écoute de la musique pendant une activité de bricolage, à des séances d'écoute communes ou à l'écoute individuelle de musique, en particulier dans les lieux où il est permis d'utiliser le téléphone portable pendant la pause de midi.

Figure 10 : Activités préférées par les « petits » et les « grands »



Parmi les justifications avancées par les enfants lorsqu'on leur demande d'explicitier leurs préférences, le *plaisir* arrive en tête. Ainsi, jouer est perçu comme l'occasion de « s'amuser », de partager un moment agréable avec ses amis (« comme ça je joue avec

mes amis »), voire de se « défouler » (« car j'aime me défouler »), surtout si le jeu est pratiqué à l'extérieur, où les espaces offrent une plus grande liberté de mouvement (courir, grimper, bouger, etc.). Les enfants qui disent préférer le jeu l'opposent souvent aux activités socioéducatives menées à l'intérieur et, parfois, à ce qui se passe sur le temps scolaire, vu par certains enfants comme un temps durant lequel le jeu n'a pas sa place (« parce qu'à l'école on peut pas jouer » ; « parce que dans la classe on ne peut pas se défouler »).

La *liberté* (« on peut faire ce qu'on veut » ; « on n'est pas obligés... c'est pas les maîtresses qui décident ») est un autre argument fréquemment avancé par les enfants. Dans un registre similaire, les enfants se plaignent également du manque de choix, qui se traduit dans des critiques ciblant à la fois le manque de variété dans les activités proposées (« il n'y a pas assez d'activités ») et l'impossibilité de pouvoir choisir l'activité préférée (« on ne peut pas choisir les activités » ; « on n'a pas le droit de choisir »), liée, le plus souvent, aux modalités d'inscription aux activités qui privilégient l'ordre d'arrivée – souvent déterminé par l'heure à laquelle les enseignants libèrent les enfants et sur laquelle les enfants n'ont aucune emprise. Ces critiques, nous le voyons, ne concernent pas seulement les activités, mais soulèvent des questions qui touchent le dispositif d'accueil dans son ensemble, incluant les ressources, les rythmes et les processus. Elles obligent aussi à situer les dynamiques des lieux d'accueil dans le contexte plus large des établissements scolaires dans lesquels ils se situent.

2.3.2. Des préférences qui diffèrent selon les lieux d'accueil

Les résultats concernant les préférences des enfants en matière d'activités hors repas ne varient pas seulement en fonction de l'âge. Notre enquête montre en effet que les appréciations diffèrent aussi, et de manière sensible, selon les établissements. Cette variation pourrait s'expliquer par différents facteurs, et notamment par un nombre et une qualité variable de ces activités selon les lieux. Sans nier la pertinence d'une telle explication – nos données ne permettent ni de la confirmer ni de l'infirmier – cette recherche suggère qu'un des facteurs de variation pourrait être recherché dans les caractéristiques sociales des enfants qui fréquentent les lieux d'accueil. Si l'on compare les réponses au sujet des trois activités préférées par les enfants – le jeu, le bricolage et les discussions entre pairs – en fonction de la classe socioprofessionnelle des parents d'élèves qui prévaut dans les différents lieux, nous observons en effet des différences significatives (Tableau 5).

Tableau 5 : Proportion d'enfants qui préfèrent jouer, bricoler ou discuter selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

Classe socioprofessionnelle dominante des parents	Jouer	Bricoler	Discuter
Cadres supérieurs et dirigeants	81,1%	30,8%	63,9%
Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	81,8%	35,7%	55,5%
Ouvriers, divers et sans indication	68,5%	23,5%	36,4%

Si la préférence pour les jeux est très marquée chez les enfants des établissements des beaux quartiers (correspondant à la catégorie « cadres supérieurs et dirigeants » du SRED) et chez celles et ceux qui fréquentent des écoles des quartiers habités en prévalence par la classe moyenne (correspondant à la catégorie « employés, cadres intermédiaires ou

petits indépendants » du SRED), la préférence pour la discussion est nettement plus marquée chez les premiers, alors que les deuxièmes sont proportionnellement plus nombreux à mentionner le bricolage, activité qui se rapproche plus de celles menées à l'école, c'est-à-dire encadrées par un adulte et demandant à l'enfant de se concentrer sur une tâche, de rester relativement tranquille, souvent dans un espace intérieur. Quant aux enfants des établissements des quartiers populaires (où prédominent, selon les catégories du SRED, les « ouvriers, divers et sans indication »), ils sont proportionnellement moins nombreux que les autres à préférer les trois activités, y compris le jeu.

Ces différentes appréciations, semble-t-il, sont à mettre en relation avec les relations qui s'établissent entre pairs durant la pause de midi. Comme nous le verrons lorsque nous aborderons les relations (cf. 2.6), les enfants des établissements situés dans les quartiers populaires mentionnent davantage que les autres les bagarres, les disputes (entre grands et petits, entre filles et garçons, entre pairs), et soulignent que ces comportements viennent entacher le moment de jeu. On peut également supposer que les discussions entre pairs sont plus facilement considérées comme une activité en soi, indépendante, par les enfants fréquentant des lieux d'accueil des milieux favorisés (Bernstein, 1975b), alors qu'elle reste plus fortement mêlée aux autres pratiques (jouer, bricoler, etc.) dans les milieux moins favorisés. Nos observations montrent en effet que les échanges entre pairs ne sont pas moins nombreux ou appréciés dans les lieux d'accueil à dominante populaire. Ils sont plutôt décrits comme des moments durant lesquels les enfants « jouent avec leurs amis ».

Ces résultats montrent ainsi que les enfants cherchent avant tout à avoir la possibilité de profiter, en dehors du repas, d'un moment ludique, récréatif (certains enfants parlent d'ailleurs de la « récréation du midi »), durant lequel une marge de liberté leur est offerte pour se détendre, en opposition au cadre plus structuré de l'école. Dans cette perspective, les activités encadrées de type « ateliers » ne sont appréciées que dans la mesure où elles sont adaptées à leurs intérêts et suffisamment variées pour permettre des possibilités de choix.

2.4. Le moment du repas

Comme nous l'avons vu, les enfants associent souvent le moment du repas à des expériences déplaisantes. L'évaluation de ce moment par les enfants dépend cependant de nombreux facteurs, allant bien au-delà du contenu et de la qualité des repas, incluant, en particulier, la possibilité de le partager avec les amis, les règles qui dictent ce que l'on peut (ou pas) faire à table, le temps à disposition et le bruit dans le réfectoire. Les jugements évaluatifs au sujet du moment du repas varient aussi fortement en fonction du lieu d'accueil.

2.4.1. La qualité des repas

En moyenne, plus de la moitié des jeunes répondant-e-s considèrent que le repas est « parfois bon », un peu moins d'un quart l'évalue comme « souvent bon », tandis que près d'un enfant sur dix juge soit que le repas n'est « jamais bon », soit, au contraire, qu'il est « toujours bon » (Tableau 6). Les enfants de l'école B⁹ sont les plus critiques vis-à-vis des repas (un enfant sur trois estime qu'il n'est « jamais bon »). Les établissements A¹⁰, C et D affichent également des appréciations plutôt négatives, avec respectivement près de trois quarts et deux tiers des répondant-e-s estimant que le repas n'est bon que de temps à autre. À l'opposé, les cantines fréquentées par les élèves des écoles H et I sont celles qui reçoivent les évaluations les plus positives (environ une réponse sur trois évaluant le repas comme « toujours bon »), suivies par les écoles G et K.

Tableau 6 : Évaluation de la qualité des repas selon le lieu d'accueil

Lieu d'accueil	Jamais bon	Parfois bon	Souvent bon	Toujours bon
A	0%	75%	25%	0%
B	34%	60%	4%	2%
C	6,9%	72,2%	15,3%	5,6%
D	12,8%	66%	17%	4,3%
E	10,2%	53,1%	22,4%	14,3%
F	11,3%	53,5%	22,5%	12,7%
G	6,1%	51,5%	33,3%	9,1%
H	0%	50%	18,8%	31,2%
I	5,6%	41,7%	18,1%	34,7%
J	3,3%	65,6%	21,3%	9,8%
K	3,1%	54,7%	34,4%	7,8%
L	2,5%	62,5%	25%	10%
M	2,8%	54,9%	26,8%	15,5%
Total	8,1%	57,3%	22,1%	12,4%

⁹ Afin d'éviter tout effet de classement des lieux d'accueil et de leurs services de restauration, qui serait contraire aux résultats de cette enquête, le parti a été pris de ne pas mentionner les noms des écoles dans la restitution des résultats (cf. 1.1.1).

¹⁰ L'échantillon de répondant-e-s de l'école A étant très petit, ces pourcentages doivent être pris avec précautions.

En matière de qualité des repas, il semble donc bien y avoir ce que l'on peut appeler un « effet de lieu ». Notre enquête ne nous permet cependant pas de conclure que les repas sont, comme on dirait, « objectivement » meilleurs dans certaines cantines. Les enfants de lieux desservis par le même cuisinier, tels que les écoles J et E, évaluent en effet la qualité des repas de manière distincte. Lors de nos visites, notre équipe a également eu l'occasion de goûter les repas des différentes cuisines avec les enfants et, mis à part les préférences individuelles des chercheurs-euses, nous avons généralement trouvé les repas satisfaisants, parfois même très bons. Si nos appréciations n'étaient pas toujours partagées par les enfants autour de nous, il faut aussi admettre que les enfants eux-mêmes appréciaient les mets qui leur étaient proposés de manière très variable. Ainsi, là où certains enfants peinaient à manger ou ne touchaient presque pas les aliments dans leur assiette, d'autres se servaient plusieurs portions. L'extrait de notes ethnographiques ci-dessous, qui décrit un repas avec des enfants de 6P-7P, est particulièrement illustratif des dynamiques qui se développent autour des repas, ainsi que des effets des pratiques alimentaires encouragées par les intervenant-e-s.

Je constate que Joseph et Yonah ont pris des portions assez complètes, à la fois de pâtes et d'épinards, Kevin et Leonardo des portions maigres, surtout d'épinards, et que Micael a pris trois raviolis et une bouchée d'épinards. Sur le ton de la boutade, je lui dis : « Ouf, tu vas avoir de la peine à finir ton assiette », puis je lui demande « Tu n'aimes pas ? » « Non », dit-il. Kevin, assis face à lui, m'explique : « Il n'aime presque rien ». Il coupe ensuite un ravioli en deux avec la fourchette et l'approche du visage de Micael : « Regarde ce qu'il y a dedans ». Cela ne semble pas aider Micael, qui reste là, hésitant, devant son assiette presque vide. (...) Je leur demande s'ils sont obligés de prendre de tout. « Oui » unanime. Ils m'expliquent aussi qu'ils sont pratiquement obligés de finir – ils peuvent laisser quelque peu, mais pas beaucoup, car c'est eux qui ont décidé de la portion. Donc, s'ils ont beaucoup pris, il faudra presque tout manger. (...) [Peu après], Micael a réussi à avaler, lentement, deux raviolis et regarde les épinards dans son assiette. Il hésite, avale un peu de salive, (...) regarde son assiette. Il prend son verre, boit un peu, prend le bout d'épinards avec la fourchette et fait mine de l'amener à la bouche, mais change d'avis. Il reste là comme ça 2-3 minutes, chancelant, l'air anxieux, la fourchette avec les épinards dans une main, à mi-chemin entre l'assiette et la bouche, le verre d'eau dans l'autre main. Il semble face à une épreuve majeure. Finalement, alors que ses camarades, sauf Joseph, qui bavarde beaucoup, ont déjà pratiquement fini, il se lance. Il amène la fourchette à la bouche, avale les épinards et boit tout le verre d'eau à la suite. Son visage ne laisse rien transparaître des sensations liées au goût des aliments, mais j'y vois un certain soulagement mélangé aux restes de l'angoisse (Notes de Michele Poretti).

Les réponses aux questionnaires, où les enfants ont mentionné spontanément des aliments qu'ils aiment ou n'aiment pas (questions 1-4, voir Annexe 4), font aussi état de préférences alimentaires très variables. Bien que les enfants mentionnent rarement la nourriture de type « fast food » ou associée au « menu enfant » (hamburger, nuggets, frites), lorsque c'est le cas, celle-ci est clairement plébiscitée, surtout dans les quartiers populaires ou de classe moyenne. Les avis au sujet d'autres aliments sont en revanche souvent partagés. Si nos observations et les résultats du sondage suggèrent que les enfants semblent avoir, comme on le dit souvent, une certaine aversion pour les légumes, – certains travaux scientifiques, inspirés de la psychologie du développement de l'enfant, vont d'ailleurs dans le même sens (cf. Rigal, 2002, cité dans Régnier, Lhuissier, & Gojart, 2006, p. 5) – les exceptions sont nombreuses et ne peuvent facilement être expliquées par des facteurs biologiques. Elles soulignent ainsi la nécessité de creuser davantage la question des goûts des enfants et de leurs attitudes face aux repas qui leur sont proposés.

2.4.2. Les goûts des enfants

Notre enquête nous invite d'emblée à nuancer, sinon à démystifier, deux idées reçues au sujet de la relation des enfants avec la nourriture, à savoir celle qui soutient que les enfants auraient des « goûts enfantins » (Régnier et al., 2006, p. 5), fondamentalement différents des goûts des adultes, et l'idée que les goûts seraient subjectifs ou individuels, inscrits, en quelque sorte, dans la nature de chacun, et donc foncièrement incommensurables. Certes, les goûts des enfants, de par leur jeune âge et par leur expérience limitée de certains aliments, sont encore, pour ainsi dire, en train de se faire, de se raffiner ou de se transformer au fil des rencontres avec des aliments nouveaux, ou cuisinés de manières distinctes à la maison, au restaurant ou à la cantine scolaire. Il n'en reste pas moins que les enfants que nous avons rencontrés avaient des préférences très marquées en matière d'alimentation, déjà à l'âge de 4-5 ans. Celles-ci se traduisent, en particulier, dans une prédominance de récits jugeant le goût de certains aliments simplement « bon » ou « pas bon », comme si l'aliment concerné était intrinsèquement plaisant ou déplaisant.

Les enfants eux-mêmes nous offrent cependant plusieurs autres pistes d'explications de l'hétérogénéité de leurs goûts. Certains enfants vont ainsi au-delà des propriétés intrinsèques des aliments, en critiquant, par exemple, la préparation des repas, qu'il s'agisse de pâtes « pas assez cuites », d'un poisson froid, de plats « brûlés » ou d'un assaisonnement inadéquat (légumes insipides, plat trop épicé). Dans certains lieux, en particulier dans les quartiers habités en prévalence par des familles aisées, les récits des enfants mobilisent aussi des arguments concernant la chaîne de production des repas, faisant état « de plats surgelés » ou de « raviolis en boîte » apportés par des camions que le personnel de cuisine chercherait à cacher à la vue des chercheurs-euses.

D'autres enfants posent, en revanche, la question de l'altérité, ou du moins de la nouveauté, des aliments ou de l'association de certains ingrédients, en se référant souvent à leurs propres habitudes alimentaires. C'est le cas, par exemple, de Diana (3P), qui souligne que si elle n'aime pas la nourriture japonaise c'est qu'elle n'y est « pas habituée », de Clara (5P), qui aime les pâtes « parce que je mange ça à la maison », ou d'Antonella (2P), qui n'aime pas les haricots blancs, les piments ou la pizza avec fromage « parce que j'ai jamais mangé ». Dans un registre similaire, Chiara (5P), observe que « parfois ils font des mélanges très bizarres (...) comme tofu et petit-pois ». Aisha (8P) s'étonne pour sa part qu'on puisse servir du jus de pomme avec la soupe.

Au sujet de l'altérité des repas, il importe de souligner que la langue parlée à la maison, indicateur que nous avons inclus afin de tenir compte de possibles différences culturelles en matière de pratiques alimentaires, ne joue pas de rôle statistiquement significatif, les enfants de différentes origines (Afrique, Asie, Europe du Sud ou du Nord, etc.) exprimant des jugements finalement très similaires au sujet des repas. Ce résultat suggère que ce qu'on appelle généralement la « multi-culturalité » joue un rôle relativement marginal dans l'appréciation globale du repas, et que différentes pratiques alimentaires, différents « goûts », pour ainsi dire, existent au sein d'une même « culture ».

S'il n'est pas exclu que les goûts individuels aient un fondement dans la nature de chacun, cette enquête suggère surtout qu'ils se construisent au jour le jour, notamment par les pratiques familiales (à la maison ou au restaurant), qui diffèrent, en particulier, selon la classe sociale (Punch, McIntosh, & Emond, 2010; Régnier et al., 2006)¹¹. Il est ainsi

¹¹ Les avis au sujet de la qualité des repas diffèrent aussi, bien que dans une moindre mesure, selon l'âge des enfants. Les enfants entre 4 et 8 ans tendent ainsi à affirmer plus souvent que leurs camarades plus âgés que le repas est toujours bon (18.5% contre 4.2%). Cette évaluation pourrait cependant être influencée par le contexte de passation des questionnaires, qui indiquent que lorsque les enfants ont rempli le sondage en présence des chercheurs-euses, ils ont eu tendance à être moins critiques que lorsqu'ils l'ont rempli seuls.

significatif que les enfants des beaux quartiers soient beaucoup plus critiques que les autres au sujet de la qualité des repas servis à la cantine (Tableau 7). En effet, dans les établissements accueillant une forte proportion d'enfants de cadres supérieurs et de dirigeants, les répondant-e-s déclarent proportionnellement plus souvent que dans les autres lieux que le repas n'est « jamais bon ». A contrario, les participant-e-s des établissements composés principalement d'enfants d'ouvriers déclarent plus souvent que les autres que le repas est « toujours bon ».

Tableau 7 : Évaluation des repas selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

Catégorie socioprofessionnelles dominante des parents	Jamais bon	Parfois bon	Souvent bon	Toujours bon
Cadres supérieurs et dirigeants	16,6%	58,3%	19,6%	5,5%
Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	4,6%	60,3%	23,9%	11,3%
Ouvriers, divers et sans indication	7,9%	49%	20,5%	22,5%
Total	8,2%	57,4%	22,1%	12,4%

2.4.3. Le repas : une expérience multidimensionnelle

On aurait tort de réduire les facteurs qui influencent la perception du repas au goût des aliments. Le repas au parascolaire, comme tout repas, est une expérience multidimensionnelle, qui fait intervenir, à côté des goûts, des odeurs et de la matérialité des aliments (p.ex. leur texture), des facteurs esthétiques, sociaux, spatiaux et culturels (Douglas, 1975; Metcalfe, Owen, Dryden, & Shipton, 2011; Punch et al., 2010). Les récits des enfants autour du moment du repas mélangent ainsi saveurs, senteurs, aspect visuel des plats, propreté, sonorités, placements à table, règles de civilité et règles concernant ce qu'on a le droit de faire (ou pas) autour d'un repas, sans qu'on puisse véritablement savoir lequel de ces facteurs joue un rôle prépondérant.

