



**HAL**  
open science

# Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM)

Cyril Dheilly

► **To cite this version:**

Cyril Dheilly. Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM). Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMR104 . tel-03429867

**HAL Id: tel-03429867**

**<https://theses.hal.science/tel-03429867v1>**

Submitted on 16 Nov 2021

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

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



Normandie Université

## THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat en  
**Sciences de l'Éducation**

Préparée au sein de l'Université de Rouen et Caen Normandie

### Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM)

Présentée et soutenue par  
**Cyril DHEILLY**

Thèse soutenue publiquement le vendredi 15 novembre 2019  
devant le jury composé de

Madame Véronique BORDES	Professeure, Université de Toulouse	Rapporteuse
Monsieur Jean HOUSSAYE	Professeur émérite, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Madame Martine JANNER-RAIMONDI	Professeure, Université de Villetaneuse	Rapporteuse
Monsieur Laurent LESCOUARCH	Professeur, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Monsieur Jean-Pierre POURTOIS	Professeur, Université de Mons (Belgique)	Examineur

Thèse dirigée par Jean HOUSSAYE et Laurent LESCOUARCH (co-directeurs), laboratoire CIRNEF

**TOME I**



# **Sommaire**

<b><u>TOME 1</u></b>	
<u>Préambule</u> p. 2	
<u>Chapitre 1 - Cadre théorique</u>	p. 7
<u>Chapitre 2 : Du risque dans la société au risque en ACM</u>	p. 50
<u>Chapitre 3 - De la complexité des risques dans l'animation</u>	p. 119
<u>Chapitre 4 - Orientation et démarche de recherche : ancrages méthodologiques</u>	p. 160
<b><u>TOME 2</u></b>	
<u>Chapitre 5 - Risques et environnements : une approche écologique des données</u>	p. 222
<u>Chapitre 6 - Risques et environnements : niveaux mésosystémiques et microsystémiques</u>	p. 340
<u>Chapitre 7 - Risques et environnements : <i>chronosystèmes</i> et regards sur l'usage du modèle de Bronfenbrenner (1986)</u>	p. 455
<u>Chapitre 8 - La meilleure façon de risquer</u>	p. 541
<u>Conclusion</u> p. 623	
<u>Références documentaires</u> p. 630	
<u>Remerciements</u> p. 678	
<u>Table des matières</u> p. 681	
<u>Résumé</u> p. 690	

## **Préambule**

Été 1985, les vagues vont et viennent calmement, le ciel est dégagé, le soleil brille, les mouettes font ce qu'elles ont à faire. À quoi peut-on penser quand on marche le long de la plage et qu'on a quatre ans ? À courir, à sauter, à rire, en tout cas pour notre part ce jour-là. *“Tiens, un toboggan !”* Ni une ni deux, nous grimpons l'escalier pour une descente encore inimaginée quelques minutes auparavant. L'atterrissage nous transpose dans un lieu où évoluent d'autres enfants, tant mieux, nous faisons vite demi-tour pour nous apprêter à engager une autre glissade... *“Hep ! Désolé mais tu ne vas pas pouvoir recommencer, c'est réservé”*. Nous venions alors au même moment de faire connaissance avec les colonies de vacances et d'éprouver la relative frustration que peuvent occasionner les organisations collectives à ceux qui n'en font pas partie.

\*

*“Allez Paris Saint-Germain !”*. C'est généralement ainsi que s'annonçait le retour de notre voisin du centre aéré de la ville voisine, que nous ne fréquentions pas, ma voisine et moi. Nous l'observions, lui qui, il y a quelques semaines, était encore avec nous en haut des montagnes de terre des usines en construction, à pouvoir découvrir chaque jour les nouveaux terrains de jeu que les ouvriers du chantier avaient bien pu nous offrir. Nous le trouvions ridiculement urbanisé et le football n'intégrait pas les mœurs de notre quartier. *“Comment avait-il pu se faire retourner le cerveau aussi rapidement ?...”*

\*

Nous avons grandi à la campagne et ne sommes jamais parti en colonie de vacances, ce qui ne nous préoccupait pas à l'époque ; nous jouions avec nos voisins sur ces terrains évolutifs, dans les bois, les champs, les fermes ; nous nous fixions nos propres règles. Ancien élève dans une classe Freinet, nous étions amené à une participation active sur nos différents apprentissages, à la vie collective et démocratique de la classe, ainsi qu'à la conception d'un journal quotidien. Nous allions quitter prématurément cette méthode ainsi que notre instituteur, Monsieur Champion, et nos camarades du village pour la ville voisine, afin de mieux nous préparer à intégrer le collège, qui relevait vraisemblablement d'autres exigences. Notre changement d'environnement allait vite nous faire comprendre que notre avis ne serait pas entendu de la même manière dans un établissement à la méthode dite “traditionnelle”.

Par la suite, nous avons pris plaisir à agir dans l'animation volontaire et à la formation d'animateurs. Nous sommes impliqué depuis dix-neuf ans dans le champ de l'animation volontaire. Nous y avons passé, comme bien d'autres, quelques mois de notre vie en qualité d'animateur volontaire, de

directeur-adjoint, de directeur de ceux qui s'appellent aujourd'hui Accueils Collectifs de Mineurs (ACM). Nous avons pu également nous investir dans la formation<sup>1</sup> aux Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active<sup>2</sup> (Ceméa) et, plus récemment, celle d'organisateur pour l'association ODACE<sup>3</sup>. Chacune de ces expériences s'est révélée enrichissante d'un point de vue personnel. Au sein de ces organisations dans lesquelles nous avons agi et vécu, nous avons remarqué que la question des risques et de la sécurité était souvent évoquée. Nous avons donc souhaité nous intéresser de plus près à cet aspect qui se révèle récurrent et semble concerner d'autres espaces de la société (hôpital, école).

Alors que notre travail sur ce sujet était déjà en genèse, nous avons pu entendre une interview de Bordat<sup>4</sup>, ancien délégué national des Ceméa, 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 notre parcours dans l'animation volontaire, ainsi que dans la formation, nous avons pu observer des comportements, des discussions et des situations qui nous avaient interpellé, relativement à la sensation de liberté ressentie dans notre enfance.

Une situation survenue en 2009 lors d'un stage BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) nous a d'ailleurs particulièrement alerté. Nous animions 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 Boal (1977). 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 stagiaires, animateurs fictifs, ont évoqué leur *“peur d'aller en prison”*, afin de marquer leur refus. Le proverbe *“dans le doute abstiens toi”*<sup>5</sup> aura traversé les siècles pour les amener à se restreindre<sup>6</sup> eux-mêmes, bien que, dans leur discussion, ils n'aient pas exprimé leur doute, mais seulement ce qu'ils redoutaient. 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.

\*

En décembre 2017, la Direction générale des entreprises (DGE) a transposé une directive européenne, dite directive “Travel”, en droit français, laquelle vise à protéger les consommateurs de voyages touristiques contre un certain nombre de risques, notamment de rapatriement ou de prestation non

---

<sup>1</sup> BAFA, BAFA et formation de formateurs.

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

<sup>3</sup> Ouverture Découverte Arts Création Échange

<sup>4</sup> France Culture (2010). *La fabrique de l'histoire*, 28 juin.

<sup>5</sup> Ce proverbe trouverait son origine dans l'Avesta, livre sacré des zoroastriens attribué à Zarathoustra (VIIème s. avant J.-C.).

<sup>6</sup> Restriction : fait de devenir moindre. Restriction., dans *Larousse*. (2011).

satisfaite. Cette transposition rendait nécessaire le dépôt par les organisateurs d'un pourcentage du chiffre d'affaire dans un fonds de garantie, ou auquel cas l'engagement dans une fédération ou une union, relation dénuée de sens. *“Des voyages touristiques ? Mais que viennent donc faire les colonies de vacances, les camps scouts et les classes de découvertes dans cette transposition ?”* (Bocquet et Dheilly, 2018). Pourtant, cette surprenante considération, touristique et commerciale, de l'activité, du loisir, des vacances collectives au sein de ces organisations a pourtant bien été prise, avant qu'en mai 2018, le ministre Blanquer n'affirme que les colonies de vacances estampillées de l'agrément “Jeunesse et Éducation Populaire<sup>7</sup>” n'entreraient pas dans la directive Travel. Gageons que l'inclusion des pratiques et activités liées aux ACM dans le tourisme aurait balayé d'un revers de main et rendus obsolètes l'idée-même d'arguments pédagogiques au nom de l'optique touristique qui auraient défini les règles du jeu. Qu'en aurait-il été des associations qui organisent des séjours à des fins non commerciales, dont les modèles ne sauraient limiter les enfants à des programmes préétablis, aux risques pré-quantifiables, dans une histoire aujourd'hui en suspens ?

Penser les risques dans les ACM peut se révéler très complexe et cela invite nécessairement à évoquer une position, afin de savoir sur quels risques on parle. Nous avons alors souhaité approfondir notre réflexion, pour la recentrer sur la position des animateurs volontaires et mieux comprendre la complexité des situations que ces derniers peuvent vivre. *“Il suffit de lire les textes pour comprendre, il ne faut pas chercher plus loin”*, nous avait retourné en début de recherche une responsable Jeunesse et Sports que nous questionnions, relativement aux rapports entretenus par les animateurs avec les textes réglementaires. Pourtant, certaines personnes affirment se perdre dans les textes qui légifèrent les ACM, les considérant comme *“nombreux”* et *“changeants”*. Un simple exposé de la législation des ACM suffirait-il pour connaître et comprendre les pratiques d'animateurs ? Nous pensons que cela masquerait les enjeux de terrain, liés à leur application ou à leur non-application. Nous avons ainsi rencontré, au cours de nos recherches en Master 2<sup>8</sup>, des situations curieuses, que nous avons souhaité démêler. Nous avons par exemple entendu des organisateurs, des directeurs, des animateurs, affirmer à d'autres que telle ou telle pratique était interdite - comme faire des crêpes et les manger – dans des situations où ils n'étaient eux-mêmes pas sûrs de la réglementation, peut-être pour se protéger d'éventuels ennuis.

Notre attention sera donc ici portée sur ceux qui étaient autrefois appelés moniteurs, les animateurs volontaires au sein des ACM. Depuis 2007, ces derniers regroupent les organisations qui sont communément déclinées par le tout-venant comme par les acteurs du champ de l'animation, sous le

---

<sup>7</sup> Agrément qu'une jeune association peut demander et éventuellement obtenir trois ans après sa création.

<sup>8</sup> Dheilly, C. (2012b). *Écologie de l'animateur et risques associés aux Accueils Collectifs de Mineurs*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation (dir. J. Houssaye), octobre, 109 p.

nom de colos - pour colonies de vacances –, les centres aérés et le scoutisme, lequel a conservé son appellation. L'étude, centrée sur ces animateurs, appelle à nous décentrer de nos propres réalités, de nos singularités et de nos pratiques personnelles et collectives. Ce sont bien les animateurs qui sont ici envisagés, mais évidemment ces derniers n'agissent pas au milieu de rien, ne travaillent pas seuls et indépendamment auprès des enfants en situation de vacances collectives. Mais qu'est-ce qui rend l'approche de chacun singulière ? De quoi cela relève-t-il ? Qu'est-ce qui en dénote ?...

La recherche ici présentée nous invite à engager une démarche... prudente. Une recherche documentaire nous permettra de décrire, dans un premier temps, le cadre et l'organisation de l'animation volontaire, puis de les mettre en regard des risques qui peuvent y être rencontrés et appréhendés sous différentes formes. Nous chercherons à partir de là à apporter des éléments de compréhension à la complexité des situations vécues en ACM. Au final, peu de sources abordent le sujet dans une optique autre que celle d'améliorer la sécurité. Notre questionnement s'est vu alimenté en permanence, notamment par des constats banals entendus dans la plupart des réunions ou groupes de travail sur le sujet des colonies de vacances ou des centres aérés, concernant le fait que *"maintenant, avec les normes, on n'a plus le droit de ne rien faire"*. Ces discours peuvent amorcer un début de réflexion mais ne permettent pas en eux-mêmes d'avancer, nous semble-t-il. Essayons ainsi d'appréhender des éléments qui permettent de comprendre et d'envisager cette activité humaine. Cherchons aussi à connaître ce qui est ressenti pour comprendre ce qui peut et a pu mener aux discours actuels portant sur la sécurité, si tant est qu'ils soient seulement actuels, dans un domaine de l'animation inscrit dans une culture et un imaginaire collectif, et à propos duquel nombre d'entre nous ont un avis. Néanmoins, aborder la lecture de cette enquête dans l'attente qu'elle confère les moyens d'éviter tous les risques à qui l'aura lue risque de décevoir... Nous n'avons pas ce pouvoir ! Le but visé n'est pas non plus d'optimiser la gestion des risques, mais simplement de mieux comprendre les situations dans lesquelles le risque intervient.

### Construction de l'objet de recherche

La recherche consiste en l'appréhension d'objets d'étude, sans jugement de valeur ou censure, par l'enquête, dans des buts de découvrir, comprendre, démontrer ou prescrire. Cette enquête s'inscrit dans une approche scientifique relative aux sciences humaines et sociales. Succédant à la science de l'éducation, les sciences de l'éducation se comprennent comme une discipline en lien avec les pratiques éducatives et se caractérisent par leur pluralité. Les sciences de l'éducation seront ici employées pour donner à voir sur nos travaux touchant aux pratiques pédagogiques dans l'animation et ainsi donner une plus-value sur la spécificité du terrain. Ainsi, nous solliciterons et mettrons en exercice des savoirs et des théories issus de différentes disciplines scientifiques : sociologie,

psychologie, histoire, droit, économie et philosophie, contextualisées pour créer nos propres savoirs. En effet, l'usage exclusif de l'une d'entre elles mésestimeraient les autres aspects. Il s'agira alors de tâcher de ne pas confondre ces domaines, ni de privilégier l'un en ne mesurant pas ce qu'appelle l'autre, de l'évacuer sans pouvoir considérer qu'il participe à un équilibre de la compréhension du système. S'engager dans cet exercice, c'est reconnaître l'intérêt d'une transdisciplinarité structurante relative aux sciences de l'éducation., au-delà des seules caractéristiques de pluridisciplinarité, juxtaposant les disciplines, et d'interdisciplinarité, obligeant à leur association au constat de leur limites respectives (voir Develay, 2001).

