



HAL
open science

La prise de responsabilité des jeunes et les associations

Jean-Marie Bataille, Ameline Baudoin, Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude, Hanique Mael, Louis Létoré, Valerie Olivier

► To cite this version:

Jean-Marie Bataille, Ameline Baudoin, Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude, Hanique Mael, et al.. La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Le social en fabrique. pp.186, 2015, Pédagogie de la liberté, Jean-Marie Bataille, 978-2-37443-000-3. hal-03907441

HAL Id: hal-03907441

<https://hal.science/hal-03907441v1>

Submitted on 23 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License





La prise de responsabilité
des jeunes et les associations,
Courcelles, une pédagogie de l'engagement



La prise de responsabilité
des jeunes et les associations,
Courcelles, une pédagogie de l'engagement



Jean-Marie Bataille, Ameline Baudoin, Baptiste Besse-Patin,
Véronique Claude, Maël Hanique, Louis Létoré, Valérie Olivier



Le social en fabrique

Pédagogie de la liberté

Collection dirigée par Jean-Marie Bataille et Valérie Olivier

© Le social en fabrique, 2015, ISBN 978-2-37443-000-3

Bagneux, France

www.lesocialenfabrique.fr

811 401 579 R.C.S. Nanterre

Droits de reproduction, de traduction, d'adaptation réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et d'autre part, que « les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration », toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayant droit ou ayant cause est illicite (alinéa 1^{er} de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Préface



Un parcours citoyen

Vincent Clivio, responsable national vie associative **UFCV**

La Maison de Courcelles c'est d'abord, physiquement, un bâtiment ! Un lieu de vie à la campagne qui permet depuis plus de trente ans d'accueillir des enfants et des jeunes pour leur faire vivre un moment d'animation inoubliable en vacances : en colo, ou à l'école : en classes de découverte.

Le projet d'abord pensé et construit par des bénévoles formateurs de l'UFCV Lorraine a pu se concrétiser grâce à l'acquisition des locaux à Courcelles-sur-Aujon par l'UFCV qui a dit alors sa confiance en l'association la Maison de Courcelles pour bâtir et faire vivre une « pédagogie de la liberté » dont l'approche originale continue à faire référence et rester novatrice après des décennies d'activité.

Enfants à la colo, publié en 2007 sous la direction, déjà, de Jean-Marie Bataille, présentait le projet à travers des modes d'organisation et de fonctionnement empreints de valeurs éducatives plaçant l'enfant au centre de ses propres vacances, individu éveillé au sein d'un collectif qui fait grandir.

Chacun sait qu'un projet fort peine à résister au départ, même progressif, des fondateurs. Il peut survivre à l'effacement des pionniers par la qualité des équipes mobilisées au fil des ans dans la conduite de l'activité, par la qualité de la transmission du sens de l'action, par la capacité à ouvrir sa direction à des acteurs qui en prennent progressivement la mesure, et deviennent capables de se mobiliser pour prolonger l'aventure.

La structuration d'une équipe permanente a joué un rôle central, la mobilisation des équipes bénévoles et volontaires a permis d'en assurer le crédit et l'étoffe.

Mais au-delà de la démarche d'éducation populaire proposée aux enfants, l'association a su mobiliser son projet vers l'accompagnement des jeunes à la prise de responsabilités. Dans le monde associatif, beaucoup en parlent, pour mieux constater leur incapacité à susciter l'engagement et alimenter le renouvellement. D'autres en rêvent...

Eux l'ont simplement fait ! Dans une démarche dialectique mobilisant les acteurs de l'association, et questionnant engagements, trajectoires, compétences, initiatives, autonomie...

Donner aux jeunes des opportunités et un accompagnement pour progresser, leur offrir l'occasion de devenir responsables associatifs, c'est s'éloigner des caricatures qui les placent dans de longues postures d'observation et de dépendance aux plus anciens jusqu'à ce qu'ils s'en aillent, ... ou parviennent à atteindre un âge « acceptable ». C'est aussi s'éloigner d'une image enchantée d'une jeunesse qui, à elle seule, changerait le monde.

En construisant ensemble la prise de responsabilité, les acteurs de la Maison de Courcelles nous montrent un chemin qui prend du temps,

reconnaît à chacun une place dans la transmission, une place dans l'élaboration, un accès à la complexité de l'exercice de la responsabilité et du pouvoir.

Autour du déploiement et de l'inscription dans la durée d'une « pédagogie de la liberté », il n'y avait plus beau parcours citoyen à promouvoir pour la jeunesse.

Les « acteurs-auteurs », en nous rendant leur décryptage accessible, permettront à chacun de trouver dans cet ouvrage une source d'analyse et peut-être d'inspiration. Qu'ils soient infiniment remerciés de cette ouverture.

Les rendez-vous de Courcelles

Valérie Olivier, présidente de l'association la Maison de Courcelles

Depuis plus de trente ans, l'association la Maison de Courcelles développe toute l'année des centres de vacances, des classes de découverte, des stages de formation d'animateurs-trices et différents accueils de groupes : groupes parentalité en lien avec des services éducatifs, groupes associatifs en formation...

Le projet de La Maison de Courcelles, qui traverse toutes les actions menées, est centré sur l'enfant, ou la personne, qui a les compétences pour organiser, seul ou avec d'autres, son séjour dans un cadre et avec les moyens proposés par l'équipe d'adultes.

Au-delà des expérimentations, des différences affirmées, rendre lisible et trouver les mots pour mieux dire et « décrire » notre projet devient une préoccupation de plus en plus présente pour ceux et celles qui le font vivre, équipe permanente, animateurs-trices, bénévoles. Une rencontre avec Jean-Marie Bataille, pédagogue, va favoriser l'émergence d'une recherche-action sous sa direction en 2005 réunissant membres de l'équipe permanente, animateurs-trices et bénévoles pour des temps d'observation, d'écriture collective et individuelle. Cette première recherche aboutit à l'écriture de « Courcelles, une pédagogie de la liberté » autour du sens de notre projet du côté de l'enfant en 2007.

Cette écriture nous aide à mieux dire et promouvoir ce projet à l'extérieur mais contribue aussi à nourrir la réflexion à l'intérieur parce qu'elle aide à découvrir d'autres axes de travail et notamment parce que le questionnement autour de l'accompagnement de l'enfant nous renvoie à celui des adultes. La volonté de promouvoir un projet toujours plus cohérent et en mouvement se double progressivement d'un souci d'appropriation et de transmission.

Forts de ces envies et questionnements, nous répondons à l'appel à projet : « Expérimentation pour les jeunes » du Haut-Commissariat à la Jeunesse, axe : améliorer la reconnaissance des compétences acquises par l'engagement associatif des jeunes. Retenus, nous nous engageons, avec Jean-Marie Bataille, dans une nouvelle recherche. Il s'agit pour nous d'identifier les procédures et moyens mis en œuvre pour favoriser la prise de responsabilité des jeunes. De manière plus globale, il est question de nous interroger sur l'accompagnement proposé et la transmission du côté des animateurs-trices, directeurs-trices de séjours, membres des Conseils de Maison et d'Administration.

Cette deuxième recherche réunit membres de l'équipe, animateurs-trices, bénévoles ; elle voit son aboutissement en 2012 et fait l'objet de rapports de mise en œuvre et d'évaluation après nombre de temps d'observation, week-ends d'échanges, de production...

Le travail mené nous permet de regarder de plus près si les valeurs que nous souhaitons défendre, en théorie et en pratique, se retrouvent dans l'accompagnement des adultes et des jeunes animateurs-trices des équipes et à différents niveaux de l'association mais également de continuer à interroger le sens de notre projet au niveau des enfants, des centres de vacances.

Les rapports de recherche ne permettent cependant pas d'utiliser tout ce qui a été produit, de valoriser et transmettre à tous et toutes ce qui nous apparaît de plus en plus nettement d'une trajectoire courcellienne, d'un cheminement de la colo à l'association.

Ainsi à quelques-uns-es nous nous lançons dans une nouvelle aventure d'écriture... il y est question de valeurs, de transmission, de processus, d'organisations, d'accompagnement de jeunes adultes, de responsabilité, des différents niveaux de l'association... et bien sûr d'engagement car s'il est important de dire et faire vivre notre projet, il est tout aussi important de permettre à d'autres de poursuivre cet objectif.

Et maintenant ? Tout d'abord, continuer à vivre et donner à vivre notre projet dans toutes ses dimensions. Et puis, quelles suites quand commencent à être prises l'habitude et surtout l'envie de prendre le temps de mettre en mots nos pratiques ? Écrire à nouveau ? Présenter notre projet ailleurs, rencontrer d'autres praticiens... continuer la réflexion et un peu tout cela.

Alors puisque nos envies croisent celles d'autres professionnels-les, l'idée est née avec eux et elles de rencontres régulières : les **Rendez-vous de Courcelles** : un symposium, une conférence et des ateliers pour échanger à partir des pratiques pédagogiques entre professionnels-les et chercheurs-ses de l'éducation, de l'animation et du social.

Préambule

Présentation de l'ouvrage

Jean-Marie Bataille, pédagogue et évaluateur

Le présent ouvrage est en grande partie la reprise des résultats de l'expérimentation¹ réalisée dans le cadre du Fond d'expérimentation des jeunes pour la jeunesse (FEJ) à propos de l'engagement des jeunes², mais pas seulement, nous y trouvons d'autres contributions comme celle de Baptiste Besse-Patin³ qui réalise, depuis de nombreuses années des observations à la Maison de Courcelles, des propos de différents membres de l'association sur la prise de responsabilité sous forme de vignette ou d'articles : Louis Létoré sur le projet pédagogique, Ameline Baudoin sur les 4-7 ans accueillis à Courcelles, Valérie Olivier sur la prise de responsabilité vue de la présidence, Véronique Claude sur les clés pour mettre en œuvre les pédagogies de la liberté, Maël Hanique sur la coordination.

La deuxième chose à savoir, et à prendre en compte, est l'existence d'un précédent ouvrage publié en 2007, *Enfants à la colo, Courcelles une pédagogie de la liberté*⁴. Nous avons réfléchi alors ensemble sur les mots pour dire les pratiques développées à la Maison de Courcelles à partir d'écrits ethnographiques de situations courantes se déroulant dans la colonie de vacances. Un effet de ce premier travail est l'existence d'un début de culture scientifique au sein de l'association où la recherche se trouve depuis intégrée comme un outil au service de ce projet et de cette pédagogie. Un autre effet concerne la capacité acquise pour nommer le projet et le partager avec différents acteurs sociaux comme les praticiens-nes de l'animation qu'ils accueillent en séjours ou en classes de découverte, les enseignants, les parents mais aussi les institutions partenaires.

Dans cette nouvelle phase de recherche, notre travail collectif a porté sur la prise de responsabilité. Indiquons que le périmètre est plus large que dans le premier ouvrage puisqu'il s'est ouvert, passant de la colonie de vacances à l'ensemble de l'association. Un chercheur collectif a été constitué, composé de membres de l'association à des titres divers et de l'évaluateur⁵. Plutôt qu'une construction d'une évaluation en extériorité, nous avons décidé de travailler collectivement à produire un savoir sur un ensemble de pratiques de prises de responsabilité qui permettent à l'association d'exister et de perdurer. Nous pensions au départ plutôt regarder comment des personnes font, à l'occasion de ces pratiques, l'acquisition de compétences. Mais cet angle, outre les nombreux problèmes qu'il soulève, n'aurait pu être envisagé sans avoir vérifié préalablement comment fonctionne la prise de responsabilité. Parmi les problèmes soulevés par cette notion de compétences, est apparu celui relatif aux capacités. Les capacités sont acquises dans des situations singulières or on suppose souvent que les individus vont

pouvoir reporter ces capacités dans d'autres situations comme si celles-ci, support des acquisitions, ne seraient pas importantes. L'autre chose, sans connaître le fonctionnement de la prise de responsabilité, comment faire la supposition de capacité acquise à cette occasion ? Nous sommes arrivés très vite à l'idée que cela supposait de pouvoir extrapoler, par la connaissance du processus de prise de responsabilité, le cheminement d'une telle acquisition. Finalement, au fur et à mesure du travail, la question des compétences est apparue hors de portée et somme toute, pas si nécessaire, *a contrario*, comprendre pleinement le processus de prise de responsabilité devait retenir toute notre attention.

Comment avons-nous procédé ? Nous expliquons nos choix méthodologiques dans le chapitre « L'expérimentation, contexte et méthodologie ». Disons ici différentes choses à propos de l'organisation du travail. Un groupe de recherche-action (GRA) s'est réuni régulièrement au cours des deux ans de cette recherche (2011-2012). Dans les différentes rencontres, des ateliers d'écriture de situations ont été mis en place permettant de faire apparaître les différentes occurrences de prise de responsabilité. À partir de l'analyse des situations décrites et de leur encodage, nous sommes passés dans une phase de recherche de situations pouvant nous aider à passer à un niveau d'analyse plus général. Des observations *in situ*, des séquences filmées, des entretiens ont été mis en place. Enfin, pas à pas, nous sommes passés à une analyse globale de nos matériaux pour arriver à dégager une certaine théorisation du processus de prise de responsabilité.

En général dans les fédérations d'éducation populaire et dans les mouvements de jeunesse, la façon de prendre des responsabilités reste une zone d'ombre et est évoquée par la négative. Les acteurs associatifs se plaignent souvent, et de façon récurrente, de l'absence de jeunes ou de militants, sans pour autant basculer vers une analyse des mécanismes qui permettraient, à des jeunes, de devenir des membres de l'association, engagés et porteurs du projet. Peut-être doit-on voir en cela un reste de la conception classique de la responsabilité qui prend racine dans les conceptions du droit ? Fauconnet s'interroge dans les années 1920 sur ce que représente la responsabilité dans ce cadre (Fauconnet, 1928). Elle apparaît pour lui moins comme un processus que comme un certain rapport au droit. Il s'agit de dégager les règles pour discriminer les situations dans lesquelles les individus sont impliqués et responsables, d'autres situations où la responsabilité ne devrait pas être engagée.

Notre propos est différent. Nous parlons de la prise de responsabilité comme d'un processus. Envisager la prise de responsabilité en tant que telle, consiste à passer dans un autre registre, celui d'un processus dans lequel l'individu prend à sa charge et se voit confier une responsabilité, c'est-à-dire quelque chose qu'il assumera mais aussi quelque chose qu'on choisit de lui confier à la hauteur des capacités qu'on lui prête. En passant par différentes phases, plus ou moins réfléchies avant ce travail, les personnes expérimentent à l'occasion de différentes situations leur capacité à prendre en charge des tâches, des réalisations, face aux autres. Amener les personnes à entrer dans ces situations, à y éprouver la possibilité d'y faire ce qui est attendu, est différentes modalités permettant que progressivement, avec des niveaux d'implication singuliers, le projet lui-même de l'association se

trouve pris en considération. On pourrait dire en prenant une image que les personnes sont d'abord responsables de quelques éléments mais qu'au fur et à mesure, ce qu'elles font, touche au disque dur même de l'association.

La prise de responsabilité comme processus se révèle être un chemin sur lequel les protagonistes prennent conscience des leviers à prendre en compte pour que le sens du projet de l'association puisse se poursuivre, et donc aussi, des choses qu'il ne faut pas modifier au risque sinon de voir l'ensemble du fonctionnement remis en cause. De nombreuses situations vécues, analysées, discutées, débattues sont nécessaires pour s'approprier les choses mais aussi pour les faire exister. Nous proposons dans cet ouvrage de raconter avec des vignettes et des réflexions théoriques les différentes étapes identifiées, leur contenu, les formes d'accompagnement mises en place, les voies de remédiation et de recours, et finalement, comment l'association donne du *pouvoir d'agir* aux jeunes qui forment la force vive de ce projet.

Ont participé aux différents ateliers d'écriture à l'origine de ce livre : Judith Baud, Sarah Baudoin (et pour les schémas courcelliens), Mailis Baudoin, Ameline Baudoin, Pierre Berthet, Baptiste Besse-Patin, Bêtina Boduin, Laura Brochard, Véronique Claude, Quentin Claude, Maxime Dhotel, Pauline Dhotel, Marion Even, Mélanie Fontaine, Maël Hanique, Louis Létoré, Pascaline Ménétrier, Valérie Olivier, Clémence Parmentier, Anne Dominique Pierson, Ange Pilard, Audrey Valensi (et aussi pour la création de la charte graphique de la collection *Pédagogie de la liberté*).

Notes

1. Trois textes y sont directement rattachés : ceux de Jean-Marie Bataille sur la méthode employée pour l'évaluation du projet, et sur les résultats de l'évaluation, la synthèse réalisée par Maël Hanique à partir du bilan de l'expérimentation.
2. L'intitulé de ce travail disponible sur le site du FEJ (dossier AP3-065) est : *De l'engagement associatif au monde du travail : une passerelle pour les jeunes*.
3. Observations qui seront reprises dans la thèse en Sciences de l'éducation qu'il finalise.
4. Disponible en téléchargement sur le site de la Maison de Courcelles.
5. Directrice et nouveau directeur de l'association, présidente, membres du Conseil d'Administration, du Conseil de Maison, animateurs-trices, directeurs-trices de la colonie, parent d'enfant.

Bibliographie

Fauconnet P. (1928). *La responsabilité* (1920). Paris : Corpus des œuvres de philosophie en langue française.



Le sens de Courcelles, d'hier à aujourd'hui

Véronique Claude, ancienne directrice de l'association la Maison de Courcelles

1. Le projet de Courcelles n'est pas né à Courcelles

Dans les années 1970, des hommes et des femmes dans notre société rêvaient d'un autre monde, d'une nouvelle société, de nouvelles relations entre les humains. Dans ce contexte, la place de l'enfant apparaissait comme un élément important de cette transformation. Ces hommes et ces femmes ne voulaient pas retransmettre l'éducation qu'ils avaient eue, ils voulaient inventer d'autres choses, proposer ce qu'ils n'avaient pas eu ou pu faire.

Les centres de vacances ont, de leur côté aussi, été impactés par ce mouvement. Inventer un nouveau modèle de colonie, rompre avec le modèle existant (Houssaye, 1995, 2005). En bref, dans certaines associations, le souhait était avant tout de redonner le droit de vacances aux enfants.

Être en vacances, c'est se lever tard parce que l'on est fatigué, c'est se lever tôt parce que l'on a un projet de pique-nique, c'est manger lorsqu'on a faim, c'est apprendre de nouvelles techniques de sport, ou de créations manuelles... C'est discuter avec les copains, sans but... C'est ne rien faire par moments. Tous les adultes se donnent ce droit, tous les enfants ne l'avaient pas à l'époque et très certainement, ne l'ont pas encore de nos jours dans un grand nombre d'accueils collectifs de mineurs.

2. La place de l'enfant, en avant toute

Pour redonner une place à l'enfant, dans les années 1975-1980, le modèle dominant des colonies a été déconstruit par de multiples projets d'associations. Finis les groupes de dix enfants attitrés à un animateur pendant quatre semaines, finis le temps d'activité le matin et le grand jeu pour tous les enfants après la sieste, finie la veillée obligatoire où les animateurs présentent un film, une pièce de théâtre, un pseudo-jeu télévisé... Place aux vacances, place à la liberté, place à la reconstruction d'un autre monde.

Des associations naissent pour défendre cette cause, expérimentent de nouvelles démarches d'animation, débattent, construisent, déconstruisent... et avancent sur cette question de la place de l'enfant. Les animateurs lisent Alexander S. Neill (1883-1973), Carl Rogers (1902-1987) ou encore Ivan Illich (1926-2002). Courcelles a bénéficié de cette mouvance. Les animateurs et animatrices, directeurs et directrices, impliqués dans cette démarche, sont pour certains-es d'entre eux, dans la construction de l'histoire de Courcelles, des formateurs et des formatrices de l'UFCV Lorraine, qui cherchent et inventent aussi bien en colonie qu'en stage BAFA. Ils et elles s'impliquent

dans diverses associations, ou en créeront de nouvelles à certains moments... La circulation des personnes, d'une association à l'autre ou d'un stage à l'autre, augmente les échanges et favorise les expérimentations sans cesse renouvelées.

De centre de vacances en centre de vacances, de stage en stage, petit à petit un cadre stable voit le jour dans les années 1982-1984, dans plusieurs colonies et aussi à Courcelles, maison que l'UFCV vient d'acheter et de confier à notre association pour, entre autres, continuer les expérimentations tant en stage BAFA qu'en centre de vacances.

3. Une maison, le coup de pouce à un projet en construction

Une maison, c'est un espace que l'on peut s'approprier tranquillement, un espace que l'on va adapter aux idées, aux projets pour la place et les vacances de l'enfant.

Pour certains animateurs et animatrices qui vont s'impliquer dans cette maison, finis les camions loués pour acheminer du matériel dans une bâtisse au fin fond des Vosges ou de la Meuse, finies les maisons dans lesquelles on n'a pas le droit de bouger les lits et les tables, finies les maisons où on ne peut rien accrocher sur les murs... Courcelles devient le lieu de tous les possibles.

À partir de ce moment-là, la réflexion de la place de l'enfant et des personnes, dans ce lieu, a sans cesse été au centre des débats. Que l'on achète du matériel ou que l'on repeigne une pièce, la réflexion incluant la place de l'enfant est toujours première et le bâtiment n'est qu'un outil au service de ce projet.

La place de l'enfant se définit au fil du temps, se nourrit de l'évolution de notre société. Ce que nous faisons en 1982-1984 n'est pas tout à fait la même chose que ce que nous faisons aujourd'hui et pourtant, la place de l'enfant reste le cœur de notre action.

4. Mais au fait, de quelle place de l'enfant parle-t-on ?

La première recherche-action de notre association, nous a amenés vers le travail de Maria Montessori. Comme elle, nous nous sommes aperçus que nous considérons que « seul, l'enfant sait ce dont il a besoin ». Cette simple réflexion suffit à rendre la posture de l'adulte singulière. En effet, si nous ne savons pas ce dont l'enfant a besoin, comment pourrions-nous mettre en place des activités, aussi construites et de qualité soient-elles ? Comment organiser en temps défini par avance le temps de l'enfant ?

Si nous laissons l'enfant vivre à son rythme, si le matériel et les outils sont à sa disposition, si l'adulte reste aussi à sa disposition, alors l'enfant peut exprimer ce qu'il veut faire, ce qu'il souhaite. Si nous voulons aussi que l'enfant apprenne à se prendre en charge, à « être autonome » (mot sur lequel il faudrait revenir), alors n'anticipons pas les besoins qu'il a, ne répondons pas par avance. Observons, regardons, soyons là, et pour sûr, l'enfant saura nous faire des demandes. La place de l'enfant, c'est la place d'une personne, avec des envies, des compétences, des soucis, des joies,

des peines... Donner une place à l'enfant, c'est prendre en compte tous ses états et en tant qu'adulte, l'aider à trouver la réponse appropriée.

Mais attention, dans cette place de l'enfant, il ne faut pas y voir un enfant « roi », à qui tout est dû. À Courcelles, nous sommes loin de cette posture, car l'enfant vit dans ce lieu collectif, avec une soixantaine de pairs. Il n'est pas seul, il le sait et il doit aussi composer avec cette donnée : la présence du collectif. La majorité du temps, il appréhende cette collectivité avec beaucoup de pertinence. Par exemple, nous n'avons jamais vu d'enfants ayant une demande impossible à réaliser. Leur sens de l'observation, leur compréhension du cadre posé, les relations qu'ils ont avec leurs pairs, leur permettent d'utiliser ce cadre de vie, d'utiliser les propositions existantes et de faire des demandes qui pourront réellement voir le jour.

Faisons confiance à l'enfant, il a des compétences qui lui permettent de comprendre ce qui est possible de faire dans un lieu, d'intégrer un cadre et de l'utiliser à bon escient. Il a conscience des autres et sait vivre en collectivité.

5. Et les adultes

Si la place de l'enfant fut rapidement définie car au cœur de nos envies et projets, la place des animateurs et des animatrices a pris plus de temps. Bien sûr, depuis le début de l'histoire de Courcelles, ce sont bien eux qui ont été la cheville ouvrière de ce projet, en tentant des expérimentations, en les analysant à la fin de chaque séjour, mais en tant qu'association, cette place n'a pas vraiment bénéficié d'une réflexion, et ainsi, n'a été prise en compte dans une approche spécifique qu'à partir de 2003.

5.1. 2003 : un tournant induit et poussé par les animateurs et animatrices

Jusqu'en 2003, les membres du Conseil d'Administration de l'association ont eu beaucoup de travail en termes de gestion financière. Sans quitter des yeux l'évolution des centres de vacances, tant en termes de qualité pédagogique que d'un point de vue financier, ces bénévoles élus ont fait confiance aux équipes d'animateurs et d'animatrices et aux salariés. Cette confiance, réelle, n'était néanmoins pas suffisante pour bon nombre de jeunes : ils voulaient aussi prendre part aux décisions, ils voulaient participer à des réflexions plus globales que celles des séjours de vacances. Certains-es d'entre eux et d'entre elles, se sont présentés-es aux élections du Conseil d'Administration, mais le peu de places disponibles ne permettait pas à tous-tes de s'investir.

Devant cette demande grandissante, le Conseil d'Administration a fait la proposition de la création d'un *Conseil de Maison*. Cette nouvelle instance, au sein de l'association, a permis plusieurs choses :

- l'investissement des plus jeunes autour d'une réflexion pédagogique tout au long de l'année ;
- la compréhension du fonctionnement associatif ;

- la possibilité pour chacun-e de se former dans différents domaines (financier, travaux...).

Par la suite, certains jeunes animateurs et animatrices, confiants-es et nourris-es des temps de réflexions et de formations instaurés au sein de l'association, n'hésitèrent pas à se présenter aux élections du Conseil d'Administration.

Au niveau de l'organisation du travail, les deux instances (Conseil d'Administration et Conseil de Maison) se retrouvent pour travailler ensemble. Ils définissent les thématiques pour une année, constituent éventuellement des groupes spécifiques de travail (travaux, groupe directeurs, groupes classes de découverte...). Dans ce temps de réunion, il y a toujours un moment avec toutes les personnes des deux instances. Les projets, problèmes ou perspectives sont expliqués par les différents groupes puis débattus pour toujours tenter d'arriver à des décisions qui conviennent à tout le monde. D'une manière générale, la recherche du consensus est mise en avant, afin que chaque personne reste actrice d'une décision prise. Ce tournant de 2003 fut une formidable étape dans l'histoire de l'association. Mais en prenant du recul à propos de cette période, nous pensons que l'implication volontaire des jeunes n'est en fait pas un hasard, arrivée d'un coup. Cette implication est la suite du projet de centre de vacances autour de la liberté de l'enfant.

Donner de la liberté aux enfants, c'est leur permettre de faire leurs propres expériences, de poser des actes et des actions, de faire seul ou avec d'autres. Cette liberté, accompagnée, ouvre une multitude de possibles aux enfants et aux jeunes, et ce, dans un cadre sécurisé. Chaque enfant et chaque jeune peuvent ainsi prendre confiance en lui, oser des projets de plus en plus complexes. Inclus dans cet espace collectif, la mise en place de ces projets permet à chacun-e d'appréhender le sens de l'engagement.

Des enfants, en grandissant, ont souhaité que nous organisions des camps de préados, puis d'ados, puis ont souhaité être animateurs et animatrices. De cette place, ils et elles ont pu comprendre le chemin entre le temps de loisirs qui leur était proposé et celui pour permettre ce temps de loisirs à d'autres.

La demande qu'ils et elles ont faite en 2003, auprès du Conseil d'Administration, nous semble être une illustration des demandes des enfants faites auprès des animateurs. En connaissant le cadre, en comprenant comment il fonctionne, en étant entourés-es d'adultes ayant une posture qui favorise l'expression et les actions de chacun-e, il semble naturel et normal que cette demande des animateurs et animatrices soit arrivée.

5.2. Facile mais pas si facile. L'implication des jeunes : une attention de tous les instants (ou singulière)

Donner la place aux jeunes au sein d'une association demande une attention de tous les instants. Il faut apporter de l'information compréhensible, prendre en compte leurs réalités de vie et accepter qu'ils n'aient pas toujours beaucoup de temps malgré leurs envies. Ils appréhendent l'association avec leurs regards sur la réalité d'une société qu'ils vivent aujourd'hui,

et à leur tour, ils remettent en cause la société et ont envie d'un autre monde. C'est une richesse dans un temps où la réalité d'une association peut vite n'être qu'économique et administrative. La Maison de Courcelles est une petite association qui néanmoins gère un bâtiment de 115 places ouvert toute l'année, avec tout ce que cela comporte : mises aux normes, équipe d'une dizaine de salariés, chiffre d'affaires à maintenir... Permettre à des jeunes de s'investir dans des responsabilités de président-e, trésorier-ère ou encore secrétaire peut sembler un pari « farfelu » dans le contexte que nous connaissons actuellement. Et pourtant, ils sont là, investis, réfléchis et prenant réellement des décisions importantes pour le fonctionnement de l'association (investissements pour des travaux, réflexion sur les démarches de développement durables, embauches...) en même temps que des décisions sur les projets pédagogiques des séjours.

Ainsi, le sens du projet de Courcelles traverse-t-il toute la vie de l'association dans son histoire et son présent, et dans ses différents compartiments, colo et vie associative. Il s'agit toujours de laisser de la place pour que chacun-e puisse dire ses envies et les mettre en œuvre, sans les penser à partir de besoins anticipés, mais plutôt grâce à des aménagements disponibles à l'initiative (du coin d'activité aux instances associatives). Cette cohérence est la force de ce projet. Ce livre explique nos différentes façons de faire.

Bibliographie

Houssaye J. (1995). *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice.

Houssaye J. (2005). *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*. Vigneux : Matrice.



Introduction

L'expérimentation, contexte et méthodologie

Jean-Marie Bataille

L'originalité de l'expérimentation sera perçue au fur et à mesure du travail engagé et ne s'est pas donnée à voir d'emblée. Sur quoi porte-t-elle ? Principalement sur le travail mis en œuvre pour comprendre les conditions à réunir et donc permettre la « prise de responsabilité ». L'engagement des jeunes est traité, dans la présente expérimentation, sous l'angle singulier des actes concrets qui amènent un jeune à prendre des responsabilités c'est-à-dire à agir pour faire vivre le projet associatif, voire à en permettre la perpétuation par une attention au sens des actions produites.

1. L'expérimentation

Nous rappelons ici les objectifs du projet et le contexte d'émergence du projet. L'association la Maison de Courcelles est dirigée par un Conseil d'Administration constitué de membres d'une moyenne d'âge de 30 ans. Les jeunes administrateurs sont préparés à la direction de la structure et à l'exercice des responsabilités au sein d'un « Conseil de Maison », instance non élue, qui accueille des jeunes, âgés pour la majorité d'entre eux de 19 à 27 ans. Cette instance contribue à préparer les jeunes à s'engager plus fortement et à exercer des responsabilités d'un niveau élevé au sein du Conseil d'Administration de l'association. C'est à partir de cette expérience riche et relativement inédite, beaucoup d'associations ayant du mal à mobiliser des jeunes, que le projet d'expérimentation s'est constitué. Les différents objectifs assignés sont indiqués ci-dessous.

Les objectifs généraux du projet sont :

- de caractériser le fonctionnement des instances qui permettent l'engagement effectif des jeunes au sein des instances (Conseils de Maison et d'Administration) de l'association la Maison de Courcelles qui emploie 10 salariés pour un budget annuel de 500 000 euros ;
- d'identifier les mécanismes qui expliquent la prise de responsabilité des jeunes dans les instances de l'association ;
- de permettre aux jeunes investis d'identifier les compétences acquises pendant leur période d'engagement ;
- de vérifier la « transférabilité » de ces acquis dans le milieu professionnel ;

– **de concevoir et de tester de nouveaux mécanismes qui permettent :**

- l'investissement de nouveaux jeunes,
- un meilleur accompagnement vers la prise de responsabilité,
- un renforcement des acquis transférables en milieu professionnel.

On peut remarquer que les objectifs sont organisés selon deux logiques : une logique interne d'analyse des mécanismes de prise de responsabilité, voire d'amélioration de ceux-ci ; une logique de traduction de cette prise de responsabilité en termes de compétences, en vue d'un transfert dans d'autres contextes, en particulier professionnel. Il est important de distinguer, dès maintenant, ces deux approches car nous verrons par la suite l'importance de ce point.

2. L'action expérimentée

Lorsqu'on regarde les objectifs opérationnels proposés par l'expérimentateur, dans le dossier de candidature au MAFEJ, on voit que l'action expérimentée vise surtout à construire un système de traduction entre prise de responsabilité, d'un côté et de l'autre, les compétences. L'accent est donc mis sur la transférabilité d'un monde à un autre. Il y a là probablement un effet lié au modèle sous-jacent de l'appel du MAFEJ qui contient cette logique. Cependant, l'engagement des jeunes, sur de vraies prises de responsabilité, reste le point focal de l'expérimentation.

Objectifs opérationnels de l'action expérimentale

- 1 – Repérer et caractériser les situations où l'exercice des responsabilités est effectif et producteur de compétences pour les jeunes en tant qu'administrateurs.
- 2 – Décortiquer et expliciter les savoirs, savoir-faire et savoir être par un processus de déconstruction des acquis permettant l'exploration des compétences acquises par les jeunes au sein des instances de La Maison de Courcelles.
- 3 – Identifier les compétences qu'il est possible d'acquérir au sein de la Maison de Courcelles et les comparer avec les compétences réinvestissables pour l'exercice d'une activité professionnelle.
- 4 – Établir des corrélations entre les situations d'apprentissage et d'exercice des responsabilités et les compétences réinvestissables pour l'exercice d'une activité professionnelle.

L'expérimentation portait principalement sur la construction des outils facilitant la traduction prise de responsabilité/compétences avec un travail d'étalonnage à partir d'entretiens biographiques d'anciens membres de l'association, des compétences pouvant être retirées de leur expérience entre l'association et le monde de l'entreprise, pour une part et d'autre part, aller voir comment les prises de responsabilité s'effectuent afin d'en

améliorer l'accès à tous les jeunes animateurs. La première démarche aurait permis de construire un portfolio de compétences que la deuxième série d'actions aurait amené à remplir pour chaque jeune participant aux activités de l'association.

Ces deux logiques, identification des compétences transférées de l'association au monde de l'entreprise et repérage de leur acquisition dans le cours même de la vie associative, n'ont pas été poursuivies pour plusieurs problèmes de faisabilité mis au jour par l'évaluateur.

La place de l'évaluateur dans la réorientation du projet a été déterminante. Celui-ci connaissait le terrain pour y avoir effectué une première campagne de recherche en 2005-2007 portant sur l'analyse de l'activité développée par l'association consistant à produire des séjours de vacances pour des enfants et des jeunes. Dans le cas présent, le projet porte sur la partie associative, cependant les interactions avec l'activité « séjours » sont nombreuses. Dès le démarrage, l'évaluateur a pris conscience d'un hiatus entre ce que pouvaient évoquer certains anciens membres de l'association, à propos de leur usage des compétences acquises dans l'association, et la connaissance que les uns et les autres avaient des situations ayant permis cette acquisition. Au-delà de l'évidence de ce rapport, énoncé comme allant de soi, la construction de la chaîne, passant d'une rive à l'autre, se révélait, immédiatement, si on tentait de la faire apparaître, comme éminemment problématique.

Mais cette impression ressentie, et perceptible dans ces difficultés à dire les processus, n'oblitérait pas la démarche pour nous. Il nous semblait toujours possible d'attendre du travail de l'expérimentation qu'au final, il permette d'arriver à cette compréhension. En réalité, l'approfondissement progressif de la recherche-action¹ laissa entrevoir la nécessité de se focaliser sur la prise de responsabilité comme préalable à toute chose.

L'action expérimentée, vu sous l'angle du déroulement de l'expérimentation, est passée d'un travail de traduction à la construction d'une analyse de « la prise de responsabilité » sous différents aspects qu'on peut reprendre au travers de trois questions : Quels sont les différents types de prise de responsabilité ? Comment et par quel processus passe la prise de responsabilité ? En quoi cette prise de responsabilité est une nécessité dans un mouvement de jeunesse ? Nous allons reprendre cela dans la partie suivante sous forme de trois axes servant de grille de lecture en indiquant à chaque fois les enjeux en termes d'évaluation et de méthodologie.

3. Objectifs et modalités de l'évaluation

Le protocole d'évaluation porte sur la possibilité de certifier la crédibilité des savoirs produits par l'expérimentateur lorsqu'il tente de dire ce qu'est, pour les jeunes de l'association, « une prise de responsabilité ». Pour ce faire, l'évaluateur a joué un rôle de garant méthodologique. Précisons ici que l'association, support de l'expérimentation, est de petite taille et ne possède pas en interne les ressources pour effectuer seule une recherche-action de cette portée. Cependant, il était nécessaire, de par la logique même du projet, de s'assurer que les membres de l'association seraient en mesure de s'approprier les résultats comme la démarche d'analyse. La démarche

de production d'un savoir sur le processus de prise de responsabilité, et donc, ce que veut dire l'engagement de jeunes dans une vie associative, a été entièrement élaborée avec et par les membres de l'association (bénévoles et permanents) avec l'aide de l'évaluateur.

Le travail de terrain a fait apparaître deux logiques de l'action expérimentée, entre les compétences à identifier et les mécanismes de prise de responsabilité à mettre au jour. Ceci peut se dire autrement si on aborde les choses sous l'angle méthodologique. Nous nous situons en théorie enracinée (Bryant et Charmaz, 2011 ; Glaser et Strauss, 1967, 1995 ; Guillemette et Luckerhoff, 2012). Nous avons donc à construire une logique ascendante, des données vers des théorisations², et plus encore, des faits captés aux données construites³, pour aller ensuite vers des théorisations. Les faits captés sont les éléments sélectionnés au sein des pratiques, par les observateurs, acteurs de terrain comme observateurs extérieurs, au sein d'un ensemble de choses qui se déroulent sous leurs yeux. Cela est, par exemple, tout à fait limpide lorsqu'on demande aux membres de l'association de décrire « une situation de prise de responsabilité » : ils sont capables d'écrire quelque chose de significatif, en sélectionnant des informations, les « faits captés », qui permettent de « voir » la situation et de la comprendre. Le passage des faits captés à des données nécessite une compréhension du lien entre ces faits et le phénomène étudié. Pour cela, il est nécessaire de commencer à percevoir la logique des faits pour construire un appareillage permettant de sélectionner les faits, de voir les faits pertinents, c'est-à-dire précisément, de construire des données. Ce cheminement sera rendu plus explicite au travers des trois axes.

3.1. Quels sont les différents types de prise de responsabilité ?

La première étape a porté sur la recherche des différentes prises de responsabilité. Lors de ce travail va apparaître ce qui est finalement là, sous les yeux de tout le monde : dans la prise de responsabilité, il y a **des prises à prendre**. Ceci est un résultat de la méthodologie, en ce sens que la focale est mise sur les faits qu'il faut regarder et voir. Si les individus prennent des responsabilités, c'est certainement parce qu'ils trouvent des « prises » qu'ils peuvent saisir, en formulant les choses ainsi, nous avons un moyen d'aller voir et de construire des outils d'observation, mais aussi, de reprendre toutes les traces de terrain disponibles et produites par les uns et les autres, à l'aune de cette grille de lecture (où le réel devient « lisible »). Nous sommes ici en même temps déjà du côté des résultats, aussi nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante, pour montrer comment s'est construit ce rapport aux faits, la construction de cette grille d'observation et les données constituées.

3.2. Comment et par quel processus passe la prise de responsabilité ?

Dans le prolongement de cette première partie du travail de terrain, nous avons construit une analyse des données pour arriver à la construction d'une modélisation du processus de prise de responsabilité. Il a fallu

cependant attendre la dernière partie de la recherche-action pour arriver à ce résultat (dernier trimestre 2012). Ce point nécessiterait de passer par une phase d'actions qui, partant du processus décrit, le rendrait crédible en essayant de l'appliquer. Il s'agirait de vérifier que les pratiques sont bien les mêmes en termes de résultats que celles présentes actuellement au sein de l'association. Il y a là un point fondamental quant à l'évaluation de pédagogies. Il n'est pas possible de fonctionner dans une logique de recherche distanciée de ces pratiques, car les intentions portées par les acteurs sont incluses dans les pratiques elles-mêmes (Bataille, 2012).

La seule vérification possible, en termes de résultats, est de partir d'une formulation explicite de ces pratiques, ensuite, d'aller de cette formulation vers de nouvelles pratiques, en espérant obtenir les mêmes résultats. Si le protocole fonctionne dans les deux sens alors il est probable que nous ayons réussi à produire une théorisation pédagogique pertinente. On peut certes ne s'occuper seulement que des résultats, cette fois en partant de l'idée d'intentions qui échapperaient aux acteurs de terrain, et dans ce cas, nous serions dans une logique qui dirait que l'engagement des jeunes dans une association serait lié à des facteurs exogènes à cette association, en dehors d'elle. Nous reviendrons sur cette hypothèse en présentant les résultats de la recherche, à propos du concept d'engagement, basée sur l'idée de contrôle social, et critiquée par Becker.

De plus, dans la mesure où nous parlons d'une association d'éducation populaire, une telle configuration pose d'énormes problèmes éthiques quant au rôle de l'évaluateur. Nous partons ici de l'idée d'un engagement dans l'association qui suit un processus volontairement proposé par les acteurs de l'association, et donc, pouvant donner lieu à discussion, et au final, à un engagement volontaire au sein des activités de cette association. L'évaluateur ne se situe pas en surplomb, captant le sens des pratiques sans se préoccuper du sens et des intentions portés par les praticiens. Il est au niveau des choses qui se font, confronté lui-même au doute quant à ce que veulent dire les actes, au regard des intentions qui les portent. Nous verrons combien l'expérimentateur, comme acteur collectif, signale en permanence la valeur des choses.

3.3. En quoi cette prise de responsabilité est une nécessité dans un mouvement de jeunesse ?

Le point d'aboutissement de ce travail porte sur la constitution d'une grille d'analyse inédite quant au moyen de distinguer deux modèles d'engagement des jeunes. Un **engagement endogène** propre aux associations de jeunesse, et qui vise à les impliquer, pour que le projet même de ces associations perdure. On parle de *mouvement de jeunesse* pour signifier le flux permanent d'entrée et de sortie des individus. Un **engagement exogène** lorsque l'institution vise la participation des jeunes à des projets sans que ces jeunes deviennent des membres de l'institution (comme dans le cas d'un service municipal). *L'institution de jeunesse* vise, elle, à permettre que les individus soient partie prenante du fonctionnement de la société à un

niveau local, comme habitants de telle ville, ou plus général, sous le vocable de citoyens membres d'un État particulier⁴.

Ce point a été mis au travail dans la partie qui concerne l'association, c'est-à-dire en analysant comment la perpétuation du projet associatif est, en permanence, portée par de nouvelles personnes qui se l'approprient. La limite de l'évaluation est temporelle car l'échelle permettant de voir ce phénomène est, pour partie, bien supérieure au temps imparti pour l'évaluation.

La deuxième chose, c'est la question de la présence de deux modèles. Pour aller dans ce sens, il aurait fallu pouvoir procéder à des comparaisons. Nous avons approché plusieurs institutions et mouvements de jeunesse mais il était difficile de construire un protocole spécifique en un temps trop court. Cependant, à partir d'une logique d'échantillonnage consistant à choisir des terrains précisément pour leur capacité à mettre au travail une hypothèse (Hood, 2007), nous pourrions consolider ces deux modèles. Ces terrains n'étaient pas prévus au départ de l'évaluation et ont été mobilisés au regard des résultats en termes de théorisation. Ils seront présentés au moment nécessaire⁵.

3.4. Rapport entre la méthodologie et l'évaluation

Les éléments méthodologiques mis en lumière dans cette partie font apparaître un enjeu quant aux liens entre méthode et évaluation. Cela tient à une question de perspective. L'évaluateur est impliqué relativement aux effets que pourraient avoir sa présence et son discours sur les intentions des acteurs, et *in fine*, leurs pratiques, soit la vie de l'association qu'il évalue. Le choix de faire une coupure, entre des résultats de l'évaluation et ceux de l'expérimentateur, proposée par le MAFEJ, pose en soi des difficultés de fond. On suppose qu'une distance de l'évaluateur d'avec son objet serait une garantie quant à la fiabilité des résultats. Nous retrouvons, peu ou prou, l'idée de pureté scientifique dont parle Latour. Si nous parlons des risques liés à la présence et aux discours de l'évaluateur dans et sur l'expérimentation, nous les traitons, non pas par la mise à distance, mais par la manière de produire données et théorisations. Nous sommes ici dans la production d'un savoir avant d'être dans une éventuelle valuation (au sens de Dewey, 2011) des pratiques. Le protocole construit vise à dire ce qui est fait, nous nous portons garants de la crédibilité de ce discours. Mais aussi, nous vérifions, avec les praticiens, que sont liés ce discours, comme verbalisation authentique des pratiques, et les résultats (là aussi les résultats passent par un jeu de mise en mots). Les deux le sont dans la montée des données à la théorisation (Bataille, 2014), mais ils devraient l'être dans le sens de la théorisation aux données, démarche seconde qui permettrait de rendre le plus possible certain que la construction théorique reste crédible au regard des pratiques effectivement réalisées. Dit autrement, ce qu'on dit qui se passe, se passe bien ainsi, car en agissant à partir de ce qu'on dit qui se passe, il se passe effectivement la même chose⁶. Cette dernière partie dans le protocole de théorisation n'a pas pu se réaliser pour l'instant.

La démarche de présentation de l'expérimentation adoptée ici consiste à montrer que : l'association met en place un dispositif pour faciliter

l'engagement des jeunes en général ; l'identification d'éventuelles compétences n'est pas possible avant l'analyse des modalités de prise de responsabilité ; la compréhension du processus de prise de responsabilité peut permettre d'entrer dans une phase active pour développer ce modèle d'engagement des jeunes.

L'expérimentation a donc permis de dégager, progressivement, les éléments pour construire une action expérimentale qui porterait sur le développement de la prise de responsabilité, en fonction d'un schéma de compréhension dégagé par l'analyse de la recherche-action.

Nous retrouvons ici l'idée de sémiose de Pesce (Pesce, 2011) pour lequel la mise en mots est en même temps la construction d'un objet porteur de sens qui fait sens commun. L'existence de cette sémiose permet de parler ensemble de ce qui est, donc de rendre perceptible un phénomène connu de tout le monde jusqu'ici simplement partagé dans des pratiques quotidiennes, et bien souvent incarné mais pas pensé. L'énoncé de ce phénomène – la prise de responsabilité, en commun, change les choses. On s'exprime à son propos en désignant différentes parties qui étaient jusqu'ici perçues comme un tout. On se met à voir ces différentes parties et à les articuler les unes par rapport aux autres. On devient capable de nommer chacune. Du coup, on peut entrer dans les détails et se rendre compte que des éléments fins peuvent être modifiés. Le travail mené ensemble a permis de réaliser cela.

Note

1. Le terme « recherche-action » fait référence aux deux modèles : de la recherche-action-collaborative de P. Lyet et de la recherche-action-participative de D. Paturel. Voir à propos de la recherche en travail social (Lyet et Paturel, 2012), et sur la recherche-action-participative (Bataille, 2012).
2. Le terme de « théorisation » doit être entendu comme un processus de passage des données aux théories, en passant par diverses hypothèses.
3. Thèse d'Olivier Brito (Brito, 2013).
4. À propos de cette distinction entre institution et mouvement de jeunesse, voir (Bataille, 2013 ; Séguier, 1974).
5. Il s'agit d'une mission d'expertise pour la ville de Saint-Ouen avec le cabinet CTL-Conseils et d'une recherche-action menée pour le compte du conseil général de Seine-Saint-Denis avec le centre ressources Profession Banlieue (Bataille, 2013).
6. Une nuance cependant, de nouvelles pratiques peuvent apparaître, grâce à la formulation des pratiques, comme plus pertinentes au regard des résultats recherchés.

Bibliographie

Bataille J.-M. (2014). La place du chercheur dans la production de savoirs en animation socioculturelle : Approche épistémologique et inclusion des acteurs et actrices. Dans Dominique Paturel (Dir.), *Recherche en travail social : les approches participatives* (p. 236-254), Nîmes : Champ social éditions.

Bataille J.-M. (2013). L'accompagnement du jeune dans son parcours social. Dans J.-M. Bataille, A. Vulbeau, F. Hannyoyer et P.-Y. Chiron (Dir.), *Les politiques jeunesse*

- en Seine-Saint-Denis : quelles propositions ? Regards croisés de professionnels et d'experts (p. 33-47). Saint-Denis : Profession Banlieue-Département de Seine-Saint-Denis.
- Bataille J.-M. (2015). À propos de la catégorisation des données. Du cadre comme catégorie au cadre comme processus social. *Spécificités* (7).
- Brito O. (2014). *Tourisme international et réinvention de la mendicité : portrait de mendicités « pédocentrées » à Bangkok et à Bombay*. Paris : L'Harmattan.
- Bryant A. et Charmaz K. (2011). Grounded theory in Historical Perspective. An Epistemological Account. Dans A. Bryant et K. Charmaz (Dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (3 éd., p. 31-57). California, London, New Delhi, Singapour : SAGE Publications.
- Glaser B. G. et Strauss A. A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. (M.-H. Soulet et K. Œuvray, Trans.) (2010). Paris : Armand Colin.
- Glaser B. G. et Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, (1), 183-195. doi :10.4000/enquete.282
- Guillemette F. et Luckerhoff J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Hood J. C. (2007). Orthodoxy vs Power. The Defining Traits of Grounded Theory. Dans A. Bryant et K. Charmaz (Dir.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (2011, p. 151-164). Los Angeles, London, New Delhi, Singapour, Washington DC : Sage Publication.
- Lyet P. et Paturel D. (2012). Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 30-31(2), 255-268.
- Pesce S. (2011). *Le geste éducatif comme « trace de sémiologie »... observer le sens en action dans l'institution*. Repéré le 25 janvier, 2014, à <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/seacutebastien-pesce.html>
- Séguier M. (1974). *Le jeune responsable : La prise de responsabilité par les jeunes adultes*. Toulouse : Privat.

«Tu viens depuis combien de temps?» : engagement et prise de responsabilité à la Maison de Courcelles.

Véronique Claude et synthèse de Maël Hanique

Après celle qui avait conduit au premier ouvrage (Bataille, 2007), pour la deuxième fois, la Maison de Courcelles s'est engagée dans une expérimentation. Un défi pour tous les membres de l'association : les bénévoles, les animateurs et les animatrices des centres de vacances, les intervenants-es professionnels-les, mais aussi les salariés permanents. Chacun-e de sa place a été amené-e à un moment ou à un autre à contribuer à cette recherche. Tous ont été acteurs et actrices tant dans la réflexion ou la création d'outils que dans le fait d'avoir été observés par d'autres dans leur pratique ou encore observateurs d'un moment d'animation.

Pour notre association, cette recherche fut un véritable défi parce que si tous y participent, d'une façon ou d'une autre, il faut aussi un groupe stable et constitué pour porter l'ensemble de la démarche. Le projet de la Maison de Courcelles a la particularité d'être soutenu essentiellement par des jeunes qui sont, dans leur propre vie, en pleine recherche d'eux-mêmes, tant dans leurs études que dans leur vie personnelle... Ces jeunes sont en perpétuel mouvement : changer de ville pour les études, changer d'amis, reconstituer de nouveaux réseaux. Le défi de notre association est, dans ce contexte, de proposer des continuités pour ces personnes, même si elles changent de ville ou d'orientation dans leurs études. La stabilité est une donnée importante dans une association pour assurer, outre la continuité des actions, l'évolution de la réflexion.

Proposer une expérimentation, c'est permettre à tous et toutes d'acquérir de nouvelles compétences et à l'ensemble du groupe constitué d'acquérir de la cohésion dans le travail effectué avec les enfants et les jeunes. Mais proposer une expérimentation c'est aussi, dans un éternel recommencement, accueillir régulièrement des nouveaux arrivants qui souhaitent eux aussi participer à cette réflexion. C'est donc, pour les personnes à l'origine de cette démarche, un travail d'adaptation régulier pour accueillir les « nouveaux » afin qu'ils comprennent ce qui a été fait et ce qui va se faire pour ne pas mettre cette action en péril et la voir aboutir.

Deux années donc, de réflexions riches entre tous, deux années à accueillir, expliquer, réexpliquer dans un accompagnement des nouveaux. Deux années, qui ne sont pas un aboutissement complet, il reste du travail à effectuer, des pistes à explorer, des réflexions à mener encore et encore, pour continuer à offrir de la qualité dans l'accueil d'enfants et de jeunes

qui souvent découvrent leur premier temps de travail, prennent pour la première fois de réelles responsabilités.

1. À l'origine de notre réflexion

La Maison de Courcelles est une association qui a choisi dans son fonctionnement d'élargir le Conseil d'Administration avec une instance permettant à plus de personnes de participer à la réflexion de ses actions. Ainsi, un Conseil de Maison¹ existe depuis une dizaine d'années. Il est composé des 11 membres du Conseil d'Administration, des salariés permanents et de toutes personnes bénévoles souhaitant s'investir et participer à nos diverses réflexions. Ce groupe de bénévoles est essentiellement constitué d'animateurs-trices et de directeurs-trices des centres de vacances, mais aussi de quelques enseignants-es et parents dont les enfants fréquentent les séjours de vacances.

Cette instance a vu le jour sous l'impulsion de ces bénévoles qui trouvaient dommageable que seul le Conseil d'Administration puisse évoquer de nouvelles idées ou encore prendre des décisions. Loin d'enlever les responsabilités inhérentes aux membres du Conseil d'Administration, cette instance, au contraire, est source de réflexions et de propositions, tant sur les bilans des actions que sur la mise en œuvre de nouvelles idées. Ainsi, les membres du Conseil d'Administration peuvent prendre des décisions en ayant en amont participé avec tous les membres du Conseil de Maison à la réflexion et en tenant compte de chaque avis.

Chaque année, lors de l'assemblée générale, nous pouvons observer que certains membres issus du Conseil de Maison présentent leur candidature pour le Conseil d'Administration. Cette dynamique a été le point de départ de nos interrogations sur la prise de responsabilité par les jeunes, nous avons souhaité approfondir cet aspect.

2. La recherche : une démarche d'engagement collectif

Le travail de notre collectif de recherche s'est fait selon trois modalités qui sont aussi trois étapes. D'abord, nous avons identifié des situations de prise de responsabilité via l'écriture ethnographique. Ensuite, des observations ont été réalisées *in situ* au cours d'un séjour. Enfin, nous avons mobilisé ce que nous avons compris aux deux étapes précédentes lors d'un week-end d'accueil des nouveaux animateurs et animatrices.

