



FAITS

SAILLANTS



RECHERCHE : LE GENRE DANS LA FORMATION DAFA À DISTANCE

Par Stéphane Daniau

Août 2021



LE PROJET DE RECHERCHE

Cette recherche vise à mettre en lumière les spécificités par genre des personnes ayant participé au DAFA à distance durant le printemps 2021 et ayant accepté de répondre à un questionnaire détaillé sur leur expérience. Il a été réalisé à partir de l'analyse par genre des données collectées au travers de ce questionnaire et d'une revue de littérature relative aux approches par genre dans le domaine de l'animation. Il présente quelques recommandations afin de pouvoir mieux tenir compte des spécificités du public visé par la formation DAFA.

CONTEXTE

La formation qui mène au diplôme d'aptitude aux fonctions d'animateur (DAFA) a été élaborée par des organisations nationales de loisir, sous la houlette du Conseil québécois du loisir (CQL) et avec la participation du ministère de l'Éducation du Québec. Lancé en 2009, le programme DAFA a rapidement été adopté par les organisations locales afin d'offrir une certification standardisée dans le domaine de l'animation auprès des jeunes de 5 à 17 ans. Depuis lors, environ 40 000 personnes¹, dont une majorité de femmes, ont obtenu leur certification DAFA.

La formation DAFA comprend un volet théorique de 33 heures et un volet pratique de 35 heures. La partie théorique est découpée en quatre parties : Module 1 - Communication et travail d'équipe; Module 2 - Caractéristiques des enfants; Module 3 - Techniques d'animation; Module 4 - Responsabilité et sécurité. Elle peut être réalisée en mode intensif sur quelques jours ou étalée sur plusieurs mois. La partie pratique consiste en un stage en animation qui doit se dérouler dans les 18 mois suivants l'obtention du volet théorique.

En mars 2020, la pandémie de COVID-19 a fortement impacté la préparation de l'offre d'activités estivales en loisir. Le CQL et ses partenaires ont alors décidé d'opter pour la mise en œuvre accélérée de leur projet de formation à distance, en collaboration avec le Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire (CSMO-ÉSAC) et la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD). Dans le même temps, une entente a été conclue avec un universitaire spécialisé dans le domaine de la formation des adultes afin de s'assurer de l'accompagnement du projet. L'équipe du CQL a mis en ligne la formation DAFA à distance dès le 24 avril 2020. Cette année-là, 70 % des personnes inscrites à la formation DAFA, soit 2 253 jeunes, ont suivi leur partie théorique entièrement à distance.

Le projet d'accompagnement de la formation DAFA à distance a pris la forme d'une recherche-action qui s'est achevée à la fin de l'année 2020. La collecte de données a été réalisée au travers, tout d'abord, d'une exploration de la plateforme de formation et des documents internes, d'entretiens et d'observations, puis de groupes de discussion et, enfin, d'une série de questionnaires. L'analyse de ce corpus d'informations a permis de mettre en avant un certain nombre de recommandations visant à poursuivre l'adaptation et l'amélioration continue de cette formation (Daniau, 2020). C'est ainsi que depuis 2021, la partie théorique du DAFA est

¹ Environ 2 000 cadres responsables, 140 maîtres-formateurs et 800 coordonnateurs ont également obtenu leur certification DAFA - Chiffres extraits du bilan statistique 2019-2020 du Programme DAFA (document interne du CQL).

proposée également dans un format hybride, comprenant 20 heures à distance et 13 heures en personne ou en mode synchrone.

Cette recherche-action a également montré l'importance de poursuivre la réflexion sur les conditions et contextes d'apprentissage propres à soutenir, dans un souci d'inclusion, l'implication et la persévérance des apprenants.es et ce, quelles que soient leurs spécificités.

C'est pour cette raison que ce projet complémentaire, qui traite plus particulièrement de la perspective de genre dans le cadre de la formation DAFA, a été initié. Ce projet s'appuie sur deux volets complémentaires. D'une part, l'analyse par genre des données recueillies au travers des questionnaires précédemment administrés vise à dresser un meilleur portrait des personnes ayant suivi la formation DAFA à distance et de leur appréciation de la formation. D'autre part, l'étude des écrits portant sur le genre dans le domaine de l'animation en loisir vise à extraire les problématiques récurrentes et à proposer des pistes de solutions, tant du point de vue du contenu que des approches pédagogiques.



