

MAster Recherche en Sciences de l'Éducation, 2<sup>ème</sup> année

## Ecologie de l'animateur et risques associés aux Accueils Collectifs de Mineurs.



Année Universitaire 2011-2012

Cyril Dheilly

Directeur de recherche : Jean Houssaye

## Sommaire.

<b><u>Introduction.</u></b>	<b>pp. 5-6</b>
<b><u>I - Présentation succincte des Accueils Collectifs de Mineurs.</u></b>	<b>pp. 7-11</b>
1 – Quelques repères historiques...	pp. 7-8
2 - Description de la structure et de l'organisation des ACM actuels.	pp. 8-11
A - Structures d'accueil et organisateurs.	pp. 8-10
B - La formation des animateurs : le BAFA.	pp. 10-11
<b><u>II - Écologie de l'animateur.</u></b>	<b>pp. 12-49</b>
1 – Présentation et historique du modèle écologique.	pp. 12-15
2 - Ce qui est transversal aux différents systèmes...	pp. 15-21
A - L'identité.	pp. 15-16
B - Les besoins.	pp. 16-18
C - Pouvoir et règles au sein des organisations.	pp. 18-20
D - L'agent, l'acteur et l'auteur.	pp. 20-21
3 – Les écosystèmes de l'animateur	pp. 21-49
A – Microsystèmes et dyades.	pp. 21-30
B – Méso-systèmes et double-dyades.	pp. 30-34
C - Exosystèmes.	pp. 34-44
D - Macrosystèmes.	pp. 44-48
E - Chronosystèmes.	pp. 48-49
<b><u>III - L'animateur et les risques.</u></b>	<b>pp. 50-69</b>
1 – Définitions relatives au risque.	p. 50

**2 - Les risques liés à l'animation.** pp. 50-62

A - Pertes et prix. pp. 50-52

B - Les aléas. pp. 52-55

C - Repérer les risques, les percevoir. pp. 55-56

D - Comment explique-t-on les risques ? pp. 56-57

E - La gestion des risques. pp. 57-59

F - Un risque, des risques. pp. 59-62

**3 - Des pratiques pouvant être perçues comme « à risque ».** pp. 62-69

A - Peut-on manger des crêpes qu'on a faites avec des enfants ? pp. 62-64

B - La mixité dans les chambres est-elle interdite ? pp. 65-66

C - Thèmes, kermesses et programmes. pp. 67-69

**IV - La recherche.** pp. 70-97

1 - La problématique. p. 70

2 - Les indices et les indicateurs. p. 70

3 - Le recueil des données. p. 70

4 - La méthodologie. pp. 70-73

5 - Les données brutes. pp. 73-93

6 - L'analyse des données. pp. 93-96

7 - Discussion et perspectives. pp. 96-97

**V - Conclusion.** pp. 98-99

**Les sources documentaires.** pp. 100-104

**Récapitulatif des figures et des tableaux.** pp. 105-109

**Résumé** : Les structures d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) font agir différentes personnes en leur sein afin d'assurer le fonctionnement de collectivités d'enfants, durant les vacances scolaires notamment. Les animateurs, qui font parti de cette organisation impliquant des adultes, interagissent alors dans un système particulier, qui ne représente toutefois qu'une parcelle de leur environnement global, qui peut se décliner en différents niveaux. Or, dans le contexte réglementé des ACM, où les environnements et les réalités de chacun interfèrent et s'influencent mutuellement, les animateurs sont amenés à prendre des risques, liés à différents enjeux. Nous chercherons ici à clarifier ce qui pourrait encourager, ou au contraire inhiber, d'éventuelles prises de risque par le biais d'interviews. Celles-ci nous permettront de préciser notre problématique en vue de futures recherches.

**Mots-clés** : écologie de l'animateur, risques liés aux Accueils Collectifs de Mineurs.

## Introduction.

Ancien élève dans une classe Freinet, j'étais amené à une participation active sur les différents apprentissages. En parallèle, j'ai grandi à la campagne et je ne suis jamais parti en colonie de vacances, ce qui ne me préoccupait pas à l'époque ; je jouais avec mes voisins sur des montagnes de terre d'usines en construction, dans les bois ou encore dans les ballots de paille ; nous nous fixions nos propres règles. Par la suite, j'ai pris plaisir à agir dans l'animation volontaire et à la formation d'animateurs.

Alors que mes travaux sur ce sujet étaient déjà en genèse, j'ai entendu une interview de Denis Bordat<sup>1</sup>, ancien délégué national des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active<sup>2</sup>, qui expliquait à propos de son expérience de colon dans les années 1930 : « *Oui, on se sentait plus libre [en colo] que dans notre vie quotidienne.* » Toutefois, au fil de mon parcours dans l'animation volontaire ainsi que dans la formation, j'ai pu observer des comportements, des discussions et des situations qui m'avaient interpellé, relativement à la sensation de liberté ressentie dans mon enfance. J'ai alors voulu approfondir ma réflexion, pour la recentrer ici sur la position de l'animateur, notamment lorsque celui-ci se trouve face à des situations paradoxales.

À ce sujet, une situation survenue en 2009 lors d'un stage BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) m'a particulièrement alerté. J'animais alors un temps de formation basé sur une technique d'animation interactive, le *théâtre forum*, qui est une déclinaison du *théâtre de l'opprimé* imaginé par le brésilien A. Boal. Deux stagiaires y ont joué le rôle d'animateurs de colonie de vacances à qui deux adolescents demandent s'ils peuvent aller chercher le pain seuls à la boulangerie d'en face. Les « animateurs » ont évoqué leur « *peur d'aller en prison* », afin de marquer leur refus. Le proverbe « *dans le doute abstiens toi*<sup>3</sup> » aura traversé les siècles pour les amener à se restreindre<sup>4</sup> eux-mêmes, bien que dans leur discussion ils n'aient pas exprimé leur doute, mais seulement ce qu'ils redoutaient. « *À tous les maillons de la chaîne, on a rendu l'obéissance confortable* », entend-on de la bouche du Professeur Naggara dans le film *I comme Icare* (Verneuil, 1979), qui traite des expériences de S. Milgram sur l'obéissance à l'autorité. Toutefois, dans cette situation précise et relative à l'animation volontaire, les animateurs en cours de formation sont allés au-delà de ce que la loi dit, puisque rien n'interdit formellement les sorties en autonomie.

Pourtant, si on remarque que de nombreux textes légifèrent les Accueils Collectifs de Mineurs (ACM), certaines personnes y agissant affirment « s'y perdre », les considérant comme « nombreux » et « changeants ». En 1979, à la suite d'une nouvelle réglementation sur l'encadrement des activités physiques et sportives de pleine nature dans les Centres de

---

<sup>1</sup> France Culture, *La fabrique de l'histoire*, 28 juin 2010.

<sup>2</sup> Association d'Éducation Populaire et mouvement d'Éducation Nouvelle.

<sup>3</sup> Ce proverbe trouverait son origine dans l'Avesta, livre sacré des zoroastriens attribué à Zarathoustra (VII<sup>ème</sup> s. avant J.-C.).

<sup>4</sup> Restriction : fait de devenir moindre. Restriction (2011). Dans *Larousse*.

Vacances et de Loisirs (CVL), J.-C. Marchal, spécialiste de ce type d'activités, a noté que « *le souci déclaré des législateurs est la sécurité des participants au nom de la protection de la société, alors que celui des pratiquants est la liberté de leurs activités au nom du droit à l'expression des besoins des individus ou des groupes d'intérêts communs.* » (p. 18) Il entrevoit chez ces derniers différents types de comportements, relevant chacun d'un intérêt fondé. D'abord une « *tendance à censurer eux-mêmes leurs propres activités jusqu'à parfois les supprimer* » (*ibid.*), définissant l'auto-restriction ; ensuite une « *tendance des organisateurs et directeurs à se protéger d'éventuelles interdictions ou sanctions par le recours aux spécialistes extérieurs* », relative à une restriction par la loi ; ou enfin, « *faute de mesures vraiment appropriées, [certains ont] tendance à enfreindre bien imprudemment les textes* », ce qui rappelle la transgression (*ibid.*). Soulignons que ces cas de figure sont à envisager tant dans le système global d'une société que dans celui, plus spécifique, de l'animation volontaire, où s'entremêlent dans les esprits les systèmes de loisir et d'éducation, voire d'organisations scolaire et sportive.



Un simple exposé de l'ensemble des divers textes légiférant les ACM ne suffirait donc pas pour analyser finement les pratiques d'animateurs, et masquerait ainsi certains enjeux liés à leur application ou à leur non-application.

Pour cette raison, j'ai choisi de présenter et décrire dans un premier temps le cadre et l'organisation de l'animation volontaire, puis d'analyser la structure de l'écosystème d'un animateur, afin de mieux comprendre les stratégies qu'il conduira au regard des différents risques encourus, qu'il conviendra de repérer. Cette lecture de la réalité, et donc des mécanismes associés au problème, se construira par la mise en perspective de l'identification des données et de leur articulation, ce qui nous permettra d'avancer ainsi vers la formulation de problématiques et d'hypothèses explicatives. Aussi, la description d'épiphénomènes paradoxaux, mettant notamment en jeu des animateurs qui se restreignent ou transgressent, tirés de situations observées et liées à des contextes particuliers de l'animation, permettra de mieux comprendre les enjeux du statut d'animateur. Le propos sera illustré par divers médias, notamment des scènes cinématographiques dépassant le cadre de l'animation volontaire, puisqu'au final peu de ces sources abordent le sujet.

# I - Présentation succincte des Accueils Collectifs de Mineurs.

## 1 – Quelques repères historiques.

Les origines des colonies de vacances, remontent quant à elles au XIX<sup>ème</sup> siècle, à « *la confluence des patronages et des voyages scolaires* » (Houssaye, 1989, p. 17). « *Trois tendances s'en dégagent alors : sanitaire-sociale (pasteurs protestants), scolaire (laïques), éducative* » (*ibid.*).

La tendance sanitaire et sociale est d'abord propre aux protestants, et notamment due au pasteur suisse W. Bion, qui en 1876 créa la première colonie de vacances afin de faire retrouver la santé du corps aux enfants pauvres et nécessiteux durant les vacances d'été. On trouve aussi une tendance scolaire, caractéristique des laïques, qui se développe en France à partir de 1874. En 1883, E. Cottinet, ayant eu connaissance des actions menées par W. Bion, développe en France, au sein des écoles de Paris, des colonies scolaires afin d'emmener des enfants souffreteux en cure d'air (P.-A. Rey-Hermé, 1961). Au départ cette tendance scolaire ne tient son appellation qu'à l'origine des colons. Pourtant une déviation scolaire (Houssaye, 1989, p. 24) se caractérisera rapidement par l'abondance des leçons de choses (animaux de la ferme, jardinage, visites...). À travers cette tendance, c'est le développement intellectuel qui est recherché. « *W. Bion critiquera cette tendance et cette outrance* » (Houssaye, 1989, p. 23) : « *Dans les colonies municipales de Paris, la préoccupation d'enseigner conduit à des puérités niaises et encombrantes [...] ; c'est le triomphe de l'enseignement intuitif. Et l'enfant ne trouve plus de temps pour exercer la spontanéité de son jeune esprit* » (P.-A. Rey-Hermé, 1961, pp. 262-263). À noter que ces particularités liées aux colonies scolaires d'alors valent surtout pour un modèle relatif à l'école traditionnelle majoritaire (Houssaye, 1989, p. 24) et que des modèles différents de colonies scolaires ont été mis en pratique au XIX<sup>ème</sup> siècle. Une troisième tendance, éducative, est particulière aux catholiques. Celle-ci s'inscrit comme « *un prolongement et un complément de la formation donnée par le patronage tout au long de l'année* » (Houssaye, 1989, p. 25), lesquels ont été créés au début du XIX<sup>ème</sup> siècle afin d'évangéliser les jeunes ouvriers, et représentent également une origine des accueils de loisirs sans hébergement. Ce type de colonie-ci, dont les prémises remontent au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle en Italie, apparaît et prend son essor à partir de 1897, dans un contexte où l'éducation scolaire laïque est devenue obligatoire, et qu'il convient donc pour certains de compléter et de corriger (Houssaye, 1989, pp. 25-27). D'une pédagogie d'abord très libre, ces colonies voient rapidement l'aspect religieux prendre une grande place.

Par ailleurs, le mouvement scout apparaît en France en 1909, issu d'un mouvement créé en Angleterre par R. Baden-Powell. Ce mouvement prend d'abord son essor à Nantes, entraîné par le pasteur J.-P. Morley. Dans un premier temps condamné par l'Église catholique romaine, le scoutisme est ensuite repris par des protestants, puis rapidement par les laïques. En 1920, le père jésuite J. Sevin repense la place de l'enfant dans le camp scout et y instaure une dimension ludique et éducative.

L'entre-deux guerres constitue une période durant laquelle les colonies municipales - des villes socialistes et communistes notamment - sont en plein développement. Aussi, les mouvements d'Éducation Populaire voient leur activité s'intensifier, tandis que les colonies de vacances touchent davantage de classes sociales.

Outre la mise en place des premiers congés payés, le Front Populaire renforce, en 1936, la dynamique des centres de vacances en créant le tout premier Secrétariat aux loisirs et aux sports, mené par Léo Lagrange. Des formations de personnels des colonies de vacances apparaissent dans le même temps. Après-guerre, l'État poursuit son investissement dans le financement des colonies de vacances et lance en 1954 un diplôme national de moniteur et de directeur, amenant les mouvements d'éducation à mettre en œuvre des programmes de formation. Les pratiques des colonies de vacances se voient influencées par l'Éducation Nouvelle, alors que celle-ci constituait avant cela un contrepoint d'un quotidien pédagogique scolaire traditionnel, visant à créer un univers scolaire différent (Houssaye, 1989, p. 81). Aussi, les Comités d'Entreprises montrent un engagement très intense dans l'organisation des colonies de vacances, avec notamment d'importantes constructions immobilières.

L. Lee Downs (2009, interview) indique que les colonies de vacances « *ont beaucoup prospéré, avant de reprendre de plus belle après la guerre, et jusqu'aux années 1980 où 1,3 million d'enfants partaient. Le fléchissement a eu lieu dans les années 1990.* » Aussi, alors que les colonies de vacances pouvaient autrefois durer six à huit semaines et constituaient une source de dépaysement pour les enfants qui en bénéficiaient durant les vacances scolaires, celles-ci durent aujourd'hui bien moins longtemps. À noter également que, si toutes les sources montrent que le nombre d'enfants qui partent en colonie de vacances décroît depuis 1950, celui représentant les enfants qui se rendent dans les accueils de loisirs, sans hébergement, et répondant à d'autres besoins tant juvéniles qu'adultes, a considérablement augmenté. Les petits français issus de la classe moyenne partent aujourd'hui plus facilement en vacances en famille qu'en colonies de vacances, pour lesquelles il faut déboursier un montant qui a eu une forte tendance à s'accroître ces dernières années, même si des aides aux familles subsistent. Notons que les colonies de vacances françaises sont issues d'un mouvement social populaire, ce qui les différencie historiquement des *summer camps* américains, qui se révèlent très chers.

## **2 - Description de la structure et de l'organisation des ACM actuels.**

### **A – Structures d'accueil et organisateurs.**

Les différents types de structures d'accueil qu'englobent les ACM sont les suivants :

- Avec hébergement : Les séjours de vacances (anciennement nommés « colonies de vacances »), les séjours courts (qui étaient encore récemment appelés « mini-camps »), les séjours spécifiques et les séjours de vacances en famille.

- Sans hébergement : Les accueils de loisirs (autrefois « centres aérés » ou encore « CLSH ») et les accueils de jeunes.
- Les accueils de scoutisme sont considérés comme des séjours avec ou sans hébergement.

Si les appellations des structures d'accueils d'enfants ont évolué à plusieurs reprises, ces changements sont également la marque d'évolutions dans les textes les régissant, qui se reflètent dans les pratiques. Cependant, les termes de « colo » et de « centre aéré » restent majoritairement répandus pour désigner ces structures, chez le tout-venant mais également pour bien des personnes y travaillant. Dans notre travail, nous désignerons l'ensemble constitué des séjours de vacances, des séjours courts, des accueils de loisirs et des accueils de jeunes par le terme « ACM », en excluant de ce fait volontairement les séjours spécifiques, les séjours de vacances en famille et les accueils de scoutisme, ceux-ci ayant des réalités particulières. Ces accueils ont généralement lieu pendant les seize semaines de petites et grandes vacances scolaires, mais peuvent aujourd'hui se réaliser aussi dans le cadre d'un accueil périscolaire, concernant les accueils sans hébergement. Les ACM, dénomination donnée depuis le 1er septembre 2006 aux anciens Centres de Vacances et de Loisirs (CVL), trouvent leur place dans le cadre de l'animation volontaire et s'inscrivent aujourd'hui selon J. Chauvin (2009, titre) dans le « *domaine privilégié de l'Éducation Populaire* », notamment initiée par N. de Condorcet dans un rapport remis en 1792, et intitulé *L'Organisation générale de l'instruction publique*. Selon B. Cacérés (1964), deux perspectives prévalent d'ailleurs à l'émergence de l'Éducation Populaire : d'une part, la visée consistant à amener chacun à devenir un acteur capable de participer à la vie du pays par le biais de l'instruction et de la formation, correspondant à une visée citoyenne, et, d'autre part, la volonté des d'intellectuels de partager des savoirs avec les autres, associée à la nécessité de formation de personnel, dont la qualification répond ainsi aux besoins d'une industrie moderne correspondant à une conception humaniste.

L'organisation que représentent les ACM est relative à une action humaine, donc construite, inventée et réinventée par l'homme, tout comme les rôles et les fonctions des personnes qui agissent dans ce cadre. Leur gestion se fait auprès d'un organisme de tutelle de l'État, qui est le Ministère de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale, garant et référent des lois auxquelles sont soumis les organisateurs, rédacteurs du projet éducatif et qui recrutent, en faisant signer un contrat à ses membres, une équipe d'animation. Celle-ci est composée d'un directeur, garant du projet pédagogique, et d'animateurs. Enfin n'oublions pas les enfants et les adolescents pour qui ce système est mis en place. Notons que le projet éducatif correspond à la direction prise par l'organisateur, alors que le projet pédagogique représente les moyens mis en place par le directeur ou l'ensemble de l'équipe d'animation, sous-couvert du directeur, pour parvenir à atteindre des objectifs prédéfinis, ainsi que les moyens d'évaluation de l'action collective.

Il existe différents types d'organisateur, lesquels sont dotés d'un numéro d'habilitation remis par la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports :

- les collectivités territoriales (ex : mairies, communautés de communes) ;
- les associations (ex : PEP, Fédération des Œuvres Laïques, Ligue de l'enseignement, Jeunesse au Plein Air, Éclaireurs de France ou encore des associations locales) ;
- les Comités d'Entreprise ou les Comités Inter-entreprise (ex : Airbus, Thalès, SNCF) ;
- les structures privées, organisant souvent des séjours spécifiques ;
- les organismes sociaux spécifiques (ex : la Caisse Centrale d'Activités Sociales).

La participation des enfants aux ACM est payante et sujette à une inscription. Ces structures peuvent pratiquer des tarifs très différents, partiellement en fonction des prestations proposées (trajets, activités). Des subventions, apportées par la Caisse d'Allocation Familiale et la Mutuelle Sociale Agricole, ainsi que d'autres aides provenant de l'État, des Collectivités Territoriales ou encore des Comités d'Entreprise, permettent toutefois d'amoindrir le coût pour certaines familles, lorsque celles-ci remplissent certaines conditions...

### **B – La formation des animateurs : le BAFA.**

Concourant à la formation des animateurs, le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) apparaît en 1973 et succède au Diplôme National de Moniteur, créé quant à lui en 1954. Toute la terminologie a alors évolué de ce fait : l'animateur, dont l'étymologie provient du latin *animare* (qui signifie « *donner la vie* »), remplace le moniteur. Ce brevet permet de travailler dans les sept types d'accueils précédemment cités, et regroupés sous l'appellation d'ACM. Notons que 56 531 stagiaires ont reçu un brevet d'animation volontaire (BAFA ou BAFAV) en 2007, selon le site ministériel [www.bafa-bafav.gouv.fr](http://www.bafa-bafav.gouv.fr).

Ce brevet est validé à la suite de trois étapes distinctes et atteste de la non-incapacité à participer à un ACM en tant qu'animateur volontaire (nous présenterons les modalités de validation pp. 38-39). Il représente un acquis, n'ayant nul besoin d'être renouvelé. On peut cependant travailler en ACM sans avoir acquis ni commencé le BAFA. Il faut toutefois avoir 18 ans pour être considéré comme animateur sans formation, auquel cas on se voit désigné comme étant « animateur bénévole ». Les stagiaires sont considérés comme « adultes » et « responsables » dès leur entrée dans la formation, bien qu'il suffise d'avoir dix-sept ans au premier jour du premier stage pour débiter le BAFA, qui durera au maximum trente mois. Les trois étapes du BAFA sont les suivantes :

- La première étape est appelée « base BAFA », « BAFA 1 », « formation générale » ou encore « premier stage théorique ». Celle-ci dure huit jours, avec la possibilité d'être répartie sur plusieurs sessions.
- La deuxième étape se nomme « stage pratique » ou « BAFA 2 ». Elle correspond à une prise de responsabilité, de fonction avec des enfants. Pour la valider, le stagiaire doit travailler quatorze jours au minimum, cette activité pouvant être répartie sur plusieurs accueils d'enfants. Ce stage pratique doit être rémunéré. L'écart entre le base BAFA et le stage pratique ne doit pas excéder dix-huit mois.

- La dernière étape, avant la validation du brevet par un jury, s'intitule « BAFA 3 », « formation spécifique » ou enfin « approfondissement ». Celle-ci dure six jours et parfois un peu plus, relativement au temps du déplacement, pour les stages à l'étranger. Cette dernière étape peut également être réalisée via une « qualification », laquelle dure huit jours.
- Un jury final est ensuite chargé de valider la formation dans sa globalité.

Chacune de ces étapes est soumise à une validation de la part du responsable de stage ou du directeur. La validation s'appuie sur une base de critères posés par le Ministère de la Jeunesse et des Sports (JS), et commune à tous les organismes, éventuellement complétés par ces organismes qui peuvent y ajouter leurs propres critères. L'ensemble de ces critères doit être validé par le stagiaire afin que la session et l'étape soit satisfaites ; ces critères sont présentés avant le séjour ou en début de session par le directeur de la structure pour le BAFA 2 ou par l'équipe de formateurs pour les BAFA 1 et 3. Si ces derniers ne sont pas atteints, le responsable de la formation ou de la structure doit présenter un rapport circonstancié qu'il aura rédigé, et qui prouve qu'il y a déjà eu une remise en question du stagiaire à un moment donné de la formation. En Belgique, la pratique de formation de la première étape du Brevet d'Animateur de Centres de Vacances (BACV) est constituée de telle manière que le stagiaire va vivre des moments d'animation, participer à des activités, alors qu'en France il est davantage amené à animer le groupe lors des stages de base BAFA.

Le Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (BAFD), succédant au diplôme national de directeur, permet quant à lui de diriger un ACM. La prise de direction est toutefois possible sans ce brevet, en fonction du nombre d'enfants accueillis dans la structure, ou encore par le jeu des équivalences. Le BAFD est validé à la suite de cinq étapes (un stage de base, un premier stage pratique, un stage de perfectionnement, un second stage pratique et enfin un dossier soumis à un entretien). Il est quant à lui renouvelable tous les cinq ans, via plusieurs possibilités : la direction d'un stage BAFA, la direction d'un ACM ou encore le fait de repasser un stage de perfectionnement.

## II - Écologie de l'animateur.

### 1 - Présentation et historique du modèle écologique.

Le modèle écologique fut introduit par U. Bronfenbrenner dans les années 1970 (1974, 1976, 1977, 1979) et créé à partir des travaux de K. Lewin sur les champs psychologiques (Bronfenbrenner 1977 ; Lewin 1917, 1931, 1935). Cette approche du développement humain trouve son origine dans le domaine de la biologie et des sciences naturelles, puisqu'il est issu de la théorie de l'évolution de C. Darwin. L'approche écologique se trouve dans une perspective systémique et interactionniste de la réalité. Elle permet en effet d'analyser le développement de l'individu en interaction avec son environnement. Celle-ci permet de comprendre, d'analyser et de mettre en évidence la nature des interrelations qui relient un individu et chacun de ses niveaux d'environnement. U. Bronfenbrenner (1994) compare le modèle qu'il a créé à des poupées russes, lesquelles s'emboîtent chacune l'une dans l'autre. « *Urie Bronfenbrenner soutient que dans le but de comprendre le développement humain, on doit considérer le système écologique entier dans lequel ce développement se produit. Ce système est composé de cinq sous-systèmes, organisés socialement, qui aident, encouragent et guident le développement. Ceux-ci s'étendent du microsystème, qui se réfère à la relation entre une personne en développement et son environnement immédiat, comme l'école et la famille, jusqu'au macrosystème, qui fait référence aux modèles de culture institutionnels, comme l'économie, les coutumes et les corps de connaissance.* » (p. 37) L'écosystème de l'Homme se décline et se décompose en effet en sous-systèmes, strates socialement organisées et qui se révèlent interdépendantes (*ibid.*) : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème (Bronfenbrenner, 1979) et enfin le chronosystème (Bronfenbrenner, 1984).

« *Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles expérimentées par la personne en développement dans un contexte donné, avec des caractéristiques physiques, sociales et symboliques particulières qui invitent, permettent ou inhibent l'engagement dans une interaction soutenue, et progressivement de plus en plus complexe avec l'environnement immédiat, ainsi qu'une activité dans le cadre de celui-ci* » (Bronfenbrenner, 1994, p. 39). Il cite ainsi les exemples de la famille, l'école, les groupes de pairs et le lieu de travail.

« *Le mésosystème est [quant à lui] un système de microsystèmes* » résume U. Bronfenbrenner (p. 40). Aussi, il détaille en expliquant qu'un « *mésosystème est composé de liens et de processus prenant place entre deux cadres contenant la personne en développement, ou même davantage.* » Il donne ainsi l'exemple des relations entre la maison et l'école pour un élève.

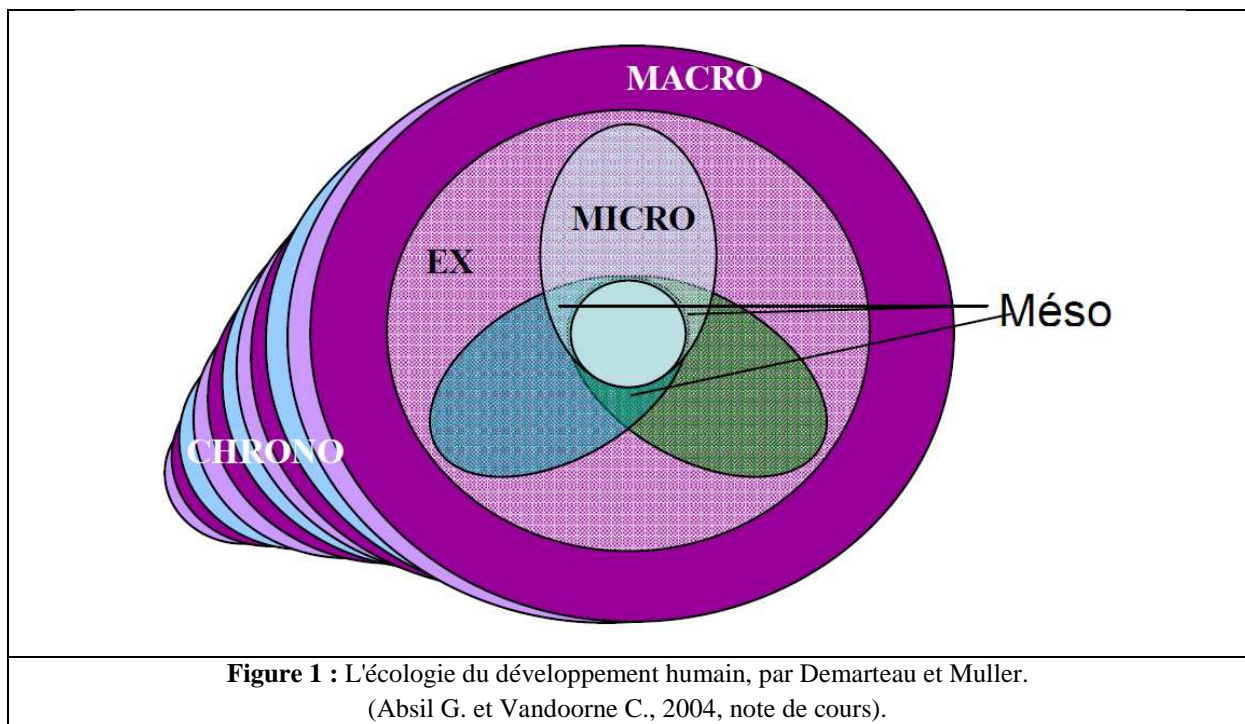
L'**exosystème** est lui aussi « *composé de liens et de processus prenant place entre deux cadres ou plus. Cependant, ici, au moins l'un d'entre eux ne comprend pas la personne en développement considérée, mais il faut alors que les évènements qui y surviennent aient des processus d'influence indirects sur l'environnement immédiat dans lequel vit l'individu en développement* » (*ibid.*). Il donne par la même occasion l'exemple des relations entre la maison et le travail du père pour l'enfant.

Le **macrosystème** englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit des patterns qui définissent les formes de la vie en société, d'une culture ou d'une sous-culture, « *avec une référence particulière aux systèmes de croyances, les corps de connaissance, les ressources matérielles, les coutumes, les styles de vie [...] qui sont intégrés dans chacun de ces systèmes - plus larges* » (*ibid.*).

Alors que les autres systèmes ont été premièrement définis dans les années 1970, U. Bronfenbrenner enrichit sa taxonomie des systèmes en 1984 avec la définition du **chronosystème**. Si le modèle écologique qu'il a construit était dans un premier temps principalement « *synchronique* » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 7), c'est-à-dire que « *l'attention était portée sur ce qui se passe « ici et maintenant », sans vraiment tenir compte du temps* », on retrouve une courte mention dans une publication en 1979, situant le développement dans un espace/temps (*ibid.*). « *Les chronosystèmes sont constitués des temporalités de la vie d'une personne qu'il s'agisse du temps biologique, du temps de la famille, du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit par la personne* » (*ibid.*). Les chronosystèmes concernent non seulement les caractéristiques de la personne, mais également celles de son environnement. « *Chaque système a une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes. Il existe donc des micro-chronosystèmes, des méso-chronosystèmes, des exo-chronosystèmes et des macro-chronosystèmes* » (*ibid.*). La nature des différents niveaux est donc en mouvement et peut évoluer au fil du temps, des évènements et des expériences. Elle n'est pas fixée, même si leur évolution peut se révéler limitée - les relations pouvant être stabilisées ou enkystées. Bronfenbrenner (2004) explique que la position d'une personne dans le système écologique est modifiée quand cette personne change de rôle, de milieu ou les deux. Lorsque l'environnement d'un être humain évolue, on parle alors de transition écologique (*ibid.*), qui peut succéder à un changement d'activité, de relations ou de rôle.

On trouve différentes déclinaisons de l'approche de U. Bronfenbrenner dans des écrits vulgarisés, ceux-ci se montrant plus ou moins fidèles aux textes de l'auteur de référence, dont on ne trouve pas de traduction publiée en français. On y trouve d'ailleurs souvent la présence d'un autre système : l'ontosystème. C'est en fait J. Belsky (1980), collaborateur de U. Bronfenbrenner, qui a de son côté ajouté un nouveau système à ceux proposés par U. Bronfenbrenner. Celui-ci représente « *l'individu en interaction avec lui-même et porteur de caractéristiques propres* » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 14). La mise en jeu de l'ontosystème entraînerait le fait qu'un microsystème deviendrait un système d'ontosystèmes en interaction, ce qu'U. Bronfenbrenner (1979) désigne quant à lui par « *dyade* », définie par

« la relation engagée entre deux personnes. La qualité d'une dyade, c'est-à-dire ses effets potentiels, dépend du degré de réciprocité dans l'activité et du passage petit à petit du pouvoir en faveur de la personne en développement ». En effet, dans la théorie de U. Bronfenbrenner, « il n'y a pas de place pour l'individu en dehors du microsystème. D'ailleurs, il s'agit d'une théorie du processus de développement et non d'une théorie de l'individu » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 14). Nous n'avons pas retenu l'ontosystème dans notre étude. Dans l'ensemble des travaux de U. Bronfenbrenner, l'individu se trouve de toute manière toujours implicitement présent. En effet, U. Bronfenbrenner apparaît « très attentif aux rôles des personnes engagées dans l'interaction » (*ibid.*). Aussi, son approche permet de préserver la couture entre l'individu et son environnement. « La pensée de Bronfenbrenner est toujours systémique : les environnements sont des systèmes qu'il faut envisager dans leur complexité. Réduire ces systèmes à un seul de leur composant conduit à une mécompréhension préjudiciable de la théorie. » (p. 15) Si l'ontosystème n'est pas présent dans notre argumentation théorique, une partie préalable à la présentation de l'approche écologique sera toutefois destinée à définir les besoins de chacun ainsi que les mécanismes liés à l'identité, les sujets s'inscrivant dans des jeux de systèmes.



Appréhender l'animateur selon une approche écologique permet de démêler, de dénouer les influences directes ou indirectes produites ou subies par une personne qui exerce une activité d'animation. Ces influences sont ainsi organisées en différentes strates repérées et l'on pourra retrouver des différences et des points communs entre individus, dont certaines strates d'environnement peuvent se révéler proches et comparables. Si certaines influences seront ici présentées, la complexité des déterminants et de leurs interactions pourrait décourager le chercheur, dont le travail est d'en savoir un peu plus, et il conviendra de préciser et développer ces influences encore davantage dans de prochaines recherches. Un tel modèle

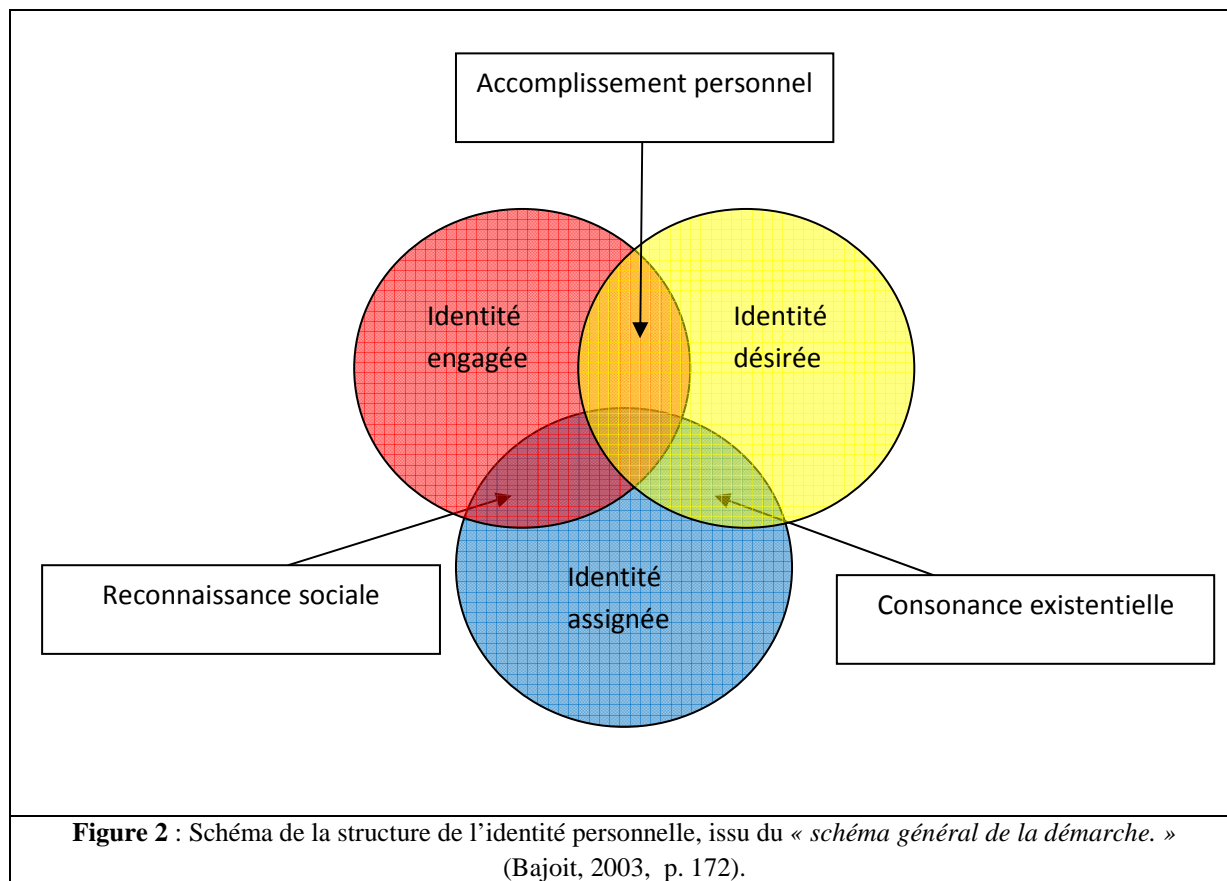
permet en effet d'organiser la pensée des praticiens et des observateurs ; son appréhension atténuée de ce fait les possibilités d'oubli et peut faire émerger des influences insoupçonnées. Puisque les ACM, ainsi que les analyses qui en sont faites, sont plus communément centrées sur l'enfant, il s'avère qu'un tel exercice permet de comprendre autrement ce qui se joue dans et autour de la personne que représente l'animateur. Toutefois, le fait d'envisager l'animateur dans un ensemble de systèmes ne signifie pas que celui-ci représente le centre de chacun d'entre eux. L'analyse d'une situation, où les décisions de l'animateur paraissent difficiles à réaliser, pourra alors se faire de façon plus lucide et clairvoyante.

## **2 - Ce qui est transversal aux différents systèmes...**

### **A – L'identité.**

Selon E. Erikson (1959), le terme d'identité renvoie à ce qu'il entrevoit comme un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle. Pour V. de Gaulejac (1987), l'identité est la résultante des différentes positions sociales occupées, et du rapport subjectif à ces positions. L'identité se construit tout au long de la vie, dans des milieux, des contextes, des institutions ou encore au sein de groupes particuliers.

En 2003, G. Bajoit propose un modèle dans lequel il intègre les tensions existentielles des individus. Dans ce modèle, la société est vue comme un ensemble d'individus qui s'engagent dans la construction de leur identité personnelle. Ici, l'identité, provisoire et évolutive, s'inscrit dans trois pôles : l'identité désirée, l'identité assignée et l'identité engagée. L'identité désirée correspond aux projets propres à l'individu, à ce qu'il voudrait faire pour s'émanciper, s'épanouir. Pour cela, l'individu se voit offrir trois possibilités : se conformer à ses désirs, se montrer disponible socialement ou encore combiner les deux solutions précédentes. L'identité assignée concerne quant à elle les perceptions qu'a l'individu de ce qu'on attend de lui afin d'être socialement reconnu. Encore une fois, plusieurs choix sont possibles : il peut se soumettre ou rejeter ces attentes, ou même feindre la soumission ou le rejet. L'identité engagée mobilise enfin l'engagement de l'individu, se révélant dans ses conduites, son être et son devenir. L'individu peut alors se décider à continuer à agir ainsi ou s'accommoder, ou enfin associer ces possibilités.



J.-P. Pourtois et H. Desmet (1997/2012) précisent que le développement de l'identité est en réalité une quête de liens (axe affectif : affiliation), de sens (axe cognitif : accomplissement), de pouvoir (axe social : autonomie) et de valeurs (axe des valeurs : idéologie), relatifs à des besoins.

## **B - Les besoins.**

Dans chacun des systèmes qui seront développés par la suite, ainsi que dans le jeu formé par l'ensemble de ces systèmes, chaque personne a (et répond) à des besoins. Ces personnes sont non seulement celles qui ont le statut d'animateur durant certaines périodes, et qui nous intéressent pour ce travail, mais également d'autres que celles-ci côtoient ou qui ont une influence indirecte sur leur environnement et leurs activités. Nous ne pourrions en effet nous attarder uniquement sur les besoins liant l'animateur directement à la structure de vacances pour comprendre ce qu'il s'y joue. Les animateurs évoluent de fait dans d'autres systèmes et ne sont, de plus, pas les seuls à y évoluer.