2.1. Ateliers d'écriture et d'analyse de situation

Écrire est ici un acte personnel permettant de se remémorer des faits. À partir d'une consigne, chacun note une situation pour ensuite faire partager sa production. À chaque séance d'écriture, un sujet est proposé : « choisir un moment où vous avez pris des responsabilités » ; « choisir un moment où vous avez vu d'autres personnes prendre des responsabilités » ; « choisir un outil représentant la prise de responsabilité » ; « un moment où vous avez accompagné quelqu'un d'autre à prendre des

responsabilités »... En miroir de ce travail personnel d'écriture, la relecture collective des textes alors produits a permis d'affiner les écrits et de se remémorer d'autres situations.

L'analyse de ces textes met en avant trois champs qui se côtoient :

- la pratique décrite qui met en exergue la manière de faire pour prendre une responsabilité ;
- le cadre normatif qui permet de comprendre ce qui appartient au collectif dans la prise de responsabilité ;
- le cadre axiologique qui se construit au travers des pratiques et qui permet de comprendre ce qui a de l'importance pour ce collectif.

La production et l'analyse de ces écrits ont permis à chaque personne de construire des compétences afin de mener à bien ensuite un travail d'observations sur le terrain.

2.2. Aller voir ce qui se passe

Le travail d'observation nous a semblé un des plus appropriés pour étudier ce qui se passe sur le terrain, et particulièrement, pour mettre en parallèle discours et réalités. La difficulté était de trouver une méthode de travail pour amener les personnes à mettre une distance entre leurs pratiques sur un terrain qu'elles connaissent pour y travailler régulièrement et les observations qu'elles y feraient. Les outils et postures développés en ethnographie nous ont paru les plus à même de parvenir à nos objectifs, forts de notre expérience précédente suite au travail de recueil de données effectué dans le cadre de la première recherche (Bataille, 2008).

Nous avons ainsi déterminé ensemble les manières de récolter des données pertinentes pendant les temps consacrés à l'observation. En allant chercher le « comment » et non le « pourquoi » (Becker, 2004, p. 105), il s'agit ici de faire émerger la question de l'engagement.

Chaque personne chargée d'observer des situations de prise de responsabilité a eu les consignes suivantes :

- noter ce qui se passe à un instant donné en cherchant le « comment » et non le « pourquoi » (démarche compréhensive) ;
- avoir une attitude non intrusive dans ce qui se passe dans ce moment ;
- émettre des hypothèses quant à la façon de prendre des responsabilités et aller les vérifier.

Pour vérifier les hypothèses posées, deux solutions ont été émises par les groupes de travail. Une première solution consiste à retourner faire une ou plusieurs observations en gardant le même contexte : « Je pense que la prise de responsabilité se déroule de telle façon, est-ce qu'une autre observation le confirme ? ». La seconde solution, qui sera la plus fréquemment utilisée, consiste à mener un ou plusieurs entretiens pour confirmer ou infirmer ce qui a été observé : « Je vais voir la personne après coup, je lui propose mon hypothèse, et je note ce qu'elle m'en dit ».

2.3. L'exemple de l'accueil de nouveaux animateurs

Chaque année, un temps d'accueil des nouveaux animateurs de l'été (le « week-end prépa ») est formalisé sur deux journées. Nous avons choisi de mettre en place une première action sur ce temps particulier.

Un des constats, émergeant de la première phase de travail (écriture et observations), réside dans le fait que la prise de responsabilité semble s'effectuer plus facilement lorsque le cadre dans lequel évolue un jeune est connu de lui.

Le cadre d'un centre de vacances est posé par l'organisateur mais il est aussi construit par la composition des équipes d'animateurs. Au départ, les jeunes ne se connaissent pas ou peu. Cette donnée semble rendre difficile des co-constructions de prise de responsabilité dans la mise en place de projets. Nous avons donc décidé qu'un temps serait consacré à la mise en avant des compétences de chacun. Tous les membres des équipes (directeurs-trices et animateurs-trices) ont ainsi produit des affiches où ils indiquaient leurs envies et leurs savoir-faire. Il était demandé de ne pas mettre uniquement les compétences attendues pour un centre de vacances mais d'élargir à toutes les « choses » que chacun peut avoir développées dans sa vie personnelle. En élargissant la possibilité de présenter des compétences du champ « technique » à la vie personnelle de chacun (envies, connaissances, sensibilités...), les propositions furent de fait très riches, les animateurs n'ayant pas fait de propositions par rapport à ce qui peut être espéré de façon classique en termes de compétences attendues dans un centre de vacances.

Par la suite, le directeur ou la directrice de chaque séjour, en ayant à sa connaissance les envies et les compétences de ses animateurs, a pu s'appuyer sur des personnes ressources pour accompagner un projet d'enfant, mais aussi aider un jeune à utiliser ces compétences pour rendre concret un projet d'animation, un atelier, un événement...

Sans étonnement, quelques points essentiels pour les jeunes sont ressortis de leurs discours, notamment la rencontre avec d'autres animateurs de leurs âges et une ambiance qui permet de rassurer chacun.

Sur le plan des craintes et des attentes en termes d'animations telles qu'elles sont proposées à la Maison de Courcelles, il est apparu que plus les postes demandent des compétences particulières (cirque, brico...) plus le taux de personnes souhaitant être en binôme augmente. *A contrario*, les postes proposant des tâches très concrètes (animateurs cuisine, sécu) semblent être plus abordables : dans leurs projections, les animateurs semblaient plus à l'aise avec des tâches où il y aurait moins d'interaction avec les enfants. Nous avons pu noter également que des demandes d'accompagnement pour l'encadrement des temps de vie quotidienne alors que pour les temps d'animation, ils ne semblaient pas avoir de soucis. Enfin, nous avons remarqué d'importants questionnements sur le rôle du coordinateur qui apparaît aux nouveaux comme un poste difficile et pour lesquels il faut avoir de l'expérience.

Ces données intéressantes ont pu être reprises dans la mise en place de tuteurs sur les séjours (ancien/nouveau). Habituellement, les organisateurs de centre de vacances considèrent qu'une personne qui postule pour être animateur doit savoir faire... Nous nous rendons compte ici, en permettant à chacun de s'exprimer, que cela n'est pas une évidence, la demande d'accompagnement étant relativement importante².

Film de la responsabilité d'un temps de vie quotidienne : le petit déjeuner

Prendre des responsabilités, ce n'est pas forcément devenir directeur de colo ou intégrer le Conseil d'Administration, c'est aussi assurer le bon déroulement d'un temps important de vie quotidienne. Nous avons filmé le temps d'un petit déjeuner lors d'un séjour au cours des vacances de février. Nous voulions observer la place de l'animateur dans ce moment et le « fonctionnement » des enfants sur ce temps particulier. Nous sommes ici dans un aspect pratique du travail de l'animateur en centre de vacances où la prise d'initiative, et donc de responsabilité, s'effectue à un niveau à peine visible puisqu'elle semble presque « naturelle »...

Lors des colonies de vacances à la Maison de Courcelles, le petit déjeuner débute avec le premier enfant réveillé et finit avec les derniers enfants levés. Celui-ci peut être pris jusqu'à 11 heures selon les vacances et selon l'âge des enfants, les plus grands pouvant se lever tard en période estivale.

Ce film nous montre la présence en continu de l'animateur sans être celui qui fait, qui organise. Il permet aux enfants de se débrouiller seuls, en maintenant au chaud certaines boissons et en s'assurant que tout est à disposition. Les enfants se servent, prennent le temps de petit-déjeuner puis vont faire leur vaisselle, rangent ce qu'ils ont utilisé et nettoient leur table. L'animateur accueille, discute, écoute, passe d'une table à l'autre. Dans cette attitude, nous pouvons voir comment les enfants sont autorisés à faire seuls ou avec les autres, en toute autonomie. Le cadre composé de la présence d'un animateur qui accueille et met à disposition, autorise les enfants à prendre des initiatives, à s'organiser et à se prendre en charge.

Mais ce cadre est aussi celui dans lequel l'animateur doit prendre des engagements et des responsabilités pour permettre aux enfants de vivre ce moment. Si le film nous montre un moment serein et convivial, c'est que l'animateur a su organiser en amont tout ce dont il avait besoin et qu'il gère l'ensemble, du début à la fin de la période. Ce moment, qui peut sembler simple (s'occuper du petit déjeuner) ne l'est pas tout à fait. Il y a une centaine de personnes qui le vivront différemment et l'animateur montre là une prise d'initiative réelle.

3. Comment s'opère la prise de responsabilité à la Maison de Courcelles

3.1. L'évolution dans les prises de responsabilités : regard bienveillant, incitation et acceptation de la part de l'animateur

Carnet de bord

« C'était ma première colo, ma première expérience en animation. J.-B., alors directeur adjoint, mettait beaucoup de pression pour que les stagiaires fassent des événements³. Ceux-ci me paraissaient

particulièrement difficiles à organiser puis à réaliser. J. m'a beaucoup aidé à les élaborer. Elle m'a permis de prendre de plus en plus de place dans la coordination. Nous en avons fait deux ensemble. Le premier tout à fait en commun, et le second en faisant moi-même la coordination. Cela m'a paru difficile mais m'a surtout permis d'avancer, rendant chaque événement suivant plus facile et plus amusant à organiser. »

Ce témoignage met en lumière un processus dans la prise de responsabilité chez les jeunes animateurs. Plus systématiquement, « du côté des jeunes », nous avons observé des constantes sur ce plan :

- il faut une mise en confiance pour qu'une personne prenne des responsabilités ;
- il faut en parallèle une autorisation des autres pour faire les choses et pour prendre une responsabilité, que cette dernière soit orale ou induite dans une attitude ;
- une prise de responsabilité en entraîne une autre ;
- Il faut une place à prendre, libre, pour se permettre de...

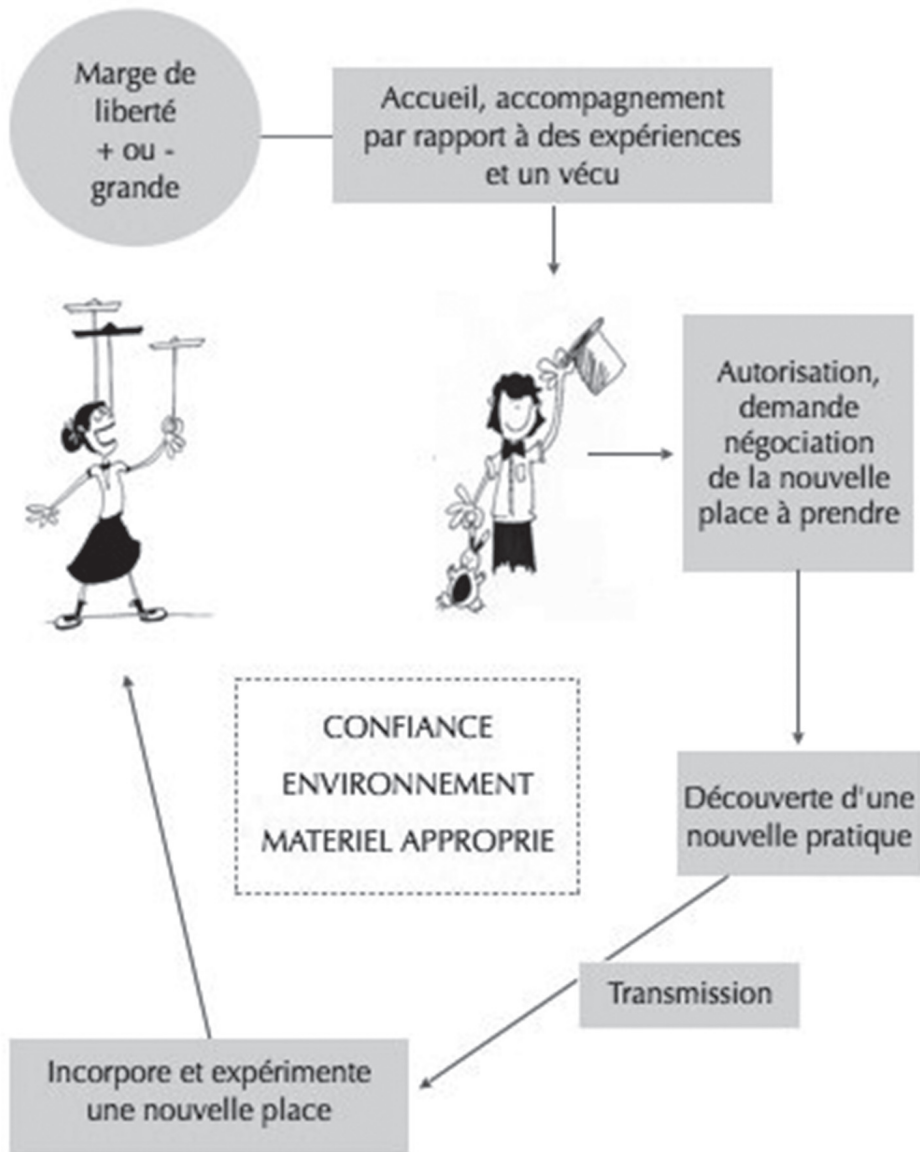
Nous pouvons voir dans ce texte la progression dans la prise de responsabilité et le goût pour celle-ci lorsqu'elle s'effectue dans un cadre appriovisé, ainsi que l'accompagnement qui rassure, qui permet d'oser faire, sans oublier le faire ensemble qui permet de s'outiller concrètement.

En parallèle, du côté des « encadrants », c'est-à-dire pour notre association et des membres du Conseil de Maison, nous avons fait apparaître le fonctionnement suivant :

- un « diagnostic » se fait à propos de la personne, non de manière formelle et concertée entre les membres de cette instance, mais plutôt de manière intuitive, dans une identification des traits de caractères de la personne qui peuvent l'aider à trouver une place. Cette attitude, subjective dans un premier temps, se construit ensuite de manière plus « objective », via des échanges entre plusieurs membres du groupe ;
- sans s'en rendre compte, nous réalisons qu'il existe une trajectoire à effectuer pour pouvoir prendre des responsabilités, et ceci donne des repères pour pouvoir solliciter la personne à s'engager vers de nouvelles choses ;
- pour prendre des responsabilités, le jeune doit pouvoir s'appuyer sur des personnes, des lieux et du matériel pour :
 1. faire avec d'autres,
 2. être autorisé à faire, ressentir la confiance des autres,
 3. avoir des éléments concrets permettant de s'approprier la responsabilité.

La trajectoire de la personne est un élément central. En effet, tout au long de cette trajectoire, nous avons pu observer chez le jeune qui prend des responsabilités, une augmentation de la conscientisation des choses⁴. Ce cheminement permet l'acquisition de compétences par et dans la participation à plus de rôles, que ce soit au sein de l'équipe d'animation ou du Conseil de Maison, en effectuant diverses tâches selon différents statuts⁵.

Fig. Représentation schématique de la trajectoire de prise de responsabilité



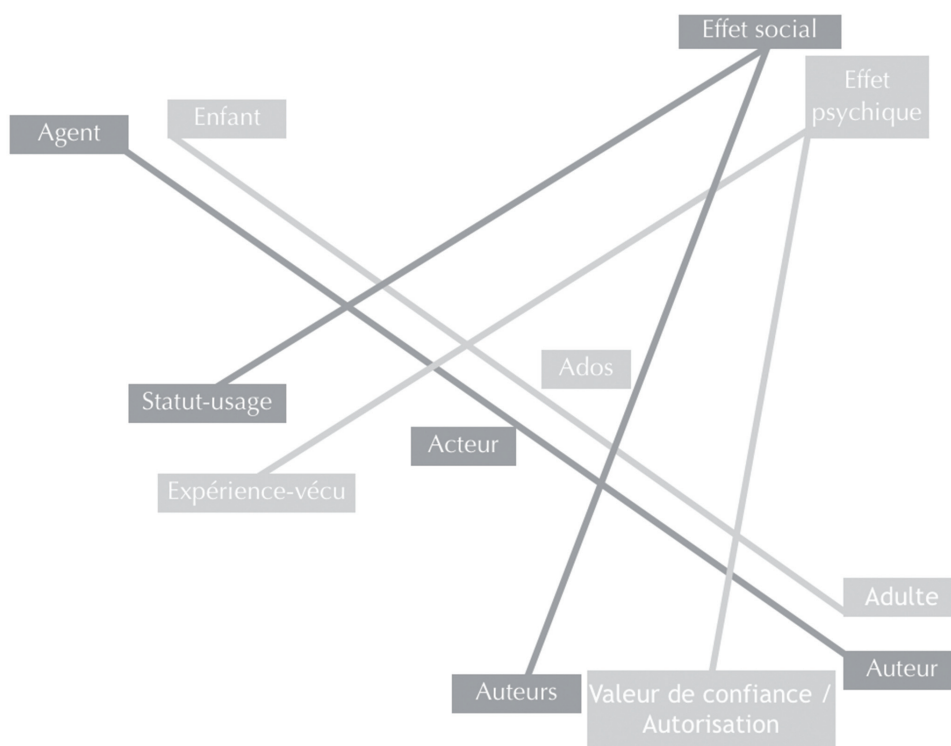
Dans ce schéma, nous pouvons synthétiser le parcours possible :

- il y a un accueil de la nouvelle personne ;
- elle est accompagnée par d'autre(s) en tenant compte de ses expériences et de son vécu ;
- elle peut être autorisée à prendre une nouvelle place avec une marge de liberté lui permettant de s'approprier cette place à sa façon, en respectant les normes, les valeurs et le projet porté par l'association ;

- elle va découvrir, se former, acquérir des compétences ;
- cette ou ces transmissions vont lui permettre d'expérimenter une nouvelle place et, au fil des expériences, devenir un ancien qui lui-même accueillera une nouvelle personne...

Tout ce cheminement va se faire dans un climat de confiance et dans un environnement constitué d'objets, d'espaces, de moments, de vocabulaire comme autant de « prises » permettant une accroche et un appui dans l'accession à une nouvelle responsabilité. Ces responsabilités assurées montrent le passage d'agent à auteur ou d'enfant à adulte. (cf. schéma 2)

Fig. Schématisation des évolutions des individus dans la prise de responsabilité



- Dans ce second schéma, nous avons représenté deux axes d'évolutions :
- de la position enfant à adulte ;
 - de la position agent à auteur.

Dans une prise de responsabilité, si l'accompagnement se situe d'un point de vue « social », il y aura une considération pour les statuts, les usages à respecter, dans le but que le jeune devienne « auteur », donc responsable.

Néanmoins, si l'accompagnement se situe d'un point de vue « psychique », et la Maison de Courcelles est plutôt dans cette posture, le jeune pourra mettre en avant des expériences, son vécu, dans une confiance et une

autorisation qui lui permettent de devenir adulte quel que soit son âge. Le terme « autorisation » renvoie aux travaux de Ardoino (1990) considérant que « autoriser, c'est proprement donner autorité » à quelqu'un mais il ne faut pas oublier la forme pronominale « s'autoriser » qui serait la capacité à « devenir soi-même son propre coauteur », à « décider en connaissance de cause ». Accorder une faculté, donner la permission, c'est reconnaître l'Autre comme un potentiel acteur pouvant faire autorité et, peut-être, décider de ses actions. Ainsi, il existe un processus dialectique qui vise à autoriser les jeunes pour qu'ils puissent s'autoriser. Trivialement, en leur donnant des possibilités d'agir toujours renouvelées, les participants acquièrent un autre pouvoir d'agir, agrandi, sur les situations vécues. Autrement dit : « Il faut entendre l'autorisation comme le fait de l'auteur, de celui qui crée, de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source, de son propre devenir. » (Ardoino, 1992) Par ailleurs, on remarque que l'« effet Courcelles » décrit par Bataille (2008) concernant les enfants pourrait être comparable à celui d'autorisation qui opère auprès des jeunes adultes.

Ces deux axes enfant-adulte et agent-acteur sont des curseurs qui nous permettent d'accompagner les personnes en identifiant avec eux les « prises » existantes (Joseph, 1997, 2002, p. 63-69). S'ils s'en emparent, ils évolueront sur le curseur et passeront d'une posture à une autre. Néanmoins, nous considérons dans notre association que l'évolution sur le curseur n'est pas obligatoire. Nous avons pu rencontrer des personnes qui ont pu faire un travail de qualité sans jamais avoir eu l'envie d'évoluer. Autrement dit, ce sont des prises disponibles, rendues visibles et accessibles, c'est-à-dire autorisées, mais qui peuvent ne pas être saisies.

3.2. Reproduction d'un modèle : La spirale vertueuse de l'engagement

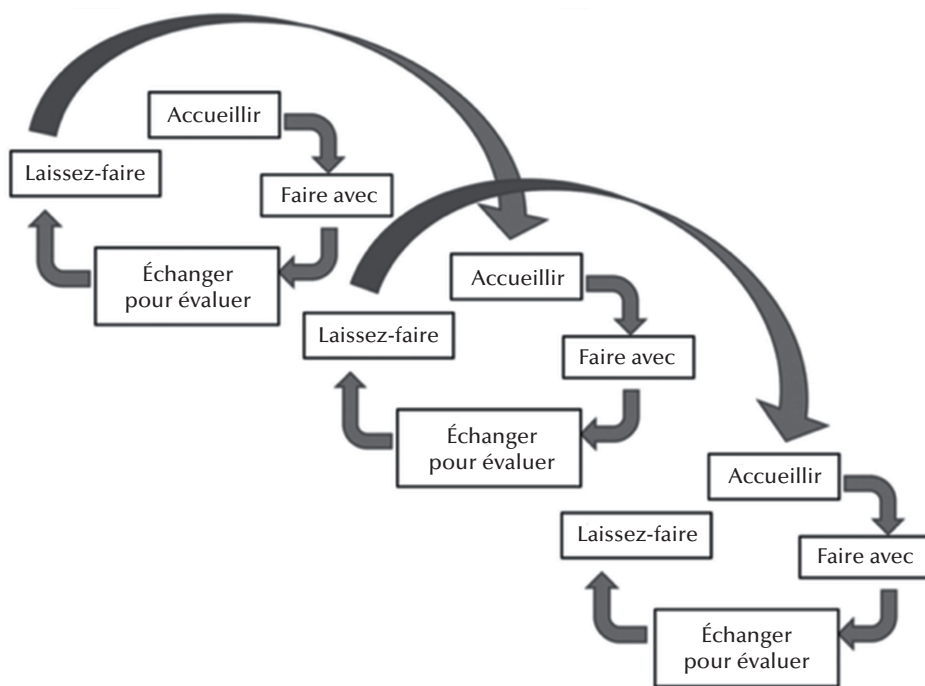
Les schémas montrent aussi que la personne est en perpétuel mouvement, elle reçoit de l'aide pour chaque nouvelle pratique et dans le même temps, elle peut transmettre à son tour pour permettre à une autre personne de tester aussi de nouvelles pratiques.

À la suite de l'analyse de nos pratiques et en s'appuyant sur ces deux schémas, nous avons pu élaborer une définition de la prise de responsabilité, pensée comme un processus continu : *le processus de responsabilité consiste à s'engager dans la réalisation d'une tâche, relatif à un statut, au service du collectif, à partir d'une confiance accordée, partagée et ressentie, et grâce à un contexte favorisant, sédimenté au cours du temps.*

Le travail que nous avons fait, tout au long de cette expérimentation, nous montre que l'accompagnement d'un jeune, dans le but de l'aider à prendre des responsabilités, passe essentiellement par un accompagnement personnalisé. Si nous pouvons nous appuyer sur des fiches récapitulatives de tâches à effectuer (exemple de quelques fiches de poste en annexe), ces fiches ne peuvent être ni premières ni les seuls éléments de compréhension et d'engagement. Ce n'est pas parce qu'un jeune aura la connaissance intellectuelle des responsabilités à prendre qu'il le fera. La prise de responsabilité se situe ailleurs et notamment dans la mise en confiance et l'autorisation à faire.

Mais pour être autorisé à faire, il faut aussi que les « encadrants » aient une attitude de confiance en l'autre et de soutien. Il faut accepter de partager la tâche et le pouvoir qui va avec.

Fig. Schématisation du processus d'acquisition du statut d'« ancien(ne) ».



Les étapes de la prise de responsabilité pourraient être instaurées comme suit :

1. Accueillir

Cet élément est essentiel. Il faut dans un même temps donner des informations sur les conditions de l'engagement du jeune sans toutefois en donner trop au risque de rendre l'accessibilité impossible. Pour ce faire, les personnes qui accueillent doivent sélectionner uniquement ce qui va être important. L'expérience fait office d'élément cardinal : il faut épurer au maximum pour garder l'essentiel.

2. Faire avec

Ne pas laisser une tâche qui semble compliquée à des personnes nouvelles. Construire des duos, des trios de travail où les jeunes pourront partager les actions à mener en s'appuyant sur l'expérience des plus anciens. Ces derniers développeront une attitude de faire avec, mais aussi de laisser-faire, c'est-à-dire accepter que les choses mises en place ne soient

pas tout à fait comme ils le souhaitent mais bien issues d'une co-construction. Celui qui accompagne ces moments devra aussi souligner les aspects positifs pour amener le jeune à avoir confiance dans ce qu'il fait.

3. Échanger pour évaluer

À partir d'une grille d'objectifs, faire un point régulier avec le jeune afin qu'il prenne conscience du chemin parcouru.

4. Laisser-faire

Ce moment est un élément clé pour le nouvel animateur. Il va prendre une responsabilité au travers d'une tâche à accomplir. Ce qu'il aura acquis précédemment lui permet alors de faire les choses à sa façon. Le laisser-faire ne supprime pas l'accompagnement. Il existe un soutien pour le jeune qu'il doit clairement connaître tant en termes humains (qui) que matériels (quoi, où) ou encore temporels (quand). Ainsi il pourra partir confiant dans ce travail. Nous touchons là un point essentiel de la prise de responsabilité : l'ancien doit accepter de déléguer des tâches ou des activités que lui-même peut faire ou a appris à faire « à sa manière » dans un cadre déterminé. Il doit accepter que l'autre prenne cette responsabilité.

Si cette chronologie est importante dans une mise en confiance (ne pas laisser faire dès le départ pour éviter tout échec), elle ne sera pas identique pour tous les jeunes. Au moment de l'accueil, les « encadrants » devront être attentifs à chaque nouveau, adapter leurs exigences en fonction du ressenti, des intuitions qu'ils ont. Les échanges au sein du groupe « directeur » qui veille à l'accueil des nouveaux devront être réels et doivent permettre de passer du ressenti à la construction de parcours possibles pour chaque jeune, tendant ainsi à objectiver les discours à propos de chacun.

Note

- 1 Historique p. 17-21 (texte : *Le sens de Courcelles d'hier à aujourd'hui*).
- 2 Cf. Texte sur la communauté de pratique (p. 45-64).
- 3 Dans notre projet de colo, l'événement est un temps organisé (grands jeux...) par un ou plusieurs animateurs. Les enfants sont invités à y participer sans y être obligés ; ils peuvent aussi venir au début et ne pas rester. Cet événement est une surprise théoriquement non connue des enfants. Il existe chaque jour un nouvel événement.
4. Cf. texte de Maël, p. 50-51.
5. Cf. Texte de Baptiste, p. 61.

Bibliographie

- Ardoino J. (1990). *Autorisation. Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Paris : PUF.
- Ardoino J. (1992). *L'implication*. Lyon : Associations Voies livres-Se former.

Bataille J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : INJEP.

Bataille J.-M. (2008). L'effet Courcelles : processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'Éducation*, (24), 19-41.

Becker H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. (P. Fogarty & A. Guillemin, Trans.). Paris : Economica.

Joseph I. (1997). Prises, réserves, épreuves. *Communications*, 65(1), 131-142. <http://doi.org/10.3406/comm.1997.1994>

Joseph I. (2002). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.

Première partie

La prise de responsabilité
en situation



Une entrée dans la « communauté » de Courcelles

Baptiste Besse-Patin

Afin d'aborder le versant « adulte » de l'engagement des – plus ou moins – jeunes dans l'association, nous proposons d'envisager la Maison, comme une « communauté de pratique » telle que la définit Wenger (2005) où des pratiques « courcelliennes » font l'objet d'apprentissages situés par la participation à des actions en son sein. Plus particulièrement, en suivant un novice, nous analyserons la zone de *participation périphérique légitime* (Lave et Wenger, 1991), zone qui « permet d'expérimenter les différentes facettes d'une pratique et permet au non-initié de devenir membre d'une communauté de pratique spécifique » (Berry, 2008, p. 20).

Pour ce faire, je m'appuierai sur plusieurs données recueillies ces dernières années. Dans une première partie, j'essayerai de décrire les multiples « possibles » qui sont mis à disposition des animateurs pour travailler durant les séjours qu'ils mettent en place. Cette description s'appuiera sur mes expériences personnelles¹ mais aussi des observations réalisées durant l'été 2012 ainsi que sur « le » premier livre consacré à la *pédagogie de la liberté* (Bataille, 2007) qui donnera lieu à une analyse réflexive qui pourrait s'apparenter à une démarche auto-ethnographique. Puis, dans une deuxième partie, il s'agira de voir comment cette association, par l'intermédiaire de ses espaces de participation et de réification², peut être pensée comme une *communauté de pratique* ; concept qui permet de mieux comprendre les processus d'engagements.

En d'autres termes, il s'agit d'une plongée dans la communauté en suivant mon entrée au travers de mes expériences des lieux (de la cuisine et des « passages secrets »), de certains moments (réunion, des rôles engageants) qui sont autant d'apprentissages (des) implicites pour agir au diapason du quotidien de la Maison. De ce fait, au fur et à mesure de mes participations et de mon usage de plus en plus des mots de la communauté, il est possible que le lecteur expérimente l'éloignement du novice que j'étais, plongé dans une maison remplie d'objets aux places et usages précis, confronté à des termes usuels qui se doublent d'un sens courcellien...

1. Une rencontre singulière

Afin de préciser les raisons qui m'ont amené à découvrir ce lieu atypique au fin fond de la Haute-Marne, il convient de revenir un peu en arrière et apporter quelques éléments sur cette association reconnue pour les séjours qu'elle organise tant pour le loisir des enfants que des « classes de découverte ».

1.1. Une « colo » unique en son genre

Même si la Maison de Courcelles existe depuis bientôt trente ans, elle possède et conserve une originalité dans le paysage actuel des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) en se démarquant des pratiques usuelles. Comme ils l'affirment (Bataille, 2007, p. 71-81) et comme on peut le constater en réalité, leurs pratiques se rapprochent plus d'une « forme » de loisir que de la très grande majorité des Accueils Collectifs de Mineurs fonctionnant sur un « modèle colonial » largement influencé par la « forme scolaire » (Houssaye, 1989, 1998). En ce sens, ils s'inscrivent explicitement dans le champ de l'éducation informelle – dont on pourrait dire qu'ils relèvent le « défi » (Roucous, 2007) –, en donnant une autre place à l'enfance en vacances comparable à celle donnée par les ludothèques mais aussi en filiation directe avec les terrains d'aventure³ dont les permanents furent des représentants.

Ainsi, après la lecture de leur livre et en tant qu'animateur, directeur et formateur, je ne pouvais manquer l'occasion d'y jeter un œil.

1.2. Un premier contact, un premier engagement

Il me faut remonter jusqu'à la fin du printemps 2010 pour retrouver les « traces » de mon intérêt grandissant pour cette association comme en témoigne un mail écrit le 17 mai dont voici un extrait :

« Votre association m'intéresse aussi sous l'angle de la formation dans la mesure où le « terrain » est le principal moyen de formation des animateurs dans le sens où c'est au contact de la réalité qu'ils vont s'approprier leurs pratiques professionnelles. Ainsi, il m'intéresse de pouvoir observer les transformations des animateurs qui viennent travailler avec vous parce que votre projet implique d'autres façons de faire. »

Mais, à ce moment-là, je ne pensais pas que, moi-même, j'allais vivre et expérimenter ces « transformations » par ma participation à leur séjour de vacances. Plus précisément, je souhaitais réaliser des observations sans être « impliqué » directement dans le travail quotidien. Après une longue discussion avec Véronique Claude, alors directrice de l'association, elle me proposa – à ma grande surprise – une autre modalité : avant de pouvoir observer, il lui semblait important de travailler avec eux afin de mieux comprendre le fonctionnement dans sa globalité. Cette « façon de faire », perçue comme atypique à ce moment-là, prend un tout autre sens aujourd'hui comme nous le verrons par la suite. Je me retrouvais alors embarqué, pour ne pas dire engagé – au moins par un contrat de travail – à être animateur à la Maison de Courcelles pendant deux semaines sur leur séjour dénommé : « Je prends le temps ».

2. Être animateur à Courcelles

Il ne s'agit pas ici de « tout » raconter mais de prendre appui sur quelques exemples significatifs en se basant sur deux expériences vécues à un an d'intervalle. La deuxième servira à prendre du recul par rapport à la première où j'étais novice. Il me semble que c'est un bon moyen pour

repérer des apprentissages fortuits et implicites réalisés. Je me pencherai plus particulièrement sur trois éléments qui marquèrent ma deuxième expérience : mes rapports aux espaces, la réunion et les rôles possibles, et tout particulièrement, à l'intérieur de la cuisine.

2.1. Une si grande Maison...

Après 10 heures de route et huit cents kilomètres avalés dans une petite voiture, me voilà dépaycé. Je découvre la Haute-Marne, ses forêts et... ses forêts avec quelques villages parsemés de-ci de-là. Près d'un ruisseau qui rejoint tout de même la Seine, la commune de Courcelles-sur-Aujon abrite un ancien orphelinat anciennement appelé : « Enfants de la Maison du Cœur Immaculé de Marie », réhabilité depuis près de trente ans pour accueillir des colonies de vacances (ou séjours) et des classes de découverte (parfois vertes ou marron selon les époques). Le clocher et la chapelle restent des signes caractéristiques en façade de ce passé mais l'intérieur a largement su évoluer et s'adapter.

Premières rencontres et premières visites, le bâtiment me semble immense⁴ et les couloirs ont une logique qui m'échappe. Comme la directrice ne m'attend que dans une petite heure, j'en profite pour faire le tour du propriétaire. La cuisine, la réserve, la salle à manger, les ateliers dont le cirque qui a investi la chapelle, les chambres, la ludothèque, les sanitaires, l'espace extérieur, les caves, la lingerie...

Rattrapé par la directrice du séjour, elle me convie à rejoindre les autres « nouveaux » qui prennent la relève en même temps que moi. En fait, le séjour dure deux mois et plusieurs équipes se relaient pour assurer un taux de présence identique tout au long de l'été. Certains animateurs et animatrices restent une semaine, d'autres deux et les plus courageux tentent les trois ou quatre semaines d'affilée.

Ainsi, nos premiers moments sont une visite commentée des lieux par la directrice qui, vu nos mines dubitatives, tente de nous rassurer : « Vous en faites pas, au début, on est tous un peu perdus ». S'ensuit un rapide topo dans la « salle des anims » pour nous expliquer le fonctionnement du « planning » de la journée avec ses « tranches », les différents « rôles », la « boîte du coordo », le « planning des chambres », la « tonnelle » pour prendre sa pause, etc. Beaucoup d'informations qui laissent bien des « nouveaux » perplexes... Une chance, pour ma part, j'ai lu le livre et j'ai d'autres expériences sous le coude sur lesquelles m'appuyer. Pour finir, la directrice nous prévient : « Vous verrez, ça ira mieux dans quelques jours »...

Toujours est-il qu'il n'est pas évident de retrouver sa chambre – la « 8D » – dans l'« ancien secteur », pas plus que la « mezza » non loin des « salles vertes » qui sont, en fait, la ludothèque et la salle de lecture cette année-là. Il convient aussi de ne pas se mélanger entre le « petit bureau » et la « réserve péda » qui sont concomitantes ou la « régie », et qui contiennent chacun des matériaux presque similaires mais dont l'utilisation n'est pas « réglementée » de la même façon. On peut aussi passer un bon moment à chercher (ou avant de trouver) le lieu – derrière la « réserve » – de rangement du matériel d'entretien – balais, serpillière et aspirateurs – qui est distinct du lieu – la lingerie – où sont rangés les produits d'entretien.

2.2. ... Et ses passages secrets

Lors de mon deuxième séjour, mon impression de grandeur déglagée par la maison s'est atténuée : elle reprend une taille « humaine » et les couloirs ne sont plus interminables. Cette sensation est comparable à celle d'un adulte qui retrouve l'école de son enfance : tout lui paraît « rétréci » alors que les souvenirs ont conservé un point de vue enfantin. Les arbres que l'on espérait grimper deviennent bien plus accessibles.

Mais surtout, après un bref temps de réadaptation, le temps de réflexion nécessaire pour situer le lieu où on doit se rendre, disparaît peu à peu. Presque automatiquement, je parcours la maison en large et en travers. Mieux encore, il m'était possible de réduire la distance grâce à quelques « passages secrets ». Pour réaliser ces apprentissages et repérer tous les lieux et les passages secrets, je pris le rôle de « sécu », « yeux et oreilles du coordo » qui lui ne peut se déplacer. Quelques habitués ont mesuré la distance parcourue par le sécu, résultat : 8 kilomètres en 4 heures⁵. On comprend qu'il devient intéressant de trouver des voies de traverse.

Chargé de faire le tour de la maison régulièrement afin de prendre la « température » dans chacun des lieux « stratégiques » que sont les couloirs, les chambres, les « coins permanents », le sécu est, en quelque sorte, le relais d'informations entre les animateurs et les animatrices « en poste » et le « coordo ». Chargé des demandes ponctuelles de soutien s'il y a beaucoup d'enfants, de pause, d'une demande urgente de matériel entre un « coin » et la « réserve », il peut être aussi littéralement chargé de ramener de l'eau – dans des jerricans de 20 litres – au « trappeur »... Enfin, en s'assurant que « tout va bien » dans les couloirs ou dans les chambres qui restent accessibles à tout moment de la journée, il peut aussi aider les enfants qui déambulent et, *a priori*, ne savent pas trop quoi faire, allant jusqu'à réaliser un « tour des coins » avec eux ou les raccompagner jusqu'au « coordo ». Bref, le « sécu » marche beaucoup.

Cependant, ils disposent de plusieurs « traverses » à la manière des « passages parisiens » qui permettent d'éviter les artères principales. Les plus connus sont : le passage entre l'allée des fleurs et la chapelle ; le couloir qui rejoint le « coin brico », la lingerie et la « légumerie » qui permet de reprendre un escalier vers la salle à manger. Moins connu, il y a un passage des « caves » au « troisième secteur » ; la sortie possible par le « bottier » – qui n'est pas évidente à dénicher – vers le « minigolf » (qui ne ressemble plus tellement à un terrain de jeux) ; le passage entre le « pigeonnier » et le « palier haut »... Malgré tous ces raccourcis, cela ne m'a pas empêché de découvrir de nouveaux lieux comme la crypte – qui est presque condamnée – ou le véritable four à pain encore fonctionnel.

Qui plus est, cette « connaissance intérieure » de la maison peut largement « se doubler » d'une connaissance « extérieure ». Qu'en est-il des environs, des chemins que l'on peut emprunter pour se balader à vélo, des lieux pour faire du camping ou de la pêche ? Il existe une multitude de possibilités accumulées au fil des années que l'on peut reprendre à son compte non sans surprises, parfois. À titre d'exemple, les « Essarts » restent emblématiques pour aller camper mais il n'est pas évident de les trouver malgré les indications soutenues par un plan. Si je n'étais pas le premier à me tromper d'endroit, je ne serai pas le dernier. Ces savoirs utiles pour être « animateur à Courcelles » se retrouvent généralement évoqués durant la réunion journalière et souvent nocturne.

2.3. Première réunion⁶

Lorsque tous les enfants sont couchés, la « réu » peut commencer. Rassemblés dans la « salle des anims », une vingtaine d'animateurs et d'animatrices tentent de s'asseoir autour de la même grande table en installant le « cinquième ». Après un rapide tour de table pour présenter les « nouveaux », le « bilan de la journée » commence suivi du « bilan enfants » avant de passer au « planning » et à la « régul ». Trois moments pour trois bilans cherchant à faire un point sur ce qui s'est passé durant la journée écoulée concernant l'organisation et la coordination des rôles ainsi que la situation des enfants avant d'établir la journée suivante et, si nécessaire, réguler les façons de faire. Éléments que nous retrouvons habituellement dans tout séjour sur lesquels on ne s'attardera pas.

La particularité vient de l'imposant « planning », remplissant un mur entier, qui est censé permettre à vingt animateurs de travailler ensemble. Une succession de postes quadrillés sur une dizaine de jours nous fait face où sont affichés, pour les jours précédents, les prénoms des animateurs et des animatrices écrits sur des petites cartes colorées patafixées (et donc déplaçables). Détail qui pourrait paraître futile mais qui a son importance lorsqu'on se confronte à la « construction » du planning et quand les « anciens » commenceront à négocier des ajustements.

À côté, les « nouveaux » vont faire face aux différents postes annoncés : le « coordo », le « sécu de nuit » (grand ou petit), la « cuisine », le « p'tit déj », le « brico », le « cirque », la « ludo », le « trappeur », le « sécu », l'« anim repas », celui qui fera « l'événement », l'anim de « sorties » (ou projets). Clairement, les habitués choisissent pendant que les « nouveaux » font un choix souvent par défaut dans les cases qui restent, parfois avisés par un voisin ou une voisine. Dans le flot, quelques questions sont posées et des précisions sont apportées pour clarifier « c'est quoi qu'il y a à faire quand on est de "cuisine" ?... », mais il s'agit aussi de finir la réunion pas trop tard. Les présumés « anciens » donnent rendez-vous à quelques-uns-es : « On se voit après la réunion, je te montrerai comment on allume le gaz... c'est pas évident la première fois... ». Dès le premier soir, on peut voir et entendre que certains postes sont plutôt dépréciés comme le « sécu de nuit » consistant à (être le seul à) se faire réveiller si un enfant a le moindre souci durant la nuit, la « cuisine » ou la « salle de jeux »... De plus, certains postes-cases sont découpés en quatre tranches comme le « sécu » ou les « coins ». Après explications, il s'agit de permettre un relais toutes les 3 ou 4 heures afin de « ne pas faire la même chose toute la journée ».

Une subtilité n'est pas évidente à percevoir. Tout le monde n'est pas « patafixé » sur le « planning » alors ils seront les « dispos » du « coordo »⁷ selon le déroulement de la journée... Ils sont consciencieusement notés sur sa « feuille » qu'il conserve sur sa « tablette ». La « tablette du coordo » est un porte-documents artisanal – fabriqué maison – qui permet de conserver à portée de main tous les éléments nécessaires sur un support rigide permettant d'écrire en tout lieu. Un petit « coffre » fermé par un couvercle permet d'entreposer tout un tas d'objets (clés, stylos...) comme des éléments confiés par des enfants ou des adultes. Enfin, tous les numéros importants y sont inscrits comme ceux de la Maison, celui des « permanents » ou des urgences en cas de besoin. Mais ils nous donnent aussi

un indice quant à l'âge de cette boîte transmise de coordo en coordo : ils comportent seulement 8 chiffres. Selon les « anciens », elle date de 1988 (Bataille, 2007, p. 44).

Cette première réunion avec des changements d'équipe est aussi l'occasion de faire un point sur les « anims de chambre ». Autrement dit, il s'agit de s'organiser pour faire en sorte qu'une chambre soit suivie par un animateur ou une animatrice. Le directeur sort alors son « planning de chambre » où sont placés, par « secteur » et par chambre, les enfants. Des étiquettes d'une couleur sont réservées pour indiquer les chambres (d'enfants ou d'animateurs) suivies de deux autres couleurs qui servent à notifier les enfants selon le sexe, en précisant leur âge, leur date d'arrivée et leur date de départ. Enfin, une dernière couleur est attribuée aux étiquettes pour les anims de chambre qui viennent se glisser derrière celle de la chambre. Après un rapide jonglage, le nez plongé dans le planning, la directrice remarque rapidement les chambres où il manque un ou une animateur-trice. C'est l'occasion pour l'anim qui s'en va de donner quelques indications et habitudes (voire conseils) sur sa « chambre » au prochain qui en aura la charge.

Suite à la réunion, les anims qui ont fini leur journée et leur contrat sont déjà en train de se préparer à une courte nuit en se remémorant les heureux moments des jours précédents. C'est aussi l'occasion pour les « nouveaux » de faire connaissance avec les présents ainsi que poser des questions plus personnelles et précises à ceux qui ont l'air « anciens », dont ceux de l'équipe de direction.

Présent ou en pause, la responsabilité potentielle Maël Hanique

Ma première coordo m'a été proposée lors de ma seconde colo d'été, à peu près au milieu de la période pendant laquelle j'étais embauché. J'étais, je pense, plutôt bien intégré au groupe. Lors de la réunion du soir (la veille), je dois bien avouer que j'étais un peu angoissé au moment du basculement vers la préparation de la journée : c'est le coordo de la journée du lendemain qui prend les commandes de la réunion à ce moment. J'ai demandé à l'ensemble de l'équipe d'être indulgent et de ne pas hésiter à prendre des initiatives sans toutefois oublier de m'en informer auparavant. Dans le même ordre d'idées, j'ai fortement insisté pour qu'on vienne me voir avant de faire quoi que ce soit : il est indispensable, à la personne qui occupe ce poste sur une journée, de savoir où sont les animateurs ! Deux « moments » pertinents me viennent à l'esprit.

Il m'est arrivé dans la journée d'avoir besoin d'une personne que je ne trouvais pas. Il s'est avéré qu'elle était allée en pause sans me prévenir. Je n'avais rien contre le fait qu'elle prenne une pause, au contraire, mais ce n'était pas le « bon » moment. S'agit-il d'une prise de responsabilité de sa part ? De mon côté, peut-on parler d'une restriction de sa capacité à prendre des responsabilités de ma part ? Toujours est-il que ça ne s'est pas reproduit lorsque j'ai refait une coordo par la suite : j'ai tout de même bien rôlé lors de la réunion du soir.

Le même jour, il y a eu un début « d'épidémie » de gastro. Un enfant était malade et la directrice ainsi qu'un de ses adjoints l'ont accompagné chez le médecin. Tout se passait bien jusqu'à ce qu'il se mette soudainement à pleuvoir de manière très vive, un bel orage comme la Haute-Marne sait les faire. Je crois me souvenir, sans en être tout à fait certain, que cela s'est passé pendant ou juste avant l'événement de la journée, prévu ce jour-là après le repas du soir. Tout devait aller très vite : il fallait penser à adapter l'événement, faire rentrer tout le monde à l'intérieur de la Maison, vérifier que les fenêtres et les volets étaient bien fermés, ranger tout ce qui traînait, etc. Je pense que c'est à ce moment que j'ai véritablement eu une vue d'ensemble sur la prise de responsabilité de la part de chaque membre de l'équipe. Ceux qui étaient impliqués dans l'événement ont très vite organisé quelque chose dans la chapelle : tellement bien que tous les enfants s'y trouvaient au bout de dix minutes. Certains animateurs sont venus me voir pour me proposer de participer au nouvel événement pendant que d'autres me demandaient ce qu'ils pouvaient faire. Quand je me suis assuré que tout allait bien et que ce qui devait être rangé et propre l'était, la journée a pu reprendre un cours « normal » : le dîner étant passé, nous en avons profité pour commencer à ranger les coins en vue de la journée du lendemain. Des animateurs me l'ont proposé d'eux-mêmes, je l'ai suggéré à d'autres. Ce que je veux dire, c'est que tout le monde a participé à la bonne gestion de cette situation d'urgence (je me souviens de l'avoir également souligné à la réunion). J'ai véritablement pris conscience que c'était le groupe, produit de l'ensemble des comportements individuels, y compris sur des choses qui ne paraissent pas importantes sur le moment de la part de celui qui les exécute, qui est parvenu à garder la tête hors de l'eau.

Ces deux exemples illustrent bien le rôle de pivot du coordo avec le statut de responsable du bon déroulement de la journée qui en découle. La première situation implique l'aspect subjectif et la jauge « à l'expérience » de ce que va être le bon moment pour prendre une pause. D'un côté, l'animateur pense qu'il a besoin de souffler sans avoir une vue globale de la vie de la Maison à ce moment ; de l'autre, le coordo, qui dispose de ce panorama, doit savoir s'il est possible ou non d'attribuer cette pause. Il est difficile de laisser l'initiative de la pause à l'animateur tout en respectant ce besoin pour le coordo. C'est ainsi que chaque coordo développe des techniques et des outils pour attribuer au moins une pause par tranche horaire à l'ensemble des animateurs (qui doivent respecter les directives du coordo sur ce plan). L'expérience du coordo et le déroulement de la journée feront qu'il sera peut-être possible d'en attribuer plus ou moins qu'à l'ordinaire.

La deuxième situation implique un événement extérieur au groupe, tandis que la précédente détient un caractère plus personnel (prendre sa pause) : la pluie soudaine et violente n'épargne personne. Ici, l'animateur ne peut se contenter de rester isolé ou de ne pas vivre ce moment. De ce fait, le groupe gagne en densité et oblige chacun, sur le moment, à suivre le mouvement et à appréhender cette vue d'ensemble. Ces moments sont formateurs pour les jeunes animateurs : prendre conscience de l'importance de chacun et de sa place au sein de l'ensemble constitue les premiers pas vers l'intégration au groupe.

Jour après jour, et avec l'expérience des rôles effectués, les choix se font plus précis au fil des réunions. En plus des échanges entre anims, la direction ou le coordo peuvent conseiller les postes qui peuvent paraître plus évidents – par exemple, la « salle de jeux » – comme nous le précisera une stagiaire BAFA⁸ ou ceux qui vivent leur première expérience.

2.4. Une flopée de rôles et de pratiques

On pourrait aller très loin dans la description fine de chacun des rôles car certains acceptent aussi des évolutions dans les façons de faire. En tout, il en existe 18 avec chacun ses spécificités en termes de lieu, de durée et des activités à y réaliser. Certains sont récurrents quand d'autres sont facultatifs, certains peuvent durer toute la journée quand d'autres ne sont que temporaires, certains sont restreints à un lieu quand d'autres peuvent se réaliser n'importe où, certains sont uniques et d'autres sont tenus par plusieurs personnes pendant la journée... Enfin, tout membre de l'équipe peut assurer plusieurs rôles dans la journée, voire quelques-uns en même temps. Autant de rouages qui permettent à la Maison de tourner.

Même si un rôle peut paraître « simple » par ses caractéristiques, il peut révéler des subtilités. Ainsi, le « sécu de nuit » se doit de dormir dans un lit bien repéré par les enfants qui, s'ils ont un quelconque souci (« accident », cauchemar, chagrin, etc.) durant la nuit, pourront le trouver toujours au même endroit. La chambre est indiquée par un panneau tout comme le lit qui dispose d'un présentoir unique. Cependant, comme l'explique le soir en réunion E.⁹, le « sécu de nuit » peut aussi : « allumer la lumière des toilettes (en plusieurs endroits), éteindre celles des couloirs, fermer les portes de toutes les chambres des enfants parfois laissées entrouvertes lors du coucher sans oublier de vérifier que les volets soient fermés, avant d'entrouvrir la porte du "sécu" ». Tout ceci afin d'« assurer une bonne nuit pour tout le monde » notamment le lendemain matin. En effet, les lumières allumées ou les portes ouvertes pourront créer les conditions d'un « réveil collectif » matinal à l'encontre du « lever individualisé » voulu par le projet.

On peut évoquer le cas de la lingère (ou du linge) qui s'occupe quotidiennement des torchons et autres tabliers de la cuisine qui doivent être lavés tous les jours, des affaires des enfants ou des draps remplacés après le départ d'un enfant/adulte ou « accidenté ». Il peut arriver que certains se limitent à leur rôle en profitant d'horaires décalés (B. en 2010) quand d'autres vont l'investir différemment. En 2011, M. pouvait intervenir auprès des enfants et participait à la vie du séjour – et même pendant son jour de congé – voire il lui arrivait parfois de régler une « histoire¹⁰ » entre les enfants.

« Le 13/08 vers 11 heures. Mauve, la jeune lingère est accompagnée d'un petit groupe de "grandes filles" pour étendre les premières machines de la journée. Et ce n'est pas la première fois ! Depuis quelques jours, quand il fait beau, elles se retrouvent sous la corde à linge non loin de la tonnelle. Fait étonnant pour des enfants en vacances, elles participent à étendre le linge en discutant avec la lingère. »

Que dire des rôles plus « complexes » car laissant plus de place à l'initiative des personnes l'investissant, comme le « dispo », ou ayant plus de tâches

à gérer dans la journée comme le « coordo » ? Le premier fait toujours l'objet de longs débats (Bataille, 2007, p. 45) sur comment se rendre « disponible » pour les enfants quand d'autres restent « dans l'attente » d'une demande du « coordo » sous la tonnelle, lieu officiel de « pause ». Sans risque, on peut dire que tout rôle fait l'objet d'une appropriation de ce qu'il y a à faire au gré des expériences des « nouveaux » retransformant, non sans débats, les conseils donnés par les « anciens » (Clot, 2008).

2.5. La cuisine « centrale »

Dans le fonctionnement quotidien, deux « anims cuisine » sont prévus pour seconder la cuisinière, et son aide, à confectionner la centaine de repas du midi et l'autre centaine du soir auxquels on peut, parfois, ajouter le « goûter maison ». Mais cet appui bienvenu se double d'un aspect pédagogique. En effet, mettre à disposition des animateurs, c'est permettre à des enfants de participer, eux aussi, à la confection des plats après s'être habillés avec le tablier de leur taille et la toque réglementaire.

La cuisine est le lieu où les différences entre mes capacités d'agir ont été les plus marquantes lors de ma seconde expérience. Tout le monde ne fait pas la même chose, et si cette remarque peut paraître évidente, l'expérience éprouvée de la cuisine permet de saisir une « division du travail » singulière. Entre ceux qui s'occupent des entrées, du plat, des desserts, du réapprovisionnement du petit déjeuner, de la mise en plat, du filmage, du goûter, de la vaisselle, du four... il y a un ordre de passage. De façon assez générale, les « nouveaux » s'attaquent en premier à prendre quelques repères dans cet espace central où tout est ordonné. Reste à savoir comment.