QUESTIONNAIRES

Les questionnaires détaillés soumis aux personnes ayant participé au DAFA à distance avaient été conçus de manière à laisser beaucoup de place aux appréciations personnelles. Ainsi, celui destiné aux personnes ayant suivi la formation DAFA à distance comprenait 71 questions, dont environ un tiers ouvertes aux commentaires et plusieurs autres permettant des réponses détaillées. Ces questionnaires abordaient notamment les données personnelles, l'expérience, les technologies employées, le déroulement et le contenu de la formation, les activités de loisir privilégiées, le transfert des apprentissages ainsi que les suggestions pour l'amélioration de cette formation.

Environ 8 % des personnes ayant suivi la formation DAFA à distance, soit 190 sur 2 253, ont répondu au questionnaire. Ce taux s'est élevé à près de 39 %, soit 41 sur 106, pour les personnes ayant assuré la formation et la supervision des stages. Ce fort taux de réponse ainsi que la quantité et la qualité des commentaires recueillis a montré que ce suivi était vraiment attendu.

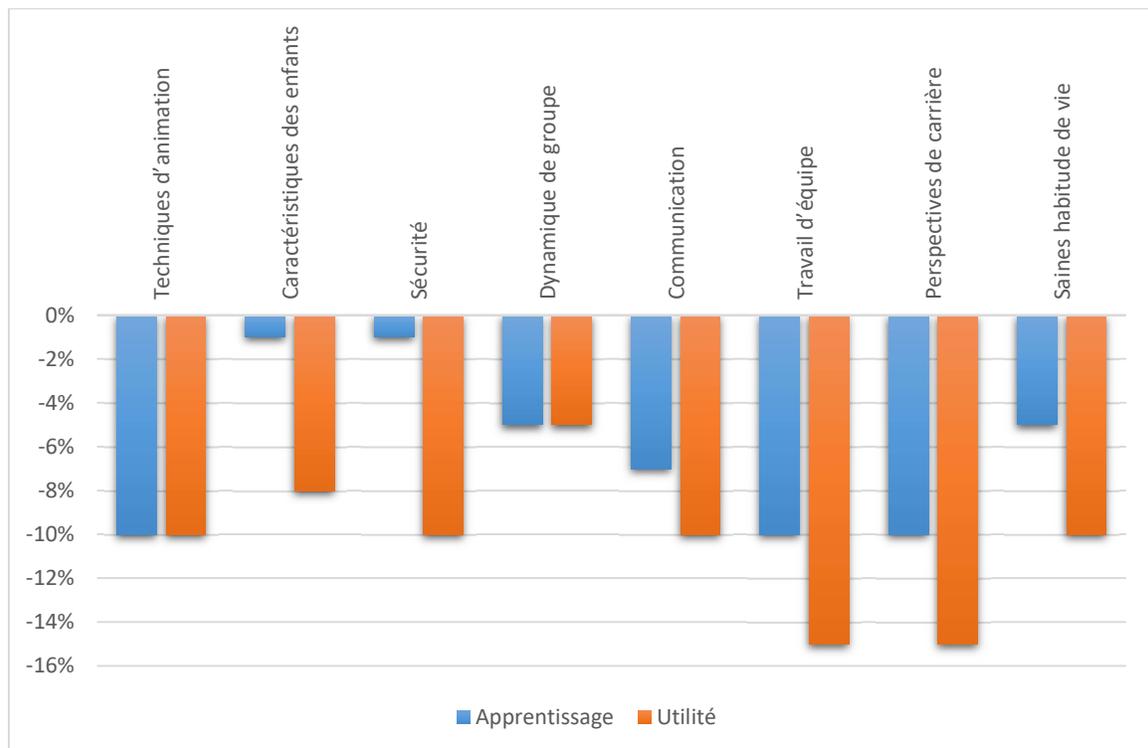
La majeure partie des personnes ayant suivi la formation DAFA à distance était de sexe féminin (76 %) et avait moins de 18 ans (74 %). Cette proportion des personnes de genre féminin et masculin était sensiblement la même, quel que soit l'âge des personnes ayant répondu au questionnaire. Les personnes responsables de la formation étaient également majoritairement de sexe féminin (78 %) et âgées de 18 à 40 ans (78 %). Ces résultats sont assez représentatifs de la réalité et très similaires à ceux obtenus lors de l'évaluation du programme réalisée en 2015, avec alors 77% d'animatrices et 78% de cadre-formatrices (Thibault, 2015).