L'aspect des repas, lié étroitement à la manière dont ils sont servis, joue pour certains enfants, notamment pour celles et ceux des milieux les plus favorisés, un rôle très important. Gauthier (6P), qui habite un beau quartier, s'exclame :

Moi, ce qui m'énerve c'est que le couscous, ils entassent, par exemple, ils mettent d'abord le couscous ensuite ils mettent les courgettes par-dessus, il reste plein de place par-dessus les courgettes et ensuite le poulet ils te le mettent tout de suite avec de la sauce qui dégouline partout, c'est immangeable.

Chiara (5P), pour sa part, observe que « quand on dit 'on peut avoir un peu de côté ?' ils mettent en plein milieu de la salade », en soulignant non seulement une question d'esthétique et de goût, mais aussi le fait que sa parole ne semble avoir aucune valeur pour les personnes en charge de servir les repas.

Chaque lieu, ou presque, a aussi ses propres histoires au sujet de la présence d'êtres étranges, voire étrangers, dans les assiettes, signifiant généralement un manque de soin, de propreté ou de professionnalisme de la part du personnel des cuisines. D'après certains enfants, on aurait ainsi trouvé dans les assiettes des différentes cantines scolaires que nous avons visitées des fourmis et des boucles d'oreilles, des vers de terre, du papier, du verre et des insectes, ainsi que des cheveux ou une mouche. Selon Albert (5P), dans la nourriture servie à la cantine, on trouverait même « des bouts de viande [dont] on dirait

qu'ils ont déjà été mâchés par quelqu'un ». Ces récits, qui tracent des frontières nettes entre les êtres qui ont une place légitime à la cantine et ceux qui ne l'ont pas, entre le propre et le sale, entre le convenable et le déplacé – frontières qui, comme l'a montré Douglas (1966/2005; 1975), sont à la fois esthétiques, salubres et morales – sont souvent repris par de nombreux enfants au sein du même lieu d'accueil, venant à composer une sorte de narration mythique de l'inadéquation des cantines scolaires.

La préoccupation pour la propreté s'étend aussi aux couverts et aux assiettes utilisées à la cantine, qui, d'après certains enfants, seraient sales, ainsi qu'aux espaces où l'on mange, les critiques ciblant alors non seulement les adultes, mais aussi les pairs. Ainsi, Nell (6P), affirme qu'elle « n'aime pas quand les plus petits ne nettoient pas la table et laissent plein de nourriture sous la table (...) parce que c'est dégoûtant pour nous, on doit supporter des tables mal nettoyées ».

Manger à la cantine signifie cependant aussi partager un repas avec autrui, ce qui implique une certaine proximité, sinon une promiscuité, des corps, plus ou moins bienvenue selon les affinités et les situations, et une exposition au regard d'autrui qui peut s'accompagner de tensions ou de sentiments de malaise. Les pratiques autour du repas sont en effet régies par des normes de comportement, qui varient en fonction de la culture, de l'origine sociale et des pratiques familiales. Ilmihane (7 ans), par exemple, commente qu'elle n'aime pas les gens « qui parlent la bouche pleine ». Juana (7 ans), quant à elle, explique qu'elle est très gênée par le bruit à la cantine et qu'elle n'aime pas parler pendant le repas « parce qu'à la maison je ne parle pas aux repas ».

Manger au parascolaire signifie également s'insérer dans un dispositif d'accueil qui a ses propres règles sur ce qu'il convient de faire, ou pas, autour d'un repas, ce qui ne manque pas de créer des tensions entre les enfants et les intervenant-e-s. L'idée qu'il faut « goûter un peu de tout », au fondement de la pédagogie de l'alimentation du parascolaire genevois, entre ainsi parfois en contradiction avec les pratiques alimentaires des enfants en dehors de l'école, ainsi qu'avec leur désir de ne pas être contraints à manger ce qu'ils n'aiment pas. Les jeunes participant-e-s à la recherche sont ainsi nombreux à critiquer cette pratique pédagogique, qui, comme nous l'avons vu plus haut avec Micael, peut les mettre dans des situations assez angoissantes. Melinda (5P), exprime son refus dans ces mots : « Parce que moi j'ai pas envie de manger les légumes et les profs ils nous obligent. Et c'est dégueulasse les légumes. C'est dégueulasse ».

Alors que la grande majorité des enfants (contrairement à Juana) apprécie particulièrement la possibilité de discuter avec les camarades pendant le repas, le fait de parler à table, pratique pourtant relativement banale, est source de tensions, voire de conflits récurrents avec le personnel encadrant, car elle est directement liée au volume sonore des cantines. Il en va de même avec le jeu et les autres activités pouvant perturber, du moins aux yeux des intervenant-e-s, le bon déroulement des repas. Bien que dans les réfectoires il soit strictement interdit de jouer à table, nos observations montrent que le jeu fait partie intégrante de la manière dont les enfants interagissent autour des repas. Cela peut prendre la forme de joutes verbales, mais aussi de jeux avec la nourriture (p.ex. lancer des petits pois) ou avec les différents objets disposés sur la table. Il va sans dire que, dans ce contexte, les interventions réitérées des animateurs et des animatrices visant à faire respecter l'interdiction de jouer est cause de tensions et de maintes frustrations.

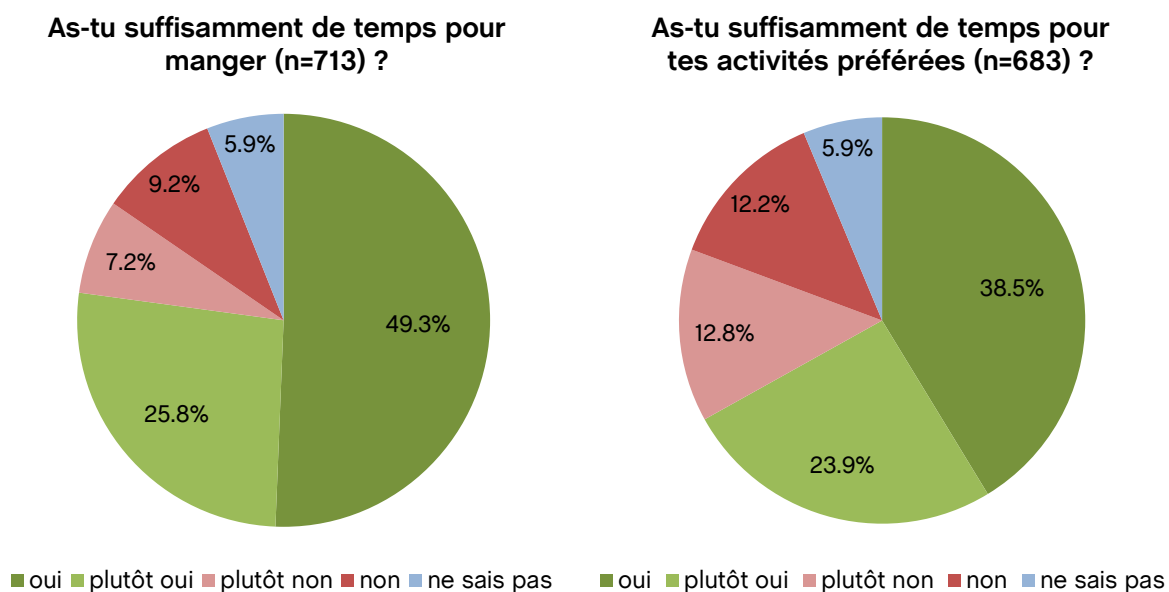
2.5. Les rythmes de la pause de midi

La pause de midi au parascolaire a souvent des rythmes frénétiques, notamment pour les intervenant-e-s, que nous avons parfois vus manger debout ou devoir se lever souvent entre deux bouchées pour répondre à l'appel d'un enfant, pour résoudre une crise ou pour rétablir l'ordre. Qu'en est-il pour les enfants ? Comment vivent-ils les rythmes du parascolaire de midi ?

2.5.1. Temps, rythmes et pause de midi

Lorsque l'on demande aux enfants s'ils ont suffisamment de temps pour manger et pour s'adonner à leurs activités préférées pendant la pause de midi (questions 5 et 7 du questionnaire, voir Annexe 4), les réponses sont largement positives (Figure 11). Elles tendent cependant à l'être plus en ce qui concerne le moment du repas, à la fois quantitativement (trois personnes sur quatre répondent « oui » ou « plutôt oui », contre trois sur cinq pour les activités) et qualitativement, les enfants étant proportionnellement plus nombreux à exprimer des appréciations nuancées (« plutôt oui » et « plutôt non ») au sujet du temps disponible pour les activités. Ils sont aussi moins nombreux à avoir répondu à cette question (683 répondant-e-s contre 713), signe, peut-être, d'une plus grande difficulté à se positionner.

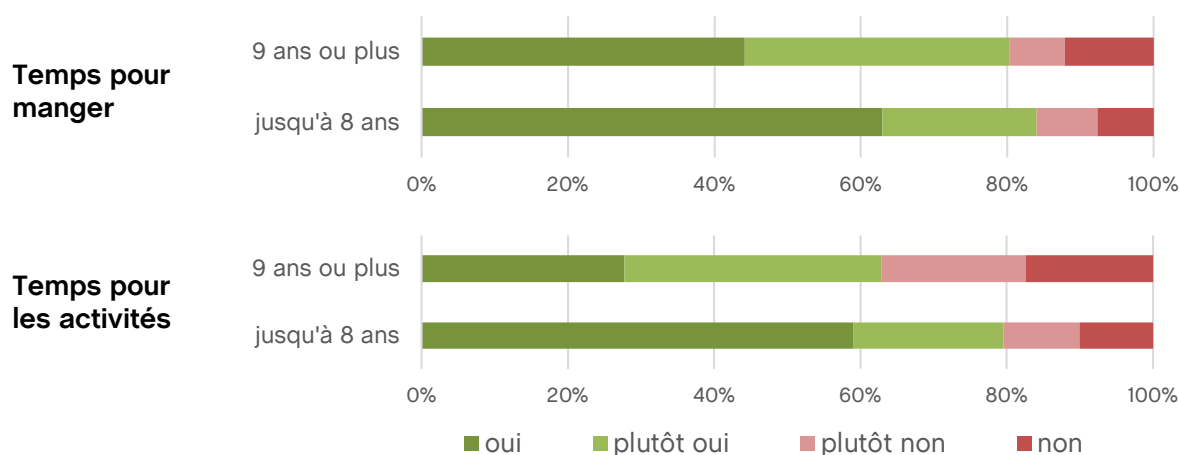
Figure 11 : Évaluation du temps à disposition pour manger et pour les activités



Les résultats diffèrent cependant de manière significative selon l'âge et le lieu d'accueil. Comme l'illustre la Figure 12, les « petits » (entre 4 à 8 ans) sont proportionnellement plus nombreux que les « grands » (9 ans ou plus) à donner des réponses positives à ces deux questions, l'écart étant particulièrement important en ce qui concerne les activités. Ils sont aussi nettement plus affirmatifs, surtout en ce qui concerne les activités. Parmi les « grands », en revanche, plus d'un enfant sur trois considère que le temps à disposition pour les activités n'est pas suffisant. Ce mécontentement est ressorti de manière saillante durant les ateliers, les participant-e-s les plus âgés soulignant fréquemment, en lien avec la photo *Montre*, le manque de temps pour jouer – rappelons que *Montre* est parmi les photos les plus choisies par les « grands » alors qu'elle vient en avant-dernière position chez les plus jeunes (Figure 5). D'après Clément (8P), par exemple, « [o]n n'a jamais le

temps de finir un jeu, on n'a pas le temps de manger, on a le temps de rien faire. Et on n'a pas le temps pour nos activités ». Lili-Rose (5P), pour sa part, apprécie particulièrement le fait de pouvoir jouer avec ses camarades au parascolaire de midi, « mais c'est trop court ». Les enfants les plus âgés ont aussi manifesté de la frustration face à la nécessité de patienter jusqu'au deuxième service, comme l'illustrent les propos de Jeanne (5P) : « Nous on doit attendre une heure avant de manger, on a super faim (...) Là, au para, on doit attendre une heure, après on a super faim, en plus on a super faim et on mange mal ! »

Figure 12 : Évaluation du temps disponible selon la classe d'âge

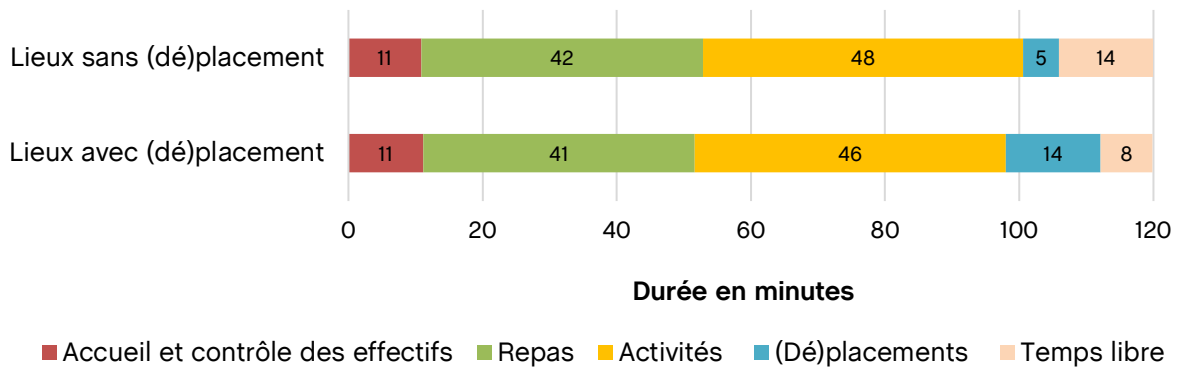


Les écarts entre les écoles sont aussi très marqués. Selon le lieu d'accueil, le pourcentage d'enfants qui affirment avoir suffisamment de temps pour manger ou pour leurs activités préférées varie ainsi, respectivement, entre 32 % et 71 % et entre 16 % et 59 %.

Comment expliquer ces différentes appréciations des temps du parascolaire de midi ? S'agit-il, en particulier, de différences que l'on pourrait qualifier d' « objectives » entre les rythmes des « petits » et des « grands » ou des différents lieux d'accueil, dues, par exemple, à la nécessité d'effectuer un déplacement jusqu'au réfectoire, aux pratiques de placement à table (rares, mais chronophages), au type de service au réfectoire (p.ex. à table, self-service) ou aux processus d'inscription aux activités ? Bien que nos visites aux lieux d'accueil ne permettent pas d'apporter des réponses définitives à ces questions, elles suggèrent qu'il existe bel et bien une relation entre les appréciations des enfants et les conditions spatiales, matérielles ou, pour ainsi dire, « structurelles » de l'accueil.

Sur la base de nos observations, qui ont prêté une attention particulière aux rythmes des lieux d'accueil, nous pouvons diviser la pause de midi en cinq phases : accueil et contrôle des effectifs ; repas (entre le moment où tous les enfants sont assis à table et celui où ils la quittent) ; activités (encadrées et à but socio-éducatif) ; (dé)placements (incluant les trajets aller-retour entre le lieu d'accueil ou la classe et le réfectoire, le lavage des mains et les placements à table) ; et temps libre (les moments de battement entre les activités encadrées, le moment à la fin de la pause, une fois terminés le repas et les activités, lorsque les enfants s'apprêtent à retourner en classe). La Figure 13 illustre la durée moyenne de ces différentes phases dans les lieux avec ou sans (dé)placements, rapportée à la durée totale de la pause de midi (120 minutes). Elle montre que si le temps moyen consacré à l'accueil et au contrôle des effectifs est relativement stable, les (dé)placements empiètent sur le temps disponible pour les autres activités. La diminution est négligeable en ce qui concerne le temps moyen dédié au repas et, dans une moindre mesure, celui consacré aux activités. Elle est cependant plus conséquente pour ce qui est du temps libre, presque réduit de moitié dans les lieux comportant des (dé)placements.

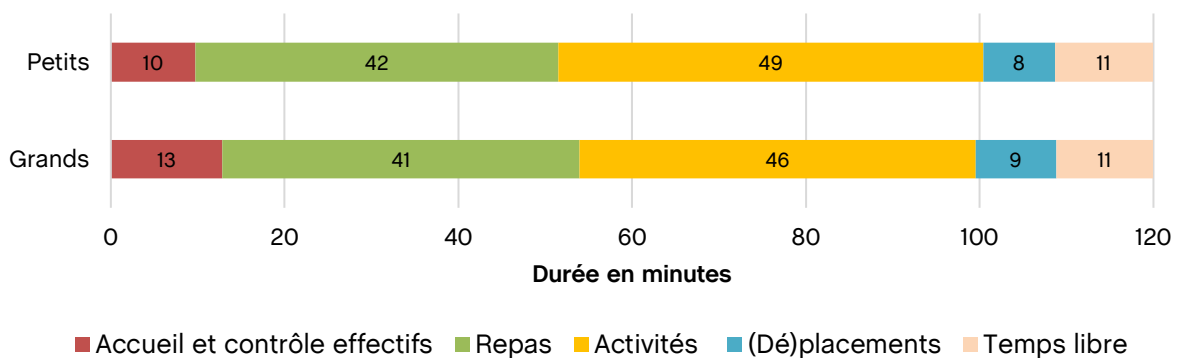
Figure 13 : Durée moyenne des phases de la pause de midi selon la présence ou non d'un (dé)placement



L'exemple des deux écoles qui comportent les déplacements les plus longs hors du périmètre scolaire (les écoles I et J) est particulièrement illustratif des implications des caractéristiques spatiales sur les évaluations des enfants. Alors qu'une majorité d'élèves fréquentant ces deux lieux considèrent avoir suffisamment de temps disponible pour les repas (dans I et J, ils sont respectivement 84 % et 77 % à répondre « oui » ou « plutôt oui »), la proportion de répondant-e-s satisfait-e-s du temps disponible pour leurs activités préférées est bien moindre (55 % de réponses affirmatives pour I et 59 % pour J). On peut donc légitimement affirmer que les déplacements affectent significativement à la fois le temps disponible pour les activités hors repas et les perceptions des enfants à ce sujet.

Comme le montre la Figure 14, des différences dans l'emploi du temps des « petits » et des « grands » sont aussi observables. Si le temps dédié aux déplacements, le temps libre et le temps du repas ne présentent pas de variations significatives, l'accueil des « grands » dure en moyenne plus que celui des « petits ». En effet, alors que les plus jeunes sont accueillis devant leurs classes, mis en cortège, enregistrés et comptés, puis acheminés sans tarder vers le réfectoire, les grands affluent librement (seuls ou en petits groupes) dans le préau ou dans une salle du parascolaire. Une fois enregistrés, ils s'éloignent temporairement pour jouer avec leurs camarades ou attendent, plus ou moins patiemment, que leurs camarades soient arrivés ou que d'éventuelles urgences (p.ex. absences imprévues) soient résolues. Ils doivent donc souvent être rassemblés à nouveau, ce qui peut prendre de précieuses minutes.