En 1997, J.-P. Pourtois et H. Desmet (*ibid.*) présentent le paradigme des douze besoins sur lequel nous nous appuyerons. Ce paradigme se décline en quatre dimensions : l'affectif, le cognitif, le social et l'idéologique.

La **dimension affective** est associée au besoin d'affiliation. L'affiliation peut être définie comme « *le rattachement d'un individu à un groupe* » (p. 81) et s'illustre par les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. L'affiliation repose sur « *des mécanismes d'imitation et concourt à l'établissement de l'identification* » (*ibid.*), et se concrétise d'abord dans le rattachement de l'enfant à sa famille, ce qui constitue un phénomène important du développement.

- Le besoin d'attachement correspond au besoin d'autrui, notamment au niveau sensoriel dans les premiers mois de la vie.
- Le besoin d'acceptation est présent dans la notion d'attachement mais en dépasse le cadre. Il s'agit de la disposition à accepter une activité d'autrui, à lui reconnaître une présence et une existence matérielles, à lui consacrer du temps et à lui accorder le droit à s'organiser de façon personnelle et autonome (Pourtois, 1978). La notion d'acceptation est liée au concept d'identification, laquelle n'est « *pas seulement une imitation mais une appropriation, une assimilation des qualités, fonctions, positions extérieures à soi* » (Pourtois et Desmet, 1997/2012, p. 93).
- Le besoin d'investissement correspond à la cohérence et la concordance entre le projet familial et le projet personnel. Celui-ci joue un rôle essentiel dans la construction de l'individu (Pourtois et Desmet, 1997/2012).

La **dimension cognitive** correspond au besoin d'accomplissement qui intervient dans le développement du sujet. L'accord, la certitude et la cohérence de l'individu, mais également la désaccord, l'incertitude et l'incohérence, correspondent à la volonté de comprendre et d'agir sur le monde, et sont susceptibles d'être pris en compte par les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement.

- Le besoin de stimulation, lesquelles stimulations ou motivations artificielles correspondent, selon P. Osterrieth (1964), à des démarches par lesquelles on éveille, ranime ou soutient la motivation naturelle (Pourtois et Desmet, 1997/2012).
- Le besoin d'expérimentation, qui concourt à la construction de l'intelligence. La pratique de l'expérimentation est par ailleurs préconisée par des pédagogues issus de courants divers.
- Le besoin de renforcement correspond à la liaison faite entre un stimulus, une réponse et les conséquences de cette réponse. Le fait que ces conséquences punissent ou récompensent entraîne à une conduite renforcée ou affaiblie.

La **dimension sociale** s'exprime à travers les besoins de communication, de considération et de structure. Le processus de socialisation conduit l'individu de la dépendance à l'autonomie, l'être humain se construisant à travers l'ensemble des interactions qu'il entretient avec son milieu (*ibid.*).

- Le besoin de communication, laquelle s'exprimant par différents canaux, notamment le langage, l'écoute.
- Le besoin de considération, relatif au regard de l'autre, à la nature de la considération portée et recherchée, et qui influe sur l'estime de soi.
- Le besoin de structure « renvoie aux notions de discipline, d'autorité, de pouvoir, de puissance, de domination et d'influence » (p. 163), les structures et les règles se révélant indispensables à la socialisation. Ces structures mettent en jeu la sécurité, l'autonomie ou encore la considération.

Enfin, la **dimension idéologique** est formée par l'ensemble des représentations et des valeurs portées par le sujet et construites dans différents lieux, notamment la famille lors de l'enfance. Le modèle retient les valeurs :

- Morales et éthiques (le « bien » et le « bon »).
- Liées à la connaissance (le « vrai »).
- Esthétiques (le « beau »).

En dehors de ces quatre dimensions psychosociales, J.-P. Pourtois et H. Desmet évoquent également des **besoins liés au corps et au mouvement**. (pp. 74-77)

Chacune de ces dimensions n'existe qu'en interaction avec les autres, et des affinités peuvent se dégager entre celles-ci. L'expression et l'importance de certains besoins ou dimensions prédominent et évoluent durant la vie et selon les contextes. Des besoins se voient parfois privilégiés par autrui, mais parfois de façon prétendue. En outre, alors que certains besoins peuvent être privilégiés pour le profit d'autres personnes, des besoins peuvent ne pas être satisfaits, ce qui entraîne carences, ruptures et déséquilibres.

### **C - Pouvoir et règles au sein des organisations.**

E. Friedberg (1993, 4<sup>ème</sup> de couverture) présente les notions de pouvoir et de règles comme étant « *les deux faces du phénomène organisation.* » Selon lui, « *le pouvoir et la règle sont inséparables. La règle sans pouvoir devient très vite une forme vide. Le pouvoir sans règle n'existe pas, car l'exercice du pouvoir est générateur de règles* » (*ibid.*). Le pouvoir représente une « *capacité d'action* » ou se définit encore comme la « *médiation, commune en même temps qu'autonome, des objectifs et enjeux différents des acteurs concernés qui gardent une relative autonomie les uns à l'égard des autres* » (Friedberg, 1993/1997, p. 261). L'évocation de relation de pouvoir ne peut donc avoir de sens qu'à la condition d'un minimum d'autonomie réelle et non théorique (Lukes, 1974 ; Chazel, 1983). Sont communément rattachés à la notion de pouvoir les concepts d'autorité, qui signifie

étymologiquement « *augmenter l'autre* », ou encore de responsabilité, qui est l'obligation ou la nécessité morale de répondre, de se porter garant de ses actions ou de celles des autres<sup>1</sup>.

Aussi, différentes notions vouées à donner des repères pour agir ou vivre ensemble se déclinent, comme la règle et la loi. La règle se définit notamment par « *les usages imposés, les conditions auxquelles l'on doit se soumettre quand on est dans une certaine situation, quand on se livre à une certaine activité*<sup>2</sup> ». La loi représente, quant à elle, une règle ou un ensemble de règles impératives imposées à l'homme de l'extérieur, établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnées par la force publique<sup>3</sup>. Elle est issue de la vie sociale ou de la morale, science du bien et du mal<sup>4</sup>. L'adage « *nul n'est censé ignorer la loi* », non légal mais utilisé en droit, n'implique pas que l'on doive connaître par cœur l'ensemble des lois et des interdits, mais seulement qu'on ne peut échapper à la loi, et cela même en invoquant son ignorance. Il constitue une fiction juridique, « *un mensonge technique consacré par la nécessité* », selon R. von Jhering.

Le sociologue américain A. W. Gouldner (1954) a présenté les « *fonctions latentes de la règle* », à l'issue de la description et de l'analyse du fonctionnement d'une mine dont la gestion, jugée peu efficace et confuse par le siège de la compagnie, est reprise par un nouveau directeur. Ce dernier en transforme le fonctionnement, en renforçant la réglementation impersonnelle, et on assiste alors à un processus de bureaucratisation qui remplace le fonctionnement convivial, informel et conciliant qui avait jusqu'alors prédominé. L'emploi affermi de ces procédés impersonnels est ainsi interprété par A. W. Gouldner par les « *fonctions latentes de la règle* » :

- 1 - La règle permet de contrôler à distance ;
- 2 - Elle constitue un écran et une protection par la réduction des relations interpersonnelles ;
- 3 - Elle légitime la sanction et restreint donc l'arbitraire du supérieur ;
- 4 - Elle rend possible l'apathie, qui est un comportement de retrait de quelqu'un qui se cantonne à appliquer les règles, sans plus ;
- 5 - Elle permet de ce fait le marchandage avec la hiérarchie.

E. Friedberg complète ce propos en précisant que « *les règles ne servent pas uniquement les intérêts de la hiérarchie qui les impose : elles sont aussi un instrument aux mains des exécutants* » qui interviennent à différents niveaux des organisations (1993/1997, p. 72).

A. W. Gouldner (1954) entrevoit trois interprétations complémentaires au processus de bureaucratisation présenté précédemment. La première est la manifestation d'un cercle

---

<sup>1</sup> Responsabilité (2012). Dans *Larousse 2012*.

<sup>2</sup> Règle. Dans *Le Robert*.

<sup>3</sup> Loi. Dans *Le Robert*.

<sup>4</sup> Loi (2012). Dans *Larousse*.

vicieux relatif au problème de surveillance. Aux décisions de type bureaucratique de la part d'une direction succède une mauvaise motivation concernant les exécutants, elle-même contrariée et combattue par divers procédés ou dispositifs de commandements et de surveillance plus contraignants, qui accentuent une nouvelle fois le comportement de retrait et l'apathie des exécutants, ce qui entraîne un durcissement des moyens de contrôle, etc. Ce phénomène est réservé aux « *bureaucraties punitives* », dans lesquelles les règles sont fixées de manière unilatérale, contrairement aux « *bureaucraties représentatives* », au sein desquelles ces règles répondent à des intérêts compris par tous, puisqu'elles sont la résultante d'un accord de fond. Leur respect n'est alors pas problématique. P. Selznick (1949) évoque la « *récalcitance* » humaine, les individus n'acceptant pas aisément leur transformation ou leur utilisation, tels de vulgaires instruments au service des objectifs et buts de l'organisation déterminés en dehors d'eux. La deuxième interprétation de A. W. Gouldner est que l'accroissement de la surveillance est toléré par toutes les parties, car le mode d'organisation permet d'amoindrir les tensions interpersonnelles, issues de l'évolution du contrôle et de la surveillance, devenus plus draconiens et plus contraignants. Enfin la troisième interprétation qu'il exprime renvoie à la gestion des situations conflictuelles par la bureaucratie. Les règles impersonnelles posées, qui demandent une implication affective et émotionnelle plus faible, médiatisent les relations de face-à-face, éprouvantes car pouvant porter au conflit. Les réseaux, sur lesquels pouvait d'une part se reposer et s'appuyer le système, mais qui avivaient les tensions d'autre part, sont alors renversés ou rendus - au moins temporairement - inopérants (Friedberg, 1993/1997, pp. 72-73).

Si M. Weber (1920) loue l'efficacité des systèmes bureaucratiques, M. Crozier (1964) tempère en affirmant que, si la dépersonnalisation impute à leur efficacité, ces derniers tirent leur fonctionnalité des difficultés liées à la coopération humaine et ne sont, par conséquent, pas dysfonctionnels (Friedberg, 1993/1997, p. 74). R. K. Merton et P. Selznick insistent quant à eux sur les conséquences « dysfonctionnelles » des systèmes bureaucratiques, c'est-à-dire contraires aux buts poursuivis. R. K. Merton (1940) les associe à des fonctionnements lourds, peu flexibles et provoquant des comportements ritualistes et rigides, alors que P. Selznick (1949) défend que ces organisations pâtissent de la « *fragmentation et des cloisonnements entre les différentes expertises nées de la spécialisation des rôles institués en vue d'augmenter l'efficacité et l'indépendance des fonctionnaires* » (Friedberg, 1993/1997, p. 70). La combinaison de leurs analyses explique en partie l'émergence d'échanges très convenus entre les différents acteurs d'une même organisation.

## **D - L'agent, l'acteur et l'auteur.**

Une définition pragmatique formulée par M. Hunyadi (2001) définit l'individu comme un usager de règles. L'acteur est alors défini comme quelqu'un pour qui « *la règle est une raison d'agir* » (p. 35), tandis qu'un agent représente celui pour qui « *la règle agit comme cause de son agir* » (*ibid.*). Aussi, un auteur est ici déterminé par l'invention ou l'institution de règles. Toutefois entre « *l'acteur pur* » et « *l'agent pur* », qui sont deux idéaux-types, il

évoque un continuum - marqué par le rapport à la règle - plus que des paliers nets. Ainsi, M. Hunyadi (p. 36) énonce des attitudes intentionnelles, possibles au sein d'un système :

- « *L'obéissance non questionnée* », reçue comme une fatalité naturelle. Les règles sont alors vécues comme une « *cause aveugle* ».
- « *L'obéissance raisonnée* », marquée par l'adhérence passive, cependant en toute connaissance de cause. L'individu est alors par exemple convaincu qu'il s'agit du meilleur système possible pour l'ensemble considéré. On laisse alors les règles agir soit comme cause, soit comme raison.
- « *La contestation passive* », où l'individu se sent impuissant face au système de règles. Les règles sont alors considérées comme une cause hostile, que l'on laisse agir.
- « *La contestation ouverte* », prônant la modification des règles. « *Les règles sont alors vécues comme des raisons à suivre qu'on n'a plus de bonnes raisons de suivre.* »

### **3 - Les écosystèmes de l'animateur.**

#### **A – Microsystèmes et dyades.**

« *Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles expérimentées par la personne en développement dans un contexte donné, avec des caractéristiques physiques, sociales et symboliques particulières qui invitent, permettent ou inhibent l'engagement dans une interaction soutenue et progressivement de plus en plus complexe avec l'environnement immédiat ainsi qu'une activité dans le cadre de celui-ci* » (Bronfenbrenner, 1994, p. 39).

##### **a) Généralités.**

L'individu évolue généralement dans plusieurs microsystèmes, lesquels regroupent et accueillent d'une façon particulière, et chacun dans un contexte et un temps définis, d'autres individus, évoluant eux-mêmes dans plusieurs systèmes mouvants et de natures différentes. Chacun agit ainsi dans plusieurs réalités, plusieurs réseaux, et la modification de l'un de ces systèmes va pouvoir venir transformer le microsystème sur lequel nous nous penchons. Au sens où l'entend U. Bronfenbrenner (*ibid.*), le « centre » et « la colo » peuvent être présentés comme des microsystèmes. Toutefois, il semblerait intéressant d'affiner la réflexion puisque ces derniers microsystèmes, finalement très globaux, incluent de nombreux sous-ensembles. L'animateur prend directement part à certains de ces sous-ensembles, et pas dans d'autres. Le principe d'un système n'implique pas, notons le, la participation de chacun à tous les niveaux, et n'oblige pas à une interaction directe entre les personnes. Les dyades, qui représentent « *la relation engagée entre deux personnes* » (Bronfenbrenner, 1979), et qui désignent donc le système constitué par ces deux personnes, correspondent à certains de ces sous-ensembles. Leur prise en compte permet d'envisager les réseaux de l'animateur d'une autre manière, toute

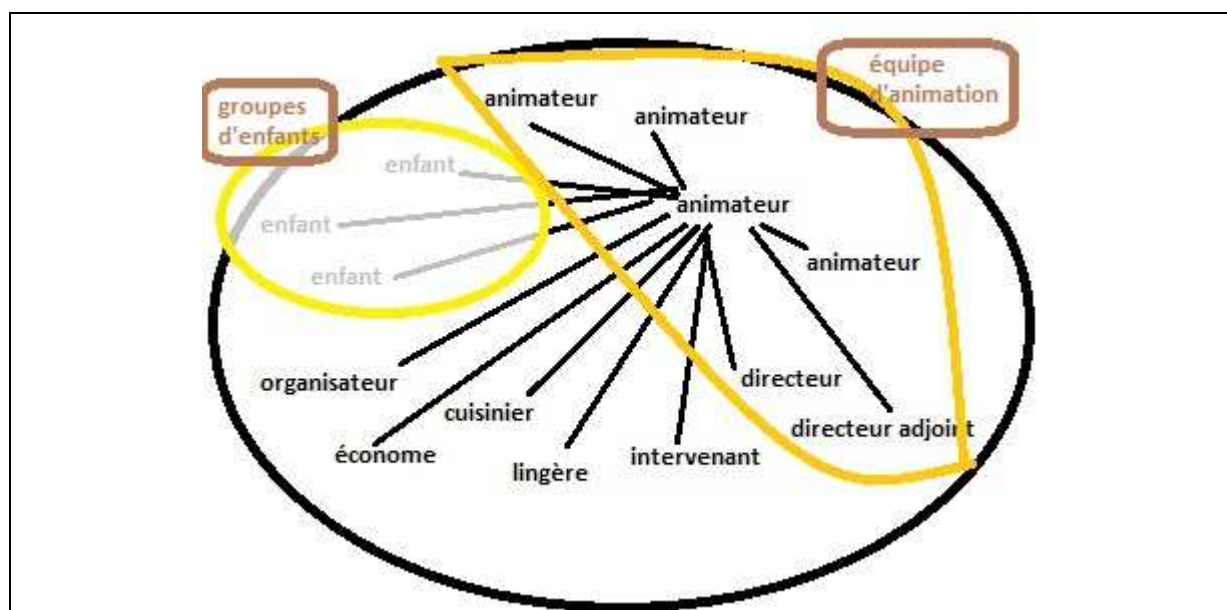
aussi valable. Par exemple, cette différence de considération amène de fait les relations animateur-enfants à constituer une dyade, et l'implication supplémentaire du directeur aboutit alors à une « double-dyade », proche du mésosystème, le tout se tramant pourtant dans le même microsystème « centre » ou « colo ». Aussi, la dyade organisateur-directeur ou encore le microsystème constitué par les enfants entre eux apparaissent comme faisant partie de l'exosystème de l'animateur interagissant avec des enfants, alors que le microsystème « centre » ou « colo », qui constitue un collectif, engloberait cette dyade et ce microsystème, selon les définitions données par U. Bronfenbrenner.

Le réseau microsystémique de l'animateur pourrait se découper comme dans le tableau ci-dessous :

Centre	Maison, famille	École	Travail	Amis	Voisinage, population	Ressources communautaires
--------	-----------------	-------	---------	------	-----------------------	---------------------------

**Tableau 1** : Découpage du réseau systémique de l'animateur.

Ajoutons que le microsystème « centre » peut lui-même se subdiviser en dyades, selon différents modèles, les uns incluant par exemple le cuisinier dans l'équipe d'animation, ou les autres percevant, envisageant les parents comme faisant partie intégrante du système.



**Figure 3** : Un exemple de représentation du microsystème « colo ».

Le centre, qui est un système, une organisation assidument fréquentée par la personne ici en qualité d'animateur, permet d'y expérimenter des activités, des rôles, des interactions. Au sein des organisations, l'ambiguïté de la pertinence des actions, et des conduites les unes

par rapport aux autres (March, 1978), fait que les acteurs n'obéissent pas à une rationalité unique. Par conséquent, l'organisation représente « *un ensemble dans lequel s'oppose et s'affronte une multiplicité de rationalités dont la convergence n'a rien de spontanée, mais est le résultat de la construction d'un ordre* » (Friedberg, 1993/1997, p. 66). R. Boudon (1977) précise que le décalage entre les niveaux d'action de l'individu d'une part et du groupe d'autre part provoque des effets pervers au niveau collectif. Il permet par là de mieux cerner ce qui se trame au sein des organisations et donc des dynamiques d'équipe. Par ailleurs, E. Friedberg (1993) explique que les personnes agissant au sein d'une organisation ne doivent pas être considérées comme des assoiffées de pouvoir, mais ne peuvent toutefois échapper à la dépendance et à son pendant, le pouvoir. La seule manière pour eux d'affronter ces phénomènes serait alors de se ménager une certaine part d'autonomie, ainsi que la pertinence de leurs propres comportements, qui sont les ressources qui regroupent toutes les autres et qui renvoient au pouvoir comme une capacité d'action, y compris dans des relations inégales. C'est notamment cela qui rend les comportements humains, d'une part, et le résultat d'actions communes au sein d'organisations, d'autre part, plus complexes et moins prévisibles qu'ils ne pourraient le paraître (Friedberg, 1993/1997, p. 280).

J. G. March (1978) présente également une autre ambiguïté liée aux organisations, laquelle concerne cette fois la préférence des acteurs. En effet, par leur participation à un champ d'action, les participants y ont obligatoirement des enjeux, des aspirations et des intérêts de quelque nature que ce soit, et cela que chacun l'accepte ou non. Ces personnes n'ont donc pas la possibilité de se désintéresser totalement de ce qu'il se passe dans leur champ d'action, puisque ces derniers les intéressent au sens propre du terme. Dans un contexte donné, chacun doit donc se situer et se positionner relativement au comportement des autres. Pour pouvoir le faire, les acteurs sont conduits à « *se soucier de leur propre marge de manœuvre comme des incertitudes qui leur permettront de développer leur capacité d'action face aux autres* » (Friedberg, 1993/1997, p. 269). Aussi, attendu que plusieurs mondes coexistent, et de ce fait plusieurs principes de rationalité et de justice sur lesquels les humains se basent pour justifier leurs actes, il faut essayer d'appréhender la gestion de cette coexistence (Friedberg, 1993/1997, p. 270). Dans toute organisation, donc dans les ACM, les comportements des acteurs font référence à deux dimensions. Ils sont, d'une part, dictés par l'histoire personnelle de la personne, « *qui conditionne tant sa perception de la situation que sa capacité à y ajuster ses comportements* » (Friedberg, 1993/1997, p. 224). Ceux-ci sont également influencés par les contraintes et les opportunités, liés à des facteurs de protection et d'émancipation, qu'offre chaque situation et « *qui proviennent de la participation de la personne à des jeux structurés et à la structure d'interdépendance sous-jacente* » (*ibid.*). Toutefois, étant donné que chacun recherche la garantie que la situation vécue ne lui sera pas trop défavorable, la structure d'interdépendance conduit les acteurs à redéfinir, modifier et préciser les critères de rationalité et de satisfaction que leur passé leur a légués : on parle alors d'apprentissage organisationnel (*ibid.*). Celui-ci est à faire correspondre avec le modèle présenté par G. Bajoit (2003), relatif aux identités désirées, assignées et engagées des individus, et avec les attitudes intentionnelles au sein d'un système présenté par M. Hunyadi (2001). Relevons cette description de l'animateur écrite par F. Lebon (2007, p 305), dans

laquelle les animateurs sont désignés avec humour comme des « *fantassins de l'animation.* » Enfin, nous pouvons nous interroger sur la manière dont chacun des microsystèmes permet de répondre aux douze besoins – exprimés, repérés ou privilégiés - d'un individu (Pourtois et Desmet, 1997/2012), lequel pouvant être un enfant, un animateur, un directeur ou encore un personnel de service... Dans une organisation, qui constitue un certain type de microsystème, le fait de se considérer ou d'être considéré comme un agent, un acteur ou un auteur, avec une fonction donnée, influera d'ailleurs sur l'expression, le repérage ou le fait de privilégier des besoins, chez soi comme chez les autres.

## **b) Des microsystèmes.**

Nous considérerons dans une première partie les microsystèmes, puis les dyades, telles que les définit U. Bronfenbrenner (1994). L'ensemble des microsystèmes mettant en jeu la personne en situation d'animation est à considérer, ceux-ci pouvant être croisés avec le microsystème que représente le « centre » ou la « colo », afin de chercher d'éventuelles influences réciproques. La prise en compte de l'interaction de l'un de ces microsystèmes avec un autre devra être considérée dans un niveau d'analyse qui correspondra au mésosystème. Nous appréhenderons ci-dessous ces microsystèmes, qui seront déclinés en points à soulever et parfois rattachés à des questions qui permettront par la suite de mieux cerner ce qui peut influencer notamment des conduites d'animateur. Dans cette partie précise, le microsystème est envisagé avec le passage du temps, faisant ici référence au chronosystème, afin d'avoir une vision à plus long terme de ces relations.

La **famille** constitue l'entité à laquelle la personne appartient depuis qu'elle est née, même si celle-ci a pu évoluer. Entrent en jeu les parents, grands-parents, et éventuels conjoint, enfants, frères et sœurs, ou encore, plus largement, des membres éloignés généalogiquement, comme les cousins, cousines, oncles et tantes par exemple. Ces mêmes personnes peuvent être (très) présentes de manière physique ou alors absentes, définitivement ou momentanément. Les parents de l'animateur sont parfois séparés, les familles pouvant être monoparentales. Les familles ont des ressources matérielles, des pratiques, des *habitus* particuliers, pour reprendre une notion popularisée en France par P. Bourdieu. Par exemple, certains partent en vacances, d'autres non. L'éducation donnée aux enfants de la famille est singulière à chacun des enfants, avec une possible base commune à la fratrie. Le rapport au risque de chacune de ces familles lui est par exemple propre, pouvant évoluer au fil du temps et des événements. La place de la personne considérée dans la famille - elle peut être le premier, le dernier enfant ou encore enfant unique - lui aura permis de garder des plus petits que lui, d'aller jouer avec des plus grands que lui ou encore d'être souvent avec des adultes, ou essentiellement seul. Peut-être lui aura-t-on permis d'utiliser des couteaux, de conduire un tracteur, de se balader seul dès le plus jeune âge ou encore de boire un verre de vin à table. L'animateur lui-même a peut-être un ou plusieurs enfants. Aussi, la famille peut avoir une religion plus ou moins marquée ou encore avoir des origines géographiques et ethniques singulières ou plurielles. Encore, ils

peuvent habiter dans une maison ou dans un appartement, ancien ou neuf, grand ou petit, loué ou acheté. Notons que l'animateur a pu rencontrer un ou des handicaps dans sa famille.

L'habitation de l'animateur est, ou a été, **localisée** à la ville, à la mer, à montagne ou à la campagne, en banlieue ou en centre ville, dans un endroit plus ou moins peuplé, ou encore à proximité d'une route ou d'un ruisseau. Il a ou a pu acquérir des habitudes, faire des expériences relatives aux lieux considérés. Ses grands-parents peuvent habiter près de chez les parents de la personne, ce qui fait qu'il a pu y aller peut-être plus souvent. Il a des relations singulières avec son **voisinage** proche ou lointain, représenté par les habitants et les personnes agissant dans son quartier, son village ou sa ville. Le prix moyen des habitations peut varier, les *habitus* de ses voisins également. Certains de ses amis peuvent habiter près de chez lui. L'animateur peut sortir de son environnement proche plus ou moins souvent.

Considérant que l'animateur est souvent « un jeune », ses **amis** sont souvent à rapprocher en partie de ceux qu'il côtoie ou a côtoyé à l'école (primaire, collège, lycée) ou à l'université, même si cela n'est pas une généralité. Le nombre de ses amis peut varier, ainsi que leur genre, leurs centres d'intérêts, leurs origines sociales... Les activités qu'ils font ensemble et leurs types de discussions peuvent également varier, ces amis pouvant être relatifs à des **cercles** différents. Il peut voir certains de ses amis plus que d'autres, être très proche de certains d'entre eux... Aussi ses **fréquentations** regroupent un champ plus large de personnes.

Les **ressources communautaires** de l'animateur peuvent être plus ou moins nombreuses et diversifiées. Celles-ci peuvent par exemple être éventuellement constituées du type de musique qu'il écoute, des jeux auxquels il s'adonne, du club de football qu'il supporte, ou encore de sa religion.

L'animateur peut encore s'exprimer à travers ses **activités de loisir**, qu'il aura plus ou moins choisies. Il peut pratiquer le sport, le bricolage, l'informatique, regarder la télévision, s'adonner à des activités culturelles, associatives, d'expression ou de consommation...

L'animateur agit par ailleurs dans le cadre d'**activités professionnelles ou scolaires**. S'il est généralement jeune, celui-ci peut avoir fini sa scolarité ou non, chercher un emploi ou en avoir déjà un, avoir un projet professionnel... Il peut être plus ou moins en réussite, satisfait ou considéré dans son activité professionnelle ou scolaire. La nature et le prix de son travail peuvent s'avérer variés. Aussi, il pourra y avoir des responsabilités particulières ; ce métier pouvant s'approcher de l'enfance et même de l'animation.

### c) Le « centre », la « colo », un microsysteme, des dyades.

Un « centre » ou une « colo » représentent des microsystemes, qui eux-mêmes se déclinent en (sous-)microsystemes, comme l'équipe d'animation ou le groupe d'enfants, le

tout pouvant être lié dans un collectif. Ces microsystèmes comprennent eux-mêmes de multiples dyades, dont certaines incluent l'animateur. Certaines lient en effet l'animateur et l'enfant, l'animateur et ses pairs, l'animateur et le directeur, certains considéreront l'animateur et les parents..., tout en sachant que ces relations appartiennent au même microsystème « centre » ou « colo », et qu'elles sont influencées de manière plus ou moins visible par ce qu'il s'y passe. Il conviendra alors de définir ces entités et d'appréhender ces relations réciproques.

En 1984, A. Sirota (1984, pp. 88-115) s'essaie à une typologie du moniteur, que l'on pourrait recentrer sur l'animateur d'aujourd'hui. Il distingue ainsi « *[l'animateur] en position d'attente initiatique* », « *[l'animateur] en position de contestation [...], [l'animateur] en position défensive [...], [l'animateur] en position initiatique et contestataire à la fois - ou en position contre-initiatique, sans mise en avant de l'enfance [...], [l'animateur] en position d'attente initiatique, délaissant toute quête par rapport à l'enfance et même craignant un peu les rapports avec les enfants [...], [l'animateur] sur une position d'attente régressive [...], [l'animateur] « auto-initiatique ».* » Aussi, la condition de l'animateur **dans un centre** est à considérer, et cela non seulement face à la rencontre de difficultés. L'animateur se considère-t-il, ou est-il désigné comme tel, comme agent, acteur ou auteur ? Quels besoins aura-t-il alors ? Comment va-t-il concilier ses identités désirée, assignée et engagée, et mettre ses volontés en pratique ? Précisons que nous pouvons attribuer plusieurs dimensions au « centre », à la « colo » : une dimension régulée (règles du centre : celles des enfants, celles des animateurs), une dimension organisationnelle (les horaires, la journée), une dimension physique (le cadre, les locaux) et enfin une dimension humaine (comportements, dynamique des relations).

Le **collectif** est soumis à des règles communes, et évolue dans une organisation. L'organisation et les règles peuvent émaner, dans certaines mesures, de l'organisateur, du directeur, de l'équipe d'animation dans son ensemble, ou encore être établies avec les enfants – cela pouvant passer par des réunions d'enfants. Une vie collective est à considérer, des responsabilités sont données ou prises. Des relations, des affinités entre adultes ou enfants se font et se défont. L'objectivation de celles-ci peut se réaliser par des test sociométriques et se représenter par des sociogrammes. Précisons que certaines personnes sont amenées à se croiser souvent, à agir ensemble. Par ailleurs, on en trouvera qui se connaissent avant le début du séjour. Il y a un nombre donné d'adultes et d'enfants dans la structure, et leur quantité peut évoluer au fil du séjour. On trouvera ou pas de la mixité, qu'elle soit sociale, sexuelle ou encore d'âge, entre adultes, entre enfants, dans le collectif...

Au sein de l'**équipe d'animation**, le travail est organisé, divisé. Des tranches d'âges sont souvent constituées et attribuées à l'avance – rappelant le système scolaire –, et l'animateur travaillera davantage avec certains collègues qu'avec d'autres. Cela pourra occasionner des notions de propriété (« *c'est mon groupe* », « *tes enfants n'ont pas rangé* »). On trouvera dans l'équipe des mixités d'âges, de savoirs, d'expériences, de sexe... On remarquera qu'un relationnel (groupes, affinités, mises à l'écart) et des groupes s'établissent,

que des besoins et aspirations différentes préexistent et surviennent. L'équipe représente une sécurité, relativement à des oublis par exemple, l'échange permettant de croiser des regards, des pratiques qui se complètent ou qui s'annihilent. Elle permet d'avoir un retour sur ce qu'on fait, sur ce qu'on vit. Le travail d'équipe peut s'inscrire dans des projets globaux, dans des projets éducatifs et pédagogiques, mais il est également la résultante de la combinaison des différentes aspirations individuelles, qu'elles soient exprimées ou non. Ce travail est soumis à des règles propres à l'équipe d'animateurs.

L'animateur agit en relation avec ses **pairs**, et « *la co-présence des animateurs apparaît comme la condition minimale de la définition des situations ordinaires au centre de loisirs* », explique F. Lebon (2007, p. 311). Notons que les animateurs sont amenés à côtoyer, à certains moments, des collègues davantage que d'autres. « *Les animateurs agissent ensemble et en agissant ensemble, le regard de l'un se pose sur l'autre, permettant à celui qui se sentirait à l'écart de réintégrer la norme* » (*ibid.*), ce qui est notamment perçu chez les « *novices* » vis-à-vis des « *plus expérimentés* », lesquels peuvent se sentir plus légitimes. Les animateurs « *font ce qu'ils font avec un œil sur ce que les autres ont fait, sont en train de faire ou sont susceptibles de faire dans le futur [...]. Les individus cherchent donc à ajuster leurs types d'actions sur les actions des autres, perçues ou attendues* », décrit H. Becker en 1963 (1963/1985, p. 205), dans un contexte plus général. Ce qui constitue parfois un effet de mimétisme au sein des ACM peut être associé à des besoins de dimensions affectives, cognitives ou même sociales.

Le **directeur** est le responsable du séjour et le garant du projet pédagogique (s'inscrivant dans le projet éducatif), ce dernier pouvant être constitué en partie avec l'équipe, ou n'être ni lu ni connu dans d'autres cas de figure. Précisons qu'à des valeurs identiques peuvent correspondre des pratiques très dissemblables. Ainsi un projet éducatif peut, dans la pratique, prendre différentes formes de concrétisations, d'autant plus que certains se révèlent fourre-tout, embrassant pêle-mêle un très grand nombre de valeurs. Différents types de direction et de gestion d'équipe sont applicables et appliqués, faisant varier les pouvoirs de décision et d'implication pour l'animateur. Les « *supérieurs rhétoriques* » sauront justifier et argumenter leurs choix, comme l'explique Luc qui souhaitait partir en camping, en accord avec les enfants, à qui la directrice a rétorqué « *c'est trop dangereux, surtout qu'il y a de nouvelles lois* ». Le directeur a un rôle formateur vis-à-vis des animateurs et des stagiaires d'une façon particulière, bien qu'il apprenne également au contact de son équipe. Il aura des exigences, des consignes vis-à-vis des animateurs qu'il aura pu recruter lui-même ou qui lui auront été imposés. L'ensemble de l'équipe aura communément des temps d'évaluation, et les stagiaires BAFA sont soumis à une validation. Une forme de jeu de séduction peut être perçu entre animateurs et directeurs, relativement à des besoins de considération par exemple, pour asseoir une autorité ou encore pour montrer une bonne volonté... Notons qu'une confusion s'installe parfois entre l'évaluation et la validation, ou entre critères, objectifs de centre et objectifs individuels.

La relation avec le **personnel de service**, lequel est représenté par le cuisinier, l'économiste ou la lingère, des hommes ou des femmes. Ceux-ci ont des territoires (ex : la cuisine). Certains ont parfois plusieurs « casquettes » ; le directeur et le cuisinier peuvent par exemple être une seule et même personne. Ils peuvent être considérés comme des membres à part entière de l'équipe, ce sont des partenaires très importants.

L'animateur est communément amené à faire passer de bonnes vacances collectives aux **enfants**. Cependant, chacun d'entre eux possède sa propre représentation des bonnes vacances, du collectif et de l'enfant. La collusion des trois idées, couplée à la représentation que chacun détient de sa fonction, fait que les pratiques en contexte sont d'autant plus nombreuses. L'animateur, qui aura lui-même été, plus ou moins récemment, un petit garçon ou une petite fille, représente une certaine forme d'autorité pour l'ensemble des enfants présents, ceux-ci la reconnaissant comme telle ou non. Ils pourront veiller à l'émancipation de chacun, à l'ordre, à répondre aux différents besoins des enfants, et cela relativement à leur sensibilité, aux consignes reçues, aux échanges avec les autres membres de l'équipe, au contexte... Des pédagogies s'organisent autour des besoins, lesquels peuvent être catégorisés de multiples façons choisies, et dont certains pourront se montrer privilégiés. Comme présenté précédemment (pp. 16-18), J.-P. Pourtois et H. Desmet (1997/2012) proposent ce qu'ils appellent le paradigme des douze besoins. Auparavant, J. Houssaye (1989, pp. 99-100) précise les besoins intellectuels, affectifs et sociaux, personnels et spirituels des enfants et rappelle les « *besoins fondamentaux : l'amour, la sécurité, l'activité* », présentés par les Ceméa en 1959, pour lesquels il précise qu'une nouvelle édition de l'ouvrage publiée en 1974 les complète d'un quatrième besoin, le besoin d'ordre : « *il ne s'agit pas de la mise en pratique d'un ordre moralisateur, imposé à l'enfant, mais au contraire d'une nécessité intérieure pour l'enfant qui en tire satisfaction.* » (p. 23) J. Houssaye (1989, p. 99) présente également les travaux de R. Mege (1961), qui classe les besoins selon leur caractéristique matérielle (nourriture, sommeil, sécurité, changement), spirituelle (idéal, liberté, compréhension, beauté) et mixte (créer, conserver, s'améliorer, équilibrer sa santé). Par ailleurs, R. Mege reconnaît que les contre-besoins (la destruction, la laideur) représentent des besoins. J. Houssaye (1989 p. 97-98) s'intéresse aussi aux travaux de D. Hamelin (1957) qui distingue les besoins psychologiques et physiologiques et présente le besoin de loisir, relatif à l'attitude de loisir, qui est selon lui « *le besoin de pouvoir satisfaire l'ensemble des besoins vitaux d'une certaine manière.* » (p. 70) J. Houssaye (1989, p. 98) précise ainsi que « *cette attitude repose sur l'action libre et nécessaire, requiert la liberté, la détente, la diversification des intérêts, le contact et la relation.* » Il voit ici « *apparaître la justification à la fois de la nécessité de l'activité et de la pertinence du choix entre les activités.* » Il poursuit ainsi : « *Mais surtout le besoin de loisir justifie la pédagogie du loisir. Encore faut-il distinguer entre le loisir et les loisirs. Le premier seul est un besoin : comme tel il requiert un esprit de loisir chez les éducateurs (climat de détente, de joie, de disponibilité, de confiance, de calme) et un milieu de loisir adéquat (un petit nombre d'enfants, de la fantaisie, une implantation et un aménagement adaptés, des repas agréables, de la souplesse et une alternance entre le collectif et l'individuel). Les loisirs, pour leur part, sont les modalités concrètes de réponse aux différents besoins vécus, à la colonie, dans une optique de loisir. Les besoins*

*physiologiques vont trouver à se satisfaire dans un « milieu naturel » à travers les promenades, les excursions et les grands jeux : au contact de la nature [...] L'éducation au loisir recouvre de multiples facettes ; elle est d'autant plus importante qu'elle concerne à la fois le présent, puisqu'elle permet de compenser les manques des familles pour les loisirs des enfants, et l'avenir, puisque les loisirs des enfants doivent modéliser les loisirs des adultes. Éduquer, n'est-ce pas d'abord travailler pour l'avenir ? »* Les besoins peuvent être reconnus comme différents selon les âges des enfants, et l'activité, les jeux, pourront être adaptés de façon propice par les animateurs selon cette particularité. Les animateurs encadrent en effet différents **publics**, des enfants et des groupes d'enfants particuliers, de par la variété des âges (des très jeunes aux adolescents), mais aussi selon les milieux sociaux par exemple. Ceux-ci peuvent parfois se voir répartis par tranches d'âge, comme à l'école. Certains auront des particularités, des handicaps et chacun pourrait avoir une place particulière dans le groupe. Certains animateurs n'auront jamais agi auparavant avec certains types de publics (âges, handicaps, origines diverses...) et peut-être en connaissaient-ils quelques-uns auparavant, de par leur famille (frère, cousin, enfant) ou leurs expériences précédentes dans l'animation (anciens colons). Les mixités dans l'activité ou encore à table, entre les animateurs et les enfants, mais également entre enfants, pourront être favorisées. Notons que, si le lien existant entre les autres animateurs et les enfants peut être considéré comme faisant partie du même microsysteme « centre » ou « colo », leur appréhension peut également se réaliser dans le cadre de l'exosystème, dans le cas où cette relation est considérée comme une autre dyade, puisque l'animateur n'y prend pas part. La posture prise par l'animateur pourra relativiser l'autonomie de l'enfant, comme par exemple le fait que les jeux de société soient juchés en haut d'une armoire, et que les enfants doivent demander l'acquiescement, l'aide de l'animateur, auquel ils seront reconnaissants, pour bénéficier de leur utilisation. Aussi, précisons que les décisions et l'organisation des systèmes pourront se prendre ou se réviser dans des réunions d'enfants. Notons enfin que les animateurs ont également une autonomie relative dans leur prise de fonction.

L'animateur agit dans un **environnement** physique qui se matérialise par des locaux, des espaces, des lieux, des environs... Celui-ci pourra l'investir, le transformer, le protéger ou encore tâcher de l'ignorer. Le « centre » ou la « colo » peuvent avoir lieu dans des cadres géographiques repérés (mer, montagne, ville, campagne, nord, sud...), se situer dans un cadre particulier (proche d'une route, d'une forêt, d'un ruisseau) ou avoir une architecture et une disposition particulières. Le séjour peut se dérouler dans une ferme, un château, une école, un stade de football, un camping, avec des espaces et des règlements préalables et particuliers. Ces lieux permettront, inviteront et seront propices à certaines actions (utilisation de couteaux pour tailler des branches lorsque la forêt est proche, fabrication de bateaux puisqu'il y a une mare non loin, distribution de la nourriture aux animaux...). Ils peuvent se trouver loin de chez les enfants et/ou animateurs, et cela d'autant plus facilement en colonie de vacances. Les locaux sont amenés à être habilités, agréés par des organismes de contrôle.