Pour Meirieu (2005, p. 632), la pédagogie articule trois pôles : axiologique, alors relative à la dimension des valeurs ; scientifique, liée aux connaissances de différents types (psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques) et praxéologique, correspondant à ce qui est mobilisable pour l'action (outils et instruments). La pédagogie a, ainsi, le mérite d'essayer d'articuler les approches, même si nous avons l'impression que ceux qui la pensent et la mettent en pratique, les pédagogues, sont souvent relégués derrière les politiques, les économistes et leur médiatisation concernant la question du risque dans l'opinion publique. Nous tenterons ici de comprendre les configurations et les remettre en question, en tenant compte des sciences contributoires sans nous y fier d'une manière univoque. Celles-ci ont tendance à voir évacuées la complexité et la prise de risque inhérentes à l'action éducative, par posture épistémologique. La visée de comprendre la réalité actuelle des ACM, dont le caractère éducatif est bien souvent placé en concurrence avec l'idée-même de loisir, est de nature épistémologique et mobilise des démarches, des procédés, des outils qui invitent à la découverte, à l'invention, ce qui lui confère un caractère heuristique.

Les sciences de l'éducation "*proposent aujourd'hui des analyses qui permettent aux enseignants et aux formateurs d'accéder à l'intelligibilité de leurs pratiques*" (Houssaye, 1993, résumé). Celles-ci permettent d'apporter des éclairages, d'identifier d'éventuels obstacles, de préparer une pratique, de distinguer ce qui est projeté ou réellement atteint. Ainsi, elles permettent à ceux qui l'appréhendent de mieux cerner ce que la relation pédagogique met en jeu. Ainsi, animateurs et animatrices travaillent dans et sur des situations complexes, s'inscrivent à la fois dans des ensembles porteurs de généreuses généralités sur une forme d'épanouissement de l'enfant et par ailleurs de prescriptions technocratiques. Pour Meirieu, les pédagogues sont amenés à inventer des propositions pour dépasser les contradictions, aujourd'hui souvent tentées d'être transformées en des "*savoirs pour éduquer*". C'est parfois seulement la recette qui est retenue, en laissant la démarche de côté (Meirieu, 1995).



# **Chapitre 1**

## **Cadre théorique**

### **1.1 - ACM et animateurs**

#### **1.1.1 - Quelques repères socio-historiques sur les ACM.**

Une diversité de textes et de travaux portant sur les colonies de vacances, les centres et le scoutisme et leur histoire a été menée, ici relevée dans divers ouvrages et revues scientifiques et militantes (Ceméa, Francas, JPA, UFCV). Leur écriture est porteuse de sens et d'idées, mises en avant et la diversité de ces lectures et reprises permet de prendre appui, de situer notre propre recherche, de prendre conscience des évolutions, de recontextualiser.

L'histoire des origines et des prédécesseurs des ACM actuels doit-elle être considérée au sens strict du terme, ou simplement faire mention d'un caractère épistémologique, évoquant par exemple les premiers bains de mer, identifiés par les historiens, en 1847 à Sète ?

Celle des colonies de vacances trouve une première trace écrite en 1910, produite par E. Plantet et Delpy. L'histoire actuelle des colonies de vacances est manifestement incomplète. Sa visibilité semble finalement s'être peu développée à la suite des travaux d'historien de Rey-Herme, qui écrit dans les années 1950, et au début des années 1960, une histoire qui s'arrête dans les années 1930. Cette histoire est connue par bribes, et après Rey-Herme l'histoire ne fût longtemps plus écrite par des historiens, les travaux traitant de l'histoire offrant néanmoins de précieuses informations. En effet, les souvenirs ne correspondent pas à des recherches historiques, et des fragments d'histoire ne signifient pas l'histoire au sens académique du terme. Lee Downs n'est ainsi pas la première historienne à travailler sur les colonies de vacances comme pourrait l'indiquer le quatrième de couverture de son ouvrage, traduit en français. Le titre de son ouvrage de 2002 (*Childhood in the Promised Land : Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880-1960*) semble être une traduction fallacieuse de son ouvrage en anglais, lequel fait par ailleurs débiter l'histoire en 1880 (alors que les premières traces sont connues en 1876) pour l'amener jusqu'à nos jours. Pourtant, l'ouvrage se penche principalement sur une période allant jusqu'en 1940, et "nos jours" sont simplement évoqués dans l'épilogue... Ce titre français aura sans doute été considéré

comme accrocheur. Néanmoins, des chercheurs actuels, Palluau (2013) et Fuchs (2017a, 2017b), travaillent de nos jours sur cet objet.

Leurs recherches permettent de nous éviter un accord sur une impression molle et floue. On se peut alors se rendre compte que l'histoire est un peu différente que celle qui nous avait été présentée. Aussi, des militants associatifs peuvent parfois s'aventurer à écrire leur propre histoire, et une certaine mythologisation peut orienter des observations ou encore en occulter, d'une manière plus ou moins volontaire et consciente, puisque cela peut passer par la remise en cause de ce qui a pu être transmis. Nous citerons également l'ouvrage de Houssaye, *Aujourd'hui les colonies de vacances* (1991), qui traite en partie de l'histoire des colonies de vacances.

Il ne nous a pas semblé pertinent de chercher à présenter avec détail une chronologie exhaustive des périodes historiques et ainsi reproduire ce qui a déjà été écrit par d'autres auteurs. L'un des précurseurs dans le domaine est Rey-Herme qui a mené de minutieuses recherches sur les colonies de vacances (1954, 1955, 1961a, b, c). Nous nous référerons également aux travaux de Houssaye (1977a, b, 2009, 1991, 1997, 1998, 2002, 2005a, 2010a, b), Lee-Downs (2009) ou encore Lebon (2005, 2009, 2010) dont le recoupement des lectures nous permet de nous écarter d'une forme d'imprécision et d'une falsification de l'histoire<sup>9</sup>.

Connaître l'historique du système dans lequel s'inscrit notre étude nous permet de mieux comprendre pourquoi et comment ces systèmes, ces structures sont ainsi organisées aujourd'hui. Aussi, une telle connaissance replace les origines des pratiques actuelles dans un contexte, permet de reconnaître ce qui persiste, ce qui disparaît, les représentations inscrites. Nous poserons d'abord des jalons historiques sur ce qu'on appelle encore communément aujourd'hui colonies et centres de vacances, entraînant par la même occasion l'évolution du travail de moniteur puis d'animateur. Rappelons que leur statut n'existait aucunement en 1876, lors du premier départ de 68 enfants organisé par le suisse Bion, pasteur protestant. Des déplacements collectifs d'enfants avaient été organisés bien avant cette initiative. Des camps étaient d'une part déjà organisés par les patronages et d'autre part le suisse Toeffer (1835-1840), l'italien Don Bosco (1855) et l'allemand Rein (1876) avaient déjà contribué à l'organisation de voyages scolaires tels qu'a pu le défendre le tribun Portiez à la Convention (Houssaye, 2009, p. 15).

---

<sup>9</sup> Une liste de références bibliographiques accompagne chacun des ouvrages résultant des symposiums organisés par Houssaye, consacrés aux organisations collectives de vacances d'enfants qui nous intéressent.

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*” (p. 17). Trois tendances s'en dégagent dès le départ : sanitaire-sociale (pasteurs protestants), scolaire (laïques), éducative (*ibid.*).

La tendance sanitaire et sociale est d'abord propre aux protestants, et notamment à l'initiative du pasteur suisse Bion, qui en 1876 créa la première colonie de vacances afin de faire retrouver la santé du corps aux enfants pauvres durant les vacances d'été. Des enfants souffreteux étaient alors placés et accueillis par des familles, au bon air pur, pour avoir une bonne mine et lutter contre le rachitisme et la tuberculose. L'organisation de ces départs répondait à une nécessité vitale pour les enfants les plus nécessiteux et la nature apparaîtra prégnante dans les colos, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup>. Dans un contexte de Révolution industrielle, garçons et filles, aux problèmes sanitaires, sont ainsi sortis des villes pour s'installer temporairement dans un environnement plus naturel. Bataille fait d'ailleurs référence à des scènes au caractère *bucolique* (2012, p. 27). En 1881, le pasteur Lorriaux, au fait des actions menées en Suisse ainsi qu'aux États-Unis, initie les premières colonies en France. Il suit d'abord trois fillettes pendant trois semaines puis organise cinq centres dès l'année suivante (Houssaye, 1977a). Dans la forme de vacances collectives, on trouve une tendance scolaire, caractéristique des laïques, qui se développe en France à partir de 1883. Cottinet, ayant eu connaissance des actions menées par Bion, développe en France, au sein des écoles de Paris, des colonies scolaires afin d'emmener des enfants souffreteux en cure d'air (Rey-Herme, 1954, pp. 212-213). Au départ, cette tendance scolaire ne tient son appellation qu'à l'origine des colons. Pourtant une “*déviaton scolaire*” (Houssaye, 2009, p. 24) se caractérisera rapidement par l'abondance des leçons de choses (connaissance des animaux de la ferme, jardinage, visites...). À travers cette tendance, c'est le développement intellectuel qui est recherché. Cette tendance et cette outrance seront sévèrement condamnées par Bion. S'appuyant sur (Rey-Herme, 1954, pp. 262-263), Houssaye précise que :

“*Dans les colonies municipales de Paris, la préoccupation d'enseigner conduit à des puérités niaises et encombrantes : herbiers, collections d'insectes, de papillons, de minéraux ; c'est le triomphe de l'enseignement intuitif. Et l'enfant ne trouve plus de temps pour exercer la spontanéité de son jeune esprit, pour admirer dans son ensemble l'auguste et magnifique nature, pour se laisser aller au sentiment de la vie mystérieuse des choses*”. (p. 23)

À noter que ces particularités liées aux colonies scolaires d'alors valent surtout pour un modèle relatif à l'école traditionnelle majoritaire (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*”, lesquels ont été créés au début du XIX<sup>ème</sup> siècle par l'abbé Allemand afin d'évangéliser les jeunes ouvriers et représentent également une origine aux accueils

de loisirs sans hébergement. (p. 25). Ce type de colonie, dont les prémisses 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 la compléter et de la corriger (pp. 25-27). D'une pédagogie d'abord très libre, ces colonies voient rapidement l'aspect religieux prendre une grande place. Dans ces colonies, le rythme est donné par la religion, la foi, les veillées, la courbe d'intensité. Ces organisations agissent selon une éducation active. On y trouve du jeu, on encourage le fait de gagner, d'être collectif par des activités, on éveille, on instaure le respect de la hiérarchie, du chef. La démocratie n'apparaît pas au centre de l'organisation.

À noter que le droit d'association a été adopté en 1901, après de nombreuses propositions, provoquant des débats houleux. Aussi, en 1905, est instituée la séparation de l'Église et de l'État. L'organisation catholique était prête et déjà organisée pour ce nouveau contexte associatif et les patronages ont rapidement été alors relancés. Notons que ces derniers sont à l'origine de la création de nombreux clubs de football et de rugby.

Les premiers Congrès, international et national français, des colonies de vacances ont lieu respectivement à Zurich et Bordeaux en 1888 et 1906. En France, de nombreux enfants bénéficient assez rapidement des colonies de vacances, suite aux initiatives de Lorriaux et Cottinet, puisque de 110.000 à 120.000 enfants y partent en 1913 (45.000 filles et 70.000 garçons (Houssaye, 1977a, pp. 14-15). Un coup d'arrêt est porté à l'engouement des colonies de vacances du fait de la Première Guerre mondiale, mais le développement des colonies de vacances reprit de plus belle, puisqu'en 1921 on dénombre 130.000 colons, 170.000 en 1926, 200.000 en 1929, 300.000 en 1931, 400.000 en 1936 (*ibid.*). 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. Le placement familial, diffusé mais rapidement dilué, laisse place aux colonies, avec un développement des capacités d'accueil. Outre la mise en place des premiers congés payés, qui verront des familles partir pour la première fois en vacances, 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 Lagrange. La réglementation était jusqu'alors peu formalisée. Sellier, maire de Suresnes et alors ministre de la Santé Publique, se préoccupait de l'hygiène des colonies de vacances et a alors promu un groupe, les Ceméa, qui, notons-le, n'étaient déjà pas organisateurs de séjours à l'époque. Des formations de personnels des colonies de vacances apparaissent dans le même temps.

Après-guerre, la confiscation de domaines et châteaux à des propriétaires ayant collaboré permet notamment à des mairies communistes de la banlieue rouge de se doter de bâtiments pour y installer

leurs colonies de vacances. Pour illustrer quelques pratiques, à Ivry, en 1948, sont mises en place des républiques enfantines, ponctuées d'assemblées générales, d'élections diverses dans l'optique de former des militants. Sous le portrait encadré de personnalités militantes, tel Thorez, ces séjours ne sont pas neutres. Si les élus d'alors répondront qu'il s'agit d'une éducation des classes, vingt structures sont menacées de fermeture en 1951 pour manquement à la liberté morale des enfants, avec un grand rappel à l'ordre (Lee Downs, 2009, p. 276).

La visée éducative et la rhétorique des besoins dans les colonies de vacances, décrite par Houssaye (2009) et qu'il qualifie de "*modèle colonial*" (pp. 136-142), remplace peu à peu les conceptions hygiénistes à partir des années 1950 (Bacou et Bataille, 2012).

Concernant le diplôme de moniteurs, si des bribes existaient avant-guerre, puis après-guerre, l'État poursuit son investissement dans le financement des colonies de vacances et lance en 1954 le Diplôme National de Moniteur et de Directeur, amenant de concert 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, qui constituait auparavant surtout un contrepoint d'un quotidien pédagogique scolaire traditionnel, visant à créer un univers scolaire différent (Houssaye, 2009, 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.

Plusieurs facteurs, dont le développement du travail des femmes, peuvent expliquer l'accroissement de la fréquentation des centres aérés pour les enfants durant les années 1970. Cette période, marquée par les événements de mai 68, correspond également à la diffusion en France du livre de Neill (2004), *A Radical Approach to Child Rearing* (1960), traduit en français sous le titre de *Libres Enfants de Summerhill* en 1970. Celui-ci traite d'une école créée en Angleterre en 1921, aux pratiques tendant vers la liberté des enfants et la démocratie.

Après l'apogée des années 1960-70, on observe une modification de l'attente des familles : la sécurité, la protection et la consommation de masse (Lee Downs, 2012). Les vacances des parents passent de deux semaines sous le Front populaire à cinq semaines sous la présidence de Mitterrand. Les enfants qui partaient six à huit semaines, ce qui constituait une source de dépaysement, partent alors deux à trois semaines, puis voyagent ou restent avec leurs parents. Les activités, telles les disciplines sportives, le poney, la voile, sont alors mises en avant comme argument de vente, ce qui entraîne des coûts plus importants que tous les foyers ne peuvent se permettre de déboursier malgré les aides financières. Aussi la socialisation est quelque peu transformée, puisque les grandes activités de groupe laissent la place à l'individualisation des activités, aux levers différés puis individualisés (*ibid.*).