CONTENU ET PRINCIPAUX RÉSULTATS

L'évaluation du transfert des apprentissages a été réalisée à partir des huit mêmes domaines de connaissances et de compétences en animation² que ceux établis lors de l'évaluation du programme DAFA (Thibault, 2015). Ont été étudiées les perceptions des animatrices quant à la nouveauté et à l'utilité des apprentissages théoriques, celles des formatrices quant à la pertinence du contenu et aux acquis théoriques des animatrices, et celles des superviseuses de stages quant à la démonstration du transfert de ces apprentissages dans la pratique.

- Il ressort de l'analyse par genre de ce transfert que les futurs animateurs évaluent plus négativement que les futures animatrices tant les apprentissages (de -1% à -10% selon les critères) que leur utilité (de -8% à -15%) :



² Techniques d'animation, caractéristiques des enfants, sécurité, dynamique de groupe, communication, travail d'équipe, perspectives de carrières et saines habitudes de vie.

- Les futurs animateurs reconnaissent également avoir moins souvent pris connaissance de l'ensemble de la documentation accessible sur le site du DAFA à distance (-10%) que les futures animatrices. Par ailleurs, ils affirment qu'ils :
 - Éprouvent sensiblement plus de facilités dans leur parcours scolaire (56% contre 48% pour les futures animatrices) et dans la formation à distance (60% contre 51%) ;
 - Ressentent plus de facilités dans l'usage des TIC (63% contre 46%).

Ne disposant pas d'une grille de critères communs pour évaluer ces affirmations, il est bien évidemment impossible de déterminer si ces personnes bénéficient d'un meilleur sentiment de compétence ou bien s'il s'agit d'une réelle différence de niveau. Quelle que soit la réponse à cette question, il semble pertinent de prévoir d'accompagner les futures animatrices dans le développement de leur sentiment de compétence.

- Le temps moyen consacré aux différentes activités durant la période de la formation varie également selon le genre des personnes ayant répondu au questionnaire. Les futurs animateurs rapportent en moyenne un plus grand nombre d'heures consacrées :
 - au travail rémunéré (plus de 1h/semaine) - 58% contre 43% ;
 - aux loisirs (plus de 5h/semaine) - 50% contre 36% ;
 - aux activités sportives (plus de 5h/semaine) - 36% contre 17% ;
 - aux jeux (plus de 5h/semaine) - 39% contre 6%.

- En revanche, les futures animatrices rapportent en moyenne un plus grand nombre d'heures consacrées :
 - aux études (plus de 15h/semaine) - 39% contre 21% ;
 - aux responsabilités familiales (plus de 5h/semaine) - 27% contre 17% ;
 - aux pratiques artistiques (plus de 1h/semaine) - 49% contre 26% ;
 - à la lecture et aux films (plus de 1h/semaine) - 92% contre 81%.

Ces résultats sont très similaires à ceux présentés dans l'ouvrage de Gilles Pronovost consacré à L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes, que ce soit au niveau de la répartition des activités physiques, ludiques, artistiques, de loisir ou de lecture (Pronovost, 2007).

- Par ailleurs, les futures animatrices, et ce quel que soit leur âge, semblent bénéficier sensiblement d'un plus grand soutien familial (84% l'estiment suffisant contre 79% des futures animatrices), d'un meilleur équipement (seuls 11% utilisent un téléphone cellulaire pour suivre la formation contre 18%) et d'un meilleur accès à internet (84% l'utilisent à volonté contre 77%). Il serait donc pertinent de réfléchir à des solutions pour s'assurer que toutes les personnes participant à la formation puissent bénéficier de conditions d'étude équitables.