L'animateur et les **parents** peuvent avoir l'occasion de se rencontrer directement ou d'évoquer mutuellement l'autre dans le cadre d'autres microsystèmes (« *Elle est gentille ton animatrice ?* », « *Mets donc une blouse. Si tu salis ton t-shirt, qu'est-ce qu'elle va dire ta mère ?* »). Les parents font parfois clairement partie intégrante du centre, et sont d'autres fois clairement appréhendés comme étant en dehors de celui-ci. L'animateur aura l'occasion de discuter avec l'un des parents, de l'enfant, de l'ACM, de leur famille ou de toute autre chose à différents moments lorsqu'il s'agit d'un centre, et surtout au début et à la fin du séjour pour les colonies de vacances. Les parents remplissent différents documents distribués par l'équipe d'animation, ainsi que des fiches d'inscription, de renseignement (allergies, régimes particuliers) au préalable, et signent parfois une autorisation de droit à l'image. Ils pourront être conviés à boire un café à leur arrivée ou encore trouver la grille entrouverte pour laisser passer leur enfant à partir de 9h00, pas avant, dans d'autres accueils. Ils pourront venir exprimer leur satisfaction ou leur insatisfaction aux animateurs, qui pourront inviter ces derniers à rencontrer plutôt le directeur. Les parents peuvent constituer un appui certain (prêt de matériel, renseignements, coup de main, transport...)

L'animateur est quelques fois en relation avec des **intervenants** (animateur sportif, conteur ou autres spécialistes d'un domaine) et peut être amené à encadrer des **sorties** avec les enfants (piscine, bowling, parc d'attraction). La multiplicité de ces activités, parfois programmées longtemps à l'avance, peut finir par ne plus s'apprécier (« *on a l'impression de faire de la garderie, de ne rien faire avec eux, à part gérer les repas ou les crises* »), ou au contraire en réjouir d'autres (« *c'est cool, on n'a rien à préparer ce soir* »).

**L'organisateur** aura pensé, de façon plus ou moins précise, le séjour au préalable. Il influencera le travail du directeur, qui lui-même impactera sur celui des animateurs, lesquels pourront en avoir conscience. Notons que l'interaction directe entre l'animateur et l'organisateur peut ne pas avoir lieu.

## **B – Méso-systèmes et double-dyades.**

« *Le mésosystème est un système de microsystèmes* », résume U. Bronfenbrenner (1994, p. 40). Le mésosystème n'implique pas, pour exister, la présence physique de différents microsystèmes ou dyades desquelles il est composé. Dans le cadre de ce type de relations intermicrosystémiques, l'animateur est toutefois forcément inclus dans chacun des systèmes en jeu, dont la réciprocité des influences est à considérer. De même, le mésosystème permettra de cerner les influences subies par les microsystèmes ou dyades considérés, et restructurera les besoins existants, privilégiés et exprimés des personnes y évoluant.

Nous n'évoquerons ici que les couples impliquant directement l'ACM, même s'il semble très intéressant d'étudier comment les autres couples interagissent, des actions conjointes des autres microsystèmes pouvant influencer ceux que représentent le « centre » et la « colo », ou sur les dyades qui le composent.

	Famille	Centre	Amis	Activités	Voisinage
Famille		x			
Centre			X	X	x
Amis					
Activités					
Voisinage					

**Tableau 2 :** Représentation d'une partie des mésosystèmes de l'animateur, tableau croisé.

On remarque une interaction entre l'ACM et les autres **activité(s)** (professionnelles, scolaires, de loisir) de la personne en fonction. Les espaces que ce dernier côtoie toute l'année influenceront et seront influencés, de manière plus ou moins visible, par l'expérience d'animation. Par exemple, aborder un ACM en ayant déjà un travail qui semble stabilisé est une situation particulière, exercer en n'ayant aucun revenu potentiel à venir en est une autre. Certains auront d'ailleurs déjà un travail, une activité en interaction avec des enfants le reste de l'année, comme les professionnels de l'animation ou encore les enseignants. Nous rencontrerons également des animateurs qui profitent des ACM pour pratiquer et faire pratiquer leurs passions, et ainsi transmettre des connaissances et des compétences relatives à des domaines spécifiques, qui elles-mêmes seront alimentées par cette expérience d'animation. Nous remarquerons aussi des animateurs encore scolarisés, au lycée ou encore à l'université, avec des pairs ayant des caractéristiques particulières et un âge encore compatible avec une place de « colon ». Cette situation pourra par ailleurs occasionner un stress lié à la publication imminente de résultats d'examens... Les représentations construites des vacances collectives d'enfants, du rôle de l'animateur, pourront puiser des origines directement dans ces microsystèmes, où l'animateur peut endosser diverses responsabilités.

La **famille** de l'animateur et l'ACM, qui sont des microsystèmes ayant chacun une place particulière pour l'animateur, ont également des influences respectives. Tandis que le « centre » ou la « colo » influenceront sur la vie de la famille (horaires particuliers, évènements à raconter, activité à montrer, conjoint jaloux...), la famille a également une influence réciproque. En effet, l'éducation reçue par l'animateur va influencer sur ses valeurs, ses représentations, ses pratiques. Peut-être aura-t-il été au contact d'enfants plus jeunes dans sa famille et pris des habitudes relationnelles, ou encore pourra-t-il se souvenir de plus âgés s'occupant de lui. Aussi, l'*habitus* de la famille influence les pratiques de l'animateur : les familles où l'on ne gâche pas de nourriture pourront peut-être voir leurs habitudes transposées, parfois transformées ou réadaptées, à des fonctionnements liés à l'animation. Les animateurs n'ayant pas eu l'habitude ou l'autorisation d'utiliser des outils à la maison verront parfois leur rapport à ceux-ci comme peu évidents, ou au contraire nouveaux et passionnants.

Aussi, certains animateurs ne sont peut-être eux-mêmes jamais partis en vacances en famille... Les microsystemes familiaux de chacun sont très différents et participent à la singularité de chaque animateur. Certaines interactions entre l'animateur et sa famille, par exemple des conversations, surviendront pendant le déroulement de l'ACM. Celles-ci peuvent avoir un lien avec l'ACM ou s'en montrer très éloignées. Elles pourront être téléphoniques ou *de visu* durant un accueil de loisirs sans hébergement, et se passeront par le téléphone, le courrier ou le mail durant la colonie de vacances. Les uns pourront demander : « *ça a été aujourd'hui ?* », « *vous avez fait quoi de beau ?* », « *t'en a pas perdu ?* », ou encore « *ils t'obéissent bien ?* ». Dans un autre registre, ceux-ci pourront encore lancer : « *ton chien Milou est mort* », « *ta tante est bien malade* », « *tu ne m'appelles pas souvent, je m'ennuie...* », ou encore « *je te quitte* ». Aussi, l'animateur pourra évoquer son « *collègue qui ne fait rien* », son état « *excessivement fatigué* », ou encore qu'avec Mélanie il « *s'entend vraiment super bien* ». Notons que dans la nature du discours rentre en compte la relation préalable qu'on a avec son interlocuteur. Certains confieront peut-être plus facilement à un ami proche que « *le soir on boit pas mal d'alcool* », plutôt qu'à leur mère. Dans d'autres conversations, on entendra encore quelques affirmations très générales : « *il n'y a eu aucun problème* », « *aucune bagarre* », « *aucune insulte* », ou encore « *ça s'est bien passé pour tout le monde* » sans que l'émetteur n'en soit lui-même sûr, ou en retenant les informations.

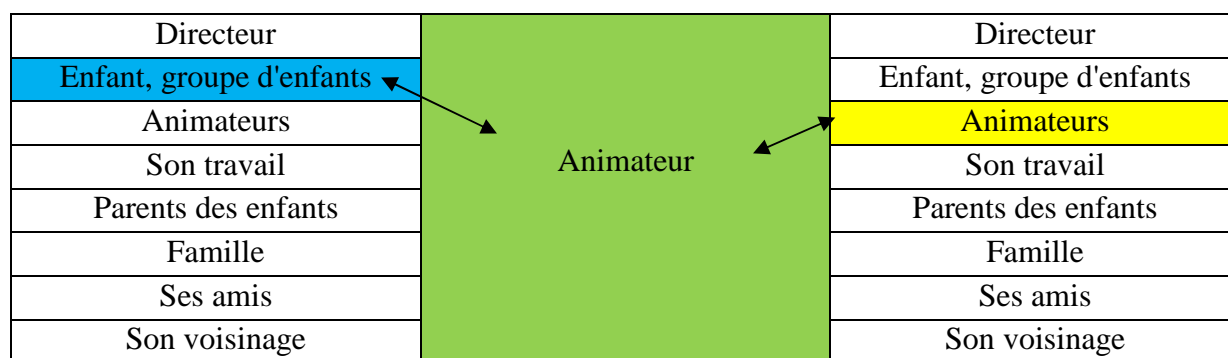
Les **amis** influencent également le centre et inversement. La discussion entendue entre un militant salarié d'un organisme de formation (appelé « permanent »), chargé de gérer des formations BAFA, et un militant formateur, ami du précédent et non salarié, ayant fabriqué lui-même son pâté de lapin en stage, illustre cet état de fait. En effet, le salarié, tiraillé de manière paradoxale entre ses conceptions et sa fonction, lui a précisé que si, d'un côté humain, il cautionnait cette pratique, il ne pouvait en être de même du point de vue de sa fonction. Aussi, de nouvelles amitiés, des « délires entre animateurs » naissent dans les ACM, parfois au détriment des précédentes qu'on n'a pas toujours le temps de contacter durant le séjour.

Aussi, le **voisinage** de l'animateur est concerné par ces influences réciproques. Si cela peut passer par du prêt de matériel, de la couture de costumes ou encore des discussions informelles, je me souviens que les campings, organisés alors que plusieurs meurtres avaient été perpétrés à proximité de chez les animateurs, étaient moins sereins qu'à l'accoutumée.

•

Illustrons maintenant la présence de ce que nous appellerons des double-dyades, comme les relations des microsystemes animateur-enfant et animateur-directeur, ici internes à l'ACM. Dans *Le maître d'école* (Berri, 1981), le professeur interprété par Coluche punit un enfant qui doit copier des lignes parce qu'il a ramené un ballon de football dans la cour de récréation alors qu'il n'en avait pas le droit. La dyade professeur-enfant l'a amené à faire cela, ce qui aurait été accepté par le directeur dans ce qui apparaît comme une double-dyade, le mésosystème professeur-enfant / professeur-directeur, que l'on peut également associer dans

un microsysteme « école ». Or, il s'avère que l'enfant en question est le fils du maire, lequel raconte tout à son père, ce qui ouvre aux dimensions exosystémiques professeur-enfant / enfant-parent / fonctions du père et professeur-enfant / directeur-parent / fonctions du père. Aussi la classe peut représenter un microsysteme, tout comme le « groupe d'enfants » en ACM, formé de façon artificielle ou non par les adultes, ou encore formé par les enfants entre eux de façon informelle, lesquels se désignent aussi comme un « groupe », une « bande ». Les règles de l'école relèvent de l'exosystème, elles s'inscrivent dans la société et ses représentations, et donc dans le macrosystème. Le chronosystème amène ici un enrichissement du jeu des systèmes, via de nouvelles informations et événements. Alors qu'il apprend que l'enfant concerné est le fils du maire, le directeur se déplace jusqu'à celui-ci pour lui lever sa punition, et même pour lui donner un ballon neuf, puisque le sien a été crevé. L'enfant refuse et on pourra alors chercher d'autres exosystèmes, provenant de la relation entre l'enfant et ses copains de classe par exemple. Aussi, dans le mésosystème animateur-enfant / animateur-parent, l'animateur doit gérer « ceux qui viennent mettre leur grain de sel », bien que ceux-ci n'aient pas tous un statut tel que dans le cas précédent.



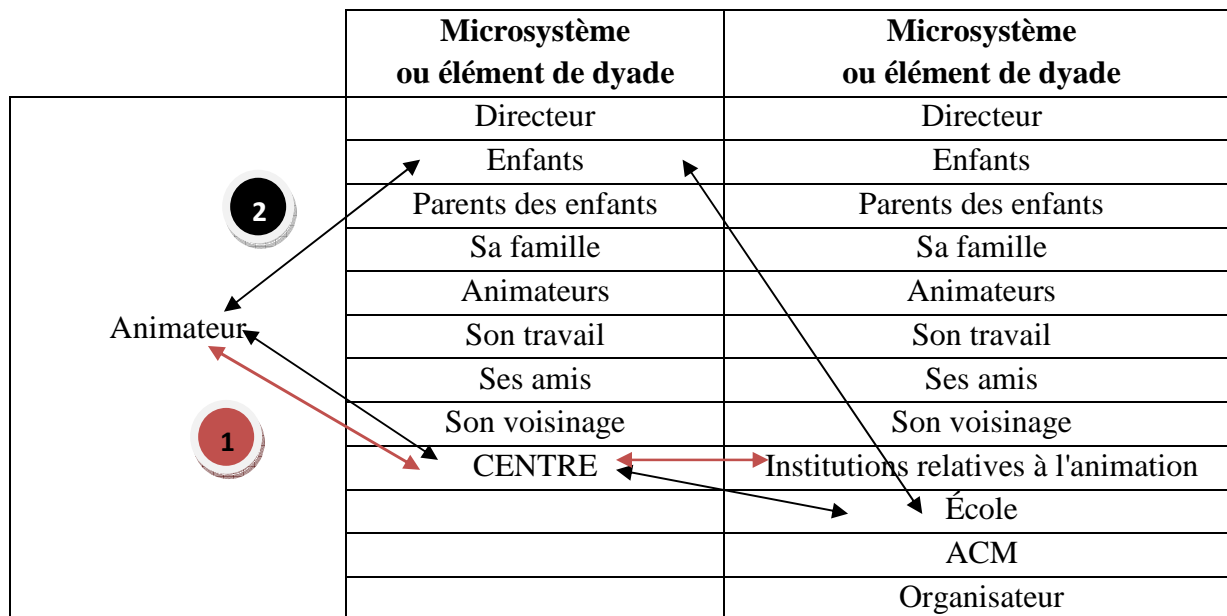
**Figure 4 :** Représentation de mésosystèmes ou de double-dyades, qui concernent l'animateur.

D'autres animateurs essayeront de « faire animateur » alors qu'ils seront avec les enfants et qu'une personne extérieure arrivera. Cela s'illustre, par exemple, par le fait de se relever alors qu'on est avachi quand le directeur entre dans la pièce ou de raconter subitement une blague aux enfants alors que deux secondes avant l'arrivée des parents on envoyait un message par SMS. Ce changement de comportement peut donc survenir avec l'arrivée ou la présence des parents, du directeur... M. Ringelmann (1913) et N. Triplett (1897) expérimentent au XIXème siècle sur l'influence de la présence d'autres personnes lors de tâches à réaliser. Le premier montre, dans des expériences menées dès 1882, que l'importance de la taille du groupe nuit, proportionnellement au nombre de ses membres, à la performance individuelle lors de tâches collaboratives simples. Le second présente les résultats d'une expérience qui l'amène à estimer que la présence d'autres personnes, effectuant la même tâche simple, favorise la performance individuelle lors de tâches individuelles. Ces recherches sont aux prémises de la recherche sur la facilitation et l'inhibition sociales. Il est en effet intéressant de se demander quelles causes et quelles circonstances font que la co-action ou même la présence passive d'autrui sont bénéfiques ou nocives à la réalisation d'une tâche, d'une action, d'une performance. Aussi, S. E. Asch (1951) montre l'effet du conformisme sur

les décisions d'un individu au sein d'un groupe. L'expérience consistait à faire participer des étudiants à un prétendu test de vision. Certains de ces étudiants étaient complices de l'expérimentateur et connaissaient les bonnes réponses du test, tandis qu'un autre étudiant était considéré comme « naïf » et n'était pas au courant du mécanisme de l'expérimentation. Il s'agissait alors en fait d'observer ce dernier, dans un exercice de comparaison de lignes, et sa réaction devant les comportements des étudiants complices à l'expérimentateur, qui devaient répondre, tour à tour, de manière erronée, alors qu'ils avaient répondu correctement auparavant. Une bonne partie des sujets dits « naïfs » finissaient par défendre des réponses qui étaient à l'évidence improbables. S. E. Asch fit également varier certains facteurs comme la taille du groupe, son unanimité ou encore les erreurs soudaines d'une personne que le sujet « naïf » pouvait considérer comme un « partenaire », puisqu'elle donnait les mêmes bonnes réponses que lui. Plusieurs études ont depuis cherché à identifier des facteurs pouvant influencer le conformisme d'un individu. Elles portent par exemple sur l'ambiguïté des stimulus, les caractéristiques du groupe (taille, attrait, unanimité, cohésion), les traits de personnalité (besoin d'affiliation, estime de soi, personnalité de type autoritaire), le type de réponse donnée (réponse secrète ou non), la culture dominante (individualiste, conformiste), ou le genre.

### **C - Exosystèmes.**

L'exosystème est « *composé de liens et de processus prenant place entre deux cadres ou plus. Cependant, ici, au moins l'un d'entre eux ne comprend pas la personne en développement considérée, mais il faut alors que les événements qui y surviennent aient des processus d'influence indirects sur l'environnement immédiat dans lequel vit l'individu en développement* » (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). Une multitude de liens pourrait être envisagée à partir du système que représente l'exosystème, et des liens pouvant être considérés comme fort éloignés peuvent apparaître, comme par exemple l'effet du travail de son conjoint sur son propre travail. Ces liens mettent en relation deux microsystèmes ou dyades et même davantage, l'un d'entre eux devant impliquer l'animateur. Nous désignerons comme « *proches* » les exosystèmes mettant en jeu un microsystème comprenant l'animateur et un autre directement en lien, et comme « *lointains* » les exosystèmes mettant en jeu un microsystème auquel l'animateur appartient et un autre qui n'a pas de lien direct mais plutôt indirect avec le microsystème considéré.



**Figure 5 :** Représentation d'exosystèmes - dits « proches » - de l'animateur.



**Figure 6 :** Représentation d'un exosystème - dits « lointain » - de l'animateur.

Nous étudierons d'abord l'exosystème liant l'animateur et l'ACM dans lequel il agit avec les ACM, envisagés de manière générale, et des institutions relatives à l'animation, et notamment celle de tutelle. Ensuite, nous considérerons d'une part l'exosystème mettant en lien l'animateur et l'ACM où il a des fonctions, avec d'autre part, la relation entre les ACM considérés de manière globale et le système scolaire. Enfin nous évoquerons l'exosystème mettant en lien l'animateur et l'équipe d'animation avec le système englobant les enfants et leurs parents. Bien d'autres exosystèmes pourront encore être considérés, mais nous ne porterons ici notre attention que sur les trois exemples cités. Ces autres liens seront envisagés dans des recherches ultérieures.

## a) Les institutions et les ACM.

### 1a) La réglementation et ses applications.

Nous n'allons pas chercher à exposer ici l'ensemble des divers textes légiférant les ACM, mais plutôt donner des éléments de détail, d'explication et d'analyse sur ce que leur connaissance ou méconnaissance impliquent et induisent. Les textes qui régissent

actuellement les ACM ont été précisés au fil du temps, ce qui signifie que le cadre des vacances collectives d'enfants évolue d'année en année et même parfois brusquement (cf. lois européennes). Si certains d'entre eux légifèrent uniquement les ACM, n'oublions pas que ces derniers sont de fait inscrits dans la société, laquelle évolue également. Ils sont par conséquent soumis :

- à la loi française ;
- aux décisions européennes ainsi qu'aux règlements européens, qui eux s'appliquent directement ;
- à la convention internationale des droits de l'enfant ;
- aux décrets et aux arrêtés du Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale, publiés au Journal Officiel et au Bulletin Officiel ;
- à la Protection Maternelle Infantile (PMI) pour les enfants de moins de 6 ans.
- aux services vétérinaires de la Direction Départementale de la Protection de la Population (DDPP) ;
- aux instructions et recommandations départementales ;
- aux conventions collectives, notamment celle de l'animation ;
- aux codes du travail, de la consommation, de l'éducation, de l'action sociale et des familles, de la route, de l'urbanisme ou encore de la santé publique ;
- au Contrat d'Engagement Éducatif, dans le cadre duquel les animateurs ne peuvent travailler plus de 80 jours par an ;
- au code civil ; la responsabilité civile peut impliquer une personne physique ou morale qui, par son fait, sa négligence ou son imprudence, a entraîné un préjudice à l'égard d'un tiers. Elle concerne également le dommage qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde. Des indemnisations, des réparations peuvent être décidées ;
- au code pénal ; la responsabilité pénale concerne les faits fautifs, volontaires ou involontaires, et peut entraîner une condamnation. On est alors responsable et/ou coupable.

Notons que, si le statut de l'animateur volontaire était hier encore dérogatoire du droit du travail, puisqu'il s'agit d'animation volontaire, son statut s'apprête à rencontrer des changements, relatifs aux repos compensatoires notamment et liés aux décisions européennes. Certains décrivent cette situation actuelle comme une « *mutation* », d'autres parlent de « *catastrophe* ». L'ensemble des institutions fixent les normes et les règles via des textes, lesquels conditionnent largement les pédagogies au sein des ACM. Animateurs et directeurs peuvent posséder et consulter un récapitulatif de l'ensemble des textes dans des revues, telles le *JPA spécial directeur*, édité une fois par an. Si ces lois visent à répondre à des besoins d'enfants, à mieux guider la construction et l'application de projets éducatifs et pédagogiques, des directeurs et des animateurs s'étonnent et constatent qu'elles - ou les représentations qui en sont faites - vont parfois « *à l'encontre des envies, au seul bénéfice de la sécurité.* » « *Avant le cadre était trop souple* », dénoncent certains, « *on laissait faire n'importe quoi, les gens en ont profité. En même temps, ce qu'il y a maintenant, c'est qu'on porte plainte pour n'importe*

*quoi...* » Des événements se déroulant au niveau des microsystèmes rejaillissent donc dans les exosystèmes via les lois et une surveillance accrue et supposée comme telle. Pourtant, des directeurs affirment entendre souvent « *les inspecteurs avouer qu'on ne peut pas appliquer toutes les règles de sécurité* » et que « *sinon on ne ferait plus rien* ». D'autres affirment qu'aujourd'hui les inspecteurs « *se mélangent les pinceaux* », « *certains ne [savent] même pas ce qu'est l'Éducation Populaire, et se trouvent parachutés dans une fonction, confondant ce qui est de l'ordre du l'ACM et du BAFA* », ou encore « *qu'ils ont l'air débordés et n'ont peut-être pas assez de moyens.* » Dans une émission de radio sur France Inter, J.-K. Deschamps, secrétaire national à la Ligue de l'Enseignement, affirme qu'on traverse aujourd'hui « *la ligne rouge* », constatant des excès quant à l'évolution de la législation des ACM. Notons également que ces évolutions, et leurs interprétations possibles, désignent et conditionnent une dépense d'argent éventuelle.

Dans le contexte des ACM, directeurs et animateurs entendent couramment qu'ils endossent « une sacrée responsabilité ». Si la responsabilité existe de fait, celle-ci peut se prendre (« *je prends sur moi toute la responsabilité*<sup>1</sup> ») ou se refuser (« *c'est trop dangereux, je ne prends pas cette responsabilité* »), avec une autonomie somme toute relative. Aussi, les incertitudes relatives à la législation des ACM sont nombreuses, malgré les moyens directs mis à disposition. À la Cohésion Sociale de la Somme par exemple, on affirme en effet être « *sollicité tous les jours* » pour des questions de cet ordre. Cela est représentatif et spécifique des systèmes bureaucratiques. Nos structures sont donc de fait concernées par les interprétations de W. Gouldner relatives aux « *fonctions latentes de la règle* » citées page 19 : les institutions peuvent contrôler à distance, les sanctions sont légitimées et l'apathie des membres des équipes d'animation rendues possibles. Face aux règles impersonnelles liées à la bureaucratie et aux institutions, J. Carbonnier (1988, préface) déclame que « *le droit [...] est imprévisible par le bon sens comme par l'absurdité.* » En France, c'est le Conseil Constitutionnel qui contrôle la loi. Il encadre en particulier les lois rétroactives et veille à la qualité normative de la loi et à son intelligibilité. Le Conseil d'État veille, quant à lui, à la sécurité juridique en tant que conseiller du gouvernement sur les projets de lois et de décrets. Le concept de sécurité juridique découle, pour sa part, du droit de sûreté issu de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1789, qui est la garantie dont chacun dispose contre une arrestation, un emprisonnement ou une condamnation arbitraire. Notons que la sûreté représente, de façon générale, un état de protection contre le danger ou les menaces, notamment celles qui proviennent de l'extérieur. Celle-ci se trouve souvent en relation avec des normes qui garantissent la qualité et l'absence de vice d'un système, alors que la sécurité est la condition de protection contre des défauts, des dommages, des erreurs et des dangers divers. La sécurité juridique a pour objectif de protéger des risques juridiques et des effets négatifs du droit, comme par exemple les incohérences ou encore la complexité des lois et règlements et leur changement trop fréquent. Les règles de vie, ou plutôt les listes écrites d'interdits que l'on trouve communément à destination des plus petits dans les ACM, illustrent une facette de ce problème : même si elles ont le mérite d'être intelligibles, celui qui

ne sait pas lire est bien embêté. Ainsi sont reproduites des pratiques scolaires, destinées à des enfants déjà habitués à ce système.

L'ambiguïté d'interprétation des règles du jeu et de l'appréhension des événements présents (March, 1978) par les acteurs de l'animation volontaire, et par d'autres personnes par effet ricochet, sont en partie accentuées par deux facteurs. En premier lieu, celle-ci est renforcée par la contingence du jeu des équivalences et de la démarche de précision des lois. La possibilité est en effet donnée aujourd'hui, pour les ACM comme pour les organismes de formation à l'animation volontaire, d'incorporer par équivalence des cadres extérieurs au milieu ACM, successivement aux ajouts de l'arrêté de 2007. La direction d'ACM ou de stages BAFA est aujourd'hui facilitée pour ceux qui n'ont pas d'expérience spécifique et qui n'ont pas été formés à cela. Ceux-là pourront notamment former des animateurs pour qui c'est la première expérience dans l'animation. Comment préciser, connaître, maîtriser, appliquer, soulever et transmettre des règles que l'on n'a jamais été amené à découvrir, d'autant que la méconnaissance de la loi est alors accentuée d'un côté par la confusion née d'amalgames faits avec les textes et pratiques extérieures, telle l'école, et d'un autre par la gestion d'une équipe qui relève de compétences très éloignées de celles qui leur ont été reconnues ? Aussi cette ambiguïté s'illustre par le fait que les animateurs s'avouent parfois perdus dans une organisation, qui a vu le Ministère de la Jeunesse et des Sports s'étendre à celui de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale, notamment parce que c'est « nouveau ». De plus, les textes sont souvent évoqués comme compliqués à aborder, d'autant que les articles des codes français sont modifiés de 10 % par an<sup>2</sup>. On assiste alors à des phénomènes de procrastination, de report de la lecture des textes. Les enjeux s'avèrent de ce fait souvent mal connus, alors que certains acteurs déclarent que s'il n'y a pas de problème tout ira bien, qu'il y a « *la loi et l'Esprit de la loi* » ou enfin qu'il suffit de se comporter « *en bon père de famille* » et avec « *bon sens*. » Relativement à la méconnaissance de la loi, on rencontre des directeurs ou des animateurs qui justifient leur refus de pratiquer en assurant « *ne pas pouvoir* », alors qu'ils n'en sont pas sûrs ; c'est une protection qui amène à la censure. Ainsi, F. Lebon (2007, p. 305) compare avec humour les animateurs à des « *agents de base* ». En outre, dès lors que les interdits se trouvent multipliés, le danger est de passer d'une société de liberté, au sein de laquelle chacun a la possibilité d'agir comme il le souhaite dans les limites indiquées par la loi - protégeant ainsi la liberté des autres qui serait alors mise en péril -, à un autre système, basé sur la peur, totalitaire et qui fonctionne sur des procédés d'autorisation (Reungoat, 2007). Évoquons de surcroît la notion d'éventualité juridique (*eventus judicii*), c'est-à-dire la possibilité de donner lieu à un procès, en étant soumis à l'individualisme interprétatif, qui se réfère aux situations où l'on se dit « *[qu'] on ne va pas se faire arrêter pour ça, mais on ne sait jamais...* ».

---

<sup>1</sup> Verneuil, 1979. Réplique du professeur Flavius.

<sup>2</sup> Source Légifrance.

Par ailleurs, l'apparition ou le développement de routines organisationnelles décharge la capacité cognitive des participants, qui peuvent se focaliser sur des problèmes plus précis, malgré les ressentis que cela induit. Au cinéma, R. Clair (1931), C. Chaplin (1936) puis J. Tati (1958) subliment le découplage des différents secteurs, lequel permet par ailleurs de traiter de façon séquentielle les difficultés et les questions à mesure qu'elles se présentent, mais obstrue une vision globale (Cyert et March, 1963). Cela se concrétise par des exosystèmes plus conséquents, puisque la part extérieure devient plus importante et plus lointaine. Les discours de certains représentants des représentants du Ministère de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale renforcent ce même cloisonnement, d'aucuns diraient « *la cohérence de notre action* », en défendant l'éventualité d'une « *Chaîne Éducative* » dont l'animation volontaire serait l'un des maillons. Au-delà de ne plus discuter la règle, personne ne discute alors plus de la règle, d'autant que cette dernière n'est pas toujours expliquée, comprise ou acceptée. Concluons cette partie en précisant que les relations de type impersonnel se multiplient dans le cadre des ACM. On notera ainsi l'inscription au BAFA par Internet ou encore la validation des stages envisageable aujourd'hui à distance, comme cela se fait pour le permis de conduire avec les premières expérimentations menées dès 2000.

## **2a) La formation des animateurs et des directeurs.**

Le Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur (BAFA) et le Brevet d'Aptitude à la Fonction de Directeur (BAFD) sont des formations amenant à la prise de responsabilité en ACM. Notons toutefois que le BAFA n'est pas obligatoire pour travailler en structure, dans la mesure où la part d'animateurs sans formation n'excède pas 20% des membres de l'équipe, les personnes validées totalement devant représenter au moins 50% de l'effectif. Les critères sont fixés par le Ministère de la Jeunesse et des Sports dans le cadre réglementaire, et figurent dans l'arrêté J.S. du 28/09/2001, article 5, paragraphe 7, critères de validation.

*« Ces critères ont pour objet de mesurer les compétences acquises et la motivation exprimée par les stagiaires dans la formation qu'ils sont en train de suivre. Ils constituent les minima communs à toutes les sessions quel que soit l'organisme de formation. Ils peuvent être complétés par d'autres critères liés aux objectifs figurant dans le projet pédagogique de chacune des associations. L'ensemble des critères utilisés est présenté aux stagiaires en tout début de session et ils font l'objet d'au moins deux temps d'évaluation, l'un à la mi-parcours, l'autre à la fin de la session entre le stagiaire et l'équipe de formateurs. »*

*« 1 – Participer à tous les temps de la formation.*

*La spécificité de la formation BAFA, et son importance, repose essentiellement sur l'engagement spontané des stagiaires. Il est donc fondamental que ceux-ci marquent l'intérêt qu'ils portent à cette formation en participant assidument à son ensemble, soit en étant actifs eux-mêmes, soit en étant à l'écoute des autres. Leur participation doit être constante à tous les moments de la session et fait l'objet d'une évaluation.*

*2 – Participation au travail en équipe.*

*La capacité à travailler en équipe au cours de la session de formation générale est révélatrice de la capacité à s'insérer dans une équipe de travail dans le cadre des accueils avec ou sans hébergement. Elle doit être évaluée dans ce sens.*

*3 – Intégration dans la vie collective.*

*En séjour d'accueil, avec ou sans hébergement, l'un des objectifs éducatifs mis en œuvre par les animateurs est d'aider les enfants à s'intégrer et à participer à la vie collective. Pour cela, ils doivent notamment faire eux-mêmes la preuve de leur engagement dans ce domaine pendant la durée de la session.*

*4 – Chaque stagiaire devra être acteur de sa formation et de celle des autres. En outre, il devra avoir engagé une réflexion sur son futur rôle d'animateur. »*

Différents organismes de formation assurent le passage de la 1ère et de la 3ème étape du BAFA ainsi que du BAFD. Ceux-ci sont habilités par le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Il s'agit principalement d'associations ou de fédérations d'associations d'Éducation Populaire, de loi 1901 et historiquement ancrées. Certaines d'entre elles organisent également des ACM. Ces organismes sont les suivants :

- La Ligue Française de l'enseignement et de l'Éducation Permanente, mouvement créé en 1866.
- Les Eclaireurs et Eclaireuses de France (1911).
- La Fédération du Scoutisme Français (1920).
- Le Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne (MRJC) (1929).
- L'Association Touristique des Cheminots (1933).
- L'Union Française des Colonies de Vacances (UFCV) fondée en 1934, et issue de l'Union Parisienne des Colonies de Vacances (UPCV) créée en 1907.
- Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (Ceméa) fondés en 1937.
- Les Familles Rurales créées en 1943.
- La Fédération Nationale des Francas (Francs et Franches camarades) fondés en 1944.
- L'Organisme Protestant de Formation (CPCV) (1944).
- La Confédération Nationale des Foyers Ruraux (1946).
- La Fédération nationale Léo Lagrange (1950).
- La Fédération des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale des AROEVEN (Foeven), fondée en 1956.
- Planètes sciences, formant uniquement au BAFA (1962).
- L'Union nationale des Centres sportifs de Plein Air (UCPA), créée en 1965.
- La Fédération Sportive et Culturelle de France (FSCF), fondée en 1968 et issue de l'Union des sociétés de gymnastique et d'instruction militaire des patronages et œuvres de jeunesse de France (1898), devenue Fédération gymnastique et sportive des patronages de France, puis Fédération sportive de France.
- Le Service Technique pour les Activités de Jeunesse (STAJ) (1969).

- L'institut de formation, de recherche et de promotion (Iforep) (1972).
- Le Centre de Formation d'Animateurs et de Gestionnaires (CFAG) (1974).
- L'Institut de Formation d'Animateurs de Collectivités (IFAC) (1975).
- L'Office de Formation d'Animateurs et de Directeurs (OFAC), créé en 1975 à l'initiative d'un ensemble d'associations de jeunesse et d'éducation populaire et du Fonds Social Juif Unifié.
- L'Association pour la Formation des Cadres de Loisirs des Jeunes (AFOCAL) (1980).
- L'Association Enjeu (2003), issue de l'Union des Vaillants et Vaillantes (1945), qui est ensuite devenue Pionniers de France (1970).

Certaines associations ont reçu une habilitation régionale, et non nationale. Notons que certains organismes, privés, sont également habilités à former au BAFA ; citons par exemple l'Œuvre Privée de Centres de Vacances, en Lorraine.

Le stage BAFA en lui-même n'est pas soumis à la même législation qu'un ACM, même si les formateurs sont quelques fois désignés comme des « animateurs » ou même encore comme des « moniteurs » par les stagiaires. Dans ce sens, les formateurs confondent parfois certaines lois liées aux ACM et celles liées à la formation BAFA. Quelques fois, les ACM et les stages sont dirigés par des formateurs n'ayant pas de brevet d'animation volontaire ou n'ayant jamais fait d'animation, par le jeu des équivalences et n'ayant par exemple pas été formés au travail en équipe. Ces derniers ont notamment la possibilité d'évaluer et de valider des stagiaires. Une des évolutions actuelles relative à ces stages est la croissance du nombre de BAFA en demi-pension, où les stagiaires rentrent chez eux le soir. Ces derniers se révèlent moins coûteux pour les familles (552€ en internat et 408€ en ½ pension aux Ceméa de Picardie en 2012) et plus rentables pour les organismes de formation. Ces stages sont loin des réalités des séjours de vacances ou même des séjours courts, et correspondent à l'évolution des ACM : la baisse du nombre de colonies de vacances et des enfants qui en bénéficient, ainsi que l'essor des accueils de loisirs. Cela a peut-être des conséquences quant à la quantité et à la qualité des séjours courts réalisés, les organisateurs cherchant peut-être des personnes formées à la législation spécifique ou des animateurs déjà lancés dans cette pratique, afin d'encadrer ce type de séjour. Des discussions autour de ce type de stage animent les Comités d'Administration des associations d'Éducation Populaire, lesquelles s'asseyent parfois sur leurs valeurs pour survivre.

### **b) L'école et le centre.**

Nombreux sont les accueils de loisir organisés dans les locaux et les structures scolaires, lesquels abritant quelques fois des accueils périscolaires... Ces murs que les enfants longent de septembre à juillet sont souvent les mêmes - ou presque - qui les entoureront durant les petites et grandes périodes de vacances. Certaines équipes d'animation s'évertuent d'ailleurs à transformer des espaces au sein desquels les enfants ont d'ailleurs des habitudes de fonctionnement, ces transformations ne consistant parfois uniquement qu'en un changement de décoration. La période qui correspond à la « journée de centre » ressemble d'ailleurs

également à celle d'une journée d'école : une arrivée à 9h et un départ à 17h avec la possibilité de manger « à la cantine », laquelle est parfois gérée par les mêmes salariés qu'à l'habitude, ainsi qu'une possibilité de garderie qui arrange des parents occupés, tout comme le reste de l'année. Ces corrélations d'espaces et de durée permettent et occasionnent d'ailleurs certaines remarques, faisant le jeu de la comparaison entre l'école et le centre de la part de différentes personnes. Nous avons par exemple travaillé dans une ville où le traditionnel « grand centre » de 400 enfants s'est vu par la suite divisé de manière géographique. Les enfants, qui pouvaient auparavant se rendre dans les différents lieux d'accueils de la ville durant le mois, se sont alors vus accueillis quasi-systématiquement dans leurs propres écoles. Cela a été décidé par la collectivité territoriale (nous étendons ici l'exosystème) dans un souci de créer des accueils à échelle humaine - mais également pour dépenser moins d'argent pour les déplacements -, ce qui a cependant entraîné un appauvrissement de la mixité sociale. Pourtant ces proximités occasionnent des conduites d'enfants ne sachant pas toujours s'ils devraient se comporter comme celui qu'ils sont d'habitude à cet endroit, où ils ont été élèves et se sont construits comme tels - d'aucuns diraient formatés. La question « *mais je n'ai pas compris, t'es le directeur de l'école ou du centre ?* » nous a d'ailleurs été posée il y a quelques années. Aussi, un enfant pour qui aller à l'école se révèle un calvaire n'est à vrai dire pas dépaycé dans ce contexte : le même lieu, les mêmes copains ; d'ailleurs les relations avec les autres et les préjugés provenant des autres enfants, parents ou personnels de cuisine ne se transforment pas comme par magie avec l'arrivée du soleil. Parfois, la menace de se faire renvoyer est encore rappelée à certains enfants, n'apaisant pas le sentiment d'être quelque peu abandonné. En outre, les enseignants sont parfois de passage sur les lieux du centre. Si leur influence peut être involontaire, positive et même certaine, certains ne manquent pas de montrer le signe fort de leur présence. F. Lebon (2007, p. 314) rapporte les propos d'un directeur d'école qui corrigeait les fautes d'orthographe faites par les animateurs sur les affiches destinées aux enfants, et qui leur a glissé un jour : « *Nous, enseignants, on a tous été animateurs, mais vous, les animateurs, vous ne serez jamais enseignants* », rendant ainsi compte des possibles relations entre les équipes d'animation et le monde enseignant, qui semble ici dépasser des relations de propriétaires à locataires (il semble en effet difficile de parler de réel partage des lieux).