Ainsi, un premier critère différencie assez facilement les nouveaux des anciens : ceux qui savent où « ça » se trouve, ou ça se range. Ceux-là disposent véritablement d'une autre marge de manœuvre et se reconnaissent par leurs facilités à se déplacer, à ranger les divers ustensiles et à chercher les denrées nécessaires. Qui plus est, on ne peut que le remarquer lorsque certains leur demandent : « Tu sais où ça se range ça ? C'est où que je peux trouver... ? ». En effet, le stockage des ustensiles ou des denrées obéit à une logique toute courcellienne. Comment sont rangés les placards au-dessus de l'évier en face du four ? Seul un « ancien » peut le savoir. Les « autres » les ouvrent à peu près tous – dans l'ordre de gauche à droite ou inversement – pour récupérer une carafe, de la cannelle, du sirop ou de l'huile. La règle étant que le premier est rarement le bon. Et que dire de la différence entre le « frigo blanc », où sont conservés tous les produits laitiers, qui n'est pas le « frigo gris » qui stocke plutôt la confiture et des condiments (moutarde, etc.). Quant à la légumerie, comme son nom l'indique, elle regroupe tous les fruits et légumes ; mais, comme son nom ne l'indique pas, on y trouve aussi le jus d'orange, le lait et les œufs ; fort utiles lorsqu'on doit préparer le « petit déj ».

Du côté des ustensiles, il s'agit de distinguer quelques particularités entre les plats pour quatre, pour six, les plats pour la salade en verre ou ceux pour les entrées qui sont tout en longueur. Il peut arriver de confondre les plateaux (en bois ou plastique) utiles pour disposer les desserts, gâteaux et autres goûters avec ceux qui servent aux « trappeurs » en métal, récupérés

dans un ancien service hospitalier. On peut rajouter leur localisation précise : chacun a sa place entre les couteaux ou des économes dans un tiroir presque invisible sous un plan de travail, les raclours pour les préparations de gâteaux, les fouets ou les cuillères en bois et bien d'autres encore comme les « culs-de-poule »... Autrement dit, cela passe aussi par un vocabulaire et des raccourcis un peu particuliers. Le « piano » n'est pas à queue même s'il possède quelques touches. Il s'agit de grandes plaques de cuisson en fonte encadrées par quatre brûleurs. Il peut d'ailleurs devenir un vrai danger pour les poches de légumes surgelés. La « chambre froide » n'est pas mal isolée et ne souffre pas de courant d'air. La « sauteuse » est plutôt une énorme poêle où une cinquantaine de brochettes peuvent être grillées en même temps.

Dans les faits, ces repères sont acquis durant la confection ; il n'y a pas de formation préalable mais des pratiques auxquelles on participe : une mayonnaise pour 80 personnes avec un litre d'huile, un gâteau de pain selon la recette ancestrale des grands-mères réutilisant les kilos de pain sec, une purée avec un véritable moulin à légumes dont la taille est le double ou le triple de celui d'une famille, l'impressionnante « éplucheuse » de patates... La cuisinière principale, Isabelle affirme sans hésiter qu'elle « ne fait pas faire les mêmes choses à tout le monde ». Assez rapidement, elle « repère les nouveaux » qui ont rarement fait la cuisine et leur propose des actions en fonction de ses observations. Souvent, les premières fois sont consacrées à des tâches annexes dans la réalisation du plat : chercher, laver, éplucher des légumes ; couper le pain, préparer la mise en plats ou l'approvisionnement du petit déjeuner du lendemain ; assurer la plonge. Peu à peu, les animateurs ou les animatrices présents-es peuvent réaliser des tâches plus directement liées à la confection des repas : réaliser le dessert ou l'entrée en utilisant, parfois, des machines plus sophistiquées comme le « robot ». Cependant, la participation au plat principal reste peu accessible sans quelques journées d'expérience car il faut quand même « s'assurer de ce que les enfants vont manger »¹¹. Par exemple, l'utilisation du four à vapeur reste l'apanage des cuisiniers attitrés.

On pourrait rajouter, du côté de la « plonge », un entraînement pour dompter le lave-vaisselle et l'organisation qu'il convient d'installer autour pour que tout le monde puisse participer au séchage avec le torchon, un des « objets symboles » de Courcelles (Bataille, 2007, p. 58). Pour exemple, je retiendrai l'aspirateur même si la « torche » – serpillière haut-marnaise – avait aussi ses particularités.

Dans l'entretien « après le coup de bourre », le premier « examen » de passage est l'utilisation de l'aspirateur. La première fois, il tombe quasi obligatoirement que l'on soit prévenu ou non, d'ailleurs. Le plus souvent, ses petites roues se coincent dans les grilles d'évacuation non loin du « piano ». Dès lors, la chute est inévitable à laquelle s'ensuit un bruit assourdissant accompagné, parfois, d'une légère gêne. « On me l'avait bien dit... ». Après extinction de l'agonie, le corollaire immédiat à ce premier « examen » est la « remise sur roues » de l'engin mis à terre : ouvrir le capot, remettre le sac en place grâce aux encoches « détrompeuses », refermer le capot tout en s'assurant que le conduit d'aspiration arrive bien dans le sac et redémarrer l'engin. Une étape ratée et le bruit assourdissant caractéristique nous demandent de recommencer les opérations. Ceci dit, la première chute ne

garantit pas l'évitement de la seconde... Le dernier « examen » d'une utilisation courcellienne se trouve dans le rangement particulier du fil électrique. On pourrait croire qu'il faut le ré-enrouler autour de l'engin comme semble l'indiquer sa forme. Pourtant, les pratiques en usage consistent à l'enrouler « en huit » et le glisser sous la poignée ; ce qui permet de l'utiliser plus rapidement mais aussi de remarquer qui l'a rangé la dernière fois.

Avec tous ses éléments, la cuisine occupe une place « centrale » et importante dans le fonctionnement de la Maison de Courcelles car elle symbolise la spécificité de cette « colo » où enfants et anims peuvent y participer. Par ailleurs, cette « gestion directe » permet d'individualiser plus encore la journée des enfants en donnant la possibilité d'échelonner le repas, choix d'organisation rare dans les ACM.

Pour aller plus loin dans la compréhension de cette association, nous aborderons les fonctionnements qu'elle nous donne à voir aux filtres des « questions » que posent les communautés de pratique (Wenger, 2008).

3. Courcelles, une communauté de pratique ?

Afin d'analyser les espaces de participation et les pratiques mises en place dans cette association, je m'appuierai sur la notion de « communauté de pratique » dont les premières bases ont été posées par Lave et Wenger (1991) et affirmées par Wenger (2005). En ce sens, il s'agit moins d'appliquer un cadre conceptuel rigide et figé que de *questionner* le cadre d'expériences que nous donne à voir la Maison de Courcelles, comme le conseille par ailleurs Wenger (2008, p. 180).

3.1. Bref aperçu

En premier lieu, cette notion désignait « des groupes sociaux divers [...] mettant en place dans leur organisation des espaces, des moments, des temps réservés à l'apprentissage et à l'entrée de "nouveaux venus" » (Berry, 2008, p. 12). Dans son dernier ouvrage, Wenger (2005) précise alors la particularité de ces communautés qui est définie par les caractéristiques suivantes : répertoire partagé, entreprise commune, relations mutuelles soutenues.

Avant de détailler ces trois particularités et les deux dualités qui les composent, j'emploierai la notion de « participation légitime périphérique » observée et mise à jour par Lave et Wenger (1991) dans un premier temps dont la « cuisine » est déjà un exemple. Dans un deuxième temps, on se penchera sur l'existence d'un répertoire lié à une entreprise portée par des relations continues.

3.2. « Courcelles, un projet à s'approprier et à faire vivre¹² »

Il n'y a pas qu'un parcours pour arriver jusqu'à Courcelles mais bien une multitude de chemins qui y mènent. Même si un des plus importants se réalise par l'intermédiaire du recrutement des anims pour les colos, les premières expériences courcelliennes peuvent être bien antérieures, dès le plus jeune âge lors des colos ou des « classes de découverte », voire

par l'intermédiaire de parents déjà partie prenante. Par ailleurs, notre participation à la « Maison » peut largement dépasser le cadre d'une colo et irriguer notre cours de vie et parfois l'influencer : il n'est pas rare que des couples s'y soient rencontrés mais surtout qu'ils aient perduré par d'autres engagements comme des enfants, un mariage...

Ainsi, dans ces multitudes de possibilités, on retiendra l'exemple des animateurs même si leur histoire courcellienne peut être bien engagée en ayant eu déjà des expériences en tant que stagiaires, en lingerie voire comme enfant. Comme le cas d'Anna, lingère en 2011 du haut de ses 16 ans dont le père est un « ancien » et qui ne devrait pas tarder à passer son BAFA – à Courcelles, bien évidemment – avant de réaliser son stage pratique pendant l'été en tant qu'animatrice.

Cet été-là, celui de son stage pratique, et comme d'autres « nouveaux », elle commencera par participer au « week-end prépa¹³ » où les présents vivront une première présentation du fonctionnement de la colo. Suivront leur « premier jour » et la première « réu ». Ainsi, elle effectuera bon nombre de rôles. Elle les « jouera » pleinement dans la mesure où on est rarement deux fois sur le même poste. Pour autant, il y aura toujours quelqu'un non loin pour demander « Comment ça va ? », prêter main-forte ou donner un conseil tant sur des façons de faire, retrouver son chemin, localiser du matériel... *A minima*, le « coordo » s'assurera que tout va bien durant la journée par l'intermédiaire du « sécu ». Ces soutiens commencent dès la première journée avec la visite guidée suivie des premières réunions qui sont l'occasion d'échanger bon nombre d'informations aux contacts des « anciens-nes ». En effet, dans la composition de l'équipe construite en grande partie par les « permanents » (et les directeurs-trices), une attention est portée à l'équilibre entre le nombre de nouveaux et celui des anciens-nes reconnaissant la légitimité des premiers. Durant l'été 2012, au début du mois d'août, un départ en camping pendant quelques jours avec un groupe d'enfants à vélo devint une aventure pour Antoine et Lucille, « nouveaux ». Ils se confrontèrent à un problème : « Comment allumer un réchaud ? ». Heureusement qu'il y avait un couple de campeurs hollandais qui ont pu les aider et leur montrer l'usage. Autrement dit, les nouveaux sont autorisés à prendre le temps d'expérimenter.

Durant cette première colo, le nouvel arrivant aura sûrement l'occasion d'avoir la responsabilité d'une chambre, d'aider à l'organisation de son premier événement (Bataille, 2007, p. 38-39), voire de le coordonner tout comme la première boom. Ces deux possibilités demandent déjà une certaine familiarité avec la Maison pour se rendre « dispo » pendant une tranche horaire, récupérer du matériel rapidement, se préparer avec d'autres animateurs et réaliser leur action. C'est l'occasion d'évoquer les souvenirs d'anciens événements ou autres booms « exceptionnels » par leur originalité comme la fois « où on avait mis des chevaux dans la salle à manger pour le petit déjeuner », la boom dans la « crypte » ou la « chapelle », le « concours de catch pour Vivien » (Bataille, 2007, p. 35-36) et le déguisement de poussin porté par M. pendant toute une journée...

Tous ces éléments sont autant d'accroches pour faciliter l'arrivée du nouvel animateur à Courcelles. Précédemment, le cas particulier de la cuisine nous en donnait un autre exemple et le cas du « coordo » exposé ci-dessous en est encore un autre. Si « devenir un membre d'une communauté de pratique requiert l'accès à une large gamme d'activités, aux anciens, et les autres

membres de la communauté ; et à l'information, aux ressources, et à des opportunités de participer » (Lave et Wenger, 1991, p. 101), il semblerait que la Maison s'en approche. On peut aisément faire un parallèle avec les expériences que vivent les enfants. Certains commencent par « une nuit au tipi » avant de passer par « une nuit à la belle étoile » dans le parc de la Maison pour mieux se préparer à « un camping aux Essarts », voire à Arc-en-Barrois. Enfin, il existe aussi des « voies de récupération » pour celles et ceux qui auraient rencontré des difficultés lors de leur première expérience. Lors de mes séjours, une « deuxième chance » avait toujours été accordée à quelques animateurs.

En d'autres termes, la « première colo » à Courcelles me semble être un espace de « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger, 1991) qui permet à des nouveaux animateurs de s'appropriier le fonctionnement de Courcelles en « l'expérientçant ». Mais on peut aller plus loin avec cette notion car si la première expérience permet de quitter le statut de « nouveau » pour devenir un animateur affirmé, d'autres espaces sont aménagés pour participer de façon *pleine* à la colo.

Visite de la maison... par le linge

Ameline Baudoin

Seize ans, jeune lycéenne, sans expérience, un CV plutôt vierge... Malgré ce curriculum désert, la Maison accepte ma demande pour être lingère le temps d'un été : était-elle en « pénurie de lingère » ou a-t-elle fait confiance à mes sœurs déjà présentes dans l'association ? Ni l'un ni l'autre, elle donne une chance à tout le monde, avec expérience ou non. À ses risques et périls d'ailleurs : on se souvient des fils à linge dans le parc où draps, taies de traversins, etc. s'étaient entièrement fardés de rose, délavés. À croire que les lingères sont de vraies magiciennes. Le « hic » c'est qu'elles ne connaissent pas (encore) le contre-sort pour restituer le blanc austère des collectivités. Il y a un début à tout. Ce qui est certain, c'est qu'elles savent redonner un peu de gaieté aux passants qui croisent ces fils à linge.

Été 2006, j'arrive donc sur la maison pour être lingère. Après avoir déposé mes grosses valises à l'entrée, des enfants viennent m'accoster : – Hé, t'es qui ? Une nouvelle anim ?

Prise de conscience : ce n'est plus moi l'enfant, l'ado choyée, je fais maintenant partie de l'équipe d'adultes. Conviée par la directrice à venir assister à la réunion du soir, elle me présente auprès de l'équipe comme étant la nouvelle lingère. Face à ces vingt anims qui peuvent se reposer les uns sur les autres, je me rends compte que je suis seule. On peut penser qu'il n'y a rien de gratifiant à être lingère, mais réaliser qu'on te confie cette responsabilité, qu'on te fait confiance, c'était plutôt valorisant. Le regard des enfants sur moi l'était également. J'appréhendais d'être considérée comme la femme de ménage. Mais rares sont les enfants qui te regardent ainsi ici. Au bout de quelques jours, les enfants connaissent mon prénom et viennent parfois demander s'ils peuvent m'aider à étendre le linge. Toutes ces appréhensions s'effacent d'un coup de serpillière.

À mon arrivée, on m'explique les détails de mes missions. La tâche la plus prenante que j'avais en charge était donc le lavage des vêtements des soixante enfants, ainsi que les torchons, les tabliers, les draps, les déguisements, etc. à des rythmes et des températures spécifiques. Naïve, voire un peu bécasse, ma première réaction a été :

– Au fait, ça fonctionne comment ce gros truc là-bas... oui là, la machine à tambour ?

Plutôt angoissant comme annonce, lorsqu'on n'a (quasiment) jamais fait une seule machine de sa vie. Trop tard pour reculer, on s'attend au tournant. C'est parti, après une demi-journée avec la lingère précédente, je me lance seule. Pas le choix, celle-ci profite de son congé pour dormir jusqu'à midi... bien mérité m'a-t-on dit. « Est-ce si épuisant 4 heures de linge par jour ? ». Laver, étendre, plier... Laver, étendre, plier...

Lingère... mais pas que !

Au-delà des machines, je devais également faire la plonge et nettoyer les sanitaires les dimanches. Le premier soir, le cuistot de l'époque m'explique alors les règles à suivre pour laver la plonge¹. Ouais... C'était effectivement un peu plus compliqué que le lave-vaisselle de mes parents. 3 heures le premier jour, 2 h 15 le lendemain, 1 h 30 le surlendemain. Peu à peu je trouve les techniques pour gagner du temps. Les anciens anims, passant par ici, me confient les filons pour aller plus vite tels que le « tuyau bouchoir d'évier » pour nettoyer les bords de celui-ci. Une fois mes marques prises, le lavage devient beaucoup plus rapide. Par ailleurs, je devais aussi tenter de garder la maison propre en l'absence d'Odile. La confiance, donnée à Odile dans son travail tout au long de l'année, m'a alors été transmise par procuration. Je ne peux cacher la petite fierté que j'ai ressentie derrière cette tâche. On m'a donc considérée capable d'effectuer une part de ses tâches. Néanmoins, son expérience de la maison, je ne l'avais pas du tout. Ce qui lui prend deux heures, m'a pris la journée.

Le placard

Assez rapidement, je fais aussi la découverte d'un monstre. trois mètres au garrot, une véritable montagne : « le placard à draps ». Lorsque j'entrouvre ses portes coulissantes, j'aperçois des dizaines, des centaines de draps qui s'empilent, plus ou moins bien. Les anims, et même les enfants, passent par ce placard : chacun se sert quotidiennement pour préparer son lit. L'entassement de ces piles de draps est plutôt incertain, l'avalanche est très vite arrivée. Bien que chacun essaie de jouer au Tetris pour maintenir ce placard debout, les étiquettes indiquant la place de chaque chose sont rarement respectées. Après quelques semaines de colo, on pourrait croire qu'un troupeau de mammoths y est passé. Hé hop, c'est à la lingère de prendre en charge ce placard.

Pourquoi s'attarder sur une armoire les plus anodines qu'il puisse exister dans un accueil de public ? Insignifiant peut-être, mais c'est une référence pour les permanents de la maison. Un placard bien rangé, c'est une lingère qui fait du bon boulot. En effet, la lingère gère son temps comme elle l'entend ; il n'est pas rare de la voir disparaître plusieurs heures, dissimulée au sous-sol, dans la lingerie ou encore au grenier pour faire sécher son linge... En m'offrant ce job, la Maison m'a aussi accordé sa confiance. Je n'ai jamais eu à faire de compte rendu journalier sur mon travail. Mais ce n'était pas une confiance aveugle pour autant. J'ai compris bien plus tard que la Maison reste attentive à la lingère, et notamment à la tenue de ce placard. S'il est bien rangé, c'est qu'elle a su trouver son organisation, et qu'elle n'est pas dépassée par les événements. Ce regard discret met en confiance, au point de ne pas s'en rendre compte. La Maison vient donner des conseils seulement aux moments opportuns. Les personnes en cuisine sont aussi un relais : quand il n'y a plus de torchons, ni de tabliers propres, c'est aussi un signal.

La lingère... une anim en plus dans l'équipe

Quelques jours plus tard, mon rythme est trouvé, je finis par m'en sortir : je commence par enclencher les machines, puis j'éteins celles qui ont tourné la nuit. Cette organisation me permet d'avoir de grandes plages libres, où je peux gérer mon temps à ma guise. Je me glisse souvent au « brico » entre deux tournées pour décorer cette lingerie un peu triste. Ma présence au brico permet également à l'anim du coin d'avoir un relais, dans cet espace qui n'est pas si aisé à gérer seul. L'après-midi, je donne un coup de main aux anims d'événements.

La confiance accordée par la Maison, aussi bien par les permanents que par l'équipe d'animation, m'a donné envie de m'investir au-delà des « quatre heures de linge » exigées. Un peu lingère, un peu animatrice... la personne qui vient donner un coup de main quand on en a besoin. Suite à cette expérience, j'ai passé mon BAFA l'année suivante. Quelques années d'animation m'ont encouragée à prendre une direction adjointe. La Maison m'ayant aidée à financer ma formation, aujourd'hui, BAFD en poche, je suis directrice sur le séjour des petits.

3.3. Une transmission orchestrée

L'appropriation est au cœur du livre dirigé par Bataille (2007, p. 46-53) notamment à travers l'exemple d'Arno et de son histoire courcellienne. On retiendra l'exemple de la « coordo », « bout de direction délégué à un animateur » (Bataille, 2007, p. 47) mais on pourrait rajouter : « pas n'importe lequel ». En effet, lors de leur première expérience, les nouveaux ne peuvent que rarement accéder à tous les postes évoqués plus haut. La « coordo » ne peut être assurée par « n'importe qui » ainsi que les postes de la direction (directeurs-trices et les adjoints-es).

Sciemment, les « permanents » n'embauchent que des « anciens-nes » à ces postes « clés » pour la bonne marche de la colo et l'application

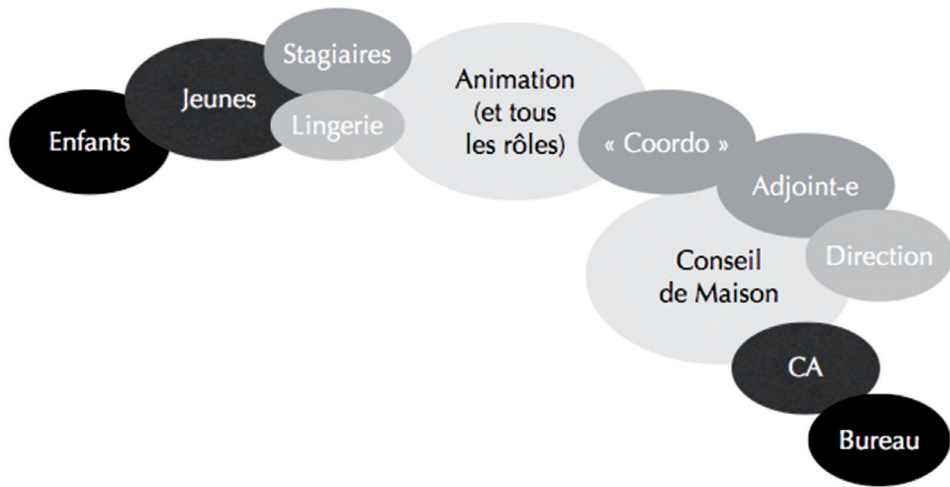
de leurs intentions. Alors que dans les autres ACM, le directeur doit écrire un projet pédagogique décrivant le fonctionnement qu'il souhaite mettre en place avec son équipe qu'il aura pu recruter, la Maison de Courcelles a fait un choix différent. Le projet pédagogique est déjà écrit et la direction est issue des animateurs qui ont pleinement « accroché » au fonctionnement (a) typique de la colo. Plus précisément, ce choix se fait parmi les animateurs qui ont réalisé des « coordos ». Autrement dit, avant d'être directeurs-trices, ceux-ci ont été des adjoints-es (même si la nuance est minime) qui ont été des « coordos », et encore avant, des animateurs qui ont participé à deux ou trois (parfois une !) colos.

On peut citer le cas d'Éléa (Bataille, 2007, p. 44) à qui Zoé (la directrice) a reconnu les capacités à « occuper ce poste ». Dans bien des histoires, « c'est le directeur qui propose qui peut prendre ce poste » et « il peut aussi dire non à certains qui le sollicitent » (Bataille, 2007, p. 47). Ainsi, il y a la reconnaissance d'une légitimité d'un-e ancien-ne pour un nouveau à prendre plus de responsabilités dans un nouveau rôle. Qui plus est, comme l'évoquent Pierre et Marion lors d'un « atelier directeurs » en 2012, la direction s'arrange pour se placer sur des postes de « dispo » ou de « sécu » pour accompagner au mieux la première « coordo » d'un animateur¹⁴. Sans trop de risques, je peux dire que toutes les colos voient leur lot de nouveaux coordos. En 2010, il y avait eu M., Étienne et Rémi lors de mon passage de quinze jours. En 2011, ça aura été Ange, Abel et Manoë qui prendront une direction adjointe l'été suivant...

Logiquement, après la « coordo », l'étape suivante est la direction adjointe dont l'accession a été facilitée par les expériences de coordination. Par ailleurs, en devenant un-e directeur-trice potentiel-le, la participation à « l'atelier directeurs » devient possible. Il s'agit du lieu institué de rencontres et d'échanges de tous les directeurs-trices de Courcelles¹⁵ qui permet d'entretenir des relations soutenues et de contribuer à la continuation du projet¹⁶. Une autre façon de ménager une participation pleine aux fonctions de direction – tout en la facilitant – se réalise pendant les « petites vacances ». Celles-ci dont la durée ne dépasse pas quinze jours avec un nombre d'enfants réduit permettent de « se faire la main » comme A., en 2012, lors des vacances en février avant de prendre une direction durant l'été suivant.

En ce sens, il y a un enchâssement de rôles dont les responsabilités vont en s'accroissant dans un cadre qui permet, dans les faits, de « prendre des responsabilités » (Bataille, 2007, p. 47). Si la « première colo » est un espace périphérique légitime pour devenir animateur, ce dernier est l'espace périphérique pour être « coordo » qui n'est autre que l'espace périphérique de la direction adjointe qui deviendra, certainement, un-e directeur-trice... On peut rajouter que cet engagement dans le cadre de l'animation peut aussi s'accompagner d'un engagement associatif. En devenant « coordo » ou en faisant partie de la direction, il est possible de participer au Conseil de Maison (CM) qui est la réunion régulière des adhérents sans toutefois suppléer au traditionnel Conseil d'Administration (CA) avec son bureau. Toutefois, des animateurs et des directeurs sont rentrés au CA – voire au bureau – par l'intermédiaire du CM et donc, des colos.

Fig. L'enchâssement des espaces et situations de prise de responsabilité



À partir du concept de « participation légitime périphérique » (Lave et Wenger, 1991), on peut relire ces différentes possibilités d'engagement comme un processus centripète de participation par lequel les « non-initiés » deviennent membres à part entière d'une communauté de pratique spécifique en accédant à de plus en plus d'espaces de participation. Dans le schéma précédent, nous avons voulu mettre en avant la charnière réalisée par la « coordo » entre l'animation et la direction qui suppose aussi son atelier (de direction) se déroulant en parallèle des CM. Par ailleurs, le passage entre séjours et animation se réalise soit par une arrivée extérieure ou, comme souvent, via un stage BAFA mais aussi par la possibilité d'y entrer par la porte de la lingerie.

3.4. Une communauté à part entière

À partir des différents éléments exposés, il s'agit de montrer ici en quoi la Maison de Courcelles me semble être une communauté de pratique unique en son genre dans le champ des ACM en reprenant les caractéristiques repérées par Wenger (2005, p. 170) citées plus haut.

En premier lieu, Courcelles dispose d'un *répertoire partagé* (Wenger, 2005, p. 91) par ses routines spécifiques grâce à un vocabulaire particulier (le nom des salles, des chambres, des lieux, des rôles, etc.), d'outils (tablette et fiche du coordo, le planning, le torchon, classeur d'accueil ou des chambres, le gilet du « sécu », etc.), de procédures et de gestes (la cuisine ou le fonctionnement de la journée, par exemple), voire son concept « effet Courcelles » (Bataille, 2008). Autant de ressources collectives (Berry, 2008, p. 30) parfois réifiées qui se transmettent dans les histoires et les souvenirs après la « réu » ou durant les CM. Au travers de toutes ces possibilités de rencontres, se partage leur *entreprise commune*.

Cette dernière est définie, ou s'institue, par les participants au cours de leurs pratiques. Forcément située, l'entreprise de la communauté est

une négociation quasi permanente (parfois conflictuelle) avec « l'entreprise locale ». En ergonomie de langue française, on peut faire le parallèle avec l'écart existant entre les tâches prescrites et le travail réel. Autrement dit, les praticiens ne réalisent jamais ce que la hiérarchie leur demande de faire, ils interprètent et investissent leurs actions. Pour le cas de Courcelles, l'association a institué plusieurs moments fréquents et récurrents qui permettent cette négociation du sens de la pratique commune (réunions, atelier directeurs, CM, CA). Cette entreprise commune est aussi « le résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de l'engagement mutuel » (Wenger, 2005, p. 86).

En effet, pour Wenger (2005, p. 83), « l'appartenance à une communauté de pratique est d'abord avant tout une question d'engagement mutuel ». Celui-ci se découvre dans les « interactions quotidiennes » grâce à des « relations soutenues » (Berry, 2008, p. 29). Or, les instances de négociation se réunissent, en moyenne, une fois par mois avec des sessions intenses lors des vacances scolaires et des séjours¹⁷. Enfin, les exemples précédents recèlent de nombreux exemples d'un « répertoire partagé » qui permet d'éviter une introduction préalable à tout ancien, un jargon et des anecdotes évoqués qui dénotent une certaine conception du loisir des enfants. Cet engagement mutuel se concrétise alors dans la pratique quotidienne de la communauté que sont les activités d'animation (séjours, classes de découverte) et de formation.

Par cette participation évolutive, dans le système de participation périphérique « enchâssé », les personnes présentes apprennent à être « animateurs à Courcelles ». Si cela peut paraître réducteur quant à d'éventuels « transferts » vers d'autres séjours ou situations, il s'agit d'une première étape avérée où des jeunes adultes apprennent à agir dans une association particulière.

Ceci dit, on ne peut pas présupposer d'une transmission de ces apprentissages dans d'autres situations comme peuvent le montrer les exemples suivants. Comme le dit Laura, le 18 février durant l'atelier directeurs : « Le stage BAFA qu'on a fait, il ne sert à rien [pour travailler à Courcelles] ». Autrement dit, pour apprendre à travailler à Courcelles, il faut travailler à Courcelles et lorsqu'on travaille à Courcelles, on apprend à être animateur à Courcelles. Mais il peut arriver que les potentialités offertes rentrent en conflit avec d'anciennes expériences et d'autres genres de pratiques. Albert, animateur et formateur expérimenté, est arrivé avec une « façon de s'engager » liée à ses « expériences antérieures » déterminant son « intentionnalité », ses « façons d'interpréter », ses « savoirs » *i.e.* d'agir en situation (Billet, 2008). Sauf que cette façon d'agir allait à contresens des conceptions portées par la communauté. Lors de plusieurs « réus », il a souhaité débattre de plusieurs fondements du fonctionnement en fixant une heure de douche, diriger plus qu'accompagner l'activité des enfants et fixer une heure de coucher/lever. Finalement, il démissionnera de façon convenue au bout de quelques jours...

Par conséquent, au fur et à mesure de ce développement, les « questions » que pose la théorie des communautés de pratique me semblent correspondre aux expériences vécues à la Maison de Courcelles.

3.5. Une communauté particulière

Cependant, si on s'intéresse plus précisément aux relations entre enfants et animateurs, on se rend compte que ces deux « groupes »

– différents par leur âge – peuvent participer aux mêmes activités qu’elles soient récréatives ou de la vie quotidienne. Il n’est pas rare de voir des enfants prendre part à la confection du repas en cuisine, donner un coup de main au ou à la jeune linge-ère pour étendre ses machines ou prendre le temps « d’essuyer deux plateaux » à la « plonge »... De même, les enfants ont la possibilité d’apporter leurs contributions pour préparer, organiser leurs sorties, animer des « événements » dans et pour la Maison comme la « traditionnelle » boom qui se déroule une fois par semaine ou un « grand jeu » plus ponctuel. Pour le cas des enfants qui reviennent régulièrement, en plus du cas du camping, on peut prendre l’exemple des plus âgés qui souhaitent mettre en place de nouveaux séjours et les firent accompagnés par des adultes.

Par ailleurs, il n’est pas rare qu’ils informent aussi les « nouveaux » animateurs des possibilités qui sont réalisables dans tel ou tel coin permanent en évoquant leurs souvenirs. En quelque sorte, le statut habituellement donné aux enfants de par leur jeune âge est contrebalancé par leurs connaissances liées aux expériences antérieures. Animateurs et enfants se retrouvent dans une situation peu commune où ces derniers peuvent aussi apprendre des « choses » à des adultes. Pour ne citer qu’un exemple, L. (10 ans), venant régulièrement l’été et participant souvent à la confection des repas, connaît bien mieux la cuisine que bon nombre d’animateurs (même expérimentés).

L’apprentissage avec les pairs joue un rôle primordial pour participer pleinement à tous les engagements possibles. On retrouve ici un principe important : ce n’est pas tant la relation statutaire avec un « maître expert » qu’avec d’autres participants ayant des expériences plus ou moins conséquentes – du « nouveau » à « l’ancien » – qui fournit des occasions d’apprendre en situation. De façon plus générale, on retrouve un fonctionnement et une organisation qui offrent la possibilité aux enfants de décider et de participer à ce qui les concerne durant leurs vacances même si cela ne passe pas nécessairement par un « conseil d’enfants » tel que le conçoivent les pédagogies de la décision (Bataille, 2010).

Note

1. Ma première « campagne » remonte à une formation « professionnelle universitaire » de formateur dans le cadre d’une recherche-action. Ma deuxième expérience s’est déroulée en tant qu’animateur durant l’été 2011.
2. Ce terme renvoie à un processus de « chosification » de conceptions dans des objets parfois très concrets, qui seront les dépositaires d’un sens commun sédimenté après négociations.
3. Pour plus de détails quant à cette institution disparue du paysage français, on peut se rapporter aux ouvrages de Savoye (1978) et de d’Allaines-Margot (1975).
4. À peu de chose près, « la surface des bâtiments est de 1 500 m² utilisés sur un total de 3 500 m² » (p. 48).
5. À l’aide d’une application sur téléphone.
6. On en trouve une autre description dans le livre dédié (Bataille, 2007, p. 40).

7. Voir texte de Maël à la page suivante.
8. Discussion entre A. et M. le 7/08 à 17heures. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les stagiaires car certain-es ont déjà pu occuper le poste de « linger » et expérimenter la Maison des sous-sols (laverie) au grenier (étendoirs) (voir texte d'Ameline ci-dessous).
9. Lors de la réunion du 8/08 vers 23 heures dans la « salle des anims ».
10. Notamment le 9/08 vers 19 h 15 au moment du repas.
11. Informations recueillies auprès d'Isabelle, lors de la pause en début d'après-midi sous la tonnelle le 10/08.
12. Bataille, 2007, p. 46.
13. Deux jours lors d'un week-end organisé par les directeurs-trices de l'atelier directeurs.
14. Élément que l'on retrouve p. 44.
15. En allant plus loin, on pourrait penser qu'il s'agirait soit d'une sous-communauté à l'intérieur de la communauté.
16. Sans entrer dans les détails (voir texte de Louis, p. 143-152), c'est aussi le lieu qui permet de questionner et de faire évoluer le projet mis en place dans les colos. En cela, il y a bien un espace de *négociation du sens* où un développement et un changement des pratiques peuvent s'élaborer.
17. En plus du « texte de Louis » évoquant l'organisation, on trouve un nouvel espace permanent d'échanges à distance qu'est le forum depuis la refonte du site.

Bibliographie

- Bataille J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Bataille J.-M. (2008). L'« effet Courcelles » : processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'Éducation*, (24), 19-41.
- Bataille J.-M. (2010). *Pédagogies de la décision : décider avec les publics en animation socio-culturelle* (Thèse de doctorat). Paris Ouest, Nanterre, La Défense, Nanterre.
- Berry V. (2008). Communauté de pratique : Note de synthèse. *Pratiques de formation – Analyses*, (54), 11-48.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- D'Allaines-Margot D. (1975). *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles : aperçu d'une expérience*. Paris, France : ESF.
- Houssaye J. (1989). *Le Livre des colos : histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : la Documentation française.
- Houssaye J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, (125), 95-107.
- Lave J. et Wenger E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, États-Unis : Cambridge University Press.
- Roucous N. (2007). Le loisir des enfants ou le défi de l'éducation informelle. *Revue Française de Pédagogie*, (160), 67-73.
- Savoie P. (1978). *Terrain d'aventure : espace de vie*. Lyon : Fédérop.
- Wenger E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. (F. Gervais, Trans.). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Wenger E. (2008). Genèse et perspective des communautés de pratique : Entretien. *Pratiques de Formation – Analyses*, (5), 177-189.

Des prises dans les situations pour prendre des responsabilités

Jean-Marie Bataille

La démarche de présentation de l'expérimentation adoptée ici consiste à montrer que l'association met en place un dispositif pour faciliter l'engagement des jeunes en général, que l'identification d'éventuelles compétences acquises n'est pas possible avant l'analyse des modalités de prise de responsabilité, que la compréhension du processus de prise de responsabilité peut permettre d'entrer dans une phase active pour développer ce modèle d'engagement des jeunes. L'expérimentation a permis de dégager, progressivement, les éléments pour construire une action expérimentale qui porterait sur le développement de la prise de responsabilité, en fonction d'un schéma de compréhension dégagé par l'analyse lors la recherche-action.

Le mode de présentation, pour ces raisons, se fera de façon chronologique, afin de montrer la construction d'une pensée collective, en train de se constituer, parfois au « hasard »¹ de lectures. Nous montrerons que des ponts entre différents espaces de recherches, bien au-delà de cette expérimentation, ont nourri ce travail et l'on fait fructifier. L'autre aspect que prendra cette partie est la mise en lumière de l'articulation féconde entre des moments d'observation, et d'autres, de réflexions méthodologiques. Pour distinguer ces modes d'écriture, nous avons mis en cadré les traces de terrain et, adopté la règle suivante, à l'intérieur de celui-ci, l'italique pour ce qui relève des commentaires, et la forme standard pour les observations, les entretiens, des transcriptions de supports (audio, vidéo, textes écrits). Nous nous appuyons sur la transcription de l'ensemble des carnets de bord remplis au cours des périodes de terrain². Le terrain consiste ici en plusieurs modalités de présence : des temps consacrés directement à la construction collective de la recherche (les temps du groupe de recherche-action) ; des observations pendant le déroulement de la colo ; la participation aux différentes instances de l'association (Conseil de Maison, atelier directeurs, Conseil d'Administration) ; des échanges avec les permanents de l'association ; le comité de pilotage.

Nous faisons apparaître deux phases dans l'expérimentation : la première phase correspond à un recueil systématique de faits (« faits captés ») et à la construction de grilles d'analyse pour entrer, ensuite, dans une deuxième phase de construction de données (« données construites ») qui aboutira à la mise en forme d'une première formulation du processus de prise de responsabilité.

Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons engagé un travail, avec les membres de l'association la Maison de Courcelles, de construction de pratiques d'observation au plus près de l'expérience du quotidien. Le travail de construction méthodologique a été une grande part du travail d'accompagnement de l'évaluateur dans cette expérimentation. Nous sommes partis au départ d'une approche ethnographique. Puis, nous avons progressivement enrichi cette approche par la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)³. L'ethnographie cherche à rendre compte du réel par une intensification de la description du terrain alors que la MTE part du terrain pour aller vers l'élaboration de théories, même si cela est aussi vrai en ethnographie mais de façon moins systématique⁴. En MTE, le travail d'encodage des traces de terrain est primordial car il permet de faire apparaître les catégories d'analyse qui serviront de base au travail théorique. Pour notre part, nous avons organisé notre travail de façon différente : la création des catégories s'est faite après avoir procédé d'abord à un passage des faits bruts à des données construites. Aussi, nous ne faisons pas apparaître d'encodage en cours de route. Nous donnons cependant les éléments qui permettent de comprendre le contenu des catégories que nous avons élaborées au moment où nous les présentons. Du fait de cette construction des questions méthodologiques, chemin faisant, nous évoquons les questions et les solutions trouvées au fil du propos ; avec cette manière de faire, nous cherchons à rendre compte des changements intervenus dans notre manière de recueillir des traces de terrain et de les présenter⁵.

Au travers d'un exemple particulier la « Fabrik » qui s'est déroulé sur les deux années, et qui portait la marque de l'expérimentation (consistant en la création d'une activité nouvelle dans la colonie de vacances, tout en favorisant l'accueil de nouveaux-nouvelles animateurs-trices), nous pourrions montrer ce que représente la « prise de responsabilité » – créer quelque chose de nouveau est singulièrement une « prise de responsabilité » pour l'association dans son ensemble. Mais avant, dans cette même partie, nous montrerons l'ensemble de la démarche de construction du processus de « prise de responsabilité » avec les membres de l'association.

Deux points formeront la partie suivante, à propos de l'essaimage de la méthode de « prise de responsabilité » mise au jour dans le cadre de la Maison de Courcelles. Le premier concerne la question de l'engagement et du militantisme dans les mouvements de jeunesse. L'absence d'une consolidation du processus décrit par une tentative de production d'une action selon ce qui est désigné ici comme une trajectoire, limite la transférabilité du modèle mais ne le rend pas pour autant caduc : il est instable d'un point de vue pédagogique. Le deuxième point porte sur ce que révèle cette expérimentation : il existe un « **modèle de prise de responsabilité** » qui permet à des jeunes de s'engager dans une association. Que peut-on dire de ce modèle dans le cas d'une institution (mission locale, service jeunesse), ou un dispositif public visant des jeunes qui, elle et lui, ne cherchent pas un engagement en leur sein, quant aux prises de responsabilité qu'ils ou elles pourraient produire ? Voilà une piste intéressante qui reste à explorer...

1. Les faits captés dans la vie de la Maison de Courcelles

Nous nous sommes retrouvés, le groupe de la recherche-action (GRA)⁶, à Courcelles pour une première séance de travail le samedi 9 avril 2011. Nous avons demandé aux présents de se mettre en trois groupes pour énoncer ce que serait la « prise de responsabilité ». Nous partons ici des représentations des membres de l'association. Il faut cependant remarquer que les pistes (indiquées en commentaire après) seront en grande partie explorées. Nous reprendrons par la suite seulement des passages des transcriptions.

Ce premier texte nous donne l'occasion de définir les principaux termes indigènes nécessaires à la compréhension des propos (ils sont mis en gras dans le texte pour mieux les identifier et repris ci-dessous dans l'ordre de leur apparition).

Carnet de bord

Premier cahier de bord d'avril à mai 2011, p. 1-5, 9 avril 2011 à Courcelles

Il s'agit de notes portant sur l'entrée dans la recherche-action. Il semble que trois groupes ont été constitués et que je leur demande de dire ce que sont les différentes prises de responsabilité. Je n'ai pas noté cet élément. Est-ce que le terme « prise de responsabilité » a déjà donné lieu à une réflexion et donc il est utilisé comme notion ou catégorie, ou bien, est-il seulement présent comme une forme de langage ? Il est évoqué l'idée de tuteurs qui accompagneraient les jeunes animateurs dans la prise de responsabilité. Nous serions là du côté de l'expérimentation.

Carnet de bord

Groupe 1

« La prise de responsabilité peut suivre un gradient en termes de responsabilité : la responsabilité dans les **colos**⁷, sur les week-ends, dans le **Conseil de Maison**, dans le Conseil d'Administration.

Le groupe a ensuite analysé les différentes formes de prise de responsabilité dans la colo : en se positionnant dans le **tableau de planning**, en s'engageant dans la réalisation d'**un événement**, en faisant une **coordo**. Le rôle du directeur est de donner de la confiance et de déléguer. L'accompagnement des animateurs se réalise par le directeur mais aussi par les anciens. Pour les groupes d'enfants, l'**animateur dispo** prend l'initiative de proposer quelque chose. Pour ce qui est des directeurs-trices et des directeurs-trices adjoints-es, le rôle des permanents est important. Il existe aussi un lien avec le Conseil de Maison et le groupe directeurs (ou **atelier directeurs**), il s'agit de faire confiance et de rassurer. Il existe des **postes** qui sont très importants du point de vue de la qualité du séjour, c'est le cas des **responsables de chambre**.

Il est important d'être bienveillant par rapport à la prise de responsabilité : cette attitude est quelque chose de quasiment "prototypique" de Courcelles. »

Mémo

Il est nécessaire d'adapter à chacun la prise de responsabilité.

Carnet de bord

Groupe 2

« Quels sont les différents lieux de prise de responsabilité ? »

Mémo

La formulation de « lieu » est étonnante car il s'agit d'un dispositif plutôt que d'un lieu physique ce qui laisserait penser que nous serions face à un changement, peut-être, de la nature de l'espace, du fait de la nature institutionnelle de l'instance évoquée (et de ce qu'elle fait sur le statut des individus).

Carnet de bord

« Les lieux sont : le Conseil de Maison, le Conseil d'Administration, l'atelier directeurs, les week-ends, le bénévolat associatif, la colo. »

« Dans la colo, la prise de responsabilité correspond à différentes tâches :

– l'animation d'un groupe, prendre conscience de ce qui est possible, faire confiance ;

– le directeur est responsable de la continuité du projet, du recrutement, de l'équipe, de l'équipement ;

– lingère, c'est souvent une première expérience du monde du travail ;

– l'**animateur de coin** ;

– les **animateurs référents** ;

– la coordo., cela change la vision de la colo et de sa place vis-à-vis des autres animateurs.

Il faut vérifier ce que l'on apprend à faire en lien avec les responsabilités prises. »

Mémo

On confie aussi des responsabilités aux ados dans les activités.

Carnet de bord

Groupe 3

« Les prises de responsabilité c'est le Conseil de Maison, le Conseil d'Administration, les équipes, le groupe directeurs, les lieux : la lingerie... »

Mémo

Les lieux sont repris ici une deuxième fois. Il me semble important de le souligner car cela va dans le sens aussi d'une contextualisation de la « compétence » – prise de responsabilité –. Dit autrement, les lieux permettent par leur configuration mais aussi car ce sont des situations (structurées par des normes partagées dans l'institution) permettant à des personnes de prendre des responsabilités. Nous ne sommes pas loin de l'idée développée par Arnaud, c'est processuel, dialogique, et artéfactuel⁸.

Carnet de bord

« Et chez les enfants, la prise de responsabilité, ça génère quoi ? Existe-t-il différents types de responsabilités, par exemple, des degrés de prise de responsabilité liés aux questions de sécurité ? D'ailleurs, il pourrait exister des peurs de prendre des responsabilités au regard des dangers potentiels. On peut imaginer qu'un individu prenne des responsabilités sans avoir les compétences préalables afin de les acquérir. »

Mémo

Cette remarque est assez décalée. On dirait que les personnes se sont mises à penser hors-sol comme si on avait une discussion de salon sur le sujet. J'ai du mal à raccrocher cela au réel⁹.

Carnet de bord

« Le lien entre la formation et la responsabilité est complexe : cela permet-il de prendre des responsabilités ou au contraire, de ne pas y aller ? »

Mémo

Je pense qu'il y a là quelque chose de fondamental : la prise de responsabilité n'est pas du registre de la formation mais plutôt d'une mise en situation au sens où la situation comprend la prise de responsabilité pour pouvoir se dérouler. Aussi, la situation est la possibilité de prendre une responsabilité grâce au contexte qu'elle contient comme aux règles qui la structurent.

Carnet de bord

« Le vote est un mode de prise de responsabilité au Conseil d'Administration. Dans le Conseil de Maison c'est plutôt dans la réflexion sur les projets.

« Pourquoi prend-on des responsabilités ? Est-ce un besoin de reconnaissance ? »

Mémo

Ce registre pour poser les questions m'étonne. Comme la dernière remarque. On assiste à l'absence des animateurs de classe dans le Conseil de Maison pour quoi ?

Nous pouvons souligner les pistes pressenties et indiquer rapidement leurs prolongements dans la suite des travaux du GRA et aussi, au sein des observations.

– Les lieux, les situations, une microsociologie des interactions : les « prises » de responsabilité se voient au sein d'interactions situées via un dispositif permettant de les voir ou de les révéler.

– Un processus de « prise de responsabilité » : on pourrait partir quasiment de l'expérience faite au sein de la colo en tant qu'enfant, jusqu'à la présence de jeunes dans le Conseil d'Administration pour signifier l'existence d'un parcours (ou trajectoire pour reprendre le vocabulaire de l'École de Chicago) de prise de responsabilité, avec des bifurcations possibles aux différentes étapes, des tâches à faire, des postes à prendre. Les étapes de la trajectoire sont quasiment désignées par le groupe 2. Si on les remet dans l'ordre d'intensification de l'engagement dans la vie associative, cela donnerait : colo, bénévolat associatif – participation à des week-ends ; atelier directeurs – Conseil de Maison ; Conseil d'Administration¹⁰.

– La prise de responsabilité soutenue par des intentions et des valeurs : il existe un univers d'attentes qui va permettre que des individus tentent de prendre des responsabilités.

Ce ne sont pas les seules pistes travaillées au cours de l'expérimentation mais ce sont celles qui seront interrogées lors de la première phase, soulevant au passage différentes questions méthodologiques.

1.1. La prise de responsabilité, un engagement devant le collectif

Lorsque nous évoquons la prise de responsabilité des jeunes de l'association au sein du Conseil d'Administration, il faut comprendre que cela ne va pas de soi, des doutes sont évoqués, un travail d'accompagnement est nécessaire. Le poids des responsabilités se fait aussi sentir.

Carnet de bord

Carnet de bord numéro 1, p. 5-8, 9 avril 2011 : Conseil d'Administration de 14 à 15 h 30 à Courcelles

« Redéfinition du bureau par la présidente. Responsabilité de prendre des décisions entre deux CA, représentation de l'association à l'extérieur, "être un peu plus porteur du projet, de la responsabilité de l'association, employeur, budget..." »

Mémo

Il y a une différence dans les formulations, la prise de responsabilité est complétée par l'aspect sur lequel elle porte : prendre des décisions, représenter

l'association, porter le projet de l'association (de sa survie, de son existence, de sa vie...), être employeur, gérer un budget... alors que jusqu'ici, cette prise de responsabilité était pensée en soi.

Carnet de bord

– Pour la directrice, les interlocuteurs directs ce sont les membres du bureau. Voir les choses avec la directrice, un lieu d'échanges. Le bureau, un partage entre les quatre.

Mémo

Les quatre doivent représenter la présidente, la trésorière, la secrétaire et la directrice, je pense.

Carnet de bord

– M. : "Je n'avais pas les connaissances sur ces choses-là". Une fonction possible pour découvrir ou apprendre ? "Intéressée mais pas envie d'être un boulet ; Courcelles, une grosse association, trésorier, c'est quoi ?"

Mémo

Je ne sais pas si tous les propos sont attribuables à M.

Carnet de bord

– J'ai connu plein de choses différentes sur vingt-trois ans, donc possible. Peut-être un problème de partager plus les choses du point de vue de la trésorière. Toute décision a un impact sur le budget. Le budget doit être suivi.

Mémo

Est-ce une réponse de la vice-présidente (23 ans) ?

Carnet de bord

– J'ai appris à comprendre des choses en étant trésorière, c'est un moyen d'apprendre par étapes. Je peux créer des outils pour le CA.

Il y a des risques quand on s'engage, d'où les bouleversements cette année. J'ai envie de m'investir mais je ne sais pas au regard des impondérables.

Le bureau, c'est un investissement plus important, pas être absent 3 ou 4 fois, pas possible.

Le poste de vice-président, aider à se former pour le futur, d'être président, et un proche d'ici, pour signer des documents.

Tu serais plutôt sur trésorière ou vice-présidente ?...

– Je suis en train d'apprendre comme trésorière. Je suis CA, CM et atelier directeurs, ça fait beaucoup pour l'instant. »

Je peux donner du temps sur un an, comme trésorière pas comme vice-présidente.

La prise de responsabilité au sens d'une appropriation des enjeux liés aux fonctions de membre du Conseil d'Administration se fait au travers de plusieurs canaux : différents postes existent qui sont plus ou moins impliquants et donc, certains peuvent servir de sas pour un autre, c'est clairement le cas du poste de vice-présidente ; les relations au sein du bureau et avec la directrice permettent de comprendre les enjeux, de poser des questions, de recevoir des informations pour prendre une décision éclairée ; les instances de travail comme le bureau, les commissions, les conseils d'administration sont autant d'occasions de prendre progressivement des responsabilités.

En plus du Conseil d'Administration, il existe un autre espace de vie associative : le Conseil de Maison est une instance plus large que le Conseil d'Administration, plus ouverte. C'est une sorte de succursale du Conseil d'Administration, en y venant, on découvre la dimension associative ; les débats, sur quoi ils portent ; on peut poser des questions ; on reçoit des comptes rendus (CB1 ; p. 9-11 : 16 heures Conseil de Maison)¹¹.

On pourrait ajouter deux choses : la question des rituels attachés à une fonction est structurelle dans l'organisation de Courcelles ; ils permettent à chacun de se retrouver en situation de faire quelque chose attaché à un poste ; la chose à faire dans le rituel est un élément structurant aussi du collectif, on passe par des phases identifiées, connues, permettant à chacun de savoir ce qui se passe et d'adapter son comportement à cela.

L'ensemble est structuré par la position de la responsabilité de la présidente de l'association qui, plus que par des discours, montre une façon d'exercer cette responsabilité concrètement et dans l'état d'esprit propre à Courcelles : soit la création d'une attente positive à prendre des initiatives et le fait de souligner l'engagement pris au service du collectif.

Carnet de bord

« Demande de la présidente au groupe directeurs par rapport au week-end de préparation. »

Mémo

C'est une question large qui donne la possibilité de s'exprimer mais c'est aussi une marque double : une marque d'intérêt et une préoccupation affichée renvoyant à la responsabilité de présidente de l'association qui vérifie que

les choses décidées sont bien réalisées. On voit qu'il existe en cet instant trois instances présentes : le CA, le CM et le groupe directeurs ou l'atelier directeurs. (idem.)

Un autre exemple rend compte de ce point. Il est prévu une inauguration des nouveaux bâtiments et celle-ci sera prise en charge, quasi exclusivement, par les membres du Conseil de Maison, or il y aura de nombreuses personnalités présentes (dont un ministre...). Ce moment de la vie associative est donc d'une grande importance. Voilà ce qui est mis en discussion : « Discussion entre les permanents, plus la présidente, et les membres du Conseil de Maison, vis-à-vis du protocole (respect des financeurs tout en gardant l'originalité du projet de Courcelles). »

Lors de ce Conseil de Maison sont évoquées les différentes actions à réaliser lors du week-end de préparation pour favoriser l'accueil des nouveaux animateurs. Un point indique : « faire un travail sur les compétences (CV) ». Ce point sera interrogé quant à sa pertinence au sein de la colonie, un an plus tard, fin mars 2012. Précisons juste ici ce qui sera demandé lors de ce week-end de préparation. L'idée est de pouvoir utiliser les compétences des animateurs-trices au service des projets des enfants. Il leur a été donc demandé de remplir un « CV » qui indiquerait ce qu'ils-elles savent faire.

Du côté de la recherche-action se pose d'emblée un problème pratique qui va orienter progressivement le travail. Il est prévu que des tuteurs pourraient accompagner les jeunes animateurs dans leur prise de fonction, identifier les compétences sous-jacentes à la prise de responsabilité conçues comme la forme de l'engagement des jeunes dans l'association, et au final, noter ces compétences dans un portfolio. Question : Ne faudrait-il pas que ces tuteurs se trouvent en position d'observer des prises de responsabilité pour pouvoir saisir les compétences acquises ? Mais sait-on réellement comment se réalise la prise de responsabilité ? Au fond, sait-on ce que nous devons observer ?