DOCUMENTATION

La féminisation accrue des dernières décennies dans le secteur du loisir semble aller de pair avec une précarisation d'une partie de la profession (faibles revenus, fort taux de roulement, temps partiels et contrats à court terme) et à un maintien d'une division sexuée du travail³ qui tend à confier majoritairement les situations d'encadrement aux hommes (Raibaud, 2009; Smith & al., 2012), même si on observe plus récemment une féminisation progressive de l'encadrement, pouvant être reliée aux départs à la retraite de nombreux cadres masculins (Lavigne, 2021).

La majeure partie des jeunes qui entreprennent la formation DAFA ont déjà vécu l'expérience de camps de jours ou de vacances. De ce fait, ils ont également intériorisé un certain nombre de postures et de comportements qui peuvent les amener à reproduire, sans le vouloir ni même le savoir, des situations de rapports sociaux de sexe et les inégalités qui les accompagnent. Les futur.es animateurs.rices débarquent également dans la formation DAFA avec leur propre bagage culturel, social et familial, ainsi que certains biais interprétatifs qui peuvent venir avec. C'est ainsi que pour parer aux principaux risques de reproduction des problématiques liées aux rapports sociaux de sexe, il paraît essentiel d'aborder la question du genre au sein de la formation DAFA, en mettant, par exemple, l'accent sur les aspects suivants :

- l'idéologie de la complémentarité, qu'on retrouve notamment dans la répartition des activités plutôt masculines ou plutôt féminines entre les animateurs.rices (Raibaud, 2007) ;

- la reproduction des stéréotypes de sexe et la construction d'identités sexuées au travers d'activités sportives, culturelles ou ludiques mixtes ou non mixtes (Ayrat & Raibaud, 2009 ; Besse-Patin, 2014 ; Marujouls & Raibaud, 2012 ; Desnoyers & Langlais, 2016) ;

- la confrontation aux difficultés posées par la prise en charge de « publics difficiles », le plus souvent masculins, à des rapports sociaux de sexe dégradés (sexisme, homophobie) (Raibaud, 2009) ;

- la discussion des orientations sexuelles, de la reconnaissance des genres, de la sexualité et des risques de déviances ou de discrimination (Perrin, 2015) ;

- la division sexuée du travail, que ce soit lors de la répartition des tâches ou des activités avec les jeunes ou au sein de l'équipe d'animation, la reproduction des inégalités hommes / femmes ainsi que les modèles de genre véhiculés par les animateurs.rices (Bacou, 2004 ; Guérandel, 2011) ;

- les différences dans les goûts et les pratiques en matière de loisir, en fonction de l'âge, du sexe et du milieu social (Céroux & Crépin, 2013).

Un certain nombre de recherches pointent également la problématique des approches ludiques à visées éducatives et suggèrent qu'il serait préférable, afin d'éviter une tendance normative, de partir plus systématiquement de l'intérêt des enfants, en fonction de leur âge et de leur genre, plutôt que des préférences des personnes chargées de l'animation (Besse-Patin, 2011; Constans

³ « ...despite the growing visibility of women's leadership in many organizations, male-defined constructions of work and career success dominate most organizational cultures. » (Smith & al., 2012)

et Gardair, 2018; Houssaye, 1998). Par ailleurs, la pratique des jeux permet de développer des compétences ludiques qui peuvent se révéler particulièrement utiles dans notre société, qu'il s'agisse de : respecter des règles et les faire évoluer au besoin consensuellement ; accepter l'incertitude et s'adapter au changement ; s'engager sérieusement tout en encourageant les autres à le faire ; développer distanciation et empathie en évitant de se prendre trop au sérieux. De plus, la manière de jouer d'une personne peut également apprendre beaucoup sur sa manière de se comporter dans certaines situations, à condition de prendre le temps de réaliser après-coup une réflexion sur le déroulement du jeu (Daniau, 2016). Ces deux éléments rendent le jeu particulièrement pertinent dans le cadre de la formation des futur.es animateurs.rices.