Dans certains cas, le centre est dirigé par des enseignants, quelques fois du fait des validations d'acquis donnant la possibilité de diriger sans avoir passé le BAFD, alors même que les compétences d'enseignants ne sont pas les mêmes que celles inhérentes à la direction d'un ACM (par exemple : la gestion d'une équipe d'animateurs). S'instaure parfois une confusion - peut-être ici accentuée - chez les membres des équipes d'animation, entre ce qui légifère le système scolaire d'une part et les ACM d'autre part. Certaines habitudes prises dans le cadre de fonctions scolaires peuvent être conservées et certains, pour qui les changements ne semblent ni évidents ni nécessaires, justifieront ainsi : « *parce que je fonctionne comme ça à l'école et ça marche bien.* » Aussi, l'arrivée des centres périscolaires permet à des professionnels d'être embauchés à l'année pour assurer l'animation d'une structure. Ceux-là ont de ce fait des enjeux au sein de cette structure bien différents de ceux pour qui cela ne

représente pas le travail officiel, mais juste une activité volontaire estivale, souvent ponctuelle.

Il est important de souligner l'éventualité d'une « *Chaîne Éducative* », citée par des responsables et représentants du Ministère de la Jeunesse et des Sports pour demander à des directeurs de justifier des pratiques jugées éloignées des pratiques scolaires liées à la pédagogie traditionnelle, auxquelles sont déjà habitués les enfants dès trois ans. On observe d'ailleurs, dans ce rouage, des épiphénomènes qui attirent notre attention : en 2012, dans une école française, les galettes étaient dénuées de fève, lesquelles étant considérées comme trop dangereuses pour les enfants. Encore, les enfants d'autres écoles ne peuvent pas sortir en récréation les jours où il y a de la neige, cela étant considéré comme beaucoup trop dangereux... Concernant les colonies de vacances, la « *déviaton scolaire est toujours présente* » prévient d'ailleurs E. Vasquez (1977, pp. 114-215) rapporté par J. Houssaye (1989, p. 111). Ce dernier cite d'ailleurs les Ceméa, qui en 1965 évoquent et soutiennent « *une pédagogie particulière aux vacances* » ainsi qu'une « *éducation libérale* » (1965, p. 6), laquelle pouvant même influencer la pédagogie traditionnelle de l'école et de l'internat. (Houssaye, 1989, pp. 115-116). En 1989, J. Houssaye (p. 98) analyse ainsi l'évolution des colonies de vacances : « *La colonie éducative a donc apparemment laissé la place à la colonie milieu de loisirs... à éduquer. Par le fait même, c'est toute la colonie qui devient éducative, cette fois, que l'on soit au service d'une cause idéologique ou religieuse [...]. La colonie de vacances est au service de l'enfant à éduquer, de ses seuls besoins à satisfaire. L'idéologie est désormais celle de l'enfance et de ses besoins. Tout se fera au nom de ces derniers car tout doit y répondre. Et la colonie de vacances est le lieu indispensable et nécessaire pour ce faire (répondre aux besoins), les autres « milieux éducatifs » se révélant déficients sur bien des points* », pointant le fait que cette éducation aux loisirs pourrait bien un jour se réaliser dans d'autres structures. Aussi, J. Houssaye (1989, p. 99) questionne-t-il le fait que les colonies de vacances soient bâties sur ce qu'il appelle « *un moins* », désignant ainsi leur caractère compensatoire, plutôt que sur un plus. Un élève nous a d'ailleurs rapporté lors d'un cours d'Éducation Physique que nous animions, que « *l'école finalement c'est pareil que le centre, on est obligé de faire des trucs* », inversant le sens habituel de ce jeu de comparaisons.

### **c) La relation entre l'animateur dans l'équipe d'animation relativement à celle liant l'enfant et sa famille : illustration.**

Les relations entre animateurs et enfants ne seront volontairement pas évoquées dans cette illustration, bien qu'elles existent, et cela afin de simplifier la représentation de l'exosystème lointain :

- Un animateur : « *Je n'en pouvais plus des jumeaux, ils ne tenaient pas en place, je suis allé voir le directeur qui a téléphoné aux parents pour discuter du comportement des enfants. En arrivant, ni une ni deux, le père sort sa ceinture et frappe les enfants avec l'objet. Je n'ai plus*

*amené d'enfants au directeur de tout le centre et nous avons convenu de régler les choses d'une autre manière. »*

## **D - Macrosystèmes.**

Le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit des patterns qui définissent les formes de la vie en société, d'une culture ou d'une sous-culture : les croyances, les valeurs, les normes... Une première partie sera consacrée à ce qui est de l'ordre du sociétal, tandis que la deuxième sera relative à ce qui est évoqué comme une sous-culture propre aux ACM.

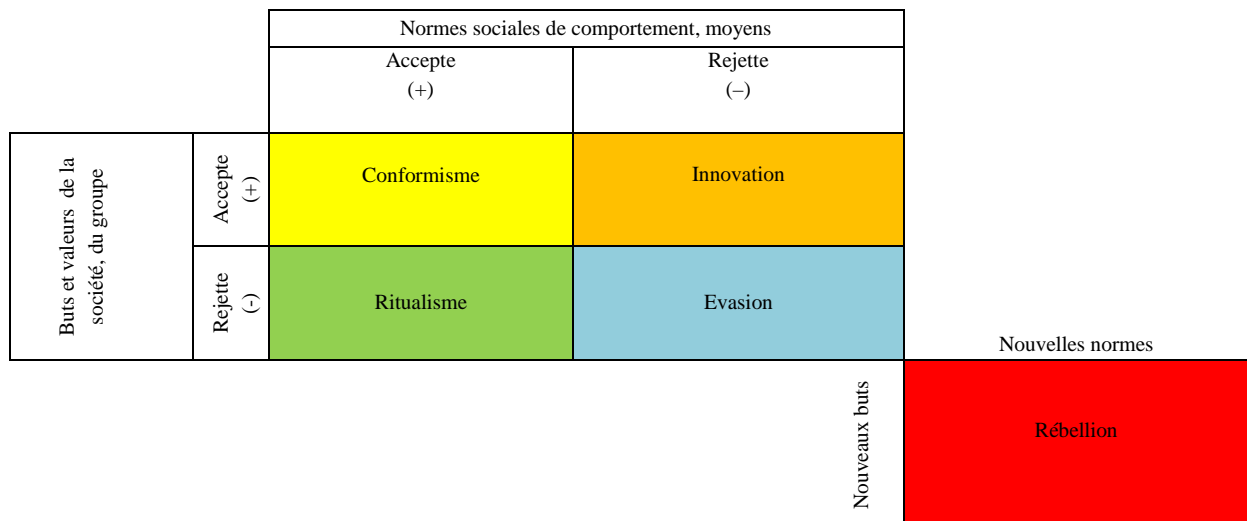
### **a) La société.**

- Les normes.

La notion de « norme » est définie par des « *règles ou modèles de conduite propres à un groupe ou à une société donnée, appris et partagés, légitimés par des valeurs, et dont la non-observance entraîne des sanctions. Les normes définissent le comportement approprié ou attendu dans la vie sociale et sont inséparables de l'activité de régulation qui les crée ou les maintient* » (Férreol, 1991). Un acte n'est pas donc déviant en lui-même, mais le devient au regard d'autrui, en fonction des normes et des valeurs d'une société donnée. Dans le livre *Est-ce qu'on peut marcher sur les pelouses ?*, une enfant en colonie de vacances évoque des pratiques qui pourraient aujourd'hui faire sourciller, alors même qu'elles pouvaient paraître anodines : « *Ali est venu nous voir [dans la tente]* », « *[les] fermiers chez qui nous campions l'an dernier [...] nous ont offert à goûter [...]* » (CEMÉA, 1976, pp. 77-79). Dévier de la norme conduit parfois au crime, qui représente tout acte qui, à un degré quelconque, détermine contre son auteur une réaction caractéristique et graduée qu'on nomme « peine », laquelle a pour impact de corriger, intimider et maintenir toute sa vitalité à la conscience collective. Finalement les peines agissent aussi sur des gens jugés « honnêtes ».

R. K. Merton (1949) établit une typologie d'adaptation individuelle à la société, au regard des buts à atteindre dans la société américaine d'alors, en l'occurrence la réussite financière. Il repère :

- Le conformisme, qui marque l'adhésion aux valeurs de la société et aux moyens de réussir ;
- L'innovation, représentant le fait d'accepter les valeurs du groupe, sans toutefois s'approprier les normes sociales et les procédures habituelles ;
- Le ritualisme, qui fige dans un mode de comportement déterminé, bien que la personne n'adhère pas aux valeurs établies. L'envie d'être dans la norme prime alors sur le désir ;
- Ceux qui sont dans l'évasion et qui vivent en marge de la société ;
- La rébellion, synonyme de contestation et de combat des normes et buts sociaux.



**Figure 7** : Schéma traduisant la typologie de la déviance. (Merton, 1949).

Ces adaptations pourraient ainsi se révéler plus ou moins pérennes et adopter de ce fait un certain systématisme, tout en dépendant de nombreux paramètres. Dans le système proposé, l'anomie représente la tension sociale globale entre ces buts fixés par une société et les moyens admis. D'ailleurs, alors que des normes sont imposées, il semble intéressant de chercher à quels moments celles-ci répondent à des besoins. Dans le cadre des ACM, le défi lancé aux animateurs à travers la signature de leur contrat est de faire en sorte que les enfants passent de bonnes vacances avec les moyens convenus. On peut d'ailleurs assurer que le fait de prendre le moins de risque possible soit devenu de nos jours une norme acceptée. En effet certains s'assurent de ne pas contourner des règles qu'ils ne connaissent pas toujours - certains diraient d'eux qu'ils ont un policier dans la tête -, afin de se protéger et d'avoir la garantie de ne pas être considérés comme déviants. On constate notamment cela dans certaines structures « consanguines », qui ne s'ouvrent pas aux animateurs et directeurs provenant de « l'extérieur » (certains centres ne recrutent que « local »), et dont les règlements internes frôlent l'absurde lorsqu'ils sont voulus dans les limites d'un cadre législatif qui s'avère mal connu. Outre le fait d'amener à des conduites ritualistes chez certains acteurs des ACM, le développement de certaines croyances provoque la qualification de davantage de pratiques comme étant déviantes et favorise donc aussi les volontés et les comportements de transgression. Sulleymane, un animateur qui a grandi au Burkina-Faso, précise que « *dans [sa] culture, les gens n'ont pas le même rapport à la mort qu'ici, en France. On fête une mort comme on fête une naissance. Et effectivement nous n'avons pas le même rapport au risque.* » Notons que, si la typologie pensée par R. K. Merton a été conçue en relation à une société, elle pourrait toutefois s'adapter à des systèmes plus restreints. Dans les années 1960, H. Becker (1963/1985) pousse la réflexion en cherchant à déterminer non plus pourquoi certains - et pas d'autres - commettent des actes déviants, mais plutôt comment les groupes sociaux ou la société arrivent à fabriquer de la déviance. Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès, explique H. Becker (1963/1985), illustrant, comparant et développant ce processus comme celui d'une spirale, dans laquelle un délit

entraîne une réaction sociale, laquelle contribue à favoriser de nouveaux délits, et ainsi de suite.

En 2001, M. Hunyadi présente la volonté des individus de participer aux prises de décisions dans des organisations comme étant « *le principe de participation.* » (p. 32) Les mouvements de réaction à la mondialisation lui auraient donné une visibilité maximale : « *face à ce qui apparaît comme la nouvelle loi d'airain du développement historique, les acteurs sociaux dépossédés de leur pouvoir régulateur veulent se les réapproprier, et enrayer ce qu'ils ressentent comme une injuste colonisation de leur espèce normatif* » (*ibid.*). Notons que des mécanismes similaires - souvent taxés d'immobilisme - ont pu, ou peuvent encore, succéder aux lois qui semblent imposées par la capitale d'un pays et par ses décideurs ( « *Les mecs en costards à Paris ils ne peuvent pas savoir comment ça se passe ici. Ici, c'est logique, on a toujours fait comme ça, et ils vont tout te chambouler ! Eux ils s'en foutent...* »). M. Hunyadi poursuit en expliquant que les acteurs sociaux ne se sentent précisément plus des acteurs, mais plutôt des agents - rappelant ainsi les agents du KGB - au service d'un autre qu'eux, « *d'une puissance qu'ils n'ont pas choisie et qu'ils ne contrôlent pas* » (*ibid.*). Une inspectrice visitant un centre rapporte d'ailleurs que ce sont les directeurs les plus jeunes qui attachent « *le plus d'importance aux procédures administratives* », ainsi qu'au « *fait de coller minutieusement aux textes* ».



Nous pourrions encore décrire et développer le macrosystème, lequel influence les systèmes s'y inscrivant. Il se définit également par :

- les valeurs propres à une société, les représentations qui s'y inscrivent, concernant par exemple la notion de responsabilité. Notons qu'à des valeurs identiques peuvent correspondre des pratiques très différentes, et inversement.
- des philosophies (leur mise en avant, leur prédominance ou leur critique) ainsi que par des politiques menées, ou même proposées, liées à ces philosophies et se caractérisant notamment par leur aspect économique. « *Le social c'est bien mais faut avoir l'argent* », complèteront certains, pointant en partie la crise économique.
- la place et les coûts des vacances et des loisirs, dans les familles ainsi qu'à travers les politiques publiques menées.
- les évolutions, les choix, les priorités constatées et liées à l'enfance et à l'éducation, relativement à la place qui leur est faite.
- la nature de l'univers médiatique, dont le tissage apparaît pouvoir couvrir la planète entière et relayer n'importe quelle information dans un temps très réduit, suite à l'évolution d'Internet et la présence de la télévision, la presse ou encore la radio. Le contenu, la nature des messages transmis sont influencés par les intentions et des aspirations des personnes qui transmettent

ces messages, ainsi que par les publics visés. La culture dite de masse influence les ACM (Lebon, 2007) à travers des parodies de *Qui veut gagner des millions ?*, *Secret Story*, *Fort-Boyard* ou *Star Academy*, ou encore des sorties à *Eurodisney* ou au *Parc Astérix*.



Notons que les représentations individuelles et collectives sont influencées et conditionnées, selon C. G. Jung (1948), par des fonctionnements humains liés à l'imaginaire, communs et partagés à travers les époques et les lieux. Cela est associé au concept d'inconscient collectif qui constitue, d'après C. G. Jung (1951), une condition ou une base de la psyché en soi, qui est la condition omniprésente, immuable, identique à elle-même en tous lieux. Il poursuit en précisant que l'ensemble de l'inconscient collectif est composé d'instincts et d'archétypes. Cet inconscient est qualifié par C. G. Jung de « collectif », puisqu'il est, selon lui, composé de contenus qui sont universels et qui apparaissent régulièrement, contrairement à l'inconscient personnel qui est fait de contenus individuels, plus ou moins uniques et ne se reproduisant pas (Jung, 1948). Enfin, il ajoute que c'est la récurrence d'apparition de ces matériaux dans l'histoire humaine, qui se manifestent au moyen d'archétypes, qui confère au concept son caractère collectif.

#### **b) La sous-culture des ACM.**

F. Lebon (2007) parle d'un *habitus* propre aux centres de loisirs, lequel invite par exemple au passage du BAFA. F. Lebon explique que la normalité de l'animateur se traduit par sa « jeunesse » et « par ses dispositions à agir comme un acteur social et sociable. » (p. 306) Le sens pratique d'un animateur se manifeste par des « normes de bon sens » ou plus globalement par un « bon sens éducatif », lequel reflète leur ancrage social et relève de savoirs profanes. F. Lebon précise « [qu']assurer la sécurité des enfants », « ne pas en perdre » (p. 307), tend à constituer le socle unanime des préoccupations, évoquant également le fait de ne pas « se faire bouffer par les enfants » (pp. 306-307), lesquels doivent passer de bonnes vacances. Aussi, seront généralement distingués les salariés professionnels et les salariés volontaires qui, précisons-le, ont une « croyance commune à la valeur du jeu et de ses enjeux. » (p. 310)

Dans cette entité que constitue le monde de l'animation volontaire, faisant partie intégrante du reste de la société, et que l'on pourrait encore subdiviser, on peut ainsi trouver des codes propres (« déplacer un frigo » signifie « aller boire un coup », « appeler sa mère » voulant dire dans certaines structures « aller fumer »), des légendes (autour des dahuts), des histoires (de boîtes à clous), des héros (« avant, avec les anciens du centre, ... »), des croyances (« on ne peut plus faire de crêpes »), des hiérarchies (« en colo, c'est autre chose quand même », les « anciens » et les « nouveaux »), des rituels (un spectacle de fin de centre), des chants, un vocabulaire et des terminologies particulières (par exemple le TVQ, qui peut

signifier Temps de Vie Quotidienne et qui se rapporte à des réunions journalières avec les enfants), des références culturelles communes : le film *Nos Jours Heureux* (Nakache et Toledano, 2006) ou encore la chanson *Les jolies colonies de vacances* (Perret, 1966).

## **E - Chronosystèmes.**

« *Les chronosystèmes sont constitués des temporalités de la vie d'une personne, qu'il s'agisse du temps biologique, du temps de la famille, du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit par la personne* » (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 7). Ils correspondent aux influences, découlant du passage du temps, sur chacun des systèmes précédemment cités. Différentes chronologies sont à considérer et on peut ainsi analyser une temporalité longue, qui reflète les systèmes qui influencent la vie entière de la personne, qui n'a pas toujours été et ne sera pas toujours animatrice, ou des temporalités plus courtes liées au temps d'expérimentation dans l'animation, à la durée d'un centre, d'une journée, d'un moment...

Les chronosystèmes liés à la vie de l'animateur peuvent donc toucher les micro-, exo-, méso- et macro-systèmes. Ils correspondent à l'analyse de données pouvant se montrer très lointaines et lui ajoutent une nouvelle dimension. En effet, la seule prise en compte des systèmes présents nous prive de nombreux éléments permettant d'analyser l'équilibre de l'écosystème actuel. Par exemple, on peut considérer la même personne lorsqu'elle débute, alors parfois mineure mais considérée comme adulte, ou quelques années plus tard en trouvant quelqu'un de plus expérimenté, de plus âgé, parfois plus routinier, dans le domaine concerné. Ces mêmes périodes peuvent se croiser avec le passage du baccalauréat, un déménagement, le mariage ou l'arrivée d'un enfant, la mise en place de politiques pour la jeunesse particulières, la publication de nouvelles lois, la médiatisation de certains événements, une avancée technologique... Aussi, un ACM peut correspondre à une partie plus ou moins longue de vacances scolaires, pour les adultes du centre comme pour les enfants, amenant, pour les premiers, un peu d'argent tout en travaillant « *ailleurs qu'à l'usine* », puis à la poursuite de l'activité annuelle si l'adulte est professionnel dans le domaine. Le chronosystème prend également en compte les expériences successives menées dans l'animation (« *j'ai fait un centre à la campagne, puis une colonie mais ça s'est mal passé et je suis retourné dans le même centre et j'ai vu que j'avais appris beaucoup de choses à la colonie malgré tout* »), ainsi que la rencontre et le travail avec différentes personnes. Une rythmicité peut également s'établir (« *vivement l'année prochaine* », « *tu refais le centre l'an prochain ?* »), alimentant parfois le récit de longues histoires, quelques fois enrobées, des exercices précédents et désignant les uns comme étant « anciens », et les autres comme étant « nouveaux ».

À l'organisation d'un ACM correspond également une chronologie. On peut considérer que le temps du séjour est encadré par une préparation puis par un rangement et un bilan, mais n'oublions pas qu'il y a des préalables à l'embauche, à la décision d'exercer pour

les membres de l'équipe d'animation, et que l'on peut également considérer ce qui va au-delà du séjour, avec le retour chez soi notamment. Le temps du séjour peut lui-même être découpé avec des débuts, des milieux et des fins pouvant être considérés de manières très différentes, et aussi être ponctué par des repères et des événements réguliers ou exceptionnels, relatifs à l'ensemble du séjour ou encore journaliers, considérant qu'une journée-type est bien souvent mise en place. Dans les accueils sans hébergement, la fin de la semaine ou de la journée - et même parfois la fin de la matinée - constituent des formes d'arrêts que l'on ne retrouve pas dans les accueils avec hébergement, hormis d'une certaine manière pour les journées de récupération. Une réflexion sur les accueils et les départs est donc à mener par les équipes. Les directeurs vont pouvoir rythmer le séjour - ou parfois subir le rythme des jours qui passent et de leurs événements inhérents, relativement à une certaine maîtrise du temps. « *Je n'ai pas le temps !* », affirmeront certains d'un pas pressé, alors que les systèmes de temps de chacun des acteurs ne sont peut-être pas synchronisés, ou encore parce que ceux-ci peuvent se trouver compressés, découpés dans un système où chacun a l'impression de « *ne gérer que des bricoles* », le plus important pouvant être reporté du fait d'autres échéances proches. Aussi, des réunions de différents types sont classiquement organisées avec les animateurs. Elles peuvent, par exemple, permettre à l'équipe de discuter de manière plus ou moins organisée, à des fins diverses. Celles-ci se déroulent à des moments plus ou moins fréquents et définis, et dans des durées variables, définies ou élastiques. Un directeur pourra y évaluer notamment le travail collectif, ou permettre cela aux membres de l'équipe, relativement à des critères prédéfinis ou propices à la situation, ou encore préparer ou même affiner la préparation des jours suivants, à moins qu'un planning n'ait été défini à l'avance, selon les sensibilités mises en pratique... Cet éventuel planning peut d'ailleurs être plus ou moins rythmé, plus ou moins dense, tenir un peu compte des rythmes des enfants et des besoins de repos et de sommeil, ou encore rendre les enfants fatigués, « *et donc fatigants* » affirment certains directeurs.

Le chronosystème permet de considérer d'une manière particulière les besoins des personnes, qu'ils soient exprimés ou encore constatés, devancés, privilégiés à l'attention d'un autre que soi, par une personne, par une organisation ou par un système donné. Les chronosystèmes sont parfois projetés : « *tu verras plus tard, ça te servira...* ». Associables à un historique des centres de loisirs et des colonies de vacances, les chronosystèmes peuvent certainement permettre de comprendre pourquoi certaines pratiques se sont accrues, tandis que d'autres ont disparu à certaines périodes, cela en appréhendant diverses temporalités. D'ailleurs, le passage du temps fait naître une nostalgie (« *avant on pouvait* »), mais également des confusions entre les règles, actuelles et révolues.

### III - L'animateur et les risques.

« *Le risque est beau.* »

Platon

#### 1 – Définitions relatives au risque.

Le risque représente « *l'espérance mathématique d'une fonction de probabilité d'évènements* » (Bernoulli, 1738) ; la prise de risque est un « *pari audacieux sur la réussite [d'une] action à venir* » (Collard, 2007, p. 158) et possède nécessairement deux dimensions (Goffman, 1967). La prise de risque est constituée d'une part de processus stochastiques (relatifs à des phénomènes qui relèvent partiellement du hasard et font l'objet d'une analyse statistique<sup>1</sup>). Cela signifie que, s'il n'y a pas d'aléa, on ne peut pas parler de risque. La notion d'incertitude peut ici être liée à l'environnement physique ou à autrui. Le risque, lui, ne peut pas être identifié, étant défini par une probabilité, contrairement au danger. D'autre part, la prise de risque nécessite la présence d'enjeux. En effet il faut à la fois s'engager et avoir quelque chose à perdre pour pouvoir évoquer le risque. L'enjeu représente ce qui est misé et protégé pour ne pas être perdu, à la différence du prix qui est positif. « *Si le « trait risque » est un élément constitutif* » d'une activité, « *prendre un risque* » correspond à une stratégie intrépide assumée » (Collard, 2007, p. 158). Désignant communément les actes qui d'habitude n'avaient jamais eu de conséquence négative, les accidents sont, quant à eux, les conséquences de situations dites conjoncturelles.

#### 2 - Les risques liés à l'animation.

On remarque que l'organisation, la direction et l'encadrement d'ACM constituent des entreprises à risque. Cela signifie que les personnes y évoluant y trouvent des enjeux. Des pertes peuvent être déplorées et des prix attribués, en fonction des aléas.

##### **A - Les pertes et prix.**

Des actions et des décisions prises peuvent amener des pertes individuelles ou collectives, évaluées ou non-évaluées, et permettent l'obtention de prix. Le risque aryétique représente la seule prise en compte des pertes, des risques négatifs. Dans l'animation volontaire, les **pertes et prix**, que l'on pourrait associer à différentes dimensions psychosociales, sont relatifs :

- à l'enfant ou au groupe d'enfants en vacances, et qui rappelle à l'ordre moral, ainsi qu'à « la raison » de l'animation, abordée dans un contexte de vacances. Conscients de cette

---

<sup>1</sup> Stochastique (2011). Dans *Larousse 2011*.

responsabilité, certains n'oublient pas de placer la traditionnelle « blague du pourcentage de pertes » ;

- à des aspects relationnels, professionnels ou non, liant les différents acteurs des ACM ;

- à la fonction administrative d'animateur. Directeurs et animateurs peuvent en effet se voir renvoyés ou ne pas être réembauchés dans la structure dans laquelle ils travaillent, en cas de conduite répréhensible (qui peut être reprise) voire répressible (qui peut être réprimée), cette dernière pouvant de son côté provoquer une fermeture. Aussi les stages pratiques peuvent ne pas être validés ou être affublés d'une moins bonne appréciation, les BAFA et BAFD être retirés avec un placement sur des listes d'interdiction d'une telle prise de responsabilité, qui entraîne l'impossibilité de s'inscrire sur le site de Téléprocédure d'Accueil de Mineurs (TAM). Enfin, le développement des permis à points, actuels (conduite, pêche) ou en projet, nous permet de spéculer sur un BAFA avec le retrait de points comme sanction ;

- aux aspects éducatifs et pédagogiques. En effet, ce qui est mis en place au regard de ses propres conceptions éducatives et pédagogiques, de ce qu'on souhaite ou souhaiterait mettre en place - en tenant notamment compte des besoins des enfants - peut être mis à mal, voire coupé à la racine. Cela amène d'ailleurs de multiples fantasmes, liés à des spéculations quant aux ACM de demain. La consommation d'activités programmées à l'avance, parfois menées par des prestataires notamment en guise de prévention des risques, prive particulièrement les enfants de pouvoir de décision. Dans le *Livre des Colos*, J. Houssaye (1989, pp. 114-115) évoque le risque dans les structures d'accueils de jeunes en vacances : « *Le risque n'est-il pas réel de désadapter l'enfant de condition défavorisée en le faisant vivre un mois selon d'autres normes et dans d'autres conditions ? On se souvient que Bion, Cottinet et Comte avaient fortement condamné en leur temps cet argument de non-aide. Le risque serait réel si la colonie se révélait anti-éducative, c'est-à-dire si elle créait des habitudes artificielles et cultivait des besoins arbitraires (usage quotidien de la salle de bain, nourriture trop recherchée, fauteuils dans chaque pièce, service trop impeccable, etc.). Mais ce n'est tout de même guère le cas. Par contre, si la colonie fait prendre conscience à l'enfant de ses exigences naturelles de beauté, de propreté, de santé physique et morale, elle joue à plein son rôle éducatif, même si la famille et l'école pèchent sur ce point.* » « *Le but de l'éducation n'est pas d'adapter à tout prix le petit garçon ou la petite fille à des conditions de vie indignes de l'homme mais bien de développer en eux la conscience de leur dignité et des droits imprescriptibles qu'elle entraîne* » (P.-A. Rey-Hermé, 1955, p. 159). Ainsi, Luc, animateur dans un centre sans hébergement de ville, confie qu'il aurait aimé camper avec un groupe d'enfants, que c'était même une envie que ces derniers avaient exprimée, mais sa directrice n'a pas souhaité répondre favorablement à ces demandes, exprimant le fait que ce soit « *trop dangereux* », « *qu'il y a des nouvelles lois* ». C'est ici la « *véritable petite ville offrant sa sécurité, son accueil et surtout son rythme de vie* » (CEMÉA, 1965, p. 12) qui est privilégiée. Pour compléter ce propos, J. Houssaye (1989, p. 116) précise : « *À la nature ouverte, externe, incontrôlée d'autrefois, on oppose maintenant un champ clos, vaste et « naturel », « adéquat aux besoins des enfants ». La satisfaction (et la maîtrise ?) de la nature*

*interne de l'enfant requiert-elle la maîtrise de la nature externe ? Les besoins mèneraient-ils au contrôle ? Si l'on s'efforce encore de fuir la ville certes, c'est pour reconstruire la « bonne ville » et la « bonne vie » à la campagne, dans la « bonne nature », ce qui détermine le choix du terrain, la construction et la disposition des locaux. » ;*

- à la vie personnelle et professionnelle de la personne qui peut perdre son travail, si elle est permanente dans une structure. Parfois les ATSEM<sup>1</sup>, dont l'acronyme débute par le terme d'agent, sont indirectement obligés par les mairies de passer un brevet d'animation volontaire et donc de l'obtenir. L'enjeu est alors ailleurs que dans la simple réussite au BAFA, brevet d'animation volontaire, mais est relatif à l'existence à travers un métier, qui permet notamment de satisfaire aux besoins financiers. Par ailleurs, les acteurs peuvent souffrir de la peur perpétuelle d'être vus comme déviants, mais également trouver un intérêt à défendre ou à transmettre des valeurs, ce qui ramène à la satisfaction personnelle ;

- à la justice : il peut y avoir un dommage qui occasionne une plainte, ayant des conséquences pouvant toucher la personne à des niveaux divers (enfermement, indemnisation) ;

- aux regards et aux jugements des autres, illustrés par certains amalgames. Quand les enfants utilisent des couteaux type « *Opinel* », cela devient parfois dans la tête des spéculateurs : « *ils avaient tous des couteaux* ». Aussi les ACM où il n'y a pas de programme préétabli sont parfois stigmatisés : « *ils ne s'occupent pas d'eux, ils ne leur font rien faire* ». Enfin les casquettes à table peuvent rapidement alimenter les remarques du type : « *les enfants faisaient ce qu'ils voulaient* » ;

- au besoin de considération, de reconnaissance de l'animateur provenant du directeur, des enfants ou encore des parents, dont la satisfaction en tant que « client » peut s'avérer manichéenne.

## **B - Les aléas.**

C'est la contingence des évènements qui provoque ces différentes pertes et prix, qu'il faut gérer et assumer. Les **aléas** peuvent également être précisés. Si le facteur humain représente une incertitude, on peut envisager que les enfants au comportement déviant deviennent un aléa à diminuer. Renvoyés de l'école, certains vivent la même chose dans les ACM. Standardiser les enfants ou les renvoyer parce qu'ils sont imprévisibles représentent différents moyens de faire tendre l'incertitude vers zéro, mais ne s'écarterait-on pas des sujets ? J. Piaget précise l'appréhension des notions de risque et de probabilité par les enfants. Il argumente en 1951 sur le fait que les enfants de trois à six ans ne peuvent présager de la prévisibilité ou de l'imprévisibilité d'un évènement, puisqu'un tel raisonnement nécessite des

---

<sup>1</sup> ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle.

opérations mentales qu'ils ne se sont pas encore appropriées. Vers sept-onze ans, l'enfant découvre peu à peu le hasard et devient donc à même de ressentir le risque encouru. J. Piaget affirme que l'enfant de moins de onze ans a du mal à déterminer si les risques auxquels il s'expose sont importants ou non, puisqu'il n'a pas encore la capacité à estimer une probabilité. Cette période est propice aux jeux de prouesse selon J. Château (1967), qui explique que l'enfant ressent alors du plaisir à prendre des risques. Ensuite, « *les pré-adolescents, puis adolescents et adultes, [...] sont de fait plus aptes à ne prendre des risques que calculés* », puisqu'ils ont pu assimiler « *la notion de proportionnalité, [et] sont [donc] capables de procéder à des analyses combinatoires dans l'instant* » (Collard, 2007, p. 159). Aussi la nature des actions en elle-même fait varier l'aléa, d'où les volontés qu'elles soient maîtrisées et choisies, avec peu d'aléas relatifs à l'environnement et une faible interaction directe, réduisant les facteurs anthropiques.

Certains moyens pouvant concourir à améliorer la sécurité dans les ACM, s'ils s'accompagnent de sentiments de sécurité, peuvent cependant être suivis d'un sentiment d'incertitude, d'inquiétude et même d'insécurité. Ceux-ci sont liés :

... aux inspections. Bien que celles-ci puissent être appréhendées comme une visite de conseil et qu'elles fassent en sorte que certaines pertes soient moindres : « *Quand vont-elles arriver ?* » Aussi les champs lexicaux utilisés (« *si la DDPP<sup>1</sup> passe vous êtes morts* ») ne viennent pas atténuer les craintes ;

... à la méconnaissance de la loi. Si la loi vise à restreindre l'arbitraire, sa méconnaissance entraîne un sentiment d'insécurité juridique et augmente le sentiment d'incertitude, de surcroît si la prise de fonction des animateurs ou des directeurs est frileuse, contrainte, toute nouvelle ou au contraire très ancienne, et si leur formation n'a pas répondu à certaines questions. Quand on ne connaît pas les moyens normés ainsi que les enjeux, qu'est-on tenté de faire ? Prendre un risque ou ne pas en prendre (en tout cas pas maintenant) ? L'appréhension d'un panneau de signalisation relatif à une place de parking dont on ne comprendrait pas le sens illustre bien ce propos. Si on se gare tout de même, la conséquence est que le sentiment de probabilité de faire quelque chose de répressible - et d'en subir des conséquences - augmente. Cela rappelle à l'obligation de moyens ou de résultat ;

... à la multiplication des systèmes d'information, comme les sites Internet (forums, wikipédia) pris comme références et pouvant favoriser les erreurs, puisque les informations peuvent être prises comme des évidences ou devenir telles ;

---

<sup>1</sup> Direction Départementale de la Protection des Populations. Elle veille notamment à l'aspect sanitaire pour les ACM.

... au battage médiatique relatif à des actes répressibles, comme l'omniprésence des séries policières ou encore le contenu des journaux télévisés. Le sentiment d'insécurité est même multiplié par quatre avec la télévision selon l'Institut National de l'Audiovisuel (INA), laquelle nous amenant à la représentation visuelle de tragédies. Le contexte et la prise de connaissance d'évènements amènent des conduites collatérales, par exemple la suspicion. En effet, à la suite à l'affaire Dutroux, en Belgique le fait de porter des enfants à bras n'était plus considéré de la même façon et les enfants étaient alors moins portés à bras. Ce rapport est d'ailleurs porté au cinéma dans *Les risques du métier* (Cayatte, 1967) où le personnage incarné par J. Brel est accusé de pédophilie une première fois par une petite fille, ce qui amène aux soupçons et aux associations d'idées. Notons aussi l'apparition relativement récente de certaines émissions qui tentent de concilier des personnes ayant des différends rappelant au juridique et à la possibilité d'être poursuivi au regard de la loi (*Ça peut vous arriver* sur RTL avec J. Courbet) ;

... à l'encouragement à la dénonciation et à la délation. En 2009, F. Lefebvre, alors porte-parole de l'UMP, a déclaré que « *la dénonciation est un devoir républicain*<sup>1</sup>. » Ce type d'action, qui peut se révéler comme étant le reflet de relations individuelles - parfois convenues -, fait qu'aujourd'hui les voisins ou la Direction Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale sont parfois prévenus d'un problème avant même les membres de l'équipe d'animation. Rappelons qu'un acte déviant constaté et non rapporté peut être considéré comme cautionné. Si dans certains pays, dont la France concernant certains cas<sup>2</sup>, la dénonciation devient un principe rétribué, la peur d'être dénoncé est alors amenée à augmenter dès lors qu'on dépasse un peu du cadre réglementaire. Précisons qu'en droit du travail, un système de dénonciation par Internet des actes illégaux des salariés est aujourd'hui condamné par la justice française ;

... à l'évolution des technologies de communication, parfois constitutives de preuves, et pouvant entraîner des réactions très, voire trop rapides. Citons les exemples des SMS via les téléphones portables ou encore des photos mises sur *Facebook*, qui peuvent amener des comportements et des ripostes hâtives ou inadaptées, relativement à des incompréhensions ou des sautes d'humeur. Certaines affaires peuvent être révélées ou éclaircies longtemps après coup via les traces SMS, informatiques, vidéos, messages vocaux, blogs, les utilisateurs d'Internet pouvant notamment être tracés durant plusieurs mois suite à une phrase postée sur un forum. Cet état de fait minimise-il le danger ou cela le favorise-t-il ? Si des éléments cruciaux peuvent permettre de dénouer certaines affaires jugées graves, cela construit par ailleurs de l'intranquillité. Ajoutons que le téléphone portable est évoqué aujourd'hui comme indispensable lors des sorties, dans un intérêt attribué aux personnes, du fait que nous sommes

---

<sup>1</sup> Source AFP.

<sup>2</sup> Au terme de l'article 15-1 de la loi consolidée du 21 janvier 1995 d'orientation et de programmation relative à la sécurité « les services de police et de gendarmerie peuvent rétribuer toute personne étrangère aux administrations publiques qui leur a fourni des renseignements ayant amené directement soit la découverte de crimes ou de délits, soit l'identification des auteurs de crimes ou de délits. » Un arrêté du 20 janvier 2006 permet la rémunération des informateurs. Le « dispositif de participation citoyenne », explicitement inspiré du concept de *neighbourhood watch*, instauré par circulaire du 25 juin 2011, fait également appel à de tels renseignements.

devenus interdépendants et au risque d'une surutilisation. L'une des pathologies liées à cet appareil, désormais parfois doté d'un traceur GPS, se nomme la nomophobie - contraction de l'expression, anglaise « no mobile phobia » - qui représente la peur de se voir éloigné de son téléphone portable (UK Post Office, février 2008) ;

... aux preuves qui peuvent être apportées en cas de litige, provenant par exemple d'écrits, et qui peuvent permettre de repérer des fautes. Les écrits demandés aux divers acteurs, et qui doivent être conservés, seront analysés si une quelconque « perte » est constatée. On nous incite à penser qu'ils sont gages d'efficacité ; pourtant certains affirment les produire « *juste pour se protéger.* » L'enjeu de la production de ces documents entraîne les différents acteurs à parfois se conduire en ritualistes, par crainte que leurs faits soient considérés comme étant fautifs : « *ça ne sert à rien mais je le fais* » ou encore « *je garde tout, on ne sait jamais* ». D'autres preuves, liées à la surveillance vidéo qui augmente dans le pays, pourront également être utilisées ;

... à la méconnaissance d'une activité, qui peut provoquer des choix d'outils, de matériels et de pédagogies inadaptés de la part de directeurs ou d'animateurs novices dans certaines pratiques, comme par exemple le bricolage ;

... aux erreurs judiciaires, notamment lors de l'enquête d'Outreau, où le procès avant l'enquête a transformé certaines vies et change par conséquent la donne concernant les attitudes à tenir, se voulant souvent sans ambiguïté possible. Les condamnés à tort ne sont pas les seuls à subir et gérer l'influence d'une mauvaise décision avérée. « *Je m'arrange pour ne jamais être seul avec un enfant, au moins il ne pourra pas raconter n'importe quoi* », affirme Micheline, enseignante. « *Même en étant irréprochable on peut se voir reprocher des choses* », poursuit-elle ;

... à l'évaluation de ses propres compétences - et de celles de l'équipe -, notamment à répondre aux exigences institutionnelles posées.

### **C - Repérer les risques, les percevoir.**

La théorie écologique de la perception, construite par J. J. Gibson (1979), permet de mieux comprendre comment les risques peuvent être perçus et repérés, et notamment, pour notre travail, dans des contextes et des situations d'animation. J. J. Gibson, qui a notamment fait ses recherches sur des animaux, explique que l'environnement est constitué de média et de substances, qui forment des ensembles (objets, autres animaux) et qui offrent et amènent l'animal à différentes possibilités d'interaction. Ces possibilités d'action offertes à l'animal par son environnement sont désignées par *affordances* (Gibson, 1977). Le comportement des animaux est ainsi guidé et limité par les *affordances* de l'environnement : l'air *afforde* la respiration, la pierre *afforde* la préhension, un prédateur *afforde* d'être mangé tandis qu'une proie *afforde* de manger... Les *affordances* sont à la fois tributaires de l'environnement et de

l'animal, de leur complémentarité. Si l'air afforde la respiration chez l'homme, il n'en va pas de même pour les poissons, chez qui l'eau afforde la respiration. Les *affordances* dépendent des caractéristiques physiques d'un objet en liaison avec les caractéristiques physiques de l'animal. Aussi, dans une approche écologique, le concept de niche désigne la façon dont vit l'animal là où il vit, plutôt que le lieu où il vit en lui-même. La niche est définie par J. J. Gibson comme un jeu d'*affordances*. En modifiant son environnement, l'être humain modifie en fait les *affordances*, de façon à rendre son environnement plus facile à vivre. En faisant cela, il peut aussi rendre cet environnement difficile à vivre, pour les animaux par exemple.