À ce moment de la recherche-action, nous prenons conscience de l'importance des questions de méthodologie auxquelles nous allons nous confronter comme dans ce commentaire : « Dans cette recherche-action, c'est à chacun de construire, en observant, ses grilles d'observation (quels sont les problèmes que je rencontre quand j'observe [il faut organiser ceci]). Les données d'observation seront des éléments factuels de la théorie (la socialisation version personnalisme¹²). Ils ne seront des faits qu'à condition de s'articuler à la théorie¹³. » Le dépassement de ce problème va prendre un certain temps¹⁴. Aussi, nous y reviendrons autant de fois que nécessaire en lien avec les petites avancées qui se dessineront pas à pas.

1.2. La transmission du sens au cœur de la prise de responsabilité

Si la question de la prise de responsabilité est saisie à bras-le-corps par les membres de l'association c'est peut-être aussi parce que ce sujet est important pour la vie de l'association et cela sous au moins une modalité : au travers de ce phénomène se transmet à certains la responsabilité

de porter le projet de l'association, et au travers de cela, d'en poursuivre l'existence dans le temps. Ceci transparait dans l'extrait suivant :

Carnet de bord

CB1, p. 17-18, 18 avril 2011 après coup¹⁵

« Lorsque j'ai vu M. vendredi, elle a insisté sur l'idée de pouvoir remettre en cause ce qui se transmet, et l'interroger par rapport au projet. Elle m'a donné deux exemples, les douches à 17 heures, les valises au grenier. Une question de modèle de transmission qui est peut-être en jeu. »

Mémo

En fait, il existe une différence entre ces deux exemples qu'elle ne perçoit peut-être pas car elle en fait une seule catégorie. Le premier est une pratique remise en cause par les permanents. L'enfant doit pouvoir aller prendre sa douche quand il en a envie, ici, les adultes organisent un « moment de douche » car cela les arrange. Dans le deuxième exemple, la mise au grenier des valises est un choix des permanents qui renvoie vers l'idée que cela crée une vraie coupure puisque les enfants ne voient plus la valise qui rappelle le déplacement. En mettant les deux sur le même plan, M. pense trouver un moyen de « remettre en cause » ce qui est institué. Effectivement se pose la question de la transmission du modèle au-delà des pratiques reproductibles, cette fois, plutôt du côté de la philosophie du projet. À quel moment, il est possible de donner à certains des responsabilités importantes qui vont permettre de toucher « au disque dur » du projet ? Je me pose cette question aussi bien pour L., nouveau permanent, que pour M., vice-présidente. Il y aurait à vérifier l'existence de garde-fous pour éviter que le projet dérive. Ce point demanderait à être analysé plus finement.

Carnet de bord

« La prise de responsabilité avant n'est peut-être pas celle d'après. L'enjeu porte sur les modalités et les instances de transmission : est-ce des individus (J.-P. ou V.) ? Transmet-on des procédures ou un sens ? Et alors, comment se transmet ce sens ? [pour moi, différence entre la première RA, où c'est moi qui fais les observations, et la deuxième RA, là ce seraient les acteurs de l'association qui feraient les observations]. Transmission, engagement, responsabilité sont trois notions centrales. »

Mémo

Pour ce qui se transmet, je pense à la notion de « cadre » c'est-à-dire une certaine façon de donner du sens aux choses, cela me paraît pouvoir faire l'objet d'un apprentissage (en prendre conscience, faire des études de cas, s'entraîner à les faire...) mais dans l'absolu, est-on sûr que telle personne va bien faire fonctionner ce logiciel en situation ? Il me semble qu'il n'y a aucune

certitude absolue. On peut donc transmettre des choses mais il reste une part de risque (d'incertitude) quant à l'appropriation de ce qui est transmis et de son usage en situation.

S'il s'agissait seulement de permettre à des jeunes de s'essayer à la prise de responsabilité comme on tente de réaliser un mouvement en sport, l'enjeu serait relativement peu important dans l'absolu. Lorsque les décisions prises vont engager soi-même, mais aussi d'autres personnes, dont des enfants, il devient nécessaire de construire des protocoles qui iront bien au-delà de la simple manière de faire, ils devront intégrer le sens (les intentions) de l'action. Sont donc transmises les tâches à remplir mais aussi pourquoi les faire et en quoi elles sont nécessaires pour l'ensemble du collectif, et plus particulièrement, pour la finalité pédagogique de l'association. Il est primordial que la manière de faire prendre des responsabilités respecte une éthique portée par les membres de l'association en général.

1.3. Observer le sens qui émane des prises de responsabilité

Nous retrouvons notre problème de méthode au regard de la saisie de ce sens. Au cours de cette recherche, nous serons amenés à consolider notre appareillage méthodologique et c'est précisément cette question du sens qui va nous obliger à nous décaler. Voyons un exemple concret dans lequel ceci est apparent :

Carnet de bord

CB Pdld, p. 93-99, 2 mai 2011

« Par exemple, V. le premier soir de la colo à Pâques, alors que l'équipe se prépare à accueillir les enfants le lendemain, va modifier l'aménagement de la pièce principale à partir de la découverte des jeux de société dans la salle de musique. Deux choses guident son action : le temps court de ces vacances ne laisse pas la possibilité pour l'équipe de se rendre compte elle-même du problème (inadéquation entre jeux de société et musique dans la même pièce), les enfants ont le droit d'emblée d'avoir un lieu bien aménagé ; ensuite, en supprimant des tables dans la salle à manger pour les jeux de société, elle induit l'obligation du repas échelonné (il n'y a pas assez de place pour que tout le monde mange en même temps). On retrouve ici la logique de Jean Houssaye avec les réunions d'enfants qui obligent les animateurs à décider avec eux-ci. »

Mémo

On pourrait ajouter les « jeux libres » pour lesquels il faut casser la structure classique de la colo pour que les enfants s'emparent de cela et en fassent une demande récurrente à la réunion. Jean Houssaye va ainsi imposer les jeux libres lors des deux premiers jours.

Carnet de bord

« L'accroche aux valeurs (normes locales ?) ne paraît pas fonctionner ici. Ce champ suppose quelque chose dans le cadre de l'écriture : s'agit-il d'écrire sur d'autres objets ? »

Le problème soulevé ici est celui de la prise en compte des vigilances élaborées au cours du temps (et sûrement transmises). Cela suppose, pour l'instant, deux niveaux d'observation : Comment un individu prend une responsabilité ? Comment se transmettent les vigilances ? Celles-ci sont-elles basées sur des pratiques ou sur des valeurs ? »

Mémo

Ce qui est étonnant est que je suis capable de saisir parfaitement le geste de V. mais j'aurais été incapable de le faire moi-même spontanément : j'ai acquis un savoir du sens des pratiques mais je n'ai pas intégré quelque chose qui me permettrait de prendre l'initiative d'aménager la salle autrement. Cela me paraît relever d'une préoccupation pour certaines dimensions du projet qui seraient intégrées. Ce souci de l'autre et de ce qu'il va vivre, ou bien des mécanismes qui vont permettre à l'esprit du projet de se réaliser, me paraît être aussi transmis. De quelle façon ? Je pense qu'il faut se trouver en situation de devoir porter le projet et cela est le cas dans les fonctions de direction !

Le problème soulevé ici va donner lieu à une série de commentaires dans nos carnets de bord pour tenter de penser ce qui est sous-jacent, à savoir, la présence des registres pluriels quant aux faits en présence. S'il s'agit d'attraper le sens transmis que faut-il saisir comme faits ? Les commentaires sont suffisamment construits pour qu'ils soient mis *in extenso*¹⁶.

Carnet de bord

« Il semble que je sois du côté des attitudes dans la première recherche-action. Le processus de personnalisation est une évolution des attitudes. Si je vais au bout, nous serions maintenant dans une question de normes ; les données seraient des normes mais alors, quel est le microscope des normes ? »

Quelles sont mes lunettes pour voir ? Qu'est-ce que je vais voir et comment cette capacité à voir est organisée par de la théorie ? Quelles questions je dois poser pour voir ? Que vais-je voir ?

Dans la première recherche-action, mes données portent sur les enfants et pas sur les animateurs. Je m'intéresse aux effets produits par les situations (soit les adultes, mais aussi l'organisation, les croyances, les lieux, les objets... un ensemble qui forme la matrice institutionnelle¹⁷ de Courcelles).

Dans la deuxième recherche-action, on change de public, les données portent sur les (adultes) jeunes. On peut donc interroger les situations

des jeunes : “Que font les jeunes à Courcelles ?”, me paraît décalée comme question.

En tout cas dans un premier temps, du point de vue des jeunes animateurs (de la carrière d’animateurs), on peut se demander comment se traduit le processus de personnalisation (le développement de la personnalité). Mais, on est là du côté de l’idée de carrière (trajectoire), avec des bifurcations qui tiennent à des changements dans les interactions (prise de responsabilité ?) : [cf., (Strauss, 1992, p. 37) et Becker]. Il faut tenir compte d’un autre groupe social qui agit directement ou non sur ces jeunes animateurs (directeurs-trices, coordo, permanents, membres du Conseil d’Administration, du Conseil de Maison, de l’atelier directeurs) [Appelons le groupe A]. »

« Hypothèse : Le groupe A s’appuie sur des valeurs (normes) pour créer la trajectoire du groupe B et sur des situations pour celle du groupe C [englobant de fait le groupe B] et peu sur la théorie du personnalisme (ou de Montessori). »

« Quelles traductions en termes d’écriture et d’objets de l’écriture ? »

Mémo

Il me semble que je passe de l’impasse d’un rapport données-théorie dominé par une pensée spéculative où les données vérifient une théorie ou la valident à un schéma qui rend possible l’émergence de la théorie enracinée: la théorie émane des données. On passe ainsi des pratiques à une hypothèse des processus qu’elles favorisent ou permettent aussi bien du côté des valeurs (rendre certaines pratiques souhaitables et d’autres rejetées) que des façons de faire (créer des situations qui permettent de prendre des responsabilités et plus encore qui organisent une carrière au sein d’un mouvement de jeunesse c’est-à-dire que l’institution se maintient malgré un changement continu des personnes qui la font vivre). Cependant, il ne faut pas négliger les différentes dimensions de la prise de responsabilité : confiance, prise de risque, préoccupation, façon de faire, contextes et situations, interactions entre personnes à des postes différents, prise de poste... il y a là une série de catégories qu’il faudrait renseigner avec des cas concrets. Le changement qui s’opère porte sur la méthodologie qui évolue et permet alors de « voir » des phénomènes hors de portée jusqu’ici.

Les propos précédents vont être suivis, dans nos carnets de bord, par un retour vers l’idée d’une forme de socialisation qui serait à rechercher, voire à démontrer, et qu’elle existe en cherchant les données adéquates. C’est-à-dire que nous repartons vers un modèle méthodologique qui partirait d’hypothèses à vérifier par un recueil des données alors que nous avons mis en lumière l’importance d’entrer dans une approche qui soit en mesure de partir des faits pour aller aux théorisations. Il nous faudra entrer pleinement dans la théorie enracinée pour dépasser ces questions méthodologiques. Nous verrons, au fur et à mesure, des traces apparaître en lien avec la théorie enracinée et la microsociologie. Cependant, les choses avancent et portent le

sceau de ces réflexions en marquant une nouvelle orientation dans les objets observés. Les observations au cours de l'été, d'un séjour, vont permettre de faire avancer fortement ces questions de méthodologie d'observation.

Carnet de bord

CB1, p. 57-60, 3 août 2011, 20 h 25

« 22 h 10, B., à propos d'I. la cuisinière, elle donne plus ou moins de responsabilités. Je disais à R. (adjoint), avec les compétences on peut se demander si on prend une fonction parce qu'on nous pense capable ou on se construit les capacités en occupant la fonction. »

Mémo

Ceci est une vérification de mon hypothèse ; cela me permet de savoir si j'ai bien interprété ce qui se passe.

Carnet de bord

« Même s'il existe des différences dans la manière d'occuper les postes, chacun ne réinvente pas tout, et chaque poste se construit à partir d'objets. Ces objets, feuilles à remplir, tableaux, aménagements, organisent l'occupation des postes. Il est peut-être possible de regarder chaque poste par cette focale : il y a des objets symbole du poste (le gilet du sécu) ; il y a des objets collectifs (donner de l'information aux autres : fiche de sortie, tableaux collectifs). »

Mémo

Nous sommes face à un modèle dans lequel l'effet produit sur les enfants tient pour partie à une organisation des adultes qui doivent, recevoir, recueillir, noter différentes informations via une série d'objets adéquats, l'ensemble fonctionne aussi grâce à l'occupation de différentes fonctions par des personnes.

Ce petit passage montre la bascule au niveau de l'observation puisque celle-ci est ramenée à des faits concrets qui sont : ce que fait la personne dans un poste, le poste, les objets associés au poste, l'importance des informations liées au poste. Par le travail d'organisation des faits afin d'en faire des données (la prise de responsabilité est une prise de poste), j'en arrive à un changement profond dans l'observation soit le choix des choses à observer car ce sont des faits organisés en données.

1.4. Un horizon d'attentes

Si les individus prennent des responsabilités, c'est parce que les situations contiennent un ingrédient qui autorise cela : ce sont des attentes qui

portent sur les capacités attendues. Elles n'ont pas encore été exprimées au sein du poste considéré mais il y a une confiance accordée pour que la personne tente, essaye, prenne l'initiative de faire les choses. Ceci est un moteur puissant et essentiel dans le processus de « prise de responsabilité ». Il dépasse l'interaction affective entre deux individus et appartient à la situation elle-même, comme au projet collectif, c'est-à-dire des principes partagés.

Carnet de bord

CB1, p. 51-57, 29 juillet 2011

« 1) Dans les entretiens il faut tester comme questions : Est-ce que tu étais capable de faire cette tâche avant ? Et si non, (qu'est-ce qui t'a rendu capable ?) plutôt, comment tu as fait pour réaliser cette tâche ? Est-ce que tu te sentais compétent pour faire cela ou occuper telle place et si non, comment tu as fait pour bien effectuer cette tâche ? »

Mémo

C'est très étonnant et très intéressant car en fait, ces questions visent à comprendre ce qui se passe dans la prise d'une responsabilité qui correspond elle-même à un ensemble de tâches à effectuer, l'ensemble permet de passer dans une nouvelle capacité et, en réalité, les choses se passent à un autre endroit : choisir de prendre un poste, se voir proposer un poste, s'accorder sur la prise d'un poste ; effectuer un poste ; tirer des conséquences sur d'autres postes à prendre : l'ensemble constitue une trajectoire¹⁸.

Carnet de bord

« Ces questions supposent trois catégories au moins : être capable/capacité, faire/réaliser une tâche, être compétent/occuper une place. La question sous-jacente est, d'un côté, de savoir, si l'individu a les capacités/compétences et l'institution les reconnaît (dans ce cas, l'institution et l'individu sont sans rapport : l'individu possède des compétences/capacités, l'institution en a besoin, elle les utilise), et de l'autre, si les compétences sont liées à l'institution et n'ont pas de sens en dehors ; enfin, s'il faut un rapport particulier entre l'individu et l'institution pour que l'individu montre des compétences et sorte de la prise de responsabilité avec des capacités (qu'il sera capable de mobiliser ailleurs et qui seront reconnues par d'autres institutions [Comment, à partir de quoi, de leur connaissance, de la première institution ? En testant ces capacités dans leur organisation ?]).

La compétence recherche-action devrait devenir une compétence permanente de la Maison de Courcelles, et pour cela, il devrait y avoir des places à occuper pour apprendre à observer, à analyser, à produire des textes, à rendre compte (en colloque, en conférence). Il me semble

que si on arrive à créer dans l'organisation ce groupe de recherche-action comme structure permanente, alors cela voudra dire qu'on a compris comment se construisent une compétence et des capacités. À proposer à V. et V.

Dans une logique de recherche qualitative, il faudrait que je puisse avoir un groupe de comparaison (en fait des groupes si j'arrive à comprendre les différences essentielles) : *logique mouvement de jeunesse*, le jeune passe par une série de places pour devenir adulte et occuper alors une place dans la société, on est dans une situation similaire à la Maison de Courcelles, mais des différences peuvent se présenter, par exemple, dans un service jeunesse, ou dans une MJC qui se dit être une institution et pas un mouvement. *Logique institution de jeunesse*, partir des lieux eux-mêmes et regarder si c'est différent et si ces catégories institution/mouvement sont pertinentes, ensuite, regarder dans différentes structures les similitudes ou différences avec ces catégories (un service jeunesse), une mission locale, une MJC et un centre social. Il s'agirait de comprendre le rapport capacités/compétences, et donc, quels sont les critères de constitution des groupes d'institutions.

Au passage, ce travail n'a pu être réalisé directement avec cette intention mais par contre, il s'est retrouvé dans la recherche-action menée avec le Conseil Général 93 et Profession Banlieue¹⁹ où la question de l'accompagnement au sein d'un mouvement de jeunesse et d'une institution de jeunesse a été posée : la différence est la finalité puisqu'un mouvement doit se maintenir et que la prise de responsabilité des jeunes dans le mouvement lui permet de continuer et cela, par intégration du jeune au fonctionnement du mouvement (la création de militant est importante) ; alors que l'institution doit se maintenir dans ses capacités à produire un service particulier malgré les changements incessants (cf. L'exemple de l'hôpital chez Anselme Strauss, *La trame de la négociation*). Le service peut être présenté du point de vue du jeune comme une trajectoire qui va modifier quelque chose en lui, ici la prise de responsabilité relève d'un levier ou outil articulé au service offert. La prise de responsabilité n'est pas utile pour le maintien de l'institution contrairement au mouvement de jeunesse. Ici, le regard se tourne vers l'effet attendu au travers du service offert et sur les moyens de le produire²⁰. »

CAPACITÉ POSSÉDÉE PAR LE-LA JEUNE ANIM'	CAPACITÉ RECONNUE PAR L'INSTITUTION	
	+ (oui)	- (non)
	+ (oui)	+ (oui) et + (oui) CONCORDANCE
- (non)	- (non) et + (oui) APPRENTISSAGE POSSIBLE	- (non) et - (non) POSTE NON OCCUPÉ

Mémo

Ce tableau se lit du point de vue de l'institution : elle reconnaît ou pas les capacités de l'individu, et face à cela, l'individu possède ou non ces capacités. Enfin, l'avant-dernière ligne indique l'impact pour le poste occupé : l'institution reconnaît les compétences de l'individu et celui-ci les possède, on a concordance ; si l'individu ne les possède pas, l'institution crée alors une situation positive pour l'individu (apprentissage positif) ; maintenant, si l'institution a un doute sur les capacités de l'individu, on aura alors une mise à l'épreuve ; si ni l'institution ni l'individu ne croient aux capacités, alors le poste ne sera pas occupé.

En fait, il s'agit en réalité de l'analyse de la relation au sein d'un mouvement de jeunesse entre ceux qui accueillent un-e jeune et les capacités de celui-ci ou de celle-ci, plutôt que dans une institution (voir ci-dessus la différence entre institution et mouvement).

Carnet de bord

« On retrouve les *univers de conscience* de Strauss et Glaser (1995), l'institution sait des choses que l'individu ne sait pas (elle pense que l'individu est ou non capable).

On retrouve aussi l'idée de *trajectoire* c'est-à-dire on effectue un *pronostic* sur le chemin de l'individu dans l'institution (les *bifurcations* se font à chaque nouveau poste occupé en fonction de la manière d'avoir exercé ou non une capacité).

Ces catégories peuvent se présenter et ce vocabulaire se révèle utile. Mais il ne s'agit pas de tester ces catégories. On cherche à savoir : comment on passe d'un poste à un autre ? En fonction de quoi ? Est-ce qu'on possède les capacités avant (une aptitude) ou on les acquiert en cours ? La compétence est-elle un élément émanant de l'individu ou bien une caractéristique du poste, donc des rapports institutionnels (un effet de l'institution comme en thérapie institutionnelle) ?

Peut-on penser ces choses sans se soucier de ce que produit cette institution ? Par exemple ici, des pratiques pédagogiques ou un processus de socialisation ? »

Mémo

Non et plus particulièrement dans la conception du pronostic (la deuxième chance) qui pose en filigrane l'idée d'un rapport individu-collectif au bénéfice de l'individu a priori (mais sans accepter l'usage de l'institution sous forme d'un détournement au service d'un individu).

« On a un niveau de pratiques qui consiste à permettre le passage d'un poste à un autre : "prendre des responsabilités".

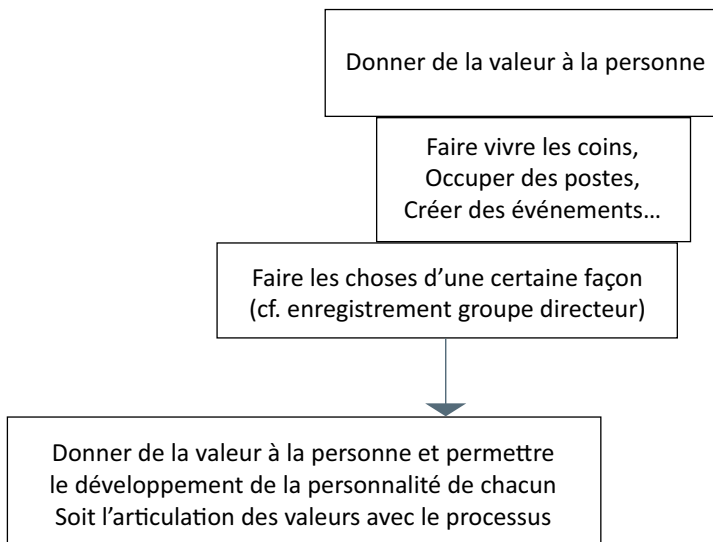
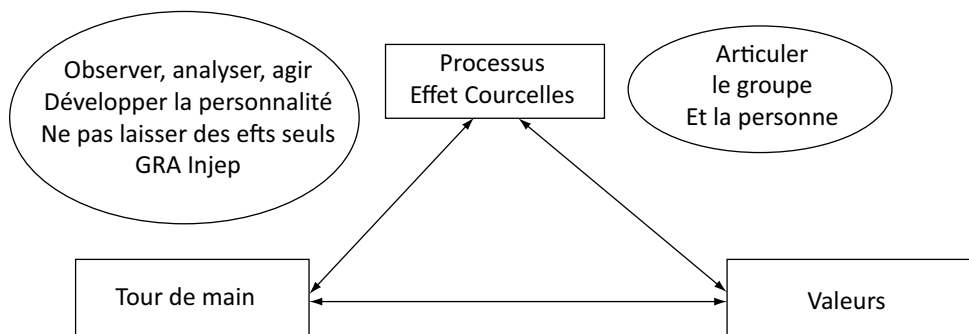
On a un autre niveau de pratiques (qui échappe en partie aux acteurs) qui consiste à faire, à produire un processus de socialisation : "une compétence de l'institution".

Enfin, il existe une articulation entre ces deux choses : “la manière de prendre des responsabilités sur le processus de socialisation”.

Par exemple, observer les enfants dans leur déplacement quotidiennement permet de voir : les enfants qui restent seuls, choisir un type d'événement, de repérer les groupes de projet, d'être attentif à l'effet chambre (= favoriser le processus de personnalisation). Mais personne n'occupe cette place (observateur) donc, cela ne rentre pas dans une capacité ou une compétence. »

Mémo

On touche du doigt l'enjeu de ces travaux de recherche, transmettre un savoir-faire conscient (l'effet Courcelles) ; il y a aussi des valeurs à transmettre.



1.5. L'accompagnement dans la prise de responsabilité

Une autre manière de dépasser les difficultés de l'observation va consister à vérifier (comme dans le cas précédent), si nos hypothèses d'interprétation des actes qui se déroulent sous nos yeux sont pertinentes. Nous nous demandons ainsi **quels sont les signes qui témoignent d'un accompagnement dans un poste.**

Carnet de bord

CB1, p. 67-70, jeudi 4 août 2011

« Avec R. sur l'accompagnement 18 heures sous la tonnelle.

Il est coordo ; il existe deux cas ; des retours négatifs, temps de précision en réunion le soir : en général, et si la personne se reconnaît dans la situation, partir de celle-ci et ouvrir ; possibilité d'être en doublette avec quelqu'un qu'on sait compétent (sans forcément savoir en quoi et comment ?). En creusant un peu, pas forcément techniquement, de l'expérience à Courcelles (un savoir-faire dans l'accompagnement des enfants). »

Ceci est très important : ce qui est proposé comme aide c'est une personne qui sera capable d'apporter le sens de la pratique à Courcelles soit un « cadre de référence ». Dit autrement, le sens à donner aux choses. Particulièrement dans cette colo, une ligne de conduite peut être définie qui prend appui sur la fameuse phrase de Maria Montessori : « Aide-moi à faire seul »²¹.

1.6. Le chemin d'un poste à l'autre

Nous commençons à nous intéresser à l'existence d'une trajectoire au sens de Strauss (Strauss, 1992), c'est-à-dire à un parcours effectué au sein de la Maison de Courcelles par un individu, de la position d'animateur à celle de directeur, par exemple. Pour reprendre le propos de Strauss, qui lui s'intéresse à la trajectoire des malades dans un hôpital, on pourrait commencer par évoquer l'entrée à la Maison de Courcelles qui serait alors désigné comme le « diagnostic »²². Il existe, certes, un tel moment mais pas fermé spécifiquement à la première présentation de la personne dans les locaux. Il existe différents moments qui peuvent produire une idée de la personne, mais toujours de façon labile sans figer les choses. S'il arrive quelquefois qu'une personne voie ses comportements affublés d'un jugement négatif, cela ne peut être que pour un temps donné et des faits précis. En général, le principe de la « deuxième chance » fonctionne et donne l'opportunité de reprendre une place, parfois avec des aménagements en termes d'accompagnement, de tâches confiées.

Maintenant, si on s'intéresse à une trajectoire générique, alors il faut reprendre différents éléments évoqués avec des membres de l'association pour construire ce parcours.

Carnet de bord

CB1, p. 75-79, 8 août 2011 10 h 50 salle des anims

« 16 heures à nouveau sur canapé après un passage au brico avec M.

Je voulais en savoir un peu plus sur le rôle du coordo, dans le chemin vers la direction. La direction est donnée par les permanents à quelqu'un qui a été une première fois adjoint (l'association paye une partie de la formation). Déjà, devenir adjoint, c'est être engagé sur le chemin de la direction. On propose le poste d'adjoint à quelqu'un qui aura fait pas mal de coordo (ce qui veut dire que la coordo ne dit pas grand-chose de la suite, c'est un passage obligé mais on peut y tester des choses quant à la prise de responsabilité [tu peux te manger sur la coordo...]).

Le passage de l'adjoint à directeur se fait souvent par le biais des séjours sur les petites vacances et l'atelier directeurs, le retour des directeurs car j'imagine qu'il faut être adjoint avec des directeurs différents. Après, lors de la direction, les permanents accompagnent en étant attentifs à l'ambiance, donc en laissant faire le directeur pour qu'il « fasse ses expériences ». Pour cela, les permanents vont traverser régulièrement la colo pour la sentir : la cuisine est une bonne caisse de résonance, on voit et on entend la colo vivre (les sols sont en bois, ils vibrent et résonnent), les pauses à la tonnelle ou devant le bureau, traverser le bâtiment par la salle des anims, histoire de sentir.

Les permanents n'interviennent qu'à partir des adjoints car c'est un investissement affectif et sur la durée, pour commencer à travailler "les ficelles du métier" ».

L'exemple des pauses met la focale sur un aspect très intéressant : le statut apparent dans la rencontre varie selon les lieux et les moments. Lorsqu'un animateur rencontre un permanent sous la tonnelle, espace réservé à l'équipe d'animation pour être en pause, ou devant le bureau alors qu'il prend un café avec l'équipe de cuisine, dans un endroit qui se trouve à la frontière entre le dedans et l'extérieur de la colo, dans un moment singulier comme le recrutement, ou bien dans le cadre de la préparation ou le bilan du séjour, chaque fois, l'interaction prendra une certaine couleur, la capacité à dire certaines choses ou d'autres sera modifiée.

Carnet de bord

CB2, p. 2-3, 8 août 2011. Canapé 17 heures

« Après grande discussion avec A. et B., c'est dans l'atelier directeurs que se décide qui pourra l'intégrer après.

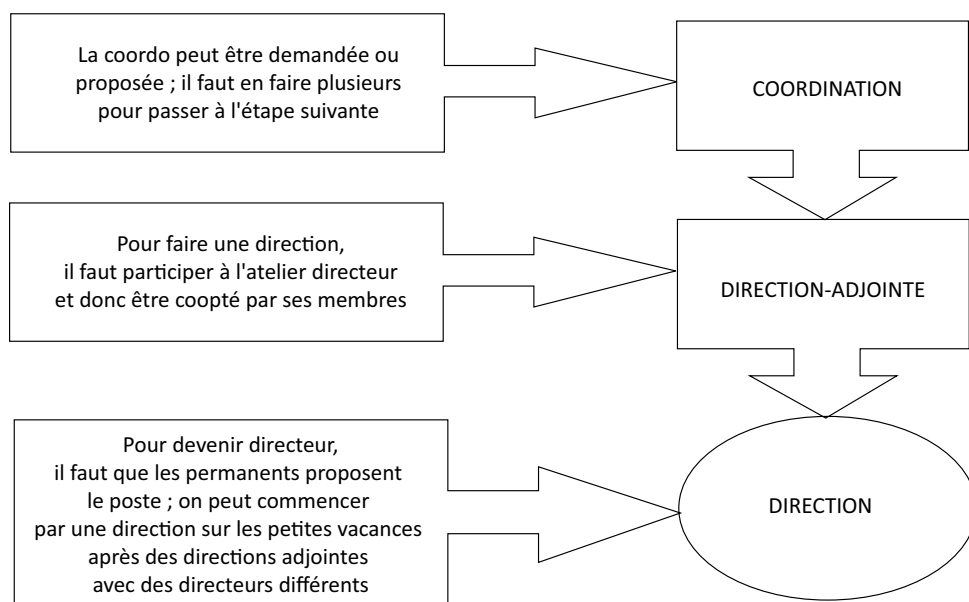
A priori, A. avait des réticences avec (), et en même temps, elle semble avoir proposé à A. le poste de coordo sans sous-entendu.

Elle a fait sa formation ici dans une équipe Courcelles (). Elle a fait sa première (et seule) colo comme adjointe avec E., sa première direction sans BAFD.

Comme il faut remplir les chambres en fonction de l'âge, du genre et des amis-es, il faut aussi construire les équipes en tenant compte des directeurs potentiels, puis des directeurs-trices adjoints-es. La construction des équipes de l'été est sûrement un espace où la question des compétences va se jouer : marier les capacités pour arriver à faire une équipe. »

Mémo

Si je reprends les infos concernant le parcours vers la direction, je peux faire un schéma.



Nous reviendrons sur ce schéma dans la partie sur la construction des catégories.

1.7. L'initiative et le répertoire des pratiques

Une problématique certainement centrale à la Maison de Courcelles pourrait se trouver dans la question de prendre l'initiative de créer de nouvelles manières de faire face à la perpétuation de pratiques fondées à une autre époque.

Carnet de bord

CB2, p. 3-8, 9 août 2011 chambre

« Ensuite, j'ai mangé avec Michel, il m'a parlé des gâteaux de pain, de la connaissance de la recette qui s'est perdue (c'est devenu du pudding).

Il y a eu des réponses à des problèmes qui ne se sont pas instituées dans des objets, qui sont restées des pratiques (je n'ouvrais pas tout au brico, des fois je faisais quatre heures de poterie et c'est tout). Des pratiques peuvent aussi disparaître (il n'y a plus de caisses à savon, ni de descente en canoë du parc). »

Mémo

On retrouve ici ce que j'avais décrit pour les bâtiments (Bataille et Levitre, 2010) : il faut des personnes qui fassent vivre les choses pour qu'elles existent. Comme il y a des créations il y a aussi des disparitions. Cependant, cela crée un répertoire de pratiques qui pourront être mobilisées à l'occasion pour régler une difficulté particulière : de temps en temps, V. peut dire à l'un ou à l'autre « à telle époque on faisait telle chose ». Cela ne veut pas dire qu'il faille refaire (ce que je n'ai pas observé) mais qu'on peut tenter des choses dans cette direction ou à propos de tel problème.

La question soulevée est celle des pratiques qui s'instituent et de celle qui disparaissent. Une chose très importante : **du point de vue de la prise de responsabilité, l'enjeu est de savoir qui, comment, à quelles conditions quelqu'un peut prendre l'initiative de proposer, mettre en place, une nouvelle pratique.**

Carnet de bord

« Avec Q., si un directeur recrute son équipe, il risque de sortir du projet. La fabrication du pain au trappeur (et des pains au chocolat) a déplacé le goûter vers le trappeur. »

Il existe donc des analyses qui permettent de dire que telle pratique amène à une remise en cause possible du projet : comme recruter son équipe seul. Les changements peuvent être au début fortuits puis s'instituer parce qu'on y trouve de l'intérêt.

1.8. Les principes locaux de l'action

Michel, un permanent de l'association, nous avait donné la formule suivante pour traduire un principe central issu des pratiques quotidiennes développées sur près de vingt-cinq années : « Écouter comment ça vit, et agir là où il y a besoin. » Ceci peut paraître évident pourtant faire passer ces principes est très complexe. Il est difficile pour de nombreux animateurs-trices, même avec beaucoup d'expérience, d'entrer dans cette logique d'attention, non seulement aux enfants présents, mais au-delà, à la philosophie du projet, et ce faisant, d'entrer dans une logique de soutien au projet. Pour signifier cela, nous avons évoqué l'image de l'air chaud qui permet à une montgolfière de se maintenir en vol, ces principes portent le projet et si personne ne les soutient, la montgolfière tombe.

CB2, p. 3-8, 9 août 2011 chambre

« 18 h 15 salle des anims

– R. me fait remarquer que la Maison vit, plein d'enfants sont au ruisseau, d'autres sont en train de préparer le spectacle, d'autres fabriquent une cabane. H. est content de ça. Après, il me demande "comment on peut faire pour qu'un anim trouve sa place dans un coin ?", je lui parle des doublettes de Q.

Il me dit :

– Non, c'est pas ça, je ne voudrais pas qu'il fasse de la technique mais qu'il trouve ce qu'ils peuvent faire.

– Ah, OK, je vois, il faut partir du concept local "Va là où il y a besoin". »
Ce concept est une histoire d'imprégnation : comme pour teindre le tissu, il faut le mettre un certain temps dans le bain de teinture. Si on sort trop vite le tissu, il ne sera pas assez imprégné, et alors, dès le premier lavage, il va perdre sa couleur.

« L'imprégnation, c'est le temps passé avec un ancien pour le regarder faire comme dans le compagnonnage. "Va où il y a besoin", c'est un effet de l'institution sur la personne. Elle accepte l'influence institutionnelle et elle fait ce qui est nécessaire pour que ça tourne (voir peut-être le concept "servi-serveur²³"), sans forcément qu'on lui dise. On était tous les deux en train d'essuyer la vaisselle du goûter : "Tu vois ça (je suis en train d'essuyer) rien ne m'oblige à le faire, par contre, "on" a besoin que quelqu'un essuie la vaisselle ".

Quand j'explique cette histoire à B., il me dit :

– Oui, c'est comme moi qui suis en observation et finalement, vais porter des enfants au médecin.

– Est-ce une journée de bascule d'enfants et d'adultes dans l'"effet Courcelles" ? »

On voit là un effet de la situation sur les individus qui n'a rien à voir avec une compétence individuelle : c'est un effet de l'institution sur les individus c'est-à-dire que le jeu des interactions réglé par une *Institution* (système de règles) produit des comportements spécifiques. À l'intérieur de cela, des individus vont prendre des responsabilités. S'il y a des choses qui tiennent aux postes, aux processus institués pour accéder à certains postes, il y a aussi, (surtout ?), un processus de socialisation local qui incite, facilite, autorise, des individus à prendre des responsabilités que les formules « Va où il y a besoin » et « être un ancien²⁴ » tentent de signifier. Cependant, elles ne sont pas équivalentes : la deuxième parle de la connaissance qui va permettre de prendre, ou d'être sollicité, à prendre des responsabilités (emmener des enfants au médecin, il faut savoir quoi faire et en être capable), et la première (essuyer la vaisselle, il s'agit seulement de faire des choses qui vont participer à la bonne marche de la maison sans nécessiter des compétences particulières).

La première phase s'achève avec une synthèse ci-dessous. L'entrée dans les observations de terrain au sein même d'un séjour amène un changement de positionnement dans les manières de regarder et de voir. Les faits ne sont plus seulement captés : des choses sont recherchées pour comprendre, des données construites se profilent.

1.9. Synthèse de la première phase

Dans cette première phase, deux aspects sont à souligner. La recherche-action commence à s'organiser : nous percevons à la fois le point de vue à adopter pour voir les choses, et de même, ce qui est fait pour permettre de prendre des responsabilités. Par ailleurs, la perspective de construire le passage du monde de l'association à celui de l'entreprise, en s'appuyant sur l'idée de compétences, s'éloigne progressivement comme perspective réaliste. La deuxième phase confirmera ce point.

Plusieurs aspects sont mis en lumière au cours de cette première phase. Nous comprenons qu'il existe des situations qui permettent de prendre des responsabilités : c'est le cas des différents postes proposés dans le planning ; des façons de faire susciter par les aménagements ou les outils à disposition. Les situations, en quelque sorte, permettent la prise de responsabilité. Une deuxième chose importante est : si les individus prennent des responsabilités, c'est parce qu'ils sont dans un horizon d'attentes qui les incite à le faire. Enfin, nous avons compris que la prise de responsabilité est un processus nécessaire au maintien de l'association et que ce qui est au cœur de ce processus, c'est la question de transmettre le sens du projet.

On peut reprendre ces trois points du côté des observations qui permettent de constituer ces catégories de classement des données. En premier, les différents postes que peut occuper chaque personne apparaissent comme des choses sur lesquelles doit porter l'attention afin de voir comment les animateurs-trices s'emparent de ces postes. Il existe des principes dynamiques dans la colo comme « Va où il y a besoin... » qui permettent de distinguer différentes manières de prendre des responsabilités, voire à des degrés différents. Des situations sont créées pour faciliter l'entrée dans certaines situations (doublette, binômes, accompagnement...). Il faudra porter attention à cet aspect. Pour finir, certaines situations sont l'objet d'interventions des permanents ou de la présidente et signalent qu'est posé l'enjeu de l'interprétation des faits.

Trois questions

On pourrait ranger les situations de prise de responsabilité sous trois grandes questions, qui vont peut-être nous renvoyer à une série de catégories de classement, et au-delà, à des catégories théoriques : Comment se prennent les responsabilités ? L'horizon d'attente produit-il des effets sur les individus ? Comment le projet se maintient dans le flux du changement ?

2. Des faits captés aux données construites

Dans la première phase (jusqu'au 20 août 2011), nous avons capté des faits et tenté de saisir différentes problématiques en jeu pour les questions

méthodologiques. La deuxième phase aborde les choses avec un autre angle. Les « prises » sont devenues un objet qu'il faut tenter de repérer. Le terme *affordance* (Gibson, 1979 ; Joseph *et al.*, 1995) rend parfaitement compte de ce que nous voulons évoquer ici : les situations contiennent des prises qui facilitent la possibilité d'entrer en elles (Grison, 2004). Leur absence (ou l'incapacité à les voir) peut rendre une situation handicapante, par exemple, pour celui qui débute. Pour voir les « prises », nous allons développer une stratégie d'observation et de recueil de données. Nous en exploitons une partie dans l'exemple de la « Fabrik » qui montre le rôle de l'approche microsociologique. Gardant la même démarche que dans la phase précédente, nous rendrons compte des questions méthodologiques au fur et à mesure que le travail de terrain se fait. Pour finir, nous présentons le processus de « prise de responsabilité » tel qu'il a été dégagé du travail avec les membres du groupe de recherche-action, en le complétant par une phase de construction de catégories et de principes qui guident les actions, à partir des données.

2.1. La construction des données

Nous avons basculé vers l'idée que s'engager dans la vie de l'association, au sein d'un séjour, au Conseil de Maison ou au Conseil d'Administration, c'est prendre des responsabilités, c'est-à-dire de façon très triviale : prendre en main quelque chose, il faut donc des « prises ». Les prises sont nos données. Pour les construire, nous avons besoin d'un appareillage, c'est la microsociologie qui va nous donner le fondement scientifique pour fabriquer notre « microscope ».

De quoi s'agit-il ? L'engagement dans une activité ne sera possible qu'à la condition que les qualités de surface des prises – c'est-à-dire leur accessibilité – donnent à voir quel est le sens par lequel l'activité doit être conduite. Plusieurs choses peuvent donc être considérées comme une prise : la présence d'un accompagnateur, son discours et ses réactions, des objets.

Pour voir les prises, nous nous focaliserons sur des séquences dans lesquelles quelqu'un présente, à celui qui arrive, le sens d'utilisation des choses. Nous sélectionnerons des moments prototypiques comme l'accueil d'un nouvel animateur, d'un enfant, de quelqu'un entrant dans un lieu.

Différents supports d'enregistrement ont été utilisés : photos, enregistrement vidéo, audio, questionnaires en ligne, permettant à des personnes différentes de pouvoir les voir, écouter ou lire. Certains enregistrements sont séquentiels, d'autres sont continus. Tous les enregistrements utilisés ici, ont été réalisés au sein de la colo. Il faudrait compléter ce premier travail par un échantillonnage ouvert à d'autres lieux et donc, d'autres fonctionnements pour saisir la singularité de la pratique de l'engagement à Courcelles, même s'il nous semble possible d'extrapoler une partie des résultats.

Nous allons utiliser plus particulièrement les enregistrements audio dans l'exemple de la « Fabrik » développé ci-dessous. D'autres ont été réalisés qui apparaissent dans le chapitre sur le processus de prise de responsabilité. Il s'agit : de photos prises lors de l'été 2012 de différents objets présents à la « Fabrik » ; de l'enregistrement vidéo de l'accueil de jeunes animateurs-trices

sur le week-end préparation de mai 2012 ; du questionnaire passé après ce week-end ; d'interviews réalisées au cours de l'été auprès de personnes ayant pris la coordo pour la première fois.

2.2. Un cas prototypique d'engagement : la « Fabrik »

Lors des deux années de l'expérimentation, nous avons assisté à la création d'une nouvelle activité au sein de la colo : la « Fabrik ». Tentant de répondre à différents problèmes non pris en compte dans le fonctionnement de la colo, la « Fabrik » vise à apporter un changement pour y répondre. Ce faisant, l'ensemble des membres de l'atelier directeurs se trouvera ainsi en situation de créer une nouveauté interrogeant le sens du projet de la Maison de Courcelles. En prenant appui sur cet exemple, nous nous intéresserons au processus sous-jacent de création d'une façon de faire. Lorsque cela arrive, nous découvrons la constitution d'un système d'interactions situées, passant par des objets, une fiche de poste et l'aménagement d'un lieu. Nous avons en fait ce qui est l'envers des situations décrites en atelier d'écriture : **ces situations sont le résultat du travail de création d'un système d'interactions.**

La « pédagogie de la liberté » mise en œuvre à la Maison de Courcelles permet à des enfants d'entrer dans une logique de « projets » et l'ensemble des activités et actions développées par les équipes d'animation tend vers cela. Cependant, cette formulation simplifiée de l'« effet Courcelles » (J.-M. Bataille, 2007a, 2008) ne rend pas compte de ce dont on parle. La bonne question serait : Que désigne le mot « projet » ici à la Maison de Courcelles ? Ce point a été mis au travail dans le cadre des observations réalisées du système de relation au cours de l'été 2011. En essayant d'améliorer la grille support pour enregistrer les « projets » d'enfants, et donc, pouvoir les compter tout au long du séjour, les membres de la commission observation que nous avons accompagnés, se sont heurtés à une difficulté qui n'a pu être surmontée : Qu'indiquent les fiches projets ? Pourquoi les sorties qui correspondent souvent à un moment important dans l'histoire des enfants pendant un séjour n'apparaissent pas comme « projets » ? Au fond, quelle est la singularité de l'activité qui la fait basculer dans la catégorie « projets » ? Est-ce une question de forme : un « projet » est écrit ? Une question de contenu, de qualité de ce qui s'y passe ? Le flou pour l'instant règne sur le sujet.

Le problème soulevé est qu'il y a un risque à entrer dans une logique entièrement étrangère au modèle pédagogique, celle de l'entreprise. Le « projet » alors fonctionnerait comme un marqueur et selon sa propre logique, par exemple, d'amener les uns et les autres à passer par des formes écrites pour dire les envies, des formes écrites, de plus, spécifiques avec un langage particulier comme objectif, moyen... De ce premier glissement, d'autres peuvent se produire, comme celui observé ici lors d'un atelier directeurs en mars 2012 : « Le curriculum vitae est porteur de compétences qui vont produire des projets », dit un participant. Cependant, l'exemple inventé pour essayer de construire le raisonnement devra passer par différentes étapes avant de se retrouver dans une pratique réelle.

CB4, p. 36-37, réunion du 31 mars 2012 de 40'10 à 41'20

Notes prises à l'écoute de l'enregistrement

« Moi je pense que c'est important, là on a des appels de parents au bureau en disant : "Mon enfant adore la pêche, est-ce qu'il y aurait des animateurs compétents pour la pêche dans vos colos ?", eh oui, madame, bien sûr... les enfants peuvent parler, ils ne sont pas obligés à tout écrire.

Tu as un gamin, souvent un gamin qui a une envie de faire un truc, qui est complètement barge, qui peut nous apparaître complètement barge, et en plus, qui est un peu à l'écart du groupe, et s'il dit qu'il veut faire du... je ne sais pas moi, du LandArt avec des sacs-poubelle, non... un truc... faire des cabanes en osier, peut-être que ça va solliciter l'envie à d'autres d'aller le voir et de lui dire : "Tu peux me montrer comment on monte une cabane en osier", tu vois, peut-être que s'il n'y a pas ces espaces-là, ces gamins-là ne se croiseraient pas... ça resterait le projet d'un gamin qui part avec un adulte pour faire des cabanes en osier et peut-être qu'en réunion, vous diriez : "Ça reste le projet de l'enfant, on va pas intégrer d'autres enfants", et **le fait d'afficher qu'il sait faire ça, peut-être que ça va créer un projet entre enfants.** »

Cette dimension de la compétence va occuper pendant un certain temps le devant de la scène comme si elle pouvait rendre compte de la question de l'engagement. Sauf qu'il n'en est rien. La liaison CV-compétences-projets d'enfants indiquée dans la dernière phrase : « Le fait d'afficher qu'il sait faire ça, peut être que ça va créer un projet entre enfants », ne fonctionne pas. Ce que produit Courcelles, n'est justement pas un projet (ce mot est un abus de langage), mais un engagement dans une activité, de la personne, avec d'autres, autres enfants ou un adulte qui accompagne – l'adulte est en fait un grand frère ou une grande sœur en quelque sorte. Il s'agit toujours de faire quelque chose et d'y mettre du sien, ce qui développe la personnalité.

Dans une autre réunion, un atelier d'écriture du GRA, en partant de l'analyse des situations écrites, nous avons réalisé combien le support premier de l'accrochage d'un enfant dans le projet de Courcelles, passe d'abord par de la conversation.

Dans l'extrait présenté ci-dessous, nous faisons écrire les personnes présentes à propos de cet accrochage de l'enfant dans le projet alors qu'il y a une place disponible à prendre et que certains ont bien du mal à la saisir. Une intuition surgit à propos de ce qu'il faut regarder pour saisir ce qu'est un engagement à la colo de Courcelles. L'idée qui émerge, est qu'il faut aller regarder dans les gestes qui sont là sous les yeux, ou plutôt à portée des oreilles, la conversation.

CB4, p. 37-49, 19 février 2012 à 11 h 33 extraits

Notes prises à l'écoute de l'enregistrement

« J'ai un truc qui me vient mais je ne sais pas quoi trop en faire... un truc de la vie courante genre, on est dans une file d'attente et on s'y met à discuter

avec une autre personne, enfin, pour dire qu'il y a peut-être quelque chose de très basique, de très simple, de la vie de tous les jours qui fait qu'à un moment donné, on se met à se parler avec quelqu'un : "T'es qui toi ?".

– Dans le train avec un voisin.

– Oui, dans le train avec un voisin, et peut-être que c'est quelque chose de très petit comme ça, qui fait qu'un enfant, il y en a un autre qui l'attrape, et qu'ils se mettent à se parler et puis voilà, c'est fini, c'est enclenché quoi...

(...)

– Courcelles, c'est pas un vide complet.

– C'est en relation avec l'ouverture et la timidité de chacun.

– Oui, certains mettent plus de temps que d'autres.

– Il y a une variable singularité, heureusement.

– C'est parce que oui, on est pris dans un machin où de toute façon, ça fonctionne, relativement, il y a des cas, du côté des anims ou des enfants, de temps en temps, ça ne se passe pas mais, de manière générale, on ne s'en occupe pas parce que ça se fait.

(...)

– Et peut-être pour le coup qu'on n'observe pas mais en réalité, c'est un truc qui existe, c'est ça que je signalais là.

– Qui est tellement familier.

– Qu'on ne voit plus, qu'on ne voit même pas, mais qui est simplement de la relation humaine, de l'humanité. Quand on met des gens dans une salle, au bout d'un moment, il y en a qui se mettent à parler entre eux tout simplement sans plus d'explication que ça.

(...)

– On peut faire, on peut être dans le descriptif de la structure d'ici très pédagogiquement avec des machins, des bidules, mais on n'arrive jamais, on a beaucoup de mal à retrouver les choses de la vie courante. Et si on passe plutôt par des choses de la vie courante et le détail, dans des situations dans le détail, c'est plutôt de se dire : Qu'est-ce qui fait dans le fonctionnement qu'on favorise, que ça existe, ces petits trucs de détails, c'est plutôt inverser le machin, plutôt pas porter un regard par le haut et qui, dans la description, est par le dessus mais plutôt par le sensible, possible, au ras de la relation humaine et regarder ce qui se passe.

(...)

– Il y a plein d'hypothèses tout d'un coup, c'est peut-être quelque chose qu'on ne voit pas, quelque chose qu'on n'est pas allé regarder, en fait, en réalité, si on suivait ces enfants-là à distance ou si on avait les moyens d'observer avec une caméra, ou c'est peut-être autre chose, peut-être qu'on l'attraperait ce moment-là et qu'on comprendrait effectivement qu'est-ce qu'il y a qui fait que les gens investissent le vide.

(...)

– Je reprends mon histoire de conversation parce qu'Isaac Joseph dit des trucs marrants là-dessus, la conversation. C'est un sociologue français à l'origine de la venue en France de toute la sociologie américaine de l'École de Chicago, et, je ne sais pas si je vais la retrouver, cette anecdote... il dit,

en gros, quand on est dans une conversation comme ça, dans la rue, c'est-à-dire qu'on n'est pas quelqu'un qui est pris par un rôle institutionnel, on n'est pas un policier, une infirmière, c'est-à-dire qu'on n'est pas repéré par quelque chose qui fait que nous aurions un langage particulier, une manière de parler et, on a, on est pris par des machins qui nous aident à combler la petite inquiétude qu'il y a à ce moment-là où on se met à discuter, on va parler de la pluie et du beau temps, on va demander "d'où tu viens ?", etc.

– Oui, ça part du fait que je leur parle de Nancy.

– Oui, c'est pour ça que je réagis à ça, parce que tout d'un coup, ça a fait tilt. Parce que dans ce qu'il [Isaac Joseph] dit, dans ces moments-là, finalement, personne n'a de rôle. Donc, ce qui va se jouer dans ce moment précis de la rencontre avec l'autre, c'est qu'il y a une sorte d'exploration où on ne sait pas très bien qui est l'autre mais c'est au travers de sa manière de réagir, les réponses qu'il va nous donner à ces questions très bateau que, voilà, il peut se passer quelque chose, on peut commencer une conversation ou pas, et donc, c'est potentiellement ce qui se passe dans un moment comme ça, c'est que, on peut proposer un rôle, on en propose un mais dans notre manière d'être et, là dans le rôle d'un animateur, on peut en proposer un, vraiment. L'autre, il peut se l'approprier ou ça passe, il ne l'entend pas, ou ça ne veut rien dire, voilà, on peut faire plusieurs propositions. Il y a quelque chose de très particulier dans ce type de conversations, de cette qualité particulière de conversations qui est la conversation bateau. Quand on disait tout à l'heure, c'est quoi ce machin qui fait que, c'est dans la conversation bateau qu'on peut potentiellement se présenter à l'autre avec une face de soi, et tout est possible...

(...)

– Et à l'inverse c'est-à-dire qu'on peut être aussi dans un truc, où je suis anonyme, c'est-à-dire que là, ça les ramène à ce qu'ils sont, en tout cas, à ce qu'ils veulent montrer de ce qu'ils sont, et après, ils en jouent, ce qui n'est quand même pas rien, ou alors, ça peut être, je suis anonyme, vous ne savez pas mon histoire, vous ne savez pas d'où je viens, ni qui je suis, là, pendant la colo, je serais untel. Il y a des enfants, par exemple, qui se sont amusés à se déguiser pendant toute la colo, et à se donner un personnage, et puis ben, on ne savait pas qui ils étaient par ailleurs, mais en tout cas, pendant la semaine où ils ont été là, ils ont été un personnage. Et c'était important pour eux. Voilà, c'était une possibilité qui était offerte. Et ça, c'est un autre auteur, Georg Simmel, qui est un des fondateurs de la sociologie, qui est allemand, et qui a été à la base de l'École de Chicago. Il dit que la particularité d'un voyageur, c'est justement, qu'on ne sait pas d'où il vient, et on ne sait pas qui il est, il a donc la possibilité d'avoir, de prendre, ce statut particulier de voyageur, c'est très vague. Et donc voilà, ce qu'on cherche là, cet espace, c'est quelque chose qui permet à quelqu'un de **prendre un rôle** mais très ouvert.

(...)

– On est en train d'attraper un petit truc là, finalement, c'est cette capacité très très basique de rentrer en conversation avec l'autre, avec un enfant, quand on le rencontre pour la première fois, de parler de la pluie et du beau temps, de qu'est-ce qu'il fait et de qu'est-ce qu'il aime... Et là,

il se passe plein de choses, c'est une rencontre (...) guidée par la logique de la conversation. »

La conversation, à partir de petit rien entre l'adulte (« grand frère ») et des enfants, peut déclencher des choses très importantes comme dans l'exemple ci-dessous écrit dans l'atelier d'écriture de situations du 19 février 2012.