CONCLUSION

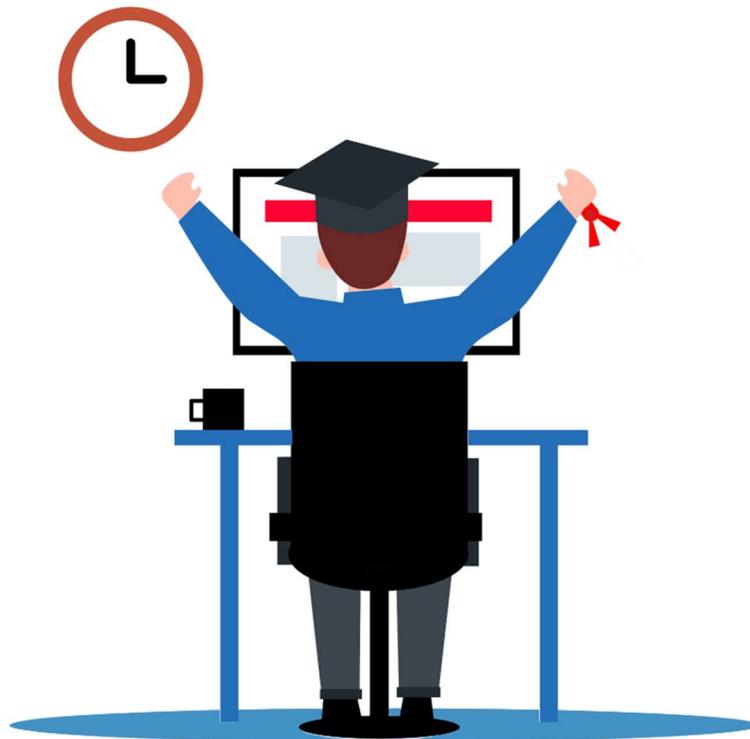
Les intérêts des jeunes varient grandement en fonction de leur âge et de leur sexe (Pronovost, 2007). Il pourrait donc se révéler pertinent de prévoir dans la formation DAFA un volet de création d'activités ludiques, artistiques ou autres, qui s'appuierait notamment sur les pratiques en cours des futur.es animateurs.rices. Cette approche pourrait également nourrir la formation DAFA en invitant les futur.es animateurs.rices à s'interroger et s'approprier, par le jeu, différentes manières de réaliser collectivement des activités en s'appuyant sur les forces et l'intérêt des jeunes. De cette manière, ils et elles pourraient également interroger leurs affinités avec certaines pratiques tout en s'ouvrant à l'exploration de nouvelles activités.

Le monde de l'animation en loisir peut être perçu comme un lieu à la fois de potentielle reproduction sociale et d'ouverture du champ des possibles. Il aspire à accompagner les jeunes tant dans leur émancipation que dans leur socialisation, au travers d'expériences de plaisir partagé, d'explorations et de découvertes.

La formation des futur.es animateurs.rices devrait donc comprendre des éléments permettant de prendre conscience de certaines situations discriminantes (genre, race, corpulence, âge, etc.), des contextes qui peuvent mener à la reproduction de ce type de situation et des moyens dont on dispose pour agir dans ces situations. Il serait intéressant, par exemple, de s'inspirer de l'excellent travail réalisé par nos cousins belges de la Direction de l'égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles au travers de leur projet Girls Day, Boys Day⁴ qui propose des séries d'exercices, de mises en situation et de jeux de rôles visant à mieux appréhender la complexité de ces phénomènes.

4 *Girls day, Boys day* a pour objectif de faire découvrir le monde du travail aux filles et aux garçons en leur présentant des métiers et professions atypiques pour leur sexe. *Girls day, Boys day* invite les élèves à poser leurs choix scolaires et professionnels en fonction de leurs intérêts personnels et de leurs compétences. - <http://www.gdbd.be/index.php?id=15968> / Guide d'animation : [pdf](#)

La formation du personnel d'animation en loisir est un domaine complexe qui touche tant à l'éducation à la citoyenneté, qu'à la responsabilité sociale ou à l'exploration des multiples facettes de la culture. L'optimisation d'un programme tel que celui du DAFA exige donc un effort continu d'aller-retour entre les apprenants, les formateurs et les accompagnants. Bien évidemment, de nombreuses questions restent en suspens. D'autres études pourraient être menées, notamment en comparant le DAFA avec ce qu'il se fait dans d'autres pays et/ou d'autres provinces du Canada, ou en se rendant auprès des jeunes et des futur.es animateur.s.rices québécois.es afin de mieux saisir leurs centres d'intérêt et leurs besoins. Quoiqu'il en soit, il semble désormais important de prévoir tant dans les référentiels de compétences que de formation d'insérer un volet portant sur les discriminations et l'inclusion.