Figure 14 : Durée moyenne des phases de la pause de midi selon la classe d'âge



Si nos observations suggèrent que le temps supplémentaire dédié à l'accueil et au contrôle des effectifs empiète sur le temps moyen que les « grands » peuvent consacrer aux activités, il se pourrait que la frustration exprimée par les plus âgés au sujet du temps

disponible pour leurs activités préférées soit surtout liée au découpage de leur pause de midi, associé aux rythmes du deuxième service de repas. En effet, chez les « grands », toute activité entamée lors du moment de l'accueil devra forcément être interrompue quelques minutes plus tard, lorsque débiteront les activités socio-éducatives. Leur sentiment de ne « jamais avoir le temps de finir un jeu », pour reprendre les termes de Clément, pourrait ainsi traduire l'impression de ne pas pouvoir véritablement inscrire leurs engagements (ludiques, créatifs, etc.) dans la durée.

Le temps dédié au repas varie donc peu selon les lieux et les classes d'âge. Tout se passe, en fait, comme s'il était difficilement compressible ou comme si le repas était prioritaire par rapport à d'autres moments. Le manque de temps empiète ainsi plus fortement sur les activités socio-éducatives et sur le temps libre des enfants. Les différences « structurelles » n'expliquent cependant qu'une partie des variations d'appréciation constatées. Ainsi, en dépit de l'absence de (dé)placements dans certaines écoles (p.ex. B et L), les enfants sont proportionnellement plus nombreux qu'ailleurs à indiquer un manque de temps. Il semble donc y avoir un écart entre les conditions « objectives » qui déterminent les rythmes effectifs du parascolaire de midi de chaque lieu et l'évaluation subjective de ces rythmes.

2.5.2. Un rythme stressant

Nos observations, les questionnaires et les discussions avec les enfants, lors ou hors des ateliers, font émerger les tensions que les enfants ressentent par rapport aux rythmes du parascolaire de midi. Leur perception du temps se traduit dans un sentiment d'être mis « sous pression », d'être « pressé » par le temps, et surtout par les animateurs-trices, comme nous le rapporte François (8P) : « Ils nous font stresser quoi ! Rapide rapide rapide rapide ! »

Si le parascolaire de midi est rythmé, en grande partie, par l'organisation en deux services, par le nombre d'enfants que chaque animateur-trice doit encadrer et par les déplacements entre les différents lieux, les pratiques des animateurs-trices influencent aussi le temps à disposition pour les différentes activités. Jérôme (3P) explique, par exemple, que « des fois on doit vite manger et ils nous disent 'il faut vite manger'. [L]e temps qu'on a pour manger dépend d'avec quelles personnes on est ». Certains animateurs vont notamment jusqu'à imposer un rythme frénétique à une activité pour pouvoir gagner du temps pour d'autres. Ainsi, peu avant un repas avec les 5P-8P, Karim, un animateur, nous confie qu'il « aime bien faire vite, comme ça les enfants peuvent revenir au préau et se défouler ». Les enfants d'un autre groupe nous ont d'ailleurs expliqué qu'il arrive à retourner au préau dès 13h15 (soit 5-10 minutes avant les autres), car il « fait vite » et « il sert beaucoup de plats » – c'est-à-dire, des portions abondantes. L'empressement de Karim pour terminer le repas au plus vite n'est d'ailleurs pas sans déplaire à certains enfants de son groupe – ils sont nombreux à l'apprécier, car ils peuvent quitter la cantine, lieu plutôt bruyant, et jouer plus que les autres avant de rentrer en classe. Cette pratique a néanmoins son prix. Nos observations montrent en effet qu'afin d'atteindre son objectif Karim imprime à son groupe d'enfants un rythme frénétique, qu'il maintient en multipliant les cris et les injonctions à se dépêcher. Un enfant, très critique à son égard, a commenté en l'observant donner des ordres aux enfants à sa table : « Vous verrez, je ne sais pas s'il va le faire, parce que vous êtes là, mais à chaque fois, il crie sur un enfant de manière à ce que tout le monde entende, à *chaque fois* ». Mue par les meilleures intentions, et notamment par la volonté de répondre aux attentes de certains enfants, la priorité donnée par Karim au « défoulement » a ainsi paradoxalement un impact considérable sur les relations qu'il établit avec les enfants et sur les autres considérations relatives au repas, en particulier sur la convivialité et sur le contenu de l'assiette.

La manière dont certain-e-s animateurs-trices demandent aux enfants de respecter les horaires du repas et le temps à disposition semble créer un sentiment désagréable chez certains enfants, qui ne comprennent pas les raisons qui les amènent à mettre cette « pression » temporelle lors du repas. Comme le montre l'extrait ci-dessous, la contrainte imposée de l'extérieur est ainsi perçue comme dénuée de sens :

Pablo (6P) : Pis aussi, ils nous mettent tout le temps la pression. 'Allez, mangez vite. Allez les enfants dépêchez-vous, allez, allez allez, gnagnagnagnagna' (...) 'Vous n'aurez plus le temps pour manger le dessert', alors que le dessert c'est un yoghourt.

Ce climat général, instauré par l'organisation même de la pause de midi et par les modalités d'encadrement du repas, crée chez une partie des enfants un sentiment de stress, engendrant comme on l'a vu, lassitude ou énervement :

François (8P) : C'est-à-dire que des fois ça me soûle un peu, il y a trop de stress...

Samuel (7P) : C'est toujours (mimant par les gestes et la voix une animatrice très sévère et désagréable) 'Abaixo cabeça ! Venez vous asseoir ! Ok ! Samuel ! Taisez-vous !' Ensuite quand on sort on a à peine quinze minutes pour jouer. Et quand on doit partir, 'Taisez-vous, mettez-vous en cortège! Taisez-vous, taisez-vous, taisez-vous!' Arrêtez de nous dire 'Taisez-vous !'

Nina (8P) : C'est celle-là (pointant *Montre*), voilà... 'Il vous reste 5 minutes ! Vous avez pas fini ?' Ça, c'est *super* énervant.

Dans des cas extrêmes, les enfants disent aussi ressentir une forme de panique lorsqu'ils adhèrent aux rythmes imposés, tout en ayant le sentiment de ne jamais répondre adéquatement aux demandes. Imihane (7 ans) avoue, en particulier : « J'aimerais être à l'heure quand je mange. C'est la panique, le stress, si je n'ai pas le temps de me laver les mains ».

On le voit, face aux injonctions à « se presser », à « faire vite » ou à « se dépêcher » formulées par une partie des animateurs et animatrices, les enfants oscillent entre refus et adhésion. Les pressions exercées par les adultes afin de leur faire respecter les horaires apparaissent comme un facteur de tension, d'énervement, voire de panique et tendent à produire des effets négatifs sur les relations entre les personnes encadrantes et les enfants. Il semble de surcroît que ces pratiques n'évitent pas les retards à l'école en début d'après-midi, comme l'indiquent les propos de Méliné (9 ans) : « À chaque fois ça sonne... et on est toujours en train de manger (...) on est toujours en retard et mon prof il m'engueule à chaque fois que je suis en retard ».

Les enfants font donc part d'une perception variable des rythmes de leur pause de midi. Si une majeure partie d'entre eux déclare disposer de suffisamment de temps pour leurs activités et pour le repas, notre enquête montre aussi que le rythme de la pause de midi, et en particulier celui du moment du repas, est un facteur de stress pour nombre d'enfants.

Si certaines contraintes « objectives » pèsent sur l'organisation temporelle de la prise en charge et sur ses rythmes, il semble que le type d'injonctions, les modalités selon lesquelles elles sont formulées par les animateurs et les animatrices, ainsi que la manière dont elles sont perçues par les enfants, ont une influence sur le climat général de la pause de midi. Les réactions des enfants peuvent ainsi être interprétées comme autant de formes de résistance, plus ou moins consciente, face à des modalités d'encadrement dans lesquelles l'injonction à la rapidité prévaut sur le partage ou la détente. Les enfants semblent alors revendiquer la possibilité de « prendre » du temps et de profiter d'une véritable « pause » de midi.

2.6. Relations

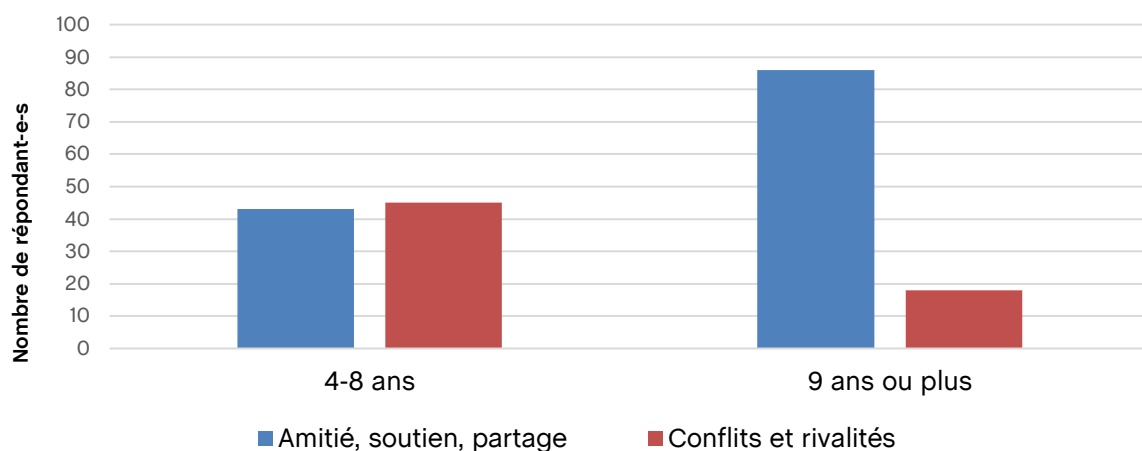
Les enfants tissent différents types de liens dans le cadre du parascolaire, à la fois avec les pairs et avec les adultes. Loin d'être des domaines de relations juxtaposés, ces différentes relations sont étroitement imbriquées et s'influencent mutuellement, la qualité des relations entre les enfants étant un enjeu clé pour les encadrant-e-s, souvent amenés à intervenir, par exemple, pour faire respecter les règles du vivre-ensemble.

2.6.1. Relations entre pairs

La possibilité de tisser des liens avec des pairs et la qualité des relations qui se construisent avec ceux-ci jouent un rôle très important, pour le meilleur et pour le pire, dans les expériences du parascolaire que les enfants ont partagées dans le cadre de cette enquête. De très nombreux enfants soulignent que la possibilité de partager des moments et des activités avec les camarades, y compris, comme nous l'avons vu, autour d'un repas, est un des principaux atouts du parascolaire de midi, surtout si on le compare avec l'école ou avec la pause passée à la maison. Ainsi, ce que Marc (7P) préfère au parascolaire de midi c'est de « jouer avec ses amis », il « trouve qu'il y a plus de liberté qu'à la récré » et qu'on « peut mieux s'amuser ici (...), car il y a plus de trucs drôles, des amis qui font rire, c'est vraiment beaucoup mieux, plus de liberté ». Nell (6P), quant à elle, aime surtout le moment des activités hors repas, car, dit-elle, « c'est un moment relax où on peut jouer avec ses amies tranquillement (aussi parler) ». Cependant, le vivre-ensemble entre pairs dans le cadre du parascolaire ne va pas sans tensions. En s'inscrivant dans la continuité des relations qui s'établissent entre pairs à l'école et dans les quartiers, le parascolaire de midi est ainsi habité à la fois par les relations d'amitié et par les conflits, par la reconnaissance mutuelle et la dévalorisation, par la joie et le chagrin.

Les résultats de notre enquête soulignent que les relations entre pairs dans le cadre du parascolaire de midi dépendent de plusieurs facteurs, incluant l'âge, le genre et l'extraction sociale des enfants fréquentant le lieu d'accueil. Comme le montre la Figure 15, les enfants de 9 ans ou plus ont été proportionnellement beaucoup plus nombreux que les plus jeunes à mettre en avant, dans le questionnaire, les relations d'amitié, de soutien et de partage entre pairs, alors que chez les plus jeunes les conflits sont cités en proportion majeure, comparable aux relations d'amitié.

Figure 15 : Type de relations entre pairs selon l'âge



Le genre joue aussi un certain rôle dans la qualité des relations entre pairs. D'une part, les garçons relèvent, en moyenne, un peu plus souvent que les filles les conflits entre pairs

(respectivement 38% et 33% des mentions relatives aux relations entre pairs). D'autre part, les relations entre garçons et filles sont souvent tendues, comme l'ont souligné plusieurs filles qui ont participé aux ateliers et qui ont choisi la photo *Fille et garçon*.

Même si les enfants de 1P-4P et 5P-8P se croisent peu pendant la pause de midi, il arrive qu'ils se rencontrent, notamment à la fin du deuxième service des repas, donnant lieu à des conflits, assez classiques, mais pas pour autant banals aux yeux des enfants, entre « grands » et « petits », où les premiers utilisent leur taille et leur force pour imposer leur volonté, comme l'indique Gilles (4P) : « parce que quand les grands ils finissent de manger, ils viennent direct nous embêter (...), comme ils sortent avant que ça sonne, ben ils viennent et puis ils prennent tous les jeux et pis ils commencent à jouer et après nous on peut plus jouer ».

Notre enquête suggère aussi que les conflits entre pairs sont plus fréquents, ou du moins plus visibles, dans les écoles situées dans les quartiers populaires ou en REP. Dans ces lieux, en effet, presque un-e répondant-e sur deux, parmi celles et ceux ayant mentionné spontanément les relations entre pairs dans le questionnaire, fait état de conflits et de disputes, alors que dans les autres écoles la proportion est d'environ un enfant sur trois. Les observations réalisées lors des visites vont dans le même sens. Elles éclairent aussi l'impact de la qualité des relations entre pairs sur le travail des animateurs-trices, dont le temps est en grande partie absorbé par la gestion des conflits et des petits et gros chagrins, comme l'illustre l'extrait des notes de terrain ci-dessous, décrivant une pause de midi ordinaire dans un quartier populaire :

Un garçon de 5-6 ans arrive depuis les toboggans en courant. Il crie de douleur. À entendre ses pleurs, cela a l'air lancinant. Vania, l'animatrice, intervient pour savoir ce qui se passe. Ursula, l'autre animatrice, vient aussi s'enquérir de la situation. Le garçon raconte que deux enfants lui ont donné un coup de poing dans l'œil. Ursula va chercher les responsables, deux garçons de 2P, et les amène auprès de l'autre garçon. Dès qu'ils arrivent, le garçon, toujours en sanglots, commence à crier, à répétition, « je vais vous massacrer, je vais vous massacrer, je vais vous massacrer ». Les deux l'accusent d'avoir commencé le premier, il nie. Vania rappelle que « la violence c'est pas bon » et les deux garçons resteront punis à ses côtés, assis sur les escaliers. En apprenant la punition, un d'entre eux éclate en sanglots, mais en silence. Le garçon qui a été frappé part. Les deux garçons seront vite rejoints par le garçon qui a frappé Océane il y a quelques minutes, qui, entre temps, s'en est pris à quelqu'un d'autre. Au sujet des protagonistes de cette altercation, Vania m'explique, avec les enfants assis à un mètre de nous, que la maîtresse a dit que cela « s'est très mal passé à l'école ce matin, et ça continue ». (...) [Quelques minutes après], les deux garçons sont toujours assis sur les escaliers. Vania, côtoyée par Alex, un autre animateur, vient leur demander : « Est-ce que vous avez réfléchi ? » « Oui », disent-ils, l'air triste. « Et alors ? » rétorquent les animateurs. « Il faut pas taper », dit un des deux en prenant un air repent. (...) Une fois calmée la situation, Vania vient vers moi et m'explique : « Vous savez, il y a des gens qui préfèrent travailler ailleurs, par exemple [dans les beaux quartiers], mais pour moi c'est trop calme (...), ici il y a des gens de partout, il se passe toujours quelque chose, je ne pourrais pas travailler ailleurs » (Notes de Michele Poretti).

Nos observations suggèrent que la prévalence des conflits entre pairs dans ces lieux est en grande partie liée à l'hétérogénéité (sociale, culturelle, langagière, etc.) des enfants qui les fréquentent. Certes, la coexistence de personnes avec des dispositions et des trajectoires individuelles distinctes, et la confrontation avec l'altérité qu'elle suppose, est une question largement irrésolue aussi au sein de l'école (Delay, 2011 ; Goï, 2018 ; Périer, 2005). Elle semble cependant mettre à dure épreuve la capacité des plus jeunes à traduire les disputes en paroles et à construire des liens stables entre eux.

2.6.2. Relations avec les animateurs-trices

Dans le cadre du parascolaire du midi, les animateurs-trices établissent des relations très variées avec les enfants. Aux yeux des enfants, ils-elles sont, d'une part, les garant-e-s du cadre, jouant souvent, comme nous venons de le voir, le rôle de médiateurs-trices de conflits. Les enfants qui s'estiment lésés par leurs camarades ont ainsi souvent recours aux encadrant-e-s afin d'être protégés, ou pour qu'ils-elles rétablissent l'ordre. Le personnel d'accueil est souvent appelé à servir de porte-parole ou de relais d'information entre les enfants et les autres partenaires du parascolaire de midi. C'est le cas, par exemple, en cas de maladie ou de blessure, des événements qui impliquent généralement de contacter les parents ou les enseignant-e-s. Les animatrices et les animateurs jouent aussi un rôle pédagogique – les enfants les appellent d'ailleurs souvent « profs » ou « maîtresses ». Ils/elles mangent avec les enfants, les accompagnent dans les activités proposées, les aident à les réaliser, les sensibilisent quotidiennement à l'importance d'avoir une alimentation équilibrée ou partagent leur propre avis sur des questions touchant la vie courante telles que le recyclage des déchets ou le respect des autres.

Si toutes ces interactions permettent, avec le temps, d'établir des relations de confiance, un animateur ou une animatrice pouvant jouer, parfois, le rôle de confident-e, les filles et les garçons qui ont participé à notre enquête partagent souvent des avis mitigés, voire très critiques à l'encontre du personnel d'accueil. Si le tranchant critique des propos exprimés par les enfants à l'encontre du personnel d'encadrement, comme nous l'avons vu (cf. 1.4.3), peut être partiellement imputable au contexte de la recherche et à ses méthodes, la prégnance des critiques dans le corpus de données récoltées souligne que la qualité des relations avec les animateurs et les animatrices préoccupe réellement les enfants. Leurs critiques ciblent fréquemment l'ensemble de l'équipe d'accueil, mais il n'est pas rare qu'elles visent aussi des personnes en particulier, distinguant alors, plus ou moins explicitement, les pratiques considérées comme inappropriées de celles qui sont perçues comme justifiées. Nous pouvons distinguer au moins cinq types de critiques adressées par les enfants aux intervenant-e-s du GIAP, allant de la critique de la personne elle-même, à des critiques plus nuancées, ciblant certaines pratiques plutôt que d'autres, ainsi que le dispositif d'intervention.

2.6.2.1. Des personnes « fâchées » et « méchantes »

De nombreux enfants, en particulier parmi les plus grands (5P-8P), décrivent les animateurs-trices comme étant « fâchées », « pas gentilles », « pas sympas » ou « méchantes ». Selon Claire (5P), ainsi, « les animateurs sont pas sympas, ils crient toujours sur les gens ». Dans ces propos, les adultes de référence apparaissent comme étant « par essence » ou « par nature » prompts à se fâcher et peu amènes, comme si leur comportement était, en quelque sorte, un trait de caractère, et non pas le résultat d'une interaction avec les usagers.