Un événement « Casino clandestin »

Maël Hanique

Un été, un groupe de quatre enfants, des grands, passaient la majeure partie de leur séjour soit dans la chambre entre eux, soit à zoner dehors, bref, à ne pas faire grand-chose de « productif ». Ils se plaignaient qu'ils n'avaient rien à faire, qu'ils ne pouvaient pas avoir accès à leur console de jeux très souvent. Un après-midi, j'étais en sécu à tourner dans les couloirs quand j'entends discuter dans leur chambre. J'avais déjà entendu parler avant mais là, j'entendais un peu plus fort. Donc, je prends un peu de temps pour discuter avec eux.

– Alors, les gars, qu'est-ce qui se passe, je suis passé tout à l'heure, vous étiez au même endroit à ne pas faire grand-chose, vous vous ennuyez ou quoi ?

– Ouais, franchement, c'est naze, y a rien à faire, on s'ennuie.

Ça faisait une semaine qu'ils étaient là. Alors du coup, je leur dis :

– Vous êtes allés dans les coins ? Vous avez fait des projets ?

Et pendant que je leur parle, j'en entends deux qui parlent de Nancy, et comme j'étais à Nancy, j'en profite pour discuter un peu de la région.

– Ah ouais, tu es de Nancy, machin, tu connais ça, et ça ?

Donc, voilà, on discute un peu, et voilà hop, je ne sais pas pourquoi dans la discussion, je leur propose de participer à la préparation d'un événement. Ils étaient à la limite d'âge, ils étaient grands, ils devaient avoir 11-12 ans. Il y a longtemps qu'ils savent que ce sont les animateurs qui se déguisent et que ce n'est pas un vrai poussin. Pourquoi pas les mettre dans la confidence ?

– Ah, ouais, ouais, ça peut être une bonne idée.

Alors, je leur dis que j'en parle le soir à la réunion et que je les tiens au courant. Et là, je leur dis que ça fait deux heures qu'ils sont dans leur chambre et que ce serait bien qu'ils aillent ailleurs. Je ne sais plus trop comment les choses s'arrangent mais au final, ils ont participé à un événement « Casino clandestin ». Et on peut dire qu'ils étaient à fond : ils ont participé à l'installation des décors, à la déco, à l'organisation de la salle. Et entre celui qui s'est déguisé en pompier, entre les videurs, entre le barman, ils étaient vraiment contents. Je ne sais pas si cela a changé grand-chose dans leur séjour, mais en tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'ils se sont plutôt éclatés, ils se sont investis pour se faire plaisir et pour faire plaisir aux autres. Et ils m'ont encore parlé de ça pendant deux-trois jours. Et ils ont demandé à participer à tous les événements pendant deux-trois jours et faut pas non plus déconner parce que ce ne sont pas des animateurs.

L'animation serait finalement une aptitude à entrer en conversation avec d'autres, une disponibilité générée par la qualité des situations mises en place. En tout cas, l'entrelacs de la discussion occupe une place importante dans le quotidien de la Maison de Courcelles.

Nous observons un travail de construction, à partir de discussions, parfois vives, des envies émises en un cadre de référence commun. Ce cadre est bien sûr la *pédagogie de la liberté* mais ce modèle pédagogique est en permanence mis au travail avec l'arrivée de nouvelles personnes qui l'interrogent via leurs envies. Pour reprendre la façon de présenter les choses de Michel Bataille (1983)²⁵, cela nécessite d'*explicit*er les *implic*ites, contenus dans le modèle pédagogique, ce qui passe par un *dépli*age du projet que permet la discussion, pour arriver ensuite à une possible *implic*ation, une fois qu'on s'est mis d'accord et qu'on a compris le sens des choses, et un *repli*age de ce qui a été compris dans une forme stabilisée (comme un objet, ou un aménagement de salle)²⁶. Allons voir quelles sont ces différentes envies qui voulaient entrer à la « Fabrik »²⁷.

Certains remarquaient qu'en général dans le fonctionnement habituel, les enfants qui sollicitent un-e animateur-trice pour réaliser une envie se voient proposer de marquer celle-ci sur un bout de papier afin d'en garder la trace et de pouvoir en parler ensuite au coordo de la journée ou en réunion. Ceci permet de tenir compte de la fatigue accumulée qui empêche de bien se souvenir de ce genre de chose. Cependant, bien souvent ces papiers se perdent, et du coup, les envies ne sont pas prises en compte. La deuxième envie porte sur la prise en charge des enfants qui apparaissent comme étant seuls. L'idée serait de trouver un moyen de les « agglomérer » avec d'autres au sein d'un projet, aussi si les enfants publisent leurs envies, peut-être que ces enfants seuls trouveraient l'information qui leur manque pour s'engager dans une activité. Une troisième envie est de créer les conditions pour que la création des activités soit impulsée par les enfants et pas, comme c'est souvent le cas, par des adultes (voire, par exemple, les « événements »). Quatrième envie, certains souhaiteraient faire sortir les enfants des modes qui se créent au cours des séjours comme celles de vouloir faire une nuit à la belle étoile (en fait, il s'agit de dormir en dehors de sa chambre, auprès du feu de camp, ou bien dans une salle qui sert pour l'activité dans la journée) ou les campings. Cinquième envie, donner de l'autonomie aux enfants dans la préparation de certaines activités, principalement les sorties à pied, à vélo, camping, pêche. L'autonomie porterait sur le choix de la destination et sur la préparation du matériel. Enfin sixième envie, permettre de trouver des idées de « trucs à faire ». Nous voyons combien ce projet de création d'un nouvel espace est porté par de nombreuses envies et que l'une ou l'autre pourrait prendre le dessus sur les autres.

Ces envies viennent se confronter à un mode de faire de l'activité à Courcelles accroché à la « prise de responsabilité » et qui consiste, en quelque sorte, à passer par des « projets » qui servent à signifier à soi et aux autres qu'on a grandi. Une logique de grade qu'on passerait et qui montrerait qu'on l'a fait, et donc, qu'on fait partie du clan, serait une manière de dire cela. D'ailleurs, le groupe va régulièrement prendre l'idée du grade du scoutisme pour parler, avec humour, de ce processus. Ainsi, réaliser sa première

« nuit à la belle », c'est entrer dans une expérience partagée avec d'autres enfants, en goûter les sensations de l'intérieur. Il en est de même de la sortie à vélo ou du camping. Refait des centaines de fois mais jamais pareil, fait et refait, par chacun, pour en apprivoiser les différentes dimensions.

Aussi, la création de la « Fabrik » se trouve prise d'emblée dans un jeu de tensions entre créer une situation entièrement nouvelle hors des clous du projet ou bien pouvant passer au crible de la matrice pédagogique de Courcelles. Pour cela, la réflexion passe par des tentatives pratiques pour comprendre de l'intérieur ce qui manque, ce qu'il faudrait modifier, ce qu'il faudrait supprimer. Et si les choses sont acceptées, elles se stabilisent en se cristallisant dans une situation située et organisée par des objets à utiliser, des aménagements à faire, des tâches à accomplir indiquées par une fiche de poste.

3. La prise de responsabilité : un processus

Nous avons procédé à un travail de montée en généralité à partir de l'analyse de données récoltées au cours de l'année 2012²⁸ et nous avons abouti collectivement à une définition du processus de prise de responsabilité comme forme de l'engagement de jeunes au sein d'une association. Si cette définition vient clore le travail dans le cadre de l'expérimentation, il manque maintenant une autre étape qui consisterait à interroger cette définition à partir d'un retour sur les pratiques effectives.

Cette partie est constituée de plusieurs séquences : un travail sur les données recueillies avec le GRA qui s'achève sur la création d'une définition du processus de prise de responsabilité ; une autre phase que nous avons réalisée nous-mêmes après la mise au propre des données pour faire apparaître des catégories, puis, un retour sur la première définition.

Les supports utilisés pour la dernière séance collective de travail ont été constitués lors de l'année 2012. Il s'agit des interviews des animateurs-trices passant par le poste de coordo, des photos prises au cours de l'été à la « Fabrik », le film réalisé au cours du week-end de préparation des séjours de l'été, et le résultat du questionnaire réalisé avec les animateurs présents au week-end de préparation. Il était demandé de repérer les éléments permettant la prise de responsabilité.

3.1. Des données aux catégories

La coordo est envisagée avec un travail d'accompagnement de la direction de la colo. En indiquant à un animateur qu'il a les compétences nécessaires, on facilite la prise de conscience que le moment est venu pour occuper ce poste. Des situations propices sont proposées comme de prendre le poste au cours d'un séjour à effectif réduit, quand la personne se sent prête. La prise de poste se fait donc clairement dans une situation d'interaction : un responsable propose de changer de statut et indique à l'impétrant un nouveau regard qu'il peut porter sur lui-même. La trajectoire est alors perçue, évoquée parfois, la prise de coordo renvoie nécessairement aux étapes préalables qui ont été franchies.

Le travail sur les photos prises à la « Fabrik » permet de voir différentes modalités d'investissement des enfants au sein de ce lieu. Apparaissent des interactions entre enfants via des invitations ou avec les animateurs-trices qu'ils sollicitent. La question qui apparaît, est celle des facteurs créant l'autorisation pour l'enfant, et aussi pour un-e animateur-trice, de faire une activité. Il est nécessaire de revisiter l'ensemble des occasions qui servent à l'enfant à se faire une idée de ce qui est possible, autorisé : via le livret qu'il reçoit avant la colo ; lors de la visite ; une fois qu'il est sur place ; par le biais de ce que font les autres enfants ; grâce aux propositions des animateurs-trices.

Lors de la visite de la Maison, les animateurs-trices, présents-es le long du parcours, disent, montrent, évoquent ce qu'il est possible de faire sans être trop précises, ni trop vagues. Le langage est à la fois empreint de la connaissance acquise et à portée du nouveau-nouvelle venu-e. La présence d'un jeu, comme pour les pièces mécaniques, dans la façon d'occuper le poste, montre la prise en compte de la personne singulière derrière celui qui est en fonction à ce moment-là. Il existe des façons d'occuper un statut plus ou moins accordé avec lui : le prendre à la lettre, avec souplesse, être à côté... Les postes sont suffisamment ouverts, dans leur réalisation, pour qu'il existe des façons de s'y révéler. Pour le poste de directeur-trice, on observe parfois des changements dans la voix qui montrent que, si la personne fait quelque chose au statut, celui-ci n'est pas en reste.

Les questionnaires font apparaître un aspect pas toujours repéré, des peurs plus ou moins grandes, attachées à certains postes. En fait, les postes ne sont pas de même nature. Les nouveaux ne veulent pas faire la coordo, les coins, et préfèrent la vie quotidienne, alors que les anciens iront plutôt vers la coordo ou les coins. Grâce à ces éléments et quelques autres, une trajectoire se dessine quant à l'ordre possible de prise de poste (voir tableau ci-dessous). Un certain nombre de capacités et de qualités rattachées à chacun des postes sont mises en avant comme : la peur à l'égard de la prise de responsabilité, la marge possible dans l'occupation du poste, l'investissement demandé, la connaissance de l'activité, la responsabilité endossée. Nous avons essayé d'indiquer pour chaque niveau de poste les capacités-qualités perçues comme nécessaires.

LES POSTES	LES CAPACITÉS
Anim cuisine – sécu – accompagnement repas	Fort accompagnement puisqu'en lien direct avec un responsable (cuisinière ou coordo) qui indique ce qu'il faut faire
Salle de jeu	Absence de lien, perçu comme faible en technicité
Les coins cirque – brico – trappeur	Forte technicité demandée, responsabilité (+)
La « Fabrik »	Nécessite de bien connaître la colo et le projet
Le coordo	Forte responsabilité (+++) connaissance de la colo

Pour construire le processus de prise de responsabilité, nous avons procédé en deux temps, d'abord, une reprise des éléments évoqués ici sous forme d'un schéma puis une tentative d'élaboration à partir de ces schémas d'une définition. Le travail s'est clôturé sur cette séquence qui laisse les choses dans une sorte d'inachèvement. Une autre étape de reprise et de consolidation de tout cela est nécessaire.

3.2. Les catégories

L'ensemble du travail fait apparaître plusieurs catégories et des principes. Nous sommes dans une logique de montée en généralité à partir de la cristallisation d'éléments récoltés en cours de route. Les catégories présentées partent du travail d'analyse du corpus de données suivant : les réunions enregistrées, les carnets de bord et les situations écrites. En tenant compte des occurrences, des contextes d'utilisation, nous essayons de produire quelque chose qui englobe des situations observées et qui passe, du niveau de la description pour tendre, viser les caractéristiques de ces notions. Les cinq catégories retenues permettent de penser les différents facteurs révélés par l'expérimentation et qui concourent à produire la-les prise-s de responsabilité.

Prises : Ceci constitue la première catégorie qui est apparue au cours de la recherche-action. Une prise est un moyen d'accès vers la situation dans laquelle nous devons agir. La conversation, première des prises, permet de se créer un rôle dans l'interaction.

Situations : Il s'agit des éléments qui constituent l'ambiance d'un système d'interaction, dans le cas présent, nous avons appris que les situations comprenaient des objets, des tâches à faire, des aménagements. L'ensemble est issu de discussions depuis les bilans de l'été jusqu'à l'été suivant, au sein de l'atelier directeurs et de diverses commissions. Ce sont aussi des feuilles à remplir, des objets qui correspondent à des postes (le gilet du sécu, la boîte de coordo, les clés du coffre du directeur, de la directrice...), des informations qui circulent (le bilan enfants, les rapporteurs, « où sont les enfants » du sécu, les projets d'enfants ramenés au coordo...).

Horizon d'attente : Les individus prennent des responsabilités parce qu'il existe une sorte de pari sur les capacités à s'occuper d'un poste et à occuper un poste. Par exemple, lors de l'inauguration, les enjeux sont rendus explicites, tout en laissant ouvert la participation et la création.

Cadre de référence : Les membres de l'association se mettent d'accord sur le sens des choses et pour cela, ils s'appuient sur des principes qui guident l'action de façon bien souvent implicite. Le cadre de référence²⁹ permet de garder le sens pour pouvoir poursuivre le projet selon ces principes fondateurs. En regardant comment les choses se déroulent lors de la création d'une pratique nouvelle, nous avons pu dégager trois facteurs qui permettent de le décrire, un cadre est processuel, artefactuel et collectif³⁰.

– *Le cadre fonctionne de façon processuelle* : On propose des choses, on teste, on vérifie en faisant des scénarios, et en passant par des modes pratiques (créer une fiche de poste, un aménagement, un objet), on échafaude des prototypes permettant d'articuler les différentes parties mises au travail, puis, on passe à la réalisation concrète, et après, on tire des analyses, des bilans. Tout cela se réalise dans un débat permanent qui s'appuie sur des principes qui se dégagent des discussions.

– *Le cadre est artéfactuel* : Il se construit au cours de la création : de différents objets, des aménagements, des règles, et des tâches à accomplir, toujours débattus. La matérialité des choses fait varier le point de vue sur les choses. Par ailleurs, le sens est condensé au sein des artéfacts construits.

– *Le cadre est collectif* : Il n'est pas une norme qui vient s'imposer par-dessus, et dont il s'agirait de produire l'application. Le cadre est un sens qui se dégage de la discussion avant la pratique et après, dans des bilans qui déconstruisent ce qui a été réalisé.

Trajectoire

La trajectoire peut se penser à partir de différents segments : la colo, côté enfants ; la colo, côté adultes ; la vie associative. Nous présentons l'ensemble.

– *Pour l'enfant* : La trajectoire pour les enfants, est nourrie des choses qui vont susciter son envie d'entrer dans une activité ou d'en proposer une, le livret, la visite de la colo lors de l'accueil, les pratiques des autres enfants, les événements, les animateurs-trices et leurs propositions.

– *Pour les adultes* : Dans la colo pour les adultes, une série de postes peut ponctuer la trajectoire et créer de possibles bifurcations, dans l'ordre, animateur, coordo (c'est souvent une proposition qui est faite à une personne, lors d'un séjour à effectif réduit, par exemple), directeur-trice adjoint-e (il faut être coopté par l'atelier directeurs ; la première fois lors des petites vacances), et enfin, sur proposition des permanents, on peut passer à directeur-trice.

– *Dans la vie associative* : Bien sûr, la porte d'entrée, c'est la colo, ensuite, on peut participer à des week-ends et fournir un bénévolat associatif (des tâches utiles pour la vie de l'association, comme remettre en place les chambres au moment des gros départs et arrivées, donner un coup de main à la peinture...), puis, le Conseil de Maison et l'atelier directeurs, qui exigent, l'un et l'autre, un acte volontaire et/ou soit une cooptation, soit une invitation, enfin, le Conseil d'Administration et son bureau.

3.3. Des principes

Pour qu'un projet comme celui de la Maison de Courcelles puisse exister, il faut des choses qui servent de balises et avec lesquelles, comme avec des amers, on peut tracer une ligne pour savoir d'où on vient et où on va. Les principes que nous mettons en lumière ici, sont aussi plus que cela, ils parlent du geste de l'artisan qui se construit dans la longue durée et qui fait, chose ô combien importante, que des gestes éducatifs se prolongent de génération en génération.

« Être un ancien »

On devient un ancien quand on peut, et qu'on le fait, répondre à un nouveau. Derrière cette définition descriptive se glisse aussi l'idée qu'on se sent concerné car on répond bien souvent à la question posée avant les plus anciens-nes, montrant à la fois qu'on est content de répondre, et qu'on sait des choses donc, on commence à se sentir responsable.

« Va là où il y a besoin »

Cette formule est articulée avec les deux suivantes. Il s'agit aussi bien d'être à l'écoute de la colo, et donc, de se trouver au bon endroit, mais surtout, d'y être au service de la Maison de Courcelles, c'est-à-dire finalement au service des enfants.

« Écoute comment ça vit »

Il s'agirait presque de savoir où être sans prononcer un mot. Pourtant, ce n'est pas une phrase magique, bien au contraire, c'est le résultat de multiples observations partielles qui permettent de savoir ce que voulait dire tel son sur le plancher, comment interpréter cette cavalcade d'enfants sortant du bâtiment, un silence un peu prolongé... Tout un art, un tour de main, qui s'apprend en suivant les anciens-nes...

« Sois disponible pour les enfants »

La disponibilité pour les enfants est une attitude fondamentale pour distinguer « ceux qui en sont » des autres, c'est-à-dire ceux qui ont compris le sens du projet de la Maison de Courcelles. Bien des choses peuvent prendre cette place (de l'intérêt pour la relation entre adultes, pour l'activité, à son service...). Être disponible suppose une sorte de renoncement, d'ouverture à l'enfant, d'écoute pour saisir ce qu'il faut. Bref, c'est une qualité de haute voltige.

« Donner une seconde chance »

La prise de responsabilité est parfois infructueuse parce que ce n'est pas le bon moment pour la prendre, par exemple. Aussi, il est toujours possible d'essayer à nouveau avec éventuellement un cadre différent (un accompagnement, pas faire toutes les tâches...).

« Servi-serveur »

L'ambiance dans la Maison tient à un principe essentiel : si à un moment la personne se trouve servie, par exemple, au moment de son arrivée, elle changera de place au cours du temps, pour elle-même offrir ce service au nouveau. D'où, cette formulation pour ce principe, sous une forme de deux faces de la même pièce.

« Aide-moi à faire seul... et avec les autres... à mon rythme »

Le dernier principe que nous reprenons est d'une autre nature que les autres, chaque fois découvert au sein même des pratiques, celui-ci ou celle-ci a une valeur de fondement et vient ouvrir la première recherche-action (J.-M. Bataille, 2007a). C'est d'ailleurs dans cet ouvrage que nous avons puisé pour renseigner ce chapitre. En fait, son insertion dans la recherche-action

vient de nous, nous l'évoquons plusieurs fois comme significatif d'une certaine façon de considérer l'enfant.

3.4. Un processus

La définition que nous donnons ci-après du processus de prise de responsabilité est le résultat d'une réunion de travail du groupe de recherche-action. Nous allons la reprendre cette fois en tenant compte du travail effectué depuis la montée en généralité (voir supra). Nous avons défini le processus de prise de responsabilité comme consistant : à *s'engager dans la réalisation d'une tâche, relativement à un statut occupé, au service du collectif, à partir d'une confiance accordée, partagée et ressentie, et grâce à un contexte favorisant*. Nous pouvons apporter un premier élément d'évolution. Cette définition fait apparaître une dimension fondamentale pour les praticiens de la Maison de Courcelles, c'est l'idée de confiance, de contexte favorisant. Nous avons appelé ceci un horizon d'attente. Tel que nous l'avons évoqué en liaison avec le tableau lié aux capacités attendues, nous savons qu'il s'agit nécessairement d'une attente positive, en cas contraire, un échec pourrait être induit. La deuxième chose qui saute aux yeux, c'est l'insistance sur une dimension que nous avons aussi évoquée : la situation. Ceci est présent dans la tâche à effectuer, le statut occupé, la présence du collectif, et enfin, le contexte. Le cadre de référence pourrait être rattaché à un collectif seulement, nous proposons que nous allions plus loin en indiquant ce qui se passe à l'échelle de ce collectif. Il manque, par contre, l'idée de « prise » qui caractérise la qualité de la situation, l'affordance pouvant être plus précise. Ces précisions nous amènent au final vers une structure de la définition suivante :

La prise de responsabilité est un processus d'engagement dans un collectif, rendu possible grâce à un horizon d'attente qui le soutient, des prises qui permettent d'entrer dans les situations constituées par ce collectif, et à partir d'un cadre de référence qui fixe le sens partagé des événements, se déroulant dans ce cadre.

4. Mise en perspective

La littérature sur l'engagement se résume au texte central d'Howard Becker « *Sur le concept d'engagement* » (Becker, 2006b). Cela peut se comprendre si l'on saisit la logique de construction du texte de Becker pour qui l'engagement est une catégorie théorique qui lui permet d'évoquer un certain nombre de cas où un individu est amené à poursuivre son comportement sur une série importante d'activités. L'exemple de la délinquance permet de saisir cette dimension du concept. La définition qu'il dégage est reprise par différents auteurs, par exemple, Joseph (1998, p. 123) : « Engagement, (*involvement, commitment*) obligation sociale que s'impose une personne dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction à l'emballement selon les obligations qui sont les siennes sur d'autres scènes. » Cette approche se distingue de celle d'Abromson (1958), que cite Becker dans son texte (Becker, 2006b), pour qui

« les trajectoires d'engagement sont ces trajectoires de l'action que l'acteur se sent obligé de poursuivre, sous la contrainte ou la sanction [...] Les trajectoires d'engagement [...] sont des séquences d'action avec des sanctions et des codes arrangés de manière à garantir leur sélection. » On voit clairement une différence se dessiner entre les deux : l'une basée sur le poids du social complètement impersonnel, l'autre partant de la façon de s'engager dans la situation, laissant du coup, une place pour l'interaction avec l'autre. D'ailleurs, Becker prend appui sur Goffman et son idée de « soutenir la face », jeu dans lequel un autre peut venir prêter main-forte. En ouvrant l'analyse à un autre concept, celui de « prise de responsabilité », nous nous sommes mis dans une perspective similaire à celle de Becker. Nous parlons de perspective car l'ensemble des responsabilités prises va générer, dans le jeu des interactions, la possibilité de prendre la place de « la personne responsable » c'est-à-dire capable de : soutenir l'existence comme la construction de situations de prise de responsabilité ; tenir les principes auxquels elles devront répondre à savoir « être disponible à l'enfant » et « aller là où il y a besoin ».

Arrivés à ce point, nous pouvons ouvrir une autre voie de réflexion en partant cette fois de la « prise de responsabilité ». Séguier (Séguier, 1974), dans *Le jeune responsable* sous-titré *La prise de responsabilité par les jeunes adultes aujourd'hui*, propose de distinguer différentes logiques institutionnelles qui soutiennent la prise de responsabilité des jeunes. Pour les organismes de l'enfance et de l'adolescence, – nous avons dans le texte choisi de parler à leur propos d'institution –, leur création n'est pas à l'initiative des intéressés : « Il s'agit d'un équipement mis à la disposition des jeunes, soit par des adultes ou des associations d'adultes, soit par des mouvements qui ainsi prolongent en quelque sorte leurs activités. » Surtout, « l'engagement idéologique des responsables n'est pas nécessairement exigé des membres. » Si on sort de l'idée d'idéologie et qu'on s'en tient à l'idée de s'engager pour des principes (politiques, syndicaux, spirituels), formulation plus générale, on retrouve les remarques que nous avons eues pour tenter de distinguer institution et mouvement. D'ailleurs, il définit plus loin le mouvement de la façon suivante : « Sont caractérisés par les points suivants : libre adhésion de leurs membres, contribution de ceux-ci selon des formes appropriées, à l'animation et à la direction de l'association. Les membres sont liés les uns aux autres par un engagement moral qui exige une participation active des membres et donc une régularité dans leur présence aux activités prévues [...] (définition du Conseil français des mouvements de jeunesse). » Cette fois, l'engagement est posé comme un élément structurant. Séguier va plus loin dans sa définition des différentes « institutions » de jeunesse en évoquant les partis politiques, les syndicats, le scoutisme. Cette dernière forme est présentée comme une forme hybride entre l'institution et le mouvement, mais surtout, elle présente un système de trajectoire (ici à peine esquissé). Que nous dit-il sur le scoutisme ? « Il constitue un remarquable exemple de l'imbrication des différents types au sein d'une même association. Pour le louveteau ou le jeune éclaireur [niveau d'entrée dans le scoutisme], l'unité qui accueille peut parfois n'être qu'une institution qui, en le protégeant, l'empêchera, même plus tard, de prendre conscience du fait "mouvement". Il n'en est pas de même pour les cheftaines et les chefs

ainsi que pour les routiers [anciens et encadrement] qui, inévitablement conscients de la singularité de leur engagement, découvrent ainsi un des aspects du mouvement, son refus de se conformer au milieu ambiant. » (23) On voit apparaître un facteur qui n'a pas été abordé dans notre étude : la conscience de l'engagement. Il faudrait y revenir ce point n'étant pas abordé dans notre recherche. Nous pouvons donc sortir de ce point l'idée qu'il existe plusieurs dimensions qui permettent de comprendre l'engagement : le « mouvement » indique que l'institution n'a d'existence qu'à condition que les membres fassent vivre celle-ci ; pour le « service », il n'est pas attendu un rôle de l'utilisateur, celui qui fait usage du service, à la vie de l'institution ; enfin, au sein d'un mouvement, il peut finalement exister deux temps, un usage du service de l'institution, puis un engagement à faire vivre le mouvement.

5. Structures et interactions sous l'œil méthodologique

La question de savoir si le monde s'organise à partir des structures ou des interactions a évolué ces derniers temps avec la traduction de *Comment se conduire dans les lieux publics – Behavior in Public Place* de Goffman (Goffman, 2013) et *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* de Céfaï et Perreau (Perreau et Céfaï, 2012), qui reprend les débats à propos de la pensée de Goffman. Dans la lignée d'Isaac Joseph, qui l'a traduit et fait connaître en France, on voit apparaître via l'abondant travail de Daniel Céfaï la mise au travail en sociologie de la coupure classique entre ceux qui pensent que les sociétés sont organisées à partir des normes, des règles et des institutions en général, et ceux qui croient à la reconstruction dans l'interaction de ces règles. Notre travail apporte une petite pierre à cet édifice de deux façons : au travers des questions de méthodologie qui s'y raccrochent ; via la question de l'articulation entre moi, soi et sujet, trilogie proposée par George Herbert Mead.

Nous avons été confrontés au cours de notre travail à différents problèmes méthodologiques qui témoignent de la tension entre ces deux positions. Mais, ils font plus que ça. En prenant au sérieux ces difficultés, nous avons pu progressivement approcher de l'endroit où ces deux mondes se rencontrent. La prise de responsabilité apparaît à la fois comme une situation aménagée à partir d'un travail discursif intense et comme jeu de normes qu'il faut assimiler et prendre en compte. Dit autrement, le collectif des individus produit des règles du jeu et des valeurs qui servent de cadre normatif. Celui ou celle qui veut prendre des responsabilités doit accepter d'entrer dans un monde déjà là. En même temps, la rencontre singulière de la personne avec un univers d'attentes qui l'incite à s'engager lui relève de l'interaction c'est-à-dire de ce qui se passe dans la rencontre de face-à-face. Mais ces deux aspects n'arrivent cependant pas à épuiser les points de vue possibles. Un troisième modèle doit être envisagé : des individus décident de s'engager et ici, on perçoit une impulsion dont la source est intérieure. Quelque chose de personnel vient au jour, au contact de la structure et des interactions. Pour reprendre le vocabulaire de Mead (Mead, 2006), on pourrait parler de sujet.

Pour se saisir de ces trois mondes, il est nécessaire d'entrer dans un travail réflexif à propos du rapport que nous entretenons aux données. Notre texte montre combien il est difficile à certains moments de trouver le bon rapport aux faits. En acceptant de penser ces difficultés comme des informations en soi, et donc de les prendre au sérieux, il nous a été donné de nous rapprocher de l'endroit ou moment au cours duquel se combinent les trois ordres de l'action : la structure, les interactions et l'émergence du sujet.

Note

1. Posant un jour la question à Howard Becker, en évoquant la sensation d'un hasard des choses mises au travail dans ses recherches de terrain, celui-ci répondit : « Il n'y a jamais de hasard, seulement la compréhension de ces faits-là, grâce au travail de terrain ». Conférence de H. Becker à l'EHESS, du 5 novembre 2012. En ligne : <http://act.hypotheses.org/3331> écouter la question 7.
2. L'ensemble représente près de 250 pages dactylographiées.
3. Pour analyse de la différence entre ethnographie et MTE voir Brito (2014).
4. Sauf chez Burawoy (2003, 2010).
5. Voir Guillemette F. et Luckeroff J. (2012).
6. Le GRA est constitué de personnes qui pourront s'engager à un moment dans le projet d'expérimentation. Parmi les personnes qui participeront, nous trouvons des animateurs-trices, des directeurs-trices de séjours, les permanents-es, des membres du Conseil d'Administration, des parents.
7. Pour la définition locale des termes voir le texte « Les termes courcelliens », p. 179.
8. Il s'agit d'un article du premier livre sur la Maison de Courcelles.
9. Ma remarque montre que je ne comprends pas la portée de cette remarque. Le travail de terrain passe aussi par des incompréhensions, des sentiments à l'égard de ce qui se déroule. Cela signifie qu'il me faudra entrer un peu plus sur le terrain pour arriver à comprendre ce qui amène cette façon de dire les choses.
10. Les traits désignent des permutations et des combinaisons possible ; la colo pourrait se décliner en différents postes.
11. Ce qui veut dire : « Carnet de bord numéro 1, pages 9 à 11, instance (parfois lieu) "Conseil de Maison" ».
12. La Maison de Courcelles s'inspire, pour partie, du personnalisme d'Emmanuel Mounier (Bataille, 2007).
13. CB1 ; p. 14-17, samedi 16 avril 2011.
14. Cf. L'introduction pour une formulation stabilisée de la solution méthodologique.
15. Le formule « après coup » signifie que l'entretien ou l'observation a été prise en note après son déroulement en trouvant des conditions propices pour l'écrire.
16. Nous signalons pour la compréhension que l'expression « première recherche-action » porte sur le travail effectué en 2005-2006 au sein de la même colo.
17. « Selon [Hugues], les chercheurs considèrent à tort que les limites du système d'interactions dans lequel se trouve l'objet qu'ils étudient, sont immédiatement évidentes. Il faut au contraire déterminer par des investigations ces limites, c'est-à-dire l'ensemble des contextes sociaux pertinents. » (Chapoulie, 2001, p. 238).
18. « Étant donné que les trajectoires s'étendent dans le temps, elles comportent des phases. » (Strauss, 1992, p. 176).

19. Le conseil Général de Seine-Saint-Denis désirait s'appuyer sur les professionnels de la jeunesse du département pour construire un projet éducatif départemental, l'association Profession Banlieue s'est entourée de chercheurs qui ont élaboré un cahier contributif avec ces professionnels (Bataille, 2013).
20. Voir les travaux de Véronique Bordes sur la socialisation réciproque qui montrent que dans le rapport entre jeunes et institution, les deux protagonistes sont transformés par l'interaction (Bordes V., 2007).
21. Voir la partie sur la définition des principes d'action *infra*.
22. « Le diagnostic est le terme employé par les professionnels de santé pour désigner les débuts du travail de trajectoire. » (Strauss, 1992, p. 161).
23. Voir la partie sur la définition des principes d'action *infra*.
24. *Idem*.
25. « L'étymologie atteste la parenté des concepts d'implication et de complexité : issus de la même racine grecque (*Plek* : plier), les verbes latins *implicare* (de *plicare*, plier) et *complectere* (de *plectere*, entrelacer, tresser) traduisent tous deux l'action d'embrasser, d'entourer, d'envelopper » (Bataille, M., 1983, p. 28).
26. Cette partie prend appui sur les analyses et les propos de Baptiste Besse-Patin qui fait partie de l'atelier directeurs.
27. Nous reprenons les propos de la même réunion qui reviennent sur les envies à l'origine de ce projet (CB4 , p. 36-37, réunion du 31 mars 2012).
28. Week-end de travail du GRA des 15 et 16 décembre 2012.
29. Sur le cadre, voir Bataille, 2007, 2012a.
30. Nous retrouvons là les trois facteurs présentés dans Bataille, 2007.

Bibliographie

- Bataille J.-M. (2007a). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Bataille J.-M. (2007b). *Le cadre*. Dans *Les mots sans visa* (p. 4-8). Nanterre : École doctorale "Connaissance, langage, modélisation". Université Paris 10 Nanterre.
- Bataille J.-M. (2008). L'« effet Courcelles » : processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'Éducation*, (24), 19-41.
- Bataille J.-M. (2013). L'accompagnement du jeune dans son parcours social. Dans J.-M. Bataille, A. Vulbeau, F. Hannover et P.-Y. Chiron (Éds.), *Les politiques jeunesse en Seine-Saint-Denis : quelles propositions ? Regards croisés de professionnels et d'experts* (p. 33-47). Saint-Denis : Profession Banlieue – Département de Seine-Saint-Denis.
- Bataille J.-M. (2015). À propos de la catégorisation des données. Du cadre comme catégorie au cadre comme processus social. *SpécifiCités* (7).
- Bataille M. (1983). Implication et explication. *Pour*, (88), 28-31.
- Becker H. S. (2006a). Notes sur le concept d'engagement. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (11). doi :10.4000/traces.257
- Becker H. S. (2006b). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/HYPERLINK> «<http://sociologies.revues.org/642>»642
- Bordes V. (2007). *Prendre place dans la cité : jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan.
- Brito O. (2015). Pour une Grounded theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole de l'ethnographie. *SpécifiCités* (7).

- Burawoy M. (2003). L'étude de cas élargie : Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. Dans D. Céfai (Dir.), *L'enquête de terrain* (p. 425-464). Paris : La Découverte. <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/ECM.French.pdf>
- Burawoy M. (2010). Revisiter les terrains : Esquisse d'une théorie de l'ethnographie réflexive. Dans D. Céfai (Dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 295-350). Paris : Éditions de l'EHESS. <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/Revisits.French.pdf>
- Chapoulie J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Gibson J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, États-Unis : Houghton Mifflin.
- Goffman E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics : notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. (D. Céfai, Trans.). Paris : Economica.
- Grison B. (2004). Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située. *@ctivités*, 1 (2), 26-34.
- Guillemette F. et Luckerhoff J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : PUQ.
- Joseph I., Boullier D., Guillaudeux V., Lévy E., Lacoste M., Bayard D. et Borzeix A. (1995). *Gare du Nord : mode d'emploi*. Paris : RATP/Éditions Recherches.
- Mead G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (L. Quéré et D. Céfai, Trans.) (1934). Paris : PUF.
- Perreau L. et Céfai, D. (Dir.). (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Amiens : CURAPP-ESS.
- Séguier M. (1974). *Le jeune responsable : La prise de responsabilité par les jeunes adultes*. Toulouse : Privat.
- Strauss A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : Éd. l'Harmattan.



Deuxième partie

Quand les enfants
ont des projets...





Les 4-7 ans, le projet revisité

Ameline Baudoin

En 1999, la Maison souhaite décliner son projet éducatif en direction des enfants de 4 à 7 ans. Après plusieurs expériences de ce séjour, elle fait le choix de l'interrompre compte tenu des aménagements difficiles à mettre en place liés à la structure même. L'espace étant vaste, la maison est démesurée pour la vie des petits. C'est en 2010 que le projet reprend après que les granges de la maison ont été réhabilitées. Ce secteur, plus restreint, permet d'accueillir une vingtaine d'enfants et son équipe d'animation. Autonome du reste de la structure, la colo peut alors évoluer au rythme des petits. Bien que cette rénovation soit pensée en grande partie pour la concrétisation de ce séjour destiné aux petits, l'association souhaite garder un mobilier « comme à la maison », adapté à tous les enfants, voire à tous les publics. Le séjour des petits bouillonne de nouveau depuis 2010 sur les vacances estivales durant trois semaines.

Les deux premiers étés ont été une première étape dans la construction de cette colo. Expérimentations, adaptation du projet des grands... les premières équipes ont débroussaillé le terrain. Elles ont défriché, observé, posant les jalons d'une première réflexion. Une prise de conscience a émané de ces expériences : une réelle spécificité de l'accueil de cette tranche d'âge. Si cette affirmation peut paraître une évidence sur le papier, la réalité est autre. Alors que le projet pédagogique « Je prends le temps », tourné vers les 7-12 ans, est expérimenté depuis trente ans sur la maison, son adaptation chez les petits ne s'est pas révélée être pertinente au moment de sa mise en place.

1. Comment vivre « comme à la maison » quand il y a vingt enfants de 4 à 7 ans ?

Ce fut sans doute le point de départ de la réflexion pour cette colo : leur faire passer de bonnes vacances en respectant leurs habitudes de la maison. Les équipes d'animation se sont retrouvées dans un premier temps face à des murs, à des incompréhensions. « Pourquoi peu de projets d'enfants aboutissent ? », « Pourquoi nous ne parvenons pas à faire la vaisselle avec les petits ? », etc. Des questions de l'ordre de la pratique.

Dès l'année suivante, l'équipe s'est entourée de bénévoles, de professionnels de la petite enfance et de salariés de l'association. Ils ont pris ensemble la décision de « tordre le cou » à ce projet pédagogique, tout en gardant les valeurs portées par la maison. Le vécu des séjours précédents, a fait naître des questionnements sur l'aménagement de l'espace et sur la création d'outils afin que l'enfant devienne acteur de ses vacances.

Cette porte d'entrée « matérielle » a permis de pallier à certaines difficultés rencontrées par les animateurs. Faits de bric et de broc, différents outils ont été testés lors d'un ou deux étés, avant d'être pérennisés, voire abandonnés.

1.1. Premier outil !

Par où commencer ? Très arbitrairement, la vaisselle. L'équipe cherchait à mettre en place un repère pour les enfants, afin qu'ils puissent débarrasser leur table eux-mêmes. C'est ainsi qu'un vieux banc a été customisé : un peu de peinture rouge et jaune, une pancarte en carton agrafée sur le dos. Sur ce panneau, un modèle de couvert, ainsi qu'une assiette en carton et un verre en plastique. Et sous chacun d'entre eux, une vieille casserole de récup pour réceptionner les différents ustensiles. Tadam !... une desserte de vaisselle sale créée en quelques heures et à moindres frais. Elle a tenu le temps d'un été. Suite à ce séjour, Michel, notre MacGyver à nous, a confectionné un meuble durable, à partir des observations faites durant l'été. (photo)

1.2. Poulet/pas poulet

Le respect de l'enfant fait également partie des valeurs de l'association. Ce respect passe notamment par une prise en considération de son rythme. C'est ainsi que les repas sur la colo sont échelonnés. Après avoir terminé leur activité, ou tout simplement quand ils ont faim, les enfants peuvent venir manger. Néanmoins, il était difficile de mettre en place cet échelonnement les premières années. Les petits arrêtaient sans arrêt leur projet pour venir voir si le repas était prêt. L'équipe a alors mis en place un affichage qui témoigne toute la journée de l'état d'avancée du repas. L'année dernière, celui-ci a pris la forme d'un dessin de poulet en cours de préparation, installé dans chaque espace. Ce dernier étant changé par un « poulet rôti » lorsqu'il était possible de se mettre à table.

1.3. Repère temporel

Pour être serein durant sa colo, l'enfant doit pouvoir se repérer dans le temps. On compte en nombre de « dodos » chez les plus petits. Une « bande de temps » pour chaque enfant a alors été installée au bout de chaque lit, ainsi qu'une bande collective pour les trois semaines de colo. Composée d'un nombre de cases correspondant au nombre de jours du séjour, l'enfant déplace un « curseur » sur cette bande chaque soir, avec son animateur de chambre pour compter le nombre de « dodos » restant. Cette bande lui permet également de dessiner ce qui a été marquant dans la journée. Des retours plutôt positifs ont été faits, notamment de la part des parents. La bande de temps est devenue finalement un outil intermédiaire entre l'enfant et ses parents pour raconter ses vacances.

1.4. Repère spatial

À leur arrivée, beaucoup de règles sont données. Cependant, comme tout le monde, l'enfant oublie parfois certaines d'entre elles. Non par mauvaise

foi, mais simplement un oubli causé par une accumulation de consignes données, ou bien encore par un enthousiasme débordant faisant table rase sur ce qui a pu être dit auparavant. Il nous fallait alors trouver un outil « piqure de rappel », pour les règles de sécurité notamment. L'enfant se déplace seul dans la maison, il navigue d'un espace à un autre comme il le souhaite. On a alors mis en place des outils de repérage dans l'espace afin qu'il puisse reconnaître les endroits où il peut se déplacer seul en sécurité. Dans notre maison, ces repères ont pris la forme d'affichage représentant « un personnage enfant accompagné d'un personnage adulte », dessinant ainsi les limites physiques de la colo. De gros et petits « bonshommes à poils » situés à proximité des portes, ou encore de petits et grands pirates, ont jalonné la maison les années passées.

1.5. Les projets

Alors que notre atelier brico a beaucoup de potentiel – matériel de récupération, bois, rotin, papier mâché, etc., nous ne parvenions pas à lancer cette dynamique de projets. L'enfant exploitait peu la diversité du matériel, bien que tout lui soit accessible. C'est en créant « un cahier de projet » que nous avons réussi à dépasser cette impasse. Cet outil permet à l'enfant de conceptualiser son projet par un dessin dans une première étape. L'animateur peut ensuite annoter le schéma avec des côtes, des dimensions pour réaliser le projet. Ce cahier offre un meilleur suivi de chaque projet. En effet, lorsqu'un animateur accompagne un projet déjà commencé, il est capable d'aider l'enfant puisque toutes les étapes ont déjà été notées au préalable. Et par ailleurs, ce cahier permettant de garder une trace de chaque création, l'enfant n'ayant pas encore d'idée, peut s'inspirer des projets des autres pour les remettre à sa sauce. Ce cahier a été décliné pour notre atelier couture. Nous avons gardé les patrons des enfants, en les accompagnant d'une photo du projet final.

1.6. Abandon d'outils

C'est également en testant que nous nous sommes rendu compte de l'inutilité de certains outils. Notre bande de temps collective n'avait effectivement aucun intérêt pour les enfants. Ces derniers restant une semaine, parfois dix jours, rarement deux semaines, ils n'avaient aucune visibilité sur le reste du séjour. Les dessins très personnels des enfants ne permettaient pas d'inspirer les autres. De plus, les enfants avaient eux-mêmes fini par se lasser, ils ne dessinaient plus dessus. Nous l'avons abandonnée par la suite. Il en est de même pour d'autres outils que nous n'estimions pas pertinents après les avoir testés.

Tous les exemples cités auparavant correspondent à des outils très pratico-pratiques. Ce ne sont pas toujours des outils pédagogiques à proprement parler. Néanmoins, ils nous ont permis de mettre en place une organisation, un fonctionnement proche de nos valeurs et de pallier à certaines de nos difficultés.

2. Sécurité affective

Après cette phase de conception d'outils, nous nous sommes questionnés sur la posture de l'adulte. Des mots sont apparus peu à peu dans la bouche

de l'un de nos professionnels de la petite enfance : sécurité affective et physique. Certes, un peu barbares mais devenus rapidement au centre de notre réflexion. Il s'agissait dans un premier temps de repérer et d'analyser ce que nous avons déjà mis en place, pour développer par la suite notre pratique. Ces deux aspects de la sécurité de l'enfant sont totalement complémentaires, néanmoins, l'enjeu se situait pour nous du côté de la sécurité affective : un aspect bien moins développé que la sécurité physique.

Qu'entendons-nous par sécurité affective ? En quelques mots, nous estimons qu'elle est assurée quand l'enfant se sent bien, quand il se sent comme chez lui. Elle est garantie par des micro moments tout au long du séjour de l'enfant, mais elle est également pensée en amont, lors de la préparation de la colo : par exemple, lors du remplissage du planning des chambres. Des repères stables tout au long de leur séjour doivent être mis en place. La demande des copains ou des fratries d'être ensemble dans la même chambre doit être respectée. Ensuite, on souhaite également que les enfants, d'une même chambre, soient d'un âge proche et restent aussi longtemps que possible avec les mêmes enfants. Se retrouver les trois derniers jours de vacances avec de nouveaux enfants, alors que tous les copains sont partis, ce n'est pas toujours très drôle. On évite le plus possible les changements de chambre, si la demande ne vient pas de l'enfant. C'est un vrai Tetris !

2.1. La visite

On retrouve également des traces de cette sécurité affective dans la visite. Dès qu'un enfant arrive à la Maison, au cours du petit accueil administratif, les bénévoles de l'association s'adressent en premier lieu à l'enfant. Après tout, c'est lui qui part en vacances, seul, et qu'il faut rassurer. On l'accompagne ensuite dans sa chambre. En entrant dans sa chambre, l'animateur lui explique une des règles essentielles : c'est en effet sa chambre et celle de ses camarades de chambre. Autrement dit, si quelqu'un d'autre veut venir, il doit toquer et être invité à entrer, autant un enfant qu'un animateur. Un détail ? Oui peut-être, mais on a pu voir la différence. L'attitude des enfants les uns envers les autres est devenue beaucoup plus respectueuse, lorsque nous avons commencé à présenter la chambre ainsi.

Pendant cette visite, on présente également toutes les toilettes de la maison : 7 au total ! Anodin pour les adultes, mais pour un enfant qui a une envie pressante, ou qui n'ose pas demander, imaginez l'angoisse. On s'attarde également sur la présentation des chambres des anims, non pour montrer l'exemple d'une chambre bien rangée, c'est évidemment rarement le cas, mais pour que l'enfant sache où venir toquer la nuit. Quand on croise un animateur ou une animatrice dans la maison durant la visite, on prend alors le temps de le ou la présenter, particulièrement l'anim de chambre. Celui ou celle-ci devient rapidement le repère principal pour l'enfant. C'est ainsi qu'on a pu voir des enfants traverser le long couloir tortueux dans le noir, pour réveiller leur animateur de chambre plutôt que l'animateur qui dort dans la chambre juste à côté. À la fin de la visite, les parents accompagnent l'enfant dans sa chambre pour défaire ses valises. Ce moment est essentiel. Les parents rangent les habits dans son tiroir, préparent son lit avec lui, avec les draps et l'oreiller ayant l'odeur de chez eux. L'enfant sait

ainsi où sont rangées ses affaires et peut aller rechercher son pull tout seul quand il fait froid.

On a aussi vu les parents investir des lieux avec les enfants de manière instinctive sans qu'on leur demande. Le petit bout de moquette à côté de la porte d'entrée pour s'essuyer les pieds s'est vu recouvert des bottes des enfants comme à la maison. Ou encore les portemanteaux à l'entrée se sont vêtus des K-ways des enfants. On ne rassemble pas toutes les affaires dans le tiroir de l'enfant, ou mine de rien, il y aurait moins de chance de les perdre, mais on les éparpille dans la maison, où il semble logique de les mettre.

Lorsque les parents partent, la posture de l'équipe d'animation pour assurer cette sécurité affective est importante. Aider les enfants, mais aussi les parents, à se séparer les uns des autres. Parfois c'est facile, mais parfois l'équipe doit prendre le relais, pour aider l'enfant à commencer son séjour. Après un câlin, c'est parti, on l'accompagne au cirque, ou au trappeur, ou ailleurs, on lui présente les enfants de sa chambre. Tout ce qui peut l'aider à avancer et trouver sa place dans la colo. Le soir des « grosses » arrivées d'enfants, on privilégie des petites veillées rassurantes, pour que l'enfant puisse prendre ses marques et rencontrer les autres enfants. Une soirée autour du feu, un long moment dans les chambres...

2.2. Coup de blues

Comment aider l'enfant à sortir de son coup de blues ? Après quelques années, on a repéré les moments qui pouvaient être difficiles pour les enfants : le moment du coucher, le coup de téléphone des parents... Pour commencer, on essaie de ne pas les combiner... On demande aux parents d'appeler dans la journée, pour que l'enfant puisse revivre d'autres choses après l'appel. Ainsi, il repart sur d'autres beaux moments dans la journée, avant de se coucher. Pour gérer ces moments-là, on est également beaucoup dans l'écoute, on essaie de rassurer en comptant le nombre de dodos restant avant que les parents reviennent le chercher.

2.3. L'imaginaire et le déguisement

Un autre endroit où semble se jouer la sécurité affective dans notre projet, concerne l'imaginaire et le déguisement. Arriver avec un chapeau et une grosse voix, c'est déjà être un personnage pour les petits. Alors qu'il faut se démenier pour embarquer les plus grands dans un imaginaire qui ne leur est pas familier, c'est souvent d'une simplicité chez les petits. Ce n'en est pas moins exigeant en termes d'animation, mais les 4-7 ans ont cette faculté fabuleuse d'être partants pour le moindre événement. Cependant, ceci demande à l'anim d'être extrêmement vigilant sur la manière d'amener son animation. Le poids du déguisement n'est pas à négliger. Un jour, une animatrice déguisée en clown se cachait dans la maison afin que les enfants la cherchent et la trouvent. Ils savaient évidemment tous où elle était, compte tenu des pas retentissants qu'elle faisait. Néanmoins, aucun enfant n'osait aller la voir, par peur de son déguisement.

Par la suite, nous avons essayé de nous déguiser devant eux, pour voir leur réaction. Plusieurs d'entre nous étaient sceptiques. Comment rentreraient-ils

dans notre univers s'ils savent que derrière ce pirate, c'est l'anim qui les aide à découper leur viande tous les midis ? Évidemment, nous nous sommes trompés. Il faut se le dire, ils nous reconnaissent toujours, malgré nos déguisements (... sensationnels !), et ils acceptent tout de même de rentrer dans l'imaginaire. Cela ne les empêche pas d'avoir des paillettes dans les yeux, au contraire. C'est avant tout d'un cadre rassurant qu'ils semblent avoir besoin, savoir que le personnage qui est devant eux, est aussi l'animateur ou l'animatrice qui est là au quotidien, qui les entoure. Après cette expérience, la phrase qu'on a souvent entendue en formation nous semblait ridicule : « Il ne faut jamais sortir de son personnage dans une animation ». On peut le faire, voire il faut le faire quand l'enfant est angoissé, ou lorsqu'il est agité (si aucun autre animateur n'est en mesure de le faire à notre place). C'est parfois nécessaire. Déconnecter le personnage de l'anim n'est pas toujours favorable. Un enfant qui est respectueux de l'équipe d'animation parce que ce cadre a été posé préalablement, peut se révéler complètement autre face à un animateur déguisé. Il n'est pas toujours en mesure de saisir la distance, et les réactions sont parfois imprévisibles. L'enfant peut mettre en difficulté l'animateur parce qu'il est tellement pris dans cet imaginaire qu'il ne réalise pas qu'une vraie personne se cache derrière le déguisement.

Ces micro moments où la notion de sécurité affective entre en jeu ne sont pas tous cités ici. Il en serait impossible, puisque chaque année, nous en découvrons des nouveaux.

3. Quels effets produits ?

Aujourd'hui, les enfants qui ont vécu le séjour des petits plusieurs années se retrouvent maintenant du côté des grands. Sans émettre de généralité et avec beaucoup de précautions, nous remarquons que ces enfants commencent leur séjour sur les chapeaux de roue : spectacles, projets, brico, sorties, etc. Quand ils quittent le séjour des petits, ils semblent avoir déjà intégré la démarche de projets, ce qui leur permet de moins papillonner. Ils profitent pleinement de ce qui leur est proposé à l'échelle de la colo des grands.

Et la suite ?

Après ces quelques années, il nous a semblé nécessaire de formaliser ce que nous avons vécu. Il ne s'agit pas de fermer les portes à de nouvelles expérimentations, mais plutôt de poser les fondements, les bases de ce séjour, sur lesquelles pourront s'appuyer les prochaines équipes qui reprendront le séjour par la suite.

Quand les enfants s'engagent...

Baptiste Besse-Patin

Durant l'été 2013, une session d'observations s'est déroulée suite aux questionnements de l'atelier directeurs à propos de l'expérimentation de la « Fabrik » l'année précédente. Au cours des débats, une réflexion a débuté autour des « projets » qui pouvaient se réaliser lors des séjours car ce terme pouvait qualifier une pluralité d'actions dont la forme commune nous échappait. On pourrait aussi ajouter que de la signification même du terme, flotte une polysémie conséquente notamment depuis l'usage considérable qu'en fait l'animation depuis les années 1980 (Bataille, 2012 ; Besse-Patin et David, 2013) et, plus largement dans la société non sans lien avec le monde de l'entreprise (Boutin et Bréchet, 2014).

Nous souhaitons poser un autre regard sur l'engagement des jeunes à la Maison de Courcelles en le mettant en perspective avec celui des enfants comme nous le montre l'exemple rapporté par Anne-Do, maman et membre du Conseil d'Administration, ci-dessous. En effet, la *pédagogie de la liberté* (Bataille, 2007) offre et organise un « cadre de participation » (Goffman, 1981, p. 137-147) singulier pour les enfants qui leur permet de s'engager de multiples façons, ou des « cadres participatifs » organisant des « formes d'engagements » (Joseph, 2002, p. 63). Dans le jargon courcellien¹ et ses « manières de dire », il est fréquent de différencier ce qui se déroule à différentes occasions, avec le terme projet (dans un « coin permanent », ou bien un « atelier », à l'occasion d'une « sortie », pendant un « projet », voire lors d'un « événement ») dont le projet pédagogique rend bien compte mais qui n'est pas sans créer quelques malentendus.