Les *affordances* peuvent être perçues directement, lorsque le champ optique comporte des informations qui les spécifient. Selon J. J. Gibson, une *affordance* se situe toutefois hors du champ de la dichotomie subjectif / objectif. D'une part, les *affordances* ne sont pas subjectives et sont constituées par la relation entre les propriétés physiques de l'environnement et l'animal et existent de fait, en dehors des besoins ou des attentes de l'animal. D'autre part, les *affordances* ont des significations pour l'animal et sont en ce sens subjectives et peuvent être le fruit d'une inférence.

La perception d'*affordances* n'est pas innée, elle est apprise et peut être modifiée. L'absence ou la présence de réaction face à une *affordance* est conditionnée par l'apprentissage, et W. M. Schleidt (1962), décrivant une expérience de N. Tinbergen et K. L. Lorenz, rapporte qu'on peut apprendre à des dindes à avoir peur des oies. Des informations spécifient des *affordances*, et de ce fait, de fausses *affordances* peuvent être spécifiées par de fausses informations. De véritables *affordances* peuvent également ne pas être spécifiées. Dans le cadre de l'animation, on peut apprendre à des animateurs à avoir peur d'une situation (enfants + feu de camp = les éloigner) - ou au contraire à ne pas en avoir peur - ou encore tenter d'apprendre aux enfants à ne pas percevoir une *affordance*. Toutefois si l'attention, l'apprentissage et les besoins de l'animateur sont portés sur certaines *affordances*, d'autres *affordances* pourront ne pas être perçues.

#### **D - Comment explique-t-on les risques ?**

Il semble intéressant de mieux pouvoir comprendre les raisons d'explications très différentes qui peuvent être données pour un même évènement, de savoir ce qui influence les jugements. En effet, ces explications se révèlent influencées par différents paramètres. Nous avons relevé deux théories permettant d'éclairer la manière dont chacun d'entre nous appréhende et explique les raisons d'une perte ou d'un prix. Ces deux théories s'intitulent la théorie de **l'attribution causale**, développée par F. Heider (1944), et la théorie du « *locus of control* », ayant pour origine les travaux de J. B. Rotter (1954).

## 1 - La théorie de l'**attribution causale**.

F. Heider (1944) explique que la ressemblance et la proximité favorisent l'attribution d'actes aux personnes. Il précise également que c'est l'existence d'unités personne-acte qui favorise l'assimilation ou le contraste entre les parties. Il ajoute enfin que les états émotionnels peuvent influencer cette intégration causale. L'interprétation d'un évènement peut en effet varier en fonction du degré de proximité que l'on a avec la personne concernée, mais celle-ci est aussi fonction de nombreux filtres sociaux liés à l'appartenance, l'identité, la culture ou encore l'éducation. L'interprétation d'un accident (ou d'une agression) survenu à un ami pourra par exemple différer ou être plus ou moins rapide dans le cas où vous apprenez ces évènements à la télévision et qu'ils concernent des inconnus, dont vous ne connaissez rien.

## 2 - La théorie du « *locus of control* ».

Le « *locus of control* », que l'on peut traduire par « *lieu de contrôle* », est un concept développé par J. Rotter en 1954. Celui-ci désigne la perception, par le sujet, du contrôle des renforcements qu'il reçoit (cité par Dubois, 1987). En effet, les individus diffèrent dans leurs croyances et leurs appréciations sur ce qui détermine leur échec ou leur réussite dans une activité particulière, sur ce qui leur advient dans un contexte donné ou, plus généralement, concernant ce qui influence le cours de leur vie. Lorsque les individus fondent des relations causales centrées sur eux-mêmes, leur comportement ou leurs caractéristiques personnelles pour expliquer un renforcement donné (évènement ou sort positif ou négatif, performance, sanction), il s'agit d'une croyance en un contrôle interne. En revanche, si des individus perçoivent le renforcement comme déterminé par des facteurs extérieurs à leur action et donc hors de leur influence (chance, destin, sévérité d'un examinateur, difficulté de l'examen...), nous reconnâtrons alors une croyance en un contrôle externe. Nous pouvons parler de « *locus interne* » ou de « *locus externe* », si on attribue les causes d'un accident, d'une perte, à des facteurs internes comme par exemple une erreur d'inattention, un manque de vigilance ou de préparation, ou à des facteurs externes, comme le hasard, la fatalité ou encore des comportements déviants et déroutants. Ces attributions peuvent différer selon leur caractère plus ou moins systématique et ainsi se montrer stables ou instables, et aussi plus ou moins contrôlables.

## **E - La gestion des risques.**

La gestion des risques peut se réaliser de différentes manières, celle-ci représentant elle-même un coût. Il est important de noter que cette gestion se réalise dans le cadre de multiples systèmes - allant du microsystème au macrosystème - et non dans un vide écologique. Celle-ci subit donc de multiples influences, et non seulement celle de l'anticipation institutionnalisée, elle dépend de la façon dont on repère et explique le risque.

Relativement à l'expérience, la **mitigation** représente les différentes stratégies visant à diminuer le risque. On distinguera les principes de prudence, lequel concerne les événements fréquents et dont les risques sont avérés (la roulette russe), de prévention, qui concerne les événements d'une fréquence inconnue mais dont le risque est avéré (le nucléaire), et enfin de précaution, pour lequel le risque est probable mais non démontré (le téléphone portable sur le cerveau) (Godard *et al.*, 2002). Dans ce sens, la prévention se définit par « *l'ensemble des activités qui visent à réduire la probabilité d'occurrence d'un risque vers zéro, à éviter qu'il n'arrive ou à en gérer les conséquences pour les limiter au maximum* » (Peretti-Watel, 2009a). Les critères de validation BAFA, par le relai et le détail transmis par les formateurs, préviennent que la garantie de la sécurité physique, morale et affective prédomine. Cela participe parfois à qualifier d'irresponsables ceux qui utilisent des outils pour bricoler avec des enfants, et à les disqualifier à la moindre coupure. Prudence, prévention et précaution s'associent aux actions correctives et aux palliatifs, qui permettent également de limiter les pertes par différents moyens. Les premières visent à diminuer les effets du risque, à en minimiser l'impact lorsque celui-ci survient. Cela s'avère une stratégie efficace lorsqu'on peut agir sur les conséquences du risque et non sur le facteur de risque lui-même. Un harnais de sécurité en haut d'un échafaudage n'empêche par exemple pas la chute mais diminue très clairement les conséquences de cette chute. Les secondes s'expriment notamment par le biais de l'assurance, qui limite les enjeux financiers et se révèle obligatoire pour toute déclaration d'ouverture. Le contenu de ce que les assurances couvrent dans chaque ACM n'est pas toujours porté à la connaissance des animateurs. Notons que l'assurance est notamment financée par la hausse du prix de l'inscription, dans lequel nous pouvons aussi retrouver la mise aux normes des bâtiments - notamment les cuisines - accueillant les ACM. La baisse du pourcentage d'enfants qui partent aujourd'hui en colonies de vacances, 7% y partant chaque année selon un reportage du journal de France 2 diffusé en août 2012, en est l'une des conséquences à grande échelle...

Dans le cadre des ACM, des habitudes artificielles ont été recréées, permettant de contrecarrer les incertitudes naturelles, mais créant par la même occasion des incertitudes artificielles. Cependant l'illusion que les risques puissent être totalement éliminés ou maîtrisés est entretenue, et rend difficile l'acceptation de l'erreur. S'il y a échec, c'est qu'il y a eu erreur humaine. On doit alors trouver des responsables, voire des coupables, lesquels devront rendre compte des événements via des traces écrites, puis éventuellement rendre des comptes. L'obligation de résultat participerait au fait que les animateurs soient amenés à surveiller les enfants et non pas à veiller sur eux. Mais à quel moment la surveillance atteint-elle aux Droits de l'Homme ? Si la connotation négative qui est associée au risque conduit souvent à minimiser les risques plutôt qu'à maximiser les prix, G. Bruant, P. Fidelle et A. San José (1995) précisent encore que la répétition et la standardisation des actions motrices en milieu stable, dénuées de danger et d'imprévu, risquent à la longue de provoquer des conduites stéréotypées, potentiellement inadéquates voire dangereuses dans un environnement sauvage. Finalement cette stratégie n'entraîne pas la gestion des problèmes mais plutôt leur déplacement. « *Il y a trop de risques d'assèchement dans des méthodologies, dans des démarches didactiques stéréotypées* », affirme D. Le Breton (1990, p. 10). E. Friedberg

dénonce quant à lui les solutions miracles qui ne seraient que précaires et provisoires, quelles que soient l'irréversibilité et la solidité apparente du dispositif (1993/1997, pp. 259-260). Aussi, notons que l'imperfection remarquée d'un stagiaire BAFA s'avère parfois difficilement acceptable pour lui, d'autant plus que l'évaluation et la validation sont quelques fois confondues par les formateurs et/ou les stagiaires. G. Debord (1967) abordait ce phénomène dans son ouvrage *La société du spectacle*, dont le contenu se voit confirmé par les chanteurs de la *Star Academy* qui sont systématiquement applaudis et félicités, ou par Tom Cruise qui peut, dans ses films, courir des heures sans transpirer. L'apparence doit être sauve et le fait d'être inactif permet aux individus de se protéger de l'éventualité d'une action imparfaite. On retrouve cet état de fait dans le film *Mon Oncle* (Tati, 1958), où la volonté de M. Hulot d'effacer une petite imperfection provoque la destruction de la villa des Arpel. En effet, **faire en sorte que les conséquences ou les côtés négatifs de son action ne se voient pas** se révèle comme une façon de gérer les risques.

D'autres stratégies s'offrent à chacun afin de gérer les risques, notamment **l'acceptation des risques**, qui désigne le fait de « faire avec. » « *Effectivement, on sait que ça peut arriver* », disent certains, tout en poursuivant : « *oui, mais à partir de ce moment-là, on ne fait plus rien.* » On peut par là-même **démystifier le risque**, en revoyant l'évaluation de ce dernier.

Aussi, il est également possible de **transférer le risque** et de déporter les éventuelles conséquences négatives d'un acte à quelqu'un d'autre que soi-même, lequel est souvent vu comme « plus compétent dans le domaine. » Dans ce sens, des prestataires sont quelques fois sollicités dans les ACM afin de mener une activité, ce qui se révèle même obligatoire dans certains cas particuliers. Cela occasionne une déresponsabilisation - pouvant prendre différentes formes - des personnes dont le risque a été transféré ou ayant transféré ce risque. En effet, puisque d'éventuelles conséquences négatives sur les enfants n'auront pas les mêmes conséquences négatives sur eux-mêmes que s'ils avaient mené l'activité, leur intérêt pour ces mêmes conséquences négatives qui concernent les enfants pourrait alors varier.

## **F - Un risque, des risques.**

### a) Apport théorique.

Nous ne pourrions n'évoquer qu'un seul risque pour une même situation donnée, liée à l'animation. Il y en aura plutôt plusieurs, avec différents pertes et prix, pouvant concerner différentes personnes. En effet, si certaines pertes apparaissent plus évidentes que d'autres, faire une action entraîne des conséquences et ne pas la faire peut en entraîner d'autres. Aussi, il existe des conséquences collatérales aux actions menées ou non. À l'obtention d'un prix peut succéder celle d'un autre prix ou plutôt provoquer une perte ultérieure (en effet quelqu'un qui cuisine avec les enfants peut en effet n'y voir que des bénéfices s'il n'y a pas eu d'intoxication, et reproduire les mêmes actions, puis voir des enfants s'intoxiquer). Aussi à une perte peut

succéder une autre perte ou, dans d'autres cas, un bénéfice (on peut en effet tirer les leçons d'une erreur commise).

Le choix d'une action est éclairé par la théorie de la double contrainte formulée par G. Bateson (1956), qui, si elle se réfère à des modalités très précises et relatives à la schizophrénie, touche toutefois à l'appréhension de situations paradoxales, c'est-à-dire composée de deux injonctions qui s'opposent mutuellement. L'individu subit alors une troisième contrainte qui l'empêche de sortir de cette situation, le paradoxe se voulant imposé et maintenu. Au niveau des relations humaines, cela se concrétise par un ensemble de deux ordres, explicites ou implicites, intimés à quelqu'un qui ne peut satisfaire l'un sans désobéir à l'autre. G. Bateson, fondateur d'une école de pensée appelée l'École de Palo Alto, basée sur une approche systémique de ces problématiques, donne ainsi l'exemple suivant : « *vous êtes damné si vous le faites, et vous êtes damné si vous ne le faites pas.* »

Aussi, ces tensions peuvent s'exprimer à travers le modèle de structure de l'identité personnelle proposé par G. Bajoit (2003), désignant les difficultés à rendre compatibles les identités désirée, assignée et engagée. En effet l'animateur fait-il appel à lui en tant que sujet, en tant qu'animateur ou alors les deux, pour déterminer ce qu'il doit faire et ce qui est bon pour l'enfant ? S'il tente de satisfaire ses propres besoins en visant à satisfaire ceux de l'enfant, cela s'avère difficile de concilier les deux. Aussi, l'animateur peut juger comme difficile de satisfaire les besoins qu'il perçoit pour l'enfant, tout en respectant le cadre de l'identité qui lui est assignée.

#### b) Tentatives de classification, de typologie des risques liés à l'animation.

- Ces risques sont **relatifs à qui ?** à l'animateur lui-même, à l'enfant ?
- Les pertes et prix sont **relatifs à quelles dimensions ?** affectives ? cognitives ? sociales ? idéologiques ? liées au corps ?
- Ces risques entraînent des conduites liées à la **mise en jeu de quels systèmes ?**
  - ex : Était-ce possible de le faire autrefois ou non ?
  - ex : Est-ce possible de le faire chez soi ou non ?
  - ex : L'animateur connaît-il les lois relatives à cette situation ?
  - ex : Quelles expériences les animateurs ou les enfants ont-ils déjà eu, relativement à une situation donnée ?
  - ex : L'animateur est-il seul avec les enfants ?
- L'animateur a-t-il pris **conscience des risques ?** (traverser la route avec un groupe sans faire attention, marcher le long d'une route, baignade avec des enfants qui nagent à peu près bien).
- Les risques sont-ils **avérés ou supposés ?**
- Si ces risques sont avérés, **quelle fréquence** peut-on leur attribuer ?

- La prise de risque ou la non prise de risque sont **liées à quel type d'adaptation ?** au ritualisme ? au conformisme ? à l'innovation ? à l'évasion ? à la rébellion ?

- Dans un article publié dans *Vers l'Éducation Nouvelle* en 1990, J.-C. Marchal identifie différents types de prise de risque qu'il associe aux **grandes motivations ludiques humaines**, dont la classification est proposée par R. Caillois (1958/1976). Ces types de prises de risques mettent en jeu le vertige (*ilinx*), la lutte (*agôn*), la chance (*aléa*) ou enfin le simulacre (*mimicry*).

Nous pourrions ainsi analyser les risques liés à quelques situations d'animation, pour illustrer le propos :

<b>Action envisagée</b>	<b>Pourquoi le faire ?</b>	<b>Pourquoi ne pas le faire ?</b>
Faire des crêpes avec les enfants.	<b>Cognitif pour l'enfant :</b> « pour qu'ils sachent le faire. » <b>Social pour l'animateur :</b> « ils vont adorer, ils m'en redemanderont. » <b>Affectif pour l'animateur :</b> « je le fais bien chez moi ! »	<b>Corps de l'enfant / cognitif de l'animateur :</b> « ils risquent une intoxication alimentaire. » <b>Social de l'animateur :</b> « c'est interdit. » <b>Affectif de l'animateur :</b> « Pierre m'a dit que lui il ne le ferait pas. »
Permettre à un enfant d'utiliser un couteau type « Opinel ».	<b>Cognitif pour l'enfant / idéologique pour l'adulte :</b> « c'est bien qu'ils apprennent à s'en servir. »	<b>Corps de l'enfant :</b> « ils peuvent se blesser ! » <b>Social de l'adulte :</b> « que vont dire les parents... » <b>Cognitif de l'adulte :</b> « je ne sais pas m'en servir. » <b>Cognitif pour l'animateur :</b> « il y en a un qui s'est coupé l'année dernière ! »
Montrer divx, une copie de film à un groupe d'enfants.	<b>Cognitif pour l'enfant / idéologique pour l'adulte :</b> « c'est bien que les enfants découvrent ce film. » <b>Social pour l'animateur :</b> « le directeur va être content, une activité qui ne nous coûtera rien ! »	<b>Social pour l'animateur :</b> « il y a le risque de se faire pincer. » <b>Idéologique pour l'animateur :</b> « les artistes ne reçoivent pas l'argent qu'ils méritent, ce n'est pas normal ! »
Autoriser les casquettes à table.	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> « l'interdire pourquoi ? » <b>Cognitif pour l'animateur et social pour l'enfant :</b> « et si jamais ils étaient mal coiffés ?! »	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> « ça ne se fait pas. » <b>Social pour l'animateur :</b> « on va croire qu'on a le droit de tout. » <b>Social pour l'enfant et l'animateur :</b> « ailleurs il n'aura pas le droit, alors... »
Emmener un 13ème enfant lors d'une sortie en vélo.	<b>Social pour l'enfant :</b> « pour un seul enfant ! on ne va pas le laisser tout seul... »	<b>Social pour l'animateur :</b> « non, c'est 12, pas 13 ! » <b>Idéologique pour l'animateur :</b> « là on va avoir du mal avec 13 enfants à gérer »
Faire du sport avec des enfants, sans avoir de BPJEPS spécifique.	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> « ils aiment bien faire du sport, autant qu'ils fassent ce qu'ils aiment. » <b>Social pour l'animateur :</b>	<b>Social pour l'animateur :</b> « je ne sais si on a le droit alors non, pas de sport. » <b>Idéologique pour l'animateur :</b>

<p>« si je les laisse en faire, peut-être qu'ils m'aimeront mieux. »</p> <p><b>Idéologique pour l'animateur :</b> « ils se seront défoulés, ça leur fera du bien. »</p> <p><b>Cognitif pour les enfants :</b> « ils apprendront quelque chose, c'est peut-être un sport qu'ils ne connaissent pas. »</p> <p><b>Social pour les enfants :</b> « le groupe pourra se souder. »</p>	<p>« il y a mieux à faire, ici on fait de l'éducatif, ils ont le temps d'en faire à d'autres moments. »</p> <p><b>Cognitif de l'animateur / corps des enfants :</b> « ils peuvent se blesser, je ne suis pas un spécialiste moi ! »</p>
<p><b>Tableau 3 :</b> Analyse des risques liés à quelques situations d'animation.</p>	

### 3 - Des pratiques pouvant être perçues comme « à risque »...

Dans cette partie, nous analyserons quelques exemples-types, épiphénomènes paradoxaux ou problèmes soulevés, pouvant concerner les acteurs des ACM : la consommation de crêpes, la mixité dans les chambres et enfin les programmes, thèmes et kermesses, fleurissant ici ou là.

#### **A - Peut-on manger des crêpes qu'on a faites avec des enfants ?**

Le premier cas de figure, support à l'argumentation, est issu d'une discussion de cinq phrases, entendue il y a quelques années dans le cadre de ce qui s'appelait encore un CLSH (Centre de Loisirs Sans Hébergement).

Un animateur demande à un autre :

- « *Est-ce qu'on a le droit de faire des crêpes avec les enfants ?* »

Une réponse sans référence précise lui est donnée :

- « *Non, il ne me semble pas, je ne sais plus où j'ai lu ça...* »

L'animateur, résigné, s'abstient, dans le doute :

- « *Tant pis, je ne prends pas le risque, on fera autre chose... C'est pas grave.* »

... ce n'est pas grave pour qui ?

- L'enfant frappé d'hétéronomie (recevoir sa loi du dehors au lieu de la tirer soi-même<sup>1</sup>) demande : « *Alors, on peut faire des crêpes ?* »

L'animateur, tout aussi soumis à l'hétéronomie, répond :

- « *Non, on n'a pas le droit...* »

S. Milgram (1974) avait démontré que, si l'autorité montrait une hésitation ou un désaccord, elle devenait moins efficace. L'éventualité devient alors ici une vérité. Nous avons par ailleurs relevé bon nombre de conditions et adaptations différentes qui entraîneraient ici

<sup>1</sup> Hétéronomie (2012). Dans *Larousse 2012*.

accords ou refus, et cela parfois malgré la connaissance de la loi ; les crêpes au soja constituant une façon de détourner le problème.

Pour répondre à la question initiale :

D'abord, « *peut-on servir des œufs ?* »

*« Aucune législation n'interdit l'utilisation des œufs d'origine contrôlée. Il est conseillé qu'ils soient « cuits à cœur » lors d'une transformation, ce qui implique la possibilité de consommer certaines préparations culinaires réalisées par des enfants comme les crêpes. En collectivité, les produits dits « non cuits à cœur » comme la mayonnaise sont déconseillés et donc possibles dans certaines conditions de conservation. »*

Arrêté du 29 septembre 1997 Annexe 1 – D131  
Circulaire n° 2002-004 du 3 janvier 2002 – D132

Ensuite, « *les enfants peuvent-ils cuisiner ?* »

*« Oui, les préparations culinaires élaborées par les enfants dans le cadre d'activités pédagogiques doivent simplement respecter les conditions de sécurité et d'hygiène. »*

Note de service DGAL/SDHA/N 98/ n° 8126 du 10 août 1998 – D134  
Circulaire n° 2002-004 du 3 janvier 2002 – D132

L'un des fondements de nos craintes est que, dans notre société industrialisée, une grande population peut être contaminée en même temps par vecteur alimentaire. Divers organismes veillent à cela : l'Institut de Veille Sanitaire (InVS) et l'Agence Nationale de la Sécurité Sanitaire de l'Alimentation, de l'Environnement et du Travail, créée en 2010. Le diagnostic d'une toxi-infection alimentaire collective (TIAC) est défini par « *la survenue d'au moins deux cas groupés, d'une symptomatologie similaire, en général digestive, dont on peut rapporter la cause à une même origine alimentaire* » (Haeghebaert S. *et al.*, 2002, p. 249). Les TIAC proviennent de bactéries (clostridium perfringens : 6.9 % des cas - salmonelle : 57.7 % - staphylocoque doré : 20.7 %), de virus ou encore de parasites, dont les délais d'incubation sont plus longs. Les TIAC sont passées d'environ 100 en 1987 à un peu moins de 600 en 2001 (*ibid.*), malgré les mesures HACCP<sup>1</sup> auxquelles sont soumis les organisateurs, et qui entraînent notamment des scènes d'incompréhensions dans les cuisines. L'essor de la restauration collective ou encore l'amélioration du dispositif de surveillance sont des causes de cette augmentation repérée, la sous-déclaration demeurant tout de même non négligeable. Suite à ces TIAC, notons 10 % d'hospitalisation et 0.5 ‰ de mortalité. Ces déclarations impliquent à 70 % les restaurations collectives et à 30 % les familles. La responsabilité des œufs représente 19 % des cas déclarés. Si F. Ewald (1986) évoque la mise en risque du monde, le risque ici identifié est sanitaire. La prévention se caractérise par un succès,

---

<sup>1</sup> HACCP : Hazard Analysis Critical Control Point.

puisqu'on constate une hausse de l'espérance de vie et une chute de la mortalité infantile (Peretti-Watel, 2009b). Mais quel est le but à atteindre et au prix de quels sacrifices ? Doit-on effacer la notion de plaisir, comme celui d'apprendre, de faire soi-même ou encore de manger de bonnes crêpes ? Cela constituerait un effet incident, lequel ne remet pas en cause l'efficacité des dispositions.

P. Peretti-Watel (*ibid.*) estime que « *le problème [...] c'est qu'aujourd'hui la prévention repose sur certaines visions de l'homme qui nous semblent inadéquates* », elle « *s'adresse à une espèce d'homme idéal qui est un calculateur autonome et rationnel qui a une entière confiance dans les messages préventifs et qui ne tient qu'à une seule chose dans l'existence, c'est à sa santé. [...] On se retrouve dans une situation où on bombarde les gens [...] d'injonctions préventives sans se préoccuper du tout de leurs motivations.* » De plus la prévention, qui peut renforcer les inégalités, stigmatise les mauvaises conduites, et cela a d'autres incidences négatives sur la vie quotidienne et la santé (*ibid.*). La prévention, par la promotion de valeurs morales, constitue « *un cheval de Troie d'intérêts qui lui sont étrangers* » (*ibid.*), notamment financiers, des industries agro-alimentaire, pharmaceutique et du loisir. Elle devient, par ailleurs, le « *vecteur du conservatisme moral* » et de conduites rituelles (*ibid.*).

Enfin la loi qui nous vient du dehors peut parfois nous apparaître comme paradoxale. Deux textes illustrent cela ; d'une part, une instruction du Ministère de la Jeunesse et des Sports, précisant qu'une « *interprétation trop rigoureuse des textes ne doit pas freiner l'élan pris par les mini-camps, qui répondent à une forte demande des jeunes ; il est recommandé que chaque équipe d'encadrement intègre un animateur formé à la maîtrise des mesures d'hygiène alimentaire* » ; d'autre part, un arrêté de 1997, ainsi que deux arrêtés européens, prévoient une obligation de résultat à la restauration collective<sup>1</sup> (DDSV<sup>2</sup> du Loiret, 2009), ce qui amène peur et suspicion. On comprend mieux pourquoi les œufs des cantines scolaires sont aujourd'hui souvent en poudre, ce qui peut rappeler le film *Soleil Vert* (Fleischer, 1973). Toutefois ces arrêtés n'ont pas été validés par décret d'application concernant les ACM, qui embauchent peu de professionnels. Cependant, si la multiplicité des textes relatifs à l'alimentation collective ne vient pas à elle seule infléchir la baisse des stages BAFA en gestion ou des séjours de vacances, elle y participe, tout comme elle contribue à la raréfaction des crêpes en ACM.

---

<sup>1</sup> Références : Arrêté du 29/09/97. Règlement CE n° 178/2002 du Parlement Européen et du Conseil du 28/01/2002 - fixant les procédures relatives à la sécurité des denrées alimentaires. Règlement n° 852/2004 du Parlement Européen et du Conseil relatif à l'hygiène des denrées alimentaires.

<sup>2</sup> DDSV : Direction Départementale des Services Vétérinaires. Ces services ont été intégrés dans de nouvelles directions.

## B - La mixité dans les chambres est-elle interdite ?

« Les accueils avec hébergement doivent être organisés de façon à permettre aux filles et aux garçons âgés de plus de six ans de dormir dans des lieux séparés. »

Code de l'action sociale et des familles (CASF) Art. R. 227-6 – D 103-2  
Modifié par Décret n° 2006-923 du 26 juillet 2006 - art. 6 JORF 27 juillet 2006 en vigueur le 1er septembre 2006

Pour répondre à la question initiale, deux réponses nous ont été apportées lors de nos recherches. La première, orale, provenant d'une Conseillère à la Cohésion Sociale vers laquelle nous avons été orienté, qui m'a certifié à plusieurs reprises que cette mixité était interdite, malgré l'argument que l'interdit n'apparaît pas textuellement, alors qu'il s'avère très rarement ménagé en cas de nécessité, ou encore malgré la définition du verbe « permettre » (1 - donner la liberté de faire 2 - autoriser<sup>1</sup>). La seconde réponse, par mail : « non », envoyée par cette même personne. Nous lui avons demandé, en retour, si elle n'avait pas survolé la question et ainsi mal répondu. Sa seule réponse, après relance, aura été sans mot superflu : « Article R227-6. » Vous remarquerez que les réponses divergent chez les personnes qui ont lu le texte, y compris les réponses provenant d'une seule et même personne. La situation peu claire, suivie d'un renvoi au texte dont nous n'étions sûr de l'interprétation, s'avère assez déstabilisante. L'adage « nul n'est censé ignorer la loi » revient alors en tête. Quel choix faire et pourquoi ?

Notons que c'est parfois l'organisateur qui affirme que la loi interdit cette mixité. Parfois parce qu'il en est persuadé, avec ou sans texte, parfois pour se protéger, parfois pour rassurer ou encore parce qu'il trouve que c'est mieux ainsi. Un directeur, auquel l'organisateur interdisait la mixité au nom de la loi, a rétorqué qu'il n'était pas d'accord avec cette interprétation du texte et qu'il répondrait aux adolescents qui demanderaient une explication que c'est l'organisateur qui l'interdit. Ils n'ont jamais travaillé ensemble... Cette situation apparaît comme incroyable lorsqu'elle est évoquée à d'anciens directeurs, qui affirment que cette mixité constituait un de leurs objectifs ! Précisons que, dès l'enfance, on peut trouver cette mixité intolérable, notamment en raison d'un besoin d'intimité, par pudeur ou encore entraînés par des réactions communautaires.

C'est parfois le fait que l'interdit soit posé davantage que la perspective des conséquences directes qui font que les uns font la chasse à ceux qui s'approchent des tentes des filles - même s'ils reconnaissent que ça n'empêchera rien - et que les autres désobéissent ! Notons que certaines questions ne se posent qu'en colonie ou en camping, en tout cas bien

---

<sup>1</sup> Permettre (2008). Dans *Petit Larousse 2008*.

loin des stages BAFA en demi-pension. Au-delà de ce cas précis, c'est souvent la méconnaissance des textes qui perpétue les mythes. Avancer des interdits peut de surcroît s'avérer dangereux, quand on constate que certains animateurs, croyant les antiseptiques interdits, s'accommodent de savon pour soigner tout type de blessure.

Au beau milieu de tout cela, on trouve des animateurs, qui ont eu des références différentes tout au long de leur parcours et qui n'ont généralement plus qu'à exécuter ou éventuellement à transgresser la règle établie, mais ce sera alors à eux d'assumer. Si certains se restreignent, d'autres usent d'ingéniosité. Un grand marabout pour les filles et un autre pour les garçons et enfin des marabouts mixtes règlent le problème. En effet l'application d'une règle peut toujours avoir des effets imprévus, car on peut avoir de multiples interprétations d'un fait, d'une règle ou d'un contexte. Si l'on considère le panneau au bord d'une plage déserte : « Il est interdit de se baigner ! », la signification de cet ordre n'est pas si aisée à déterminer. En effet, comment l'interpréter ? À quelle distance est permise une baignade à côté du panneau ? À quelle profondeur débute ce qui est désigné ici comme « bain » ? Cette injonction ne sert-elle pas principalement à dégager la responsabilité des autorités locales (Bourcier, 2011, p. 178) ? « *La sérendipité législative [...] consiste pour tout acteur plongé dans la complexité des normes, à tirer profit de l'interprétation qui lui semblera la plus favorable, ou à contourner simplement l'objectif affiché de la loi par n'importe quel moyen légitime [...]* » (p. 174). Indépendamment du fait que l'instrument puisse être mal rédigé relativement à la légistique, c'est l'interprétation de la norme en contexte par les destinataires du texte, s'accompagnant de comportements non prévus, qui retiendra notre attention. En effet, puisque les règles ont pour but de faire faire aux gens ce qu'ils n'auraient autrement pas nécessairement décidé, il existe une pression sur les règles, les normes d'incitation étant propices aux effets pervers (p. 178).

**« La réglementation n'interdit pas, elle organise.**

*La visite des lieux commence. Des adultes sont postés à tous les étages ; leur mission est d'orienter et de répondre à la foultitude de questions qui ne manquent pas de tomber. Est-ce bien vrai que les gars et les filles pourront s'installer dans la même chambre ? Est-ce si possible que cela de partager le même bloc de douches ? Et ceux qui ne veulent pas ?*

*La question du droit s'accompagne de celle de l'interdit. Non, il n'est pas interdit de dormir en mixité dans un séjour de jeunes. Il n'est pas non plus interdit de prendre sa douche avec qui bon nous semble.*

*N'en déplaise peut-être aux conservateurs de la tradition, aux gardiens du temple réglementaire : un camp d'ados doit permettre un « usage distinct » des lieux de sommeil et d'hygiène. Quoi de plus normal pour préserver l'intégrité de chacun des jeunes en séjour ? La réglementation n'interdit pas, elle organise. »*

**Extrait d'article 1 : « Mixité, quand tu nous tiens... » (Denis, 1996, p.33).**

## C - Thèmes, kermesses et programmes.

On observe un glissement sémantique entre l'obligation de fournir un projet pédagogique et l'évocation actuelle de programmes. Même si ceux-ci sont pour le moment facultatifs (à quand l'obligation si cela devient la norme ?), les programmes peuvent aujourd'hui être considérés comme un repère imparable pour des directeurs qui vont les produire et les suivre. De nombreux animateurs sont de nos jours condamnés à subir ou participer à des lubies, parfois redondantes et omniprésentes, allant du « disco » aux « monstres qui attaquent ». Ce phénomène ne date pas d'aujourd'hui, puisqu'il y a dix ans nous voyions déjà des Mickey Mouse fleurir des projets éducatifs, même si cela ne se traduisait dans les faits « que » dans la thématique de la kermesse, qu'il fallait cependant préparer, ainsi que pour le « voyage de fin de centre » idoine. La notion de programme s'est notamment développée, car elle constitue un attrait, une vitrine ou une commande pour les ACM. Le procédé consiste, parce qu'il y a des demandes diverses, à se restreindre en s'imposant soi-même un programme. On peut envisager que les programmes puissent constituer des traces écrites du travail de réflexion et de prévention sur les risques potentiels des activités proposées. Ces programmes seront-ils amenés à être validés suivant des critères définis : un pourcentage d'activité physique et manuelle, une veillée par semaine... ? La volonté de tout maîtriser, de tendre vers le risque zéro amène à la standardisation. À quand des programmes nationaux par tranche d'âge ?

Les programmes ont émergé depuis longtemps à l'école, notamment en Éducation Physique et Sportive (EPS) où ils sont désormais drastiques. Nous avons nous-mêmes participé à une formation d'enseignants où l'intervenant, qui participe par ailleurs à l'élaboration de programmes nationaux, a confirmé que « *le but [des nouveaux programmes] est d'uniformiser les cultures* », en avouant que le tout se réalisait avec une prise en compte minimale des enquêtes soigneusement remplies par les enseignants. Et ne nous empêchons pas de penser que l'arrivée de programme pourrait survenir dans l'animation volontaire ! Quels seraient alors les enjeux si un programme ou un prévisionnel n'était pas respecté ? Dès lors, comment profiter des opportunités, ou agir en jugeant de la respiration du groupe ? On remarquera que l'application des textes ou des consignes n'empêche pas d'agir de façon inconsciente, des programmes pouvant se révéler surchargés pour certains, ce qui est vecteur de fatigue, et donc générateur d'accidents. Notons que les structures que représentent les ACM sont apparues bien après les enfants eux-mêmes, qui avaient appris à s'amuser sans les adultes. Selon R. Caillois (1958/1976), la mimicry, qui renvoie aux jeux d'imitation, apparaît comme naturelle chez l'enfant. Aujourd'hui ce jeu est parfois devancé, dirigé, prémâché par les adultes ; on coupe à la racine l'imagination de l'enfant, ce qui amène à des comportements ritualistes, « *allez, c'est marrant, il faut s'amuser !* », quand on ne mélange pas réalité et fiction. Et, même si la parole constitue un droit, pourvu qu'il ne dise rien s'il n'aime pas ! Difficile alors d'envisager des réunions d'enfants pour réajuster un programme et ainsi donner

vie au groupe. Les enfants n'apprennent donc pas dans ce cas à décider, ce qui entraîne des effets quasi-iatrogènes<sup>1</sup>. La restriction par le programme ouvre donc à autre chose.

La lecture du milieu de vie, afin d'agir dessus, permet aux enfants d'évoluer dans un autre cadre que celui de la consommation, lequel favorise la « *misère symbolique* », comme l'évoque B. Stiegler (2004, titre). On cherche déjà à l'extérieur à nous convaincre en permanence qu'il faut consommer, notamment de l'activité. On assiste en effet à une marchandisation du loisir, puisque les privés qui s'immiscent dans ce secteur ont pour priorité les bénéfices financiers. Rappelons que le concept d'autorité renvoie à « augmenter l'autre ». Aller à *Eurodisney*, qui est un aboutissement extrême d'une thématique, ou fabriquer un même objet pour offrir aux parents (un pot à crayons par exemple) n'est pas la seule définition d'un ACM de qualité, quoiqu'en pensent certains élus ou parents, actuels ou en devenir. De plus les prestataires extérieurs sont généralement réservés à l'avance et n'émanent alors pas du groupe. Les ACM devraient pourtant, selon moi, constituer une aventure humaine à part entière, notamment alimentée par une réflexion sur l'aménagement des espaces, et non une entité définie à l'avance de façon glaciale. Aussi, cela s'avère très agréable de décider ou encore de trouver par soi-même, même si on se trompe un peu. Cela permet la *sérendipité*<sup>2</sup> qui se définit par « heureux hasard ». En effet, en regardant un film, en allant se balader, en apportant un bout de gâteau à la voisine, on pourra avoir envie de préparer le même plat que l'acteur mange, construire une cabane dans la clairière, saisir l'occasion d'apprendre à tricoter - ou juste se sentir libre.

Le principe d'une aventure, c'est qu'on ne sait pas forcément ce qu'on va trouver, mais en agissant elle permet des découvertes inattendues. L'hyper-planification ferme à cela et certains animateurs sont parfois surpris des divergences entre ce que leur stage de base BAFA a pu leur laisser croire et leur stage pratique. La réalité amène parfois à faire suivre un programme et à courir après le temps, avec envie ou devoir, ce qui amène à l'éloignement de ce qu'un enfant est capable d'appréhender à un *moment t*. Cela va à l'encontre de l'autonomie, évoquée dans certains projets pédagogiques, qui ne sont pas toujours co-construits ni même lus. « *Les gens qui veulent toujours enseigner, empêchent beaucoup d'apprendre* », décrivait Montesquieu. « *On nous dit qu'on ne sait rien mais on sait des choses quand même* », rappelle même un enfant dans le documentaire *Ce n'est qu'un début* (Barougier et Pozzi, 2010). Par ailleurs, dans le cadre des kermesses, le rendu révélé comme la « performance » conjuguée des enfants, animateurs, directeurs et organisateurs, souvent considéré comme important, est alors souvent pré-pensé par l'équipe, dont les membres ont signé un contrat, à la différence des enfants. Une recherche d'excellence (ici dans le domaine de la représentation) qui a un coût... « *Si le programme ne leur convient pas, ils n'ont qu'à aller ailleurs* », soutient une stagiaire BAFA 3. Les ACM, tu les aimes ou tu les quittes... En effet, au-delà de ne pas prendre en compte la réalité des enfants, l'automatisme des programmes peut stigmatiser ;

---

<sup>1</sup> Iatrogène : se dit d'un trouble ou d'une maladie provoqués par le médecin.(Fingerhut et Quevauvillers, 2001).

<sup>2</sup> Le terme *serendipity* a été introduit et défini en 1754 par Horace Walpole.

ceux-ci amènent à envisager un enfant-type dont on se désintéresse des projets, à laisser certains de côté et, enfin, à éventuellement compenser les mécontentements. Les enfants ne décident alors pas ; au mieux ils choisissent tout en écrasant des minorités plus ou moins résistantes. Cela s'applique également aux directeurs et aux animateurs, qui parfois se démotivent ou se forcent (« *au pire, si le directeur le veut, on va le faire...* »). Le mieux n'est alors même plus envisagé.

## **IV - La recherche.**

### **1 - La problématique.**

L'animateur se trouve mêlé à différents systèmes, propres aux ACM ou à d'autres réseaux extérieurs. Ces systèmes représentent un instantané de la vie de la personne, en même temps qu'ils ont un impact sur le travail de l'animateur, ainsi que sur ses prises de décision, concernant notamment d'éventuelles prises de risque. À l'issue de notre partie théorique, nous pouvons justement nous interroger sur la nature des mécanismes relatifs à l'écosystème de l'animateur qui peuvent influencer la gestion de la prise de risque, souvent évoquée par les acteurs de l'animation volontaire. Nous pourrions en effet chercher à déterminer, à comprendre, à vérifier les conditions d'apparition d'une prise de risque pour les animateurs interrogés, et peut-être pourrions-nous observer des systématismes au fil des entretiens lors de prochaines recherches à venir, qui pourront nous permettre de préciser notre problématique. Nous tâcherons tout d'abord de décrire le contexte et la situation d'interview, ce qui nous sera précieux ultérieurement pour mieux comprendre l'ordinaire du monde de l'animation volontaire. La volonté d'éclaircir ce qui se trame autour de cette pratique d'animation pourra éventuellement nous amener à des résultats insoupçonnés et producteurs de nouveaux sens.