Conseil québécois du loisir (CQL)
7665, boulevard Lacordaire
Montréal, Québec, H1S 2A7
Courriel : infocql@loisirquebec.com
Tél : 514-252-3132

Programme DAFA
7665, boulevard Lacordaire
Montréal, Québec, H1S 2A7
Courriel : info@programmedafa.com
Tél : 514-252-3132 poste 3624

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Ayral, S. & Raibaud, Y. (2009). Les garçons, la mixité et l'animation. *Agora débats/jeunesses*, 51, 43-58. - <https://doi.org/10.3917/agora.051.0043>
- Bacou, M. (2004). La mixité sexuée dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, 36, 68-74. <https://doi.org/10.3406/agora.2004.2176>
- Bacou, M. & Raibaud, Y. (2014, 18 novembre). *La mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueil de loisirs*. Les Conf'At'de R&T. Toulouse. - pdf
- Besse-Patin, B. (2011). Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques. Greffier, L. (Dir.). *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*, L'Harmattan, 249-260. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02076018>
- Besse-Patin, B. (2014). *Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine - Pour en finir avec la fabrique des garçons, 2, 221-236. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01095589>
- Céroux B. & Crépin, C. (2013). Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents. *Politiques sociales et familiales*, 111, 59-64 - http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2013_num_111_1_2750
- Constans, S. & Gardair, E. (2018). Représentations et pratiques des loisirs des enfants et adolescents : le paradoxe de la dimension éducative des loisirs. *Bulletin de psychologie*, 554, 563-578. <https://doi.org/10.3917/bupsy.554.0563>
- Daniau, S. (2016). The Transformative Potential of Role-Playing Games. *Simulation and Gaming*, 47(48), 423-444. - <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
- Daniau, S. (2020). *Bilan - Deuxième volet de l'accompagnement de la mise en œuvre du DAFA à distance* [document inédit]. Conseil québécois du loisir.
- Desnoyers, M., Langlais, S., (2016). Les stéréotypes sexuels en camp de jour, *Observatoire québécois du loisir*, 14(3). - pdf
- Guérandel, C. (2011). Sports, genre et jeunesse populaire : le rôle central des professionnels. *Agora débats/jeunesses*, 59, 93-106. <https://doi.org/10.3917/agora.059.0093>
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, 95-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1110>
- Lafortune, J.-M., Augustin, J.-P., Bélanger, P., & Gillet, J.-C. (2010). Vers un système d'animation socioculturelle : défis actuels et synergies internationales. *Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles*, (1), 1-12. - <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/80/4>.
- Lavigne, M.-A. (2021). Portrait des travailleurs en loisir municipal : davantage de femmes aux postes de direction et spécialisation du loisir municipal. *Observatoire québécois du loisir*, 18(5). - pdf
- Maruéjols, E. & Raibaud, Y. (2012). Filles/garçons: l'offre de loisirs: asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes. *Ville école intégration*, 86-91. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00658958/document>
- Perrin, M. (2015). La colo, une école de l'hétérosexualité ? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances. *Initio*, 5(1), 24-46. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969051>
- Pronovost, G. (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Presses de l'Université du Québec
- Smith, C., Santucci, D., Xu, S., Cox, A. & Henderson, K.A. (2012). "I Love My Job, But...:" A Narrative Analysis of Women's Perceptions of their Careers in Parks and Recreation. *Journal of Leisure Research*, 44(1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/00222216.2012.11950254>
- Thibault, André (2015). *Rapport d'évaluation du programme* [document inédit]. Conseil Québécois du loisir.