Carnet de bord

22 h 47. Réunion du soir qui continue avec le « bilan de journée ». Rien de particulier sur les coins permanents : « C'était plutôt tranquille », dira un animateur. Au brico, « Il y a des projets... enfin des constructions qui se sont lancées », annonce Pierre après s'être repris sur le mot « projet ». Alors qu'ils allaient évoquer la boxe au cirque, Quentin reprend : « C'est plutôt un projet donc, on en parlera plus tard ». Au trappeur, des enfants se sont fait des jeux de marchandes avec les cailloux, plantes... mais ce ne sont pas des projets.

Carnet de bord

22 h 56. « Projets ». Sur la boxe, Hugo s'est étonné du fait que ce soit « plus calme que prévu » mais il a « pas réussi à les fatiguer assez pour qu'ils dorment le soir ». Laura approuve. Quentin demande :

« Il y a eu d'autres projets ?

– Ouais, une balade à vélo et c'était cool !

– Ce serait pas mal à la journée entière... dit Laura, mais je sais pas si ça fait partie des projets. »

Pour autant, si nous prenons un exemple, un « bracelet brésilien », à partir de chaque occurrence que nous avons évoquée ci-dessus, il est possible de le confectionner tant dans le « coin permanent » dédié au bricolage de toute sorte (bois, peinture, modelage, tissus, rotins, etc.), mais aussi pendant un « atelier » sur une couverture dans le champ, alors qu'il peut aussi être, pour être poursuivi, emmené avec moi lors d'une « sortie », comme il peut apparaître dans un « projet » et, bien entendu, lors d'un « événement ». Si l'exemple se veut démonstratif, néanmoins, il arrive que des « contenus » similaires se déroulent dans des occasions aux formes différentes. Afin de mieux comprendre les spécificités de chacune de ces occasions, des membres de l'atelier directeurs ont réalisé des observations pendant le mois d'août 2013, armés d'un carnet et d'un stylo. En plus de cette première question, il s'agissait aussi de repérer comment les enfants s'organisaient entre eux et à quels moments, ou sous quelles conditions, lorsque la mise en œuvre d'un dispositif², telle que le « projet », était employée. Incidemment, il s'agissait d'alimenter le débat sur l'utilité, ou non, de la « Fabrik » comme lieu institué, sorte de passage devenu obligé pour élaborer ces fameux « projets ».

Comment on arrive à Courcelles ?

Anne-Do Pierson

Comment arriver à Courcelles en tant que parent ?

Ayant 5 semaines de congés par an (et quelques RTT !), l'organisation des vacances des enfants pendant les 8 semaines d'été devient vite une préoccupation. Que proposer à son enfant ? Après quelques passages en centre aéré sans grand succès, vient vite l'idée de la colo : Quelle colo, où ? Avec qui ? Avec quels animateurs, quel projet, quel encadrement ? J'avais eu des échos, des témoignages de colos plus ou moins bien vécues par des enfants. Mais pour le mien, que faire vivre à mon enfant ? L'envoyer à l'autre bout de la France ? Va-t-il avoir l'impression qu'on l'envoie en colo parce qu'on ne sait pas comment le faire garder ? Va-t-il le vivre comme une punition ? Pas évident...

Comment trouver une colo, un projet, une organisation, qui correspondent à mes attentes ? Sur les plaquettes de présentation des colos, les projets sont toujours intéressants, bien présentés, pour que l'enfant se sente le mieux possible et vive au mieux son séjour. Oui, mais comment ça marche exactement ? Comment sont recrutés les animateurs, quelle formation ? Quelle expérience ont-ils ? Comment sont-ils encadrés ?

Ma fille a la chance d'être dans une école avec des enseignants qui partent très régulièrement en classe de découverte : un séjour classe nature à Courcelles s'est vite présenté. Ma fille est revenue enchantée : le site, l'ambiance... Elle est arrivée avec une plaquette de Courcelles :

« Y a même des colos l'été : on peut faire ce qu'on veut et quand on veut ! ». Le rêve, la liberté... Je voyais plutôt les colos comme un lieu, une organisation qui permette d'occuper les enfants pendant leurs vacances. Là, j'ai découvert qu'une colo pouvait se vivre différemment c'est-à-dire qu'un enfant pouvait vivre une colo comme un temps de vacances pour lui ; organiser sa colo et non pas la colo organiser un temps pour lui. J'ai réalisé que c'était vraiment une chance d'avoir si près de chez soi un lieu où pouvait se vivre une expérience de colo aussi originale. Une question récurrente se posait dans ma tête : Qu'est-ce qui attire des enfants au fin fond de la Haute-Marne, sans la mer ni la montagne, ni même le soleil garanti, pour faire du cirque, du brico ou des sorties à vélo ? (je schématise). Comment se fait-il que des enfants reviennent chaque année, voire plusieurs fois par an ?

Connaissant par ailleurs un salarié de l'association, j'avais pu échanger avec lui sur son travail. Ayant lu le livre sur le fonctionnement de la colo et ayant été informée que Courcelles cherchait du monde pour son CA, je me suis dit : « C'est l'occasion d'aller voir de plus près comment ce projet fonctionne. »

Comment entrer dans la colo en tant qu'enfant ?

Été 2010, première colo pour Chloé. Nous préparons les affaires ensemble. Chloé a l'air ravie. Nous arrivons un mercredi après-midi à Courcelles. Nous sommes bien accueillies. Il y a des enfants qui circulent dans les couloirs, d'autres qui jouent dehors. Il y a de la vie dans la maison. Un animateur nous fait visiter la maison. Il nous montre la chambre de Chloé : la mezzanine, la plus grande chambre. Une enfant est là. Elle va finir la visite avec nous, ajoutant ses commentaires à ceux de l'animateur. Je sens que ça ne convient pas à Chloé, que cette enfant est un peu envahissante. Je pense que Chloé aimerait faire le tour de la maison tranquillement avec maman.

Moi, je trouve ça plutôt sympa : déjà un contact avec une fille de sa chambre, c'est un bon début. Nous visitons les parties extérieures. L'animateur nous laisse et nous retournons dans la chambre pour installer les affaires de Chloé. Nous faisons le lit. Nous rangeons les habits dans l'armoire puis nous redescendons dehors. Chloé ne décolle pas de mes talons. Je ne la vois pas s'intéresser à ce qui se passe autour d'elle. Le moment du départ approche pour moi. Je préviens Chloé que je vais rentrer à la maison. Et là, surprise... Chloé me glisse doucement à l'oreille :

– Je repars avec toi, je ne veux pas rester ici.

Angoisse... On discute quelques instants. Je lui explique que c'est normal qu'elle appréhende un peu. Ce n'est pas facile d'arriver dans un lieu où l'on ne connaît personne. Il faut se donner un peu de temps. Mais sa réaction devient de plus en plus forte. Elle est vraiment déterminée à partir :

– Je rentre avec toi, je vais chercher mes affaires.

Et voilà Chloé partie vers la maison au pas de course, les yeux remplis de larmes. Catherine qui n'était pas loin ne sait pas quoi faire. Je suis Chloé dans sa chambre. Lorsque j'arrive, elle a déjà défait son lit. Catherine a demandé à l'animatrice de chambre de nous rejoindre. Elle est très sympa. Elle prend le temps de parler avec Chloé en lui expliquant que c'est déjà arrivé à d'autres enfants. Mais rien n'y fait. Je dis au revoir à Chloé et je pars vers la voiture. Chloé négocie pour m'accompagner jusqu'au parking. L'anim nous suit. Et là : rebelote. Chloé se met à pleurer et rentre dans la voiture. Finalement, c'est l'anim qui la prend par la main pour la ramener vers la colo. Le deal passé avec l'anim est de laisser passer une soirée et une journée et on avisera après. On promet à Chloé de l'appeler dès le lendemain. Pour la consoler, elle sait qu'il y a au menu du premier soir pizza et pastèque : elle adore. La pilule sera peut-être plus facile à avaler.

Nous appelons dès le jeudi matin. Le directeur de colo nous dit que tout se passe bien. Chloé n'est jamais toute seule. Elle a fait du poney. Son de cloche différent de la part de Chloé :

– C'est nul, je m'ennuie, je n'ai pas de copine. Au brico, y a de la couture, je n'aime pas. J'ai fait du cirque ; il fallait marcher sur un fil mais je touchais le mur.

Côté parent, on tient la même position : on attend ce soir et on se rappelle. Coup de fil du soir : le directeur de colo nous confirme que ça va très bien : ce que Chloé nous dit n'est pas ce qu'il voit. Il y a un décalage entre ce qu'elle vit et ce qu'elle nous raconte. Le directeur nous explique qu'elle est dans plusieurs projets. Côté Chloé : changement total de ton. On entend le sourire de Chloé au téléphone :

– Est-ce que papa pourra quitter son travail un peu plus tôt la semaine prochaine pour venir me chercher, j'aurai un spectacle à lui montrer avec mes copines. »

Ça y est, c'était gagné, elle était enfin entrée dans la colo.

1. Précisions méthodologiques

Nous nous sommes largement appuyés sur la socialité des enfants. Non pour en étudier la sociabilité à la manière des premiers psychosociologues armés de leurs sociogrammes ou de leurs modes de groupement mais plutôt par le suivi des configurations affinitaires préférentielles qui sont un élément important du loisir enfantin. La soixantaine d'enfants présente n'étant soumise à aucune modalité de regroupement particulière, contrairement à d'autres séjours de vacances, les enfants se retrouvent essentiellement en « pairs », « trios » comme l'avait montré la première recherche (Bataille, 2007, 2008). En s'appuyant sur le relevé des chambres (dont la constitution peut évoluer), les fiches pointées lors des repas (qui se déroulent de manière échelonnée) et le relevé régulier de « qui fait quoi avec qui » dans les différents lieux de la Maison (dont les « coins permanents » mais aussi les chambres, toujours accessibles, et les couloirs), nous avons pu suivre cette

socialité en portant, notamment, un regard particulier envers les enfants qui vivaient leur première expérience à Courcelles (et/ou en séjour) ainsi qu'envers les « anciens » qui pouvaient avoir bien plus d'années d'expériences que certains membres de l'équipe d'animation.

Carnet de bord

23 h 21. Réunion. Bilan enfants. Quentin demande une précision :

« C'est un projet ou une construction perso ? »

Incompréhension. Pierre et Quentin reformulent une deuxième fois vu le manque de réaction de Justine :

– Est-ce qu'il y a besoin d'un anim qui l'encadre de façon continue ou c'est un truc normal comme au brico ?

– Ça dépend comment on définit un projet..., répond-elle. »

Pour démêler l'écheveau du « projet-atelier-sortie-événement », l'observation s'est concentrée sur un lieu de débat incontournable : la « réu du soir », haut lieu de l'explicitation des implicites ; instance où se discute l'organisation dépendante du sens des mots employés. Un premier exemple nous est donné dans l'ouvrage précédent par rapport au rôle du « dispo » questionné, reprécisé, rediscuté qui permet de s'en approprier le sens pour les nouveaux animateurs « en voie de courcellisation »³. Car le « projet » n'appelle pas les mêmes dispositions qu'un « atelier » ou d'autres formes mais il reste à savoir comment le différencier. Par ailleurs, il a été porté une attention particulière aux « coordos »⁴ et à leurs façons de « jongler » entre les demandes des adultes et des enfants et de « bricoler » avec les contraintes organisationnelles (liées au temps, aux espaces, aux personnes disponibles, à la durée du séjour, la réglementation, etc.) afin de les rendre possibles. Ainsi, Quentin, coordonnateur expérimenté, expliquera son « tour de main » : « projets le matin avec les sorties pour échelonner et apaiser la maison avant le repas », ce qui lui permet d'échelonner autrement les activités parallèles des enfants et des animateurs.

Enfin, comme le montre la situation précédente, nous avons sélectionné quelques « cas » parmi l'ensemble des données recueillies qui demandèrent aux personnes présentes d'explicitier le sens « courcellien » des termes et donc, de préciser les frontières entre les différentes formes d'activité. Ici, le doute se comprend aussi par la première expérience courcellienne de Mauve, lingère devenue aide animatrice, et Justine, son deuxième séjour.

Carnet de bord

00 h 12. Au moment des projets du lendemain, Mauve parle d'une « composition » de Lucas mais « ne sait pas où ça se range ».

Autre dit, comment « se rangent » les activités et selon quels critères de différenciation ?

2. Des formes d'activités variées

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous ne pouvons que vous renvoyer vers les contributions précédentes où la « pédagogie de la liberté » et ses principes sont explicités tout comme le fonctionnement du séjour « Je prends le temps » se déroulant l'été. En effet, « événement », « atelier », « sortie » et « projet » ne sont que des dispositifs sur lesquels s'appuie une institution plus large cherchant à reproduire le climat de vacances familiales.

Cela dit, ces dispositifs prennent des formes variées, malgré des critères transversaux en variation, et partagent tout de même un trait commun : ils permettent le détachement d'un animateur pour un temps (une tranche horaire) donné à côté du fonctionnement général et de ses multiples postes. À ce propos, la construction de la journée du lendemain constitue régulièrement un casse-tête pour le « coordo » afin de permettre la réalisation des projets en cours sans « fermer » un coin permanent notamment quand ils concernent un même enfant.

Carnet de bord

23 h 54. Établissement du planning un peu compliqué car Juliette a beaucoup de projets : sacs, rotins, vidéo, chercher des croissants en monocycle...

Elle a déjà réalisé une dizaine de séjours à la Maison de Courcelles ce qui peut permettre de comprendre le nombre de projets en cours.

2.1. De l'initiative à la réalisation, éventail de la participation

L'origine des activités pourrait sembler un mystère tant il y a des modalités possibles. Pour Étienne, ses envies se sont construites avant le séjour où il ramènera son livre de magicien qu'il présentera à Valérie ainsi que ses intentions lors de son accueil avec sa mère (15 h 23⁵). À l'issue de la traditionnelle visite – obligatoire même pour les anciens-nes –, il devient presque évident de le retrouver au coin « brico ».

Carnet de bord

16 h 18. Étienne, fraîchement arrivé, a un projet : il veut faire « disparaître des choses » comme c'est écrit dans son livre qu'il est en train de tenir. Hugo l'accueille au brico pour construire son premier accessoire de magicien : un chapeau « haut-de-forme ».

Telle que présentée dans le premier ouvrage (Bataille, 2007, p. 30-34), la visite cherche directement à rendre visibles les « prises » qu'offrent les différents espaces de la maison depuis la chambre – toujours accessible –, les lieux usuels (sanitaires, salle à manger, cuisine) ainsi que les « coins » où sont annoncées diverses possibilités s'appuyant sur le matériel disposé. Ces objets seront accompagnés de la présentation des « règles pratiques » qui

cadrent ces espaces et ouvrent le champ des possibles (Gardella et Céfaï, 2012). Notamment avec la présentation du « coordo », rôle clé recevant les demandes de projet et donnant accès à un « dispo » mais surtout qui dispose des informations utiles sur le déroulement de la journée.

Carnet de bord

10 h 50. Enzo et Paul viennent voir Virginie, coordo de la journée. Ils lui demandent :

- « Est-ce qu'on peut faire un spectacle au cirque ?
- Il y a quelqu'un pour faire avec toi ?
- On est tout seuls...
- On va trouver quelqu'un pour faire avec vous. »

Ainsi, au cours d'une journée, il n'est pas rare de croiser un petit groupe d'enfants en train de s'entretenir avec le coordo. D'un autre côté, on peut entendre des anims multiplier les propositions d'activités réalisables.

Carnet de bord

10 h 50. À une table, Charline discute avec Micha et Oscar :

On pourrait créer un jeu de société starwars ? Ça te dirait ? Ça vous dirait ? Ou un spectacle, ça vous dirait ?

« Mais, t'as pas de masque...

– On peut en fabriquer un... »

15 h 44. Laura et Niagalé sont restées dans leur chambre à faire des scoubidous. Charlotte, sécu, leur a demandé si elles avaient des projets et elles ont répondu qu'elles voulaient faire une nuit à la belle avec Syrine et Pierrine.

Ces propositions deviennent explicites pour le « sécu » dans les couloirs ou les chambres occupées si jamais les enfants s'ennuyaient. Un des signes étant la déambulation dans ces couloirs que vient qualifier le verbe « zoner ». Dans ce cas-là, en plus des propositions, il peut arriver qu'un atelier soit organisé et lancé par une animatrice disponible.

Carnet de bord

17 h 33. Manoë a lancé un loup-garou avec 14 enfants (dont 9 gars et 5 filles) et une spectatrice. *A priori*, ce sont les grands qui « zoniaient » et « tournaient en rond », me dit-elle, ainsi que les « grandes filles » de la mezza.

Les propositions peuvent aussi avoir leur pendant. Dès lors qu'il ou elle est accroché-e par les enfants, l'animateur ou l'animatrice qui en est responsable va être attendu-e et régulièrement sollicité-e afin de continuer

une activité arrêtée par le temps d'un repas ou la nuit. Plus difficile encore quand cet animateur est régulièrement « coordo » et, de ce fait, ne pourra pas « prendre un coin » et des enfants en viendront à faire sans, à continuer avec d'autres ou persister dans l'attente.

Carnet de bord

8 h 23. Petit déjeuner dans la salle à manger. Romain mange avec Nicolas. Le premier vient me demander qui est coordo.

« Quentin...

– Encore ? »

Et il repart, un peu dépité. Voudrait-il continuer sa construction au brico ? Même Pierre n'est pas disponible car il est en congé...

Au fil des scènes, il apparaît que l'idée première d'une activité – quelle que soit sa forme – n'est pas rattachée aux enfants. Bien souvent, les animateurs sont à l'initiative. Afin d'explicitier ce terme, il renvoie ici à la première décision de participer ainsi qu'au choix du contenu de l'activité. L'exemple typique étant l'événement décidé durant la réunion ou simplement délégué à un petit groupe d'animateurs qui se chargera de sa mise en œuvre. Concernant l'atelier et la sortie, ils peuvent être soit à l'initiative d'un adulte qui proposera une activité plus précise (un jeu en particulier comme le « loup-garou », un objet à construire...), une destination particulière (une balade en forêt, 18 h 31⁶) mais il est aussi possible qu'un enfant – et plusieurs au fur et à mesure des demandes – demande au « coordo » si un « dispo » est présent pour faire une « sortie à vélo ». Partie des enfants, cette idée sera concrétisée par les animateurs. C'est ici qu'intervient la « validation » signifiant que le dernier mot revient à l'adulte et qu'il pourra noter l'envie et la reporter selon les personnes effectivement disponibles à ce moment-là. C'est aussi à ce moment-là que peut apparaître une différence avec le projet par une simple question : « Tu veux y aller avec qui/seul ? » qui peut induire un groupe fermé – critère différenciant la « sortie » du « projet » – ou une invitation à voir si d'autres enfants sont intéressés. Quant au projet, il s'agit clairement d'une initiative enfantine. Cependant, pour les « primo-Courcelliens », il se peut que l'animateur de chambre donne plusieurs idées qui déclencheront le processus que nous verrons par la suite. Quand ce n'est pas l'animateur, des enfants plus expérimentés leur expliqueront ou ils verront d'autres enfants partir, ce qui pourra aussi provoquer une envie similaire, ce qui est couramment appelé un « effet de mode ».

2.2. Des participants plus ou moins ratifiés (Goffman, 2013)

Comparée à d'autres séjours de vacances, la Maison de Courcelles n'impose pas une sociabilité fondée sur une répartition des enfants par groupe d'âge ou par activité durant la journée. Ainsi, les enfants peuvent se retrouver avec leurs copains et leurs copines car la forme de fonctionnement

permet une sociabilité choisie. Notamment dans la chambre dont la constitution respecte les demandes des parents qui peuvent constituer un véritable casse-tête avant les arrivées (9 h 35). Comme première conséquence, ce n'est pas un hasard si les premiers projets se constituent autour d'une chambrée et de l'animateur référent.

Carnet de bord

10 h 05. Giovanni, Pierre, Camille sont au petit déj. Florian dort encore, du moins, il veut encore dormir, me disent-ils. Camille dit qu'il « restera tout seul » après leur départ. Giovanni (ancien, déjà venu) précise qu'il peut avoir des copains dans sa chambre qui vont arriver ou il « peut demander à inviter ou à avoir des copains en demandant à l'anim de chambre ou le coordo ».

Avec la possibilité de circuler dans (presque) toute la maison sans un adulte et son autorisation préalable, on peut régulièrement croiser des petits groupes qui déambulent au gré de leurs discussions sur leurs envies même si cela occasionne des « bêtises » possibles et la classique bataille de polochons.

Carnet de bord

11 h 53. Camille, Pierre, Giovanni et Florian se sont fait prendre par le sécu en train de faire une bataille de polochons. Ils discutent avec Quentin pour faire quelque chose cet après-midi.

« Je me divise pas, je reste avec Pierre, annonce Giovanni. » Florian veut aussi rester avec eux.

11 h 55. Des enfants se regroupent sous la tonnelle... À côté, Florian, Camille et Pierre jouent au base-ball.

L'importance des copains et des copines peut aussi s'observer aux moments de restauration ; les enfants ne mangent pas avec n'importe qui dès le matin jusqu'au soir et la constitution des groupes de repas donne à voir des instantanés des relations entre enfants. En particulier, on peut facilement remarquer les reconfigurations amoureuses qui verront garçons et filles se mélanger à une même table.

Carnet de bord

9 h 28. Théo va s'asseoir à la table d'Élodie, son amoureuse. Effervescence des tables voisines car cela ne passe pas inaperçu. Une frontière est traversée ?

9 h 32. La table de Loïc parle d'amoureux et d'amoureuse. Entre ceux et celles qui veulent ou non... La table de la mezza discute aussi d'histoires amoureuses et ça rigole sur les amoureux des unes et des autres.

« C'est lui ?

– Non, ça va pas ! »

Ainsi, la façon de se regrouper des enfants pendant ces moments quotidiens peut nous aider dans l'analyse. Cependant, à côté des repas où les places sont à prendre, il existe plusieurs occasions qui provoquent des configurations particulières en différents lieux et selon les moments de la journée. En premier, l'événement lancé par un animateur va chercher à créer un rassemblement avec un maximum d'enfants après une « sensi »⁷ dans toute la maison. Seront réunis les enfants curieux de ce qu'a pu préparer l'animateur et cela fait partie des conditions régulièrement répétées en réunion pour les événements : « pas d'obligation », « pas de limite de nombre », « ils peuvent entrer et partir en cours de route ».

Carnet de bord

00 h 12. Projets du lendemain. Camille évoque de la peinture sur galets mais sa proposition se transformera en atelier au trappeur car « il n'y a pas d'enfants bien repérés » selon le coordo.

Manifestement, entre l'événement « match de foot » de Hugo et Camille – aidé par Hugo, l'animateur – et cet atelier, il y a une différence notable : l'insertion dans un coin (ou un espace repéré) afin de présenter une « activité » précise. Contrairement à l'événement, il n'y a pas de « sensi » mais plutôt une information distribuée par le « coordo » et le « sécu ». Les enfants de passages et/ou présents dans l'espace choisi pourront participer mais aussi s'en retirer. Simplement, la proposition doit pouvoir intéresser un nombre d'enfants conséquent.

Carnet de bord

23 h 40.

« Je sais pas si on peut appeler ça un événement mais ça pourrait faire un atelier ?

– Non, c'est pas une activité qu'on pourrait proposer à plein de gamins... ».

En dernier, on retrouvera les groupes affinitaires lors de « projet » et l'importance du groupe se traduira par un objet : un « papier » où seront indiqués les enfants, ce qu'ils veulent faire et l'animatrice ou l'animateur avec qui ils veulent le faire. À ce propos, la première mission attribuée aux enfants est la construction de la liste – formalisant de manière écrite – les participants-es accrédités-es. Elle peut devenir l'objet de longues négociations entre enfants pour acquérir une invitation ou ne pas en être retiré.

D'un autre côté, la restriction de la participation n'est pas sans provoquer des stratégies enfantines. Alors qu'une animatrice regrettera les tentatives réussies de « squattage » lors d'une « soirée film » par d'autres enfants

(réunion du 2 août), Quentin rappellera la règle d'une ouverture restreinte : « Quand c'est un petit groupe, c'est important que ça reste le projet d'un petit groupe. » Inversement, on retrouve la même règle confirmée lors d'un camping en préparation.

Carnet de bord

00 h 02. Quentin s'étonne : « C'est le même groupe ? C'est des copains ? » Pour un projet de camping avec 12 enfants rapporté par Jean-Mario. Un débat s'engage sur la constitution de ce groupe et les liens entre ces enfants.

Du fait de cette restriction, la fermeture d'un projet appelle de nouveaux projets dans une sorte de réactions en chaîne. Des enfants découvrant une nouvelle possibilité accessible pourront s'y engager si le groupe de copains et/ou de copines est d'accord ; de la même manière que pour un jeu, aller dans un lieu ou s'inviter à une table.

2.3. Inscriptions spatio-temporelles

Carnet de bord

12 h 55. Lucile annonce à Quentin, coordo, qu'elle va commencer l'atelier « atébas⁸ ».

« En brico ?

– Ou en machines à machins ?

– Non, parce que, normalement, c'est la salle des enfants.

– En brico, alors ».

Comme on l'a vu plus haut, l'événement collectif cherchera à prendre place dans un lieu qui permet sa réalisation (« grand jeu », « boom ») et n'hésitera pas à se déplacer dans la Maison tant pour la « sensi » que pour une « chasse aux trésors » ou un « cluedo géant ». Quant à l'atelier, il prendra place dans un « coin » et d'autant plus qu'ils auront un lien fonctionnel. Les « atébas » se feront au brico notamment pour éviter la fermeture d'un coin à défaut d'animateurs pris par des projets (00 h 30) ou pour créer une « doublette » (duo d'animateurs), comme avec « l'atelier jonglage » (12 h 33) au cirque permettant de redoubler la disponibilité des adultes alors que les enfants pratiquent de multiples activités en parallèle.

Carnet de bord

23 h 21. Réunion. Bilan enfants. Quentin demande une précision :

« C'est un projet ou une construction perso ?

Incompréhension. Pierre et Quentin reformulent une deuxième fois, vu le manque de réaction de Justine :

- Est-ce qu’il y a besoin d’un anim qui l’encadre de façon continue ou c’est un truc normal comme au brico ?
- Ça dépend comment on définit un projet... ».

Reprenons encore une fois cette scène qui nous donne accès à un cas limite où s’insinuent la nuance subtile qui différencie la frontière d’un « projet » – se déroulant dans un « coin » – et les autres constructions-élabo-rations qui peuvent s’y dérouler dans un même temps et un même espace. Le projet est un investissement personnel d’un enfant qui nécessitera la présence proche d’un animateur.

Concernant la durée, chacune de ces formes ne s’établit pas dans une temporalité similaire. Entre la ponctualité de la surprise, créée par l’évène-ment, au projet qui se déroulera sur plusieurs jours avec, parfois, autant d’at-tente et de préparation, les engagements qu’ils provoquent ne sont pas les mêmes. Un événement, un atelier ou une sortie se limiteront généralement à une « tranche horaire » (matin, début d’après-midi, après-midi, soirée) de la journée et, selon, une tranche supplémentaire pour la préparation sauf en cas d’événement majeur sur une journée entière.

Le projet se distingue clairement des autres formes plus ponctuelles – souvent une tranche horaire – par une durée plus longue : la soirée, une nuit complète (« à la belle » au trappeur, sous tente derrière la chapelle, aux « Essarts »), voire d’un jusqu’à plusieurs jours dans le cas d’un camping (proche, vers le village voisin ou plus lointain du côté de Langres) impliquant, de fait, un autre engagement pour les participants qui devront prendre en charge leur préparation, leur organisation, la gestion du quotidien... En quelque sorte, on peut penser les sorties et les ateliers comme des prises, une propédeutique aux projets des enfants.

Cela dit, on peut aussi prendre en compte la temporalité comme moment durant le séjour des enfants entre leur arrivée et leur départ. Ainsi, une première banalité serait d’avancer qu’entre le début et la fin du séjour, il ne se réalisera pas les mêmes activités. Si on rentre dans les détails desdites activités, des remarques récurrentes ressortent des observations. Avec l’arri-vée de nouveaux enfants en début de semaine, il s’agit de voir « comment accueillir les nouveaux arrivants » (Manoë, en réunion à 23 h 52) et de penser l’événement dans cette intention. À partir du troisième ou quatrième jour, les premiers projets apparaissent et ils continueront au fil des jours concrétisant, en quelque sorte, les relations établies principalement dans la chambre. Par contre, à la fin d’une période, une autre remarque apparaît fréquemment en réunion avec la multitude de projets à assurer :

Carnet de bord

00 h 23.

« ’Tain, il y a un max de projets demain, annonce Manoë. Sauf qu’on sera mardi et c’est la veille des départs : confirmation d’un “effet Courcelles” avec les 8 projets prévus ? »

3. Récapitulatif et perspectives

À la suite de ces débats, on parvient à dessiner les contours d'un tableau récapitulatif. Il tente de brosser les différences repérées dans les situations précédentes mais aussi de les organiser selon une possible évolution durant le séjour d'un enfant, de ses copains car le moment de l'arrivée et celui du départ ont des incidences sur le fonctionnement de la Maison entre les inventaires, les accueils départs, la préparation des chambres... qui mobilisent les adultes. Avec les situations précédentes, on aura compris que les frontières sont poreuses et qu'il s'agit simplement d'un appui explicatif pour mieux comprendre la complexité des réalités.

Critères\Formes		Événement	Atelier	Sortie	Projet
Initiative	Anim.	X	X	X (valide)	(aide)
	Enfant	(aide)		X (demande)	X
Groupe	Ouvert	X (grand)	X	X	
	Fermé			X (limité)	X (petit)
Espace	Int.	X	X (coin)		X (peu)
	Ext.	X		X	X
Temps	Durée	1 tranche	1	1	> 1
	Moment	Régulier	?	?	Milieu-Fin

En quelques mots, suite à l'analyse situationnelle, il nous semble que quatre critères (lignes) – ou propriétés situationnelles – peuvent caractériser et différencier les formes des activités réalisées entre « événement », « atelier », « sortie » et « projet » (colonnes). Ainsi, on peut considérer l'initiative qui peut être adulte ou enfantine, la ratification des participants plus ou moins limitée, les inscriptions spatiales et temporelles plus ou moins restreintes à un lieu et un moment ou étendues sur une longue distance et une durée conséquente.

Autant d'éléments qui permettent de mieux appréhender les frontières, parfois fines, entre deux formes en combinant leurs présences (ou non) dans les situations à partir de quelques questions : Qui est à l'initiative ? Quel est le degré d'ouverture du groupe ? Dans quel(s) espace(s) vont-ils être investis ? Quels sont le moment et la durée de l'activité ? Selon les réponses, il est possible de « cadrer » la situation, c'est-à-dire de comprendre « ce qu'il se passe ici » (Goffman, 1991).

3.1. Deux continuums structurants

Pour finir sur des remarques plus générales, on peut remarquer un sens dans le cheminement proposé au long du séjour. Lors de l'arrivée d'enfants, l'équipe d'animation va initier un certain nombre de prises possibles (événements, ateliers), évoquer et organiser des sorties et accompagner les premiers groupes affinitaires (ou lancer des idées de projet aux autres).

Cela dit, au regard des caractéristiques formelles, on peut lire un premier *continuum* entre des situations (quasi) publiques ouvertes à tous les enfants présents qui seront largement « sensibilisés » à renfort de déguisement, cris, et courses-poursuites et des situations réservées exclusivement à des participants triés sur le volet des affinités. Entre ces deux pôles, c'est l'*accessibilité* (Joseph, 2002, p. 70-73) des situations qui est en jeu. Elle varie entre le « public » marqué par les entrées et les sorties et l'« exclusif », autrement réglementé par les participants autorisés.

Cependant, en lien avec la dimension temporelle des activités et leur réservation à un groupe de concernés-es par cette dernière, on remarque une implication différente des enfants dans le cours des décisions. S'ils ont peu de maîtrise sur un événement (auquel ils peuvent aider) et leur présence facultative, ils sont (presque) maîtres de leur projet et de sa réalisation. Autrement dit, ce dernier propose un cadre de participation où la position des enfants devient incontournable au risque sinon de le voir s'arrêter ; c'est-à-dire une forme d'engagement bien plus « consistante » qui n'est pas sans créer quelques ressentiments lorsqu'un un de leurs projets est reporté ou ne peut se réaliser.

Carnet de bord

13 h 05. Quentin, l'air renfrogné, va voir le coordo pour la sortie à vélo qu'il réclame depuis 2 jours. Devant sa négative, il répond que « c'était un projet » mais Lola, l'animatrice, avait dit que « en fait non ». Le coordo lui dit qu'il « a fait une nuit à la belle, c'est quand même déjà pas mal ? ».

Quentin, « primo-Courcellien », avait bien compris la spécificité du projet et du pouvoir qu'il lui octroyait quant à la réalisation de son envie. *A priori*, dès lors qu'elle prend les attraits du projet – le petit papier demandé par le coordo jusqu'à la prise en compte de sa réalisation durant la réunion –, l'envie ainsi formalisée devrait se concrétiser notamment grâce à l'aide d'un-e animateur-trice. Dans ce cas, il se retrouve confronté au flou définitionnel qui entoure ce terme pour cette jeune animatrice, toute aussi « primo-Courcellienne » qui, devant l'impossibilité de répondre à la demande déjà reportée, retirera l'étiquette « projet ». Afin d'en explorer la complexité, la partie suivante sera consacrée uniquement à cette formalisation particulière qu'est le projet.

4. La spécificité des « projets »

Comme on vient de le voir, avec l'organisation singulière du séjour, le dispositif du projet offre un cadre de participation (Goffman, 1981) singulier aux enfants et aux animateurs et nous voudrions en explorer plus particulièrement quelques détails qui fondent sa spécificité.

Du côté des animateurs, *a contrario* du coin permanent marqué par un flux continu d'entrées et de sorties, une attention aux objets plus ou moins accessibles, la multiplicité des demandes et les nombreuses tentatives d'offres de prises aux enfants nécessitent une disponibilité accrue pour celui qui est en poste durant la tranche horaire pour répondre à toutes les mobilisations. En

comparant avec la sortie qui se déroule à l'extérieur de manière ponctuelle pour une activité déjà déterminée (vélo, pêche...) avec un groupe fixé et une durée limitée, on se rend compte que cette dernière n'impose pas le même engagement car le cours d'action reste défini par l'animateur et, relativement, stable. De même, l'atelier (initiative adulte, contenu précis) ne crée pas autant d'incertitude que le projet ouvert aux négociations et à des décisions « mouvantes »... La maîtrise de la situation devient partagée.

Carnet de bord

12 h : Guénaelle et Pierrine sont au trappeur et préparent un spectacle avec des ombres chinoises avec Marianne. Cyan arrive et on lui propose d'intégrer le « projet ». Cette idée a été donnée par Marianne, parmi d'autres afin d'occuper le trappeur. Marianne envisage déjà la suite :

« Ça vous dit de revenir au cirque cet aprém pour voir la suite ? Si vous voulez voir pour les persos⁹, je serai au brico cet aprém à 16 heures.

– D'accord, répondra Guénaelle. »

Mais le spectacle ne se réalisera pas et Guénaelle raccrochera le projet de Nolan, Étienne et Julie autour du théâtre et du cirque. Sans animateur, ils diffuseront des affiches, se déguiseront (14 h 07), s'entraîneront derrière la chapelle (14 h 40) et négocieront la forme : « On écrit pas le texte mais c'est pas de l'impro » jusqu'à la répétition (15 h 30). Une animatrice viendra les aider (17 h 40) mais elle se confrontera à la réapparition de Julie qui les avait quittés en cours de route : « J'ai fait le spectacle moi. Je suis dedans ! » (18 h 55). Le spectacle réunira une dizaine d'enfants avec l'observateur comme seul adulte.

De plus, on peut remarquer l'usage du possessif dans le cas de certains « projets » qui relèveraient plutôt de l'atelier car l'initiative et le maintien de l'activité reviennent uniquement aux animateurs sans pour autant que des enfants aient accroché à leur proposition.

Carnet de bord

22 h 53. Réunion du soir. Bilan de la journée. Charline partage son regret : « J'ai pas trop eu le temps de faire **mon** projet Barbie, du coup c'est pas très beau tant qu'Élisa voudrait continuer le projet que **j'ai commencé** le lendemain. »

Un autre signe discursif du changement de position peut s'entendre dans les façons de proposer des possibilités d'actions. On peut appeler des propositions fermées celles qui renvoient à un contenu précis qui dépendra de ce que sait et envisage de faire l'animatrice qui pourra les multiplier à l'envi avec l'espoir que les enfants en acceptent une, voire s'en emparent. D'un autre côté, on peut retrouver des propositions ouvertes, comme une question, invitant les enfants à s'interroger : « Qu'est-ce que t'as envie de faire ? », « Qu'est-ce que tu voudrais faire ? », voire plus directement « Vous avez des projets ? » (15 h 44).

Parce qu'il fait appel à un engagement plus important des enfants, celui des animateurs s'en trouve modifié et ils doivent trouver une position différente. Par rapport à la figure habituelle du « meneur », il s'agit dorénavant d'accompagner, en retrait et en soutien, l'organisation enfantine parfois hésitante. En d'autres termes, la position enfantine remplace la position habituelle des animateurs ; ce qui pourrait être considéré comme une inversion de rôles dans le déroulement de « l'activité ». Par conséquent, les animateurs devront considérer la définition de la situation enfantine comme pertinente et accepter de subordonner leur engagement à l'engagement dominant construit par les enfants.

Carnet de bord

23 h 07. Réunion. Deuxième tour de présentation pour les nouveaux animateurs qui arrivent et départ de ceux qui s'en vont le lendemain. Jean-Mario annonce qu'il est prêt pour tous les projets (vélo, camping, aller aux cabanes¹⁰...), Sophie, elle, est tentée par une nuit dans les cabanes en bois...

« Du coup, ça sera peut-être un projet, dit-elle. »

Or, ce changement de position est bel et bien un apprentissage patient à réaliser car une frontière ténue est traversée. La nuance entre les envies de projets des animateurs évoquées en réunion et ce que voudront faire les enfants, il peut y avoir un fossé et une rencontre qui ne se fera pas. En effet, le « vrai boulot » (Bidet, 2011) – à l'inverse du *dirty work*¹¹ (Hughes, 1996) – des animateurs repose pour une grande part sur les situations de face-à-face avec leur public, lors des « activités » qu'ils ont préparées (Lebon et Lima, 2011). Dans un sens, les projets des enfants peuvent venir déranger et perturber la réalisation de ce qu'ils pensent constituer leur métier ; jusqu'à empêcher – au sens de *l'activité empêchée* de Clot (2008) – leur engagement dans les activités sources de plaisir et de reconnaissance.

Carnet de bord

10 h 25. Julie invite plusieurs enfants, dont Enzo et Paul, à une soirée pyjama. Mais, selon les animateurs, « il n'y a pas d'organisation » et ils critiquent ce « faux projet » en considérant que c'est une « soirée qui n'existe pas ».

Comme l'évoque Maxime dans son journal de bord, « les projets reposent en grande partie sur la motivation des anims à s'y rattacher ». Ainsi, la « soirée pyjama » de Julie – évoquée la veille en réunion mais pas la première du séjour – se retrouve dépendante du bon vouloir des animateurs conservant, en dernier lieu, une décision finale. À l'inverse, certains projets pourront être recherchés selon le contenu prévu par les enfants et la composition du groupe. Dans le cas suivant, le camping est une situation privilégiée, à moins que ce soit l'animatrice, et peu importe les enfants...

23 h 38. En réunion, c'est le moment des « projets ». Succession d'enfants et d'activités particulières. Rachmed et Nizar veulent faire un camping demain avec Jérphine. Mais ça n'empêche pas plusieurs animateurs de dire : « Moi, moi, moi ! ».

À l'inverse, il se peut que certains enfants présents ou la redondance d'une activité similaire soient réhibitoires. En effet, cette difficulté à se raccrocher aux envies des enfants est cristallisée dans l'expression « effet de mode » qui vient déqualifier la succession de projets autour du même contenu (« soirée pyjama », « soirée cinéma », « nuit à la belle », crêpes et petit déj au lit, camping, etc.). Finalement, même si ce sont des enfants différents qui vivront, de fait, une expérience unique, les animateurs ont l'impression de répéter la même activité ; ce qui est contraire au « vrai boulot » car les enfants viendraient « consommer » une activité pensée, initiée et préparée par d'autres. Or, les « activités de consommation » sont un repoussoir puissant pour le monde de l'animation.

Pour autant, il est important que les enfants puissent réaliser des projets et régulièrement au long de l'été, peu avant les départs, une même question est abordée : tel enfant va partir, « a-t-il fait un projet ? » et « il doit finir son projet ». Peut-être qu'un objectif implicite d'un séjour réussi à Courcelles est la réalisation d'un projet et les formes d'activités concourent à sa réalisation. Entre les multiples propositions au début du séjour ainsi qu'aux enfants « qui zonent » dans quelques lieux repérés – comme les couloirs ou leur chambre –, les idées émises sont autant de possibilités de provoquer une envie à concrétiser. Ces envies seront aussi relayées par les autres enfants qui montreront d'autres usages réalisables et elles seront soutenues par l'équipe d'animation afin qu'elles se concrétisent avant la fin de leur séjour.

En d'autres termes, ce sont autant de prises qui permettent de s'engager dans un cadre de participation particulier. Ce sont autant d'étapes possibles dans un cheminement que Bataille (2008, p. 26) avait nommé l'« effet Courcelles », c'est-à-dire une « dynamique » provoquée par le « projet développé à Courcelles » qui est « d'amener les enfants à prendre l'initiative de leurs vacances ». Autant d'éléments qui font du « projet » des enfants, et son accompagnement par les animateurs, un cadre d'expérience (Goffman, 1991) qui provoque de nombreux débats de l'atelier directeurs jusqu'aux réunions quotidiennes...

Si on sort du domaine des vacances et du loisir, on peut mettre en perspective ces formes d'activité avec les distinctions que pose Lescouarch¹² (2010, p. 10) à propos de la « pédagogie de projets » dans le « système éducatif » où « tout le monde [...] fait du projet (ou tout au moins remplit les documents qui portent ce nom), beaucoup moins nombreux sont les enseignants qui mettent en œuvre une « pédagogie de projet » telle qu'il l'a définie. Ainsi, il propose une distinction entre trois formes pédagogiques du projet (Lescouarch, 2010, p. 10-11) : Une « pédagogie de projets d'enfants » dans laquelle les élèves décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production, et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé ; une « pédagogie de projets d'activités fonctionnelles initiés

par l'adulte » dans laquelle l'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production, et y implique les enfants par un processus d'enrôlement ; des « activités scolaires finalisées par une thématique » où « l'adulte choisit un thème de travail et relie toutes les activités à ce thème ». Clairement, on remarque que Courcelles favorise et valorise une « pédagogie de projets d'enfants » en utilisant les autres formes d'activités dans cette intention-là.

Le lancer de tong

Marion Even et Quentin Claude

Le camp vélo mis en place pour les 14-16 ans est né d'une envie d'un groupe de jeunes sortant du « camp péniche » et voulant se retrouver un été de plus. Le temps d'un week-end, nous avons construit ensemble, équipe d'animation et jeunes, un séjour itinérant à vélo. Les quatre premiers jours se déroulent au festival « Chalon dans la rue » et les huit derniers sont répartis sur différentes étapes jusqu'à Dommarien.

Au sein du séjour, l'organisation repose sur une instance particulière. Un forum quotidien est mis en place où se prennent les décisions communes de la vie quotidienne (repas, heures de lever et coucher, organisation de la journée...), et quant aux activités à faire lors du camp (monter un film ? créer un spectacle ? écrire un carnet de voyage ?). Autrement dit, tout est à créer mais pas à partir de rien. Dans le groupe, les jeunes connaissent Courcelles et nous avons à disposition tout plein de matériels (cirque, bricolage, multimédia...).

Cette année, les jeunes ont décidé de faire un film sur le camp mais ce n'est qu'à la deuxième étape que le projet prend forme lors d'un temps informel. En effet, quelques jeunes s'amuse à se défier à un « lancer de tong » sur une balançoire du camping. Le but : lancer sa tong le plus loin possible au moment où le balancement est au plus haut. Ce jeu les fait rire, ils nous demandent de les filmer, ce que nous faisons. Après discussion, nous les interrogeons sur cette scène : À quoi peut-elle servir ? Quel est l'intérêt ? Qu'en faisons-nous ? C'est alors que leur vient l'idée d'un reportage qui suivrait des sportifs de haut niveau tout au long de plusieurs épreuves organisées par le « Tour de France de Bourgogne ». La première séquence de notre reportage « Défie-les tous ! » est née.

L'ensemble des scènes suivantes est écrit, réalisé et monté par les jeunes eux-mêmes. Nous sommes juste là pour les accompagner, tels des techniciens aux services d'acteurs-réalisateurs ! Ce projet nous prenait plusieurs heures par jour, et même nos moments de déplacement à vélo devenaient des temps de discussion autour de celui-ci... Bien sûr, il y a eu des scènes ratées, à réécrire, à rejouer plusieurs fois, voire à retirer. Au final, une idée saisie au vol, une impulsion mise en forme, et un groupe de jeunes qui réalise ses envies.

5. Dernières considérations

En prenant le parti d'une « ethnographie du minuscule » (Sirota, 2009) en cherchant à mieux saisir ce qui se déroule au quotidien d'un séjour à

Courcelles, nous avons tenté d'explicitier les usages des qualificatifs « sortie », « atelier » et surtout du « projet » à partir de situations où leurs définitions étaient (re)discutées. Par ailleurs, ces explorations sensibles des relations entre enfants et animateurs mettent en porte-à-faux la conception d'un agir rationnel telle qu'elle peut être véhiculée par une méthodologie de projet devenu incontournable dans le champ de l'animation et qui se traduit par « l'activité » organisée selon un objectif, des moyens, un échéancier, des actions précises et une évaluation. Non sans lien avec la « pédagogie de la liberté » mise en place, cette vision de l'action n'est plus opératoire. Autrement, nous assistons plutôt à des ajustements et des arrangements comme autant de tentatives de partager et construire un sens commun de la situation.

Au détour d'un couloir, à table au moment d'un repas, dans sa chambre avec ses copains, de nombreuses situations sont le théâtre d'envies enfantines exprimées et de prises offertes par les animateurs. Chemin faisant, il arrivera que la rencontre se réalise et qu'un « projet » se concrétise non sans histoires, discussions, mises au point, délais, retard, préparatifs... En quelques mots, cette analyse des façons de s'engager des enfants nous rappelle comment le jeu comme le loisir sont une affaire de sens à partager et comment les rencontres entre animateurs et enfants recèlent une complexité que ne saurait éluder une méthodologie planificatrice rationaliste.

Note

1. On peut en trouver une première définition dans le projet pédagogique du séjour « Je prends le temps », p. 9-10. Pour autant, une pensée détachée de l'action ne pourrait aider à agir selon l'approche pragmatiste.
2. Au sens de la microsociologie selon l'approche de Joseph (Joseph, 2002, p. 70).
3. On peut aussi se référer à l'article sur la « communauté de Courcelles », p. 45-64.
4. Pour plus de détails sur ce « rôle » atypique, on peut se rapporter au premier ouvrage (Bataille, 2007, p. 75).
5. En plus des « encadrés » qui rapportent une scène, nous citerons seulement des heures rapportant un événement précis qui ne nécessite pas une description exhaustive afin d'alléger le texte.
6. L'heure indiquée correspond au moment où se déroule la situation.
7. Sensibilisation.
8. Confection de tresses dans les cheveux.
9. Plus avant, l'animatrice avait proposé de confectionner des marionnettes pour réaliser le spectacle en ombre chinoise.
10. Qui plus est, ce « projet » se réalisera un peu plus tard (30 juillet, 11 h 52).
11. De la même manière, nous pourrions explorer le « sale boulot » des animateurs mais ce n'est pas l'objet de cette contribution.
12. On peut aussi se référer à sa contribution au congrès de l'AREF (Lescouarch, 2013).

Bibliographie

- Bataille J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Bataille J.-M. (2008). L'« effet Courcelles » : processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'Éducation*, (24), 19-41.

- Bataille J.-M. (2012). En animation socioculturelle : à qui et à quoi sert la notion de projet ? *Spécificités*, (5), 77-93.
- Besse-Patin B. et David R. (2013). *Pour une critique radicale des impensés de l'animation. Vers l'Éducation Nouvelle*, (551), 44-61.
- Bidet A. (2011). *L'engagement dans le travail : Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris : PUF.
- Boutinet J.-P. et Bréchet J.-P. (2014). *Logiques de projet, logiques de profit : convergences ou opposition ?* Paris, Chronique sociale.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Gardella É. et Céfaï D. (2012). Comment analyser une situation selon Goffman ? De Frame Analysis à Form of Talk. Dans Gardella É. et Céfaï D. (Dir.) *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (p. 231-263). Amiens, CURAPP-ESS/CEMS-IMM.
- Goffman E. (1981). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. (I. Joseph, M. Darteville et P. Joseph, Trans.). Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics : notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. (D. Céfaï, Trans.). Paris : Economica.
- Hughes E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. (J.-M. Chapoulie, Trans.). Paris : Éd. de l'EHESS.
- Joseph I. (2002). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Lebon F., et Lima L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, (57), 23-36. doi :10.3917/agora.057.0023
- Lescouarch L. (2010). La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage. *Médiadoc*, (5), 9-12.
- Lescouarch L. (2013). *Accompagnement de la construction des rapports aux savoirs dans le cadre d'une approche alternative à la forme scolaire classique : la pédagogie de projets d'enfants*. Communication dans le Congrès de l'AREF, Université Montpellier 2.
- Sirota A. (2009). La socialisation au quotidien : Les enjeux d'une ethnographie du minuscule. Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 245-254). Paris : PUF.

Troisième partie
De la colo à l'asso...



Faire de la place pour grandir dans la prise de responsabilité, Entre bienveillance et bonne distance : accompagner pour aider à apprivoiser la responsabilité

Valérie Olivier, présidente de l'association la Maison de Courcelles

Une question de positionnement, « être disponible » pour tous, pour le projet, pour aujourd'hui avec avant mais aussi, et surtout, pour après, pour le quotidien et « les idées ». Un peu comme un mixte de directeur de colo, de coordo et de dispo, surtout de dispo¹. Un mutant tâtonnant d'une attitude à l'autre parce qu'on m'a laissé un jour une place pour ce que j'étais et pouvais être, et ce que je pouvais apprendre.

Je n'ai pas besoin d'autre chose pour avoir à l'esprit l'importance de laisser cette place à l'autre. Être un élément d'un ensemble avec suffisamment de certitudes mais aussi suffisamment de lâcher-prise pour faire avec les surprises, avec la jeunesse, les attentes différentes pour être à l'écoute de ce qui se passe, voir et sentir les petits changements, pour saisir le moment qui sera le bon pour impulser quelque chose, proposer à l'autre le « truc » qui lui permettra de prendre confiance. Être là et présente, toujours dans l'idée de n'être que de passage à cette place, pour que l'ensemble avance et continue dans le projet. Faire confiance aux compétences, à l'autre, « aider à faire seul » là aussi. Faire de la place que j'ai aujourd'hui, une place pour tous, une place pour un autre, sans m'imposer, ni imposer.

1. Faire avec, dans la rencontre

Une image me revient, un point sur l'idée d'utilité sociale fait en Conseil d'Administration et de Maison (CACM), abordé car je n'ai pas voulu signer la charte qui m'était proposée suite au travail avec les partenaires, sans en avoir reparlé avec le CACM et sans être passé par le vote. Il me semble que cela peut amener de la matière à débattre avec tous, des échanges autour de nos valeurs, du politique, ce serait aussi l'occasion de faire apparaître et vivre le potentiel de réflexion que je ressens. Je sais aussi que je n'ai pas à signer tout dans une forme d'urgence, qui de plus, ne se justifie pas là, ni par rapport à ma place ni par rapport à ce domaine. Ça ne remet pas en cause le fonctionnement quotidien, même si les partenaires attendent et même si l'équipe de direction presse un peu. Et puis, la discussion

s'enclenche et à la demande de la plupart, il est décidé que le point sera à revoir après lecture de la charte par chacun au prochain Conseil de Maison (CM). J'aurais dû y penser avant et mieux préparer les documents, le travail et l'ensemble de la réunion. Surprise, ce n'est jamais comme j'avais prévu, vraiment, et c'est riche. Une satisfaction car il y a une capacité de tous et toutes à se remettre en cause, à ne pas suivre simplement un ordre établi ou la facilité.

Autre image, Auditorium de Bobigny, c'est la première fois que je partage un temps d'intervention avec Véronique, directrice, et Marion, directrice de colo et vice-présidente, autour du projet de la Maison, et devant des éducateurs en formation. On n'a pas préparé grand-chose, on cale quelques idées pendant le repas². On se retrouve face aux étudiants-es qui questionnent, ils sont curieux, c'est dynamique et spontané, plutôt pertinent. On n'a pas vraiment réparti quoi que ce soit entre nous mais un regard, un mot, un signe et chacune prend la parole, comme une répartition instinctive à partir de ce que nous sommes chacune, de notre place à chacune, différentes et complémentaires, mais aussi dans un sentiment d'égalité parfaite, de confiance.

Autre contexte, autre image, Pauline, animatrice, je la rencontre régulièrement pendant les colos, je lui propose de réfléchir au BAFD et à la direction d'un séjour l'été qui suit, l'encourageant à se lancer, lui expliquant que pour moi, et d'autres, elle a passé un cap, dans les échanges, les attitudes, ce que je vois. Et puisqu'on parle de prendre une autre place, pourquoi pas envisager le CM à la rentrée, je lui dis que c'est le moment d'après moi, et même, le moment d'intégrer le Conseil d'Administration bientôt. Elle se questionne, m'interroge, parle de son besoin de réfléchir et d'en reparler avec moi. Je sais qu'elle va travailler sur un week-end de groupe. Je m'arrange pour venir la voir une demi-heure pour une pause discussion avec elle sur les responsabilités, les choix, l'engagement, la confiance en elle.