Ce type de remarques se superpose, dans une minorité des discussions que nous avons eues lors des ateliers, à des critiques portant sur l'aspect extérieur ou sur le corps des animateurs-trices, comme si celui-ci traduisait en lui-même leur caractère. Ainsi, certains garçons ont pu affirmer que les animatrices « méchantes » ou « pas sympas » sont aussi « moches », « grosses » ou « hyper vieilles », non sans susciter des réactions indignées de certains de leurs camarades, qui soulignaient le caractère déplacé de ces remarques.

2.6.2.2. Des pratiques perçues comme injustes

De très nombreux enfants, notamment de 8 ans ou plus, ressentent un fort sentiment d'injustice vis-à-vis des pratiques des animateurs-trices, décrit-e-s souvent comme punissant de manière exagérée, se fâchant « pour rien », leur criant dessus « pour tout ou

pour rien » ou, comme le dit Catalina (7P), « pour un oui ou pour un non ». Les extraits suivants résument bien ces critiques et montrent le caractère diffus de ces propos, qui touchent tous les lieux d'accueil visités :

Lily (6P) : Et celle-là (se levant pour aller pointer *Dame qui gronde*), parce qu'on nous gronde, même plus fort que la dame là, avec... vraiment, pour un oui et pour un non, elles crient et tout ça...

Samuel (7P) : C'est injuste parce qu'y en a par exemple ils viennent, ils te poussent ils t'insultent genre de 'Fils de...' voilà, et puis bah ensuite bah notre animatrice elle vient, elle punit les deux ! Alors qu'il y en a un, il a rien fait ! Il s'est juste laissé faire. Chais pas, c'est un peu de l'injustice.

Chiara (5P) (en criant) : C'est Muriel, elle m'a puni quand j'ai laissé mon tofu, elle a dit 'Non, mais ça va pas ça ! Tu manges !' et après elle me dit 'Rolalalaa, mais vraiment ça va pas ça !' et après elle m'a pris mon assiette (rigole). (...) Elle me hurle dessus quand, euh quand t'as rien fait.

Ce sentiment diffus d'injustice prend aussi la forme d'une critique de l'iniquité des pratiques des animateurs-trices. Dans le cadre des ateliers, plusieurs enfants ont notamment observé que certain-e-s animateurs-trices ne traitent pas tous les enfants de la même manière. Leurs propos mobilisent souvent des registres proches de la justice distributive et dénoncent ce qu'ils perçoivent comme des pratiques de favoritisme :

Jeanne (5P) : Y'en a qui leur offrent des cadeaux et tout, et du coup, après, ils sont super sympas avec eux, 'Oh c'était trop sympa, na-na-na' (...) et après tous ces gens qui font ça, après les animateurs y disent 'Oh t'es trop sympa' et tous les autres c'est punis, punis.

Dans un contexte traversé par les tensions et les malentendus, les différences entre les menus des différentes cantines – certains enfants en ont fréquenté plusieurs lors de leur parcours scolaire ou ont des amis scolarisés ailleurs – ou entre les portions servies au repas sont aussi observées de près, comme ci-dessous, lors d'un atelier avec des enfants de 6P-7P :

Yonah : Moi j'me rappelle que, il restait ça de yaourt, et elle m'avait euh, je lui avais demandé que je voulais plus, après elle m'a dit 'Nan', puis deux secondes après je l'ai vue, elle a dit 'Oui' avec quelqu'un d'autre qui avait une assiette entière ... (...)

Lily : Injustice !

MP : Injustice ?

Catalina : Elles ont euh... On est dans leur table... Elle a des chouchous !

L'accompagnement d'un repas des 5P-8P dans un quartier à forte mixité sociale donne à voir des dynamiques similaires, tout en montrant que les enfants s'arrangent, quand ils le peuvent, pour rétablir une certaine justice :

De retour à table, rebelote. Les portions sont inégales. Kylian a reçu 4 boulettes de viande (moi aussi), mais Ousmane seulement deux. Il proteste d'abord avec moi, puis directement avec Sandrine, l'animatrice, qui lui dit qu'il en aura encore deux « au deuxième service ». J'observe que les portions de purée et d'autres aliments dans l'assiette d'Ousmane sont aussi plus petites que celles des autres. Je me demande alors si c'est parce que Sandrine ou l'équipe d'accueillants a décidé qu'il doit manger moins parce qu'il est en surpoids. Bref, Ousmane semble ressentir un sentiment d'injustice. Les enfants s'arrangent alors pour partager leurs boulettes de viande avec lui (Notes de Michele Poretti).

Lors d'un des ateliers avec les « grands », en revanche, c'est la répartition des ressources entre enfants et animateurs-trices qui fait l'objet de controverses. Intervenant dans le

cadre d'une discussion animée au sujet des portions inégales servies à différentes tables, Vinko (8P) affirme : « J'ai une chose importante à dire, il faut quand même admettre que les animatrices mangent deux fois plus que nous, alors qu'avec tout l'argent qu'elles gagnent elles pourraient aller manger ailleurs ». Si plusieurs participant-e-s ont partagé cet avis, un des camarades a rétorqué à Vinko que, en fait, « elles ne gagnent pas super trop ».

Le sentiment d'injustice touche aussi les punitions collectives, qui soulèvent de nombreuses critiques, voire du ressentiment. En commentant une pratique que nous avons pu observer dans la plupart des lieux d'accueil, qui consiste à retenir les enfants dans le réfectoire jusqu'à l'obtention du silence complet, Daniel (6P) commente, dans un récit qui résonne avec celui de nombreux autres enfants : « En fait quand on est tous sur une table et qu'y a un qui fait pas le silence, elle nous punit tous ! ».

Bien que les enfants plus jeunes critiquent également les attitudes ou les interventions des personnes encadrant la pause de midi, ils semblent moins heurtés par leurs pratiques disciplinaires. Du moins, leurs paroles sont moins virulentes et leurs discours moins articulés que ceux de leurs camarades plus âgés. À la question « qu'est-ce que tu n'aimes pas pendant la pause de midi », Henry (2P) répond : « Vanessa, j'aime pas quand elle nous dit des choses ».

2.6.2.3. *Des pratiques perçues comme incohérentes*

De nombreux enfants, principalement dans des lieux accueillant une proportion importante d'enfants de familles aisées, voient des incohérences dans les pratiques du personnel d'encadrement, qu'il s'agisse de promesses non maintenues ou de règles appliquées différemment dans le temps ou par les différent-e-s animateurs-trices. Dans un atelier avec les enfants de 5P-8P, les enfants observent, par exemple :

Daniel : C'est des menteurs. (...) Parce que, hmm, ils disent par exemple 'on vous laisse toujours aller dehors' et après ils nous laissent pas.

André (parle en même temps que Daniel) : Et après, le jour d'après, on peut plus.

(...)

Daniel : Après, à table, ils disent 'alors maintenant euh 15 minutes de silence' et après c'est passé le temps et ils disent 'encore 10 minutes'.

Gaëlle (6P), quant à elle, considère que « les animateurs devraient être d'accord entre eux concernant les règles parce que des fois il y en a un qui dit quelque chose [et] un autre dit le contraire ». Tout en se plaignant de ces incohérences, les enfants en profitent aussi, en s'insérant dans les interstices ouverts par les pratiques discordantes des intervenant-e-s pour parvenir à leurs fins. Thibaud (7P) confie, sur un ton décontracté : « Ben, moi euh si y a un animateur qui me dit non, je demande à un deuxième ».

2.6.2.4. *Des pratiques considérées comme inefficaces, incompréhensibles, inappropriées*

Plusieurs enfants ont manifesté de l'incompréhension vis-à-vis des règles que le personnel d'encadrement cherche à faire appliquer dans le cadre du parascolaire, ainsi qu'un certain scepticisme au sujet de l'efficacité des pratiques pédagogiques et disciplinaires des intervenant-e-s. Comme nous l'avons vu, ils ont souvent l'impression que les animateurs-trices se fâchent « pour rien », ce qui suggère que les raisons des interventions, pour autant qu'elles aient été explicitées, n'ont pas été comprises. Pierre (8P), commente : « les profs j'pense qu'ils sont pas toujours très... je comprends pas des fois pourquoi on nous engueule ». Les remarques de Gauthier (6P) vont dans le même sens :

Moi la dernière fois j'ai été puni parce qu'ils avaient demandé le silence. Ok, c'était passé le temps, c'était passé le temps, et ensuite... mais j'avais juste fait ça (il montre qu'il a pointé quelqu'un du doigt), j'avais montré. Et pis Maurice il me fait euh 'Tu vas de l'autre côté'. Je ne comprends pas pourquoi. On m'a pas expliqué, je n'ai pas compris.

Certains enfants doutent donc de la capacité des animateurs-trices à expliciter les règles, les consignes et les raisons qui justifient leurs sanctions. D'après Véronique (8P), par exemple, les animateurs-trices « crient tout le temps quoi, ils savent pas parler ». Parfois, comme l'illustre l'extrait ci-dessous, tiré encore une fois d'un atelier dans les beaux quartiers, les pratiques distinctes des animateurs-trices sont utilisées afin de tracer une frontière entre les interventions justifiées, ou acceptables, et celles qui ne le sont pas :

Jeanne (5P) : Par contre Brigitte, quand on fait quelque chose, euh, je sais pas, elle nous dit juste 'Bon, ok, la prochaine fois tu ne dois pas faire ça'. Mais elle nous dit pas (ton menaçant) 'Oui, mais si après tu fais ça...' non !

Daniel (6P, en se superposant) : Et quand on fait le silence...

Jeanne : Et quand on fait le silence et qu'elle remarque qu'on parle, elle fait juste 'chhut' (elle met son doigt devant la bouche pour faire 'chut'), parce que comme ça...

Gauthier (6P, se superposant et faisant semblant de hurler) : Tandis que Valentine, elle fait 'Taisez-vous !'

MP (chercheur) : D'accord...

Jeanne : Ouais, et après elle nous punit tout de suite

MP : C'est qui qui fait ça ?

Gauthier (se lève et fait à nouveau semblant de hurler) : Ça, c'est Valentine, 'Taisez-vous le prochain que j'entends parler je le punis !'

Finalement, certains enfants, notamment dans les beaux quartiers, expriment aussi des critiques élaborées sur les pratiques pédagogiques des animatrices, en soulignant qu'elles correspondraient à des modèles pédagogiques dépassés.

Yasmine (7P) : Pourquoi en fait... ça, c'est à l'ancienne... Pourquoi on est punis, on montre à tout le monde qu'on est puni et on appelle les parents devant tout le monde quoi ?

Fille : C'est la vie privée !

Yasmine : Pourquoi on humilie les enfants ? C'est à l'ancienne ça, quoi.

De nombreux enfants portent donc un regard très critique, et loin d'être naïf, sur les pratiques des animateurs et des animatrices, dont les actions sont scrutées quotidiennement, en les comparant, le plus souvent implicitement, avec les discours et les pratiques pédagogiques d'autres adultes de référence, comme celles des parents et des enseignants.

2.6.2.5. *Au-delà de la situation d'interaction : le dispositif mis en cause*

Dans des cas plus rares, généralement parmi les enfants des classes moyennes ou aisées, les critiques des pratiques des animateurs-trices pointent du doigt des dynamiques dépassant l'interaction directe dans les lieux d'accueil. Bien qu'en tâtonnant, touchant à des sujets qu'ils connaissent peu, car ils n'en ont pas une expérience directe, les enfants mènent leurs propres enquêtes, cherchent des explications aux pratiques qu'ils observent, et en arrivent à interroger le fonctionnement du dispositif d'accueil lui-même. Ainsi, lors d'un atelier, Antonio (7P) observe :

J'trouve, c'est plutôt les... comment dire... c'est pas les animatrices aux enfants, c'est plutôt le/la responsable de secteur aux animatrices. Parce que j'ai l'impression, dès qu'elles font, dès qu'elles trouvent qu'il y a trop de bruit, elles ont peur, en fait. En vrai, elles sont sympas ! C'est juste que nous, vu qu'on fait du bruit et qu'en plus, le/la responsable de secteur vient en plus derrière leur mettre encore plus la pression, après elles ont pas le temps d'être gentilles et de 'fin, je sais pas comment dire... en gros...

Les échanges entre les enfants de 5P-8P lors d'une discussion de groupe sont aussi particulièrement illustratifs d'un type de critique qui, tout en naturalisant certains comportements, perçus comme indissociables des personnes, pointe aussi du doigt les responsabilités d'autres acteurs.

Jeanne : Pourquoi, hem, comment dire, pourquoi ceux qui ont embauché [les animateurs] ils font pas des... des tests pour voir s'ils sont sympas ? Parce que *vraiment* ils méritent pas de...

Fille (se superposant): leur job.

Jeanne : ... d'avoir des enfants si gentils au parascolaire (gros rires des autres enfants). Ils méritent pas. Ils méritent pas. (...) Pour savoir s'ils sont sympas. Parce que nous, on est super sympas. Qu'est-ce qu'on a fait de mal pour qu'on ait des gens aussi méchants ?

On le voit, si les relations avec les animateurs-trices peuvent être plaisantes et amicales, elles font objet de très nombreuses critiques. Celles-ci ne se limitent pas à rejeter en bloc leurs interventions. Elles produisent une cartographie complexe des frontières qui séparent les pratiques considérées comme justes ou injustes, tolérables ou intolérables, identifiant parfois aussi les contraintes qui pèsent sur le personnel encadrant.

2.6.3. Relations avec le personnel de cuisine

Lors de notre enquête, les enfants ont très peu mentionné de manière spontanée les relations avec le personnel des cuisines. Parmi les répondant-e-s au sondage, seuls quatre s'y sont référés explicitement, généralement en critiquant l'obligation de manger un peu de tout, ou le fait, comme l'a souligné un garçon de 7P qui fréquente un réfectoire où le repas est servi par des commissaires bénévoles, que les « personnes aux cuisines (...) sont très strictes. Ça [m]e dérange, car les adultes crient dessus alors que t'as pas fait grand-chose ».

L'absence relative de commentaires spécifiques concernant le personnel des cuisines s'explique en grande partie par le fait qu'il est peu présent dans les réfectoires ou qu'il est parfois assimilé au personnel d'encadrement. En effet, dans les lieux que nous avons visités, le repas est servi majoritairement par les équipes du GIAP. Les ateliers et les observations des repas suggèrent néanmoins que les enfants portent sur le personnel des cuisines scolaires, plus ou moins directement, un regard comparable à celui qu'ils portent sur les animateurs et les animatrices, regard qui est parfois critique, parfois compréhensif, voire empathique.

Les discours autour du moment du repas font ainsi parfois état d'attentes déçues. Le manque d'information au sujet des changements de menu de dernière minute (p.ex. parce qu'un ingrédient n'a pas pu être acheté) suscite notamment plusieurs critiques. Lors d'une de nos visites, alors que le menu annonçait un jus de pomme, les enfants ont découvert que nous avions de l'eau dans les carafes. Aisha (8P) s'est alors montrée outrée et a exclamé « ils avaient dit jus de pomme, c'est quoi ça ? ». Marta (7P) s'inscrit dans le même registre : « Ils arnaquent. Ils disent qu'on va manger des pâtes et finalement on mange des patates ».

Comme pour les animateurs-trices, la pédagogie de l'alimentation saine et équilibrée que le personnel des cuisines cherche à faire passer n'est pas toujours bien accueillie, comme dans l'extrait ci-dessous (atelier avec les 4P-5P), qui souligne aussi la confusion qui entoure les rôles des différents adultes qui interviennent dans le cadre scolaire et parascolaire :

Claudia : Carmen c'est l'enseignante.

MP (chercheur) : Carmen, quoi ? C'est l'enseignante ?

Claudia : Oui, de cuisine.

MP : C'est votre maîtresse ?

Claudia : Euh... non, c'est une prof de cuisine.

Gabriel : Elle nous oblige à tout manger !

MP : C'est une de la cuisine, qui travaille à la cuisine ?

Ibtissem (en s'adressant à Gabriel) : En même temps y a que toi qui manges jamais rien.

Parfois, les critiques du moment du repas s'étendent à tous le personnel des ACRS. En se posant comme porte-parole du goût d'autres enfants, Samuel (7P) attribue même au personnel des cuisines une volonté délibérée d'imposer certains mets aux enfants pour des raisons économiques :

Pourquoi ils mettent des yaourts au miel alors que la moitié des enfants du parascolaire, même plus que la moitié, les mangent pas ! Je comprends pas ! C'est quoi leur délire à eux ? Qu'est-ce qu'ils se sont dit dans leur tête ? (rires des autres) J'sais pas ils vont dire 'Ah ben les enfants ils détestent ça. Ben on va mettre ça tous les jours, ça coûte moins cher', voilà, comme ça ils ont une plus grande paie pour se faire plus de fric ?!

Poursuivant sur sa lancée, Samuel s'insurge contre les petits travaux demandés aux enfants pendant les repas, à la fois à des fins pédagogiques et pour faciliter la gestion du moment du repas, comme débarrasser la table, la nettoyer ou, dans certains cas, monter les chaises :

Et nous après on se lève, on doit monter les chaises... après aussi 'Vous devez faire comme ci, comme ça !' Mais pourquoi on doit lever les chaises ? J'vois pas ce que c'est l'intérêt ! Là-bas, les gens qui travaillent là-bas, ils ont pas assez de muscles pour les lever eux-mêmes ? J'sais pas, c'est pas notre travail ! Nous on a déjà le travail de l'école ! De supporter nos profs, et de travailler toute la journée pour essayer d'avoir un bon boulot à l'avenir, et on doit encore lever des chaises ?

Si les propos de Samuel sont loin de représenter une posture majoritaire, il ne s'agit pas d'une voix isolée, d'autres enfants s'étant plaints des petits travaux attendus de leur part pendant le moment du repas. D'après Aisha (8P), par exemple, « normalement ça devrait être les animateurs qui travaillent ! Une femme de ménage qui devrait faire ça ! » Lors d'un atelier avec les « grands » dans une école située dans un beau quartier, André (6P), pour sa part, se plaint qu'on ait pu lui demander « de débarrasser le plateau de quelqu'un », avant que Jeanne (5P) rappelle qu'« y a pas à débarrasser son plateau et le plateau d'un autre ».

Ces propos donnent à voir de nouvelles dimensions des représentations de la « pause » de midi, que certains enfants voudraient dénuée de tout travail, y compris des petites tâches auxquelles les intervenant-e-s attribuent un rôle éducatif. Elles soulignent aussi l'existence de hiérarchies implicites des professions, où le métier d'encadrement et ceux

associés au service des repas se situent souvent dans les rangs inférieurs (à ce sujet, voir : Lignier & Pagis, 2012).

2.7. Les enfants redessinent la pause de midi

Si les appréciations et les critiques exposées dans les sections précédentes dessinent déjà, en creux, les contours de la pause de midi dont les enfants souhaiteraient bénéficier, les discussions autour de la « pause de midi idéale » dans le cadre des ateliers et les propositions de changement esquissées par les enfants dans les questionnaires (question 8, voir Annexe 4), viennent préciser leurs attentes dans ce domaine.