### **2 - Les indices et les indicateurs.**

Les indices relevés seront ici les discours relatifs à l'animation volontaire, tandis que les indicateurs seront constitués des arguments donnés en faveur ou à l'encontre de la réalisation d'une action dans ce même cadre. Les éventuels changements de position donnés par les personnes interviewées constitueront également des indicateurs, ceux-ci pouvant intervenir dans le cheminement de la pensée de l'animateur, dans la confrontation avec l'autre, ou par la nature de la formulation d'une question.

### **3 - Le recueil des données.**

Les données recueillies sont de type qualitatif. Celles-ci « *mettent en évidence le sens singulier, unique, spécifique des phénomènes vécus.* » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2001).

### **4 - La méthodologie.**

La méthode employée est une méthode *a posteriori*, c'est-à-dire que la formulation des hypothèses sera issue de notre enquête. Aussi, notre méthode envisagera les personnes comme disposant en elles de ressources, de potentialités très souvent non actualisées et qu'il convient de faire émerger.

Nous procédons à l'interview de deux participants. Nous interrogeons séparément et successivement ceux-ci de façon individuelle, puis nous passons à une deuxième étape, où ces deux mêmes personnes sont présentes simultanément face au caméscope. Ainsi, nous pourrions comparer les discours individuels et de groupe. Nos interventions évoquent des situations qui impliquent à l'animateur de se positionner.

L'étude se réalise ici lors d'un stage d'approfondissement BAFA (ou BAFA 3), qui a pour thématique « l'organisation de mini-camps », et se déroule du dimanche 26 au vendredi 31 août 2012. Ce stage est organisé par les Ceméa de Picardie à Ville-sur-Ancre, un petit village du département de la Somme. Les personnes interrogées sont donc ici des stagiaires BAFA 3. Trois formateurs, bien rôdés à l'animation et à la formation BAFA, encadrent ce stage, comme ils l'ont déjà fait plusieurs fois auparavant. Ce stage accueille un groupe de neuf stagiaires, six filles et trois garçons. Nous avons pris contact avec le responsable du stage une semaine avant le début de la formation, ceci afin de connaître les moments les plus propices, pour l'équipe de formation et le groupe de stagiaires, à la possibilité d'une interview, qui ne s'établit pas uniquement selon notre propre volonté. Notre rencontre filmée avec les stagiaires a lieu le jeudi 30 août au soir, avant-dernier jour du stage, alors que le groupe est déjà constitué et que les stagiaires ont appris à se connaître. Des éléments liés aux relations entre les stagiaires pourront de ce fait nous échapper. Notons que nous sommes arrivés sur le lieu du stage le mercredi après-midi, accompagnés par deux personnes, et qu'un autre « invité » était déjà sur place. Nous avons été présentés, mais nous avons essayé de nous montrer très discrets par rapport à l'objet de notre venue, et avons participé de bonne grâce à un concours de pêche à l'américaine le jeudi, dès 7 heures du matin. Nous n'avons pas abordé notre thématique, ici creusée, avec les stagiaires avant le moment de l'interview, cela afin de ne pas influencer l'approche de ce moment, ou peut-être d'induire un certain type de réponse. L'annonce aux stagiaires des interviews à venir s'est faite le jeudi, au moment du goûter. Nous avons présenté un moment d'interviews relatives à l'animation, qui se déroulent en deux phases. La première phase est individuelle, tandis que la seconde regroupe les deux stagiaires déjà interviewés auparavant. Les personnes interrogées sont déterminées par le biais du volontariat, car nous ne souhaitons pas forcer quelqu'un, même après un tirage au sort, à être questionné lors de son stage BAFA. Nous pouvons toutefois considérer que le volontariat n'amène de fait que des personnes disposées à être interrogées. Avant de commencer ces interviews, le temps estimé de chacune d'entre elles est de vingt-cinq minutes. Cette projection est relative à la disponibilité des stagiaires en formation, questionnés avant le repas du soir pour la première phase, et après ce même repas pour la seconde phase. Un chalet au bord d'un étang sert ici de lieu pour les interviews, en sachant que nous avons convenu avec les autres stagiaires, ainsi qu'avec les formateurs, qu'ils ne pourraient pas y entrer à ce moment afin d'éviter de perturber ou d'influencer les réponses. Aussi, les réponses des stagiaires ne peuvent être perçues par les personnes se situant à l'extérieur. Cet espace a également été choisi pour des raisons sonores, l'écoute post-interview pouvant se révéler difficile en raison du vent ou des bruits parasites. Aussi, nous avons ici l'avantage de bénéficier d'une prise de courant, et ne risquons ainsi pas que l'interview doive s'interrompre pour un long moment, pour des raisons liées à la batterie de caméscope. Celui-ci est maintenu

par un pied, et le cadrage est réalisé au préalable. Nous n'avons ainsi pas à tenir l'appareil durant l'interview, et pouvons de ce fait nous consacrer aux personnes assises face à nous, successivement puis simultanément. Une table ronde nous sépare par ailleurs.

Nous avons tout d'abord préparé une base de questions choisies à l'avance, et nous avons souhaité rebondir sur les incohérences, les imprécisions ou les divergences des dialogues de l'un ou de l'autre. Nous ne souhaitons donc pas poser systématiquement les mêmes questions aux deux stagiaires considérés de façon isolée, mais toutefois les relancer sur des points de divergence, au regard de la première interview. Cela pourra permettre d'assister à l'argumentation de différentes positions, et même peut-être à des changements d'avis.

Nous prenons plusieurs précautions avant de commencer ces interviews. Nous précisons tout d'abord aux personnes que le contenu de leurs réponses n'est pas soumis à une évaluation ou à une validation pour leur stage, et qu'il n'influera pas sur celles-ci. D'ailleurs, nous ajoutons que ces documents filmés ne seront utiles qu'à notre travail de recherche.

Aussi, nous précisons que la première phase d'interview ne constitue pas un temps d'échange mais plutôt une interview, et que nous parlerons donc le moins possible et laisserons se dérouler leurs réponses. Lors de la seconde phase, nous exprimons d'ailleurs le fait qu'il sera important que chacun puisse laisser l'idée de l'autre aller jusqu'au bout. Nous tâchons également de ne pas donner notre avis, ne serait-ce que par un hochement de tête ou par l'expression de notre visage. Toutefois, même si les stagiaires ne sont que deux à échanger, le caméscope et la personne qui interroge ont une influence sur les réponses données. Nous faisons donc en sorte d'alléger l'importance de notre présence. Aussi, nous veillons au choix du vocabulaire employé et nous encourageons les personnes à nous demander de reformuler la question s'ils ont le moindre doute sur la compréhension de celle-ci. Nous essayons également de ne pas introduire certains mots, afin d'éviter de nous étonner qu'ils aient été utilisés par l'interviewé dans notre analyse. De plus, nous choisissons de ne pas débiter les interviews de façon abrupte, et donc de poser très tôt une question « à blanc » sur le stage, une question de « mise en route », puisque nous n'avons pas observé de tension particulière dans le groupe, ni au sujet de la validation, ni entre les stagiaires...

Successivement à certaines de nos questions, nous nous sommes préparés de manière conditionnelle aux réponses des stagiaires. Nous avons donc parfois préparé plusieurs questions pré-programmées, qui pourront être posées selon la réponse donnée. Par exemple, dans le premier cas, concernant le refus de faire des crêpes, nous pourrions rebondir : « *et donc tu préfères que les enfants ne cuisinent pas et n'apprennent pas à s'en servir ?* » Dans un deuxième cas, dans le cas où la réponse est positive, nous pourrions les relancer : « *et donc tu préfères prendre le risque, quitte à te faire pincer ?* » Aussi, en cas de réponse pouvant paraître audacieuse ou effrontée, nous demanderions si la réponse, et donc l'éventuelle conduite, serait la même en présence d'une autorité comme le directeur. Enfin, pour certaines

réponses que nous pourrions estimer trop courtes ou imprécises, nous essaierons de clarifier le sens attribué à certains mots évoqués

Après l'interview, nous demandons les mails des deux stagiaires, afin de pouvoir les recontacter par la suite, en vue d'autres recherches qui poursuivront celle-ci.

Le contenu des trois rencontres successives est intégralement retranscrit ci-dessous. Nous numérotions ici nos interventions afin de simplifier les interprétations à venir au niveau théorique.

## **5 - Les données brutes.**

### Première phase, une première interview : Marie.

*1 - « Je vais te poser quelques questions, et tes réponses ne seront soumises ni à l'évaluation, ni à la validation. La vidéo sera regardée uniquement par moi. Ce n'est pas vraiment un échange, mais plutôt une interview. Je ne vais pas te relancer très souvent, je te laisserai parler, le temps que tu as quelque chose à dire... Je ne vais pas te couper. L'interview porte sur le domaine de l'animation, si tu ne comprends pas une question, n'hésites pas à me redemander. Est-ce que tu peux commencer par te présenter rapidement ? Je te donne des indices : famille, amis, activités de loisirs, scolaires et professionnelles... »*

Marie : Je m'appelle Marie, j'ai 18 ans, je viens de faire une terminale scientifique, je vais commencer une école préparatoire de deux ans en biologie, chimie, physique et sciences et vie de la terre à Amiens (80). Je viens de Mouy (60), je suis la dernière d'une famille avec deux grandes sœurs et un grand frère. Mes deux parents sont professeurs d'EPS, enfin ma mère est à la retraite maintenant. Je pratique l'équitation, je fais pas mal de sport, je suis très sports d'extérieurs en fait. Les amis, ça va de la simple soirée « posée » chez moi ou chez eux, aux sorties n'importe où, par exemple le *Laser Game*. On avait prévu de partir en week-end au Touquet mais ça ne s'est pas fait. En étant étudiant, on n'a pas forcément les moyens de le faire, et vu qu'on n'a pas tous le permis c'est un peu dur.

*2 - « Comment ça se passe le stage, qu'est-ce que vous avez fait ? »*

M : Ça se passe nickel. Dimanche, on a eu l'installation, le bon vieux topo sur les règles de vie en collectivité. Après, lundi on a commencé les acquisitions, on a vu ce qu'on attendait du stage, on a continué les installations : en gros la mise en place de qui allait faire la cuisine, quel jour, qui allait faire la vaisselle... Ah aussi, on a commencé les feux kanaks et polynésiens ; après, donc mardi après-midi : préparation de la randonnée. Jusqu'à mercredi midi on est parti en randonnée. Mercredi après-midi c'était le retour de la randonnée avec le

bilan et l'inventaire du matériel. Ce matin, le concours de pêche. On est arrivés quatrièmes. Après c'était le temps de réflexion, et une balade autour du développement durable.

3 - « *Saurais-tu dire pourquoi tu as passé le BAFA ?* »

M : Déjà parce que j'étais incitée par mes parents et mon frère aussi, qui l'ont passé. Étant d'une famille d'enseignants, forcément ça travaille avec les enfants, donc ça m'a incitée. Et même, j'avais un peu travaillé entre guillemets parce qu'en gros j'ai une mère qui encadre des travaux manuels de temps en temps aux petites vacances. C'est sur une après-midi, elle me demandais de temps en temps de venir donner un coup de main. Je travaillais avec des enfants, je les aidais, et puis même, j'aime bien les enfants, j'aime bien travailler avec eux. C'est toujours ça de gagné, et je me suis dit au moins tu pourras partir en colonie pendant un mois, tranquille.

4 - « *Tu peux raconter ton stage pratique ?* »

M : C'était dans un accueil de loisirs. Mon recrutement s'est légèrement fait « à l'arrache »... Au début on m'a dit non, parce que l'équipe avait déjà été constituée. Après j'ai carrément appelé le maire pour lui demander si je pouvais faire le stage pratique, je n'avais besoin que de quatorze jours de présence avec les enfants. Ils m'ont dit ok, je suis arrivée en plein milieu du mois d'août, en gros j'ai commencé la semaine du 15 août. Du coup c'était un peu galère car j'ai dû m'incruster dans le planning des autres animateurs, qui avait été fait un mois avant. En gros, je suis arrivée stagiaire pratique, et là... Vas-y trouves tes activités ! Heureusement il y avait quand même certains animateurs qui m'aidaient, qui me disaient tu peux leur faire faire ça. Moi, c'était ma première fois où je travaillais en centre aéré, où j'avais vraiment un grand nombre d'enfants sous ma responsabilité. C'était un peu stressant surtout que la première journée où je suis arrivée, on avait une sortie sur Paris : là t'étais heureuse ! Au début j'ai cru à une blague. Le directeur m'a dit : au fait t'es au courant qu'on va sur Paris ? J'ai quelle tranche d'âge déjà ? Ah les maters (enfants de moins de 6 ans). J'ai les maternels à Paris, ah ok ! Le stage ça s'est très bien passé. Je me suis entendu avec tout le monde, j'ai un caractère assez sociable, donc je vais facilement vers les gens, ça se passe très bien en général.

5 - « *Est-ce que tu viendrais ici avec un groupe d'enfants ?* »

Ici, non je ne pense pas. En fait moi ce qui me bloque surtout c'est par rapport aux sanitaires. Parce que là c'est vraiment... Si, y aller, mais avec un petit groupe d'enfants mais pas plus de quinze. Quand je vois les douches... Nous, avec neuf stagiaires, on galère. C'est ça qui me bloquerait, le reste dans le cadre il n'y a pas de souci. Là pour le stage ça passe, mais avec des enfants non, moi je ne suis pas maniaque mais... Moi, ça me dérangerait par rapport aux enfants, parce qu'à mon avis... Oui, c'est vrai les enfants eux ils s'en foutent. En mettant en dehors les sanitaires franchement je viendrais. Ce sont de bonnes installations, c'est quand même sympa, et puis même pour les enfants, pour certains qui viennent de la ville, ça leur change, ici c'est la campagne.

6 - « *Au niveau de l'activité, ici tu verrais quoi ?* »

M : L'idée de la randonnée comme on a fait, par contre peut-être pas sur vingt-quatre heures, enfin si, pourquoi pas d'ailleurs, quand je vois où les autres ont pu loger, genre à Heilly, dans le parc du château... Partir, allez, deux-trois jours...

7 - « *Vous pourriez faire à manger vous-mêmes ?* »

M : Oui, on ferait à manger nous-mêmes.

8 - « *Est-ce que tu prêterais un couteau de type Opinel à un enfant ?* »

M : Moi, ça dépend de quelle tranche d'âge, si c'est un adolescent, oui, je pourrais lui donner il n'y a pas de souci. Si ce sont des 7-8 ans, non, et même avant, non. J'ai peur qu'ils fassent des bêtises avec. Des fois ils ne se rendent pas trop compte du danger que ça peut représenter donc par principe de sécurité, je pense que tout ce qui est couteaux un peu tranchants, je m'en occuperais, je le ferais moi-même. Si j'avais un groupe d'adolescents avec moi, je pense que là je leur donnerais.

9 - « *Les enfants pourraient-ils s'occuper du feu ?* »

M : Ils pourraient apporter le bois, mais par contre je ne pense pas que je les autoriserais à mettre le bois dans le feu sans que je sois là. Si je les laisse se débrouiller tout seuls, il y a le risque qu'ils se brûlent, et si je ne suis pas là au moment où ils sont en train de mettre le bois dans le feu, je ne peux pas contrôler.

10 - « *On a vu qu'il y avait des balades à faire en vélo... On imagine une situation où le directeur te demande si tu es d'accord pour emmener en vélo treize enfants, avec un autre animateur...* »

M : (elle coupe) Bah si on est à deux animateurs...

11 - « *... la loi dit 12 par groupe...* »

M : Si, pour une randonnée à vélo, c'est douze enfants maximum on se fait arrêter, il faut trouver autre chose, non si on se fait arrêter... Par pur hasard, si on se fait visiter par la Jeunesse et Sports le jour où on part en randonnée, et qu'ils se rendent compte qu'on emmène treize enfants en randonnée... Là, ça pourrait causer de graves soucis.

12 - « *Quels soucis ?* »

M : Justement, par rapport à la réglementation, la Jeunesse et Sports quoi. S'ils considèrent qu'il faut douze enfants, voilà c'est douze enfants et pas plus. Après c'est une question de

responsabilité. Après, je ne sais pas ce que ça peut engendrer comme problème mais voilà. Treize enfants à deux animateurs je ne pense pas que ça me paraîtrait trop, mais moi c'est vraiment par rapport à la législation, moi si c'est douze enfants ce sera douze enfants et puis basta.

*13 - « Dans ton centre as-tu été amenée à prendre des risques un peu comme dans la situation précédente ? »*

M : Non, on a toujours été ok au niveau du nombre, on a toujours eu le quota par animateur. Je n'ai jamais eu à prendre de risque, sachant que c'étaient des sept-huit ans. Même quand je suis parti en camping, là-dessus on n'a jamais eu à prendre de risque.

*14 - « Imaginons qu'il y ait un panneau : « il est interdit d'utiliser la cuisinière en présence des enfants » sur celle située derrière toi... Mais comme on est en camping des enfants sont souvent, voire toujours présents, te servirais-tu de cette cuisinière ? »*

M : Je m'en servirais si vraiment je n'ai pas le choix. Mais dans ce cas là je m'arrangerais pour que les enfants restent en dehors de la cuisine.

*15 - « Dans quelle type de structure souhaiterais-tu travailler la prochaine fois ? »*

M : J'aimerais bien tester une colonie de vacances, ça m'intéresse. Je n'en ai jamais fait donc ça m'intéresse. Je suis curieuse de nature, et j'aime bien voyager Je pense que j'essaierais.

*16 - « Avec quel type d'âges ? »*

M : Entre huit et dix ans.

*17 - « On parlait des lois régissant l'animation volontaire tout à l'heure, est-ce que tu trouves qu'elles sont trop strictes ? »*

M : C'est vrai, moi je sais que c'est surtout au niveau alimentaire, ils sont... Ils prennent beaucoup de précautions pour finalement des risques minimales. Pour le camping que j'ai fait en juillet, tout ce qui sort du frigo ça ne rentre plus... Sauf qu'il y a des trucs, on les sort du frigo on ne les entame même pas quoi ! Enfin, là-dessus, je me dis que c'est du gâchis. Il y a des aliments qu'on prépare, nous on ne serait pas en présence d'enfants on les mangerait - je ne sais pas - deux trois jours plus tard, il n'y aurait pas de problème. C'est mon côté on ne gaspille rien. C'est vrai que du coup, moi à chaque repas, quand on a dû jeter des aliments qui n'avaient même pas été ouverts, ça me désolait quoi.

*18 - « C'est quoi des bonnes vacances pour les enfants selon toi ? »*

M : C'est d'abord des vacances durant lesquelles ils s'amuse et ils apprennent des choses.

19 - « *Et quelle serait ta définition d'un bon animateur ?* »

M : Un animateur c'est quelqu'un qui arrive à enseigner des choses aux enfants sans que ça ne fasse, ou sans qu'on ne ressente, le côté école. C'est vraiment apprendre en s'amusant. Il faut que les enfants, comme l'animateur, prennent du plaisir à être ensemble, et à apprendre des choses ensemble.

20 - « *Dernière question, est-ce que tu boirais un verre de vin à table en présence des enfants ?* »

Non, pas en présence d'enfants, je... je boirais ce que les enfants boivent et voilà. C'est par principe. Admettons que je boive un verre de vin, et bien les enfants diront pourquoi moi je n'ai pas le droit d'en avoir ? Voilà, après c'est une question d'égalité. Je me mettrais sur un pied d'égalité par rapport aux enfants.

Première phase, une seconde interview : Pierre.

21 - « *Ce n'est pas un échange, mais une interview sur l'animation. Tu vas parler beaucoup plus que moi. Si tu n'as pas compris, il ne faut pas hésiter à me demander, et je te réexplique. Ce n'est pas soumis à l'évaluation ou à la validation, ça n'a rien à voir. Dis ce que tu penses, essaye de ne pas te dire : « qu'est-ce qu'il va penser si je dis ça. » Peux-tu te présenter rapidement ? Par exemple, la famille, travail, amis, activités professionnelles, scolaires, loisirs...* »

Pierre : Je m'appelle Pierre, j'ai 17 ans et demi, je passe en terminale. Mes parents sont divorcés, j'ai deux sœurs, un frère, deux demi-frères. J'aime bien sortir, boire un verre avec mes amis, les petites soirées entre copains, jouer, on fait beaucoup de *Risk* ensemble. Je sors souvent le soir. Je joue du piano, ça tourne autour de la musique. Je joue dans un groupe et je fais du clavier. Je fais aussi de la guitare. J'habite à Compiègne.

22 - « *Comment ça se passe le stage en gros, sans dire bien ou pas bien, qu'est ce que tu as vécu dans le stage ?* »

P : Le thème c'est organiser un mini-camp, donc ça s'est articulé autour de ça. On a vécu en camping depuis le début, sous tente. C'est vrai on n'a pas l'habitude faire ça. C'est super le matin de se lever, arriver près du feu de bois. Même les douches, si c'est un peu rustique, ça crée des liens quelque part d'être séparé par un petit tissu. C'est marrant aussi... Bonne expérience...

23 - « *Pourquoi as-tu commencé le BAFA ?* »

P : Au départ, mes motivations c'étaient surtout m'occuper pendant les vacances, et que ce soit rémunéré au passage. Depuis mon stage pratique c'est complètement différent. Maintenant ma première motivation, c'est vraiment les gamins. Je ne me rendais pas compte avant, mais c'est vraiment super d'être avec les enfants. On est partis deux semaines dans les Vosges, au début c'est parfois un peu dur, il faut se faire respecter. J'aime pas l'aspect trop strict et tout, imposer les règles, expliquer les règles, j'ai l'impression d'être un gardien, cette partie là je n'ai pas trop aimé. Après, c'était vraiment super ! Au moment du départ, ce sont les enfants qui m'ont surpris, ils réclamaient des câlins, ils ne voulaient pas partir, ça m'a vraiment surpris. C'est vraiment ce qui m'a fait le plus plaisir. Maintenant j'ai envie de repartir en colonie pour ça, pour les enfants.

24 - « *Pourrais-tu raconter ton stage pratique, brièvement ?* »

P : C'était du 1<sup>er</sup> au 14 août, avec l'EJN. On est partis dans les Vosges, dans un bâtiment qui s'appelle la Jumenterie. Il y avait cent-soixante gamins, pour dix-sept animateurs, plus la direction. Au début, quand je me suis embarqué là dedans, je ne savais rien. On m'a recruté très tard, car il y avait des problèmes d'effectifs. Je suis arrivé, j'ai tout découvert sur place... tout en étant très autonome, c'est-à-dire qu'on était accompagné par la direction, parce que j'étais encore en stage pratique... Donc, le soir, j'étais un peu accompagné par le directeur adjoint, qui m'aidait un peu pour la préparation de la journée du lendemain, mais sinon c'était en complète autonomie. Au début, c'était dur de réussir à capter l'attention des enfants, les motiver pour les jeux, les motiver pour tout vraiment... même pour les pousser, même sur la vie quotidienne, après ça s'est rôdé. En fait j'ai été surpris, ça a été plus dur que ce que je pensais, pour la vie quotidienne, par exemple pour les douches. Les enfants avaient du mal à rester dans les jeux, ils décrochaient très vite, peu importe ce qu'on faisait ils décrochaient, on a essayé beaucoup de choses, ils décrochaient quasiment tout le temps... Parce qu'ils n'avaient quasiment pas de points communs, c'était un public très hétérogène, c'était assez dur de trouver un truc qui plaise à tout le monde. C'était épuisant en même temps physiquement, parce qu'on ne dormait pas beaucoup, que mentalement je dirais, parce qu'être à 100% toute la journée derrière les gamins je trouve ça vraiment fatigant, mais aussi super. Au début, je comptais les jours, j'espérais rentrer très vite, mais au bout du quatrième jour, quand je me levais le matin, là j'étais content d'attaquer la journée. Vraiment dans l'ensemble, c'était une super expérience, même si c'était dur.

25 - « *Viendrais-tu ici avec un groupe d'enfants ?* »

P : Sur ce terrain, oui. Il ne manque rien, on a de grands espaces, un endroit pour planter les tentes, on a un petit coin sympa là avec le feu, les sanitaires, les douches. Peut-être au niveau des douches, il y aurait des complications avec les enfants, vu que justement on a simplement un petit tissu pour séparer les gens entre les cabines. Pour la vie quotidienne, on a de la place pour les activités, on a des champs, on a l'étang pour pêcher... Je trouve que c'est sympa le

camping avec des enfants, c'est une expérience pour eux en général, même pour nous. Ça permet de mettre en place une organisation... Il faut être plus pointu dans l'organisation de la vie quotidienne collective, vu que les moyens ne sont pas ceux sur un centre en dur. Par exemple on aurait quatre douches... Là, on a deux douches, et encore c'est dur, mais c'est pas mal déjà... Ça forge une expérience. Je pense qu'il doit y avoir des enfants qui viennent... Oui, ça devrait leur plaire... Tu veux que j'en dise plus ?

26 - « *Tu parlais des douches, est-ce que ça pourrait te bloquer ?* »

P : Pour venir avec des enfants ou à titre personnel ? Pour moi ça ne me dérange pas du tout qu'il y ait juste un drap, ça suffit. Et puis même, ce n'est pas grave si on voit un bout des fesses de l'autre... Avec des enfants oui, je pense que ce serait plus difficile, parce qu'il y en a qui s'en fichent complètement qui peuvent courir tout nu, alors qu'il y en a d'autres qui vont être très, très pudique... Certains vont être plus réticents pour aller à la douche, c'est-à-dire que s'il n'y a pas une porte en dur qui va... Quelque part ils ne sont pas chez eux ils ne sont pas rassurés, alors le fait que ce soit juste un tissu, ça va les déranger. Je crois que ça peut coïncider avec des gamins. Déjà qu'ils ne sont pas rassurés, si en plus les douches c'est un peu précaire comme système, je pense que ça peut coïncider avec les gamins. Je ne sais pas avec des enfants comment je m'organiserais. C'est un point qui pose problème, et puis les toilettes aussi, vu que c'est pareil, juste un tissu, et puis il n'y a pas de porte. C'est assez gênant quand on est aux toilettes, et qu'on doit crier « y'a quelqu'un ! », pour dire que c'est occupé.

27 - « *Tu parlais du feu, ça ne te dérangerait pas qu'il y ait un feu ?* »

P : Ça dépend de leur âge. On ne va pas laisser des enfants de trois ans... On ne les laisse pas se balader tout seuls, surtout avec l'étang à côté. Mais de toutes façon, des enfants de trois ans qui font du camping, je ne pense pas. Disons, des enfants en âge de faire du camping, non, moi ça ne me dérangerait pas. Du moment qu'ils ne courent pas à côté ça va. Ils savent que c'est chaud, ça brûle. Du moment qu'ils ne font pas les idiots avec, non ça ne me dérangerait pas. Pour du camping de toute façon il faut un feu... sinon ce n'est pas du camping.

28 - « *Ils pourraient gérer le feu ?* »

P : Après ça dépend de leur âge. Ça dépend de leur maturité aussi. Je pense que ça dépend vraiment du groupe d'enfants à ce niveau là. Si je sens qu'ils sont capables de gérer le feu sans faire les idiots, sans prendre une branche enflammée pour jouer avec l'autre... Si je pense qu'ils sont capables et qu'ils peuvent être sérieux avec le feu, là je pense que je pourrais les laisser faire. Si au contraire je sens qu'ils ne sont pas assez matures pour se rendre compte que c'est dangereux, que c'est vraiment un truc sérieux, là je ne laisserais pas faire. C'est vraiment au cas par cas.

29 - *« Et faire des brochettes avec un Opinel, ça poserait problème ? »*

P : Là encore, avec les plus jeunes non, avec les plus âgés... Dès qu'ils commencent à avoir un âge à deux chiffres... Ça dépend encore aussi, peut-être un enfant de onze ans sera très à l'aise avec ça, et un autre de quatorze ans qui sera maladroit comme un pied, mais après ça dépend du groupe... S'ils sont capables de faire attention en coupant, là je les laisserais faire, s'ils sont ingérables, là je ne les laisserais pas faire. Par exemple, pour la préparation cuisine, je pense que quelque part on sera obligés de les laisser participer. Ce n'est pas l'animateur qui va tout préparer, il ne va pas avoir le temps de tout préparer. Pour un groupe de vingt-trois par exemple, je ne sais pas, il va peut-être faire participer les plus âgés, ceux qu'on sent le plus capables de faire ça... Donc encore au cas par cas.

30 - *« Une autre situation, la cuisinière qui est ici, on imagine qu'il y ait un panneau : « il est interdit d'utiliser la cuisinière en présence des enfants », mais pendant un camping les enfants sont souvent, voire toujours là... Que ferais-tu ? »*

P : En présence des enfants ça veut dire dans le bâtiment ? Sur le terrain ou dans la pièce ? Sinon, si c'est dans la pièce, on sort les enfants, et c'est réglé.

31 - *« Il est là. »*

P : S'il y a ce panneau « interdit de l'utiliser en présence des enfants », on sort les enfants de la pièce, il n'y a personne qui rentre, et là je pourrais l'utiliser. Cette pièce ça servira je pense de stockage... De toute façon je pense que les enfants n'ont pas besoin de rentrer dans cette pièce...

32 - *« Laisserais-tu les enfants se baigner ? »*

P : Dans cette eau euh... Déjà pour la baignade, il faut avoir un surveillant de baignade (SB). Si on en a un, je lui laisserais la décision. Ce serait à lui de décider s'ils peuvent se baigner ou pas. Maintenant s'il n'y en a pas, je ne les laisse pas faire.

33 - *Le directeur te dit qu'il sait que la législation c'est deux animateurs pour douze enfants, au maximum, pour partir en vélo, mais il y a le petit Maurice qui veut venir aussi... Et le directeur te demande d'en emmener treize...*

P : Là c'est assez dur, parce que d'un côté notre devoir un peu c'est de dire : « bah non les règles c'est d'en prendre douze pour deux, on ne peut pas en prendre un treizième » parce que s'il y a un problème bah on est finis..., et puis d'un autre côté, c'est l'autorité du directeur, c'est lui qui nous demande ça. Là, le directeur ne devrait même pas nous demander ça parce qu'il va nous placer en faute... Les choix de conscience comme ça, c'est très énervant. Je pense que j'aurais demandé au directeur : « vous êtes sûrs, vraiment on fait ça ? » et puis s'il insiste je pense que j'aurais pris l'enfant. Je pense qu'avant cela je lui aurais dit : « c'est deux

pour douze », après il me dit « oui pas de problème », et après s'il insiste je pense que oui, je le ferais...

34 - « *C'est quoi des bonnes vacances d'enfants pour toi ?* »

P : Alors je pense que ce sont des vacances où ils s'éclatent, c'est-à-dire où il ne vont pas s'ennuyer, des vacances où ils vont découvrir de nouvelles choses, sortir de la vie quotidienne, de la vie de tous les jours. Par exemple, ici le camping c'est une nouvelle expérience. C'est aussi des vacances où ils vont faire des rencontres, des copains. Ils ne vont pas rester tout seuls. On peut très bien s'amuser en étant seuls, mais on peut aussi se faire des copains. Ce sont des vacances qui marquent, dont on se souvient... Peut-être que dans vingt ans, ils pourront raconter ça à leurs enfants. Ils pourront dire « quand j'étais jeune je suis parti en vacances, c'était super », peut-être donner envie à leurs enfants de partir en colonie, de les inscrire, etc. À part ça, je ne vois pas.

35 - « *C'est quoi le rôle de l'animateur pour toi ?* »

P : C'est faire passer de bonnes vacances aux enfants, tant que possible. C'est faire en sorte qu'ils passent un bon séjour, qu'elles se passent en sécurité. L'animateur est là pour que les enfants s'amuse, mais aussi pour qu'ils soient en sécurité. Il est à la fois là pour animer, il est un peu encadrant, il a la responsabilité du groupe ; il doit à la fois animer les parties ludiques, les activités, et à la fois encadrer, pour tout ce qui est partie sécurité, règlement, la vie du groupe. C'est lui qui organise tout ça quelque part en fait. C'est lui qui, dès le départ, va expliquer les règles. Il va poser le cadre, c'est lui qui va faire en sorte que tout se passe bien. C'est aussi un gendarme quelque part, quand ça ne va pas. C'est lui que les enfants vont voir, c'est à lui de régler les problèmes.

36 - « *Est-ce que tu penses que les lois sont trop sévères ?* »

P : Certaines oui, d'autres non. Par exemple, pour les enfants de plus de six ans, c'est douze enfants maximum par animateur, celle-là... Déjà douze enfants c'est pas mal, c'est gérable mais c'est pas mal. C'est déjà pas mal, ça reste gérable. Il y a d'autres lois, comme les repas témoins, quand on part en camping, c'est vraiment très lourd à gérer, même si c'est utile derrière, mais c'est vraiment toute une organisation. Mais le problème c'est qu'avec l'accumulation des contraintes, de tous les trucs comme ça, au final ça fait beaucoup à gérer. C'est plein de choses au final auxquelles il faut penser. Par exemple les fiches sanitaires à chaque sortie, ça c'est quand même assez lourd, même si c'est utile toujours, c'est aussi lourd. Certaines lois sont strictes, d'autres ne le sont pas assez...

37 - « *Tu dis que c'est une accumulation...* »

P : ... Oui, une accumulation de contraintes en fait. Au niveau des lois, des règlements, par exemple pour les baignades, il faut forcément un surveillant de baignade, c'est assez lourd.

D'accord, il est diplômé et tout, par exemple dans un petit plan d'eau pour se baigner ici, je ne sais pas si c'est forcément utile. Au niveau de l'encadrement, il faut quasiment un diplôme pour tout, c'est assez lourd, ça ferme des portes. Par exemple le canoë-kayak, c'est une qualification, ça je ne comprends pas pourquoi... parce qu'on est sur l'eau, un SB à la rigueur pourquoi pas. Pourquoi avoir une qualification pour encadrer une activité de canoë-kayak, alors qu'il suffit juste de mouliner sur une rivière ou sur un lac, ça je ne vois pas, ça me paraît inutile... Alors qu'un SB ça pourrait suffire, enfin s'il y en a un qui tombe à l'eau. Là, le brevet de kayak, ça je ne vois pas. C'est pas une activité très pointue, enfin je ne pense pas, je ne m'y connais pas plus que ça... En tout cas, pour moi par exemple, ça me paraît inutile.

38 - « *As-tu été amené à prendre des risques pendant ton mois d'animation ?* »

P : Oui, à un moment on était parti faire de l'accrobranche, il y avait deux heures de marche. On était trois animateurs pour les trente-deux enfants. Au retour, on était parti depuis à peine cinq minutes, l'un des enfants s'est cassé la cheville. Il y avait un animateur vers l'avant, un au milieu, mais plus vers l'avant, et je fermais la marche. Le problème c'est que le groupe s'était assez allongé, on était dans des petits chemins de montagne, ça montait, ça descendait, et dans une montée, un enfant a marché sur un caillou, il s'est cassé la cheville. Tous les enfants sont restés agglutinés à regarder, il y en a même qui ont donné des coups de pied, et les deux animateurs de devant ne l'ont pas vu. Ce qui fait que quand je suis arrivé j'ai récupéré tout le tas, et on avait perdu le groupe devant. D'un côté je devais ramener le blessé jusqu'à la route, il y avait juste une descente, derrière une colline, et d'un autre côté je ne pouvais pas garder les enfants avec moi parce que quand on allait venir chercher l'enfant blessé, ils n'auraient pas pu tous venir avec nous. J'ai dû les envoyer seuls rejoindre l'autre groupe. Je ne pouvais pas me diviser en deux, le blessé n'était pas transportable, et le groupe ne pouvait pas rester là. Donc, j'ai dû renvoyer les enfants tout seuls rejoindre l'autre groupe. J'ai appelé les autres animateurs, et on était en montagne, le portable ne passait pas. Sur le coup, ça m'a un peu posé problème de les envoyer se balader tous seuls. L'autre groupe continuait d'avancer, et vu qu'on avait déjà du retard, pour rattraper le groupe ils auraient dû vraiment forcer l'allure. Et là, ça m'a posé un problème. Je ne pouvais pas me diviser en deux, il a fallu faire un choix.

39 - « *On dit généralement qu'il faut faire preuve de bon sens dans l'animation... Pour toi qu'est-ce que cela signifie ?* »

P : Bah... Ça veut dire ne pas faire des trucs aberrants... Savoir faire des bons choix quand il faut en faire. Ça veut dire aussi prévoir, j'ai pas d'exemple là...

40 - « *C'est quoi faire pour toi faire les bons choix ?* »

P : Par exemple, pour le coup du blessé, je pense que c'était moins risqué d'envoyer un groupe d'enfants rejoindre les autres, plutôt que d'abandonner le blessé et le laisser là en attendant qu'on vienne le chercher. Je préfère qu'il y ait quelques enfants qui restent ensemble

plutôt qu'un tout seul. Je ne sais pas si j'ai fait LE bon choix, mais je pense avoir fait preuve de bon sens, surtout qu'il est blessé. Il y aurait aussi les invalides. Le bon sens aussi, par exemple, au niveau du feu ne pas faire n'importe quoi avec. Par exemple, on ne va pas l'allumer n'importe où, on ne va pas l'allumer n'importe comment, avec n'importe quoi. C'est plein de petites choses, c'est vraiment réfléchir à ne pas faire des trucs idiots. Par exemple, si on n'a plus de bois, on ne va pas dire « tiens on va brûler un pneu », c'est idiot. Si on n'a plus de bois on va en rechercher. On aurait dû prévoir à l'avance une réserve de bois, je pense que le bon sens c'est ça, c'est écarter les risques, c'est faire les bons choix quand il y en a qui se présentent... C'est ne pas être idiot...

### Deuxième phase : interview de Marie et Pierre.

*41 - « Sur le même principe que tout à l'heure je vais vous poser quelques questions. Certaines ont déjà été posées tout à l'heure, à l'un d'entre vous, ou aux deux. Par contre, je vais vous demander de ne pas vous couper la parole, parce que sinon je vais rien comprendre quand je vais regarder la vidéo. On va commencer par une situation proposée tout à l'heure, où le directeur vous dit que Maurice veut partir avec vous en randonnée, même s'il vous dit que la loi dit que les groupes de sorties à vélo qui excèdent douze, on n'a pas le droit... Et là, il vous demande d'en emmener treize. Est-ce que chacun d'entre vous pourrait réexpliquer ce qu'il ferait, et échanger là-dessus ? »*

Marie : Maurice, il a peut-être envie de faire une balade à vélo, mais la loi dit que c'est douze pour une randonnée VTT, ce sera douze. À la limite, quitte à refaire une randonnée le lendemain ou le surlendemain, et qu'un autre reste sur le centre... Voilà, ce sera douze.

Pierre : Au début je dis plutôt non, mais si le directeur insiste vraiment, là... On va faire une petite entorse, un de plus ça reste gérable. On est dehors des clous d'accord, mais après il faut que les gamins puissent s'amuser. Si le directeur insiste, là j'aurais dit oui.

M : D'accord, toi tu aurais cédé sous la pression !

P : Après il faut aussi penser aux gamins...

M : C'est pour ça que je proposais l'idée de faire une autre randonnée à laquelle Maurice participerait.

P : Une autre randonnée pour lui tout seul ? En général les groupes d'enfants ne sont pas attribués... Tu gères un groupe... Là, quand j'étais en colonie, j'avais un groupe et je m'occupais d'eux... C'était pareil pour toi je pense ?

M : J'étais en ALSH, mon mini-camp on était deux animateurs pour un groupe de onze.

P : J'étais plus parti sur l'idée de la colonie, il n'y a pas de : « on refait une balade » possible, il n'y a pas de changement de groupe possible. C'est vrai qu'en ALSH c'est plus souple, à ce niveau là, c'est deux cas différents.

M : Moi je pars toujours du principe que... Imaginons que, par malchance, la Jeunesse et Sports passe ce jour là pour contrôler ta randonnée : « ah tiens, vous partez en randonnée avec treize enfants, mais c'est pas douze normalement ? » Là tu remets en doute l'auto... le directeur.

P : Justement... C'est pour ça que moi, au début, je dis plutôt non au directeur, mais s'il insiste vraiment... J'aurais rempli mon devoir, si le directeur insiste vraiment, j'aurais dit là il y a un problème. C'est lui qui va prendre la responsabilité du sureffectif. C'est lui qui veut sortir des clous. Notre devoir c'est de dire « là y'a un problème », après c'est lui qui endosse.

M : Est-ce que la faute va pas te retomber dessus d'avoir cédé au directeur ? C'est là le truc. C'est à toi en tant qu'animateur de mesurer les risques aussi...