Un autre week-end, un temps de pause, quelques minutes pour profiter d'un tête-à-tête avec Marion, vice-présidente, et lui proposer de construire le prochain ordre du jour du CACM ensemble. Elle est d'emblée disponible sur le principe, mais surtout complètement dans l'échange et dans la co-construction ; c'est facile... Au-delà de mes attentes presque, d'égale à égale, on cherche ensemble et j'ai le sentiment qu'on décide ensemble réellement, parce qu'elle est pertinente, parce qu'elle dit ce qu'elle dit, clairement, ce qui la questionne, son avis... Sans uniquement se préoccuper de ce que l'autre représente. Parce qu'on sait aussi toutes les deux, qu'il y a de l'affectif entre et autour de nous avec lequel nous devons faire. Parce que nous avons plein de moments partagés depuis plusieurs années, des petits, des forts, qui m'ont poussée à lui proposer une nouvelle étape dans la responsabilité au CA, pas seulement parce qu'elle est jeune et directrice, mais bien parce que je lui reconnais des valeurs communes, une réflexion et une fiabilité dans lesquelles je me reconnais aussi. Dans sa façon d'être pendant ce petit quart d'heure, elle me conforte dans le choix que j'ai fait et dans ma propre responsabilité, dans ce que je cherche, hésite depuis des mois...

Autant de rencontres, de moments partagés, d'échanges, devant un café, lors d'une pause sous la tonnelle, pendant une installation, qui viennent

construire des relations, alimenter les échanges, nous permettre de nous connaître plus, et progressivement, nous reconnaître dans ce lieu, cet objet que nous partageons.

2. Laisser se faire la prise de responsabilités

Participer à la préparation d'un moment fort, particulier pour l'association comme une assemblée générale (AG), le week-end bilan, l'inauguration de nouveaux locaux, la préparation de la colo... un déménagement de lits, est toujours une expérience.

En premier lieu, le temps du choix du groupe qui va coordonner, à partir de l'envie de certains aînés qu'on incite en lien avec les aptitudes repérées et/ou supposées. Le moment de construction ensemble à partir des idées de chacun, ceux qui ont déjà fait, ou pas, à partir d'une méthode à trouver ensemble, la part de ceux qui ont l'expérience des choses et peuvent proposer une méthode plus réaliste par rapport aux délais, aux enjeux... La nécessité, pour ceux qui ont déjà fait, de laisser une place à « juste l'envie » des autres avec les incertitudes que cela entraîne, « quitte à avoir peur »...

Le moment de préparation concrète, de décoration, l'instant d'avant : c'est le moment d'associer d'autres petites mains, celui de la répartition des tâches, il faut donner des consignes, des informations suffisantes pour quelqu'un qui découvre la maison, faire avec pour expliquer les lieux, les habitudes, qui on est, ce qui se prépare, pourquoi une décoration ou une couleur comptent...

Le moment T, vivre avec d'autres, encore plus nombreux, ce qui a été imaginé par le petit groupe de départ, répartir à nouveau d'autres tâches, permettre qu'elles puissent passer de l'un à l'autre, et que celui qui le sent puisse essayer ou pas, ce n'est ni obligatoire ni vital, mais ça vaut la peine d'essayer et chacun a droit à l'erreur.

Le moment où il faut distribuer les rôles est un moment clé. Laisser la responsabilité, c'est donner une place aux autres, en mesurant l'enjeu. Au départ, il y a une organisation à mettre en place pour partager les tâches concrètes à faire, partager le travail. Mais au-delà d'un travail, il y a ce qu'on laisse et ce qu'on ne laisse pas, jusqu'où on partage, les limites qu'on donne plus ou moins consciemment, et ainsi, la question de la confiance en l'autre, est là. Pour l'inauguration des nouveaux locaux, la responsabilité de l'organisation a été « donnée » et/ou « prise » par quelques membres du Conseil de Maison, toujours en lien avec la reconnaissance des appétences, aptitudes, savoir-faire...

Je prends conscience que ces personnes ont la responsabilité de l'organisation, passant par différentes étapes. Il y a celle, assez longue car on a décidé tôt la date, proche de l'angoisse, quant au niveau de compréhension de l'enjeu de ce moment pour l'association : ont-ils tout bien saisi ? Puis vient une période plus rassurante quand des courriels collectifs passent par notre boîte avec des questionnements sur qui fait quoi, des positionnements sur des engagements pour effectuer des tâches... Ça avance un peu mais toutes les suggestions ne paraissent pas complètement raisonnables au vu des délais, contraintes diverses que j'ai en tête, et c'est une nouvelle période d'angoisse... Et puis, la dernière ligne droite et là, il y a

de l'admiration pour l'implication de certains aînés, leurs idées, la richesse et la pertinence des propositions, la qualité des animations, de la décoration, du matériel. C'est une affirmation de cette prise de responsabilité réelle car au-delà d'une organisation pratique, d'un partage des tâches à accomplir, il y a une réelle compréhension des enjeux. Il faut aussi passer par du concret pour permettre une appropriation de cette responsabilité.

Être là et laisser faire, passage entre le sens et le faire, un temps où on fait... puis un temps où on s'approprie la responsabilité... c'est un autre niveau dans le processus.

Il y a le temps de prise de responsabilité individuelle puis collective et collective en donnant à vivre aux autres.

Aujourd'hui, la question de la trace et de la transmission m'apparaît plus précisément. Comment dire notre action au-delà d'une simple parole ? Comment mettre en mots ce projet si particulier et le donner à vivre, à penser ? Depuis plusieurs années, grâce aux questionnements provoqués et vécus par le biais des recherches engagées, au-delà du travail quotidien de réflexion de l'équipe permanente et du CACM, il s'agit bien de s'interroger et de regarder de plus près, en permanence, si les valeurs que nous souhaitons défendre, en théorie et en pratique, se retrouvent dans l'accompagnement des adultes et des jeunes animateurs des équipes et à différents niveaux de l'association. Il s'agit aussi pour nous d'identifier les procédures et les moyens mis en œuvre pour favoriser la prise de responsabilité.

Se pose à travers ces interrogations la question nécessaire de la transmission, à tous les niveaux : colo, classes de découverte, équipe, Conseil de Maison, Conseil d'Administration... Ce souci de transmission passe nécessairement par la reconnaissance de l'autre, de ses richesses et capacités, mais aussi de ses particularités ou singularités, qui viendront enrichir ce fonds commun que nous partageons.

Et puis, parce que nous sommes simplement, pendant un moment plus ou moins long, les acteurs d'un projet dont la continuité nous dépasse, parce que le projet auquel nous tenons vit déjà depuis 30 ans et doit perdurer, il nous faut aussi accepter que transmettre c'est aussi envisager que d'autres sauront faire un jour à notre place, pas tout à fait comme nous peut-être, mais tout aussi engagés-es, il nous faut donc imaginer, veiller en permanence aux conditions nécessaires à la réalisation de cette évolution.

3. Présider pour permettre de faire

Faire avec un jeune Conseil d'Administration et de Maison s'avère souvent une question d'équilibre incertain et subtil. C'est une question de savoir être plus ou moins instinctifs et maîtrisés. Être là suffisamment positive, dynamique, précise, accueillante... et dans l'acceptation de l'autre avec ce qu'il est, à ce moment-là, être là dans tous les temps, les concrets ou non, les petits, les grands, la légitimité passe aussi par l'aspirateur, le conseil pour la machine à coudre, ou l'accueil des enfants et des parents, la plupart des animateurs n'ont pas idée quand ils arrivent de tout ce qui

se cache derrière « cette casquette que je porte ». Se souvenir de mon parcours dans cette Maison est une évidence et une nécessité pour accompagner les « nouveaux », moi aussi, j'ai commencé par des petites choses, j'ai commencé par apprendre avec d'autres qui ont pris le temps de m'accompagner ou ont osé me laisser faire.

Accepter le lâcher-prise pour donner la possibilité à l'autre de faire ou pas, pour donner le temps, faire avec son stress sans rien en dire, ou presque, savoir deviner le moment où le rappel est nécessaire pour aboutir à l'objectif commun fixé, savoir le dire sans brusquer, accepter que le temps ne soit pas le même pour tous, être prête à toutes les surprises du dernier moment, très souvent plutôt bonnes.

Laisser choisir une direction de travail, même quand d'avance, on sait qu'elle emmène vers une question insoluble qui n'aboutira pas, laisser expérimenter des décisions, à condition qu'elles ne risquent pas de répercussions graves prévisibles pour les membres du CACM concernés ou l'équipe et le fonctionnement, pour faciliter par l'expérience partagée la compréhension, l'appropriation de domaines, notions, outils... nécessaires à une meilleure prise de place au CACM. Savoir exiger aussi quand le sujet a un caractère d'urgence ou d'importance pour le fonctionnement, faire apparaître et partager de manière progressive les notions de responsabilités d'employeur/gestionnaire d'équipement, des questions moins attrayantes.

Trier les sujets que l'on travaille seule, ceux que l'on partage, ceux que l'on délègue à un ou à plusieurs, choisir et/ou suggérer qui, se charger du moins plaisant et du plus urgent, parfois pour ne pas décourager ou insécuriser. Faire aussi le lien, le tampon avec l'équipe de direction qui attend plus ou moins impatientement, car sa réalité c'est le quotidien et son temps différent, c'est aussi des attentes ou des envies de ce que devrait être ce CACM. Savoir aussi décider seule parfois et l'expliquer clairement, en lien avec les enjeux, en ménageant les uns, les autres, non pas pour une question de susceptibilités mais dans le respect de leur place, ils sont membres au même titre que moi, de ce qu'ils ont pu évoquer auparavant sur des sujets similaires, ou de ce que je pense le plus juste.

Accompagner tous et toutes et chacun-e à la fois, en prenant le temps d'expliquer, en prenant en compte les différences, en étant dans l'explication, la transmission, l'aide à la prise de décision... tout en acceptant les commentaires sur la meilleure façon de faire qui n'est jamais tout à fait la bonne, il manque toujours un quelque chose à quelqu'un-e, il y a les plus ludiques, les plus attachés-es à la pédagogie, ceux-elles qui ont envie mais... ceux-elles qui chipotent sur tout, enfin accepter que ce ne soit jamais complètement ça mais que c'est quand même quelque chose, et même quelque chose de pas trop mal... que moi aussi, je peux faire des erreurs et même m'en expliquer, ça peut peut-être rassurer certains aînés, moi aussi, j'ai encore à apprendre de tous, et ce qui doit se passer doit aussi être construit ensemble.

C'est ça, quand concrètement, un petit groupe gère un projet du début à la fin, quand un-e, questionne, cherche à comprendre, relance le débat, émet une idée différente, quand le débat sur un point, pas très engageant au premier abord, est soutenu, même dans l'opposition, la contradiction.

C'est ça aussi quand les propositions de s'engager un peu plus, comme entrer au CA, sont acceptées, parce que c'est une forme de preuve que l'on a donné ; envie d'essayer, envie de s'engager, une forme de reconnaissance pour ce que le CA essaie d'être et faire.

Mais il faut faire attention également à garantir une certaine stabilité pour, d'une part, la poursuite du travail par rapport au fonctionnement, d'autre part, garantir le temps nécessaire pour que chacun puisse s'approprier les outils nécessaires à sa participation aux décisions communes et puisse aller plus en avant dans cet engagement, ou non, mais le plus consciemment.

Et puis, il faut prendre conscience de la part de l'affectif, dans lequel on est tous et toutes pris, avec lequel il faut pouvoir faire, il y a les moments où il est indispensable de faire le point sur ce qui se passe pour chacun-e dans cet ensemble de relations, les moments où il faut pouvoir échanger entre nous sincèrement et objectivement, pour démêler le plus personnel du professionnel et rester à la bonne place ou comprendre les enjeux de ce que l'on est en train de vivre et faire.

Dernière image, la dernière assemblée générale, elle vient après une année et un été de colo bien chargés et un moment festif fort auquel nous avons tous et toutes contribué il y a peu. Nous sommes peu nombreux pour la préparer et le temps manque cruellement... Peu importe, les jeunes membres du CA tiennent à garder l'idée d'une mise en scène ludique afin de favoriser la participation et la compréhension pour tous les jeunes animateurs et animatrices qui y sont conviés-es. Il y a à peine 10 jours pour tout préparer, documents de bilan compris, je modère et propose que l'on puisse faire quelque chose de moins complexe à organiser sans que ce soit grave car nous manquons tous de temps et d'énergie. Tout le monde est plutôt d'accord, les rôles et tâches sont partagés.

Et puis, 4 jours avant la date, un courriel collectif dresse les très grandes lignes de ce qui ne sera pas juste un moment formel mais bien une réelle mise en scène, une petite phrase me suggère de ne pas m'affoler ! Ils se moquent, mais y mettent une telle énergie de dernière minute que c'est une nouvelle fois un moment créatif, riche, drôle aussi, autour des questions sérieuses de l'association. Pour finir, celles et ceux à qui j'ai proposé de prendre une place au CA se lancent et les jeunes membres sortants font le choix de se représenter, ayant fait part de leur souci de stabilité...

Une nouvelle année s'annonce pour continuer ensemble entre inattendu et maîtrisé, avec toujours en tête l'idée d'accompagnement, mais en restant simplement moi-même dans la souplesse et sans rigidité, en laissant la place à l'évolution, à l'étonnement, au doute parfois mais sans crainte.

C'est parfois comme une nouvelle surprise à chaque fois, personnelle, individuelle ou collective, petite ou grande, cela ressemble presque aux événements proposés aux enfants.

Note

1. Voir dans le texte page 179 descriptif de ces fonctions.
2. Valérie Olivier, présidente de l'association la Maison de Courcelles, est éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse depuis 28 années.

L'accompagnement, un principe de Courcelles : du projet éducatif au projet pédagogique

Louis Létoré, directeur de l'association la Maison de Courcelles

Depuis plus de trente ans, l'association la Maison de Courcelles met en avant dans son projet éducatif la volonté de rendre actrice chaque personne accueillie dans les actions qu'elle mène. L'objectif principal étant de donner des repères affectifs, matériels, organisationnels à chacun afin de permettre une liberté de choix. Ce projet englobe la maison (le lieu), les projets pédagogiques (déclinés dans les colos) et les personnes qui le font vivre, les bénévoles, les enfants, les animateurs et les salariés. Il permet à chacun de vivre et d'expérimenter des activités nouvelles, différentes ou connues, selon son propre rythme et ses besoins du moment, avec l'accompagnement d'une équipe d'adultes, ouverte, faisant preuve d'adaptabilité et d'écoute. La place de chacun n'est pas figée dans le temps. Une appropriation du projet par certains-es permet à d'autres d'être accompagnés-es dans sa découverte. À partir de la proposition d'intégrer des jeunes au Conseil de Maison et au Conseil d'Administration, l'organisation de la vie associative de la Maison de Courcelles va dans ce sens.

1. Instances d'accompagnement vers la vie associative

Pour faire battre le cœur de l'association que sont les colos, des instances d'accompagnement à la prise de responsabilités se sont créées. Dans toutes les instances de l'association (Conseil de Maison, Conseil d'Administration et atelier directeurs), l'accent est mis sur l'implication des bénévoles dans les temps de réflexions et d'actions. Ces jeunes s'engagent alors dans ce travail d'expérimentation et s'investissent ainsi de plus en plus dans la vie associative.

1.1. Le Conseil de Maison

Créé en 2003, dans l'objectif de créer du lien entre l'engagement des jeunes animateurs-trices travaillant sur les colos et les réflexions portées toute l'année sur le fonctionnement de la Maison de Courcelles, le Conseil de Maison (CM) regroupe : le Conseil d'Administration (CA), les salariés de l'association, des parents et de jeunes animateurs. Il est un lieu d'échange autour des projets portés par l'association et des choix à faire pour les années à venir, même si le CA reste l'instance de prise de décision officielle

pour le fonctionnement de l'association. La participation est libre. Elle est renouvelable à chaque assemblée générale. Elle demande néanmoins un engagement à s'impliquer aux temps de travail proposés tout au long de l'année.

CM et CA se réunissent environ 5 fois dans l'année chaque fois ensemble. Lors de la première réunion, l'organisation annuelle du CM est fixée. Suite à des temps d'échanges au sujet du bilan de l'année écoulée, des idées d'axes de réflexion sont proposées puis regroupées et donnent naissance à différentes commissions. Ces commissions tenteront de répondre aux demandes des bénévoles impliqués et aux besoins de la vie associative. Dernièrement, parmi les commissions mises en place, on en trouve une portant sur les travaux à effectuer dans la maison, une autre sur la formation des animateurs, ou encore, une réflexion autour des projets pédagogiques et une dernière à propos de l'organisation de moments importants pour l'association (préparation colo, bilan colo, assemblée générale). Ces temps de réflexions peuvent être délocalisés notamment à Paris, où habitent un certain nombre d'anims, et se dérouler avec ou sans salariés.

Le travail en commission permet à la fois de développer une réflexion à propos d'un point particulier du fonctionnement, mais aussi et à la fois, de faciliter une meilleure compréhension du projet.

La création des GPS Photos

Lors d'un bilan colo, l'idée de mieux connaître les balades réalisables aux alentours de la maison est régulièrement avancée. La commission « outils pédagogiques » s'empare de la remarque et cherche une solution. La première année, la commission réfléchit à une carte permettant de repérer les parcours environnants... Une présentation est donc faite lors d'une réunion prépa. Après un été où la carte est expérimentée, la question est de nouveau posée, lors de la réunion bilan car l'outil souffre de quelques défauts. L'année suivante, les membres de la commission « outils pédagogiques » décident de créer un outil « road book ». Un petit dépliant est créé avec une succession de photos du chemin et des intersections à prendre permettant aux adultes et aux enfants de se repérer lors des balades. Durant ce travail, la commission « colo des petits » a souhaité être associée à ce projet d'expérimentation avec un souhait : adapter les balades et les outils aux jeunes enfants.

Les membres du CM participent ainsi aux évolutions des projets pédagogiques des séjours. Cet espace peut devenir un lieu d'expérimentation permettant la recherche de solutions. L'accent est mis sur les possibilités de tester, d'expérimenter et donc aussi de se tromper. Les salariés laissent vivre les envies des membres du CM tout en les accompagnant pour passer de la réflexion à la mise en œuvre. Cet aller-retour entre la réflexion sur des points à améliorer et la pratique permet aux membres du CM de construire leur expertise du projet pédagogique. Ainsi, les animateurs accompagnés deviennent de potentiels accompagnateurs d'animateurs-trices en situation de découverte du projet.

1.2. L'atelier directeurs

Une année, deux bénévoles investis dans les séjours d'été annoncent leur impossibilité d'assurer les directions lors de la prochaine saison. La question se pose alors : « À qui proposer ce poste ? ». Les permanents décident de créer une instance où peuvent se partager et se transmettre les façons de diriger les séjours courcelliens : l'atelier directeurs. Leur idée est de pouvoir garantir la continuité du projet pédagogique de la colo quelle que soit la personne qui prend en charge la direction des séjours.

L'objectif pratique de cet espace est de préparer les directions des séjours et d'accompagner les directeurs-trices dans leur prise de fonction et dans leur évolution. Cet atelier tente, par exemple, de définir un système de valeurs communes qui soient des repères utiles pour l'accompagnement des animateurs-trices dans le projet pédagogique. Le groupe est composé des anciens-nes, futurs-es et actuels-les directeurs-trices. Si les anciens apportent leur expérience, les nouveaux questionnent les habitudes et apportent un regard neuf. Les réflexions portent sur le rôle de directeur-trice de colo à la Maison de Courcelles et aboutissent, en particulier, à la mise en place d'outils d'accompagnement des équipes et de coordination entre équipe de direction des séjours et permanents.

Un salarié accompagne cet atelier directeurs, qui se réunit avant le temps de Conseil de Maison. Ainsi, les participants sont soutenus pour prendre en compte la globalité du fonctionnement des séjours. La mission première du directeur étant d'accompagner son équipe d'animation, différents thèmes sont abordés en atelier : de la participation au recrutement, de la prise en compte de l'accueil d'enfants en difficulté(s) jusqu'à la formation à l'animation de réunion. Ces réflexions aboutissent à des réponses concrètes expérimentées durant les séjours.

Parmi les différentes thématiques mises au travail, les directeurs-trices ont échangé sur comment repérer et accompagner un animateur prêt à assumer plus de responsabilité, donner du sens à cet accompagnement. Ils essaient de trouver ensemble comment permettre un cadre bienveillant et sécurisant dans la progression de chacun-e et sa compréhension du projet. L'atelier directeurs travaille également sur l'accueil des enfants en difficultés. Certains enfants qui présentent un handicap ou des troubles du comportement bénéficient de l'accompagnement d'un auxiliaire de vie embauché par l'association. Les membres de cet atelier ont réfléchi ensemble sur la question de l'implication de l'ensemble de l'équipe dans l'accueil et l'accompagnement de ces enfants. Ils ont aussi échangé sur leur façon d'animer leurs réunions avec le souci de les rendre plus participatives. Des expérimentations de réunion ont été réalisées avant d'être tentées sur la colo. Les directeurs ont également exprimé le souhait de prendre plus de responsabilités et de pouvoir s'impliquer dans le recrutement de l'équipe d'animation traditionnellement réalisé par un salarié permanent. Ce recrutement se fait en une fois pour l'ensemble des séjours en prenant en compte une répartition équitable des compétences au sein de chaque équipe, un équilibre entre anciens-nes et nouveaux-nouvelles anims pour assurer l'accompagnement des plus novices et permettre la continuité du projet. Une attention est portée sur les envies des animateurs-trices, leurs expériences passées.

Chaque personne est donc dorénavant contactée par un salarié permanent ou un membre du Conseil de Maison ou de l'atelier directeurs. Ces contacts, parfois maladroits, pour les bénévoles, sont néanmoins bénéfiques quant à la qualité et la simplicité de description qui est faite du projet. En effet, décrire le projet et sa complexité peut au premier abord surprendre et générer des craintes.

2. Le cycle de vie de l'association

Les séjours de vacances sont les temps forts de l'association. Afin de faire vivre ces projets aux enfants, plusieurs temps sont nécessaires dans la préparation et la réalisation des séjours. De la préparation colo aux séjours jusqu'au bilan colo, voici la description de ces étapes nécessaires permettant à chacun, selon sa place, de s'investir dans la réalisation de la saison.

2.1. La prépa colo

La « prépa colo » est un point de départ pour les nouveaux-nouvelles arrivants-es et une échéance importante pour les membres du Conseil de Maison. Ce moment permet de donner les clés du fonctionnement de nos séjours c'est-à-dire de préparer l'organisation de l'équipe d'adultes pour permettre aux enfants de vivre leurs projets de vacances. Quand un-e animateur-trice est recruté-e, il ou elle est invité-e à participer à un week-end « prépa colo » se déroulant au mois de mai. Ce moment est prévu pour faire découvrir la Maison, son projet, sa future équipe et les directeurs-trices des séjours. Les organisateurs de ce week-end, issus de l'atelier directeurs, sont vigilants à la qualité de l'accueil afin de rassurer ces jeunes rencontrant pour la première fois la Maison de Courcelles. Par exemple, une rapide présentation de la composition de l'association par les bénévoles permet de mettre des visages sur la fonction de chacun-e, bénévole, salariés-es. Les instances de la vie associative de la Maison, son Conseil d'Administration et son Conseil de Maison sont expliquées à l'ensemble des animateurs.

Ces temps de rencontres sont dynamiques, Ils doivent permettre à chacun-e de s'appropriier le projet, d'en comprendre le sens et de trouver sa place dans cette organisation. L'ensemble des postures, des postes à occuper par les animateurs sont abordés durant ce week-end.

Depuis plusieurs années, les membres du Conseil de Maison ne sont pas satisfaits de la manière dont ils présentent l'association lors de ce temps de préparation colo. Ils souhaitent transmettre le dynamisme du Conseil de Maison et sa convivialité en plus des prises de responsabilité. Une vidéo a donc été réalisée par ces bénévoles et diffusée lors de « la réunion préparation ».

Des temps de transmission de savoir-faire, de savoir être et de partage d'expériences alternent avec des moments informels favorisant la rencontre.

D'une part, nous savons que la durée de ce temps est trop courte pour apporter les réponses à toutes les questions et, d'autre part, nous savons que ces réponses trouveront du sens en partie lors de leur première expérience de travail sur la colo. C'est durant cette future colo que les nouveaux découvriront activement les particularités du projet, tout étant accompagnés par les directeurs.

Ce temps fort associatif est préparé par le Conseil de Maison. Il articule son travail autour de trois grandes idées : donner des repères d'action dans ce projet pédagogique, tester les réflexions portées lors des commissions et créer un climat de confiance permettant aux jeunes animateurs-trices de trouver une place. Ainsi, les membres du CM deviennent de véritables relais de l'équipe de salariés. Ils accompagnent les nouveaux animateurs-trices, sur le fonctionnement de l'association et les possibilités offertes par cet engagement. Cet accompagnement par les pairs, crée une véritable dynamique de transmission du projet pédagogique et transversalement du projet éducatif¹.

2.2. La colo

Notre projet de vacances se centre sur les enfants. Ce sont eux, accompagnés par de jeunes adultes, qui font vivre le projet à partir de leurs envies. Le Conseil de Maison joue un rôle de transmission du projet éducatif de la Maison de Courcelles auprès de ces jeunes. Les valeurs défendues par l'association doivent être transmises par une découverte active en prenant en compte chaque personne. Différents séjours sont portés par l'association, certains dans la maison et d'autres en dehors de celle-ci :

- Un séjour « Je prends le temps » (décrit dans le premier livre de Bataille, 2007), accueillant en moyenne une cinquantaine d'enfants de 6-12 ans par semaine, est organisé durant les mois de juillet-août. Ils sont accompagnés en moyenne par 18 adultes par semaine. Une équipe d'animation conséquente se relaie tout au long du séjour et trois équipes de direction se succèdent ;
- Un séjour « Je prends le temps » 4-7 ans est organisé en juillet et accueille 20 enfants, accompagnés par une équipe de 7 adultes dont un directeur ou une directrice ;
- Un séjour « Cirque à fond de cale » en juillet accueillant 20 jeunes de 12 à 14 ans pendant 14 jours en itinérance sur une pénichette ;
- Un séjour ados organisé en juillet pendant 14 jours avec une dizaine de jeunes en itinérance accompagnés de 3 animateurs dont un directeur ou une directrice ;
- Et sur les vacances scolaires d'hiver, de printemps et d'automne, des séjours « Je prends le temps » 4-7 ans et 6-12 ans² sont organisés sur chaque semaine avec un directeur et une équipe composée selon les inscriptions.

Les séjours représentent le moment intense où se concentrent et se concrétisent les réflexions menées pendant une année au sein du Conseil de Maison et de l'atelier directeurs.

Les anims sont accompagnés-es par les membres du CM. Comme il n'est pas possible ni envisageable d'embaucher des animateurs volontaires pendant la durée complète des deux mois pendant laquelle le séjour se déroule, un tiers de l'équipe est remplacé chaque semaine. Il s'agit d'échelonner les changements d'équipe afin d'éviter les ruptures dans le fonctionnement que créerait un remplacement complet de l'équipe. Sur des périodes plus courtes, les équipes sont fixes comme sur les séjours ados ou durant les petites vacances.

Cette organisation nécessite des repères, encore plus pour ceux qui découvrent le projet. Les stagiaires BAFA, les nouveaux anims et ceux qui ont été en difficulté sur un premier séjour sont accompagnés. Suite aux travaux menés en atelier directeurs, une volonté commune est née des directeurs-trices de séjour et des salariés permanents de convenir de la forme et du fond de leur accompagnement. Ainsi, un nouvel animateur est guidé par une personne de son équipe plus chevronnée. Ce binôme se retrouve régulièrement pour échanger en fonction du parcours de chacun. Les directeurs-trices des séjours sont, quant à eux ou elles, accompagnés-es par les salariés permanents.

Pour certains-es, une expérience de quelques jours ne suffit pas pour prendre en compte la globalité du projet. Malgré un séjour mitigé, l'association accorde volontairement une seconde « chance » afin de permettre une meilleure compréhension de l'organisation et ainsi, peut-être, y trouver sa place. Appréhender le projet demande un temps différent en fonction de son expérience, son âge, sa maturité... Ce cheminement personnel est respecté dans l'accompagnement vers une prise de responsabilité et valorisé de la même manière que l'on soit coordo de boom ou directeur de séjour. Quelque part, les adultes peuvent aussi « prendre le temps » de participer pleinement au déroulement du séjour.

Au fur et à mesure des expériences d'animation, la place de chacun change. Accompagnés, les animateurs-trices deviennent accompagnants-es. Cette prise de responsabilité est nécessaire pour donner des repères au quotidien pour les nouveaux et permettre la continuité du projet.

2.3. Le bilan colo

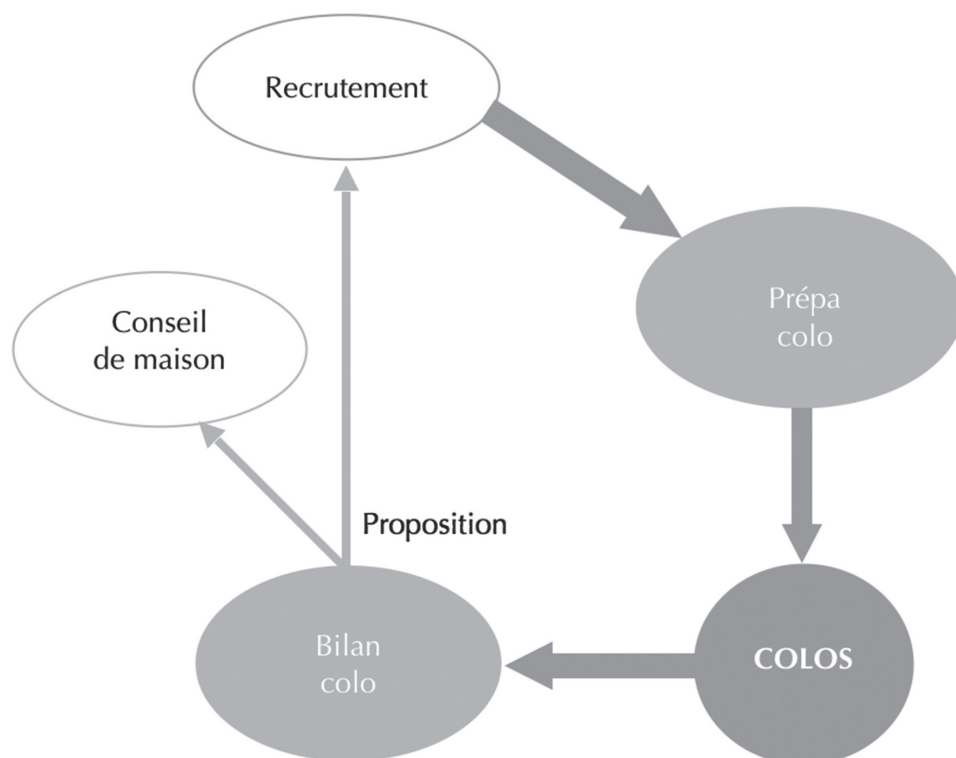
Le « bilan colo » est une séquence importante dans la vie de la Maison. Moment de réflexivité sur le déroulement des séjours, il permet aux nouveaux ou nouvelles anims de construire leur expérience d'animation. Il est aussi le support pour l'organisation d'une réflexion qui alimentera les évolutions de la prochaine saison. Ce temps est aussi organisé par le Conseil de Maison.

La convivialité occupe une place importante durant ce week-end. Plusieurs moments vont le rythmer, le but étant de libérer la parole afin que le maximum d'informations remonte de ce bilan. Une attention est portée sur les différentes possibilités de s'exprimer, écrites, orales, individuelles, collectives afin d'avoir le retour de tous. Des temps informels servent d'entrée en matière en échangeant sur les anecdotes des séjours, des vacances et de la rentrée de chacun. Sur des temps plus formels

mais de façon ludique, les animateurs réfléchissent au projet. Différentes thématiques sont proposées afin d'aborder les différents aspects des séjours : les enfants, les équipes et le fonctionnement. Chacun-e peut proposer ses propres solutions face aux difficultés évoquées lors des échanges. Ce bilan permet ainsi de mettre l'accent sur ce qui a fonctionné et sur les difficultés rencontrées tout en proposant des pistes qui seront reprises plus tard par les commissions du CM. Ces temps sont animés par les membres du Conseil de Maison, qui ont été directeurs-trices, animateurs-trices ou non sur les séjours.

Ces temps formels et informels permettent à chacun d'être reconnu dans ce qu'il peut apporter à l'évolution du projet. Cela constitue donc une invitation à s'investir encore plus dans ce projet pour les années futures.

Fig. Le cycle d'inscription d'un-e jeune animateur-trice dans le fonctionnement de la Maison de Courcelles



2.4. Assemblée générale

Le « bilan colo » est associé à l'assemblée générale de l'association : les nouveaux ou nouvelles animateurs-trices³ peuvent ainsi y participer. L'assemblée générale (AG) est pensée et préparée pour être dynamique et compréhensible. Ainsi, les bilans d'activité, financier et moral sont

rendus accessibles, et tant que faire se peut, intéressants pour tous. Pour la plupart des jeunes anims, ce temps institutionnel permet de découvrir le fonctionnement associatif. Une présentation du Conseil de Maison, de ses actions est faite juste après l'AG. Ainsi, les personnes qui souhaitent s'investir dans les réflexions menées par l'association peuvent se signaler.

L'AG de l'année 2013, les adhérents ont été accueillis par des marins et le capitaine du navire de Courcelles. La salle de réunion avait été transformée en navire pour l'occasion. Le bilan financier s'est déroulé dans une poissonnerie, où les ventes de poissons représentaient les produits et les charges financières de l'association. Le rapport d'activité a été présenté sous forme d'un bulletin météo plutôt ensoleillé. La croisière s'est achevée avec l'élection des nouveaux marins membres du Conseil d'Administration.

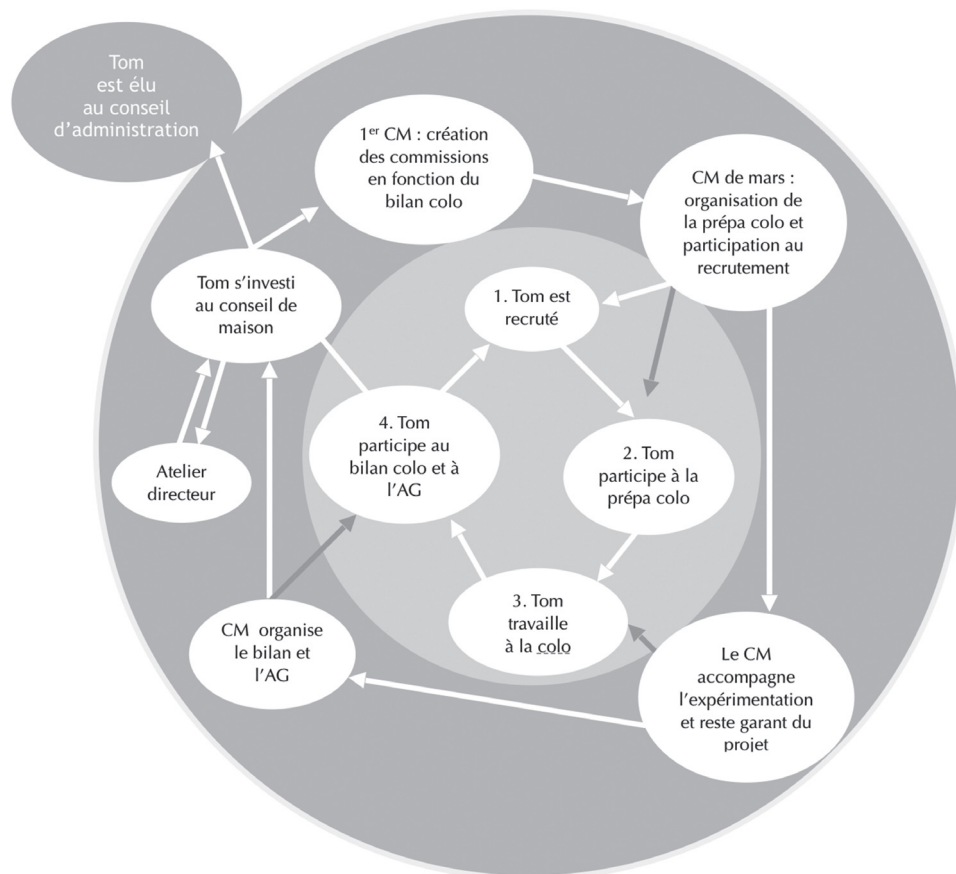
Lors des élections des membres du Conseil d'Administration, nous nous apercevons que les candidats-es sont, en général, issus-es majoritairement du Conseil de Maison. On peut penser que le Conseil de Maison permet de découvrir le fonctionnement associatif avant de s'engager plus avant.

3. Un cycle d'implication

Si on reprend l'organisation générale de la vie associative entre le temps de la colo et d'autres temps qui l'encadrent (CM, atelier directeurs, AG-CA), il est alors possible de faire apparaître un cycle qui permet aux individus de progressivement s'impliquer dans le projet de la Maison de Courcelles. Nous reprenons les différents éléments évoqués ci-dessus en les présentant autrement.

Au cœur, on trouve la colo qui commence donc par le recrutement d'un-e animateur-trice (en mars-avril), le week-end de préparation (en mai-juin), puis le séjour (juillet-août), et son bilan (fin septembre-début octobre). Autour de ce cœur, se situent le Conseil de Maison et l'atelier directeurs qui préparent ces trois moments. Le CM part du bilan de l'année précédente et travaille en commission aux problèmes remontés des échanges (d'octobre à mars). En mars, il prépare et réalise le recrutement avant l'organisation du week-end prépa. Il est garant des expérimentations réalisées au cours de séjours en vue d'améliorer le fonctionnement : des observations peuvent être prévues pour saisir *in situ* l'intérêt des améliorations proposées. Le CM prépare enfin le bilan des séjours et l'assemblée générale, début d'un autre cycle... En parallèle, l'atelier directeurs, lui, se focalise sur les questions liées à la fonction de direction des séjours en suivant un cycle quasi identique.

Fig. Représentation du cycle de vie de l'association



L'organisation de la vie associative répond conjointement à une volonté d'impliquer les jeunes bénévoles dans les prises de décision et aussi à une demande de la part des jeunes de pouvoir s'impliquer dans le fonctionnement. En s'impliquant davantage, chaque personne évolue dans la place qu'elle occupe dans l'association. Il n'est pas question d'évolution hiérarchique mais plutôt d'une accentuation des prises de responsabilité due à une meilleure compréhension du projet associatif. De la découverte de l'animation, vers une première prise de parole en réunion, une première direction et une implication au Conseil de Maison voire, d'Administration, chaque personne peut prendre des responsabilités selon son statut, sa place et le moment de sa vie. Elle est même accompagnée en ce sens afin de lui donner les repères nécessaires. Il existe donc différents niveaux d'entrée dans cette prise de responsabilité, comme simple animateur-trice de la colo, dans des instances de réflexion, ou jusque dans des temps de la vie associative qui portent le projet.

Note

1. Certainement pour partie aussi du projet associatif.
2. Et pour la première fois aux vacances de la Toussaint 2014, un séjour 12-14 ans a pris place dans la maison.
3. La participation à la colo en tant qu'animateur-trice ouvre à l'adhésion de l'association.

Les clés pour agir et/ou reproduire

Véronique Claude

En 2007, dans notre première publication, nous présentions un chapitre s'intitulant « Des clés pour agir », avec l'idée de permettre à des personnes du secteur de l'animation de s'emparer de cette façon de travailler, tant pour les enfants et les jeunes que pour les adultes, voire les membres de l'équipe et du Conseil d'Administration. Nous souhaitons remettre ce chapitre dans cette seconde publication parce qu'en 8 ans, si les intentions et le socle de ce projet n'ont pas bougé, la manière d'en appréhender certains aspects a évolué grâce notamment à cette deuxième recherche-action.

Nous pensons toujours que ce projet peut être transposable dans d'autres lieux, pour d'autres publics et pour d'autres types d'actions. Nous accueillons régulièrement des animateurs et des animatrices qui ont pu vivre aussi des expériences singulières où la place de l'enfant est au cœur des projets. Leurs regards apportent aussi au sein de notre structure débats et échanges. Par ailleurs, si la base de notre première recherche-action fut principalement sur la colonie des 6-12 ans, des groupes de réflexions ont aussi vu le jour depuis, sur les colonies des 4-7 ans ainsi que sur les camps de pré-ados et ados.

Défendre le fait d'avoir des espaces permanents accessibles à tous moments, des repas échelonnés est une chose, reste que ces moments ne se vivent pas de la même façon, que l'on ait 4 ans ou 12 ans et surtout, l'effet sur les enfants, comme on a pu le voir dans cet ouvrage, n'est pas le même.

1. L'enfant, toujours au centre de la réflexion

1.1. L'attitude de l'adulte : principes et postures

Tous les acteurs de l'animation peuvent dire qu'ils mettent l'enfant au centre de la réflexion. Bien sûr qu'il l'est, c'est pour lui et seulement pour lui, que les actions sont mises en place, que les animateurs et les animatrices cherchent la meilleure idée d'atelier ou d'activité et que les organisateurs trouvent les meilleurs intervenants. Mais voilà, dans une démarche, qui est pensée et organisée sans l'enfant, des aspects peuvent vite être le cauchemar pour certains d'entre eux, qui, n'étant pas super « rapides » ou « audacieux » se retrouvent dans des activités qu'ils n'aiment pas, voire qui les mettent en difficulté face aux autres.

Les propositions pourtant sont de qualité, le matériel aussi... et devant la non-adhésion de certains enfants, les animateurs et les animatrices sont déçus-es, voire estiment que les enfants ne sont jamais contents, qu'ils sont trop gâtés et donc n'apprécient plus certaines activités qu'ils ont même parfois demandées eux-mêmes, lors d'un temps de rencontres lorsque

ces dernières existent. Une des clés du projet de Courcelles est de se dire : « Je ne sais pas d'avance ce que l'enfant voudra faire, je ne sais pas ce qui va l'intéresser ou le mobiliser. »

Cette posture nous permet d'envisager un « peut-être que l'enfant aura envie de ne rien faire demain », une attitude assez identique à celle que nous avons lorsque nous, adultes, sommes en vacances. Mais nous pouvons peut-être, aussi nous demander ce que « ne rien faire » veut dire et quelles sont les activités que nous rangeons dans cette catégorie.

Les enfants qui discutent à plusieurs dans une chambre, ne font-ils rien ?

Les enfants qui viennent aider à faire de la cuisine, ne font-ils rien ?

Les enfants qui jouent aux Lego dans la ludothèque ou qui lisent un livre sous un arbre, ne font-ils rien ?

Nous pourrions constater, honnêtement, que dans toutes situations, les enfants font quelque chose, mais ce quelque chose, hors de l'activité encadrée et maîtrisée par l'adulte, semble échapper aux adultes, et c'est cela qui pose problème aux animateurs et aux animatrices, et non dans le fond, ce que l'enfant est en train de faire.

L'« effet Courcelles » que nous avons nommé en 2007, s'inscrit comme un processus de personnalisation, où l'enfant peut explorer librement et pleinement un espace riche de rencontres et de possibilités d'activités. Il décide pour lui de ce qu'il va faire, sans en référer spécifiquement à un adulte. Ainsi en se prenant en charge, il arrive à faire des choix, à poser des actes, à prendre des décisions, quelquefois seul, pour lui-même, mais la plupart du temps, en étant dans un groupe d'enfants qu'il a choisi.

Cet « effet Courcelles », nous avons pu le voir auprès d'enfants qui semblaient perdus dans les premières heures ou premiers jours du séjour, et qui souvent d'un instant à l'autre, appréhendaient cette liberté et les opportunités qui vont avec, comprenaient ce que ce lieu pouvait leur offrir. D'un coup, l'enfant qui était observateur, en attente d'être sollicité par un adulte, devenait acteur, créateur, faisait des choix et menait des projets, des projets d'un bout à l'autre, en allant chercher dans la maison, auprès de ses pairs ou auprès d'un adulte ce dont il avait besoin pour réaliser ce projet, son projet. C'est cet acte de choix que nous défendons, mais un choix que l'enfant va faire pleinement, en permanence et non parmi des activités proposées par l'adulte.

1.2. S'adresser à l'enfant

Du côté de l'enfant, si on veut lui permettre de s'appropriier les choses, un point nous semble important : s'adresser à lui avant le séjour. Mettre l'enfant au centre de cette réflexion, c'est aussi lui donner une place en amont, pour lui permettre une appropriation personnelle de son séjour. Pour ce faire, nous nous adressons systématiquement à lui, directement, au travers d'informations que nous lui envoyons. Ses parents, de leurs côtés, recevront aussi des informations concernant le séjour, elles ne seront pas

de la même teneur, certes, mais ils pourront faire le lien entre celles qu'ils reçoivent et celles que leur enfant reçoit.

Nous portons une attention particulière tant sur la forme que sur le fond, dans ce courrier adressé aux enfants. L'enfant de 4 à 6 ans recevra des informations sous forme de livres animés, avec des tirettes, des jeux, des découpages, des montages, et, quel que soit le choix du matériel, notre discours s'adresse à lui avec des mots choisis pour expliquer les possibles de ses vacances. Au travers du texte, l'enfant pourra découvrir ainsi ce que nous lui proposons tant en termes d'activité que de fonctionnement quotidien.

Les enfants, revenant, pour une grande majorité, d'une année sur l'autre, nous changeons pour chaque séjour ce livret d'informations. Parfois, le livret prend la forme d'un découpage avec construction et collage, et à d'autres moments, il a la forme d'un album avec l'histoire d'un personnage. L'enfant pourra suivre les périples de ce héros et rechercher des indices cachés dans le texte ou le dessin.

Pour les enfants plus grands, le principe est le même, seule la forme change. D'âge en âge et de séjour en séjour, nous inventons ce qui nous semble le plus approprié pour chacun des enfants accueillis.

Ce livret, adressé en amont du séjour, semble donner une place particulière à l'enfant, qui se sent déjà, invité personnellement à venir en vacances à Courcelles et, de ce fait, est déjà acteur de ce moment de vacances.

Cette idée de transmission d'informations sous forme de livrets ludiques, peut paraître anodine, et cependant, demande beaucoup de travail pour notre structure, mais les résultats en valent la peine. En effet, à son arrivée, l'enfant est déjà dans une connaissance de ce que nous lui proposons, il est moins angoissé, ses parents aussi. L'accueil commence donc avec une certaine sérénité. Pour l'anecdote, nous avons pu voir des tout-petits compléter les informations que l'animateur ou l'animatrice donne au cours de la visite d'accueil : « Je sais et on peut même... ». Pour sûr, quand les enfants peuvent participer dès la visite d'accueil aux explications fournies par un animateur ou une animatrice, l'équipe a gagné du temps car l'appropriation du projet par les enfants est déjà en route.

Cette première étape de « posture », sur le fait qu'en tant qu'animateur, nous ne pouvons pas savoir d'avance ce qu'un enfant voudra ou décidera, donne une indication sur nos convictions. Cette donnée ne peut pas, à elle seule, faire un projet de centre de vacances, mais elle donne une direction de réflexion qui va permettre ensuite aux animateurs et aux animatrices d'intégrer le fonctionnement. Si, en explicitant ce choix de posture aux nouveaux animateurs et animatrices, nous les déstabilisons dans l'idée qu'ils ont de leur travail, nous observons, qu'après ce temps d'incertitude, ils et elles comprennent mieux leurs rôles et fonctions vis-à-vis des enfants. L'organisation humaine et matérielle viendra ensuite en support de leur travail d'encadrement.

2. Les lieux d'animation : socle d'un projet autour de la liberté

Cette place de l'enfant, dans un droit à choisir qui lui est accordé d'emblée, nous a demandé de réfléchir à un fonctionnement spécifique.

Pour favoriser cette liberté de choix de l'enfant, tant dans son rythme de vie que dans ses activités, nous avons élaboré quatre niveaux de fonctionnement d'activités, qui permettent à l'enfant de trouver des matériaux, des outils et du matériel, de trouver des compétences parmi les animateurs et les animatrices, de participer à des actions collectives et d'élaborer un projet.

Ces quatre niveaux de fonctionnement, permettent aussi, aux animateurs et aux animatrices, de cerner des temps où ils seront dans un cadre spécifique, les aidant ainsi à trouver leur place au sein du projet, comme des « prises » auxquelles s'accrocher pour s'assurer de son rôle et de sa place au sein du séjour.

Dans les quatre niveaux décrits ci-après, nous préciserons en même temps, les rôles et fonctions des animateurs et des animatrices et les possibilités que cela produit pour l'enfant.

2.1. Les espaces permanents

Des lieux, équipés de matériel et de la présence d'un animateur ou d'une animatrice, sont mis à disposition des enfants, nous les appelons « espaces permanents ». Le choix de leurs thématiques doit offrir une multitude de possibilités à l'enfant, favorisant ainsi un panel d'activités très large à partir de cette thématique. L'enfant, dans ce lieu, doit avoir le matériel accessible, afin qu'il puisse l'utiliser seul. Si ce matériel est particulier et présente des consignes d'utilisation (scie à chantourner ou machine à coudre, par exemple), l'enfant doit en avoir la connaissance (affiche explicative, utilisation avec un adulte...). Cette dernière donnée implique simplement que le matériel n'est pas rangé sous clé dans une armoire, mais plutôt visible de l'enfant, lui indiquant ainsi que le matériel ou l'outillage existe et qu'il pourra, sous certaines conditions, y avoir accès. Cette mise à disposition, cette visibilité des possibles pour l'enfant, permettra à ce dernier de faire une demande le moment venu à l'animateur ou à l'animatrice présent-e sur le lieu. L'animateur ou l'animatrice apportera une réponse (montrer comment la machine s'utilise, donner le matériel coûteux...) et l'enfant pourra ensuite continuer seul.

Ces différents lieux, riches de matériaux et de matériel, doivent aussi donner envie à l'enfant de les utiliser : ils doivent être fonctionnels. Dans ces espaces permanents, plus l'enfant pourra être autonome (et dans ce cas, cela veut dire : je peux faire seul sans demander à l'adulte) plus il sera créatif, inventif.

Nous voulons attirer l'attention du lecteur intéressé par cette démarche, sur le fait que les choses qui ne sont pas directement accessibles à l'enfant, doivent l'être de manière « honnête » et non guidée par des peurs que les adultes ont. Une scie à chantourner n'est pas dangereuse pour un enfant, ni pour un adulte d'ailleurs, tout comme une machine à coudre... l'enfant a juste besoin de quelques consignes pour comprendre le fonctionnement et d'un adulte qui l'encourage et l'aide au départ. Ensuite, s'il s'en sent capable et que l'animateur ou l'animatrice observe la même chose, l'enfant pourra se servir seul de ces outils.

La connaissance des enfants va permettre à l'animateur ou à l'animatrice, de jour en jour, de ne plus s'inquiéter de l'utilisation de ces outils car il aura, au fur et à mesure des demandes, d'une part, montré l'utilisation et d'autre part, vérifié que l'enfant a bien compris le fonctionnement technique de l'outil et les dangers potentiels liés à ce dernier.

Par ailleurs, et nous l'avons souvent observé, la transmission de savoirs et de compétences entre enfants est réelle, ils savent se donner les bonnes consignes, se montrer des choses, s'entraider... simplement parce que l'adulte présent le permet par son attitude. Cet adulte n'a pas besoin de demander, la démarche des enfants est naturelle dans cette entraide, il doit juste dans son attitude, dans ses paroles ou son silence, permettre cette rencontre entre deux enfants.

Dans cette description des espaces permanents, vous avez peut-être l'impression que l'animateur ou l'animatrice est seulement présent-e pour gérer le matériel et la sécurité. Il n'en est rien. Ces deux aspects sont nécessaires, certes, mais découlent d'une attitude générale de l'animateur ou de l'animatrice qui doit être avant tout moteur de ce lieu, qui doit l'animer, qui doit lui donner une âme, qui doit le faire vivre... en aidant mais aussi en impulsant des idées, des nouveaux projets.

2.2. Les espaces permanents sans animateur

Certains lieux d'animation, peuvent supporter l'absence d'un animateur. Par expérience, néanmoins, il y en a peu... Pour nous, une bibliothèque peut être à disposition des enfants sans la présence d'adulte. Le matériel et le lieu permettent aux enfants d'y vivre des moments en solitaire ou entre pairs, mais qu'on ne se trompe pas, les enfants ont besoin d'être soutenus dans leurs actions par l'adulte et si l'espace permanent est volontairement sans animateur, il faut quand même que les enfants sachent qu'un adulte passera les voir. À Courcelles, cet animateur ou cette animatrice est celui ou celle qui occupe le poste de « sécu ». Ce poste sert à savoir ce qui se passe dans la maison, dans toutes les pièces de la maison et sert aussi de lien entre tous. Cet animateur ou cette animatrice pourra sentir, à un moment que des enfants s'ennuient à la bibliothèque ou qu'ils font des choses qui deviennent dangereuses, où il pourra discuter avec les enfants et ensuite, si nécessaire, il pourra informer le coordonnateur afin d'envoyer un animateur ou une animatrice pour raconter une histoire ou aller lire, ou simplement pour être près des enfants en train de lire. Ils se sentiront ainsi soutenus dans leurs activités.

2.3. Les projets

Nous utilisons ce terme pour désigner des idées ou des envies qui partent de l'enfant.

L'enfant peut en faire la demande explicite à un animateur. À d'autres moments, c'est l'animateur ou l'animatrice qui pourra comprendre et sentir que la mise en place d'un projet est possible (au travers d'une discussion avec des enfants ou par son observation d'une situation). Ce projet pourra utiliser du matériel (tente pour partir en camping), mais aussi l'un des espaces

permanents (réalisation d'un spectacle de cirque dans l'espace « expression » ou construction d'une cabane au « village des trappeurs »).

Le projet n'est pas forcément collectif, il peut le devenir parce que l'enfant le décide. Chaque projet trouve un animateur ou une animatrice qui va en être responsable, c'est-à-dire qui va être garant-e de son évolution en permettant à l'enfant de gérer les obstacles techniques. Selon les projets (départ en camping ou préparation d'un spectacle de cirque), l'animateur ou l'animatrice pourra être mobilisé-e plusieurs jours ou quelques heures sur deux ou trois jours. Des rendez-vous seront fixés entre l'enfant (ou le groupe d'enfants) et l'animateur ou l'animatrice. Ce dernier-cette dernière informera le coordonnateur qui donnera son accord ou qui diffusera l'information, en fonction de ce qui se passe dans le reste de la structure.

Cette possibilité pour les enfants est riche, elle leur permet de construire une démarche « de l'idée à la réalisation », d'établir les différentes étapes dans un ordre précis. La construction d'un projet collectif permet aussi les discussions entre enfants, les échanges afin de prendre des décisions, la gestion entre eux de mésententes éventuelles. L'adulte qui suit un projet, est normalement choisi par les enfants, et c'est à lui ensuite, de laisser les enfants construire et de n'être présent que lorsque réellement cela est nécessaire.