2.7.1. Iconographie de la pause de midi idéale

Les récits des enfants au sujet des caractéristiques que pourrait avoir une pause de midi idéale construisent l'image d'un moment idyllique, fait de sérénité, partage, paix et harmonie. Ces images sont particulièrement présentes chez les plus jeunes. Charline (2P), par exemple, aimerait que « tout se passe bien avec moi et que tous soient contents », car « comme ça tous ont le sourire ». Elle « aime bien quand tout le monde rigole et qu'on est amis, et jouer avec les autres, et pas se bagarrer ». Robert (4P), quant à lui, souhaite « plus de jeu ensemble, pas que des jeux de bagarre », alors qu'Annick (2P) aimerait « que tout le monde soit gentil avec moi ». Ces récits dessinent aussi, dans une minorité de cas, un monde n'impliquant aucune frustration, voire un véritable pays de cocagne. Claudia (5P) aimerait ainsi « que tous les jours il y a tout ce que j'aime ».

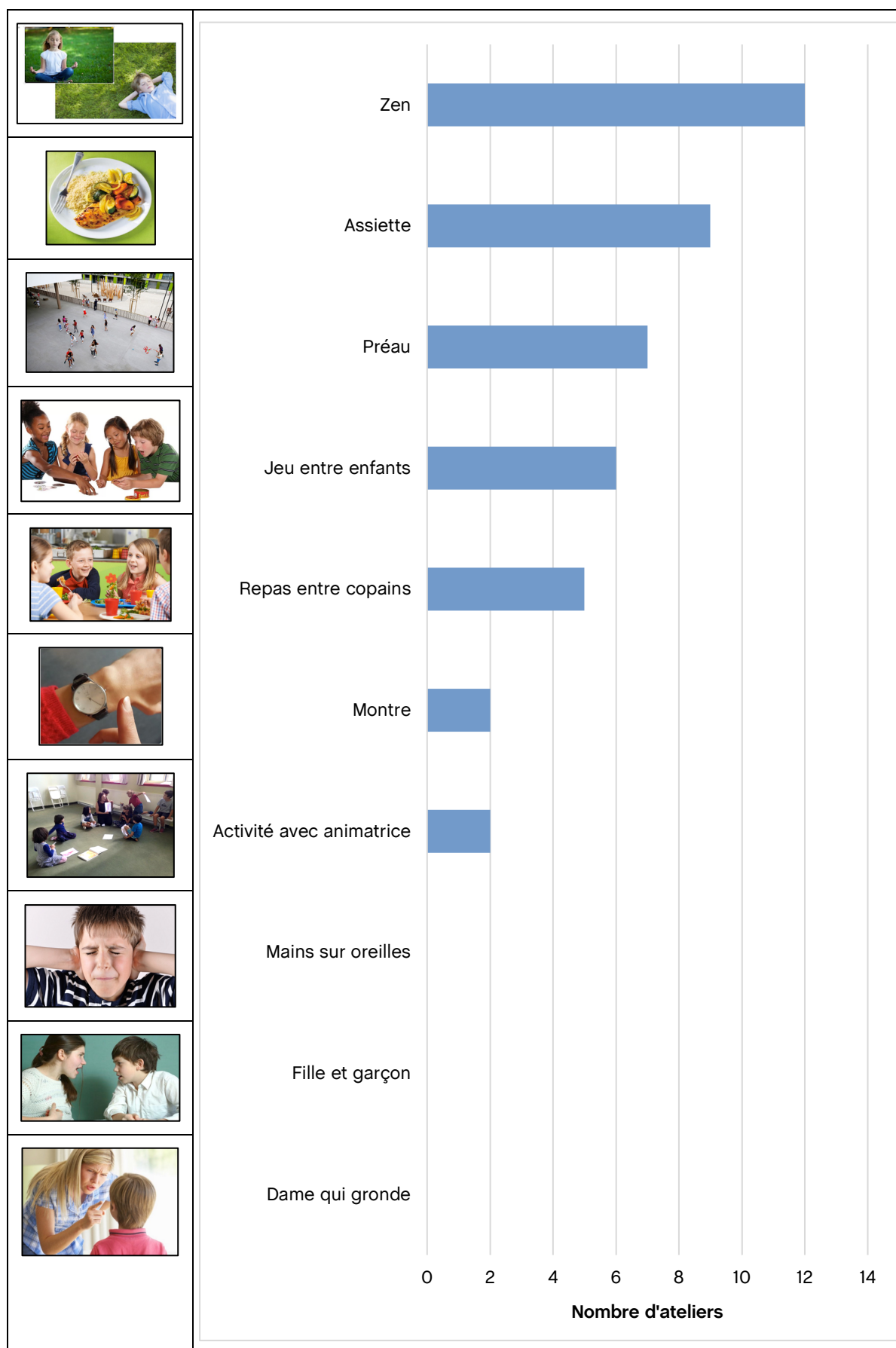
Les 12 ateliers dans lesquels nous avons pu aborder la question de la pause de midi idéale (quatre avec les 1P-4P et huit avec les 5P-8P) vont dans le même sens. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'imaginer d'autres pauses de midi, l'image *Zen*, très peu sélectionnée pour décrire le parascolaire réel, vient à la première place, suivie par *Assiette* et *Préau*, alors que *Dame qui gronde*, *Fille et garçon* et *Mains sur oreilles* ne sont jamais choisies (Figure 16).

Les idées de « calme », de « repos », de sonorités agréables et de rythmes moins frénétiques traversent les représentations enfantines de la pause de midi idéale, venant spécifier les qualités que l'on voudrait donner aux activités les plus importantes de cet espace-temps : les jeux (ou, dans une moindre mesure, les activités socioéducatives) et le repas, car, comme l'a dit un garçon, « [l]a nourriture c'est le plus important quand même ». Lors d'un atelier avec les 5P-8P dans un quartier populaire, Samuel résume ainsi les vœux de son groupe : « Le calme ! Les jeux ! La bouffe gratos ! (rire des autres enfants) Enfin la bonne bouffe ». Pour sa part, Nicole (6P), qui a participé à un atelier dans un beau quartier, décrit le choix des photos de son groupe dans les termes suivants :

Alors ici (en montrant *Assiette*) c'est ce qu'on voudrait tous manger, là (en montrant *Préau*) c'est plutôt parce qu'on joue ensemble, on s'amuse, là (en montrant *Repas entre copains*) c'est le calme, y a personne qui met les cloches dans les oreilles, et ça (en indiquant *Jeu entre enfants*) c'est parce qu'ils jouent aux jeux de société ensemble, et là (en parlant plus doucement et en montrant *Zen*) le repos et la paix.

Dans ce contexte, l'inclusion de *Montre* dans l'iconographie de la pause idéale vise à souligner la nécessité d'« avoir du temps » à la fois pour être avec les amis, pour jouer et pour manger.

Figure 16 : Fréquence d'apparition des photos dans l'iconographie de la pause idéale



2.7.2. Les propositions des enfants

Miroir inversé des critiques exprimées au cours de cette recherche, les propositions des enfants concernant la pause de midi portent sur les grandes thématiques constitutives de leur expérience.

2.7.2.1. *Plus de variété, de choix et de liberté*

De manière générale, les propositions des enfants qui ont participé à l'étude vont dans le sens d'une plus grande variété de l'offre et d'une plus grande liberté de choix, que ce soit en termes de repas ou d'activités. Comme l'exprime Nell (6P) au sujet des repas : « Je changerais... pour qu'il y a plusieurs menus et que nous pouvons choisir ». En matière d'activités hors repas, l'envie de choix et de liberté se traduit dans des revendications concernant le droit d'utiliser les consoles de jeu ou les téléphones portables, voire de transformer le parascolaire dans un véritable paradis des loisirs, avec des « voitures-tamponneuses », un manège, une piscine ou, comme le suggère Lorraine (4P), « un jacuzzi [où l']on pourrait manger ».

L'idée de choix s'étend aussi aux relations. Ainsi, les enfants formulent de manière récurrente le vœu de ne pas être placés à table par les animateurs-trices – pratique courante dans certains lieux d'accueil – et de pouvoir s'installer à la place de leur choix, avec les camarades avec lesquels ils ont envie de partager leur repas. Dans le même ordre d'idées, certains enfants revendiquent la possibilité de choisir les personnes qui les encadrent.

2.7.2.2. *Changer les repas*

Sans surprise, plusieurs répondant-e-s aimeraient que la composition des repas soit revue pour correspondre à leurs préférences. Si certains demandent, en général, moins de légumes ou plus de glaces et de pizzas, d'autres font des propositions plus précises et nuancées, en réclamant, par exemple, « plus de salade de maïs et plus de soupe », « plus de salade de carottes » ou encore « moins de légumes vapeur et plus sautés », ainsi que des pique-niques. De manière générale, de nombreuses propositions soulignent une envie de faire du repas un moment convivial, durant lequel les enfants auraient la possibilité d'échanger avec leurs camarades, parfois sous une forme s'apparentant à celle d'un repas au restaurant, avec un menu offrant un choix de plats qu'ils auraient plaisir à manger.

2.7.2.3. *Modifier les espaces et les rythmes*

Parmi les suggestions portant sur les espaces, plusieurs font état d'un désir de bénéficier de plus d'espace (davantage de salles, locaux plus grands) pour les activités. D'autres signalent l'envie d'embellir les salles en modifiant leur décoration (« repeindre les murs des salles en rose », les décorer « avec des emoji », etc.) ou de les utiliser différemment, comme l'indique Dario (4P) : « J'ai une autre idée (...) Comme on a trois salles de parascolaire, on pourrait faire des groupes de cinq ou bien 10, comme ça y aura tout le temps moins de bruit et on se sentira mieux ».

Plusieurs enfants, surtout parmi les plus âgés, souhaiteraient également bénéficier de plus de temps pour jouer. Dans certains lieux, les enfants pointent notamment du doigt les modalités d'inscription aux activités, considérées comme chronophages et empiétant sur leur temps de jeu, et souhaitent voir ce procédé modifié.

2.7.2.4. *Changer les relations, les attitudes et les pratiques*

Plusieurs enfants, notamment dans les lieux d'accueil situés dans les quartiers populaires, souhaiteraient modifier les relations entre pairs (entre filles et garçons, entre petits et

grands), qui, comme nous l'avons vu, sont souvent décrites dans ces quartiers comme étant conflictuelles. Cependant, c'est surtout l'envie de transformer les relations avec les animateurs-trices qui prédomine. Ce souhait s'exprime parfois de manière générale, les enfants attendant que le personnel d'encadrement fasse preuve d'une plus grande « gentillesse », souvent entendue comme une plus grande « permissivité ». Amandine (2P), l'exprime ainsi : « que les animatrices seraient plus gentilles avec nous et nous laissent faire tout ce qu'on a envie ». Dans le même ordre d'idées, d'autres enfants aimeraient que les animateurs-trices exercent « moins de pression » ou un contrôle moins « strict » sur eux. Certains enfants souhaiteraient, en particulier, que les encadrant-e-s fassent preuve de plus de « compréhension » vis-à-vis de leurs comportements, sans chercher constamment à les réprimer. Joseph (7P), par exemple, a « envie que les profs essaient de nous comprendre quand on fait les fous ou quand on s'amuse ». D'autres désirent plus spécialement supprimer les pratiques visant à obtenir le silence durant le repas (la « minute de silence », la « tête dans les bras », « mettre la cloche dans les oreilles », etc.), ou faire cesser celles qui consistent, comme le dit Kamini (7P), à « nous crier dessus alors qu'on n'a rien fait ».

2.7.2.5. Modifier le dispositif

Il arrive aussi, occasionnellement, que les enfants esquissent des mesures visant à modifier le fonctionnement du dispositif d'accueil, comme quand ils associent l'organisation de l'accueil de midi, le taux d'encadrement et le type de relations qui s'établissent entre adultes et enfants. Ainsi, Naru (6P) déplore « quand les animateurs nous mettent la pression » et souhaite « plus d'animateurs pour surveiller », indiquant par là même l'importance du rôle joué par la présence des adultes dans la qualité de la pause de midi offerte aux enfants.

2.8. Les perspectives des intervenant-e-s

Le Forum du 28 novembre 2018 avec les professionnels et les bénévoles impliqués dans le parascolaire de midi en ville de Genève souligne à la fois les convergences et les divergences entre les représentations et les attentes des intervenant-e-s et celles des enfants. Il montre aussi que les intervenant-e-s, comme les enfants, ne sont pas toujours d'accord au sujet des forces et des faiblesses du dispositif actuel, ainsi que sur les pistes de changement envisageables.

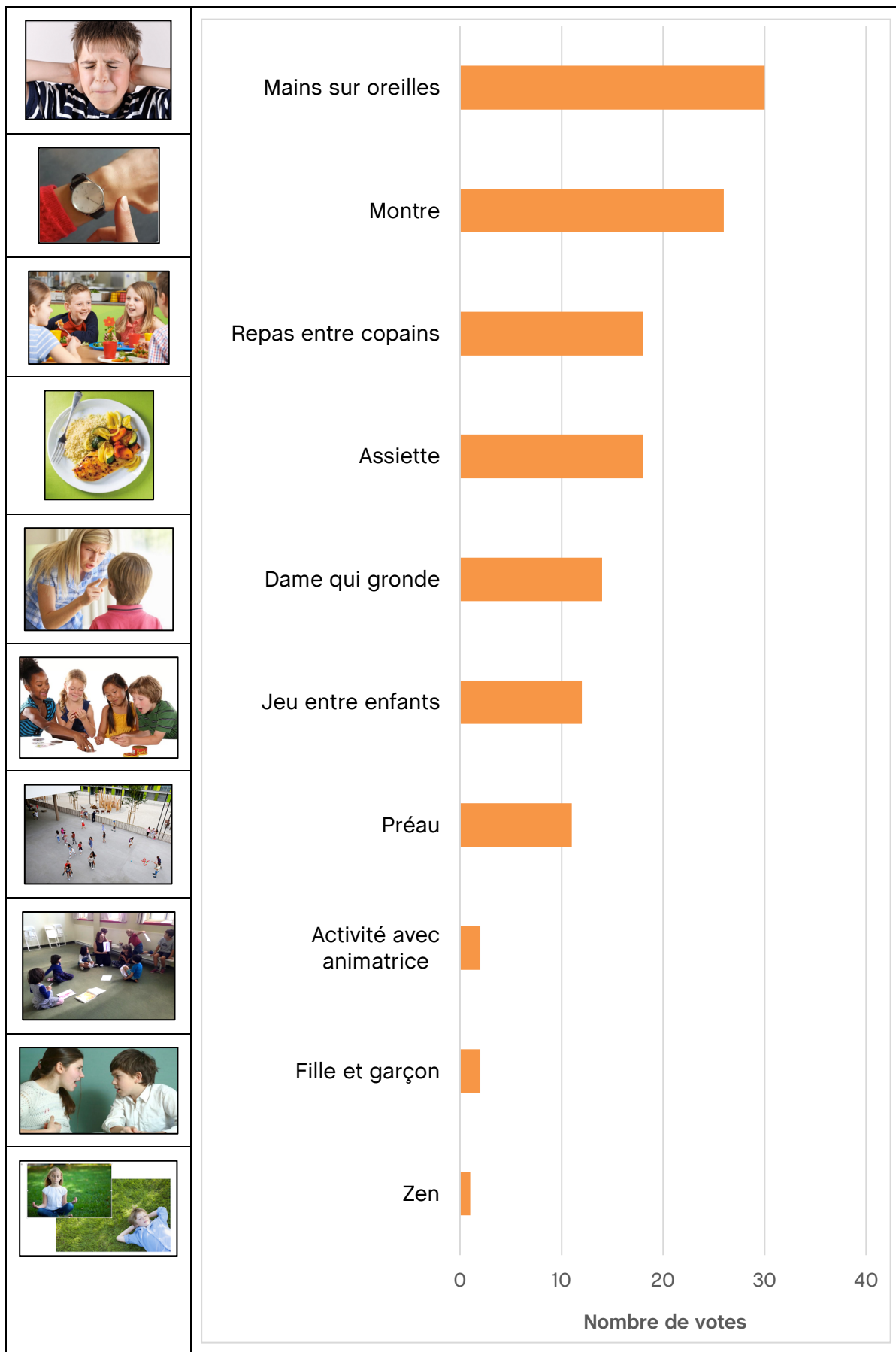
2.8.1. L'iconographie du parascolaire de midi des intervenant-e-s

Comme le montre la Figure 17, l'iconographie qui émerge du sondage photo effectué auprès des professionnel-le-s et des bénévoles (à l'instar de celle des ateliers avec les enfants, voir Figure 4), est dominée par des images relatives au bruit (*Main sur oreilles*), aux rythmes (*Montre*), au moment du repas (*Repas entre copains*, *Assiette*) et aux relations disciplinaires (*Dame qui gronde*). La place relativement marginale attribuée par les adultes aux activités socioéducatives (*Activité avec animatrice*), aux relations de genre (*Fille et garçon*) et aux moments de détente (*Zen*) résonne aussi avec les représentations des enfants, bien que ceux-ci, et surtout les plus jeunes parmi eux, soient proportionnellement plus nombreux à choisir *Fille et garçon* ou *Zen*.

Les classements de photos qui résultent du sondage auprès des intervenant-e-s et des ateliers avec les enfants diffèrent cependant à plusieurs égards. Là où les relations avec les animatrices (*Dame qui gronde*) dominent largement l'espace des représentations des usagers, suivies par les sonorités (*Mains sur oreilles*) et les possibilités de jeu et de défoulement offertes par les espaces extérieurs (*Préau*), l'iconographie des professionnel-le-s et des bénévoles est dominée par le bruit (*Main sur oreilles*) et par les enjeux liés à la gestion du temps (*Montre*). Plus globalement, si l'on admet, en ligne avec les résultats de cette étude, que *Main sur oreilles* et *Montre* sont le plus souvent associées au moment du repas, la Figure 17 suggère que les intervenant-e-s sont surtout centrés sur les enjeux associés à l'organisation et à la gestion des deux services de restauration, faisant passer les autres enjeux, et notamment les jeux et les activités socioéducatives, en deuxième plan. La place marginale occupée par les activités socioéducatives dans les choix d'images des intervenant-e-s est d'autant plus significative que ces activités sont au cœur de la mission du GIAP et que les représentant-e-s de l'entité composaient plus de la moitié des participant-e-s à la journée.

Si les résultats du sondage photo ne permettent pas, en tant que tels, de comprendre le sens que les répondant-e-s donnent à leur expérience du parascolaire de midi, ils traduisent, en quelque sorte, une certaine perception de l'importance relative des différents espaces, moments et enjeux du parascolaire de midi. Ils suggèrent, en particulier, que l'expérience des intervenant-e-s est étroitement associée à la nécessité de garantir le respect des rythmes, notamment en ce qui concerne les deux services de repas. Comme l'ont montré nos observations et les ateliers avec les enfants, les fréquentes interventions du personnel encadrant visant à discipliner les enfants et à faire cesser les bruits à la cantine ne visent pas seulement à rétablir l'ordre ou à garantir une atmosphère agréable. Elles doivent se lire dans le cadre des contraintes spatiales et temporelles qui caractérisent le dispositif et qui pèsent, de manière solidaire et complémentaire, sur les équipes du GIAP et sur le personnel de cuisine.