P : Justement, c'est pas un risque énorme, là t'as un gamin de plus ça va. Si vraiment il y a gros danger, comme l'a dit Roland (le responsable du stage), t'appelles la Jeunesse et Sports et tu dis que là il y a un problème avec ce directeur. Là, ce n'est pas un risque énorme, c'est mesurable... C'est un gamin de plus, ça reste gérable.

M : Un gamin de plus oui... Le risque après c'est qu'il y ait aussi untel qui veut y aller... Tu risques de tomber dans l'engrenage.

P : On peut faire une exception, mais c'est vraiment l'exception. Il y en a un qui veut partir en plus, c'est juste un, on peut faire un petit écart... S'il y en a quatre autres... Quatre autres, c'est non, ça commence à devenir trop ou n'importe quoi.

M : Moi je reste sur le principe, qu'il y a toujours le problème de la Jeunesse et des Sports quoi. Mais bon, il n'y aurait pas le problème de la Jeunesse et Sports, il y aurait un gamin de plus, moi c'est bon... Voilà, tu ne sais pas quand ils passent, la Jeunesse et Sports. C'est ça le problème.

P : Ça fait partie des risques, après c'est quoi les chances qu'ils arrivent comme ça ? Le jour où ça arrive...

M : (elle coupe) Oui, le jour où ça arrive tu es quand même un peu mal...

P : Le jour où ça arrive, tu peux leur expliquer que tu n'étais pas chaud, que c'est le directeur qui a vraiment insisté, c'est lui qui a poussé à la faute. Il est même carrément en faute, il ne devrait pas y avoir le choix entre la loi et l'autorité.

M : C'est lui déjà, dès le début, qui aurait dû s'arranger pour qu'il y ait douze enfants, et qu'il n'y en ait pas treize !

P : Il ne devrait pas y avoir de cas de conscience comme ça, il ne devrait même pas se poser ce genre de problème. Pour moi, clairement s'il y a un problème c'est lui qui est en faute.

M : Oui dans ce cas là je suis d'accord avec toi.

*42 - « Vous ne prendriez pas l'initiative de proposer à Maurice de venir ? »*

M : Ah non ! Je demanderais au directeur...

P : Il faut aller voir le directeur.

M : Moi, ce n'est pas... Euh... Je délègue la responsabilité au directeur, mais en cas de problème J'AI demandé au directeur. Lui, il est au courant de ce que j'ai fait. En cas de problème, c'est lui qui m'a donné le feu vert pour le faire.

*43 - « Une autre situation, les enfants vous demandent de faire des crêpes... »*

M : Ok, mais on est à côté pour surveiller

P : Ça dépend...

M : (elle coupe) Ok, mais je contrôle... je contrôle, ce qu'ils font, c'est pas genre je les laisse faire n'importe quoi.

44 - « Essayez vraiment de parler un peu plus chacun votre tour... »

P : Ça dépend... Je reprends l'exemple de la colo que j'ai faite pour le stage pratique. C'était vraiment une cuisine de professionnels, avec de vrais outils, une vraie cuisine, pour rentrer dedans il fallait une vraie charlotte, des sabots, là de toute façon c'est non, je ne les laisse pas entrer dedans. Mais une cuisine plus... on va dire familiale, traditionnelle... comme ici, avec une gazinière, là je pense que oui, je les aurais laissé faire sous contrôle oui, avec un adulte derrière, pour être sûr qu'ils ne fassent pas de bêtise, qu'ils ne prennent pas des risques avec le feu, etc.

M : Moi dans les deux cas, je les aurais quand même laissé faire, mais je leur aurais juste laissé faire la préparation de la pâte, après pour ce qui est cuisson, je m'en serai occupée, pour qu'il n'y ait de risque de brûlure. Comme tu dis dans la cuisine de professionnels, si tu leur dis les consignes, ils sont pas bêtes. Si tu leur dis qu'il y a des règles précises à respecter, ils vont appliquer, parce qu'ils savent que s'ils n'obéissent pas, ils ne feront pas de cuisine.

P : Toi tu ferais la cuisine toi-même... Ça dépend, c'est encore du cas par cas, si les enfants sont responsables, autonomes, matures, là oui, on peut les laisser manipuler le feu je pense, mais si ce sont des petits, des maternels...

M : (elle coupe) Les maternels, essaye de leur faire faire de la pâte, déjà.

P : Je ne sais pas je n'ai jamais eu de groupe de maternels, mais ils doivent être capables quand même, je pense...

M : Pour avoir essayé de leur faire faire de la pâte à sel, déjà rien que de la pâte à sel, c'était compliqué.

P : S'ils sont autonomes, si c'est possible, s'ils sont assez mature, je les laisse faire... Je ne sais pas pour toi, mais j'aurais fait comme ça.

M : Après chacun son point de vue, mais moi j'aurais laissé faire, mais j'aurais été à côté pour faire cuire, ils risquent de...

P : Pour la cuisson, là on est d'accord, il faut quelqu'un derrière pour surveiller.

45 - « Je suis directeur et je vous dis que les crêpes, ça ne va pas être possible... cuisiner avec des œufs on n'a pas le droit...

M : Ah, je n'avais pas pensé à ça...

P : C'est la loi qui nous dit qu'on n'a pas le droit de cuisiner avec des œufs ? Je ne sais pas...

M : (elle coupe) C'est dans la législation ça ?

P : C'est dans la loi, vraiment ?

46 - « *Moi en tout cas je suis le directeur et je vous dis ça.* »

P : Si le directeur nous dit ça, je vais vérifier, je trouve ça dingue. Quand on est en camping on ne peut pas faire d'omelette, on ne peut pas faire d'œufs au plat ? Si c'est vraiment la loi qui dit ça, là...

M : (elle coupe) Moi, je lui demanderais de vérifier la législation pour être sûr, et si effectivement il n'y a pas le droit aux œufs, et bien tant pis, pas de crêpe, on fera autre chose.

P Moi j'irais vérifier moi-même, parce que si ça se trouve, il dit ça parce qu'il n'a pas envie qu'on utilise pas la cuisine.

M : Quoique, je me demande s'il n'y a pas une loi en fait par rapport aux œufs... J'avoue, je n'y avais pas du tout pensé... Dans ce cas là tant pis, je propose qu'il y ait un autre dessert dans lequel il n'y a pas d'œufs.

P : Si c'est vraiment la loi qui dit ça...

M : (elle coupe) Bah oui là t'as pas le choix. Déjà si ça veut dire qu'il n'y a pas le droit de faire des œufs, ça veut dire que dans le frigo des œufs il n'y en aura pas... ça retire l'option des crêpes.

P : C'est marrant, parce que là on n'aurait pas fait d'entorse à la loi pour des crêpes, alors que pour le coup des vélos, c'est bizarre on n'a pas la même attitude. Grosso modo, tout à l'heure, on était d'accord pour qu'il y ait treize enfants, et là pour des crêpes, on n'est pas d'accord : « non, non c'est la loi », je ne sais pas c'est bizarre.

M : Soit tu respectes la loi jusqu'au bout des doigts, soit tu fais des entorses, mais après il faut les justifier tes entorses à la loi.

P : S'il me dit ça... Je vais vérifier la loi, et si vraiment c'est ça...

M : (elle coupe) Ce qui est alimentaire c'est important, parce que c'est la santé des enfants qui est en jeu, enfin même pour le vélo dans ce cas là...

P : Là, on peut proposer une autre activité de remplacement, faire de la pâte à sel par exemple...

M : (elle coupe) Oui, tu as toujours une option de secours, après c'est sûr que pour une randonnée, s'il n'y a qu'une seule randonnée de prévue...

M : Si la loi interdit les œufs... Bah tant pis pas d'œufs, on trouve un autre plat à faire dans lequel il n'y aura pas d'œufs.

P : Je n'aurais pas cru le directeur quand il aurait dit que les œufs étaient interdits.

M : Oui, mais je crois que c'est le cas en fait.

P : On cuisinait des œufs ici !

M : Exact... ! Mais moi j'aurais vérifié la loi, mais si la loi dit qu'en collectivité, en ayant des enfants sous notre responsabilité, on a le droit de cuisiner des œufs... Je ne vois pas pourquoi le directeur nous interdirait de cuisiner des œufs !

P : ... En fonction de la loi, de ce qu'on doit vérifier...

47 - « *Où vérifiez-vous la loi ?* »

M : Maintenant c'est facile, avec les nouvelles technologies.

P : Sur Internet ! Le site de Légifrance par exemple, c'est le site du gouvernement.

M : Sur un site officiel, de toute façon.

48 - « *Je vous rassure, ce n'est pas interdit...* »

P : Ça me paraissait bizarre...

M : Ça m'étonnait.

49 - « *Vous deux, vous êtes animateurs en camping ici, et les enfants veulent se baigner dans l'étang.* »

M : Là dans l'étang ? Niet, parce qu'on n'a aucune idée de la profondeur...

P : Soixante centimètres de fond.

M : Oui, mais t'as compté la vase ?

P : Et puis même, l'eau est sale, on n'a pas de SB, on ne connaît pas le fond.

M : (elle coupe) Et puis même, les berges ne sont pas faites pour qu'on puisse entrer dans l'eau, c'est non, pour moi ce n'est même pas la peine d'y penser.

P : Moi aussi c'est non, si on a un SB, c'est lui qui va prendre la décision, je demande au SB, je le laisse prendre la décision, c'est lui qui est le plus qualifié pour ce domaine. La baignade c'est son truc, même s'il dit oui, je crois qu'on va quand même discuter, parce que c'est quand même bizarre... La vase, l'eau sale, et même se baigner dans soixante centimètres d'eau complètement marron, hyper polluée... On est que nous deux, je dis non, s'il y a un SB je le laisse choisir, et s'il dit oui, je discute quand même avec lui.

M : Oui, si on est que tous les deux ce n'est pas la peine d'y penser.

50 - « *Et faire un radeau ?* »

M : Un radeau ? Non parce qu'il y a toujours un risque que les enfants tombent à l'eau, et il y a toujours la question de « est-ce qu'il y a un SB », donc là on va partir du principe qu'il n'y a pas de SB et si on va faire un radeau, les enfants vont vouloir monter dessus, et il y a toujours le risque qu'il y en ait un qui tombe à l'eau, et si c'est le cas, et qu'on n'a aucune idée du fond, il y a des risques de noyade, même si on est à côté. Non, pour moi si ce n'est pas sécurisé, non, il n'y a aucune activité sur l'eau.

P : Grosso modo je suis d'accord, même si au niveau du risque, de toute façon il n'y a pas de risque zéro donc...

M : (elle coupe) Ça n'existe pas.

P : Ne pas prendre des risques pour prendre des risques, mais des fois on peut quand même en prendre, si jamais derrière il y a quelque chose. Là, au niveau de l'intérêt de faire un radeau... Enfin, ça peut être marrant. En fait, fabriquer un radeau en lui-même, je ne suis pas contre, mais monter dessus ça veut dire qu'ils vont être mouillés, ça veut dire qu'ils vont tomber dans la flotte.... On revient au problème de la baignade, on revient à l'eau, à la vase. Un radeau, des objets sur l'eau oui, monter dessus, ce qui implique de se baigner, non.

M : (elle coupe) Moi là-dessus, je dirais ok si les enfants ont des gilets de sauvetage.

P : Un gilet de sauvetage dans soixante centimètres d'eau ?

M : Oui mais bon, c'est des enfants, il faut prendre en considération que c'est des enfants, et on n'a aucune idée de la profondeur de l'étang.

P : Soixante, quatre-vingt centimètres d'eau à tout casser.

M : Oui, mais même.

P : Si, on a sondé ce matin avec la canne à pêche.

M : ... Parce que des gilets de sauvetage, c'est quand même plus sécurisant pour les enfants, du coup ils peuvent monter dessus quand même, sans risque qu'ils se fassent un peu surprendre dès qu'ils tombent à l'eau.

P : Bah en fait, je pense que par très forte chaleur, j'aurais peut-être accepté ça. Même s'ils tombent à le flotte, c'est rafraichissant. Ok, elle est sale, vu qu'ils ne sont pas censés se baigner dedans, ils vont remonter. Et puis après, je ne connais pas trop la loi...

M : (elle coupe) Je sais juste que pour la baignade, les animateurs en dessous de six ans c'est un pour cinq, au dessus de six ans c'est un pour huit dans l'eau, mais voilà...

P : Avec le SB ! Par rapport à la baignade, on sait qu'il y a les SB, mais par rapport aux activités aquatiques hors de l'eau, je ne connais pas la loi...

M : (elle coupe) C'est les mêmes que quand tu vas te baigner je pense.

P : Par exemple pour la qualification canoë-kayak, c'est aquatique, et pourtant c'est bien séparé des surveillants de baignade. Pourtant ça se passe sur l'eau...

*51 - « Tout à l'heure, tu trouvais cela exagéré les qualifications kayak... »*

P : C'est vrai, je ne vois pas l'intérêt de créer une qualification kayak pour ça. Pour moi c'est superflu. Il y a peut-être des trucs techniques qui font que c'est nécessaire... Pour moi, oui, je me demande pourquoi il y a une qualification canoë-kayak. Je me demande pourquoi SB ça ne suffirait pas.

M : Du coup on n'a pas vraiment répondu à la question... C'est « est-ce qu'on les laisse monter sur le radeau ou pas ? » Moi, je pense que je resterais sur le bord.

P : C'était quoi la question précise ?

*52 - « Ils veulent faire un radeau... »*

M : Je pense qu'ils peuvent le faire, mais pas question de monter dessus.

P : Ils peuvent le faire.

M : (elle coupe) Oui, ils peuvent le faire, mais par contre on ne monte pas dessus.

P : Faire un radeau sans monter dessus... Moi, je ne sais pas si je l'aurais interdit.

M : Ils peuvent faire un radeau mais par contre pas question de monter dessus, monter dessus sur le bord, monter dessus quand il est sur la berge.

M : Il y a toujours... Imagine qu'il y en ait un qui tombe à l'eau.

P : S'il fait ce temps là, je ne les laisse pas faire c'est sûr. Par forte chaleur oui, le temps qu'on a eu, il faisait super chaud, 38°C... Seulement ceux qui veulent, vu l'état de l'eau je ne suis pas sûr qu'il y en ait beaucoup qui auraient voulu le faire, peut-être quelques-uns...

M : (elle coupe) Mais moi, ce qui m'embête c'est que l'étang n'est pas aménagé.

P : Il y a une échelle. Après ça dépend, si c'est des petits enfants non, si c'est des grands, responsables. Si on a un groupe d'adolescents...

M : Oui, c'est sûr que les adolescents c'est autre chose.

P : Ah maintenant que j'y pense en fait, tu sais quoi, en fait je ne leur aurais rien laissé faire... La colonie où j'étais, il y a un groupe d'adolescents qui est parti en randonnée, il y avait un lac. Trois ados sont partis alors qu'ils n'étaient pas autorisés. Ils ont fait une course, il y en a eu un qui a eu une hydrocution. Il a failli se noyer, il est parti à l'hôpital. Il y a eu une enquête, il y a eu tout un rapport, avec la gendarmerie et l'inspection Jeunesse et Sports. En fait je n'aurais rien laissé faire sur l'eau, pas sans surveillant de baignade.

M : Aussi, j'ai pensé... Est-ce qu'on a le droit de se baigner dans l'étang ? Parce que si on n'a pas le droit de se baigner dans l'étang, après il y a ça aussi.

P : Moi de toute façon, s'il n'y a pas de surveillant de baignade, ils n'ont pas le droit. À savoir s'ils ont le droit de se baigner dans l'étang ou pas... Si tu décides de contourner l'obligation d'avoir un surveillant de baignade, pourquoi tu vas t'arrêter à te baigner dans cet étang là en particulier.

M : (elle coupe) De toute évidence, s'il n'y a pas de surveillant de baignade...

P : Pas de surveillant de baignade, pas de baignade. C'est la colonie qui m'y a fait penser. On peut prendre des risques, mais là... non. J'étais parti pour dire oui, en cas de forte chaleur, évidemment sous contrôle, on est là pour surveiller. C'est vraiment cet événement là qui m'y a fait penser... Il avait dix-sept ans, c'est notre âge. Comme quoi, ça arrive à tout le monde.

*53 - « Vous encadrez quinze enfants, sept garçons et huit filles, et vous vous rendez compte qu'il n'y a que trois tentes de cinq places au maximum pour les quinze enfants. Les mettre à six par tente, ça ferait trop juste, alors sept ou huit, n'en parlons pas ! »*

M : Je monte un bivouac.

P : J'appelle le directeur, je lui demande une tente supplémentaire.

M : Oui, moi aussi, parce que le bivouac, c'est vraiment l'arrachée. Mais imagine, tu es à six cent kilomètres.

P : Je lui demande si on a un budget pour acheter une petite tente d'appoint. À la limite, il y a bien une tente des animateurs, je leur laisse la tente des animateurs, et on dort à la belle étoile.

M : (elle coupe) Oui...

*54 - « Pourquoi feriez-vous cela ? »*

M : De quoi ?...

P : Si on part du principe qu'on laisse nos tentes, c'est pour que les gamins ne soient pas mélangés filles et garçons.

M : (elle coupe) Après selon l'âge il y en a tu peux les laisser, genre des maternels... Ça poserait pas de souci... Quoique non même pas, souvent c'est eux qui ne veulent pas. C'est genre les filles : « oh non, je ne veux pas dormir avec les garçons ». Après c'est aussi une question de principe quoi... C'est toujours les filles d'un côté, les garçons de l'autre.

P : Une colonie que j'ai faite en tant que colon, il y'a un animateur qui m'avait dit : « de toute façon, on n'a pas le droit de laisser les garçons et les filles dormir ensemble. »

M : (elle coupe) Au niveau de la législation je ne suis pas au courant pour ça...

P : Mais même sans ça, je ne les aurais pas laissé dormir ensemble.

M : (elle coupe) Par principe.

P : Voilà... Tu ne laisses pas les filles et les garçons dormir ensemble comme ça. Déjà, quand ils ne dorment pas ensemble, il y a déjà des petites histoires. Si en plus ils sont ensemble, on va créer la situation qui va créer les problèmes.

M : (elle coupe) On va créer une situation problématique, parce qu'on ne sait jamais ce qu'il peut se passer, avec des gars, quel que soit l'âge.

P : Ça fait partie du bon sens qu'on demande aux animateurs, on ne va pas créer une situation qui va créer des problèmes. Donc c'est pour ça, je pense qu'on va trouver une solution, mais on ne les laisse pas ensemble.

*55 - « Avant ça se faisait de laisser les garçons et les filles dormir dans la même tente... »*

M : Avant peut-être, mais maintenant c'est comme ça et puis basta. C'est qu'il y a dû y avoir des problèmes, alors du coup ils ont décidé : « voilà on sépare les garçons et les filles. » Parce qu'en plus les filles selon l'âge, elles ont leurs petits soucis de filles, c'est plus quand elles sont adolescentes. Non, c'est même pas la peine de les laisser avec des garçons. Ils ont chacun... Même pour une question d'intimité, on ne va pas laisser les garçons avec les filles...

*56 - « Laisseriez-vous un Opinel à des enfants qui vous demandent de tailler des branches ? »*

M : J'ai dit non tout à l'heure, je ne vois pas pourquoi je dirais oui maintenant.

P : Pour la cuisine...

M : (elle coupe) À la limite, s'il veut tailler une brochette, il me demande je lui fais.

*57 - « Laissez bien finir les idées, comme ça il a le temps de dire son idée, et après tu peux réagir. »*

P : Moi, j'étais parti pour dire de toujours laisser utiliser l'*Opinel* mais sous contrôle évidemment, et pour des utilisations justifiées, par exemple la brochette, pour couper à la cuisine, là j'aurais laissé faire. Mais pour des trucs qui servent à rien, où c'est juste pour jouer avec le couteau, là je n'aurais pas laissé faire... Mais sinon, pour une utilisation utile, là j'aurais laissé faire, sous contrôle.

M : Oui, le couteau je l'aurais laissé si je sais que l'enfant c'est un enfant responsable qui, s'il me dit que c'est pour faire une brochette, je sais que ce sera pour faire une brochette, ce ne sera pas pour faire autre chose. Bien sûr, je suis dans les parages pour contrôler ce qu'il fait, mais je le donnerais à un enfant que je sais responsable, pas à un enfant qui risquerait d'aller faire autre chose, pas à un enfant dont je sais qu'il va vouloir aller jouer avec les autres camarades, en essayant de leur pointer dessus ou un truc comme ça.

P : S'ils sont responsables, matures, autonomes, ou si au contraire ils sont plus petits... On ne va pas laisser des petits jouer avec des couteaux. On ne va pas les laisser utiliser les *Opinels* s'ils ne sont pas capables de le faire, après c'est leur capacité à l'utiliser.

M : Je ne donnerais pas un couteau *Opinel* à un maternel, parce que je sais que même s'il est responsable, ils ne sont pas toujours habiles de leurs mains, et j'ai pas envie qu'il se retrouve avec son bout de doigt sectionné.

P : Maternel ça me paraît clairement trop petit, trop jeune pour les couteaux, enfin pour les *Opinels*.

M : C'était justement ce que tu voulais dire ?

58 - « *Je ne veux rien dire du tout ! Vous avez utilisé l'expression plusieurs fois; c'est quoi un enfant responsable ?* »

M : Qui sait se gérer... Pour moi, c'est un enfant autonome, qui n'aura pas besoin qu'on lui répète les choses 36 000 fois pour qu'il comprenne. Il sait se gérer, il sait prendre la mesure du danger potentiel... Par exemple, un *Opinel*, il sait que ça coupe, donc il saura faire attention. Il sait être autonome.

P : Je reprends l'idée, pour moi un enfant responsable, c'est un enfant qui connaît les risques, qui saura les mesurer, les gérer. Pour moi, c'est aussi un « enfant-adulte », enfin adulte, c'est-à-dire que... C'est la fatigue ! Dans sa tête, ce n'est plus un gamin, il va pas faire l'idiot, il est responsable, zut on revient sur le mot, il est mature, voilà ! Il sait se gérer, il est autonome. Il n'y a pas besoin de tout le temps être derrière son dos, il a des capacités. Pour moi un enfant responsable, c'est tout ça.

59 - « *Oui, il doit savoir se gérer, etc. Mais si on ne lui explique pas, à quel moment va-t-on lui apprendre ?* »

M : Attends... Je ne comprends pas... De quoi... Bah... Par exemple... Attends... Genre... ? Il ne sait pas l'utiliser... ? Quand tu nous le demandes, c'est il ne sait pas utiliser l'*Opinel*, c'est ça ?

60 - « *Tu fais la différence entre un enfant qui sait s'en servir et un autre qui ne saurait pas ?* »

M : Auquel cas, oui, s'il me demande, je lui demande s'il s'en est déjà servi. Si tu sais qu'il s'en est jamais servi... À la limite, dans ce cas là oui je peux lui apprendre, dans ce cas là je lui apprends, je lui montre comment on fait, et je commence à le faire pratiquer, je reste quand même à côté pour voir s'il se débrouille bien.

P : Pour moi, pareil, je lui aurais appris à manipuler l'*Opinel*, je lui aurais donné quelques conseils, montré quelques techniques... moi une colonie, c'est pas que s'amuser c'est aussi - je reviens sur l'aspect découverte - c'est aussi apprendre de nouvelles choses, devenir autonome, avoir une expérience en dehors du cocon familial, c'est grandir aussi, on se détache

de la famille. Là, je lui aurais appris à manipuler l'*Opinel*. Pour moi une colonie ce n'est pas que s'amuser, c'est grandir aussi, je lui aurais appris.

61 - « *Même s'il a 5 ans ?* »

P : Après, cinq ans...

M : (elle coupe) Pour moi cinq ans, ça reste maternel, c'est pas encore assez habile de ses mains pour manipuler ce genre d'objet.

P : On revient toujours à ça, c'est en fonction de l'enfant, selon son âge, lui apprendre ou non, s'il est capable... Un enfant de cinq ans qui va demander ça, il est trop petit, c'est même presque pour jouer, c'est pour faire comme les grands qu'il va demander ça, ce n'est pas par réelle envie, enfin si, il a envie mais il y a une différence. C'est pour imiter les grands, c'est pour jouer à l'adulte, alors qu'un enfant plus âgé c'est vraiment être adulte. C'est apprendre à gérer, à utiliser le couteau, pour le responsabiliser.

62 - « *6 ans, 7 ans, 8 ans ?* »

P : La limite...

M : (elle coupe) : C'est toujours question de la limite, est-ce qu'on va leur faire des tests d'habiletés ? Non même pas, on ne va pas procéder par test d'habileté... En partant du principe que c'est un enfant que tu as déjà eu l'occasion de connaître dans des activités manuelles, tu vas te rendre compte de son habileté. S'il te demande de manipuler, selon ce que tu connais de lui, tu vas pouvoir lui dire oui ou non.

P : (il réfléchit) Euh...

M : C'est compliqué.

P : En fait, moi je le vois comme ça, ce n'est pas un âge charnière, avant on a le droit, après on n'a plus le droit, même si c'est comme ça que ça fonctionne au niveau de la loi en général, par exemple au niveau de la majorité : moins de dix-huit ans non, plus de dix-huit ans après on peut tout faire. Je ne le vois pas comme ça. Il y a des âges par exemple où c'est tranché cinq ans non, quatorze ans, oui, entre les deux, c'est plus sur une tranche d'âge que ça va se jouer... Je dirais de huit à dix, c'est peut-être sur cette tranche d'âge, ça va être assez flou... avant non après oui. C'est là qu'on va voir l'évolution de l'enfant, s'il est capable. Avant huit ans non, après dix ans oui, entre deux c'est plus flou, on est différents. Il y a des gens de vingt-et-un ans qui ne sont pas adultes, il y en a de seize ans qui sont adultes, bien qu'il y en ait qui soient majeurs et d'autres non. Il y a vraiment une différence. Pour moi, c'est pareil avec les petits, ce n'est pas à partir d'un âge on peut faire ça, et après on est capable.

Notons que l'interview de Marie a duré dix-huit minutes, celle de Pierre s'est déroulée en vingt-neuf minutes, et l'interview conjointe s'est étendue sur trente-neuf minutes. La durée est bien inférieure à celle estimée concernant l'interview de Marie (- 7 minutes), tandis qu'elle est légèrement supérieure pour celle de Pierre (+ 3 minutes 30), et largement supérieure pour l'interview conjointe (+ 19 minutes). La courte durée de la première interview est notamment

due au fait que nous ne souhaitions pas dépasser trop largement les vingt-cinq minutes, afin de ne pas empiéter sur le temps consacré à Pierre. Ainsi, nous avons constaté en fin d'interview que n'avions pas pris suffisamment le temps de questionner Marie sur ses affirmations, ce que nous avons davantage pris le temps de faire avec Pierre.

## **6 - L'analyse des données.**

L'analyse des données réalisée sera de type qualitatif, avec quelques rares mentions quantitatives. Concernant la forme des réponses, quelques commentaires peuvent être faits. Au moment où les deux animateurs étaient interviewés ensemble, Marie coupait souvent la parole de Pierre, alors que celui-ci commençait seulement à donner son avis. Je ne souhaitais, ni ne pouvais trop lui rappeler la règle posée de ne pas couper la parole, puisque j'observais alors également le rapport entre les deux personnes interviewées. Aussi, si quelques mots, apparaissant comme inutiles à la retranscription, ont été retirés afin que le texte reste lisible, la plupart de ces hésitations ou tics verbaux ont toutefois été conservés afin de reproduire fidèlement ces rencontres. Nous retiendrons par exemple la succession de mots et d'interrogations faite par Marie, à la suite de notre évocation du besoin d'apprendre des enfants quant à l'utilisation de l'*Opinel* (« *Attends... Je ne comprends pas... De quoi... Bah... Par exemple... Attends... Genre... ? Il ne sait pas l'utiliser... ? Quand tu nous le demandes, c'est il ne sait pas utiliser l'Opinel, c'est ça ?* »). Aussi, il fallait quelques fois tendre l'oreille afin de percevoir certaines fins de phrases pourtant signifiantes, tant pour le sens de la phrase en elle-même que pour le sujet de notre discussion.

Nous analyserons le contenu des discours, que nous isolerons, exprimés par Marie, puis par Pierre, et enfin ceux issus de la rencontre simultanée entre Marie et Pierre.

### Marie :

Marie explique qu'elle provient d'une famille d'enseignants (1), et qu'elle a passé le BAFA dû au fait qu'elle provient d'une famille d'enseignants (3), ce qui reflète l'expression d'une affiliation. Concernant l'utilisation de l'*Opinel* par les enfants, Marie semble avoir changé d'avis entre la première et la seconde phase d'interviews. Elle explique tout d'abord qu'elle pourrait l'accorder à des adolescents (8) alors qu'elle répond immédiatement par un « *non* » ferme lors de l'interview où Pierre est présent (56), faisant référence de manière erronée à sa première réponse. Aussi, Marie explique qu'elle a dû jeter des aliments sortis du frigidaire, et donc agir contre ses principes relatifs au gaspillage (17).

### Pierre :

Précisons que Pierre a la particularité d'avoir passé son stage de base BAFA il y a un mois et demi, ce qui est très court et constitue un record selon les formateurs. Pierre explique qu'il a débuté le BAFA pour occuper ses vacances et que ce soit rémunéré (23). Aussi, Pierre

décrit les choix de conscience, entre les demandes exprimées par le directeur et celles dictées par la loi, comme « *très énervants* » (33). Il précise que ce ne sont pas les règles prises indépendamment qui sont lourdes, mais plutôt leur accumulation (36-37). Il explique également qu'il ne comprend pas l'utilité d'un brevet spécifique à la pratique du canoë-kayak ; selon lui un SB pourrait suffire (37). Ensuite, Pierre tire de son expérience du séjour précédent pour interdire la pratique du radeau et de toute pratique aquatique sans la présence d'un SB (52). Il explique également que « *si on se décide à aller dans l'étang sans SB, pourquoi s'arrêterait-on au fait que la baignade soit spécifiquement interdite dans cet étang ?* » (52).

#### Marie et Pierre :

Si dans certains cas, Marie et Pierre semblent théoriquement en accord (53-54), leurs avis divergent sur d'autres, même s'ils peuvent avoir la sensation d'être en accord. Par exemple, Marie a évoqué deux fois sa croyance en la réelle existence d'une loi interdisant la cuisine faite avec des œufs : « *Ah, je n'avais pas pensé à ça...* », et « *Oui, mais je crois que c'est le cas en fait.* » même si elle a coupé Pierre qui venait d'exprimer son doute quant à cette interdiction : « *C'est dans la législation ça ?* » (43-46). Nous constatons également des revirements de positions ou encore l'apport de nuances de la part de Pierre et de Marie, dans différentes situations. En effet, à un *instant T* de la discussion, les décisions annoncées se sont parfois montrées très différentes de la part d'une même personne. Aussi, nous avons pu apprécier le changement abrupt de positionnement relativement à l'utilisation de l'*Opinel* par les enfants. Pierre et Marie ont en effet changé d'avis subitement du fait de la considération du besoin de l'enfant que nous avons pu évoquer (59). Si dans la globalité de la rencontre, nous avons dû nous montrer vigilants de ne pas influencer les réponses, pour cette dernière situation, cela nous a permis d'observer l'influence que peut avoir la personne qui pose les questions, relativement aux réponses données. Également, Pierre a remarqué et exprimé le fait que Marie et lui-même faisaient une différence de considération entre le fait de transgresser la règle pour le vélo, mais pas pour les crêpes. (« *C'est marrant, parce que là on n'aurait pas fait d'entorse à la loi pour des crêpes, alors que pour le coup des vélos, c'est bizarre on n'a pas la même attitude. Grosso modo, tout à l'heure, on était d'accord pour qu'il y ait treize enfants, et là pour des crêpes, on n'est pas d'accord : « non, non c'est la loi », je ne sais pas c'est bizarre* ») (46)

Soulignons que Marie et Pierre expriment des craintes, sans vraiment pouvoir exprimer les pertes s'y rattachant de manière précise. Marie, évoque ainsi une possible visite de la Jeunesse et des Sports lors d'une randonnée avec treize enfants : « *Là, ça pourrait causer de graves soucis* » (11), ou « *Oui, le jour où ça arrive tu es quand même un peu mal...* » (41). Pierre explique que « *[leur] devoir c'est de [...], s'il y a un problème bah on est finis* » (33). D'ailleurs, nous assistons, à certains moments, au transfert de la prise de risque et donc des pertes éventuelles, réalisé dans les explications et les réponses aux questions envers le SB (32,49,50), ou envers le directeur (41,42). Cela découle de l'organisation relative aux ACM. Notons que si Marie et Pierre n'adopteraient pas certaines conduites au sein d'une

collectivité d'enfants, en expliquant cela par la loi (17, Marie vis-à-vis du gaspillage) ou par leur sensibilité vis-à-vis de la condition des enfants (26, Pierre, relativement aux douches), ils pratiqueraient tout autrement si cela ne concernaient que leur propre personne, ou alors uniquement des personnes plus âgées.

Nous avons pu ouïr des expressions qui peuvent surprendre : « *le problème de la Jeunesse et Sports* » (Marie), ou encore « *il faut quasiment un diplôme pour tout, [...], ça ferme des portes* » (Pierre). Aussi un vocabulaire spécifique et à creuser a été employé : « *s'ils sont responsables, matures, autonomes [...]* » (Pierre) Enfin, nous avons retenu des mots ou verbes redondants : « responsable » (Pierre, six fois et Marie, 3 fois), « *sous contrôle* » (Pierre, quatre fois), « *c'est lourd* » (Pierre, cinq fois), ainsi que le verbe devoir (Pierre et Marie, quatre fois chacun). Notons que le mot « *responsable* » a été introduit par nous-mêmes dans une question (58). Soulignons que l'enfant qui pourrait s'occuper du feu ou utiliser un *Opinel* est avant tout repéré par Marie et Pierre comme étant « *responsable* » ; même si des mentions à l'habileté en général sont faites, elles sont plus tardives que la mention de l'âge, tandis que les connaissances et les techniques ne sont évoquées qu'après notre évocation des besoins d'apprendre des enfants. Le signe de la responsabilité est d'ailleurs confondu avec la maturité et l'âge des personnes, bien que Pierre exprime le fait que ce ne soit pas « *un âge charnière* » (62).

Des besoins d'affiliation sont exprimés à l'évocation du responsable de la formation (Roland, 41), de moi-même : « c'était justement ce que tu voulais dire ? » (Marie, 57), « *et pour toi le kayak, pourquoi c'est utile ?* » (Pierre, après la première interview), ou encore « *je me suis dis qu'est-ce qu'il va penser si je dis ça ?* » (Marie, après la première interview), alors qu'elle m'assurait pourtant au moment de l'explication du déroulement de la première interview qu'elle répondrait aux questions sans retenue, puisqu'elle ne connaissait pas les personnes qui observeraient les résultats de l'étude... Aussi, Marie exprime sa distinction en n'oubliant pas de préciser à Pierre : « *toi, tu aurais cédé à la pression !* » (41), peut-être pour essayer de le rallier à son propre avis. Cette dernière situation effleure les besoins de structure d'une part, et les besoins idéologiques d'autre part, de l'un et de l'autre.

Enfin, si Pierre remet davantage en question les affirmations que nous donnons au titre de directeur fictif, qu'en aurait-il été dans la pratique ? Pourrait-on pour autant procéder à de la projection, de la spéculation sur les conduites tenues, dans des contextes variés ?

#### Les « coulisses » :

Les coulisses représentent les temps antérieurs et postérieurs aux interviews. Nous pensons qu'il ne faut pas éluder celles-ci puisqu'elles expliquent, nuancent et signifient, parfois de manière frappante, la conduite des personnes interviewées. Ainsi, tout en qualifiant ses réponses de « *spontanées* », Marie nous avoue à l'issue de la première interview que, même si elle montrait son détachement vis-à-vis des premières questions qui allaient être posées, elle s'est demandée : « *qu'est-ce qu'il va penser si je dis cela ?* ». Nous avons alors

choisi d'évoquer cela, à l'amorce des deux interviews suivantes, afin d'essayer d'atténuer ce sentiment.

A l'issue de l'interview conjointe de Pierre et de Marie, tous deux nous ont communiqué le fait qu'ils avaient trouvé ce moment instructif. Aussi, Marie a complété en expliquant que cela leur avait « *permis de voir comment [ils] réagirai[en]t dans certaines situations* », « *par exemple la randonnée moi j'étais bloquée, et [Pierre] plus souple* ».

Enfin, quand nous avons évoqué, dans les coulisses et après les phases d'interview, que nous avons déjà permis à de très jeunes enfants d'utiliser un *Opinel*, dans certaines conditions que nous avons décrites, Marie et Pierre ont répondu conjointement « *Oui, mais tu savais ce que tu faisais...* »

## **7 - Discussion et perspectives.**

S'entretenir avec des stagiaires, alors que l'on se trouve dans la peau d'un chercheur qui réalise une étude, diffère des autres moments où, en tant que formateur BAFA, nous avons réalisé de petites enquêtes sur des thématiques proches à l'aide de la méthode du *Q-sort* et du *théâtre forum*, ou encore organisé des débats en groupe de stage entier. Notons que nous n'avons jamais réalisé auparavant d'entretiens aussi conséquents dans le domaine de l'animation et que le choix de la méthode s'est également fait par curiosité. Les expériences vécues en tant que formateur nous ont toutefois été utiles à la réalisation de cette étude, et leur appréhension nous permet d'enrichir quelque peu l'écosystème de l'animateur, puisque nous n'avons que trop peu indiqué l'influence éventuelle des équipes de formateurs, rencontrées jusqu'à présent par la personne considérée, dans la partie théorique. Il conviendra d'ailleurs de clarifier encore l'écosystème de l'animateur dans de prochaines recherches.

Nous avons ici ciblé une population limitée et restreinte, afin de tester nos instruments théoriques et empiriques. Il s'agit ici non seulement d'une recherche exploratoire de faisabilité du dispositif, mais également d'une aide précieuse afin de préciser notre problématique et de dégrossir notre instrumentation, qui demande à être affinée. Des liens entre le système « *ACM* » et les autres microsystèmes de la personne considérée ont été exprimés (Marie, relativement au mésosystème liant les ACM à sa famille : « *Étant d'une famille d'enseignants, forcément ça travaille avec les enfants, donc ça m'a incitée.* » (3), Pierre : « *Au départ, mes motivations c'étaient surtout m'occuper pendant les vacances, et que ce soit rémunéré au passage.* » (23)). Il sera cependant important de toujours distinguer, dans nos prochaines études, le système évoqué par la personne et les systèmes pris en considération et qui restent implicites. Nous ne nous risquerons pas ici à émettre des affirmations hâtives, suite à un temps de rencontre finalement très restreint, ni même à évoquer des stéréotypes réducteurs. D'ailleurs, dans quelle mesure ce que les animateurs interrogés ont dit en théorie se réaliserait-il dans la pratique ?

Le travail présenté ici ne constitue pas un produit fini. Celui-ci est donc à poursuivre, tant dans la méthode que dans l'interprétation des données, mais également en consolidant la théorie. Nous souhaitons d'ailleurs envisager, de manière plus pointue, ce que la recherche de la qualité dans leur travail, voire de l'excellence, peut coûter aux animateurs, dans un contexte où certaines personnes, comme Pierre par exemple, évoquent la lourdeur de l'accumulation des règles. Ainsi, il serait intéressant d'étudier les stratégies mises en place par les animateurs en contexte, afin de gérer notamment la prise de risque. Une tentative de typologie des risques, d'une part, et de gestion des risques, d'autre part, a ici été réalisée. Il conviendra toutefois de chercher à mettre celles-ci en correspondance avec des archétypes d'animateurs, tout en prenant en considération les mécanismes de défense associés à la gestion d'une prise de risque. Il existe une multitude de façons d'analyser notre retranscription de données ; précisons, de surcroît, que nous ne pouvons pas tout analyser. La recherche représente l'art du possible. Notons que nous aurions par exemple pu analyser de manière quantitative nos données qualitatives. Ces analyses ne se seraient toutefois pas complétées mais plutôt confrontées. Aussi, dans de prochaines recherches, nous pourrions faire appel aux besoins des animateurs afin d'organiser les questions dans notre entretien, et ainsi d'éviter alors de nous éparpiller dans notre interrogatoire. Nous pourrions également davantage nous pencher, dans nos questions posées, sur les types de direction rencontrées auparavant (mode de gestion de l'équipe, directeur volontaire ou professionnel, BAFD complet ou non), et tâcher de nous entretenir avec un animateur professionnel. Nous pourrions encore décentrer le propos de nos questions sur un collègue fictif de la personne interrogée, plutôt que de systématiquement demander ce que celle-ci aurait fait dans une situation donnée. Nous pourrions ainsi avoir une place dans la discussion, qui pourrait être celle de « l'avocat du diable », et donc chercher à avoir une influence choisie et non pas une influence nulle, impossible à obtenir. Enfin, nous nous sommes ici appliqués à ne pas tomber dans la connivence, qui pourrait facilement s'installer, puisque nous avons passé beaucoup de temps à agir dans le domaine de l'animation volontaire. Aussi, nous veillerons encore à l'avenir à ne pas tomber dans des travers nostalgiques, limités aux « *avant on pouvait...* ».