2.4. Les événements

Le mot « événement » utilisé à Courcelles permet de désigner un moment conçu par les animateurs et les animatrices et offert aux enfants. Depuis plusieurs années, nous avons voulu rendre cette action quotidienne. En effet, certains enfants, ayant quelquefois du mal à créer des échanges et des rencontres avec leurs pairs, ont besoin d'action qui va favoriser ce lien. Les espaces permanents peuvent créer les liens et les échanges mais ce n'est pas le but principal. L'événement, au-delà d'un moment festif, magique, drôle, émouvant... va permettre les rencontres entre enfants, au travers, entre autres, de constitution d'équipes. Par ailleurs, ce moment quotidien donne aussi à voir et à appréhender la notion du collectif dans la maison.

Pour faire face, dans certains types d'événements, au nombre d'animateurs et d'animatrices nécessaire pour maintenir et les espaces permanents et l'événement, quelques aménagements sont possibles. Par exemple, pour une enquête policière (ou tout autre grand jeu de ce type), le coordonnateur, l'animateur de « sécu », l'animateur de ménage, le cuisinier, l'animateur d'un espace... peuvent jouer un rôle. Chacun assume ses fonctions et tient un rôle en même temps. Cette dimension ne choque jamais les enfants et donne même du « piment » dans une telle animation. Les animations doivent être prévues pour accueillir les enfants à n'importe quel moment et aussi prévoir le départ d'un enfant sans pour cela perturber le jeu en cours. L'animation mise en place doit obligatoirement être de qualité, tant dans le choix du scénario que dans les activités proposées. Les enfants ne viendront pas et par la suite, ne resteront pas si la qualité est médiocre. Il s'agit donc de préparer avec le souci de cette qualité et de bien cerner les propositions que l'on fait aux enfants. Il faut trouver les intérêts, les ressorts ludiques : ce qui va mobiliser, faire rire, faire bouger, faire gagner, faire perdre...

Nous venons de vous donner un cadre de pratiques permettant à l'enfant de vivre ses vacances à son rythme et de faire ce qui lui convient tout au long de son séjour.

Ces quatre éléments (espaces permanents avec et sans animateurs, projet et événement) ne sont qu'une base repérable pour tous (animateurs et enfants). Ils sont des outils au service d'une façon de voir la place de l'enfant dans un séjour, mais ne suffisent pas à eux seuls, ils ne sont que les supports pratiques pour une organisation d'équipe que nous allons vous décrire maintenant.

3. L'équipe d'adulte : une organisation singulière

Cette organisation est celle d'un lieu et d'une histoire, dont certains éléments pourront être utilisés, ailleurs dans ce chapitre, nous allons détailler chaque poste de travail que les animateurs et les animatrices vont occuper à divers moments de chaque journée, en fonction de compétences et des envies des uns et des autres.

Pour des raisons pratiques, nous avons coupé la journée en quatre périodes (du premier enfant levé à 13 heures, de 13 heures à 16 heures, de 16 heures à 20 heures et de 20 heures au coucher des enfants) qui permettent aux animateurs et aux animatrices de changer de poste au cours de la même journée, de faire des pauses régulières.

Certains postes, néanmoins, sont effectués sur la journée complète mais ont, de par leur nature, des temps de pause également, il s'agit du poste de coordination, d'animateur-cuisine et d'animateur en congé.

3.1. Le coordonnateur de la journée au service du bien-être de tous

Dans notre projet pédagogique, ce sont donc les animateurs et les animatrices qui restent en poste fixe et les enfants qui circulent librement dans la maison. Lorsqu'un animateur ou une animatrice est dans un espace permanent ou encore avec un groupe d'enfants (pouvant aller de un à... toute la colo), il ou elle est concentré-e sur l'instant présent et ne peut pas savoir ce qui se passe dans une autre partie de la maison. Ce sera le souci du coordonnateur. Ce poste, pris principalement en début de séjour par le directeur ou la directrice ou des animateurs et des animatrices ayant une expérience significative dans le projet de Courcelles, est donc un poste central dans le projet.

Le coordonnateur ou la coordinatrice sait tout ce qui se passe au niveau de l'ensemble des personnes présentes dans le séjour, enfants et adultes, animateurs et animatrices, et personnels de la maison. Toutes les informations passent par lui ou elle. Il ou elle peut ainsi prendre les bonnes décisions au bon moment. Par exemple, deux enfants viennent avec une demande de sortie à vélo. Il ou elle pourra répondre aux enfants en leur donnant des précisions sur le moment (cet après-midi, maintenant, demain matin...), ainsi que sur l'animateur ou l'animatrice disponible pour un tel projet. Les enfants ou le ou la coordonnateur-trice pourront donc voir avec l'animateur ou l'animatrice la faisabilité du projet. Autre situation :

ce matin, un pique-nique est prévu avec une dizaine d'enfants et deux animateurs ou animatrices. Le coordonnateur ou la coordinatrice doit donc rencontrer les personnes travaillant en cuisine pour relayer cette information, relativement tôt le matin. Il ou elle pourra aussi préciser au cuisinier que quelques enfants viendront dans la matinée confectionner les sandwiches avant de partir en balade.

3.2. Un animateur de sécurité pour gérer les liens

Le terme « animateur ou animatrice de sécurité » ne nous satisfait pas, mais actuellement, nous n'en avons pas trouvé d'autre et par habitude, par transmission, il reste, imperturbablement. L'animateur ou l'animatrice de sécurité, appelé le « sécu », est la personne dont le travail est de se déplacer dans la maison, dans toute la maison, en passant par toutes les pièces sans exception, pour voir ce qui se passe, recueillir des informations à transmettre au ou à la coordonnateur-trice, en apporter d'autres du ou de la coordonnateur-trice à un animateur ou à une animatrice, donner une aide rapide à quelqu'un (enfant ou adulte, sans toutefois s'arrêter trop), amener du matériel...

Pour respecter nos objectifs de départ sur le choix et la liberté donnés aux enfants, plusieurs principes sont à maintenir :

- liberté pour l'enfant à quitter une animation quand il le désire (sauf dans des cas précis d'événements réalisés à l'extérieur de la structure, mais l'enfant a normalement pris conscience de cet aspect) ;
- liberté aussi pour l'enfant d'être accueilli au cours d'un événement ou d'une activité dans les espaces permanents.

L'animateur ou animatrice de « sécu » appréhende les mouvements d'enfants dans la maison pour que le ou la coordonnateur-trice puisse ensuite réajuster la place de chaque animateur ou animatrice à un moment donné de la journée.

Par ailleurs, le « sécu », au cours de ses visites, peut rencontrer un enfant en train de lire dans sa chambre qu'il laissera tranquille après un échange rapide de quelques mots, mais pourra aussi s'arrêter si un enfant reste dans sa chambre par désœuvrement ou parce qu'il vient de se disputer avec un copain ou une copine. Il ou elle pourra alors discuter, comprendre, régler le conflit en cours, ou encore informer l'enfant de ce qui se passe dans la maison pour le guider dans un choix d'action. Si le souci est important, il ou elle trouvera un relais auprès du coordonnateur.

Si l'animateur ou l'animatrice de sécu est un élément indispensable dans une grosse structure, au vu de la taille des bâtiments et du nombre d'enfants, sa fonction peut être assumée dans de petites structures (moins de 30 enfants) par le ou la coordonnateur-trice. Ce dernier ou cette dernière pourra de temps à autre dans la journée se faire aider par un animateur ou une animatrice disponible à ce moment-là afin de réaliser cette tâche.

3.3. L'animateur ou l'animatrice disponible

L'animateur ou l'animatrice disponible n'est pas un anim qui attend les enfants ou une consigne du coordonnateur. Il ou elle participe à tous types

d'actions en fonction de ce qui se passe dans la maison. Il ou elle pourra tour à tour au cours de la journée :

- seconder un animateur ou une animatrice dans un espace permanent parce qu'il y a beaucoup d'enfants ;
- aider l'animateur ou l'animatrice de repas ou de petit déjeuner ;
- accompagner des enfants sur un projet ;
- aider un enfant ou plusieurs enfants à prendre leur douche ;
- organiser une sortie avec des enfants ;
- ...

Pour ce faire, en début de période à ce poste, l'animateur ou l'animatrice voit avec le ou la coordinateur-trice les besoins et les demandes faites par les enfants. Il y a plusieurs personnes qui occupent ce poste et selon les compétences et les envies de chacun, elles se répartissent dans différentes tâches. Lorsqu'une tâche est terminée, elles reviennent vers le coordinateur qui leur donnera une autre mission à effectuer.

Ainsi, ces animateurs et ces animatrices disponibles sont, pour les coordinateurs ou les coordinatrices, les outils pour répondre aux diverses demandes des enfants et au bon fonctionnement général de l'ensemble de la maison.

3.4. L'animateur ou l'animatrice d'espace permanent

Pour être animateur ou animatrice dans un espace permanent, il est demandé à ces derniers d'avoir des compétences au niveau des activités proposées. Plus l'animateur ou l'animatrice est compétent-e et aime le domaine concerné, plus il ou elle pourra être moteur pour les enfants, car il ou elle pourra donner des conseils, des idées pour chaque projet en cours. Un animateur ou une animatrice qui n'a pas de compétence dans un domaine, pourra au cours du séjour se former en co-encadrant l'espace avec un animateur ou une animatrice compétent-e dans le domaine.

Nous avons actuellement 4 espaces permanents : expression arts du cirque, créations d'activités manuelles, village de trappeur à construire et à faire vivre et ludothèque. Ces propositions peuvent être en nombre inférieur, en fonction du nombre d'enfants accueillis sur un séjour.

Le travail de l'animateur ou l'animatrice dans un espace permanent sera de l'« animer ». Cette précision peut sembler ridicule, mais animer un espace, ce n'est pas attendre qu'un enfant arrive pour répondre à sa demande. Si l'attitude de l'animateur ou l'animatrice est celle de l'attente, les enfants qui vont arriver risquent de ne pas oser faire de demande. Il faut que l'animateur ou l'animatrice soit en action pour susciter la curiosité et entamer une relation avec un enfant.

Par exemple, un animateur ou une animatrice en train de jongler dans l'espace « cirque » va amener l'enfant à le regarder, à aller chercher des balles pour faire pareil, à poser une question... Néanmoins, il faut que l'animateur ou l'animatrice n'ait pas, non plus, une attitude qui n'invite pas l'enfant à le déranger. Il ou elle doit être en action et dans le même temps attentif-ve à l'arrivée d'un enfant pour l'inviter à investir le lieu.

3.5. La cuisine : un espace d'animation

À Courcelles, la cuisine est un lieu ouvert, au centre de la maison : les enfants, les animateurs et les animatrices peuvent entrer pour aider ou discuter avec l'équipe de cuisine. Pour maintenir ce dispositif possible, il nous a fallu aménager certains aspects, en accord avec les services de tutelle.

Afin de laisser une réelle liberté à l'enfant dans ses choix d'action, les repas sont échelonnés. Si le petit déjeuner échelonné est devenu pratique courante dans de nombreux centres de vacances, nous avons souvent remarqué qu'il ne l'est que jusqu'à une certaine heure pour permettre aux activités de commencer pour tout le monde en même temps. L'heure de la fin du petit déjeuner à Courcelles est celle du dernier enfant déjeunant. Par expérience, nous pouvons vous dire que chaque été, nous voyons quelques enfants venir déjeuner après 11 heures, mais ce fait est tout à fait occasionnel. En règle générale, le petit déjeuner a lieu de 7 à 10 h, 10 h 30 vers la fin de l'été.

Les repas sont échelonnés. L'ensemble des enfants utilise environ une amplitude de deux heures pour chaque service de repas et ce, sans que nous intervenions. Les repas échelonnés permettent une cohérence avec le reste de la journée. Si l'enfant va faire du cirque vers 11 h 45, il sait que cela est possible car il pourra manger plus tard.

De fait, dans la pratique, les enfants ne se posent pas la question de l'heure, ils vivent simplement à leur rythme, et quand un enfant ou un groupe de pairs a faim, ils se rendent à la salle à manger, s'installent, vont chercher leurs plats et en fin de repas, débarrassent, donnent un coup de main à la vaisselle et essuient leur table. Un animateur-repas accompagne l'ensemble des enfants pour s'assurer que tous sont correctement installés, qu'ils ne manquent de rien. Il fait le lien avec l'équipe de cuisine sur le nombre de personnes qui ont mangé, qui restent à venir. Ainsi, les cuissons pourront s'adapter tout au long du service, un peu comme au restaurant.

Il ne faut pas que l'accueil d'enfants dans une cuisine perturbe le travail de production des repas par l'équipe technique, tant au niveau du temps de travail que des règles d'hygiène et de sécurité. Un animateur ou une animatrice est présent-e en permanence et fait le lien entre l'enfant et l'équipe professionnelle de cuisine. Il ou elle gère les besoins du petit déjeuner au fur et à mesure de la matinée et veille à ce que l'enfant accueilli au sein de la cuisine puisse aider. Il ou elle vérifie sa tenue vestimentaire, ainsi que l'hygiène. Il ou elle l'invite à s'attacher les cheveux, à s'équiper d'une toque, à se laver les mains à l'endroit prévu à cet effet. Ensuite, il ou elle l'aide à effectuer une tâche avec les consignes et les conseils du cuisinier.

L'enfant pourra aussi aider à servir le repas et pourra manger avec l'équipe de cuisine en fin de service. Il sera invité aussi à participer à l'ensemble des tâches, y compris la vaisselle.

3.6. L'animateur ménage

Dans une colonie, nous vivons dans un espace de vie partagé. Pour donner du sens à ce partage, chaque jour, un animateur est de « ménage » en secondant un-e professionnel-le de la structure. Cette organisation permet deux choses : un respect des lieux par l'implication de l'animateur

et une relation avec la personne responsable de ce secteur de travail. Par ailleurs, il existe une possibilité donnée à l'enfant de participer au ménage. Ainsi, une salle nettoyée par un personnel de service et un animateur ou une animatrice, avec éventuellement la participation d'un ou plusieurs enfants en désir d'aider, appelle le respect de ce travail par les autres enfants. Nous constatons chaque jour que les enfants aiment aider dans diverses tâches. Cette participation, lorsqu'elle n'est pas imposée par un planning ou un animateur, se fait naturellement avec néanmoins une condition qui nous semble nécessaire, celle de la réelle participation des adultes.

Nous venons de décrire différents postes de travail que les animateurs et les animatrices se répartissent chaque soir afin d'avoir une organisation de journée stable pour les enfants. Chaque matin, les enfants connaissent la répartition des animateurs et des animatrices dans la maison et leur rôle pour chaque période de la journée. Ainsi, chacun d'entre eux peut aussi aller faire des choses avec un animateur ou une animatrice avec qui il aime faire des activités. Cette information donnée aux enfants ne provoque pas de jalousie car elle est donnée à tous ensuite chacun a la liberté d'aller vers l'activité qui lui convient avec les personnes (enfants et adultes) qui lui conviennent également. Si parfois un enfant rencontre des difficultés de relation, c'est à l'équipe de gérer ce problème particulier. Pour cela, au-delà de l'organisation matérielle et spatiale de l'équipe, un travail de réflexion et d'échanges d'informations sera nécessaire chaque jour. En centre de vacances, le moment habituel de ce temps d'échanges est fréquemment la réunion du soir, autre outil pour un bon fonctionnement du séjour.

4. Les échanges au quotidien : cohérence du travail d'une équipe

Les enfants circulent librement dans la maison. Ils vont et viennent, s'activent dans un atelier, restent tranquilles à la bibliothèque ou dans leur chambre, préparent un projet qui sera fonctionnel quelques jours plus tard. Pour que l'équipe puisse accompagner chaque enfant, que les attitudes (interdits, autorisations) soient cohérentes, il faut que chaque adulte ait la même information sur les enfants.

Chaque soir, la réunion des animateurs et des animatrices débute par le « bilan des enfants ». Nous parlons de chaque enfant. Les animateurs et les animatrices racontent ce que ce dernier a fait dans la journée et évoquent, si nécessaire, les soucis particuliers (dispute, transgression des règles, ennui, repas, hygiène). Nous abordons aussi les aspects positifs, tels la mise en place d'un projet, son aboutissement. Nous discutons également des demandes des enfants pour trouver dans l'équipe, l'animateur ou l'animatrice le ou la plus compétent-e pour accompagner ce souhait. En se donnant, au sein de l'équipe, toutes les informations, chacun le lendemain pourra adopter l'attitude adéquate vis-à-vis de chaque enfant. Ainsi, l'enfant se sentira soutenu par l'ensemble de l'équipe dans la mise en place d'un projet. Si un enfant rencontre des difficultés particulières (ennui, agression...), il trouvera auprès de chaque adulte, la même attitude, les mêmes soutiens ou attentions lui permettant de gérer ses difficultés plus

rapidement, par une meilleure compréhension des effets de son attitude ou comportement. Son intégration au sein de l'organisation et ses relations avec les autres seront alors plus faciles.

Au cours de la journée, les informations circulant entre les animateurs et les animatrices et le ou la coordinateur-trice seront reprises le soir, pour que chaque adulte soit au même niveau de compréhension, soit de dysfonctionnements éventuels (matériels ou humains), soit concernant un comportement d'enfant.

Le soir, lors de la réunion, il ne s'agira pas de chercher un « fautif », mais bien de comprendre le problème posé et d'entrevoir toutes les solutions possibles afin d'en adopter une, commune à tous. Les informations seront aussi partagées avec les personnes travaillant dans la maison (cuisine, secrétariat...) afin que réellement, ces informations partagées soient au service de la bonne réussite du séjour.

5. En résumé ou pour donner plus de clarté

Pour aider chaque animateur-trice à intégrer ce projet, nous avons élaboré, au fil du temps, quatre principes :

- mettre l'enfant au centre de la réflexion, se centrer sur lui, son bien-être, ses envies, ses soucis...
- l'informer du cadre du séjour en s'adressant à lui et non à ses parents ;
- être dans un accompagnement plutôt que dans un encadrement. Dans cette idée et en considérant que l'enfant a des compétences, l'adulte va être plutôt dans une situation de co-construction et non de transmission ou d'encadrement ;
- diversifier les propositions d'animations permettant à chacun de trouver ce qui lui convient.

Ces quatre principes définissent un ensemble d'attitudes de la part de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Cet état d'esprit est premier par rapport à l'organisation et implique des adultes attentionnés et ouverts à la demande des enfants.

Parallèlement, nous avons établi trois principes pour l'organisation de l'équipe :

- un-e coordonnateur-trice pour permettre le bien-être des enfants et des adultes dans le moment présent par une centralisation des informations et des prises de décision ;
- un-e animateur-trice qui se déplace dans la maison pour recueillir et transmettre les informations dans le souci de prendre des décisions cohérentes et adéquates à toutes les strates de l'organisation ;
- un regard individualisé sur l'enfant permettant une réelle prise en compte de sa personnalité.

Ce total de 7 principes, que nous gardons en mémoire quelle que soit la situation, permettent de se centrer sur des points essentiels. À partir

de ces principes, en fonction du lieu, du nombre d'enfants et du nombre d'animateurs et d'animatrices, des adaptations pourront se faire sur :

- le nombre d'espaces permanents ainsi que leurs thématiques ;
- le nombre d'espaces permanents sans animateur ainsi que leurs thématiques ;
- le découpage de la journée (notamment en accueil collectif de mineurs sans hébergement) ;
- le nombre d'animateurs-trices « dispos » ;
- l'animateur-trice de « ménage » qui pourra être remplacé-e par des temps de ménage à plusieurs (le soir, par exemple).

Un projet pédagogique évolue au fil du temps. Cette donnée est normale et nécessaire, dans le sens où les enfants et les adultes évoluent dans une société en mouvement. Ce mouvement continu n'est pas un frein à la mise en place d'un tel projet autour de la liberté, au contraire, il permet une évolution des pratiques et des propositions faites aux enfants. Les principes de notre socle restent stables depuis le départ de cette aventure dans les années 1975-1980, notamment celui de respecter la notion de vacances (faire ce que l'on veut et quand on veut), notion respectée dans notre société pour les adultes mais peu respectée au niveau d'une communauté d'enfants, au nom d'un « éducatif » dont l'adulte en général se sent responsable. Mais au cours de nos observations dans deux recherches-actions, nous pouvons affirmer aujourd'hui que l'éducatif dans nos séjours est bien présent. Les enfants se respectent entre eux et respectent les adultes, ils apprennent des choses nouvelles dans leurs relations, dans des techniques d'activités, dans un quotidien (toilette, repas...), ils savent se comporter agréablement dans un collectif.

Cette liberté d'action, proposée à l'enfant, dans son rythme et dans ses choix, permet peut-être simplement de laisser émerger une envie de vivre avec les autres.



En conclusion, une mise en mots de la « trajectoire courcellienne »

L'engagement des jeunes est une réalité que l'on pouvait vérifier quotidiennement. Nous nous sommes lancés dans cette expérimentation pour consolider notre intuition selon laquelle les responsabilités que des jeunes prennent dans une association leur permettent d'acquérir des compétences parfois réinvesties dans le monde du travail. Très tôt, nos interrogations et nos doutes nous ont conduits à nous orienter dans une démarche axée sur une investigation des processus de prise de responsabilité durant nos séjours de vacances et notre Conseil de Maison. Ce livre se veut des traces de notre cheminement collectif afin de « dénouer les ficelles du métier » (Stroobants, 2009) ou d'explorer les recoins de la maison, de la cave au grenier, du linge jusqu'à l'aspirateur...

Cette expérimentation, loin d'être un projet fini, n'est pour nous qu'une étape qui a été nécessaire. Elle est un des éléments qui alimente le processus de réflexion permanent dans le cadre des instances associatives. C'est dans ce cadre que sont créées des commissions avec les jeunes adhérents qui leur permettent de s'investir sur des thématiques qui les intéressent (penser le planning de l'été, contenu des stages de formation BAFA, création d'outil à destination des enfants et des animateurs pour les colonies de vacances, etc.). Par ce biais, nous touchons un point qui nous semble fondamental dans le processus d'engagement et de prise de responsabilité : il est indispensable de s'appuyer sur l'envie et les centres d'intérêt des jeunes tout en leur donnant les clés pour évoluer et prendre une place qu'ils n'avaient pas.

Nous pouvons aujourd'hui mieux comprendre les étapes d'une prise de responsabilité et d'engagement dans les instances dirigeantes, le cheminement dans la « courcellisation ». Cette compréhension de la « trajectoire »¹ (Strauss, 1992), qui mène à des engagements multiples et variés dans l'association selon un « schéma de trajectoire » repéré, invite chacun à travailler d'une manière plus réfléchie avec les jeunes en considérant l'« arc de travail » dont ils disposent. Mise en parallèle avec ce que nous développons sur nos colonies de vacances à destination des enfants qui furent l'objet du premier ouvrage (Bataille, 2007), il est frappant de constater à quel point cette logique est inscrite dans l'ADN de notre association comme l'ont montré les contributions de cet ouvrage. En dernier exemple, parmi les salariés (dont le directeur) et l'ensemble du Conseil d'Administration, ce sont toutes et tous des anciens-nes ou actuels-les animateurs-trices pour les séjours de vacances.

Avec d'autres termes et en reprenant une dernière fois le travail d'Ardoino (1983) concernant la recherche-action et la métaphore du *pli*, on peut dire que cette expérimentation a permis d'explicitier c'est-à-dire, étymologiquement, déplier et mettre à plat les façons de faire et de dire qui étaient implicites – ce qui est plié dans –, incorporées dans nos habitudes, les objets, le jargon, les routines... Tellement évidentes qu'elles en étaient presque devenues invisibles pour les participants sauf pour les nouveaux arrivants qui pouvaient y voir une « maison de fous » (M. Bataille, 2007, p. 27). Grâce à l'appareillage méthodologique, nous nous sommes expliqués en dépliant nos implications dans l'association, que l'on soit jeune animateur, directrice, salarié, membre du bureau... Dorénavant, nous pouvons nous appliquer, et nous impliquer, d'autant mieux à réaliser ce processus d'autorisation (Ardoino, 1990) maintenant qu'il est conscientisé, c'est-à-dire explicite. Autrement dit en quelques mots selon un autre utilisateur du *pli*, « s'expliquer, c'est s'impliquer » (M. Bataille, 2010, p. 123).

De notre place d'acteur associatif et membre de plusieurs unions et fédérations, on peut remarquer comment beaucoup de jeunes souhaitent participer à la réflexion dans les associations mais bien souvent, aucun outil n'est mis en place pour leur permettre d'acquérir des compétences, et par la suite, de s'engager. Depuis notre enquête, il nous semble que la question ne doit pas se poser à partir de l'investissement des jeunes et de leur prise de responsabilité, mais plutôt sur la place réelle que les dirigeants associatifs sont prêts à laisser à des jeunes. Il existe vraisemblablement des craintes concernant la perte d'un certain pouvoir, des peurs de voir les choses se faire mais d'une façon différente. Le travail que nous avons mené pourrait donner quelques clés à des dirigeants qui souhaiteraient partager le fonctionnement de leur association avec des jeunes.

La démarche d'accompagnement mise en œuvre dans cette expérimentation ou par l'association pourrait être transférée dans une autre association à condition que ce transfert respecte l'implication des acteurs et que l'innovation ne soit pas dans une logique « institutionnelle » mais « émergente » (M. Bataille, 2010, p. 119). Ou pour reprendre des termes plus professionnels, il s'agit d'éviter des logiques verticales et descendantes pour favoriser et permettre des processus horizontaux et ascendants qui existent de fait mais qui ne sont pas toujours pris en compte par l'institution (Bordes, 2007). Le risque étant de confondre « être impliqué » de manière extérieure, passivement et la forme active « s'impliquer » qui relèvent de deux processus divergents (M. Bataille, 2010, p. 125). Organisationnellement, on peut dire que l'association, son fonctionnement et la posture d'accompagnement des salariés permettent une implication « active » (Mias, 1998) en s'appuyant sur des repères partagés, un sens collectivement construit et un sentiment de contrôle sur les actions mises en place². En effet, d'une manière ponctuelle, nous pouvons entendre des responsables associatifs se plaindre que la « relève » n'existe pas et cela se confirme de manière plus générale avec la recherche sur le « renouvellement et rajeunissement des instances bénévoles dirigeantes » de Dansac *et al.* (2013). En se référant à cette dernière et notamment aux « niveaux de participation dans l'association » (*ibid.*, p. 15), on peut évaluer la place effective des jeunes Courcelliens dans les processus d'actions et de décisions à des niveaux élevés en ayant notamment

la possibilité d'agir à des postes clés ou dans des instances qui (ré)élaborent les cadres des séjours (et tout ce qu'ils impliquent), de la vie courante de la maison et de l'association en prenant part à des décisions conséquentes.

Plus largement, nous ne sommes pas sans ignorer les nombreux travaux qui portent sur la vie associative mais aussi la place, la participation et l'engagement des jeunes à celle-ci. Si on pense aux premiers travaux de Roudet (1996, 1997) et aux plus récentes (Roudet, 2011), nous pensons aux recherches réalisées par l'INJEP mais aussi celles de Loncle (2003, 2010) ou Becquet et Linarès (2005). Les politiques jeunesse (nationales ou territoriales), ce « grand malentendu » (Becquet *et al.*, 2012), ont déjà fait couler beaucoup d'encre quant à la représentation des jeunesse – danger ou ressource (Vulbeau, 2001) –, leur place et leur « droit de cité » (Ion, 2005, p. 29), les multiples dispositifs depuis les années 1960 et leurs bilans mitigés et, plus généralement, tout ce qui touche à leur « participation » dont il serait bien trop long de recenser toute la littérature concernée. Nous retrouvons chez Gratacap (2014) la problématique évoquée plus haut par Bataille (2010) : comment faire, avec des jeunes par l'intermédiaire de dispositifs institutionnalisés *pour eux*, parfois limités à certaines catégories (étiquetés « inorganisés », « difficiles » ou « défavorisés »), orientés vers l'insertion professionnelle ou l'acquisition de compétences, nécessairement inscrits dans un « projet », apporter des financements complémentaires... Autrement dit, comment peuvent-ils s'impliquer dès lors qu'ils doivent intégrer un cadre d'ores et déjà établi ? C'est aussi le constat que l'on retrouve chez Loncle (2014) quand elle dénote les discours incitatifs et presque rhétoriques d'appels à participer face à des dispositifs « timides » en termes de pouvoir accordé et bien souvent dans une logique « descendante » ce qui n'est pas sans créer un « double décalage » et de potentiels « effets délétères ». D'une part, il devient difficile pour les jeunes de prendre des initiatives en étant limités à être un « public fantomatique » (Berger, 2015) ; d'autre part, ce serait occulter tout ce qu'ils peuvent faire en dehors des institutions comme leur utilisation pléthorique des mondes numériques ou ce qu'ils peuvent apprendre par eux-mêmes durant leur « éducation buissonnière » (Barrère, 2011). Pour finir, on retrouve l'autocritique de Hart (2008) à propos de son échelle de la participation des enfants (Hart, 1992) réévaluée à l'aune des pratiques « entre enfants » que la socio-anthropologie de l'enfance a pu (re)valoriser (Delalande 2001, 2009) non sans écho à la contribution dans cet ouvrage sur « comment les enfants s'engagent », eux aussi, durant leur séjour. En parallèle, on comprend autrement la désertion des structures de loisirs encadrés dès que les jeunes atteignent 12-14 ans et ne sont plus (considérés comme) un « public captif », ce qui n'est pas sans provoquer des interrogations du côté des organisateurs (Zaffran, 2010, 2011).

Au-delà de la démonstration bibliographique, il s'agit de rappeler que nous ne souhaitons pas simplement montrer l'adéquation avec des théorisation élaborées par ailleurs. À l'inverse, en prenant le parti de la recherche collaborative, cela nous a permis d'inclure les jeunes de l'association dans une démarche inductive³ impliquant, par conséquent, un recueil de données collectif. Ce n'est que le dernier reflet d'une association qui a institué l'instituant ; c'est-à-dire qui a créé les institutions où les jeunes pourront participer aux « trames de la négociation » de la « trajectoire » courcellienne

si on paraphrase une dernière fois Strauss (1992). Comme pour les enfants en séjour où elle cherche à relever le « défi de l'éducation informelle » (Roucous, 2007) à travers sa « pédagogie de la liberté » comparable aux pratiques des ludothèques, elle tente au quotidien de permettre l'implication des jeunes avant d'accompagner leur cheminement.

Note

1. Concept que l'on préférera à celui de « carrière » de Becker (1985) dans ce cas notamment par soucis d'objectivation (Darmon, 2008) même si sa valeur descriptive reste entière pour considérer les « carrières militantes » (Fillieule, 2001).
2. D'une autre façon, on arrive à des éléments proches des recommandations portées par le numéro 181 de la revue *Informations sociales* et, par exemple, l'article de Ciosi (2014).
3. Même si ce n'était pas un enjeu de la recherche réalisée, les résultats construits ainsi n'ont rien à envier à ceux qui auraient été obtenus selon une démarche hypothético-déductive à partir d'une revue de littérature comme en témoignent les paragraphes précédents.

Bibliographie

- Ardoino J. (1990). *Autorisation. Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Paris : PUF.
- Ardoino J. (1983) Polysémie de l'implication. *Pour* (88). 1922.
- Barrère A. (2011) *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, coll. Sociétales.
- Bataille J.-M. (2007). *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Marly-le-Roi : INJEP, coll. Cahiers de l'action.
- Becker H. S. (1985) *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becquet V. et de Linarès C. (Dir.) (2005). *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Becquet V., Loncle-Moriceau P. et Van de Velde C. (Dir.) (2012) *Politiques de jeunesse. Le grand malentendu*. Nîmes : Champ social.
- Berger M. (2015) *Des publics fantomatiques. SociologieS*, en ligne : <http://sociologies.revues.org/4935>
- Bordes V. (2007) *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan, coll. Débats jeunesse.
- Ciosi L. (2014) Projets participatifs avec des adolescents : les conditions de leur implication. *Informations sociales* (181) 42-49.
- Dansac C., Bordes V., Gontier P. et Vachée C. (2013) *Renouvellement et rajeunissement des instances bénévoles dirigeantes* (Rapport de recherche). Figeac : LRPMip, IUT de Figeac/ CPCA Midi-Pyrénées.
- Darmon M. (2008) La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix* 82 (2). 149-167.
- Delalande J. (2009) *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Paris : Autrement, coll. Mutations.

- Delallande J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR, coll. Le Sens social.
- Fillieule O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51 (1). 199-215.
- Gratacap O. (2014). De la prise d'initiative à l'institutionnalisation de l'Initiative Jeunesse. Dans Valérie Becquet (Dir.) *Jeunesses engagées*. Paris : Syllepse.
- Hart R. A. (2008). Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Dans Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel et Venka Simovska (Dir.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. New York : Springer. 1931.
- Hart R. A. (1992). *Children's participation : from tokenism to citizenship*. Florence : Unicef, coll. Innocenti essays.
- Ion J., Franguiadakis S. et Viot P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement.
- Loncle-Moriceau P. (2014). Faut-il désespérer de la participation des jeunes en Europe ? Dans Valérie Becquet (Dir.) *Jeunesses engagées*. Paris : Syllepse.
- Loncle-Moriceau P. (2010). *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*. Rennes : PUR.
- Loncle-Moriceau P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris : L'Harmattan.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan, coll. Éducation et formation.
- Roucous N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie* (160) 63-73.
- Roudet B. (éd.) (2010). *Les jeunes en France*. Québec : PUL, coll. Regards sur la jeunesse du monde.
- Roudet B. (1997). La participation des jeunes aux associations en France, analyse de quelques indicateurs statistiques. *Agora débats/jeunesses* (9) 105-116.
- Roudet B. (1996). *Des jeunes et des associations*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Stroobants M. (2009). Dénouer les ficelles du métier. Techniques et Culture. *Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, (51) 164-179.
- Vulbeau A. (éd.) (2001). *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*. Ramonville Saint-Agne : Érès, coll. Questions vives sur la banlieue.
- Zaffran J. (2011). *Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre*. SociologieS.
- Zaffran J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR, coll. Le Sens social.



Annexes



Modèles pédagogiques en colonies de vacances

Jean-Marie Bataille

Trois modèles existent : pédagogies de la liberté, pédagogies de la décision et modèle colonial. Ils ont été mis en évidence par Jean Houssaye (Houssaye, 1989, 1995) puis repris dans plusieurs écrits de référence :

- pour le **modèle colonial** dans *Le livre des colos*, qui est une histoire des pédagogies développées dans les colos (Houssaye, 1989), mais aussi d'autres travaux, qui sans être centrés sur ce modèle colonial, en rendent compte (Herman, 2007 ; Vari, 2006) ;
- pour la **pédagogie de la liberté** dans *Enfants à la colo : Courcelles une pédagogie de la liberté*, (Bataille, 2007) ;
- pour les **pédagogies de la décision**, les travaux de Houssaye, Bocquet, Bataille, Besse-Patin et Pesce peuvent servir de base (Bataille, 2010a, 2010b ; Besse-Patin, 2011 ; Bocquet, 2012 ; Houssaye, 1977, 1991, 1995, 2005, 2007, 2010, 2012 ; Pesce, 2007).

Quels sont les éléments qui permettent de distinguer ces trois modèles ? Et peut-on passer d'un modèle à l'autre ?

Nous commencerons par répondre à la deuxième question : les différences sont irréductibles sur le fond. Jean Houssaye, à propos du triangle pédagogique, pense qu'il n'est pas possible de mélanger les diverses logiques (enseigner, former, apprendre) au risque sinon que tout le monde devienne fou (Houssaye, 1993). En s'inscrivant dans un modèle, on réalise un choix de cadre de référence c'est-à-dire une certaine façon d'organiser l'analyse des événements qui se déroulent dans la colo, or ceux-ci s'inscrivent dans des situations pédagogiques de nature différente. Cependant, il est toujours possible de combiner ces approches entre elles pour faire apparaître de nouveaux modèles. Enfin, les trois modèles sont conçus en l'état des connaissances actuelles mobilisées ici. On peut concevoir que de nouvelles connaissances puissent apparaître et interroger cette construction théorique, et donc *in fine*, donner aussi la possibilité de fabriquer de nouveaux modèles.

On doit à George Herbert Mead (1863-1931), psychologue américain, les trois formes de *self* qui servent de base à notre propos. Il distingue le *soi*, le *moi* et le *je* (Mead, 2006).

Le *soi*, c'est la présence de la société dans notre comportement. Nous avons été socialisés dans un environnement qui nous a appris à agir et réagir d'une certaine façon. À ceci correspond le modèle colonial. Dans les colos

qui s'inspirent de ce modèle, les adultes proposent une forme de fonctionnement basé sur le savoir qu'ils détiennent quant aux besoins de l'enfant. La visée de ces colos est d'acculturer les enfants aux règles de la vie en société. Ce modèle irrigue la grande masse des colos, relayé par les stages de formation. Dans un moment où les règles de la vie en société sont en train de se transformer, elles sont nécessairement mises en tension. L'organisation minutieuse de ce que vivront les enfants (programme d'activités, règles de vie, organisation des temps) est caractéristique de ce modèle.

Le *moi* est ce qui reste au-delà des nombreuses relations qu'on est amené à établir et dans lesquelles nous présentons aux autres différentes facettes. On parle aussi de notre personnalité. Le modèle qui met cet aspect en avant est celui des pédagogies de la liberté. Ici, les situations d'animation favorisent l'épanouissement de la personne en essayant que le groupe ne soit pas un carcan, en offrant des espaces de liberté pour permettre de s'épanouir. Les adultes construisent des espaces de liberté pour que les enfants fassent leurs expériences de rencontre entre eux et de pratiques d'activités. Le trait singulier de ce modèle : la réflexion sur les situations pédagogiques dans lesquelles seront plongés les enfants avec le plus de liberté possible. Nous parlons de personnalisation au sens de développement de la personnalité et de la personne.

Le *je* est cette part de chacun qui montre l'irréductible liberté des individus. Lorsqu'on pose une question et qu'on ne sait pas ce que va répondre l'autre alors, on éprouve la présence du sujet, du *je*. Les pédagogies de la décision se basent sur des instances qui permettent à l'ensemble des individus, réunis à l'occasion d'un séjour, de s'organiser et de décider de ce qui les concerne. Des règles de vie inédites peuvent être créées. Le cadre n'est donc pas (im)posé mais construit tant dans les structures que comme façon de donner du sens à ce qui se passe. Cette rencontre entre les individus pour évoquer ce qui se vit et décider de quoi faire est centrale dans ce modèle. Pour ce modèle, un concept pédagogique d'individualisation sociale a été construit. Il dit en gros que ces pratiques pédagogiques aident les individus qui sont désignés par un statut, souvent à valeur négative, à s'en extraire dans le cadre d'une redéfinition collective, donc sociale, de leur place au sein de la société (Bataille, 2010b).

Bibliographie

- Bataille J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté* (Vols. 1-1). Marly-le-Roi : INJEP.
- Bataille J.-M. (2010a). Les pédagogies de la décision. Individualisation en colonie de vacances. Dans J. Houssaye (Dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques* (p. 313-334). Vigneux : Matrice.
- Bataille J.-M. (2010b). *Pédagogies de la décision : décider avec les publics en animation socio-culturelle* (Thèse de doctorat). Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Besse-Patin B. (2011). *Le jeu : analyse des genres professionnels de l'animation volontaire : propositions pour des pratiques réflexives en formation*. Université Toulouse 2.
- Bocquet J.-M. (2012). *La thèse de la colo libre. Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision*. (Mémoire de master). Université de Rouen, Rouen.

- Herman E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, n° 49 (1), 46-52. doi :10.3917/mouv.049.0046
- Houssaye J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris, France : Éditions ouvrières.
- Houssaye J. (1989). *Le livre des colos : histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris, France : la Documentation française.
- Houssaye J. (1991). *Aujourd'hui, les centres de vacances*. Vigneux, France : Matrice.
- Houssaye J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). Paris : ESF.
- Houssaye J. (1995). *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux, France : Matrice.
- Houssaye J. (2005). *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*. Vigneux, France : Matrice.
- Houssaye J. (2007). Jeu libre et socialisation. Dans J. Houssaye (Dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches* (p. 173-196). Vigneux : Matrice.
- Houssaye J. (2010). Le Bien et le Mal en colo. Dans J. Houssaye (Dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques* (p. 253-286). Vigneux : Matrice.
- Houssaye J. (2012). Les colos de Korczak. In J. Houssaye (Dir.) *Accueils collectif de mineurs : recherches* (p. 237-275). Vigneux : Matrice/Champ Social.
- Mead G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (L. Quéré et D. Céfaï, Trans.) (1934). Paris : PUF.
- Pesce S. (2007). La colo provisoire. Dans J. Houssaye (Dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches* (p. 137-172). Vigneux : Matrice.
- Vari J. (2006). Les animatrices face aux garçons « difficiles » : un impensé, l'autorité féminine. Dans J.-C. Gillet et Y. Raibaud (Dir.), *Mixité, parité, genre et métiers de l'animation* (p. 103-113). Paris : L'Harmattan.



Les termes courcelliens

Colos

Le terme « colo » ou « colo » désigne les colonies de vacances, qui sont appelées maintenant « Accueil collectif de mineurs. » Cependant, le terme « colo » est, parlant pour l'ensemble des acteurs, les parents et les enfants.

Conseil de Maison

Cette instance a été créée pour faciliter l'engagement dans la vie associative puisqu'il ne s'agit pas du Conseil d'Administration, qui lui nécessite d'être élu-e par l'assemblée générale pour en faire partie, mais d'un espace-lieu pour dépasser le simple engagement dans l'organisation des séjours (être directeur-trice ou animateur-trice. On trouve ce genre d'instance dans les Maisons de jeunes et de la culture comme un sas permettant, ensuite, d'entrer au Conseil d'Administration (Besse L., 2008, *Les Mjc 1959-1981 : de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*. Rennes : PUR).

Tableau de planning

Pour que les enfants puissent librement construire leur séjour, il faut une organisation des adultes fortement structurée. L'ensemble des tâches à accomplir sont regroupées en différents postes nécessairement occupés par un adulte pour chaque tranche horaire de la journée. Le ratio d'animateurs-trices à Courcelles est de 1 pour 4 enfants. Une équipe est donc composée pour un effectif moyen de 50 enfants de 12 personnes mais cela peut aller jusqu'à 17¹ pour un effectif maximum de 70 enfants. Le « tableau de planning » qui occupe un pan entier de la « salle d'anims », lieu où se déroulent les réunions le soir, a un rôle crucial pour le bon fonctionnement de la colo (voir texte de Baptiste Besse-Patin).

Un événement

L'événement est une activité parfois exceptionnelle qui se déroule chaque jour sous une forme différente. Elle est l'occasion pour les animateurs-trices d'exprimer leur créativité. Par exemple, le petit déjeuner peut se trouver transporté dans une cour de ferme grâce à la décoration et à des personnages déguisés en animaux, ou bien, un « imprésario » peut débarquer à la colo pour monter un spectacle avec les enfants qui le veulent, et qui sera donné le soir même devant tous les autres enfants de la colo... (voir Bataille, 2007, p. 35-39).

Le coordo

Le coordinateur de journée est l'animateur-trice qui aura pour fonction de s'assurer qu'il y a le bon nombre d'animateurs-trices dans les différentes salles ou coins d'activités, selon le nombre d'enfants présents, nombre qui varie au fil de la journée et des envies des enfants (voir texte, Maël Hanique). Il s'assurera aussi du bon fonctionnement de la colo grâce à l'**animateur sécu** chargé de faire régulièrement le tour de tous les lieux de la colo en vérifiant qu'il n'y aurait pas d'enfant rencontrant une difficulté. (voir texte de Baptiste Besse-Patin).

L'animateur dispo

Chaque animateur-trice peut occuper un poste défini à partir de l'activité qui s'y déroule (voir animateur de coin) ou bien, il ou elle peut rester disponible (« dispo »). Dans ce cas, il ou elle aura la tâche d'aller à la rencontre des enfants qui ne sauraient pas quoi faire pour leur proposer une activité. (voir Bataille, 2007, p. 45).

L'atelier directeurs

Cette instance se réunit tout au long de l'année pour faire le bilan des séjours, réfléchir à d'éventuelles améliorations, voire transformations de certains aspects de la colo, tout en essayant de garder l'état d'esprit « Courcelles ». Des commissions prolongent les réunions qui ont lieu à Courcelles. Elles peuvent se réunir ailleurs, à Paris, par exemple, dont sont issus-es nombre d'animateurs-trices. Dans le temps de l'expérimentation, ont principalement existé et fonctionné les commissions : la « Fabrik », « grille d'observations des enfants », « planning ». (Voir le texte de Louis Létoré et celui de Véronique Claude).

Postes

Ce sont les différentes tâches que doivent effectuer les animateurs-trices en fonction d'un lieu, d'une fonction et sur une tranche horaire déterminée. On trouve comme postes possibles : coordo, animateur sécu, animateur dispo, responsable de chambre, animateur de coins, animateurs référents. D'autres seront créés au cours de l'expérimentation, je reprends les appellations provisoires, qui donneront lieu à un certain nombre de débats, utilisées dans l'atelier directeurs : binôme, en formation, rapporteurs. Nous n'entrons pas dans leur définition puisqu'ils sont directement évoqués dans les observations. (Voir texte de Baptiste Besse-Patin).

Animateur de chambre

Cette personne doit vérifier que les enfants ont une hygiène correcte, que la chambre est bien entretenue, mais surtout, elle a une relation privilégiée

avec ces enfants-là et elle doit donc faire attention à ce qu'ils se sentent bien dans la colo, et à informer les collègues, lors du « bilan enfants », d'éventuels problèmes repérés (le « bilan enfants » est un moment de la réunion entre animateurs-trices qui consiste à prendre le temps de parler de chaque enfant pour s'assurer que chacun passe un bon séjour). (Voir texte de Baptiste Besse-Patin).

L'animateur de coin

La colo est organisée à partir d'activités permanentes qui sont installées dans différents lieux qu'on nomme les « coins ». Un animateur de coin est quelqu'un qui propose aux enfants quelque chose dans cet espace d'activité. On compte parmi les coins : le cirque, le brico (un espace bricolage avec de la couture, du bois, des perles, du rotin, etc.), les jeux symboliques, les jeux à règles, la bibliothèque, le trappeur (avec des cabanes, un feu de bois, des constructions à faire en rondins...), le poney (ouvert à certains moments de la journée).

Les animateurs référents

Ce sont des personnes qui ont une compétence particulière en lien avec les coins et donc, peuvent être référentes pour former de jeunes animateurs-trices à l'animation de ces activités. Suite aux réflexions de l'atelier directeurs, ils ont reçu une nouvelle mission « doublette » pendant un moment – tranche horaire de la journée – afin d'accompagner les animateurs novices dans un coin permanent (voir le texte de Maël Hanique).

Note

1. Pouvant aller jusqu'à 22 adultes avec le reste du personnel comme la lingère, la cuisinière et son aide de cuisine, etc.



Table des matières

Préface	7
Préface	
Un parcours citoyen	9
Préface	11
Préambule	
Présentation de l'ouvrage	13
Le sens de Courcelles, d'hier à aujourd'hui	17
1. Le projet de Courcelles n'est pas né à Courcelles.....	17
2. La place de l'enfant, en avant toute.....	17
3. Une maison, le coup de pouce à un projet en construction.....	18
4. Mais au fait, de quelle place de l'enfant parle-t-on ?.....	18
5. Et les adultes.....	19
5.1. 2003 : un tournant induit et poussé par les animateurs et animatrices.....	19
5.2. Facile mais pas si facile. L'implication des jeunes : une attention de tous les instants (ou singulière).....	20
Introduction	
L'expérimentation, contexte et méthodologie	23
1. L'expérimentation.....	23
2. L'action expérimentée.....	24
3. Objectifs et modalités de l'évaluation.....	25
3.1. Quels sont les différents types de prise de responsabilité ?.....	26
3.2. Comment et par quel processus passe la prise de responsabilité ?	26
3.3. En quoi cette prise de responsabilité est une nécessité dans un mouvement de jeunesse ?.....	27
3.4. Rapport entre la méthodologie et l'évaluation.....	28
« Tu viens depuis combien de temps ? » : engagement et prise de responsabilité à la Maison de Courcelles	31
1. À l'origine de notre réflexion.....	32
2. La recherche : une démarche d'engagement collectif.....	32

2.1. Ateliers d'écriture et d'analyse de situation	32
2.2. Aller voir ce qui se passe.....	33
2.3. L'exemple de l'accueil de nouveaux animateurs	34
3. Comment s'opère la prise de responsabilité à la Maison de Courcelles.....	35
3.1. L'évolution dans les prises de responsabilités : regard bienveillant, incitation et acceptation de la part de l'animateur	35
3.2. Reproduction d'un modèle : La spirale vertueuse de l'engagement	39

PREMIÈRE PARTIE LA PRISE DE RESPONSABILITÉ EN SITUATION

Une entrée dans la « communauté » de Courcelles	45
1. Une rencontre singulière.....	45
1.1. Une « colo » unique en son genre.....	46
1.2. Un premier contact, un premier engagement.....	46
2. Être animateur à Courcelles	46
2.1. Une si grande Maison.....	47
2.2. ... Et ses passages secrets.....	48
2.3. Première réunion ⁶	49
2.4. Une flopée de rôles et de pratiques	52
2.5. La cuisine « centrale »	53
3. Courcelles, une communauté de pratique ?.....	55
3.1. Bref aperçu.....	55
3.2. « Courcelles, un projet à s'approprier et à faire vivre »	55
3.3. Une transmission orchestrée.....	59
3.4. Une communauté à part entière	61
3.5. Une communauté particulière.....	62
Des prises dans les situations pour prendre des responsabilités	65
1. Les faits captés dans la vie de la Maison de Courcelles.....	67
1.1. La prise de responsabilité, un engagement devant le collectif	70
1.2. La transmission du sens au cœur de la prise de responsabilité.....	73
1.3. Observer le sens qui émane des prises de responsabilité	75
1.4. Un horizon d'attentes.....	78
1.5. L'accompagnement dans la prise de responsabilité	83
1.6. Le chemin d'un poste à l'autre	83
1.7. L'initiative et le répertoire des pratiques	85
1.8. Les principes locaux de l'action.....	86
1.9. Synthèse de la première phase.....	88

2. Des faits captés aux données construites	88
2.1. <i>La construction des données</i>	89
2.2. <i>Un cas prototypique d'engagement : la « Fabrik »</i>	90
3. La prise de responsabilité : un processus	96
3.1. <i>Des données aux catégories</i>	96
3.2. <i>Les catégories</i>	98
3.3. <i>Des principes</i>	99
3.4. <i>Un processus</i>	101
4. Mise en perspective	101
5. Structures et interactions sous l'œil méthodologique	103

DEUXIÈME PARTIE QUAND LES ENFANTS ONT DES PROJETS...

Les 4-7 ans, le projet revisité	109
1. Comment vivre « comme à la maison » quand il y a vingt enfants de 4 à 7 ans ?	109
1.1. <i>Premier outil !</i>	110
1.2. <i>Poulet/pas poulet</i>	110
1.3. <i>Repère temporel</i>	110
1.4. <i>Repère spatial</i>	110
1.5. <i>Les projets</i>	111
1.6. <i>Abandon d'outils</i>	111
2. Sécurité affective	111
2.1. <i>La visite</i>	112
2.2. <i>Coup de blues</i>	113
2.3. <i>L'imaginaire et le déguisement</i>	113
3. Quels effets produits ?	114
Quand les enfants s'engagent...	115
1. Précisions méthodologiques	118
2. Des formes d'activités variées	120
2.1. <i>De l'initiative à la réalisation, éventail de la participation</i>	120
2.2. <i>Des participants plus ou moins ratifiés (Goffman, 2013)</i>	122
2.3. <i>Inscriptions spatio-temporelles</i>	125
3. Récapitulatif et perspectives	127
3.1. <i>Deux continuums structurants</i>	127
4. La spécificité des « projets »	128
5. Dernières considérations	132

TROISIÈME PARTIE
DE LA COLO À L'ASSO...

Faire de la place pour grandir dans la prise de responsabilité, Entre bienveillance et bonne distance : accompagner pour aider à apprivoiser la responsabilité	137
1. Faire avec, dans la rencontre	137
2. Laisser se faire la prise de responsabilités	139
3. Présider pour permettre de faire.....	140
L'accompagnement, un principe de Courcelles : du projet éducatif au projet pédagogique	143
1. Instances d'accompagnement vers la vie associative	143
1.1. <i>Le Conseil de Maison</i>	143
1.2. <i>L'atelier directeurs</i>	145
2. Le cycle de vie de l'association	146
2.1. <i>La prépa colo</i>	146
2.2. <i>La colo</i>	147
2.3. <i>Le bilan colo</i>	148
2.4. <i>Assemblée générale</i>	149
3. Un cycle d'implication	150
Les clés pour agir et/ou reproduire	153
1. L'enfant, toujours au centre de la réflexion	153
1.1. <i>L'attitude de l'adulte : principes et postures</i>	153
1.2. <i>S'adresser à l'enfant</i>	154
2. Les lieux d'animation : socle d'un projet autour de la liberté.....	155
2.1. <i>Les espaces permanents</i>	156
2.2. <i>Les espaces permanents sans animateur</i>	157
2.3. <i>Les projets</i>	157
2.4. <i>Les événements</i>	158
3. L'équipe d'adulte : une organisation singulière.....	159
3.1. <i>Le coordonnateur de la journée au service du bien-être de tous...</i>	159
3.2. <i>Un animateur de sécurité pour gérer les liens</i>	160
3.3. <i>L'animateur ou l'animatrice disponible</i>	160
3.4. <i>L'animateur ou l'animatrice d'espace permanent</i>	161
3.5. <i>La cuisine : un espace d'animation</i>	162
3.6. <i>L'animateur ménage</i>	162
4. Les échanges au quotidien : cohérence du travail d'une équipe.....	163
5. En résumé ou pour donner plus de clarté.....	164

En conclusion, une mise en mots de la « trajectoire courcellienne »	167
Modèles pédagogiques en colonies de vacances	175
Les termes courcelliens.....	179

Charte graphique
Audrey Valensi
www.oval-creation.fr

Maquette
Opteam
contact@opteam-compo.com

Achévé d'imprimer
sur les presses de
Corlet
(Condé-sur Noireau)
France
Juin 2015



Dépôt légal
Juin 2015