Figure 17 : Fréquence des choix des images par les professionnels (n=67)



2.8.2.2. Forces et faiblesses du parascolaire de midi

Bien que les ateliers aient été organisés autour de thématiques prédéfinies, les participant-e-s avaient la possibilité, si cela leur paraissait pertinent, d'explorer l'ensemble des enjeux du parascolaire. Ainsi, les groupes chargés de débattre des relations ont passé un temps considérable à discuter l'influence des espaces et des rythmes sur les liens interpersonnels, alors que les participant-e-s qui se sont penchés sur les activités et les repas ont longtemps débattu de rythmes et de relations. Le Tableau 8 ci-dessous récapitule les principales forces et faiblesses (parfois qualifiées de « difficultés » ou de « points à améliorer ») identifiées dans les ateliers.

Tableau 8 : Forces et faiblesses du parascolaire de midi

Thème	Forces	Faiblesses
Cadre politique et institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> Mission du GIAP : promotion du vivre ensemble (parascolaire comme espace d'apprentissage du vivre-ensemble). 	<ul style="list-style-type: none"> Manque d'anticipation au niveau politique. Manque de clarté au sujet des hiérarchies de valeurs à transmettre aux enfants, notamment lorsque ces valeurs entrent en conflit (p.ex. autonomie décisionnelle de l'enfant vs. obligation de manger de tout).
Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> Expérience, motivation, compétences, créativité, capacité d'adaptation et flexibilité des équipes du GIAP, qui permet au dispositif de fonctionner de manière efficace malgré les nombreuses contraintes. Cohésion et entraide au sein des équipes. Développements récents de la formation des encadrant-e-s. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacité insuffisante de faire face aux défis d'une école inclusive. Formation inadaptée aux défis quotidiens du parascolaire de midi. Turn-over élevé au sein des équipes (remplacements fréquents).
Espaces	<ul style="list-style-type: none"> L'absence de déplacements dans certains lieux d'accueil laisse plus de temps pour les activités. Certains locaux sont de bonne qualité, notamment ceux de construction récente. Espaces extérieurs de qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> Les déplacements diminuent le temps disponible pour les activités et augmentent les risques de sécurité. Sur-occupation des espaces intérieurs (dans certains lieux, manque de locaux ou locaux trop petits). Locaux bruyants (notamment les cantines). Les contacts avec les espaces publics brouillent la frontière entre parascolaire et non-parascolaire.
Activités	<ul style="list-style-type: none"> Diversité et complémentarité de l'offre d'activités (grâce à la polyvalence des équipes), permettant de répondre aux différents besoins des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de temps pour les activités, surtout là où il y a des déplacements. Processus d'inscription aux activités parfois très long.
Repas	<ul style="list-style-type: none"> Repas variés, sains, équilibrés, bons. Occasions de découverte du goût. Processus de dialogue entre intervenant-e-s au sujet des menus et de la qualité des repas. Participation occasionnelle des enfants à la conception des menus. 	<ul style="list-style-type: none"> Certains menus peuvent constituer une contrainte, spécialement lorsqu'ils impliquent plus de temps pour manger.
Rythmes		<ul style="list-style-type: none"> La phase d'accueil est un moment difficile (« course aux enfants absents »). Pas de temps pour les imprévus pendant le moment du repas, alors que ces imprévus sont quotidiens. Manque de temps pour la coordination entre les intervenant-e-s, pour la communication au sein des équipes, pour la réflexion. Nombreuses heures supplémentaires au sein des équipes du GIAP. Niveau de stress élevé chez les animateurs-trices. Travail dans l'urgence (faible capacité d'anticipation). Sentiment d'être des « gardiens » plutôt que des « accompagnants ».
Relations	<ul style="list-style-type: none"> Capacité des animateurs-trices à construire des liens avec les enfants. Développement de partenariats. Communication entre les intervenant-e-s du terrain et la Ville de Genève. 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de coordination et de communication entre les différents acteurs. Dans certains lieux, collaboration difficile avec les enseignants. Relations avec les parents, parfois peu intéressés ou investis dans le parascolaire. Manque de communication avec les enfants.

En raison de la brièveté du processus de consultation, les forces et les faiblesses identifiées dans le cadre des ateliers ne peuvent être considérées comme une analyse

exhaustive du parascolaire de midi en ville de Genève. Le Tableau 8 résume cependant assez bien les perspectives des participant-e-s au sujet du dispositif d'accueil et de restauration et des défis auxquels il est confronté. Les participant-e-s au Forum soulignent que le dispositif dispose de nombreuses ressources, à commencer par l'engagement et les compétences du personnel encadrant, et qu'il démontre chaque jour sa capacité à fournir aux enfants un cadre sûr et des repas variés, équilibrés et de qualité. Ils soulignent cependant aussi que le dispositif est actuellement mis à dure épreuve, à la fois par l'augmentation du nombre d'élèves fréquentant le parascolaire et par leur hétérogénéité. Dans ce contexte, les rythmes apparaissent comme un facteur particulièrement problématique, toujours connoté négativement, impactant sur la coordination et sur la communication entre les acteurs, sur leur capacité d'anticipation, ainsi que sur les relations avec les enfants.

2.8.2.3. Controverses

Les discussions menées dans le cadre des ateliers ont aussi fait émerger un certain nombre de questions qui font débat parmi les intervenant-e-s. Dans certains cas, les controverses portent sur le fait de savoir si un constat valable pour un lieu d'accueil (p.ex. l'inadaptation des espaces, les conflits ou la bonne communication entre intervenant-e-s) est généralisable à l'ensemble du dispositif, les participant-e-s fondant leur jugement sur des réalités locales distinctes. Dans d'autres cas, les discussions portent, plus généralement, sur des enjeux situés au cœur du dispositif d'accueil et de restauration parascolaire de midi. Trois types de controverses peuvent être identifiés.

Un premier groupe de controverses porte sur les conditions permettant de *traduire en réalité le principe de l'accueil universel*. En effet, si les professionnel-le-s et les bénévoles qui ont pris part aux ateliers conviennent que ce principe, qui fonde l'unicité du modèle genevois, est politiquement justifié, ils sont nombreux à reconnaître que le contexte actuel ne permet pas, à maints égards, d'offrir des prestations satisfaisantes. L'adéquation des espaces et du taux d'encadrement soulève notamment de nombreuses questions, bien que les intervenant-e-s ne s'accordent pas forcément sur les caractéristiques d'un espace adapté ou sur la nécessité (ou non) de réduire le nombre d'enfants par animateur-trice.

Un deuxième ensemble de controverses porte sur *les rôles respectifs des différents acteurs*. Ces débats, qui se centrent généralement sur le partage des tâches entre les équipes du GIAP et celles des ACRS (p.ex. la responsabilité du service à table), font souvent référence à des conceptions distinctes de l'enfance et des objectifs poursuivis par le parascolaire de midi, notamment en matière d'accueil de la diversité (p.ex. quelle diversité des menus ?), de pédagogie de l'alimentation (p.ex. faut-il prêcher par l'exemple ou prioriser la sensibilisation ?) et de promotion de l'autonomie des enfants (p.ex. self-service ou service à table ? À partir de quel âge ?).

Finalement, un troisième groupe de controverses résulte de la *coexistence de logiques distinctes* au sein du dispositif d'accueil et de restauration parascolaire de midi, qui fait intervenir à la fois des professionnels de différents domaines et des bénévoles (au sein des ARCS). Bien que ces différentes logiques constituent une partie de la richesse et de l'originalité du modèle d'accueil genevois, leur cohabitation provoque fréquemment des tensions, notamment entre professionnels et bénévoles, conduisant certains à interroger la pertinence des logiques du monde associatif et du bénévolat dans le cadre d'un dispositif d'intervention de plus en plus professionnalisé et mis à dure épreuve.

Si ces controverses signalent la nécessité de poursuivre le dialogue entre toutes les parties prenantes, elles soulignent aussi le caractère probablement inévitable des tensions dans le cadre de dispositifs complexes tels que celui du parascolaire genevois, qui poursuit des objectifs multiples, touchant à la fois à des questions politiques,

pédagogiques, économiques, sociales et de santé publique, et qui fait intervenir un grand nombre d'acteurs aux logiques distinctes. Dans ces cas, au lieu de chercher à éliminer les controverses, entreprise de toute manière vaine, il est souvent plus avantageux, comme le relèvent Callon, Lascoumes et Barthe (2001), de les utiliser comme source d'apprentissage et d'exploration de solutions nouvelles ou innovantes.

2.8.2.4. Propositions issues des ateliers

En partant de leurs visions idéales de la pause de midi, des résultats de l'enquête auprès des enfants et des réalités quotidiennes des lieux d'accueil, les participant-e-s ont esquissé une série de recommandations à l'attention des instances politiques et administratives. Sans juger de la pertinence et de la faisabilité de ces recommandations, tâche qui revient aux différents acteurs impliqués dans l'accueil et dans la restauration parascolaire de midi, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous résumons ici les principales propositions qui ont émergé des ateliers :

- *Cadre politique et institutionnel* : augmenter les ressources financières à disposition du parascolaire ; clarifier et repenser les rôles des différents acteurs, par exemple en adoptant une charte commune à tous les intervenants (GIAP, ACRS, ECO, DIP) ; redéfinir les priorités en termes d'activités et de valeurs ; valoriser les forces et les ressources du parascolaire, notamment auprès des parents et du public.
- *Ressources humaines* : renforcer et adapter la formation actuelle, afin de permettre aux encadrant-e-s de mieux faire face aux défis quotidiens du parascolaire (accueil universel et école inclusive) ; revoir le taux d'encadrement (nombre d'enfants par animateur-trice) ; pouvoir compter sur des ressources additionnelles (p.ex. personnel sans groupe d'enfants attribué, éducateurs, étudiant-e-s FAPSE ou HETS), notamment pour faire face aux imprévus ; prévoir plus de personnel ACRS pour le service des repas.
- *Espaces* : plus d'espaces, y compris insonorisés, avec du matériel adapté ; améliorer l'organisation des espaces, en particulier des réfectoires (p.ex. compartimentation, zones de repas plus petites), ainsi que leur utilisation.
- *Activités* : améliorer le système d'accueil et d'inscription aux activités ; mieux séparer les tranches d'âge afin d'adapter l'offre d'activités.
- *Repas* : proposer différentes modalités de service, permettant de responsabiliser les enfants selon leur âge ; poursuivre les ateliers participatifs avec les enfants visant à élaborer les menus des repas ; mettre en place des boîtes à suggestions pour les enfants.
- *Rythmes* : éviter les déplacements ; créer les conditions pour organiser un seul service de repas ; se donner plus de temps pour communiquer afin d'améliorer les relations entre les intervenant-e-s et avec les enfants.
- *Relations* : prendre le temps pour réfléchir en équipe à la relation à l'autre ; adopter une attitude plus collaborative, ouverte et courtoise.

Ces propositions touchent à des domaines distincts et se situent à différents niveaux de généralité. Elles pointent néanmoins de manière générale vers la nécessité de clarifier les missions, les objectifs et les priorités, ainsi que vers l'impératif d'adapter les moyens (infrastructures, ressources humaines, formation) aux défis actuels de la pause de midi.

PARTIE III

Discussion et conclusion

Les paradoxes d'un espace-temps controversé

Grâce à l'utilisation de plusieurs méthodes et au croisement de différents regards, cette enquête offre des perspectives saisissantes sur le parascolaire de midi en ville de Genève, espace-temps unique non seulement en raison de la politique d'accueil universel menée dans le canton, mais aussi parce qu'il condense un nombre extraordinaire d'enjeux, touchant à la fois à l'éducation, à l'alimentation, à la santé et au vivre-ensemble. Les résultats de cette recherche situent ainsi le parascolaire au cœur du politique, au sens où celui-ci vise à composer le corps social, à identifier ce qui nous assemble et nous distingue, ainsi qu'à définir les frontières entre le juste et l'injuste, le tolérable et l'intolérable, le noble et le bas (voir : Latour, 2006; Lefort, 1986).

Sur la base des résultats esquissés dans la Partie II, il serait vain d'essayer de dessiner l'image d'une expérience homogène du parascolaire de midi, que ce soit en ce qui concerne les enfants ou pour ce qui est des intervenant-e-s. En particulier, là où certains enfants trouvent ce moment de leur journée « super » ou « cool » (« même s'il y a des disputes, le para est cool » ; « la pause, ça va très bien comme ça, ça va très bien comme ça »), d'autres construisent des représentations très négatives, comme Jeanne (5P), qui nous a accueillis lors d'une visite avec ces propos : « je ne sais pas si vous savez, mais c'est un enfer le parascolaire ». Entre ces deux extrêmes, les représentations du parascolaire de midi sont plurielles, nuancées et souvent controversées.

Quelques enseignements généraux se dégagent néanmoins de cette étude. Tout d'abord, si le dispositif d'accueil et de restauration a réussi à faire face ces dernières années à la forte augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent le parascolaire, c'est sans doute grâce à la motivation et à l'engagement des professionnel-le-s et des bénévoles qui le font vivre au quotidien. Confronté-e-s à des défis complexes, les intervenant-e-s ont su trouver des solutions créatives et efficaces permettant au dispositif d'accomplir, dans les grandes lignes, ses missions. En dépit de la bonne volonté de tous les acteurs, de nombreux enfants ont néanmoins des opinions mitigées au sujet des prestations qui leurs sont offertes. S'ils reconnaissent au parascolaire de midi un avantage comparatif décisif par rapport au repas à la maison, notamment en ce qu'il permet de partager des moments avec les amis, qu'il s'agisse de jouer ensemble, de discuter autour d'un repas ou de s'adonner à leurs activités préférées, ils soulignent aussi fréquemment que cet espace-temps est à la fois stressant et bruyant, en tout cas pour ce qui est des moments associés au repas et aux déplacements entre les différents espaces. Les enfants en arrivent ainsi, paradoxalement, à demander que cette parenthèse dans leur journée scolaire, pourtant nommée « pause de midi », soit un véritable moment de détente.

La qualité des relations qu'ils établissent avec le personnel d'encadrement a une influence décisive sur leur expérience de la pause de midi. Les représentations de ces relations, comme nous l'avons vu, sont dominées par les images d'adultes « grondant » des enfants, leur enjoignant de faire vite ou de se taire, ainsi que d'enfants se « bouchant les oreilles ». Ces représentations, le plus souvent connotées négativement, font passer les nombreux moments plaisants qui ponctuent la pause de midi au deuxième plan. Dans ce contexte, la parole des enfants, parfois débordante, le plus souvent naturellement bruyante (comme le serait la parole d'adultes dans une situation similaire), a un statut paradoxal et disputé. Alors que l'échange de paroles joue un rôle clé dans le sens que les enfants donnent au corps social qui se construit au sein du parascolaire et que les adultes proclament leur volonté de mettre l'enfant au centre de leurs pratiques, les paroles des enfants font l'objet d'interventions multiples visant à les canaliser ou à les faire taire. De plus, lorsque les enfants cherchent à infléchir certaines pratiques, comme la manière de servir les repas, le

déroulement « minuté » du dispositif prend souvent le dessus, faisant apparaître leur parole comme vaine.

Cette recherche montre aussi que si les enfants sont constamment sous surveillance – ce qui ne manque pas de susciter des critiques, surtout parmi les plus âgés, qui se considèrent comme capables de s'organiser de manière autonome – il en va de même des intervenant-e-s. Leurs pratiques et leurs propos sont ainsi scrutés avec attention par les enfants, souvent prêts à en souligner les incohérences, le caractère inapproprié ou les paradoxes. Si les filles et les garçons que nous avons rencontrés ont peu de marges de manœuvre pour influencer les rythmes du parascolaire, les activités qui s'y déroulent et les pratiques des intervenant-e-s – c'est peut-être pour cela que de nombreux enfants ont été ravis de pouvoir participer à notre enquête – leur résistance active, opiniâtre et bruyante à certaines pratiques des adultes, notamment à celles qu'ils considèrent comme injustes ou injustifiées, qui va, comme dans un lieu que nous avons visité, jusqu'à en appeler régulièrement à la « révolution », interroge en profondeur le fonctionnement du dispositif d'accueil.

À l'instar des adultes, les enfants, comme l'a souligné Ansell (2009), ne peuvent cependant parler pertinemment que des sujets dont ils ont une expérience. Ils peuvent donc difficilement comprendre les rouages complexes du dispositif du parascolaire genevois, qui échappent probablement aussi à de nombreux-ses intervenant-e-s, ni indiquer comment faire en sorte que la « pause de midi » ne se transforme pas en une expérience déplaisante. Plusieurs pistes d'amélioration des prestations d'accueil et de restauration de midi ont émergé lors du Forum, mais les controverses restent vives et les nouveaux horizons du parascolaire genevois ne pourront émerger que du dialogue entre tous les acteurs, y compris les enfants eux-mêmes. Sans pouvoir analyser ici toutes les implications politiques, stratégiques et opérationnelles des résultats de cette étude, il importe, en guise de conclusion, de revenir sur trois questions clés situées au cœur des préoccupations des enfants et des intervenant-e-s et des horizons de changement possibles qu'ils ont esquissés : les pratiques pédagogiques, les pratiques entourant les repas et les conditions institutionnelles qui permettraient à d'autres pratiques et d'autres types de relations d'émerger.

Vers d'autres pédagogies ?

Cette recherche souligne la prévalence, dans les lieux d'accueil visités, de pratiques pédagogiques et disciplinaires (la frontière entre ces deux dimensions est souvent floue) peu explicites, consistant souvent à crier des injonctions aux enfants afin de rétablir l'ordre et de permettre au dispositif de fonctionner selon ses propres rythmes. Elle montre cependant aussi qu'il est possible, du moins dans certaines situations, et à condition d'être prêts à en payer le prix, notamment en termes d'emploi du temps, de produire des pédagogies différentes, plus explicites, voire plus « douces ». L'extrait ci-dessous, tiré des observations du deuxième service dans une école accueillant des enfants d'origines hétérogènes, illustre bien la coexistence de ces différentes pratiques :

12h57. Jeremy (animateur), qui s'est assis à la table au fond de la salle et mange, continue à distribuer ses injonctions « C'est bon, ça suffit », crie-t-il à la table des filles à sa droite. Puis il se lève, tourne autour de sa table et dit à un garçon, « Assieds-toi convenablement ». Le garçon ne change pas vraiment de position. Myriam (animatrice), pour sa part, s'approche à la table des filles, à sa droite, et vient discuter calmement en leur demandant d'être plus silencieuses. Jeremy, toujours à sa table, crie à nouveau, fort « On se calme ».

13h02. On éteint la lumière, signe, me dit Luciano (le garçon à ma gauche) en chuchotant, « qu'on doit faire silence ». Jeremy crie : « Arrêtez un peu ! » Alors que le silence s'installe

lentement, Myriam s'avance entre les tables d'un pas rapide et dit, fort, mais sans crier : « Silence s'il vous plait ». Jeremy crie à nouveau vers une fille à la table sur ma droite : « T'es excitée ou quoi ? ». (...)