À la suite de cette étude *a posteriori*, quelques hypothèses s'offrent à nous :

- Pierre parle de la lourdeur de l'accumulation des lois, tandis qu'il montrait quelques intentions de transgresser les lois relatives à l'animation volontaire... Nous pourrions tenter de vérifier si la volonté de transgresser une loi est liée à la représentation, présente chez la personne, des lois régissant les ACM.
- Le revirement d'idées et les nuances apportées au cours de l'interview conjointe nous amène ici à croire que la présence de pairs a une influence qui fait plutôt baisser l'éventualité de la prise de risque de la part des animateurs (dans une certaine mesure et dans certains contextes que nous aurons à déterminer).
- Les parents de Marie apparaissent comme inscrits dans le domaine de l'éducation et de l'animation. Elle pourrait être en mesure de se représenter ce que ses parents feraient aujourd'hui dans une situation donnée... Les enfants dont les parents se sont inscrits à long terme dans ces domaines pourraient avoir tendance à peu enfreindre les règles posées.

## V - Conclusion.

Les pratiques et les normes ont évolué depuis que les structures qui accueillent les enfants en vacances existent. Dans ce cadre, les différents acteurs fonctionnent avec une autonomie relative et doivent vivre et agir avec la présence des risques. Ces mêmes acteurs, dont les animateurs – qui sont au centre de cette étude –, peuvent rechercher une certaine forme de qualité dans leur travail. Cette qualité a un prix, et N. Aubert et V. de Gaulejac (1991/2007) considèrent et expliquent d'ailleurs que la recherche de l'excellence a un coût, dont la considération permet d'envisager les difficultés du travail d'animateur. Remarquons qu'un contrôle social, formel et informel, s'organise autour du loisir comme dans d'autres contextes, puisque les individus et les institutions agissent à différents niveaux afin de faire respecter les normes. Si G. Orwell (1949) fantasmait « *Big Brother* » dans son ouvrage *1984*, W. Kirn (2010) rectifie ce que certains considèrent comme une prophétie, en constatant qu'aujourd'hui nous avons plutôt affaire à une multitude de « *Little Brothers* ». Or la restriction occasionnée par la loi et le maintien de son respect rendent déviants certains comportements. Ceux-ci n'étant pas attendus, ils entraînent des risques. Notons que des confusions entre les lois et les règles perdurent. Aussi, ce qui n'est pas détaillé comme interdit peut néanmoins s'avérer stupide, comme la balade de nuit où l'adulte fait frissonner l'enfant volontairement ou encore la fameuse boîte à clous du camping que personne n'a encore trouvée. Aussi les lois surajoutées entraînent une déresponsabilisation et n'amènent pas toujours à faire appel à la raison. Un professeur d'EPS, dont l'un des élèves s'est pris un poteau de volley-ball sur la tête malgré la règle écrite de démonter les poteaux par trois, assurait de bonne foi « *avoir mis en place 100 % de sécurité* » en signalant l'accident et que « *ça ne pouvait pas arriver...* », répétant la phrase machinalement. Notons que la validation d'une partie du brevet d'aptitude à l'animation volontaire attribue un pouvoir d'action qui se concrétise parfois par des comportements stéréotypés. En effet, assurer son propre avenir s'avère tentant dans un contexte où l'envolée du sécuritarisme est aujourd'hui accompagnée d'une dispersion des mouvements sociaux et d'une perte d'espoir en d'importants changements sociaux à venir (Reungoat, 2007).

Dans son ouvrage *Comment réussir à échouer*, P. Watzlawick (1986) rappelle toutefois que l'opposé de quelque chose de mal n'est pas nécessairement bien, et peut parfois être encore pire. Il désigne par ultrasolutions ces remèdes extrêmes qui se débarrassent non seulement du problème, mais de tout le reste. Il donne l'exemple de « *l'ultrasolution du bonheur pour tous, que seuls quelques esprits malades et dépressifs (ou encore des opposants machiavéliques) refusent, et qui s'achève invariablement en dictature, ordre moral et autres enfers pavés de bonnes intentions* » (Watzlawick, 1988, interview). Ainsi, les organisateurs ont dû, et doivent encore aujourd'hui, investir dans la mise aux normes de leurs bâtiments, ou encore les revendre à des promoteurs immobiliers à l'affût, du fait de la qualité des emplacements. Ceci occasionne une hausse des coûts des séjours, que l'on pourra mettre en correspondance avec la baisse de la fréquentation des séjours avec hébergement par les enfants. Dans le même sens, J. G. March (1978) repère plusieurs ambiguïtés relatives aux

organisations, dont une ambiguïté de la pertinence des actions et des conduites les unes par rapport aux autres, qui perturbe des relations, paraissant claires, entre des actions et des politiques, alors que R. Boudon (1977) évoque les effets pervers liés aux actions organisées. Pour illustrer cela, prenons l'exemple de l'utilisation du couteau de type « *Opinel* » avec les enfants en ACM. « *C'est aux parents de leur apprendre ça* », assure une stagiaire en BAFA 3. « *Moi je préfère appeler un professionnel* », répond une autre, qui se reconnaît un sentiment d'incapacité à gérer leur utilisation, ainsi qu'à s'en servir elle-même. Gageons qu'un brevet similaire à celui qui a été créé pour les activités sportives sera bientôt nécessaire pour se servir d'un marteau ou d'une scie dans les structures considérées, et ainsi transférer les risques au final. On aura alors affaire à des spécialistes, loin des spécificités des ACM. Si l'utilisation de couteaux apparaît à certains comme étant dangereuse, R. K. Merton (1949) avertit des *prophéties auto-réalisatrices*, qui représentent des définitions d'abord fausses, erronées, mais qui suscitent de nouveaux comportements, qui par la suite les rendent vraies. Alors que le risque aryétique est privilégié, la réaction de freiner l'utilisation des outils amène au fait de ne pas savoir s'en servir et de se blesser plus facilement quand il s'agira de les utiliser à un âge et selon un contexte qui le nécessiteront autrement. Puisqu'au-delà du danger, n'oublions pas que le prix est de savoir s'en servir. Dans sa *Némésis médicale*, I. Illich (1975) élargit et théorise sur une notion d'effets pervers à grande échelle. Il invite d'ailleurs à une critique des grandes institutions qui passerait par la reconnaissance de leurs effets contre-intuitifs (Bourcier, 2011, p. 176) ; en effet, les trains, les avions ou les voitures ralentissent ou immobilisent parfois leurs usagers, le droit à force de précision devient illisible et injuste, l'école peut au final rendre les élèves moins intelligents (Dupuy, 1990). Et, dans les ACM, les enfants apprennent parfois à vivre des temps de loisir durant lesquels ils ne font que choisir leurs activités, parfois « entre la peste et le choléra », à défaut de faire réellement ce qu'ils veulent. Avant qu'on ne leur fixe systématiquement une liste d'activités, peu risquées s'entend, comme cela se fait déjà largement ? Par ailleurs, l'éventualité de l'existence d'une *Chaîne Éducative* participerait à limiter encore davantage les moyens de soupape à disposition des enfants et amènerait ainsi certaines régressions.

Le débat semble s'étendre au-delà des simples prises de risque et autres principes de précaution ou de prévention dans les ACM ; il touche au type de société que nous désirons. Afin d'ouvrir des perspectives de réflexion, citons L. Althusser (1970) qui identifie l'existence d'*Appareils Idéologiques d'État*, reproduisant les rapports de production existants. Peut-on considérer aujourd'hui que les ACM, qui « feraient accéder à la liberté », représentent des Appareils Idéologiques d'État et, si c'est le cas, à quel niveau ? Ou sommes-nous plutôt englués dans une machine que nous aurions construite, un peu comme un « *Frankenstein* » qui nous dominerait aujourd'hui, puisqu'il paraît plus important de nos jours de savoir où sont les connaissances plutôt que de se les approprier nous-mêmes, et même encore de faire bien davantage confiance aux procédures obligatoires qu'aux individus ? Ailleurs, en Nouvelle-Calédonie, les enfants grimpent à l'arbre, de surcroît avec leurs machettes, mais pour combien de temps encore ? Il serait donc intéressant de mener une étude afin de vérifier, tout en recontextualisant, si les enfants d'aujourd'hui ont la même analyse que Denis Bordat, relativement à la sensation de liberté vécue en ACM.

## Les sources documentaires.

### Bibliographie.

- Absil G. et Vandoorne C. (2004). L'approche écologique. Notes de cours sur « *L'approche par milieu de vie* ». Liège : Université de Liège, École de Santé Publique.
- Absil G., Vandoorne C. et Demarteau (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Université de Liège : APES.
- Althusser L. (1970). Idéologies et appareils idéologiques d'État. *La Pensée* n°151, juin. Repris in Althusser L. (1976). Idéologies et appareils idéologiques d'État. *Positions 1964-1975*. Paris : Sociales. pp. 67-125.
- Asch S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In Guetzkow H. (éd.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA : Carnegie Press.
- Aubert N. et Gaulejac V. de (1991/2007). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil.
- Bajoit G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Bateson G., Jackson D. D., Haley J. et Weakland J. (1956). *Toward a theory of schizophrenia. Behavioral Science*. Vol.1. pp. 251-264. In Bateson G. (1972/1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Tome II. Paris : Seuil. pp. 9-34.
- Becker H. (1963/1985). *Outsiders. Étude sociologique de la déviance*. Paris : A.M. Métailier.
- Belsky J. (1980). Child maltreatment : an ecological integration. *American Psychologist*. 35 (4). pp. 320-335.
- Bernoulli D. (1738). *Specimen theoriae novae de mensura sortis. Commentarii academiae scientiarum imperialis Petropolitanae*. V.
- Boudon R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF.
- Bourcier D. (2011). La sérendipité du droit. In D. Bourcier et P. Van Andel (2011). *La sérendipité. Le hasard heureux*. Paris : Hermann. pp. 173-183.
- Bronfenbrenner U. (1974) Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Dev*. 45(1). pp. 1-5.
- Bronfenbrenner U. (1976) The experimental ecology of education. *Teach. Coll. Rec*. 78 (2). pp. 157-204.
- Bronfenbrenner U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *Am. Psychol*. 32. pp. 515-531.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1984). The ecology of the family as context for human development : Research perspectives. Position paper prepared at the request of the Human Learning and Behaviour Branch of the National Institute of Child Health and Human Development as a contribution to the preparation of its Five-Year Plan.
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3. Oxford : Elsevier.

- Bronfenbrenner U. (2004). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Bruant G, Fidelle P. et San José A. (1995). Le paradoxe de l'enseignement du parapente. *Revue STAPS n°37*. XXVI.
- Cacérés B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil, Peuple et Culture.
- Caillois R. (1958/1976). *Les Jeux et les Hommes*. Paris : Gallimard.
- Carbonnier J. (1988). *Flexible droit*. Paris : L.G.D.J.
- CEMÉA (1965). *Construction, installation, aménagements des centres de vacances d'enfants et d'adolescents*. Paris : Scarabée.
- CEMÉA (1976). *Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses ? Trois enfants en colonie de vacances*. Paris : Scarabée.
- Château J. (1967). *Jeux de l'enfant. Jeux et sports*. Paris : Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.
- Chauvin J. (2009). *Les colonies de vacances : Domaine privilégié de l'éducation populaire*. L'Harmattan : Paris.
- Chazel F. (1983). Pouvoir, structure et domination. *Revue française de Sociologie*. XXIV.
- Collard L. (2007). Risque et prises de risque. In P. Bordes, L. Collard et É. Dugas (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives, la science de l'action motrice*. Paris : Vuibert. pp. 149-171.
- Crozier M. (1964). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil.
- Cyert R.M. et March J. G. (1963). *A Behaviour Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- DDSV du Loiret - Service sécurité sanitaire des aliments (2009). *Restauration Collective en ACM*, juin.
- Debord G. (1967). *La Société du spectacle*. Paris : Buchet-Chastel.
- Denis P. (1996). Mixité, quand tu nous tiens... *Les Cahiers de l'Animation n°15*. 3<sup>ème</sup> trimestre. p. 33.
- Dubois N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dupuy J.-P. (1990). *Ordres et Désordres. Enquêtes sur un nouveau paradigme*. Paris : Seuil.
- Erikson E. (1959/1976). *Enfance et société*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ewald F. (1986). *L'État providence*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Férreol G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Collin.
- Friedberg E. (1993/1997). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Gaulejac V. de (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes.
- Gibson J. J. (1977). *The Theory of Affordances*. Robert Shaw et John Bransford. Perceiving, Acting and Knowing. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Gibson J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Godard O., Henry C. et Michel-Kerjan E. (2002). *Traité des nouveaux risques*. Paris : Gallimard.
- Goffman E. (1967/1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minit.

- Gouldner A. W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Glencoe, Ill. : Free Press.
- Haeghebaert S. et al. (2002). Les toxi-infections alimentaires collectives en France en 2001. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire n°50*, 10 décembre. pp. 249-253.
- Hamelin D. et al. (1957). *Colonies de vacances. Milieu de loisir*. Paris : UFCV.
- Heider F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Ps. Rev.*, LI. pp. 358-372.
- Houssaye J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation Française.
- Hunyadi M. (2001). Acteur ou agent : les usagers de la règle. *Revue Européenne des sciences sociales*. Tome XXXIX, n°121. Genève : Librairie Droz. pp. 31-40.
- Illich I. (1975). *Némésis médicale*. Paris : Seuil.
- Jeunesse au Plein Air (2012). *JPA spécial directeur, la réglementation expliquée*.
- Jung C. G. (1948/1973). *L'Énergétique psychique*. Genève : Georg.
- Jung C. G. (1951/1997). *Aïon, études sur la phénoménologie du soi*. Paris : Albin Michel.
- Kirn W. (2010). Little Brother is watching. *Sunday Magazine*, 17 octobre.
- Lebon F. (2007). Le métier d'animateur en centres de loisirs. Cadres et facettes du quotidien. In Houssaye J. (2007). *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux-sur-Seine : Matrice. pp. 305-318.
- Le Breton D. (1990). Les passions du risque. *Vers l'Éducation Nouvelle n°443*, juillet-août. pp. 9-11.
- Lee Downs L. (2009). Quand les colos façonnaient les âmes enfantines. Propos recueillis par Florence Pitard. *Ouest France*, dimanche 2 août.
- Lewin K. (1917). Kriegslandschaft. *Zeitschrift für Angewandte Psychologie* 12. pp. 440-447.
- Lewin K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. In Murchison, C. (1931). *A Handbook of Child Psychology*. Clark University Press: Worcester, Massachusetts.
- Lewin K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw Hill : New-York.
- Lukes S. (1974). *Power. A Radical View*. Londres : MacMillan.
- March J. G. (1978). Bounded Rationality, Ambiguity and the Engineering of Choice. *The Bell Journal of Economics*. IX, n°2. Repris in March J. G. (1988). *Decisions and Organizations*. Londres : Basil Blackwell.
- Marchal J.-C. (1979). Réglementation et pédagogie. *Vers l'Éducation Nouvelle n°338*, décembre. pp. 17-19.
- Marchal J.-C. (1990). Les jeux sportifs traditionnels : une éducation du risque. *Vers l'Éducation Nouvelle n°443*, juillet-août. pp. 12-15.
- Mege R. (1961). *L'animateur de loisirs collectifs*. Paris : Centurion.
- Merton R. K. (1940). Bureaucratic Structure and Personality. *Social Forces*. XVIII. pp. 560-568.
- Merton R. K. (1949/1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Milgram S. (1974). *Obedience to Authority : An Experimental View*. London : Tavistock.
- Osterrieth P. (1964). *Faire des adultes*. Bruxelles : Dessart.
- Orwell G. (1949/1950). *1984*. Paris : Gallimard.
- Piaget J. (1951). *La Genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Pourtois J.-P. (1978). Mesurer les attitudes éducatives. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 40, n° 163-164. pp. 65-79.

- Pourtois J.-P., Desmet H. et Lahaye W. (2001). *Les points-charnières de la recherche scientifique*. Université de Mons-Hainaut.
- Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997/2012). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Quevauvillers J. et Fingerhut A. (2001). *Dictionnaire Médical*. Paris : Masson.
- Rey-Herme P.-A. (1955). *La colonie de vacances hier et aujourd'hui*. Paris : CAP.
- Rey-Herme P.-A. (1961). *Les colonies de vacances en France - 1906-1936*. 3 tomes. Paris : Fleurus.
- Reungoat P. (2007). Rencontre avec P. Reungoat. Propos recueillis par Jacques Tréminin. *Le Journal de l'animation n°80*, juin-juillet.
- Ringelmann M. (1913). Recherches sur les moteurs animés Travail sur l'homme. *Annales de l'Institut National d'Agronomie*, 2<sup>ème</sup> édition, vol. 12. pp. 1-40.
- Rotter J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice Hall.
- Schleidt W. M. (1962). Die historische Entwicklung der Begriffe « *Angeborenes auslösendes Schema* » und « *An-geborener Auslösemechanismus* ». In der Ethologie. *Tierpsychol.*, 19. pp. 697-722.
- Selznick P. (1949). *TVA and the Grass-Roots*. Berkeley : University of California Press.
- Sirota A. (1984). *Être l'animateur en centre de vacances*. Paris : Scarabée.
- Stiegler B. (2004). *De la misère symbolique - 1. L'époque hyperindustrielle*. Paris : Galilée.
- Triplett N. (1897). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9. pp. 507-533.
- Vasquez E. (1977). *Connaissez-vous les colonies et les centres de vacances. Le souffle d'un été*. Lyon : Camugli.
- Weber M. (1920/1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin/Cologne : Kiepenheuer und Witsch.
- Watzlawick P. (1986/1988). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution*. Paris : Seuil.
- Watzlawick P. (1988). Rencontre avec Paul Watzlawick. Propos recueillis par Frédéric Joignot. *Actuel*.

### **Sitographie.**

- Peretti-Watel P. (2009a). *Qu'est-ce que le principe de prévention ?*  
<http://www.repid.com/Le-principe-de-prevention.html#video> (consulté en mai 2011).
- Peretti-Watel P. (2009b). *La prévention connaît-elle aujourd'hui des dysfonctionnements ?*  
<http://www.repid.com/Le-principe-de-prevention.html#video> (consulté en mai 2011).

### **Filmographie.**

- Barougier P. et Pozzi J.-P. (2010). *Ce n'est qu'un début*.
- Berri C. (1981). *Le maître d'école*.
- Cayatte A. (1967). *Les risques du métier*.

Chaplin C. (1936). *Les temps modernes*.  
Clair R. (1931). *À nous la liberté !*  
Fleischer R. (1973). *Soleil Vert (Soylent Green)*. Tiré du roman de Harrison H. (1966).  
Girault J. (1979). *Le Gendarme et les extraterrestres*.  
Nakache O. et Toledano E. (2006). *Nos jours heureux*.  
Tati J. (1958). *Mon oncle*.  
Tati J. (1967). *Playtime*.  
Verneuil H. (1979). *I comme Icare*.

## **Musique.**

Perret P. (1966). *Les jolies colonies de vacances*.

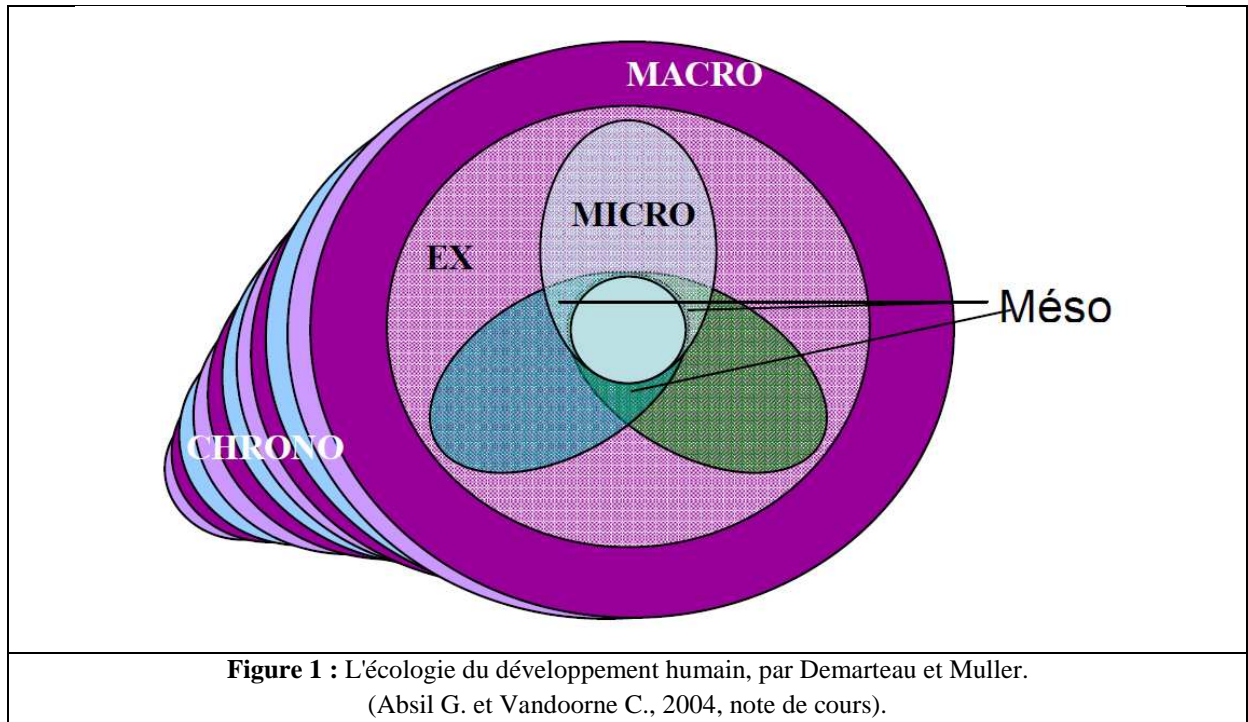
### Présentation de l'auteur

Cyril Dheilly étudie actuellement en deuxième année de Master de Recherche en Sciences de l'Éducation (MARSE) à l'Université de Rouen. Il est professeur d'Éducation Physique et Sportive à Amiens (80) et titulaire d'un DEA en Psychologie, Société et Multicultures. Il est par ailleurs directeur d'ACM et formateur BAFA-BAFD.

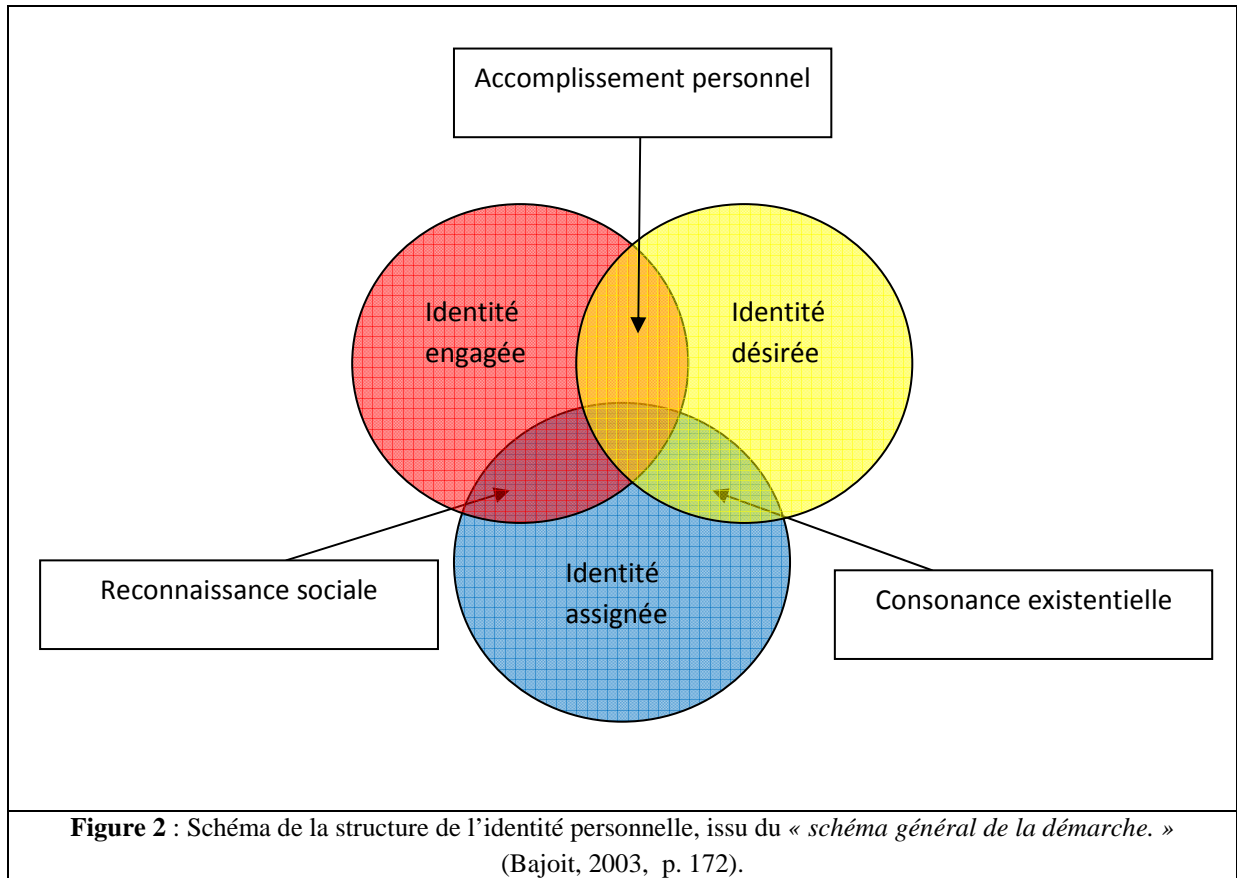
[cyriltigers@hotmail.com](mailto:cyriltigers@hotmail.com)

## Récapitulatif des figures et des tableaux.

Page 14 :



Page 16 :

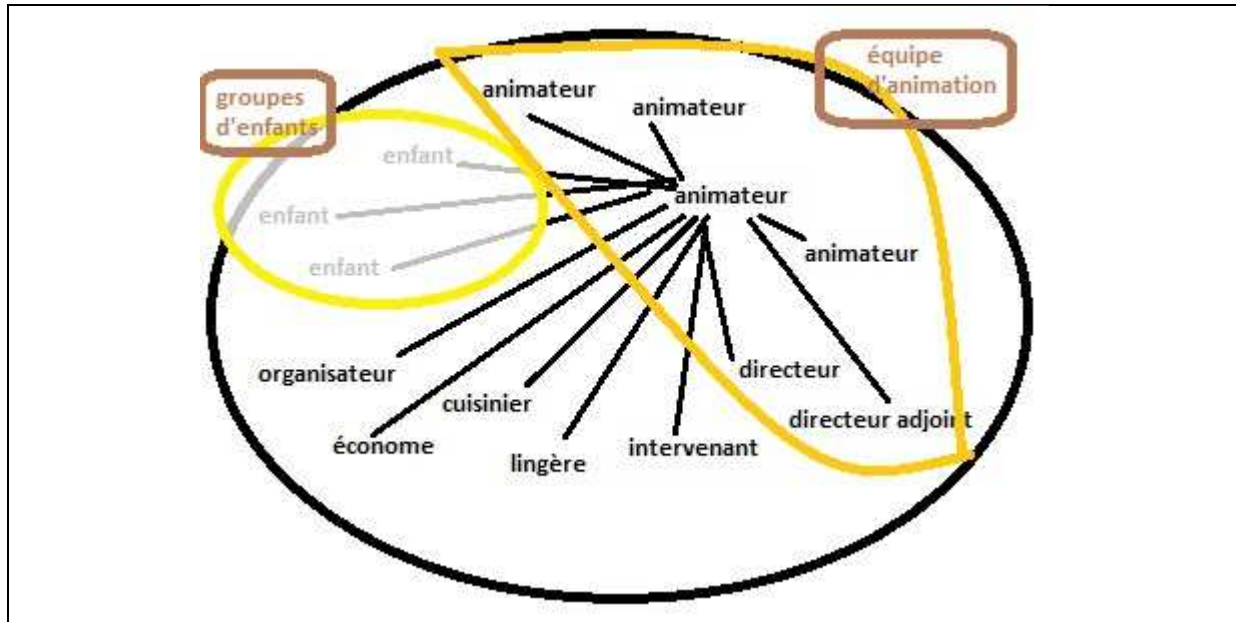


Page 22 :

Centre	Maison, famille	École	Travail	Amis	Voisinage, population	Ressources communautaires
--------	-----------------	-------	---------	------	-----------------------	---------------------------

**Tableau 1 :** Découpage du réseau systémique de l'animateur.

Page 22 :



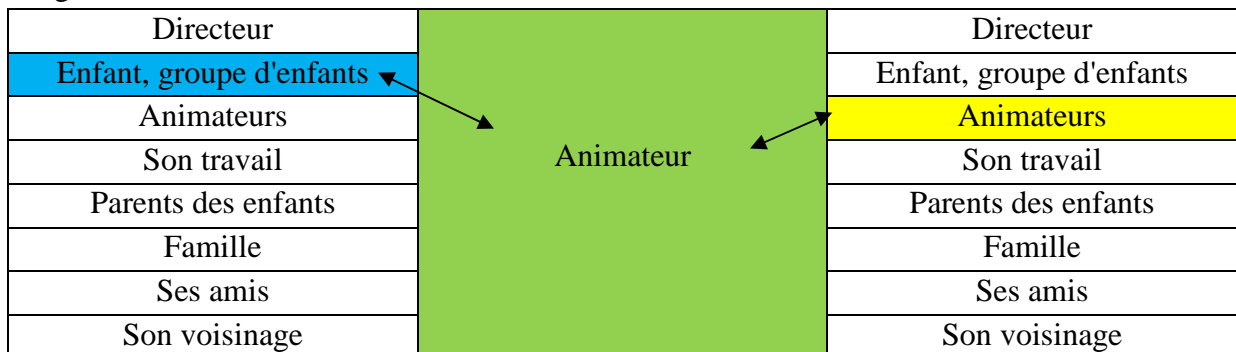
**Figure 3 :** Un exemple de représentation du micro-système « colo ».

Page 31 :

	Famille	Centre	Amis	Activités	Voisinage
Famille		x			
Centre			X	X	X
Amis					
Activités					
Voisinage					

**Tableau 2 :** Représentation d'une partie des mésosystèmes de l'animateur, tableau croisé.

Page 33 :



**Figure 4 :** Représentation de mésosystèmes ou de double-dyades, qui concernent l'animateur.

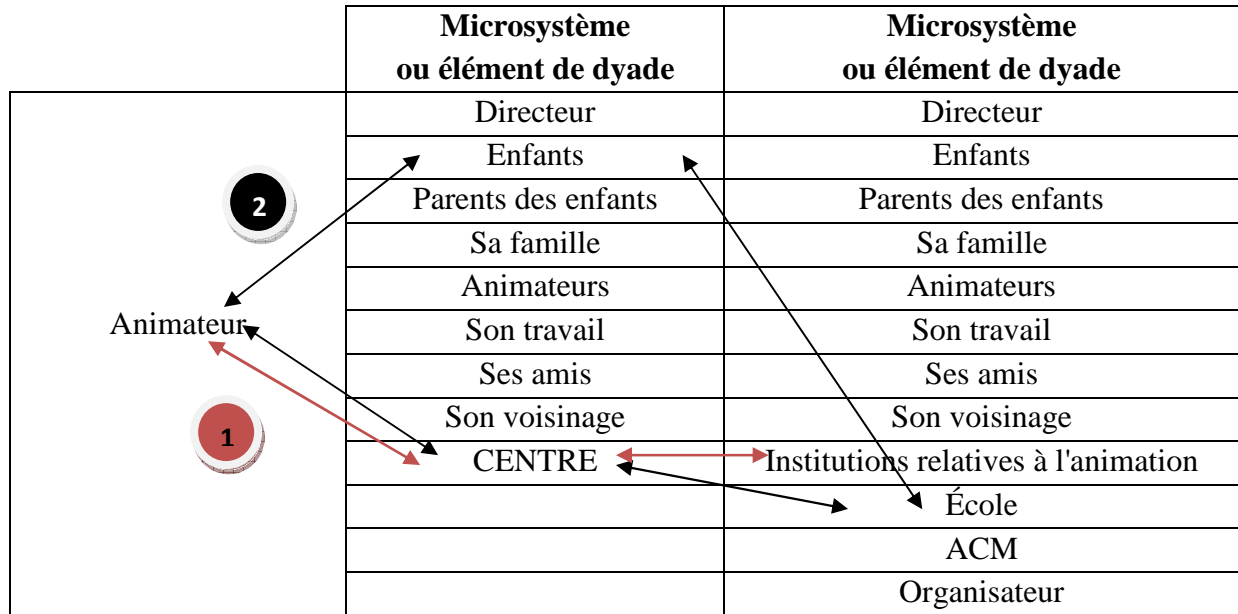


Figure 5 : Représentation d'exosystèmes - dits « proches » - de l'animateur.



Figure 6 : Représentation d'un exosystème - dits « lointain » - de l'animateur.

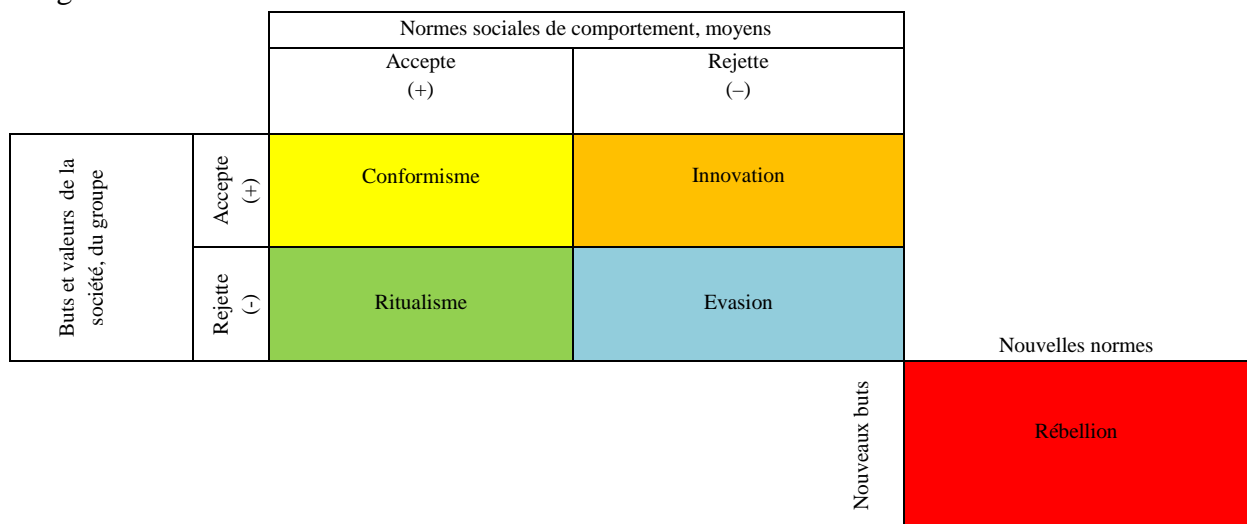


Figure 7 : Schéma traduisant la typologie de la déviance. (Merton, 1949).

<b>Action envisagée</b>	<b>Pourquoi le faire ?</b>	<b>Pourquoi ne pas le faire ?</b>
Faire des crêpes avec les enfants.	<b>Cognitif pour l'enfant :</b> <i>« pour qu'ils sachent le faire. »</i> <b>Social pour l'animateur :</b> <i>« ils vont adorer, ils m'en redemanderont. »</i> <b>Affectif pour l'animateur :</b> <i>« je le fais bien chez moi ! »</i>	<b>Corps de l'enfant / cognitif de l'animateur :</b> <i>« ils risquent une intoxication alimentaire. »</i> <b>Social de l'animateur :</b> <i>« c'est interdit. »</i> <b>Affectif de l'animateur :</b> <i>« Pierre m'a dit que lui il ne le ferait pas. »</i>
Permettre à un enfant d'utiliser un couteau type « Opinel ».	<b>Cognitif pour l'enfant / idéologique pour l'adulte :</b> <i>« c'est bien qu'ils apprennent à s'en servir. »</i>	<b>Corps de l'enfant :</b> <i>« ils peuvent se blesser ! »</i> <b>Social de l'adulte :</b> <i>« que vont dire les parents... »</i> <b>Cognitif de l'adulte :</b> <i>« je ne sais pas m'en servir. »</i> <b>Cognitif pour l'animateur :</b> <i>« il y en a un qui s'est coupé l'année dernière ! »</i>
Montrer divx, une copie de film à un groupe d'enfants.	<b>Cognitif pour l'enfant / idéologique pour l'adulte :</b> <i>« c'est bien que les enfants découvrent ce film. »</i> <b>Social pour l'animateur :</b> <i>« le directeur va être content, une activité qui ne nous coûtera rien ! »</i>	<b>Social pour l'animateur :</b> <i>« il y a le risque de se faire pincer. »</i> <b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« les artistes ne reçoivent pas l'argent qu'ils méritent, ce n'est pas normal ! »</i>
Autoriser les casquettes à table.	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« l'interdire pourquoi ? »</i> <b>Cognitif pour l'animateur et social pour l'enfant :</b> <i>« et si jamais ils étaient mal coiffés ?! »</i>	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« ça ne se fait pas. »</i> <b>Social pour l'animateur :</b> <i>« on va croire qu'on a le droit de tout. »</i> <b>Social pour l'enfant et l'animateur :</b> <i>« ailleurs il n'aura pas le droit, alors... »</i>
Emmener un 13ème enfant lors d'une sortie en vélo.	<b>Social pour l'enfant :</b> <i>« pour un seul enfant ! on ne va pas le laisser tout seul... »</i>	<b>Social pour l'animateur :</b> <i>« non, c'est 12, pas 13 ! »</i> <b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« là on va avoir du mal avec 13 enfants à gérer »</i>
Faire du sport avec des enfants, sans avoir de BPJEPS spécifique.	<b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« ils aiment bien faire du sport, autant qu'ils fassent ce qu'ils aiment. »</i> <b>Social pour l'animateur :</b> <i>« si je les laisse en faire, peut-être qu'ils m'aimeront mieux. »</i> <b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« ils se seront défoulés, ça leur fera du bien. »</i> <b>Cognitif pour les enfants :</b> <i>« ils apprendront quelque chose, c'est peut-être un sport qu'ils ne connaissent pas. »</i> <b>Social pour les enfants :</b> <i>« Le groupe pourra se souder. »</i>	<b>Social pour l'animateur :</b> <i>« je ne sais si on a le droit alors non, pas de sport. »</i> <b>Idéologique pour l'animateur :</b> <i>« il y a mieux à faire, ici on fait de l'éducatif, ils ont le temps d'en faire à d'autres moments. »</i> <b>Cognitif de l'animateur / corps des enfants :</b> <i>« ils peuvent se blesser, je ne suis pas un spécialiste moi ! »</i>

**Tableau 3 :** Analyse des risques liés à quelques situations d'animation.

**« La réglementation n'interdit pas, elle organise.**

*La visite des lieux commence. Des adultes sont postés à tous les étages ; leur mission est d'orienter et de répondre à la foultitude de questions qui ne manquent pas de tomber. Est-ce bien vrai que les gars et les filles pourront s'installer dans la même chambre ? Est-ce si possible que cela de partager le même bloc de douches ? Et ceux qui ne veulent pas ?*

*La question du droit s'accompagne de celle de l'interdit. Non, il n'est pas interdit de dormir en mixité dans un séjour de jeunes. Il n'est pas non plus interdit de prendre sa douche avec qui bon nous semble.*

*N'en déplaise peut-être aux conservateurs de la tradition, aux gardiens du temple réglementaire : un camp d'ados doit permettre un « usage distinct » des lieux de sommeil et d'hygiène. Quoi de plus normal pour préserver l'intégrité de chacun des jeunes en séjour ?  
La réglementation n'interdit pas, elle organise. »*

**Extrait d'article 1 : « Mixité, quand tu nous tiens... » (Denis, 1996, p.33).**