En 1982, au début du mandat du président Mitterrand sont mises en place les opérations anti été-chaud, suite aux événements qui ont impliqué des jeunes dans les banlieues et qui se sont déroulés durant l'été. Celles-ci seront ensuite remaniées dans les dispositifs Ville-Vie-Vacances. Concernant la dynamique des différents types d'accueil, Lee Downs (*ibid.*) indique à l'occasion d'une interview 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.*" Le danger du déclin des colonies de vacances a pourtant déjà été évoqué en 1958 par les Ceméa (pp. 39-43). 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. Lee Downs reconnaît, lors de cette même interview, que la passion pour les normes en France et en Europe a favorisé la vente des bâtiments pour équilibrer les budgets municipaux et associatifs, qui font face à la concurrence d'organismes de tourisme commerciaux.

L'animation a connu par la suite des organisations liées aux municipalités - pour certaines aux fortes couleurs politiques -, aux Comités d'Entreprises, aux associations, pour connaître une municipalisation et le développement de de séjours "à thèmes" (Bacou et Raibaud, 2011, pp. 57-58 ; Houssaye, 1977a, p. 21 ; Rosset, 2012, pp. 77-83), qui s'organisent autour d'activités spécifiques, à visée commerciale et traitant l'enfant et ses parents en clients.

\*

Des colos, dans lesquelles la démocratie a particulièrement pu être pensée et mise au travail, comme celles de la SFIO<sup>10</sup> et des Républiques d'enfants, proches des Faucons Rouges, ont ainsi pu s'inscrire dans un mouvement international basé sur la discussion, le maintien de la propreté, l'hygiène, le jeu et, faire appel à un autre mouvement, le scoutisme.

Le scoutisme est fondé par un militaire britannique protestant, Baden-Powell, qui organise en août 1907 le premier camp scout à Brownsea Island, en Angleterre. Une vingtaine de jeunes issus de différents milieux socio-économiques y sont accueillis. En 1908, Baden-Powell publie *Scouting for*

---

<sup>10</sup> Section Française de l'Internationale Ouvrière.

*boys*, guide fondateur du scoutisme et organise le rassemblement de 11.000 scouts à Londres. Les premières guides feront leur apparition à cette occasion. Le mouvement s'étend très rapidement à de nombreux autres pays. En France, ce mouvement prend d'abord son essor à Nantes, entraîné par le pasteur Morley et les mouvements laïc, protestant et catholique alpin créeront respectivement les Éclaireurs de France, les Éclaireurs Unionistes de France et les Éclaireurs des Alpes seront créés. En France, le contexte de leur développement se situe dans un contexte où l'école publique est devenue laïque, ces organisations permettant de "suppléer à l'absence de formation religieuse" (Houssaye, 1977a, p. 15). Cette initiative d'un protestant anglais est d'abord condamnée par les autorités catholiques. À la même période, un prêtre jésuite, Sevin (2012), expérimente le scoutisme et publie, en 1922, *Le Scoutisme, étude documentaire et applications*. Il repense la place de l'enfant dans le camp scout et y instaure une dimension ludique et éducative, avec "lever des couleurs, [...] équipes avec leur chef et leur cri, [...] fanions d'honneur, [...] uniformes impeccables, [...] grands jeux dans les bois, [...] obéissance (presque) sans faille" (Houssaye, *op. cit.*). En 1920, année de la création de la Fédération des Scouts de France, a lieu le premier *jamboree* (terme d'origine hindi) mondial en Angleterre. Il rassemble 8.000 scouts, provenant de 21 pays, autour de l'idéal de paix et de réconciliation après la Première Guerre mondiale. Le camp école national de formation pour les chefs des Scouts de France est créé en 1922. Les Guides de France sont ensuite créées en 1923. Destiné aux personnes porteuses d'un handicap physique ou mental Le scoutisme dit "d'extension" apparaît en France en 1927. En 1930, on dénombre 75.000 Scouts de France et 23.000 Guides de France. 1940 voit la création du Scoutisme Français, puis le scoutisme est interdit pendant l'Occupation, avec nombre de routiers et de guides qui s'engagent dans la Résistance. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, le Scoutisme Français devient partenaire du jeune Ministère de la Jeunesse et des Sports, avant qu'un *jamboree* mondial de la Paix ne réunisse, en France en 1947, 25.000 scouts, cherche à renforcer une amitié scoute Franco-Allemande. En 1958, l'association française des Guides et Scouts d'Europe est fondée et se verra agréée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports en 1970. La période 1964-1966 est ensuite celle de la grande réforme pédagogique alors que se tient le concile Vatican II, qui pose la question d'un dialogue de l'Église avec le monde contemporain. La branche des 12-17 ans est divisée en deux : les 12-14 ans et les 14-17 ans : Guides et les Caravelles chez les Guides de France, les Rangers et les Pionniers chez les Scouts. Une scission du mouvement, avec la création des Scouts Unitaires de France, verra le jour en 1970, à la suite d'une évolution qui n'a pas été acceptée concernant la branche des aînés. En 1982, les Scouts de France s'ouvrent aux filles et créent les Sarabandes (SDF) pour les plus jeunes, dont le nom est Farandoles chez les Guides de France. La même année, les scouts Godefroy de Bouillon se créent, du fait de son lien prononcé avec la Fraternité sacerdotale Saint-Pie-X. Le scoutisme musulman de France est créé en 1991 et le scoutisme pour tous se développe à la suite de violences urbaines. Des moyens financiers sont alors

engagés par les pouvoirs publics pour enrayer la délinquance juvénile. Des aménagements politiques facilitent un investissement plus large des banlieues qui facilite l'organisation des premiers "Camps pour Tous" par les Scouts de France, pour un "Scoutisme en quartier" qui existe depuis 2008. En 2004, mouvements fusionnent et forment les Scouts et Guides de France.

Dans une forme de proximité avec la nature, le projet éducatif scout qui s'est appuyé sur la formation de citoyens heureux, utiles, actifs et artisans de paix et se décline en quatre axes : construire sa personnalité, vivre ensemble, éduquer des garçons et des filles et habiter autrement la planète. Au moment d'entrer dans la meute, le scout prononce sa promesse à l'occasion d'une courte cérémonie, lors de laquelle il s'engage, en présence de ses pairs, à respecter du mieux qu'il le pourra la loi scout. Les unités de scouts sont organisées en plusieurs sections, composées de ribambelles, meutes et troupes, selon les âges des jeunes.

### **1.1.2 - ACM : Les structures actuelles**

Notre étude est réalisée dans un contexte de l'animation qui voit objectivement une baisse de la fréquentation des colonies de vacances chaque année<sup>11</sup>, tandis que les centres aérés ne présentent quant à eux pas de baisse apparente de fréquentation. Dans le contexte actuel de la réforme des rythmes scolaires concernant à l'école et le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013<sup>12</sup>, les structures qui organisent les accueils de loisirs sont parfois les mêmes que celles qui organisent les accueils périscolaires. (Bacou, Bataille *et al.*, 2016) montrent par des représentations graphiques l'évolution du nombre de départs, à des périodes données. Ces chiffres sont présentés d'une manière générale puis distinguent les différents types d'organismes plus particulièrement, permettant de constater les dominants. Nous assistons à une baisse constante des départs en colo chaque année. La communication autour de cette baisse semble agacer Drouet, qui semble nous encourager à aller de l'avant : "*Arrêtons de communiquer sur la diminution, et parlons d'évolution des pratiques, ils sont tout aussi nombreux mais ils partent moins souvent*" (2016, p. 13). Nous assistons ces dernières années à des tentatives de communication de la part du ministère de tutelle afin de les relancer. Ces dernières se révèlent inefficaces au regard du nombre de départs que nous osons ici évoquer ("*Pars en Colo, AdopteUnPote*" en 2016, "*100% Colo*" en 2018). Le ministère semble aujourd'hui avoir adopté une stratégie proche de celle évoquée par Drouet : au 1<sup>er</sup> juillet 2018, les chiffres de l'année précédente n'ont toujours pas été rendus publics, alors qu'ils le sont habituellement en début d'année.

---

<sup>11</sup> -30.000 départs en moyenne par an depuis 1995 et, dernièrement, -43.724 en 2016, -105.000 journées/enfants en 2014-15.

<sup>12</sup> Qui fait suite à la Loi d'orientation de 1989, puis à la circulaire de 2008 et plus récemment à la Conférence nationale sur les rythmes scolaires de 2010.



D'autres solutions (que des stratégies de communication) sont exploitées pour que les départs reprennent, y compris celles qui consistent à promouvoir de nouveaux modèles de colonies de vacances, des "*séjours soutenables*", l'évolution contemporaine des colos montrant "*l'émergence d'une nouvelle logique*" (Bataille, 2018, p. 84).

Pour Augustin et Gillet (2000), l'animation est issue de l'Éducation Populaire, du militantisme et du bénévolat, du développement des œuvres sociales et éducatives et des mouvements de jeunesse autour des réseaux confessionnels, laïques et socialistes (Augustin et Gillet, 2000). Selon Chauvin, les colonies de vacances et les centres de loisirs trouvent leur place dans le cadre de l'animation volontaire et s'inscrivent aujourd'hui dans le "*domaine privilégié de l'Éducation Populaire*" (2009, titre), notamment initiée par Condorcet dans un rapport remis en 1792 et intitulé *L'Organisation générale de l'instruction publique* (1793). Ce rapport adressé aux conventionnels de l'assemblée fondatrice de la Première République est très novateur rapporte Mignon (2007)<sup>13</sup>. Il affirme que l'instruction doit être publique, et s'étendre à l'ensemble de la population et non pas être réservée au clergé et à la bourgeoisie, pour favoriser la promotion sociale et professionnelle de chacun, d'une manière aussi "*universelle, égale et complète que possible*". L'existence de préoccupations plus immédiates a contribué au fait que ce rapport n'a pas été suivi par les conventionnels. Néanmoins, il pose et dans un idéal d'éducation pour le peuple, qui semble s'inscrire dans les valeurs de la République naissante. Il sera suivi l'année suivante, par l'intervention du député Portiez à la Convention, qui exhorte à faire sortir la jeunesse des murs, par une éducation par le voyage, l'art, la découverte de la nature, des industries... Son intervention annonce une certaine façon d'appréhender le champ actuel des activités socio-éducatives et d'une éducation à la citoyenneté, à travers "*l'étude du milieu*" (*ibid.*).

Selon 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 d'intellectuels de partager des savoirs avec les autres, associée à la nécessité de formation du personnel, dont la qualification répond ainsi aux besoins d'une industrie moderne correspondant à une conception humaniste. L'Éducation Populaire s'établit selon trois principes d'après Richez : l'accès aux savoirs et à la culture par le plus grand nombre, l'exercice de la citoyenneté qui lui est proche et le développement dans un cadre non formel (2010, p. 9). Des dominantes pourront rendre compte de contrastes politiques, attestant tantôt de l'affermissement d'un ordre, tantôt de transformation sociale, d'émancipation. Poujol souligne, quant à elle, un "*projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter*

---

<sup>13</sup> Mignon, J.-M. (2007). Une histoire de l'éducation populaire. Propos recueillis par K. Rouff. *Lien Social*, 859, 1<sup>er</sup> novembre. [Document numérique].

*l'enseignement scolaire et de former des citoyens*” (2000, p. 115). La notion est devenue plus complexe pour désigner “*d’abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants, qui ont fait des choses ensemble et qui souhaitent se mettre sous une même bannière*”, quelle qu’elle soit (Tétard, 2007, p. 75). L’Éducation Populaire s’organise à travers des objectifs politiques et sociaux qui se brouillent au début du XX<sup>ème</sup> siècle (*ibid.*, p. 82).

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 sous la tutelle du Ministère de l’Éducation Nationale depuis 2017, après avoir été pilotée par différents ministères, notamment celui de la Santé, puis de l’Éducation Nationale (1947), de la Jeunesse, de l’éducation populaire et des Sports (1966), de la Jeunesse et des Sports et de la Vie Associative (2004) ou encore le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports (août 2014). Le ministère est garant et référent des lois auxquelles sont soumis les organisateurs. La Direction de la Jeunesse, de l’Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA) assiste le ministère pour élaborer et mettre en œuvre sa politique en matière de jeunesse.

Les différents types de structures d'accueil qu'englobent les ACM sont, pour certaines, avec hébergement et, pour d'autres, sans hébergement. La dénomination ACM est appliquée depuis le 1er septembre 2006 aux anciens Centres de Vacances et de Loisirs (CVL). Ces derniers regroupaient initialement les centres de loisirs sans hébergement recevant des mineurs et les centres de vacances et de loisirs, inscrits au Code de l’Action Sociale et des Familles.

Les premiers englobent les actuels séjours de vacances, les séjours courts (encore récemment appelés “mini-camps”), les séjours spécifiques et les séjours de vacances en famille. Les séjours de vacances ont succédé aux Centres de Vacances, précédemment dénommés “colonies de vacances”.

On trouve ensuite les accueils de loisirs et les accueils de jeunes, qui se placent dans la filiation des patronages. D’abord nommés “centres aérés”, reconnus par l’État en 1955, puis Centres de Loisirs Sans Hébergement (ou CLSH), en 1973, leur appellation a ensuite été remplacée par les centres de loisirs en 2003, puis par les accueils de loisirs, instaurés en 2006. Ce sont des structures d’animation sans hébergement, pour un loisir de proximité proposé aux enfants de trois à dix-sept ans. On trouve également les accueils de scoutisme, 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’évolution 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 désignons 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 et les séjours de vacances en famille. 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 accueils de scoutisme sont envisagés, ceux-ci ayant des réalités autres, particulières, qui nous semblent intéressantes et à prendre en compte. Leur activité a lieu en dehors des vacances scolaires, à l'occasion de week-ends, par exemple.