Je me lève un moment pour aller photographier le menu d'aujourd'hui. (...) Quand je reviens à ma table, Luciano a disparu. Je le vois réapparaître peu après à la table de Jeremy. Je demande aux autres si on peut changer de table comme on veut. Ils m'expliquent que non, que Luciano a été puni par Jeremy. Je découvre ainsi que tous les garçons à la table de l'animateur (...) sont punis.

13h10. Myriam éteint à nouveau la lumière. Cette fois elle avance en sonnant la cloche dans le couloir latéral. « S'il vous plait, vous faites beaucoup de bruit. Silence », dit-elle assez fort, mais sans crier. Jeremy passe rapidement au milieu des tables et enjoint à un garçon, sans s'arrêter sur son chemin, de s'asseoir « correctement ». (...) Oscar m'explique que Luciano voulait l'aider à débarrasser la table mais il voulait faire « trop vite » et alors Jeremy « l'a vu et il l'a puni et lui a dit d'aller à sa table ». Cela arrive souvent. Il m'explique qu'ils vont à cette table pour qu'ils se calment. « Des fois Myriam fait des exceptions », poursuit-il en demandant à ses camarades de confirmer. Ils m'expliquent que Myriam les met à l'autre table au fond du réfectoire et une fois qu'ils se sont calmés, elle les laisse retourner à leur table. (...)

13h17. Myriam s'approche de notre table et s'accroupit à nos côtés – elle a fait la même chose avec les tables derrière nous. Elle murmure « si vous voulez sortir, vous devez faire silence ». Oscar m'explique que « c'est la table la plus silencieuse qui sort en premier » (Notes de Michele Poretti).

Dans cette situation, relativement typique dans les lieux que nous avons visités, Jeremy et Myriam pratiquent des pédagogies distinctes. Une fois servi le repas, Jeremy reste généralement assis à sa table ou debout à ses côtés – placement probablement lié au fait qu'il est chargé de surveiller les enfants punis – criant ses injonctions d'une distance de 3-5 mètres aux enfants des tables voisines, sans prendre véritablement le temps de savoir ce qui s'y passe. Afin de faire entendre sa voix dans un bruit que Myriam qualifie d'« infernal », il est obligé de crier. Myriam, quant à elle, occupe tout l'espace du réfectoire, passe de table en table, parle à basse voix et, dans la mesure du possible, prend le temps pour discuter ou pour expliquer ses consignes, qui, dans la forme et dans le contenu, ressemblent à des invitations.

Ces différentes pédagogies peuvent produire, à très court terme, des effets similaires : les enfants font, plus ou moins de bon gré et avec plus ou moins de zèle, ce qu'on leur dit de faire. Des pédagogies telles que celle de Jeremy ont aussi le mérite d'être visibles, à la fois pour les enfants et pour les collègues, et d'atteindre rapidement leur but, pour autant que les cris soient plus forts que le bruit ambiant. Elles n'ont cependant pas les mêmes conséquences pédagogiques dans le moyen et long terme. Les interventions à distance de Jeremy, ainsi que ses sanctions, risquent en particulier d'être perçues comme illégitimes, inappropriées ou injustes, ceci d'autant plus que, dans la confusion et dans le brouhaha, il a fort peu de chances de comprendre les véritables enjeux des situations dans lesquelles sont pris les enfants. La multiplication de tels malentendus risque ainsi d'empêcher la construction d'une véritable relation sur la durée. Les préférences affichées par les enfants pour les animateurs-trices utilisant des pédagogies proches de celle de Myriam soulignent, à notre avis, l'échec des pratiques disciplinaires vouées surtout à rétablir l'ordre dans le court terme.

Des pratiques comme celles de Myriam n'émergent cependant pas dans le vide, ni simplement du talent des personnes. Elles ont leurs propres conditions de possibilité (Bernstein, 1975a). Myriam a, en effet, une formation pédagogique plus avancée que la moyenne. Elle n'est pas non plus chargée d'accueillir à sa table et de surveiller de près les enfants punis. Dans l'entretien post-visite, elle explique aussi qu'elle ne peut pas se fâcher

ou crier « devant tout le monde, [car] c'est intime ». Elle confie que ça la gêne d'utiliser la cloche, « mais j'ai horreur de crier (...), j'ai pas une voix qui porte [et] en tout cas ça servirait à rien (...) ce serait tout simplement ridicule ». La cloche est donc, résume-t-elle, « un dernier recours ». Ce qu'elle préfère, dit-elle, c'est d'aller « de table en table pour parler aux enfants doucement », même si cela prend du temps et l'amène à se déplacer souvent dans la salle.

Nos observations soulignent cependant qu'il n'est pas toujours possible de pratiquer de telles pédagogies. Étant donné le nombre d'enfants à encadrer, l'éloignement entre les espaces de vie et le caractère « minuté » du parascolaire de midi, les animateurs-trices ne souhaitant pas crier se voient en effet parfois obligé-e-s de le faire, ce qui les amène généralement à s'excuser auprès des enfants pour s'être laissé-e-s emporter. Il est donc légitime de s'interroger sur les conditions de possibilité d'une pause de midi où les adultes ne se verraient pas contraints de crier afin d'atteindre leurs objectifs. Le fait que dans la plupart des lieux visités il y ait au moins une animatrice ou un animateur majoritairement considérés par les enfants comme « méchant-e » ou « toujours fâché-e » suggère qu'il est nécessaire d'interroger aussi les dynamiques de groupe des équipes du GIAP. Nos observations montrent en effet que ces personnes mal aimées par les enfants sont souvent très dévouées à leur métier et à leurs collègues, restant parfois au-delà des heures de travail (p.ex. pour préparer le goûter, pour attendre un parent retardataire). Il se pourrait ainsi qu'elles jouent, plus ou moins consciemment, un rôle essentiel, bien qu'ingrat, au sein des équipes d'accueil, permettant au dispositif de faire régulièrement la preuve, certes éphémère, de son efficacité, et offrant indirectement à leurs collègues l'opportunité de pratiquer des pédagogies plus douces.

Vers d'autres repas ?

Les mots que nous utilisons pour décrire le monde, comme l'a souligné, en ligne avec une abondante littérature en sciences sociales (Bourdieu, 2001; Boltanski & Thévenot, 1991; De Certeau, 1990), une personne travaillant pour une ACRS, sont importants – bien qu'ils ne puissent jamais recouvrir exactement les réalités qu'ils sont censés désigner. Ayant vu la restauration parascolaire se transformer durant plusieurs décennies, cette personne a affirmé qu'au début « c'était des *cantines*, puis c'est devenu des *restaurants*, et maintenant je dirais qu'on est à nouveau des *cantines* ». Dans son optique, ce récit sert à souligner une dégradation de la qualité du service. « Au restaurant », a-t-elle ajouté, « on est bien servis, alors qu'à la cantine c'est plutôt du self-service ». En prenant l'exemple du service de la pastèque, elle a expliqué qu'il y a quelques années on servait une tranche de pastèque sur une assiette avec une cuillère, alors qu'aujourd'hui « on ne donne que la tranche de pastèque et l'enfant doit se débrouiller pour la manger ainsi ». Soumises à un impératif de rentabilité, les cantines scolaires seraient ainsi devenues, selon elle, une véritable « usine » : « il y a 25 ans on me disait qu'en cinq heures il fallait préparer le repas pour 40 personnes, aujourd'hui en cinq heures on me dit que je dois en faire 120 ».

Dans ce contexte, que faut-il penser des regards critiques portés par de nombreux enfants sur les repas des cantines scolaires ? Comment interpréter des affirmations comme celle de Mathieu (8P), pour qui le réfectoire « c'est pas une cantine, mais une porcherie » ? Certes, aucun réfectoire que nous avons visité ne correspond à cette description. Les locaux destinés à la restauration parascolaire sont au contraire généralement bien entretenus et propres et les repas y sont relativement bons. Étant donné que le moment du repas mêle, comme nous l'avons vu, des considérations liées aux goûts, à la propreté, à l'esthétique et, plus largement, à certaines manières de faire, socialement et culturellement situées (Bourdieu, 1979; Punch et al., 2010; Régnier et al., 2006), il semble cependant nécessaire, afin de comprendre le statut problématique du repas à la cantine, de déplacer le regard du contenu de l'assiette vers l'expérience du repas elle-même. Celle-

ci, comme semble le suggérer la remarque de Mathieu, relève aussi, sinon surtout, d'une certaine idée de ce qui constitue un repas « digne ».

A la lumière des résultats de cette recherche on peut ainsi supposer que plus l'expérience (gustative, sonore, esthétique, sociale, etc.) du repas au réfectoire s'éloigne des pratiques familiales (à la maison ou lors de sorties au restaurant), plus il est probable que le moment du repas soit jugé comme inadéquat, défaillant ou, pour ainsi dire, pas à la hauteur. Les critiques souvent virulentes des enfants des beaux quartiers à l'encontre des repas apparaissent ainsi dans une nouvelle lumière : ce qui fait problème n'est pas le contenu de l'assiette en tant que tel, mais une certaine expérience du repas, probablement moins valorisante que celles auxquelles ils sont habitués en dehors de l'école, et laissant moins de place à leur individualité et à leurs « goûts ».

S'il ne s'agit pas de transformer les cantines scolaires, comme le souhaiteraient de nombreux enfants, en restaurants proposant des menus variés, ces considérations soulignent la nécessité d'envisager un autre type d'expérience des cantines scolaires, fondée sur une conception « holistique » du moment du repas et impliquant, en particulier, une atmosphère agréable et un service plus à l'écoute des « goûts » multidimensionnels des enfants.

Les équipes du GIAP et des ACRS, soumises à une forte pression, peuvent difficilement faire plus dans ce domaine. Les pratiques actuelles d'encadrement des repas, souvent très frénétiques, voire chaotiques, où certain-e-s intervenant-e-s peinent à trouver le temps pour manger, ou mangent debout, une bouchée par-ci, une bouchée par-là, peuvent aussi empêcher d'atteindre les buts pédagogiques associés à ce moment. D'une part, prises par de nombreuses tâches, et par d'innombrables « petites » urgences (un enfant s'est renversé la soupe sur les pantalons, un autre a mal à la tête, etc.), les personnes encadrantes ont un contrôle très approximatif sur les portions et sur le contenu final des assiettes, ce qui pourrait nuire aux objectifs de santé publique visés par le dispositif. D'autre part, si les effets des pratiques pédagogiques dépendent, au moins en partie, de la capacité des adultes à servir de modèles (Bandura, 1986), on peut légitimement s'interroger sur les messages relatifs à l'alimentation que le dispositif parascolaire transmet sans le vouloir aux enfants, en leur donnant à voir des professionnels stressés, parfois dépassés par les événements, et ne trouvant littéralement pas le temps pour partager un repas. Comme dans le cas des pratiques pédagogiques, ces considérations soulèvent inévitablement la question des conditions matérielles permettant d'explorer des pratiques alternatives.

Vers des dispositifs habilitants ?

Lors des discussions avec les enfants, ceux-ci ont fréquemment souligné, comme l'a dit Samuel (7P), que « tout est lié ». Ainsi, le caractère bruyant des repas ne peut pas être considéré sans prendre en compte le silence et la docilité imposés aux enfants sur les bancs de l'école et leur envie de se retrouver entre pairs. Les pratiques disciplinaires du personnel d'encadrement, quant à elles, ne peuvent se concevoir sans référence aux rythmes de la pause de midi, à la taille des groupes d'enfants dont les animateurs-trices sont responsables, au partage des tâches entre les équipes du GIAP et les équipes des ACRS, ainsi qu'aux caractéristiques spatiales des lieux d'accueil.

Les entretiens post-visite avec les intervenant-e-s montrent aussi que lorsque les ressources sont limitées et le temps est « minuté », des questions apparemment banales, comme l'emplacement d'un bol de salade ou d'un chariot avec la nourriture, peuvent devenir les enjeux d'âpres controverses. Une employée d'une ACRS a observé, par exemple, que la décision de mettre à disposition un seul bol de salade pour deux tables (au

lieu d'un bol pour chaque table), motivée par la nécessité de gagner du temps dans la préparation des repas et dans le lavage, avait créé des tensions avec l'équipe du GIAP, désormais obligée de faire circuler la salade entre les tables. On aurait tort, cependant, de banaliser de telles controverses ou de juger leurs protagonistes, en soulignant, par exemple, leur manque d'engagement ou de volonté de collaborer. Lorsqu'un bol de salade devient un sujet de disputes, c'est le plus souvent que les ressources des acteurs ont atteint leurs limites.

A la lumière des résultats de cette enquête, il nous semble que les représentations du parascolaire qui dominent l'espace public, et qui conditionnent les ressources allouées à l'accueil et à la restauration de midi, sous-estiment les défis logistiques, relationnels et pédagogiques de ces prestations, mettant les intervenant-e-s, en particulier les équipes du GIAP, dans des situations souvent intenable, surtout si l'on considère qu'ils-elles sont amenés à construire des relations dans le long terme avec les enfants. Si l'école dispose de dispositifs matériels très puissants (salles de classe, bancs, chaises, programmes, plans horaires, séquences d'enseignement, fiches d'exercices, évaluations régulières, etc.) permettant de discipliner les enfants avec un moindre recours à des épreuves de force entre adultes et enfants, le cadre peu institutionnalisé, ouvert, mouvant, ludique, libre, voire joyeusement chaotique de la « pause de midi », fait porter au personnel d'encadrement l'essentiel du poids du maintien de l'ordre et du bon fonctionnement du dispositif.

Afin de construire un vivre-ensemble accueillant, respectueux et inclusif, où toutes et tous trouvent leur place, il ne suffit manifestement pas d'afficher des règles sur les murs des espaces de vie et de les répéter régulièrement (Metcalf et al., 2011), le cas échéant en multipliant les injonctions à haute voix et les punitions. Il n'est pas non plus aisé de savoir exactement, en dépit de l'existence de principes et de règlements, ce qu'il convient de dire ou de faire dans un grand nombre de situations courantes de la pause de midi : un enfant peut-il refuser à tout prix une feuille de salade, ou la laisser finalement dans l'assiette à la fin du repas ? Est-il légitime d'échanger des figurines Panini à la cantine si l'on a fini le repas ? Quel est le niveau de bruit tolérable ? Lors d'une sortie à la place de jeu, les enfants ont-ils le droit, si cela les amuse et leur permet de se « défouler », de pousser un tourniquet depuis l'extérieur afin de faire prendre de la vitesse à leurs camarades assis au milieu ? Dans une journée torride, est-il admis, pour les garçons, d'enlever leurs T-shirts pendant qu'ils jouent au football dans les préaux ?

Cette enquête montre que les animateurs et les animatrices donnent des réponses variables à ces questions. Souvent pris par les tâches d'encadrement de groupes d'enfants nombreux qui, de par la nature de l'espace-temps, ne tiennent pas en place, les professionnels puisent le plus souvent dans leurs pratiques parentales ou dans leurs propres conceptions du bon et du juste, suscitant parfois la perplexité des enfants, confrontés régulièrement à des pratiques incohérentes ou qui diffèrent de celles d'autres adultes de référence (parents, enseignants, etc.). Si les divergences de points de vue et de pratiques peuvent être une source d'apprentissage collectif (Callon et al., 2001) et si un certain niveau d'incohérence peut même avoir des vertus pédagogiques, pour autant qu'on l'explicite ou qu'on en fasse un objet de débat, la question de la cohérence des pratiques, au sein des équipes du GIAP et entre celles-ci et les équipes des ACRS, peut difficilement être évacuée dans le cadre des réflexions sur le futur du parascolaire de midi. Plusieurs des propositions faites par les professionnels et les bénévoles lors du Forum vont d'ailleurs dans ce sens (p.ex. clarification des priorités, charte commune). Pour faire émerger des pratiques plus cohérentes ou, dans une perspective plus pragmatique, créer les conditions pour que les divergences, de toute façon inévitables, ne menacent pas la construction d'un vivre-ensemble caractérisé par le respect mutuel, il faudra cependant disposer de temps pour analyser de manière critique et réflexive, individuellement ou en équipe, les pratiques professionnelles. Il faudra aussi se donner le temps pour dialoguer

au jour le jour avec les enfants, en continuant à les associer, dans la mesure du possible, à l'exploration des nouveaux horizons du parascolaire de midi genevois.

Références bibliographiques

- Alderson, P. (2000). Children as researchers. The effects of participatory rights on research methodology. Dans P. Christensen, & A. James (Éds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 241-257). New York: RoutledgeFalmer.
- Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: A commentary on 'the right to be properly researched: Research with children in a messy, real world', *Children's Geographies*, 2009, 7, 4. *Children's Geographies*, 10(2), 233-239.
- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: Descaling children's geographies? *Progress in Human Geography*, 32(2), 190-209.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, United States: Prentice Hall.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., & Waterson, R. (2009). Editorial. The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7(4), 365-378.
- Bernstein, B. (1975a). *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris: CERI-OCDE.
- Bernstein, B. (1975b). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bigando, E. (2013). De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien: Retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante. *Cybergeo: Revue Européenne de Géographie*. Répéré à <https://journals.openedition.org/cybergeo/25919>
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Bourget, A., & Pagella, C. (2018, 20 novembre). Parascolaire: un monde en danger. *L'illustré*. Répéré à <http://www.illustré.ch/magazine/parascolaire-bienvenue-un-monde-danger>
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M., & Racine, J.-B. (Dir.) (2006). *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Dans A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Éds.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol, United Kingdom: Policy Press.
- Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales. (2011). *Recommandations pour l'accueil extrafamilial de la prime enfance*. Zürich, Suisse: Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS).
- Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2009). *Déclaration commune de la CDAS et de la CDIP sur la prise en charge des enfants dans les structures de jour extrafamiliales*. Zürich, Suisse: Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Dahl, T. I. (2014). Children as researchers: We have a lot to learn. Dans G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, & N. K. Worley (Éds.), *The Sage handbook of child research* (pp. 593-618). Los Angeles, United States: Sage.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.