Il existe différents types d'organismes, lesquels sont dotés d'un numéro d'habilitation remis par la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports et qui déclarent l'ouverture de chacun de leurs séjours, aujourd'hui via le TAM (Téléprocédure des Accueils de Mineurs). On peut trouver les collectivités territoriales (ex : mairies, communautés de communes), les associations (ex : PEP<sup>14</sup>, Fédération des Œuvres Laïques, Ligue de l'enseignement, Jeunesse au Plein Air, Éclaireurs de France ou encore des associations de plus petite taille et 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), et enfin un organisme au poids économique très important (244.3 M€ de chiffre d'affaire en 2017), l'UCPA, association sportive à but non lucratif créée en 1965, spécialisée dans l'organisation de séjours et de loisirs sportifs destinés aux jeunes. Cette dernière a récemment repris l'entreprise La Balaguère (spécialiste des randonnées) pour étendre son portefeuille de clients<sup>15</sup>, Telligo, devenue récemment “une marque du groupe associatif UCPA” peut-on lire sur son site Internet, et Aludéo. Pour se développer, l'UCPA utilise des techniques de marketing et de communication dignes du monde de l'entreprise, qui peuvent trancher avec une certaine idée des colonies de vacances, qui ne serait pas autant faite de chiffres et de parts de marchés. Sur le site francebourse.com, un article détaille, en 2014, les stratégies de recrutement des enfants que l'UCPA a choisi de développer, avec l'aide de la société Oracle Marketing Cloud, pour :

*“permettre à ses équipes marketing et commerciales de disposer d'un outil ergonomique et performant pour : cibler et segmenter le parc client, en capitalisant sur une connaissance client exhaustive ; concevoir et exécuter, de façon automatique ou non, des campagnes personnalisées en adéquation avec les goûts et les attentes de ses communautés ; mesurer les performances des opérations marketing et la contribution des campagnes aux revenus”.*

---

<sup>14</sup> Pupilles de l'Enseignement Public.

<sup>15</sup> Site Internet RelationClientMag.fr : Levin, M.-J. (2018). Second souffle pour l'esprit UCPA, 22 juin.

À cette lecture, on peut comprendre que les actions éloignant des communautarismes et favorisant les mixités ne sont plus vraiment présentes dans cette recherche de développement économique. Par de tels biais, les jeunes risquent un peu moins d'en rencontrer d'autres différents d'eux...

Dans les ACM, les organisateurs sont rédacteurs du projet éducatif et recrutent l'équipe d'animation, en faisant signer un contrat à ses membres. Celle-ci est composée d'un directeur, garant du projet pédagogique, éventuellement d'adjoints, et d'animateurs. D'autres adultes peuvent y être embauchés (cuisiniers, économes, personnel infirmier, de ménage ou qui gère le linge). Toutes ces personnes sont censées signer un contrat avant le début du séjour. Le projet éducatif correspond à l'orientation prise par l'organisateur, alors que le projet pédagogique représente les moyens mis en place par le directeur ou par l'ensemble de l'équipe d'animation, sous-couvert du directeur, généralement pensés pour chercher à atteindre des objectifs prédéfinis, ainsi que les moyens d'évaluation de l'action collective. Sept types de projets peuvent être dénombrés au sein des séjours en y ajoutant les projets fédéraux et associatifs, les projets de fonctionnements, les projets d'animation et les projets d'activité (Busy, 2012).

### **1.1.3 - L'organisation des colonies de vacances, des centres et du scoutisme**

La participation des enfants aux ACM est payante et sujette à une inscription. Ces structures peuvent pratiquer des tarifs très variés, partiellement en fonction des prestations proposées (trajets, activités). Des subventions, apportées par la Caisse d'Allocation Familiale et la Mutuelle Sociale Agricole (MSA), 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 les conditions... Les coûts d'inscription aux séjours, parfois appelés "prestations", sont fixés par l'organisateur. La différence entre les séjours les moins chers et les plus chers<sup>16</sup> se révèle conséquente et favorise la séparation des publics, d'autant plus quand les séjours sont répertoriés par thématiques (Bacou, Bataille *et al.*, 2016). Ainsi, les structures présentent des environnements et des réalités très différentes.

Des statistiques liées aux colonies de vacances 2014 apparaissent dans la quatrième édition du colloque de l'Union Nationale des Associations de Tourisme et de plein air (UNAT), *Les colos un enjeu pour la jeunesse*, organisé dans les locaux de la compagnie d'assurance AG2R. Ainsi, 42.000 séjours ont pu être recensés, dont 65 % sur la période estivale. La proportion des séjours organisés en

---

<sup>16</sup> Nous avons pu parcourir les sites Internet de différents organismes, ayant çà et là trouvé un séjour trappeur d'une semaine à 376 euros et un autre séjour, "piano" de six jours à Megève pour 2.613 euros, soit un *ratio* journalier d'un pour sept.

France est de 80 %, et donc de 20 % à l'étranger. La durée des séjours est en moyenne de neuf jours, avec un prix moyen situé à 500€ par semaine. 12.000 organisateurs sont répertoriés en France, dont 65 % d'associations, 17 % de collectivités territoriales, 11 % de sociétés commerciales et 7 % de comités d'entreprise. Les séjours sans thématique ne sont pas vraiment envisagés par les statistiques dans ce document, avec l'organisation de 43 % d'activités sportives, 32 % de "multiactivités", 8 % de nature et environnement, 6 % de découverte du patrimoine et du pays, 5 % artistique et culturel. Concernant les participants, nous découvrons que 40 % des jeunes sont partis en colo avant dix-huit ans, avec un âge moyen de premier départ à neuf ans. 59 % des participants ont entre douze et dix-sept ans, 39 % entre six et onze ans et 2 % ont moins de six ans. Des enquêtes de satisfaction sont menées auprès des publics des colonies de vacances par l'UNAT, ce qui lui permet d'orienter des politiques. On peut y lire que 93 % des participants aux colonies de vacances sont satisfaits, ce qui, résumé ainsi, renvoie une bonne image de ces dernières. Nous remarquons la participation de l'OVLEJ aux enquêtes, par ailleurs financé par l'UNAT et la JPA.

Un rapport d'information rapporté à l'Assemblée Nationale par le député Ménard (2013) pointe, d'une part, la baisse de la durée des séjours et, d'autre part, la fréquentation forte de ces derniers par ceux qui ont les moyens financiers nécessaires.

Le nombre moyen de jours par séjour et par mineur est passé de 17 en 1994 à 9.7 en 2011 (*ibid.*). La durée moyenne des "séjours collectifs de vacances" proposés est alors de 7.4 jours (p. 24). En 1995 les séjours de plus de deux semaines étaient largement majoritaires (*ibid.*). En 2010-2011, les séjours de deux semaines représentent 20 % des séjours proposés (p. 24). Par ailleurs, les séjours de trois à quatre semaines, qui constituaient la norme pendant "l'âge d'or" des colonies apparaissent en voie de disparition (p. 23). "La réduction de la durée des séjours est également un moyen d'en faire baisser le coût et les rendre plus accessibles" (*ibid.*) La moitié des 68.798 séjours déclarés en 2010-2011 sont d'une durée de moins de six jours, ceux de cinq jours étant les plus fréquemment observés. 7.800 séjours ont alors duré deux semaines et seuls 5.000 séjours se voient durer plus de deux semaines (p. 24).

Ce même rapport pointe la segmentation des publics en fonction des types de séjours, selon l'âge des enfants. Si le taux de fréquentation des colonies de vacances par les enfants de 6 à 17 ans était homogène dans les années 1990, cela apparaît comme ne plus être le cas à la lecture de ce rapport, avec une forte baisse des départs pour les enfants âgés de 7 à 12 ans. Les mini-camps deviennent principalement fréquentés par les 6-10 ans et les colonies par les enfants les plus âgés (p. 30). Le rapport relate une relation de concurrence directe serait établie entre les mini-camps et les colonies de vacances en ce qui concerne les enfants âgés entre 10 et 12 ans, au profit des premiers cités. Nous

pouvons également y lire que l'entrée au collège est reliée avec une baisse de fréquentation des centres de loisirs (p. 31).

Le rapport fait également état d'une "*segmentation sociale de plus en plus marquée durant les séjours*" (p. 34). Cette lecture sera confirmée par un rapport ministériel réalisé par Bacou, Bataille *et al.* (2016) qui ont montré que les colonies de vacances avaient aujourd'hui tendance à séparer les publics aisés de ceux qui bénéficiaient d'aides, et présentent une faible mixité sociale d'une manière générale. Cette tendance à une ségrégation sociale grandissante a semblé occasionner une inquiétude pour Drouet, au regard des zones touristiques littorales aux vacances réservées à des publics âgés et aisés qui relèguent les colonies dont la fréquentation diminue dans des zones reculées, d'autant plus qu'elles accueillent des enfants de milieux urbains défavorisés (cité par Ménard, 2013, p. 110). Drouet explique :

*"Les enquêtes de l'OVLEJ prouvent que cette segmentation des publics est en marche, avec des colonies pour enfants de CSP + disposant de revenus supérieurs à 4 000 euros, en séjour culturel ou linguistique, tandis que les populations plus défavorisées envoient leurs enfants dans des séjours à la campagne. [...] Si l'on y prête garde, c'est l'idée même du centre de vacances en tant que lieu de mixité sociale, rassemblant enfants de cadres et d'employés, d'urbains et de ruraux, n'existera plus. C'était une des richesses de colos que ce lieu de vivre ensemble. Ce lieu favorisait la démocratie, la citoyenneté, la capacité de vivre avec autrui. En tirant le trait, on se retrouvera demain avec des colos pour les plus pauvres et des séjours à l'étranger pour les plus favorisés" (ibid.).*

Ces discours portés sont néanmoins à comprendre dans une stratégie et dans un contexte. Dans un autre contexte, le colloque de l'UNAT 2016, ce même Drouet, alors directeur d'Aludéo (Groupe UCPA) avant de rejoindre Temps Jeunes développera, dans un comparatif osé entre l'organisation des colonies de vacances et la production du vin, qu'il y a "*des colos pour tous les prix, et pour tous les goûts. Il y a des petits artisans et des grands groupes. Chacun trouvera son bonheur*" (p. 13). Les discours évoluent. Notons que ce bonheur n'était pas trouvé par tout le monde en 2011, puisqu'alors, pour 67 % des non départs, la raison évoquée était une raison financière (51 % en 2004) (Monforte, 2013).

À partir des travaux réalisés par l'OVLEJ-*Études et recherches de la JPA*, Monforte expose les attentes des enfants sur leur départ en colonie, camp et séjour linguistique, à partir de l'expression des parents, dont les représentations semblent ici se confondre la réalité des attentes de leurs enfants. Pour 84 % des réponses, ces séjours leur permettent de s'amuser, pour 82 % ils leur permettent d'apprendre à vivre avec les autres, pour 75 % ils leur permettent de s'épanouir, pour 78 % ils leur permettent de devenir autonome, 75 % ils leur permettent de pratiquer une activité qu'il aime, et encore à 73 % de découvrir une autre manière de vivre. Cette vague de pourcentages recense ainsi quinze réponses différentes (pp. 41-43).

### 1.1.4 - Les animateurs

Plusieurs ouvrages concernent directement les animateurs. Ces références sont amorcées par les écrits de Guérin-Desjardins (1942), au sujet des cadres des colonies de vacances. Par la suite, en 1955, De Failly publie *Le moniteur, la monitrice* (1963), livre édité par les Ceméa, qui sera suivi, en 1960, de *Pour être Moniteur de colonie de vacances* (UFCV). Aussi, la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente publie *Animation et animateurs*, en 1975. Plus récemment, les ouvrages suivants ont notamment été publiés au sujet des animateurs *Être l'animateur en centre de vacances* (A. Sirota, 1992), *Animation et Animateurs. Le sens de l'action* (Gillet, 2018), *Le métier d'animateur* (Mignon, 1999), *L'animation dans tous ses états (ou presque)* (Gillet, 2005a), *Les animateurs socio-culturels* (Lebon, 2009), *Les métiers de l'animation* (Mignon, 2012). Des articles enrichissent la littérature leur portant intérêt (Bordes, 2007 ; Poujol et Mignon, 2005).

Définir l'animateur permet d'en comprendre l'activité, d'expliquer ce qu'il fait, de déterminer les traits qui le circonscrivent, de clarifier ce qu'il est. Notre élan pour chercher à définir l'animateur a cependant commencé par rencontrer un net flou : *"Il n'y a pas de limite nette au champ d'action des animateurs"* (Mignon, 2012, p. 20) ; *"beaucoup de définitions au mot d'animateur [...] le rend peu saisissable"* (*ibid.*, p. 23) ; *"la définition introuvable"* (Gillet, 2018) ; *"Il est hasardeux, même en France, de proposer des définitions univoques."* (Gillet, 2005a, p. 16) ; *"Je suis absolument incapable de donner une définition honnête de ce qu'est l'animation aujourd'hui. Sauf à dire qu'il s'agit d'un métier incertain, polyvalent, changeant et peu reconnu"* (Poujol, 1997, citée par Greffier, 2013) et notre vécu de nombreux moments de *brainstormings*, fragmentaires sur le sujet, n'en rendent pas l'exercice plus aisé.

Des affirmations permettent néanmoins de le situer, comme lorsque Mignon dit *"[qu']animer, c'est, originellement, le fait de mettre en mouvement, d'impulser"* (2012, p. 20), alors qu'il fait correspondre l'animateur à une *"arborescence de métiers"* (p. 28). Dans le cadre de ces organisations collectives de vacances d'enfants, les moniteurs et monitrices ont laissé leur place aux animateurs et animatrices dans la terminologie administrative, l'origine étymologique de ces derniers provenant du latin *animare*, qui signifie *"donner la vie"*. Ainsi, *"[l']animateur est un travailleur social qui travaille dans et sur le temps libre des autres"* (Bordes, 2007, p. 102) et il s'agit pour ce dernier de *"mettre en mouvement un collectif"* (*ibid.*), en tant que *"l'adulte référent de l'enfant et du groupe d'enfants"* (Maire (2009, p. 27).

Alors qu'il rencontre une *"polyvalence des tâches"* (Houssaye, 2005b, p. 153), l'animateur est *"placé devant tous les problèmes que peut poser l'éducation des enfants et l'organisation de la vie collective"* (A. Sirota, 1992, p. 11), et, pour Bordes (2007), *"l'animation permet [...] la mise en œuvre*

*d'un projet qui va, aujourd'hui, bien au-delà de l'organisation des loisirs*” (p. 102). Le mot “loisir” est présent dans l'appellation de ceux qu'on appelait Centres de Vacances et de Loisirs jusqu'en 2007, et dans les accueils de loisirs actuels. Il est défini par Dumazedier (1962, p. 29) comme :

*“un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de son plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles familiales et sociales”.*

Ainsi, pour Maire (2009), dans cet *“au-delà de l'organisation des loisirs”*, *“il est garant de leur bien-être et doit en cela répondre à leurs besoins, à leurs rythmes, en alternant les moments dynamiques et les moments plus calmes, en proposant des ouvertures culturelles, en développant leur motricité etc.”* (p. 28), tandis que Houssaye (2005b) - dans une formule certes interrogative - semble estimer préférable de *“faire vivre le pouvoir de décision, et de l'atteindre, plutôt que de vouloir que le centre de vacances soit un lieu éducatif multiforme que, par définition, il ne peut réaliser”* (p. 160). Mignon (2012) dégage quant à lui une complexité à *“l'acte d'animer [qui] implique [...] une double fonction, celle de dynamiser l'activité du groupe, sans empiéter sur la part de responsabilité de chacun et de tous et celle d'entretenir l'activité et de proposer des outils de l'action, jusqu'à son terme”* (p. 20).

Maire voit se dégager au sein de l'animation volontaire *“des notions d'engagement et souvent de militantisme aussi fortes qu'omniprésentes”* (2009, p. 25) qui dénotent d'une uniformité de l'engagement - et non pas de leur nature -, tandis que Gillet (2018) est plus mesuré sur cette question. Il distingue ainsi un *“univers chaud de l'animation”*, au caractère militant, et un *“univers froid de l'animation”* (pp. 44-48), qui *“épouse les modes au gré des vents”* (p. 46). Gillet (2018) rassemble trois synthèses composant le champ d'analyse de l'animation (pp. 39-42). La première est réalisée par Poujol (citée par Besnard, 1986), qui décrit une animation *“comme système”* (avec des fonctions de socialisation, ludique et récréative, éducative et culturelle, orthopédique et innovatrice), puis comme *“un nouveau contrôle social libérateur et régulateur”* (s'appuyant sur les travaux de Dumazedier, 1988, le temps libre permettant alors l'expression de la spontanéité des désirs individuels) et, enfin, comme *“projet idéologique conjoncturel”* (visant à la décision sur son destin). La seconde, formulée par Elloy (1987), décrit les conceptions de l'animation s'organisant autour de quatre éléments, *“l'être (la personne), le savoir, la technique et l'action”*, avec des conceptions personnalistes (*“l'être constitue la référence centre”*, p. 40), rationalistes (avec l'analyse et le savoir qui en résulte comme pivot de son système logique) et technicistes (*“la maîtrise de simples techniques est ici suffisante pour permettre aux autres d'agir”*, p. 41). La troisième a été établie par l'Observatoire des Professions de l'Animation (1990) et repère la succession de trois phases dans



l'évolution de la notion d'animation : *“la phase des définitions idéologiques”* (prenant la liberté comme référence et valeur), *“la phase des définitions fonctionnalistes”* (qui privilégient des moyens pour atteindre des buts), puis *“la phase des définitions professionnelles”* (aux structures qui se rapprochent du domaine de l'entreprise).

Dans le même ouvrage, Gillet (2018) propose un modèle de l'animateur, qui se décline en trois pôles d'idéaux-types, militant, technicien et médiateur. Ils correspondent respectivement aux fonctions d'élucidation, de production et de facilitation pour des logiques d'action idéologiques, pratiques et stratégiques. L'animateur modifie sans cesse sa position dans le triangle, laquelle correspond à des fonctions qui se nourrissent réciproquement, révélant ainsi des positions médianes (pp. 190-191).

À la *“fonction temporaire”* auprès d'enfants et de jeunes (A. Sirota, 1992, p. 11) - lors des vacances scolaires -, les animateurs volontaires se distinguent ainsi de la pérennité des professionnels. Ils évoluent au sein des ACM, lesquels englobent le scoutisme où la dénomination relative est celle de chef, lesquels s'inscrivent explicitement dans une construction de la personne. Concernant les animateurs, pour A. Sirota, leur métier *“est accompli dans un temps relativement court par des jeunes gens et jeunes filles dont la préparation est forcément rapide”* (*ibid.*) et participe à ce qu'ils vivent de bons moments (p. 68).

Nous avons pu retenir des références et des informations statistiques, notamment des travaux de Bacou (2017), qui réalise une revue de littérature sur le BAFA<sup>17</sup> visant à l'analyse du lien entre le BAFA, l'engagement et l'autonomie des jeunes. Ainsi, qui sont les animateurs et quelles sont leurs caractéristiques ?

#### **1.1.4.1 - Origines, cadre**

L'usage du terme “animateur”, tel qu'il se présente aujourd'hui dans des documents officiels, trouve ses premières utilisations dans un décret de la Direction de l'Éducation Populaire et de l'Éducation Nationale du 17 octobre 1945 selon Laborie (Bacou, 2017, p. 8), puis dans les textes officiels portant sur la centralisation culturelle en 1947 (Mignon, 1999, p. 10).

Besnard (1985) repère une apparition du terme plus tardive, vers 1954 (Gillet, 2018, p. 34), pour l'agrégation des “principes généraux” par l'État en 1970 concernant le statut des personnels professionnels d'animation socio-éducative, qui marque la naissance de la profession d'animateur (Besnard, p. 101) et l'apparition du BAFA en 1973.

---

<sup>17</sup> Le Brevet d'Aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA) - Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ?

### **1.1.4.2 - L'âge**

Les animateurs qui agissent dans le contexte des vacances scolaires sont principalement des jeunes (Lebon, 2009, p. 49), dont une forte proportion a entre dix-huit et vingt-cinq ans (Bacou, 2010, p. 115). Les plus jeunes animateurs en formation ont tout juste dix-sept ans. Des aide-animateurs encore plus jeunes peuvent également venir compléter ce travail organisé en équipes d'animation. Des enfants, des jeunes, des adolescents, groupes dont les appellations relèvent de construits sociaux, sont ainsi accompagnés par ces animateurs qui acceptent un statut de responsable dans une collectivité en vacances. Si le nombre d'animateurs diminue avec la croissance de l'âge, cette jeunesse est le fait d'un accès progressif d'une partie d'entre eux à la vie professionnelle, aux possibilités et au désir d'accès à un statut et des fonctions, telle la direction (l'âge minimal de l'entrée dans la formation BAFD est de 21 ans, avec des prises de fonctions de direction d'une équipe de direction envisageables sans une entrée dans cette formation pour des accueils de moins de cinquante enfants, qui ont nécessairement plus de six ans concernant les colonies de vacances), à la participation à d'autres activités saisonnières, à de la lassitude compensée par de la détente (repos, vacances).

La carrière des animateurs oppose, de façon schématique, *“ un rapport à l'animation comme “job de jeunesse” caractérisé par une période d'activité courte et des carrières plus longues et parfois plus tardives qui sont liées aux trajectoires sociales contrastées des agents ”* (J. Camus, 2012, partie 10). La jeunesse est presque reconnue comme une qualité pour un animateur, tant elle semble synonyme d'énergie et de patience qui lui seraient propres, d'envie de prendre des responsabilités et d'accéder à une reconnaissance sociale (pour ce dernier point, voir A. Sirota, 1992, pp. 138-140).

### **1.1.4.3 - Des animateurs, des animatrices**

Les proportions d'hommes et de femmes dans les métiers de l'animation ont évolué ces quarante dernières années, puisqu'en 1974 le rapport était de 22 % de femmes et de 78 % d'hommes, avec une inversion des pôles en 1982 avec 56 % de femmes contre 44 % d'hommes, pour un écart qui se creuse en 1995 (65 % / 35 %), pour atteindre 71 % de femmes et 29 % d'hommes en 2002 (Bacou, 2010, p. 114). Ces données sont relativement sûres, puisqu'elles résultent du croisement de trois sources liées au FONJEP<sup>18</sup>, à l'INSEE<sup>19</sup> et la DREES<sup>20</sup>. La proportion relativement stable de femmes et d'hommes qui ont passé le BAFA entre 2011 et 2016, environ 70 % de femmes, avoisine les rapports précités (Bacou, 2017).

---

<sup>18</sup> Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

<sup>19</sup> Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

<sup>20</sup> Direction de la recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques.

Cette proportion à dominante féminine n'est pas spécifique aux ACM, puisque c'est l'ensemble du champ du travail en relation avec l'enfance qui est marqué par ce déséquilibre (Fortino, 2002, p. 29). De plus, les particularités du statut d'animateur sont proches de celles observées dans d'autres secteurs particulièrement féminisés en France, concernant notamment les niveaux de rémunération (Maruani, 2011). Si les petites annonces ne peuvent actuellement pas faire mention du sexe de l'animateur recherché, des demandes explicites apparaissent tout de même régulièrement, faute d'animateur masculin avec un groupe d'enfants, qui, lui, est mixte. Selon Ferrand, la relation qu'entretiennent aujourd'hui les parents avec leurs enfants participe au fait que les femmes apparaissent bien placées pour travailler auprès d'enfants, devant une forme d'autorité plus masculine (2001, pp. 187-209). Les représentations sociales du métier et des sexes participent de concert aux différences de statut entre hommes et femmes dans l'animation, qui peut se traduire en tâches exécutées plus particulièrement par les uns et les autres. Bacou (2017) évoque une ségrégation verticale, quant à la proportion de directeur "hommes", supérieure à celle de l'engagement dans l'animation. Une "ségrégation horizontale" est également observée, avec une proportion de femmes d'autant plus importante que l'âge des enfants est petit. Ainsi les équipes sont plus équilibrées en matière de mixité sexuée au contact des adolescents (Bacou, 2010, pp. 149-153). Bacou interprète cette dichotomie de la répartition des sexes dans l'animation au regard d'une "*hiérarchisation symbolique*", opposant le "*rôle maternant dévolu au genre féminin*" pour les plus petits au "*rôle autoritaire dévolu au genre masculin*" (2017, p. 17).

#### **1.1.4.4 - Origines sociales**

La généralisation des animateurs comme "des jeunes adultes" pourrait faire oublier l'hétérogénéité de leur population, voire masquer des inégalités (Bourdieu, 1992 ; Galland, 1991). Ces derniers affichent en effet une variété de modes de vie, de références culturelles, de ressources financières, de confort matériel et de ressources sociales. Lebon qualifie le groupe des animateurs de "*ni bourgeois, ni prolétaires*" (Lebon, 2009, p. 58). Les mères des titulaires du BAFD ont une origine sociale plus nettement orientée vers les professions intermédiaires : 31 % contre 20 % (soit + 11 % ; + 3 % pour les pères) pour l'ensemble des jeunes selon une étude menée conjointement par la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques et l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (DREES, INSEE<sup>21</sup>, 2014). Employés, cadres et professions intellectuelles et supérieures, professions intermédiaires (dont un tiers travaillent dans le social ou l'enseignement) et ouvriers sont les catégories les plus représentées chez les parents d'animateurs lors d'une enquête menée en Haute-Garonne (Bacou, 2010). Pinto observe, à partir de données récoltées auprès de

---

<sup>21</sup> Enquête Nationale sur les Ressources de Jeunes.

formés au BAFA, que les parents des animateurs encore étudiants sont plus souvent cadres qu'ailleurs, tandis que les enfants des animateurs non étudiants sont plus souvent des ouvriers et des employés (2008, pp. 25-26). Aussi, *“les filles présentent une origine sociale plus diverse que les garçons, qui se concentrent plutôt dans les catégories supérieures”* (J. Camus, 2012, partie 10).

Il se trouve que les étudiants ne sont pas majoritaires dans chaque type de structures d'animation (Pinto, 2008). Ces derniers se trouvent minoritaires dans certaines régions parmi les personnels des accueils de loisirs, ne représentant qu'un quart des effectifs en Haute-Garonne (Bacou, 2010, annexe 43, p. 604).

Les écarts d'âge entre animateurs et public sont soumis à réflexion (J. Camus, 2012), tout comme les écarts d'origines sociales avec des structures qui accueillent des publics qui apparaissent comme marqués socialement (Bacou, Bataille *et al.*, 2016).

#### **1.1.4.5 - Motivations**

L'étude des parcours des animateurs, des optiques d'entrée en formation et de la poursuite de l'activité permet d'envisager ces derniers d'une manière plus neutre et moins liée à nos propres expériences.

Certaines conditions et dispositions paraissent nécessaires à l'abord de la formation BAFA (J. Camus, 2008 ; Monforte, 2006 ; Neyrand, G., M'sili, M. *et al.*, 1993) ou aux premiers pas dans l'animation volontaire (Bacou, 2010 ; Lebon, 2009) : la connaissance préalable de l'animation et du BAFA, le désir d'entrer en formation, ainsi que la possibilité financière correspondante.

Une distinction est souvent marquée par les animateurs avec d'autres activités rémunérées qu'ils auraient pu pratiquer. Ils peuvent afficher une volonté acerbe à démarquer leur travail d'un autre en restauration rapide (Bacou, 2010, p. 249), à l'usine ou en grande surface. Le temps de l'animation volontaire correspond aux disponibilités des lycéens et étudiants qui peuvent s'y engager et y gagner un peu d'argent pour leurs dépenses, avec une formation relativement courte. La demande en personnel d'animation est forte. Elle permet des engagements bien à l'avance, mais aussi des termes plus courts, à l'occasion de désistements. Elle nécessite parfois un déplacement géographique et peut être facilitée par un réseau lié à des proches. L'arrivée dans l'animation se réalise souvent à la suite d'une telle suggestion par un proche, ami ou parent (Bacou, 2010, pp. 253-254), qui connaît ou a connu l'animation ou un secteur proche (Bacou, 2017), et peut également renvoyer à des souvenirs de jeunesse dans de telles structures (Bacou, 2010, p. 250). La possibilité de gagner de l'argent, tout en accédant à un statut aux représentations positives qui correspond à leurs aspirations (Bacou, 2017) et qui peut leur apporter “un plus”, participe aux motivations d'entrée dans l'animation.

Le BAFA peut donner accès à un “simple” travail temporaire, mais aussi, directement ou indirectement, à un emploi annuel et plus durable en guise de premier palier, une professionnalisation dans le domaine pour une minorité d’entre eux (J. Camus, 2008, p. 32). “*S’essayer aux métiers de l’animation*” fait partie des suggestions formulées par les conseillers en réinsertion (Bacou, 2010, p. 471), notamment dans des cas de réorientation ou de bifurcation professionnelle (Bacou, 2017) qui s’appuient sur le BAFA. Bacou observe que le phénomène de bifurcation est davantage volontaire chez les hommes, tandis qu’il est plutôt subi chez les femmes (2010, pp. 410-412 ; 2016, pp. 273-291). L’accès relativement aisé à cette activité s’accompagne d’une rétribution plutôt faible. Le minimum est fixé journalièrement à 2,20 fois le SMIC horaire, pour les animateurs signant un Contrat d’Engagement Éducatif. Certains organismes comme le Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne (MRJC) fonctionnent uniquement avec le bénévolat.