- Douglas, M. (1966/2002). *Purity and danger. An analysis of the concept of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Douglas, M. (1975). Deciphering a meal. *Daedalus*, 101(1), 61-81.
- Fielding, N. (2008). Analytic density, postmodernism, and applied multiple methods research. Dans M. M. Bergman (Éd.), *Advances in mixed methods research* (pp. 37-52). Los Angeles, United States: Sage.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, United States: Aldine/Atherton.
- Goï, C. (2018). L'altérité en éducation: les élèves allophones nouvellement arrivée. Institut Français de l'Éducation, Centre Alain-Savary, retiré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/lalterite-en-education-les-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Haper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Kibesuisse. (2017). *Lignes directrices pour les structures d'accueil de jour d'enfants en âge de scolarité infantine et primaire*. Zürich, Suisse: Fédération suisse pour l'accueil de jour de l'enfant.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France: Presses Univesitaires de Rennes.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Lefort, C. (1986). *Essai sur le politique. XIXe-XXe siècles*. Paris: Seuil.
- Lignier, W., & Pagis, J. (2012). Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et les jugements enfantins. *Politix*, 99(3), 23-49.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Mali de Kerchove, B. (2012). *Accueil parascolaire et mise en oeuvre de l'école à la journée continue (63a Cst- Vd) : état des lieux, pistes et perspectives*. Lausanne, Suisse: Ville de Lausanne.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 433-467.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Metcalf, A., Owen, J., Dryden, C., & Shipton, G. (2011). Concrete chips and soggy semolina: The contested spaces of the school dinner hall. *Population, Space and Place*, 17, 377-389.
- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in Young Lives: Practical experiences*. Oxford, United Kingdom: Young Lives. An International Study on Childhood Poverty.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, 10, 90-105.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquêtes*, 1, mise en ligne le 10 juillet 2013. Répéré à <http://journals.openedition.org/enquete/263>

Palandella, L. (2006). *Vive le parascolaire! Entre l'école et la famille à Genève depuis 1886*. Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire. Genève, Suisse: Tricorne Éditions.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3d edition)*. Thousand Oaks, United States: Sage.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Poretti, M. (2018). Rights, participatory spaces and the daily fabric of children and young people's voices in Switzerland. *Children's Geographies*. Répéré à <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733285.2018.1548694?journalCode=cchg20>

Punch, S., McIntosh, I., & Emond, R. (2010). Children's food practices in families and institutions. *Children's Geographies*, 8(3), 227-232.

Régnier, F., Lhuissier, A., & Gojart, S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris: La Découverte.

Todd, L. (2012). Critical dialogue, critical methodology: Bridging the research gap to young people's participation in evaluating children's services. *Children's Geographies*, 10(2), 187-200.

Annexes

Annexe 1 : Dispositif d'accueil et de restauration parascolaire en Ville de Genève

Les prestations d'accueil et de restauration parascolaire de midi en VdG résultent de la collaboration de trois acteurs principaux : le Service des écoles et institutions pour l'enfance (ECO), le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP) et un réseau de 13 Associations de cuisines et restaurants scolaires (ACRS), réunies dans une organisation faitière, la Fédération Genevoise des cuisines et restaurants scolaires (FGCRS).

ECO met à disposition les locaux et les équipements du parascolaire. En fonction du nombre de ses habitants et du nombre d'enfants scolarisés sur son territoire, la VdG contribue aussi financièrement au fonctionnement du GIAP¹², qui est responsable de l'accueil et de l'encadrement des enfants. La commune soutient aussi les ACRS, responsables du service de restauration (p.ex. soutien financier et logistique, professionnalisation). Ces différentes prestations font face à plusieurs enjeux inter-reliés, concernant les espaces de vie, l'accueil, l'encadrement et l'animation parascolaires, l'alimentation et la santé, ainsi que la cohérence globale de l'intervention.

Espaces de vie

La VdG met à disposition les locaux et les équipements pour l'accueil parascolaire des 53 écoles primaires de la commune. Les lieux d'accueil sont de dimension et de qualité variables. Si certains sont spacieux, lumineux et situés à l'intérieur d'établissements scolaires fonctionnels et de construction récente, d'autres sont situés dans des bâtiments anciens et sont exigus ou sombres (p.ex. au sous-sol). Certaines cantines se trouvent aussi hors des centres scolaires, ce qui exige des déplacements plus ou moins longs (parfois dans des zones à trafic intense) dans les quartiers.

Cette situation peut difficilement être modifiée à court terme, en raison de l'importance des ressources financières à engager et de la longueur des processus décisionnels liés aux demandes de crédits et à la construction de nouveaux bâtiments¹³. Elle a cependant inévitablement des répercussions sur l'organisation, les rythmes et la qualité de la pause de midi. Les conditions d'accueil sont donc significativement différentes d'un lieu à l'autre et le quartier de résidence détermine, en dépit des efforts de tous les acteurs concernés, l'expérience de la pause de midi.

Accueil, encadrement et animation

D'après la Charte de l'Animation parascolaire du GIAP, « [l]e temps parascolaire n'est pas du temps de garde, mais bien un temps de vie »¹⁴. Les activités du GIAP visent ainsi à garantir une organisation et un encadrement de qualité, la sécurité des enfants et un emploi du temps favorisant leur développement personnel, notamment grâce à des activités d'animation. Les équipes du GIAP sont aussi responsables du contrôle des effectifs du parascolaire, qui se fait, entre autres, à l'aide d'un téléphone mobile (le

¹² Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (1994). *Statuts du Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire*. Art. 9.

¹³ La ville de Genève prévoit d'étudier la possibilité de réorganiser la restauration scolaire et de rénover les infrastructures (cf. Ville de Genève. (2017). *Proposition du Conseil Administratif du 28 novembre 2017 en vue de l'ouverture d'un crédit de 2'843'000 francs destiné à l'étude de la réorganisation de la restauration scolaire en Ville de Genève et de la rénovation de ses infrastructures*. PR-1274, Genève, Suisse).

¹⁴ Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (s.d.). *Charte de l'Animation Parascolaire*, Genève : Suisse.

« giapo ») équipé d'un logiciel spécialisé, permettant de gérer les présences des enfants et réagir rapidement en cas d'absence injustifiée d'un ou plusieurs enfants.

En 2017-2018, le dispositif du GIAP était organisé en secteurs (7 en Ville de Genève), sous la responsabilité d'un-e Responsable de secteur (RSEC)¹⁵. Les RSEC gèrent le plus souvent 6-8 équipes (une équipe par établissement scolaire), composées de référent-e-s socioéducatifs-ves (RSE) et d'animateurs-trices. Les RSE sont au bénéfice d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) d'assistant socio-éducatif (ASE) alors que les animateurs-trices doivent avoir achevé une formation post-obligatoire et reçoivent, une fois confirmé-e-s dans le poste (après environ une année de pratique), une formation spécialisée de 120 heures.

La taille des équipes varie en fonction du nombre d'enfants qui fréquentent les lieux d'accueil, mais aussi selon les jours et les caractéristiques des lieux (p.ex. nécessité des déplacements). Le taux d'encadrement moyen pendant la pause de midi en Ville de Genève est d'environ 12-15 enfants par animateur-trice. Dès qu'une équipe atteint 4 animateurs-trices, elle reçoit le soutien d'un-e RSE. Au-delà de 15 animateurs-trices, un-e deuxième RSE vient l'intégrer. Dans ces cas, les RSE se partagent généralement les équipes d'animateurs-trices en fonction de l'âge des groupes d'enfants dont elles s'occupent (souvent 1-4P et 5-8P), division qui correspond à l'organisation des services de repas.

Repas, alimentation et santé

La VdG reconnaît que l'alimentation revêt une grande importance pour la santé et le développement des enfants. Dans cette optique, elle soutient financièrement les ACRS, responsables de la préparation et du service des repas de midi, et elle contrôle l'application de standards éthiques et de qualité. Les ACRS doivent notamment être ouvertes à toutes et tous, sans distinction aucune, respecter les normes légales d'hygiène et respecter les recommandations en matière d'équilibre et de sécurité alimentaires¹⁶. Parmi les conditions de subventionnement figurent notamment l'adhésion au label Fourchette Verte Junior (FVJ) et l'inclusion dans les repas de produits régionaux répondant au label Genève Région – Terre Avenir (GRTA).

Les ACRS peuvent être regroupées, en gros, en deux catégories :

- les associations héritières des cantines scolaires fondées à la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècle pour venir en aide aux enfants pauvres, comme les ACRS de Saint-Gervais, des Pâquis ou de Plainpalais (Palandella, 2006). Ces associations se composent généralement de comités bénévoles, de cuisiniers et d'aides-cuisiniers salariés, responsables de la préparation des repas, et d'équipes de « commissaires » bénévoles (souvent des personnes à la retraite, recrutées par cooptation parmi les réseaux de connaissances des membres), chargés du service à table.
- les associations de restaurants scolaires créées ces dernières décennies par les parents d'élèves. Les Comités de ces associations reposent sur l'engagement bénévole, mais les équipes sur le terrain sont généralement composées de professionnels salariés (p.ex. cuisiniers, aides-cuisiniers). Ces ACRS disposent

¹⁵ Le GIAP est actif dans 42 des 45 communes du canton de Genève. De par sa taille, la VdG représente environ 35% des prestations du groupement.

¹⁶ Ville de Genève (2005). *Règlement relatif aux conditions de subventionnement des associations de cuisines et restaurants scolaires de la Ville de Genève*. Genève, Suisse : Département des affaires sociales, des écoles et de l'environnement.

parfois de moyens limités pour le service à table. Les animateurs-trices du GIAP sont ainsi fréquemment amenés à intervenir dans ce domaine.

Les ACRS gèrent, dans la grande majorité des cas, des cuisines de production qui fournissent les repas, par liaison froide, à des offices de remise en température situés près des réfectoires. Une minorité de cantines préparent en revanche les repas sur place le jour même.

Généralement, les repas sont organisés en deux services : les « petits » (1-3P ou 1-4P, selon les lieux) mangent d'abord, les « grands » (4-8P ou 5-8P) ensuite. Cette organisation permet notamment aux plus jeunes (1P) d'avoir un moment de repos après le repas.

Les problèmes liés aux allergies alimentaires sont gérés par les équipes du GIAP en coordination avec les infirmières scolaires. Cela permet, sur demande des parents, de prendre des précautions concernant les aliments pouvant représenter un danger pour la santé des enfants.

Annexe 2 : Tableau synoptique des questions et indicateurs d'évaluation

Le tableau ci-dessous résume les questions et les sous-questions qui ont guidé la recherche évaluative, ainsi que les indicateurs permettant d'y répondre.

Question d'évaluation	Sous-questions	Indicateurs
1. Quels sont, pour les enfants eux-mêmes, les principaux facteurs qui déterminent la qualité de la pause de midi ?		<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchies des espaces • Hiérarchie des personnes • Hiérarchies des moments
2. Que pensent les enfants qui fréquentent le parascolaire de midi des différentes prestations qui leur sont fournies ?	2.1. Que pensent-ils des différents espaces de la pause de midi et des activités qui s'y déroulent ?	<ul style="list-style-type: none"> • Opinions des enfants sur les différents espaces et sur les activités
	2.2. Que pensent-ils des repas ?	<ul style="list-style-type: none"> • Opinion des enfants au sujet des repas • Restes laissés dans les assiettes
	2.3. Que pensent-ils des rythmes et de l'articulation des différentes phases de la pause de midi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Opinion des enfants au sujet des rythmes de la pause de midi • Rythmes de la pause de midi dans chaque lieu
	2.4. Que pensent-ils des relations qui se tissent pendant la pause de midi avec les pairs et avec les adultes ?	<ul style="list-style-type: none"> • Opinion des enfants au sujet des relations interpersonnelles pendant la pause de midi
3. Dans quelle mesure les perspectives des enfants différentes selon le lieu d'accueil, le genre, l'âge, l'origine, la classe sociale ou la présence (ou non) d'un handicap ?		<ul style="list-style-type: none"> • Différences dans les résultats des questions 1 et 2 entre les lieux d'accueil et entre enfants présentant des caractéristiques différentes
4. Dans quelle mesure les différences entre les lieux d'accueil (p.ex. en termes d'espaces et de rythmes de vie et de relations interpersonnelles) influencent-elles l'expérience de l'accueil parascolaire de midi des enfants eux-mêmes ?		<ul style="list-style-type: none"> • Relations entre espaces, rythmes, ressources et relations et jugements évaluatifs des enfants des différents lieux

Annexe 3 : Déroulement des visites

Chaque visite a duré, en général, entre 11h15 et 14h15. L'équipe de recherche s'est jointe aux équipes du GIAP dès 11h15, en assistant à la réunion de coordination initiale et au contrôle des absences. Elle a ensuite accompagné les groupes d'enfants et leurs animateurs-trices (un-e chercheur-euse par groupe) dans leurs déplacements et dans leurs activités quotidiennes, en particulier pendant le repas.

En dehors des repas, les chercheurs-euses ont passé un court questionnaire aux enfants et ont mené au moins une discussion de groupe (environ 30 minutes), sous forme d'atelier photo (*photo elicitation*), avec un petit nombre d'enfants (en général, entre 5 et 8).

Les questionnaires ont été remplis, le plus souvent, dans les préaux. Les discussions de groupe, quant à elles, ont eu lieu dans des salles mises à disposition par les équipes du GIAP et, dans la grande majorité des cas, en l'absence des animateurs-trices.

Ces ateliers étant filmés et enregistrés aux fins de la recherche, la participation était conditionnée à l'obtention d'une autorisation parentale. Les garçons et les filles au bénéfice d'une autorisation avaient néanmoins aussi l'opportunité de décider s'ils voulaient participer ou non aux ateliers, ainsi que la possibilité de quitter l'atelier à tout moment.

Avec le soutien des animateurs-trices, l'équipe s'est assurée, dans la mesure du possible, que les groupes d'enfants prenant part à la recherche étaient suffisamment hétérogènes (p.ex. différents degrés scolaires, garçons et filles, etc.)

En fin de visite (entre 13h30 et 14h15), les chercheurs-euses ont mené deux entretiens simultanés avec un-e animateur-trice et avec une personne s'occupant de la préparation ou du service des repas, afin de retourner brièvement sur le déroulement de la visite.

Spécificités du déroulement de la visite selon les lieux d'accueil

Lieux avec 130 enfants ou moins	Lieux avec plus de 130 enfants
Dans ces lieux, visités une seule fois, l'équipe de recherche (2-4 personnes) s'est partagée en deux : une partie a accompagné les enfants de 1P-4P (1 ^{er} service), l'autre ceux de 5P-8P (2 ^{ème} service).	Ces lieux ont été visités deux fois, par des équipes de 2-5 personnes. La première visite a récolté les avis des enfants de 1-4P (1 ^{er} service) et la deuxième ceux des enfants de 5-8P (2 ^{ème} service).

Rôle des chercheurs-euses

Afin de ne pas empiéter sur le travail des animateurs-trices du GIAP, les chercheurs-euses se sont limité-e-s à conduire l'enquête, laissant aux équipes des lieux d'accueil le soin de maintenir la discipline, de rappeler les règles et d'organiser les activités.

Annexe 4 : Questionnaire

Note : La mise en page a été modifiée afin de l'adapter au format de ce document.

Fille Âge : Nom :

Garçon Degré : P Prénom :

Nous cherchons à connaître ce que les enfants pensent de la pause de midi. Ton avis est très important. Aide-nous en cochant la réponse de ton choix et en répondant aux questions ci-dessous. Ton nom ne sera mentionné dans aucun rapport, article ou document.

1. Combien de fois par semaine manges-tu aux cuisines scolaires ?

Tous les jours 2 ou 3 jours par semaine 1 jour par semaine Je ne sais pas

2. Qu'est-ce que tu préfères pendant la pause de midi ?

.....

Pourquoi ?

.....

3. Qu'est-ce que tu n'aimes pas pendant la pause de midi ?

.....

Pourquoi ?

.....

4. Comment trouves-tu le repas aux cuisines scolaires ?

Toujours bon Souvent bon Parfois bon Jamais bon Je ne sais pas

5. Est-ce que, au restaurant scolaire, tu as suffisamment de temps pour manger ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non Je ne sais pas

6. En dehors du repas, qu'est-ce que tu préfères ? (tu peux cocher plusieurs cases)

Jouer Lire Bricoler Écouter de la musique
 Discuter avec mes copains/copines Autre chose :
.....

7. Est-ce que tu as suffisamment de temps pour tes activités préférées pendant la pause de midi ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non Je ne sais pas

8. Si tu pouvais changer quelque chose dans la pause de midi, qu'est-ce que tu changerais ?

.....

9. À la maison, tu parles :

Français Une ou d'autres langues **Quelles autres langues ?**
.....
.....
.....

10. Tu as envie de nous dire autre chose sur la pause de midi ? Tu peux le faire ici :

.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup !

Annexe 5 : Scénario de l'atelier « Ma pause de midi »

Présentation de l'équipe

- Présentation des chercheurs-euses (prénoms)
- Qu'est-ce qu'un chercheur-euse ? Expliquer (max 1') : « notre métier, c'est de poser des questions et de faire des enquêtes pour comprendre comment fonctionne le monde et ce que pensent les gens »

Présentation (2-3')

Nous souhaitons savoir ce que vous pensez de la pause de midi. Il n'y a pas de réponse juste ou fautive, vous pouvez dire ce que vous pensez. Nous dirons aux personnes qui s'occupent d'organiser cette pause de midi ce que vous nous avez dit, ce qu'il faut peut-être améliorer dans la pause de midi – c'est pour ça qu'on prendra des notes – mais nous ne dirons jamais votre nom ou prénom à personne.

Avez-vous des questions ?

Étape 1 – Parole « libre » (8-10')

Discussion ouverte, les enfants prennent la parole comme ils veulent (pas nécessaire, à priori, de lever la main comme à l'école, mais l'équipe cherche à garantir à toutes et à tous une place pour parler – faire attention aux filles, aux plus petits, aux timides, etc.). Lorsqu'un enfant prend la parole, lui demander de nous dire son prénom et son nom.

Que pensez-vous de la pause de midi ici au parascolaire de l'école X ?

Selon avancement : Si vous voulez, vous pouvez aussi écrire sur une feuille ce que vous pensez, ou dessiner ? (feuilles et crayons couleur à disposition).

Relances : *Qu'est-ce qu'il y a sur ce dessin ? Pourquoi as-tu dessiné/écrit cela ?*
 Qu'est-ce que vous aimez le plus ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

Étape 2 - Atelier de photo-élicitation (15-20')

Former un cercle avec les photos (de manière à ce qu'il n'y ait pas de hiérarchie et qu'on puisse les regarder en tournant autour). Si les enfants ont fait des dessins ou écrit des mots clés sur les feuilles, ajouter ces éléments dans des cercles concentriques à l'intérieur du cercle des photos.

Regardez ces photos. Vous pouvez vous lever, tourner autour, comme vous voulez, mais pas les prendre en main pour le moment. Quelles sont les deux photos qui vous font penser le plus à votre pause de midi ? Préparez-vous à nous dire pourquoi.

Si vous ne trouvez rien d'intéressant ou si vous le souhaitez, vous pouvez aussi ajouter des dessins ou des mots qui vous font penser à votre pause de midi.

Réflexion en silence ou production d'objets : 2'

Maintenant, chacun-e présente (à tour de rôle) ses deux photos et dit pourquoi elles lui font penser à la pause de midi (8-10')

Si l'enfant peine à parler, relancer : *À quoi te fait-elle penser la photo ?*
 Que se passe-t-il de semblable ou de différent ici ?

Maintenant, mettez-vous d'accord sur quelles sont, parmi toutes ces images, les trois qui décrivent au mieux votre pause de midi ici à l'école X (6-8')

Facilitateurs : Observer les controverses (qui dit quoi, comment il/elle justifie son argument, qui ne dit rien ou reste en retrait – si possible, faire une place à celui qui peine à se faire entendre, y compris si sa parole ne paraît pas au premier abord pertinente).

Pour finir, classez ces trois images « sur un podium » : dites-nous quelle est l'image qui vous fait le plus penser à votre pause (la n°1, la médaille d'or), la n°2 (la médaille d'argent) et la n°3 (la médaille de bronze).

hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Avenue du Cour 33
1014 Lausanne

www.hepl.ch