Pour Lebon, le BAFA, brevet non professionnel, constitue néanmoins une des “*clés d’accès usuelles à l’espace professionnel de l’animation*” (2009, p. 27). Les poursuites des animateurs dans la fonction sont néanmoins très liées au vécu des modes de gestion des structures (Bacou, 2010, pp. 307-339). Le statut de ces derniers se révèle relativement précaire et peut les amener à se former et viser des fonctions plus importantes (direction, coordination).

Certains animateurs ont déjà un projet professionnel défini et ont pu parfois amorcer la formation relative à celui-ci ; la pratique de l’animation peut revêtir chez eux un intérêt certain, valorisée par les employeurs (Pinto, 2008, pp. 24-25). D’autres activités professionnelles que nous qualifierons de connexes à l’animation peuvent ainsi solliciter les expériences et les apprentissages liés à l’animation volontaire, comme pour les métiers de l’éducation (professeur, CPE, éducateur), du travail social (assistant social), du soin, dans lesquels se projettent deux-tiers d’entre eux (Moeneclaey, 2017). Notons que l’animation a d’ailleurs été durablement de pair avec la formation des futurs maîtres d’école. Environ 60 % des jeunes diplômés BAFA qui s’orientent vers des domaines proches (sport, culture, animation, petite enfance, service à la personne) estiment que cette formation à l’animation leur a permis de déterminer leurs projets professionnels (*ibid.*). La pratique de l’animation et le BAFA peuvent constituer un atout dans la vie active, exprimé par les personnes concernées à travers la prise de responsabilité (79 %) ou le travail en équipe (66 %) (*ibid.*).

Ils peuvent également être reconnus comme “un plus” par des employeurs de domaines variés, selon les sensibilités et représentations d’un recruteur. L’amélioration conférée à l’emploi dans le secteur privé non associatif, pour un engagement et des compétences acquises peu valorisés, est contesté (Bougard, Brodat *et al.*, 2014). Les compétences et aptitudes acquises, notamment dans le volontariat, pourront être reconnues par l’université à compter de la rentrée 2017-18, dans le cadre d’une refondation plus large du principe d’engagement des jeunes.

#### **1.1.4.6 - Environnement**

Les parcours personnels et professionnels d'animateurs sont marqués par les formations ainsi que par les fonctions qu'ils peuvent occuper, rythmant les périodes de vacances. Ils y rencontrent un certain engagement<sup>22</sup>, lequel peut recouvrir différentes formes. Notons que le type de structure côtoyé va influencer sur les horaires de travail, du fait de la présence des enfants le soir. Aussi, des réunions de préparation et de bilan viennent généralement ponctuer les journées.

Une partie des animateurs volontaires agissent auprès d'animateurs professionnels, dont c'est le métier à l'année. Certains obtiendront d'ailleurs ce statut par la suite. Ces professionnels ont des réalités quotidiennes, financières et de statut, faisant également partie de l'environnement des animateurs non professionnels. Cette segmentation a pris naissance dans les années 1960 (Lebon, 2010). Gillet et Augustin présentaient d'ailleurs en 2000 une animation en voie de professionnalisation, qui n'était plus tant une affaire de bénévoles et de militants que par le passé.

Les animateurs, dont certains ont dix-sept ans, évoluent durant un temps de vacances qui fait l'objet de divers projets, et donc d'une ambiance de vacances qui est en partie l'affaire des adultes. Nous remarquons que la durée des séjours est variable concernant les colonies de vacances, néanmoins généralement plus courtes qu'elles ne pouvaient l'être. Certains animateurs participent à plusieurs ACM dans l'année, le Contrat d'Engagement Éducatif (CEE) proposé pour l'exercice d'animation et d'encadrement d'Accueils Collectifs de Mineurs, stipulant qu'un animateur ne peut être contractualisé plus de quatre-vingt jours sur une année glissante. Les accueils de loisirs durent généralement un mois lorsqu'ils sont organisés l'été, certaines communes en organisent durant les deux mois de vacances, ainsi que lors des petites vacances... Les scouts évoluent davantage dans la durée, avec des enfants et des adolescents qui participent tout au long de l'année. Les animateurs côtoyant ces structures ont-ils des particularités ?

Les animateurs ont des parcours différents. Nous pouvons néanmoins déterminer des profils temporaires, liés à la seule participation à des centres ou des colonies de vacances, par exemple. Ces parcours d'animateurs sont liés à leurs parcours de vie, lesquels s'influencent mutuellement. La situation personnelle et familiale interagit avec les activités d'animation et il s'agit pour les animateurs d'allier les deux. L'arrêt de l'activité d'animation, marque du temps qui s'écoule, représente le passage à d'autres activités. La question de la limite d'âge ou de la "dernière année" se pose implicitement pour les animateurs, à l'avantage de l'entrée dans la vie active ou à la vie familiale et personnelle, au regard des représentations de l'animation comme un "travail de jeunes".

---

<sup>22</sup> Ils y découvrent l'engagement auprès des autres pour 38 % d'entre eux (Moeneclaeys, 2017).

Une partie des animateurs vit dans le foyer parental. Celui-ci pourra contribuer financièrement à une prise d'indépendance, à laquelle le salaire relatif à l'activité d'animation peut également concourir. Les situations familiales des animateurs, "en couple", célibataires, mariés ou encore et aussi parents ou grands-parents d'enfants, pour des réalités différentes au sein des foyers pour les hommes ou les femmes. Le documentaire *17 ans, premier bilan*, produit par Arte (Talon, 2017), montre des jeunes, aux parcours très différents, lors de leur BAFA 1. Une fracture sociale entre deux types de publics qui se découvrent apparaît et est mise en valeur par la réalisatrice. On peut voir dès les premières minutes du reportage que lors d'une activité de présentation où les stagiaires se répartissent par deux pour trouver leurs points communs, le temps est mené est les questions posées par celles prétendument plus aisées socialement. Les uns et les autres parlent du fait qu'ils n'ont "*pas du tout, du tout la même vie*". "*Il y en a qui pensent que sans être aidé, ils pourront jamais arriver à quoi que ce soit*" explique Marie, une stagiaire, alors qu'elle détaille qu'elle va bientôt passer du temps à l'étranger, où elle estime pouvoir trouver les repères qu'elle juge nécessaires pour évoluer, ce dont d'autres stagiaires semblent impressionnés. "*Eux, j'ai l'impression qu'ils ont pas vraiment de rêve*" décrit-elle ensuite avant de poursuivre :

*"j'avais jamais parlé avec des gens qui savaient pas écrire... je crois que j'avais jamais rencontré des gens qui ne savaient pas écrire et qui ne savaient pas s'exprimer sur ce qu'il pensaient et en fait je me rends compte que ça existe et ça fait peur, puis plus peur, puis c'est la confusion. Mais c'est je trouve ça bien de savoir que ça existe et ça me donne un peu des horizons différents pour moi pour la suite parce que j'ai l'impression... je me rends compte aussi de la chance que j'ai..."*

En fin de stage, deux stagiaires aux parcours apparemment plus difficiles évoquent également ce sujet, pour un regard porté également sur eux-mêmes. Licia développe ainsi :

*"c'est pas parce qu'ils connaissent des choses ou parfois forcément... parfois ils vont te dire un truc, parfois tu vas pas trop comprendre, même toi tu vas dire : "putain, à 17 ans ils savent ça... moi à 22 je le sais pas", mais au final ça veut rien dire, enfin... on voit qu'ils sont à l'aise avec leur corps, avec eux-mêmes, avec la façon dont ils parlent, dont ils s'expriment, enfin... ouais c'est pas donné à tout le monde mais après on est dans... enfin, c'est des contextes différents... ils ont une vie différente, ils doivent faire des choses différentes, qui font que du coup ils en apprennent plus ou ils ont envie d'en apprendre plus, donc... en fait c'est [...] toute une chaîne de choses, qui font qu'ils en sont là aujourd'hui après j'en sais rien, je connais pas leur vie, je sais pas si ça a été facile pour eux ou quoi, c'est pas parce que c'est des personnes comme ça qu'on regarde et qu'on se dit "oui ils ont une certaine confiance en eux ça c'est sûr", mais après on sait pas ce qui se cache derrière."*

Jimmy, assis à côté d'elle à ce moment, poursuit :

*"c'est là où tu te prends une petite gifle quoi... tu te dis « à cet âge-là, moi, j'étais vraiment pas comme ça », et c'est... en soi c'est une vraie chance qu'ils ont d'être comme ça quoi... vraiment avoir confiance en soi, parce que quand t'as des problèmes, et bien, quand tu as un manque de confiance en toi, c'est quand même c'est très pesant et très dur quoi."*

Jimmy confirmera qu'il a fait de bonnes connaissances et de belles découvertes durant ce stage, et qu'il avait des appréhensions et des doutes quant au fait de pouvoir travailler avec ces mêmes personnes. Bianca, prétendument aisée socialement évoque la rencontre, du fait qu'ils sont *"tous [là] en train de travailler pour la même chose, pas que de travailler, d'apprendre..."*. Le cadre du BAFA la renvoie à son contexte personnel et au sens qu'elle peut donner à sa vie alors qu'elle ajoute :

*"tous on s'aide les uns les autres et [...] pour l'instant j'ai pas du tout du tout envie de retourner dans mon... dans ma vie à moi pour l'instant j'ai encore envie de rester dans cette espèce de petit cocon un peu aussi, d'ambiance de travail. À Paris je... beaucoup de pression, en fait... une énorme pression. Je me mets énormément... beaucoup trop de pression, et c'est parce que j'ai envie de faire du mieux avec beaucoup d'exigences en fait... alors que là, le BAFA comme... la différence c'est que on se met des exigences mais pour quelque chose qui finalement est... arrive à la fin... une finalité. À Paris il n'y a pas de finalité je ne sais pas où je vais en fait, c'est ça qui est bizarre."*

La rencontre entre Bianca et Jimmy, aux trajectoires présentées comme opposées, se fera notamment à l'occasion d'un travail de groupe, au sein duquel des désaccords se sont installés. Bianca propose d'écouter les propositions des uns et des autres, avant de voter et de prendre *"la proposition qui plaît à tout le monde."* Jimmy semble sceptique et lui répond *"donc si on vote pour la proposition de nous, l'autre elle va... Marina elle va se mettre à pleurer parce qu'on n'aura pas sa... tu vois ce que je veux dire ? c'est... ça rentrera encore dans un truc comme ça."* Semblant souhaiter que la situation ne soit pas figée et évolue, Bianca conclut cette scène en rappelant sympathiquement Jimmy au principe de la démocratie *"mais non parce que ce sera la démocratie qui aura décidé que l'esprit de groupe aura vaincu !"*.

#### **1.1.4.7 - La construction de l'animateur**

L'apprentissage du métier d'animateur se fait dans un cadre institutionnel qui emprunte plus ou moins à la forme scolaire, que ce soit en stage BAFA (J. Camus, 2008 ; Lebon, 2007) ou dans les structures d'accueils (J. Camus, 2012). Cela a des conséquences sur les dispositions apportées à ceux parfois désignés comme agents (Bernstein, 2007). Puisque ces institutions se caractérisent par une faible capacité de prescription explicite de manières de faire et d'être propres à l'exercice du métier, *"elles laissent dès lors fonctionner des mécanismes de régulation implicites prenant appui sur des logiques sociales plus générales"* (J. Camus, 2012, partie 8).

J. Camus (2012, partie 16) interroge la pratique d'animation, dont l'apprentissage se réalise sur le terrain. *"On peut se demander comment des agents porteurs de dispositions sociales différentes (juvéniles, plus ou moins cultivées, sexuées) en viennent à s'approprier les façons de faire propres à l'encadrement des enfants"* précise-t-il devant la construction par l'animateur d'un *"capital spécifique"* (Mauger, 2006) par la pratique (Delbos et Jorion, 1990). Cette construction passe en



même temps par la reproduction de pratiques et le sentiment d'une réinvention du métier. Cela se réalise soit au travers d'expériences et d'ajustements consécutifs à la spontanéité variable, soit au prix d'un travail sur soi-même qui amène à une conversion, partiellement consciente (J. Camus, 2012).

## **1.2 - Les risques**

Après une présentation du cadre des ACM dans lesquels évoluent les animateurs, notre étude sur les rapports aux risques des animateurs invite à ce que nous nous intéressions à la définition du risque.

### **1.2.1 - Définir le risque**

*“Qu'est-ce que le risque ?”* Une légende bachelière, qui pourrait être née du film *Le Pion* (1978), narre qu'un candidat à l'examen aurait simplement répondu, avec succès : *“Le risque c'est ça”*. Nous ne discuterons pas ici de la pertinence intrinsèque, conceptuelle mais minimaliste, de cette réponse, qui plus est dans ce contexte de recherche. Si celle-ci peut faire sourire, tant sa simple évidence condense d'une manière métaphorique une idée complexe et impliquante, l'idée mérite ici d'être développée.

Au chapitre 4 (dénommé *De la parole*) du *Léviathan*, Hobbes (1971) observe que dans la conversation courante la dénomination des choses qui ont la propriété d'affecter l'humain, qui lui procurent plaisir ou déplaisir, trouvent des significations changeantes du fait que nous ne sommes pas affectés par la même chose, entre nous ou même selon les moments, pour une même personne (p. 35). Hobbes explique :

*“Étant donné en effet que toutes les dénominations sont attribuées pour signifier nos conceptions, et que toutes nos affections ne sont que des conceptions, nous ne pouvons guère éviter, quand nous concevons différemment les mêmes choses, de les nommer différemment” (ibid.).*

Nous avons possiblement une diversité de façons de recueillir et de nous représenter ce qui est pourtant de même nature. Hobbes estime que cette diversité est fonction de la différence de constitution de nos corps et des différentes façons dont notre opinion est prévenue, lesquelles *“donnent à toute chose une teinture de nos différentes passions” (ibid.).*

*“C'est pourquoi en raisonnant on doit prendre garde aux mots qui, outre la signification de ce que nous imaginons de leur nature, en ont une aussi qui vient de la nature, des dispositions et des intérêts de celui qui parle”*

poursuit Hobbes (pp. 35-36), qui illustre notamment qu'un homme appelle sagesse ce qu'un autre désigne comme crainte, que l'on pourra parler de cruauté ce qui pourra par ailleurs être verbalisé par quelqu'un d'autre comme étant la justice (p. 36). Il exprime aussi que *“de telles dénominations ne peuvent-elles jamais constituer le fondement véritable d'aucun raisonnement”* (*ibid.*), les métaphores et les figures du discours ne le pouvant pas davantage mais se révélant moins dangereuses du fait qu'elles professent leur caractère changeant, comparément aux autres dénominations. Nous comprendrons que le mot “risque” pourrait ainsi s'habiller de différentes significations, dans les esprits et les conversations.

De multiples définitions et positionnements existent, se développent et nos lectures nous permettent de comprendre que le risque apparaît comme un terme saturé de sens, *“chargé de sens”*, *“concentré de sens”* pour reprendre l'expression de Vygotski (1985, p. 373). En effet, tous ne parlent pas de la même chose alors qu'ils évoquent le risque. La définition du risque envisagée se révèle stratégique, dessinant ainsi le paradigme de notre recherche. Il ne s'agit pas de ramasser la première définition venue, qui pourrait orienter notre recherche sur un chemin qui ne nous conviendrait pas.

\*

Nous sollicitons ici le cadre donné par Goffman (1974) et Rowe (1977). Pour Goffman (*ibid.*), le risque relève nécessairement deux dimensions. En effet, le risque relève d'une part obligatoirement de processus stochastiques - enchaînement ordonné de faits aléatoires, renvoyant aux mesures qui relèvent d'une part de hasard par des probabilités, pouvant conduire à des analyses statistiques - et d'autre part la présence d'enjeux, représentant quelque chose à perdre, pour l'obtention, par ailleurs, d'un prix, d'un bénéfice. Il y a donc quelque chose à “mettre en jeu”, donc à protéger, éventuellement à perdre, et quelque chose à gagner. On ne parle de risque que *“dans la mesure où le jeu expose l'enjeu que le joueur mise”* (p. 123) et lorsqu'une situation appelle à *“se dessaisir du contrôle total de la situation [...] mais il faut également [avoir] quelque chose à perdre”* (Collard, 2007, p. 150). Il faut donc à la fois s'engager dans une situation contenant une part d'aléa et avoir quelque chose à perdre pour pouvoir évoquer le risque. Pour Collard (p. 158), une prise de risque est un *“pari audacieux sur la réussite [d'une] action à venir”* et prendre un risque *“correspond à une stratégie intrépide assumée par un joueur”*. Ainsi, le risque apparaît d'une manière ambiguë, puisqu'il désigne à la fois ce qu'il faut prendre et ce dont il faut se protéger. Il ne peut pas être identifié, étant défini par une probabilité, contrairement au danger. Il se distingue de l'incertitude, du fait puisqu'il puisse être assigné à des probabilités mathématiques (Knight, 1921).

La définition donnée par Rowe est très proche de celle de Goffman : *“le risque [...] implique deux composantes majeures : (1) l'existence d'une conséquence ou d'une perte possible et indésirable et*

(2) *une incertitude relative à l'occurrence de cette conséquence qui peut s'exprimer sous forme d'une probabilité d'occurrence*" (1977, p. 24). Ainsi, pour Rowe le risque est défini par "*la possibilité qu'adviennent des conséquences négatives indésirables d'un évènement.*" (ibid.).

Si la définition du risque formulée par Rowe accorde une place plus importante à ce qui est indésirable que celle de Goffman, elle laisse cependant ouverte la caractérisation de ce qui peut l'être, contrairement à la définition donnée par Lowrance (1976, p. 8). En effet, cette dernière appelle à mesurer le risque, dans une recherche objective mais probabiliste, et à juger, par ailleurs, de l'acceptabilité de ce risque. Lowrance repère ces deux activités comme distinctes et les désigne respectivement comme une activité "*empirique [et] scientifique*" pour la première, "*normative [et] politique*" pour la seconde (pp. 75-76). Pour Rowe (1977), la première phase de "*détermination du risque*" [...] *doit aussi considérer l'importance des conséquences pour les individus affectés*" (op. cit., p. 30), ouvrant ainsi à des considérations subjectives du risques, au regard des situations. On distingue ainsi *risque objectif* et de *risque subjectif*.

### **1.2.2 - Aux sources du mot "risque"**

Pourquoi le même mot, "risque", alors qu'il désigne des choses si différentes ? Le risque conserve le même nom sans pour autant désigner les mêmes réalités (Méric, Pesqueux et Solé, 2009, p. 143). Ce mot, mélange d'aléatoire et de concret, voit son origine elle-même très discutée. Le mot "risque" concentre plusieurs origines pressenties, sur lesquelles on ne trouve pas vraiment d'accord au sein de la communauté scientifique. Plusieurs origines possibles ont été soulevées, nous emmenant principalement autour de la Méditerranée. Celui qui apparaît comme un "*mot clé de notre monde contemporain*" (Magne, 2010, p. 1) fabrique une compréhension qui dépasse les dictionnaires usuels. Le sens du mot a-t-il évolué, auquel cas il semble nécessaire pour la recherche "*d'inclure l'étude de l'évolution des mots*" (Labardin et Nikitin, 2009, p. 150). Le risque est-il une probabilité (Savage, 1954) ? Un état de connaissance opposé à celui d'incertitude (Knight, 1921) ? Un danger sans cause (Peretti-Watel, 2010) ? Les dictionnaires étymologiques français établissent l'origine du mot dans l'Italie du XIIème siècle, pour une première apparition estimée à 1557 et un mot stabilisé à sa version actuelle française vers 1650 (Szulmajster-Ceslnikier, 2003, p. 9). Plusieurs origines et racines hypothétiques lui ont été trouvées, lesquelles n'expliquent néanmoins pas tout à fait son évolution.

Luhmann (1993, p. 10) y voit des origines liées directement au développement de l'esprit du capitalisme, avec la constitution et l'ascension d'une classe bourgeoise, ce qui apparaît tardif relativement aux premiers usages du mot. On prête également au risque une autre origine, latine, provenant de *resecum*, "*ce qui coupe*", désignant par la suite plus précisément un "*rocher escarpé*".

Celui-ci aurait pu donner *resciu* en italien, le “*danger lié à une entreprise*”, et donc un risque encouru par une marchandise transportée par bateau dans les lois maritimes ou “*la chance ou la malchance d’un soldat*” dans la tradition militaire (Magne, 2010, p. 4).

Le mot grec byzantin *rhizikon*, relatif aux aspects militaires voire mercenaires, “*solde gagnée par chance par un soldat de fortune*”, pourrait également faire office d’origine étymologique. Aussi, *rhiza*, qui signifie “*racine*” puis “*base d’une montagne*”, renvoie à “*l’écueil*” de la possible origine nautique évoquée. Néanmoins, cette dernière trace paraît tardive pour avoir pu provoquer l’apparition de notre risque actuel (Pradier, 1998, p. 22).

Le risque serait-il alors issu du *rizq* arabe (Devic, 1877 cité par Pradier, 1998, p. 21) ? Celui-ci désigne la “*ration journalière*” (*ibid.*), dont “*le sens est porté sur la subsistance et son partage*” (Magne, 2010, p. 5) ou, en arabe égyptien, la “*taxe en nature payée par les indigènes pour l’entretien des troupes d’occupation.*” Nul sens nautique pour cette origine qui désigne donc la subsistance et son partage, que Pradier (2006, p. 10) juge “*la plus vraisemblable*”. Bertrand y voit “*la part de biens que Dieu attribue à chaque homme*” comme une origine plus probable que l’origine nautique (2007, p. 12). Si l’idée de risque se diffuse au XII<sup>ème</sup> siècle à partir d’un foyer méditerranéen, notre compréhension est éclairée par les médiévistes qui évoquent le XI<sup>ème</sup> siècle comme une période pacifique, d’arrêt des invasions barbares, de sécurité relative qui favorise l’accélération d’un commerce relativement durable, notamment entre l’Europe chrétienne, le monde islamique et l’Europe gréco-byzantine. L’éventualité que les marchands italiens, commerçant avec les arabes, aient pu puiser dans le vocabulaire arabe est donc plausible.

Le *rizq* est issu de la langue arabe, le verbe *razaqa* signifiant “donner” ou “offrir”. On retrouve le mot dans le Coran, qui confirme son acception de “*don divin*”, déjà installée auparavant. Le *rizq* désigne alors plus précisément “*les moyens de subsistance ou la subsistance qui nous sont prédestinés ou accordés par Allah*” (Magne, 2010, p. 7). Chacun en est pourvu mais voit cette provision personnelle toujours provisoire, pouvant changer en fonction du comportement au cours du temps, selon les actions. Ainsi, le *rizq* peut se voir accru ou diminué par Allah. Le *rizq* désigne alors tout ce que l’Homme acquiert sur la Terre, la richesse matérielle et spirituelle : propriété, maison, santé, connaissances, capacités physiques, filiation. Celui-ci peut être rapproché de la manne des hébreux (*ibid.*) Le *rizq* perçu par une personne en fonction de ses actes apparaît au même titre que la somme obtenue par un parieur à un jeu de hasard. Il convient alors aux personnes de choisir les circonstances dans lesquelles elles souhaitent rechercher leur *rizq*. Celui-ci apparaît comme une provision potentielle, qu’il va convenir de recueillir par des moyens légaux ou non, et qui peut se partager. La fortune peut ainsi être vue comme la récompense des actions et, *a contrario*, l’infortune comme une épreuve ou une punition, à travers le *mektoub* qui indique la nécessité de l’acceptation de “*ce qui est*

écrit". Dans les récits, le *rizq* "talib" désigne le *rizq* qui nous cherche et le *rizq* "matloub" représente le *rizq* que nous cherchons. On peut rapprocher le *rizq* de la *moira* de la Grèce antique, qui désigne le destin, la part, la portion. La notion de péché n'existait pas telle que conçue plus tard par le christianisme et celui qui agissait en désirant plus que sa part commettait alors l'*hybris*. L'adage *pan metron, "de la mesure dans toute chose"*, évoque la sanction de la démesure liée à l'orgueil (*ubris* ou *hybris*), ce mouvement fautif concernant le partage, châtié par les dieux *via* la *némésis*. Notons que les livres de commerce chrétiens étaient introduits par quelques lignes demandant grâce et miséricorde, au nom de Jésus-Christ, la Vierge Marie et la Sainte-Cour du Paradis, pour que soient accordés aux marchands bénéfice et santé, tant sur mer que sur terre, avec la multiplication de leurs richesses et de leurs enfants, avec le salut de l'âme et du corps.

Le *rizq* apparaît ainsi comme quelque chose de positif, quelque chose que l'on doit aller chercher, une opportunité qu'il nous appartient de saisir et de transformer, sans se laisser aller à la fatalité (*ibid.*, p. 14). Dans ce cadre, la richesse matérielle n'est pas considérée de la même manière selon la religion chrétienne et musulmane. Il est par ailleurs amusant de relever les justifications du changeur Jacques de Saint-Antonin rapportés par Le Goff (2001, p. 87) quant à sa fortune et au statut de sa profession, rapport qui apparaît plus clair dans le monde arabe. L'acceptation du *rizq* aurait pu alors rappeler à une marque d'esprit capitaliste, mais sa manifestation essentielle, le prêt à intérêt, est considérée comme interdite. L'évolution moderne du mot transparaît ainsi dans le rapport au succès ou l'échec d'une entreprise humaine (Magne, 2010).

Le concept de risque n'existait pas au Moyen-Âge en Europe. Les mots "dangers" et "aléas" étaient utilisés et les phénomènes expliqués par le divin ou le destin (Giddens, 1999). Pour Giddens, le concept apparaît alors qu'on recherche activement à rompre avec le passé pour conquérir l'avenir (*ibid.*). Ainsi, pourrait-on contrôler la Nature ou s'en protéger, et ainsi transformer l'avenir ? La distinction temporelle entre le passé, le présent et l'avenir participe à l'avènement de la notion de risque, créant ainsi un territoire à "coloniser et occuper" (*ibid.*). Ce potentiel renvoie ainsi à l'idée de "part" qui revient à chacun, qu'il s'agit de conquérir ou d'éviter par l'action selon qu'il s'agisse d'une richesse ou d'un péril. Cette idée de prendre en main son destin se diffusera progressivement dans l'Europe chrétienne et la notion de risque s'imprègne petit à petit de cette religiosité-ci, transformant ainsi le *rizq* arabe. Les actions inhérentes à la prise de conscience du risque montrent le lien établi entre risque et peur, qui amène à trouver des moyens plus ou moins efficaces, de "nature rituelle ou contractuelle", "explicités, voire formalisés" (Magne, 2010, p. 13).

Mais quelles sont les raisons du renversement du sens positif du risque à un autre, celui-ci négatif ? La prise en compte d'une part qui nous revient n'est pas la même devant une justice opérée par les hommes ou par Dieu. L'idée de *rizq* peut apparaître déstabilisante, tant elle apparaît comme

“religieuse et positive” et non “technique et négative” (p. 14). Le XIII<sup>ème</sup> siècle est la marque d’un retour d’une connotation positive à l’idée de risque, chevaleresque, sous une forme sublimée de l’aventure et de la fortune, aux effluves aristocratiques. Le sens du mot évolue ainsi jusqu’à revêtir l’idée de “danger probable”. L’évolution du sens du mot “*risque*” permet d’entrevoir les nuances qui teintent la compréhension du terme aujourd’hui, “*suscitant peur ou espoir, circonspection ou envie, croyance ou discrédit et induisant de ce fait une myriade de connotations possibles*” (p. 17).

Autour du mot “risque”, quant à lui stabilisé au XVI<sup>ème</sup> siècle, se construisent des relations sémantiques avec des mots déjà existants : péril (vers 980), naufrage (XI<sup>ème</sup> siècle), aventure<sup>23</sup> (XI<sup>ème</sup> siècle), danger (XII<sup>ème</sup> siècle), fortune (destin ou chance, XII<sup>ème</sup> siècle), hasard et chance (XII<sup>ème</sup> siècle). Le risque commence ensuite à faire montre d’un refus du destin, aux relents hasardeux, au profit de l’idée de fortune.

Les sens de danger (qui provient de *dominarium* : “*sous la domination de, sous le pouvoir de*”) et de péril (qui provient de *periculum* : “*essai, épreuve*”) se rejoignent au XIII<sup>ème</sup> siècle. Le danger ne comporte pas de potentialité, mais “*une capacité intrinsèque et certaine de produire des dommages*” et sa rencontre aura des retombées négatives (p. 20). Ce danger porte des conséquences qui se mesurent par son impact, sa gravité. Leur importance mesurée méritera d’en tenir compte ou non, à travers des jugements et des décisions, même si les conséquences à venir ne peuvent être connues avec certitude. Pour un risque qui se matérialise, on parlera de sinistre (Caeymaex, 2007), avec la détermination des décisions qui se réalise en fonction d’une évaluation des risques, ponctuée d’incertitude, liée à l’inconnu. Cette incertitude peut se révéler partielle, puisqu’il est possible de se référer à des connaissances, plus ou moins précises et sûres et assurées. Ainsi, la prise en compte de la probabilité invite à des risques calculés, mesurés. Pradier (2004, p. 180) présente ainsi un XVIII<sup>ème</sup> siècle riche en vocabulaire lié à l’aléatoire.

Meschinet de Richemond (2016) précise que l’emploi du terme “risque” à la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle s’accompagnait, selon le contexte, d’une connotation aussi bien positive que négative et que la connotation négative s’est précisée et a pris le pas sur l’autre au XX<sup>ème</sup> siècle. Ewald (1986) désigne cette dernière période comme étant celle de l’assurantialisation des sociétés. Aujourd’hui, “*le risque se situe vers le centre-gauche d’un axe négatif/positif : sa valeur est plus positive que péril et danger, mais plus négative que aventure, hasard, fortune et (bien entendu) chance*” (Szulmajster-Celnikier, 2003, p. 13), laquelle chance a une origine étymologique qui signifie “*tomber*”, puis “*les choses qui arrivent*” et encore “*manière dont tombent les dés*” (*ibid.*). En bref, le risque représente actuellement une “*virtualité négative (menace, péril et danger) ou positive (richesse, fortune et opportunité), un*

---

<sup>23</sup> Étymologiquement : “*ce qui advient*”.

*espoir dont chacun veut sa part, un potentiel lié à notre connaissance de l'avenir (hasard, sort et aléa) ou à son absence (inconnu, aventure et incertitude).” (Magne, 2010, p. 22).*

### **1.2.3 - Les pratiques : Reflet de perceptions et d'acceptabilités du risque**

Le rapport aux risques se caractérise par la perception qu'on peut en avoir et leur acceptabilité (Kermisch 2010, p. 8), l'étude de l'acceptabilité ayant dans un premier temps participé à l'amélioration de l'étude de la perception. Au sein d'une équipe, des décalages, des différences de perceptions et d'acceptabilités pourront apparaître. Pour chaque humain participant aux ACM, un effet négatif n'équivaut pas à un autre. Une forme de pondération des dangers pourrait ainsi être prise en compte. En effet, ce qu'une personne extérieure perçoit être comme des pertes et des prix, comme un risque, un aléa, se révèle subjectif. Ainsi la sensibilité à des signaux d'alerte pourra être orientée et des états d'alerte plus ou moins prononcés et relatifs à des marques d'intérêt ou des connaissances portées.

Avec un risque défini par l'espérance mathématique d'une fonction de probabilité d'événements, pour Bernoulli (1971),

*“il est ainsi rendu évident que nulle estimation valable d'un risque ne peut être obtenue si l'on ne tient pas compte de son utilité, autrement dit l'utilité qu'un gain, quel qu'il soit, apporte à l'individu, ou bien, réciproquement, de ce qui est désiré pour procurer une utilité donnée” (p. 7).*

Relativement à cette utilité espérée, Ellsberg (1961) fait par la suite valoir que, pour des gains identiques, les personnes privilégient des probabilités connues. Simon (1955) présente quant à lui le principe de la rationalité cognitive limitée du preneur de décisions. Soulignées par Tversky et Kahneman (1973) et Kahneman et Tversky (1979), des distorsions du jugements viennent contrevenir à la théorie de l'utilité espérée et Kermisch (2010, pp. 18-23) présente les biais les plus importants pour la perception des risques. Ces biais repérés sont le biais de disponibilité (relatif à l'opération de remémoration d'un événement), le biais de représentativité (relevant la similarité d'un objet ou d'un événement par rapport à un autre), le biais d'ancrage-ajustement et les erreurs de prédiction de valeurs incertaines, l'excès de confiance, la persistance des opinions (avec une présence de preuves qui ne suffit pas à éliminer les désaccords en matière d'évaluation des risques) et encore la présentation d'un problème, qui oriente le choix de celui qui estime un risque (avec une question éthique liée à la manipulation par ceux qui fournissent et formulent les informations). Pour un expérimentateur, des situations qui ne sont pas ancrées dans la réalité ne sauraient être généralisées à des situations réelles de prise de décision. Dans une expérimentation, R. Lambert (1970-1971) découvre peu d'analogie entre les prises de risque d'une situation réelle et de situations imaginaires proposées, envisageant de

poursuivre cette recherche avec une situation réelle qui comporte davantage de risque. Des critères de personnalité sont mis en lien avec les résultats et apparaissent faiblement liés au comportement de prise de risque. Dans la poursuite de ces recherches, R. Lambert envisage de trouver des critères de personnalité davantage en relation avec le comportement de prise de risque.

L'impact des éventuelles conséquences négatives d'un événement est qualifié par ce qu'on appelle la *criticité* d'un évènement, représentant la mesure de la pertinence et de la gravité des dangers. Elle vise à qualifier et à quantifier les dangers, lesquels ont pu être préalablement identifiés... Pour soi-même ou pour d'autres... Mais par qui ?! Y a-t-il une mainmise sur ces questions que l'on en saurait contredire ? Qui est en mesure de le faire ? Qui est légitime pour le faire ? Pour quelles raisons ? Expérience ? Responsabilité ? Hiérarchie ? Confiance accordée ? Pour quelles différences selon les contextes, les situations ?

Kermisch (2010, pp. 32-33) rapporte une étude de Starr (1969) qui dégage des hypothèses relatives à l'acceptabilité des risques. Starr entrevoit une forme de proportion avec les bénéfices escomptés. Il remarque également que, pour un même niveau de bénéfices, les activités volontairement choisies occasionnent l'acceptation de risques bien plus importants. Il estime aussi qu'à l'occasion d'une pratique volontaire d'activité, un rôle d'étalon semble être joué par le taux de décès par maladie qui sera comparé à celui de cette activité. Enfin, le niveau de risque acceptable est vu comme inversement proportionnel au nombre de personnes qui pratiquent une activité donnée (et qui confère l'acceptabilité sociétale de ce risque).

Successivement à l'évaluation des risques, différentes stratégies visent à diminuer les effets négatifs, se définissant par la mitigation. Godard, Henry *et al.* (2002) distinguent les principes de prudence, qui concerne les évènements fréquents et dont les risques sont avérés (ex : la roulette russe), de prévention, qui concerne les évènements d'une fréquence inconnue mais dont le risque est avéré (ex : le nucléaire), et enfin de précaution, pour lequel le risque est probable mais non démontré (ex : le téléphone portable sur le cerveau). Une classification des risques et des principes qui leur seraient applicables sont par ailleurs ainsi établis : on entrevoit un principe d'exonération pour des risques inconnaisables, correspondant à un risque de développement. Un principe de précaution est relié aux risques suspectés, un principe de prévention est attaché à des risques avérés est attaché, un principe de réparation correspond aux risques réalisés (Conseil National de l'Alimentation, 2001, p. 14). 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 en gérer les conséquences pour les limiter au maximum*" (Peretti-Watel, 2009a).



La recherche de contrôle des situations et des risques peut se vouloir infinie, même si *“le risque zéro n'existe pas”*, puisque sa définition induit une part d'incertitude. Pour Colombiès, le risque zéro est *“inaccessible”* et l'affirmation de son impossibilité *“ne doit pas devenir incantatoire au risque de perdre sa signification et d'apparaître comme un réflexe de défense corporatiste”* (2001, pp. 18-19). Comment prendre en compte tous les risques et y répondre ? Difficile... Souhaitable ? Des stratégies s'offrent à chacun afin de gérer les risques, et sont liées à l'acceptabilité de ces risques.

Une situation qui nécessite une décision avec des conséquences qui ne sont pas connues à l'avance conduit-elle à une *“crise”* ? Le risque est lié à un autre terme polysémique, celui de crise. Morin dénonçait dès 1976 un usage détourné du terme, plus en rapport avec son sens premier (Portal, 2009, p. 13). Pour Morin,

*“la notion de crise s'est répandue au XX<sup>e</sup> siècle à tous les horizons de la conscience contemporaine. [...] Mais cette notion, en se généralisant, s'est comme vidée de l'intérieur. À l'origine, Krisis signifie décision<sup>24</sup> : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui, crise signifie indécision. C'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes”* (1976, p. 149).

Alors que certains semblent accepter ce qui apparaît comme une forme de défi, et assurent que leur structure est à même d'éviter tous les risques, d'autres déplorent une atteinte à la liberté pédagogique et une course en avant qui inhiberait l'action des animateurs. Pour satisfaire à ce grand écart, *“le bon sens”*, la notion de *“bon père de famille<sup>25</sup>”*, le fait d'être *“raisonnable”* pourront être avancés, chacune de ces expressions étant chargée de subjectivité.

L'acceptation des risques désigne le fait de *“faire avec”*. *“Effectivement, on sait que ça peut arriver”*, disent certains, tout en poursuivant : *“sinon 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. Par ailleurs, la Méthode Coué<sup>26</sup>, basée sur l'auto-hypnose et l'auto-suggestion, est autant préventive que curative. S'appuyant sur la répétition de prophéties auto-réalisatrices, elle est censée entraîner l'adhésion du sujet à des idées positives qu'il s'impose et un mieux-être, psychologique et physique.

---

<sup>24</sup> Par opposition à *Krasis*, qui signifiait la confusion.

<sup>25</sup> La notion de *“bon père de famille”* a été remplacée dans la loi française par *raisonnable* ou *raisonnablement* en 2014.

<sup>26</sup> Du nom d'Émile Coué (1857-1926).

## **1.2.4 - Des types de risques**

### **1.2.4.1 - Risque subi et risque couru**

Dans l'ouvrage *L'éducation à la sécurité*, Eisenbeis et Touchard (1995) observent les questions de sécurité dans les pratiques d'activités physiques et sportives en milieu scolaire au premier degré. Il ne s'agit pas seulement ici de garantir la sécurité mais de viser l'appropriation de compétences par les élèves, leur permettant à l'école, mais également à l'extérieur et dans leur vie d'adulte, de gérer leur sécurité ainsi que celle d'autrui, dans une démarche de formation. Duhamel y décrit dans l'avant-propos que "*toute activité physique entraîne un risque, plus ou moins important*", expliquant ainsi pourquoi les programmes d'éducation physique et sportive ont limité ce risque, par le choix des activités possibles à l'école (avant-propos, p. XIII). Il développe qu'un danger ne doit pas être négligé, aussi minime soit-il et que l'école doit ainsi préparer à l'approche du risque, familiariser avec le danger "*sans pour autant le négliger ou le sous-estimer*" (*ibid.*). Selon Eisenbeis et Touchard (p. 173), "*il est préférable de substituer la notion de risque à celle de danger, inacceptable tant sur le plan éducatif que sur le plan institutionnel*". Ils réalisent une distinction alors qu'ils précisent qu'il y a risque lorsque :

*"on est confronté à l'inconnu, c'est-à-dire dans une situation hors du champ de nos expériences préalables, on parlerait alors de risque subi ; lorsque le sujet en situation n'est pas capable d'envisager les moyens mobilisables, on parlerait de risque couru"* (*ibid.*).

### **1.2.4.2 - Risque perçu et risque préférentiel**

Les difficultés à identifier le *risque objectif* sont encore accrues concernant le *risque subjectif*. Celui-ci est le résultat d'un calcul complexe, lié "*aux représentations que le sujet a de la difficulté de la tâche et de son habileté propre*" (Delignières, 1993, p. 83) L'habileté représente ici les compétences liées à l'atteinte du but prescrit, ainsi que les habiletés préventives et d'évitement. La probabilité subjective d'atteinte du but, la probabilité subjective qu'un accident se produise en cas d'échec ou encore la valence subjective de l'accident éventuel vont pouvoir être élaborées à partir de la difficulté perçue et l'habileté perçue.

Précisons qu'en dépit de la modélisation probabiliste sur laquelle il se fonde, le *risque préférentiel* n'est pas le fruit de calculs rationnels et explicites (*ibid.*). Wilde (1988) explique d'ailleurs que les utilités subjectives sont intériorisées et que le *risque préférentiel* est élaboré d'une manière intuitive. "*La théorie postule qu'à tout moment, le sujet compare ses niveaux de risque préférentiel et de risque perçu, et qu'il tente d'en réduire les écarts*" (Delignières, *op. cit.*, p. 84). Cette réduction fait appel à une modification du comportement actuel, qui entraînera une modulation du *risque objectif* en retour,

et enfin du *risque perçu*. Le sujet réduira ainsi la dissonance entre *risque préférentiel* et *risque perçu* dans le cas où le *risque perçu* est supérieur au risque qui lui semble acceptable. La réduction de cette dissonance intervient à la fois dans le cas de figure où le *risque perçu* est supérieur au risque optimal (adoption d'un comportement plus sûr) et dans le cas où le *risque perçu* est inférieur au *risque préférentiel* (comportement plus dangereux). Notons que ce sont d'abord les sens qui permettent de percevoir l'environnement et les situations. L'usage de ces sens, plus ou moins développés, sera prépondérant dans la perception des risques, pour le décodage des situations par la suite.

Le modèle de risque précité "*admet deux corollaires particulièrement intéressants*". "*Selon le premier, le niveau subjectif de prise de risque dépendrait directement, et en dernier ressort uniquement, du niveau de risque préférentiel*" (p. 86). Plusieurs expériences ont montré que les interventions visant à augmenter la sécurité passive (matériaux, dispositifs de sécurité) permettent une amélioration momentanée de la morbidité, mais que cet effet ne tenait pas à long terme. Ces interventions sont appelées non motivationnelles, elles diminuent le *risque perçu* mais ne modifient pas le *risque préférentiel*, ce qui entraîne les sujets à adopter des comportements plus risqués et entraîne une hausse de la morbidité. Ce phénomène est appelé compensation ou conservation du risque. La sécurité passive a donc cet effet pervers. Selon Wilde (1988), seules les interventions affectant le *risque préférentiel* sont à même de réduire la morbidité à long terme, et ce problème n'est pas simple, puisque croire qu'il est possible de changer ces représentations par un processus de persuasion paraît illusoire. Howarth (1988) présente les décalages entre des opinions affichées, à propos de la sécurité routière, et les attitudes qui sous-tendent le choix d'un comportement sur la route. Il y a donc une distinction à réaliser entre représentation déclarée et représentation fonctionnelle (Delignières, 1992). L'amélioration durable de la sécurité passerait ainsi par une modification des attitudes des sujets envers des situations risquées. Delignières (1993) résume, en se référant à des auteurs tels Festinger (1957), Cohen (1962) ou Mann et Janis (1968), que

*"d'une manière générale, les psychosociologues tendent à montrer que si l'attitude constitue le soubassement motivationnel du comportement, la manière la plus efficace de la modifier consiste à modifier dans un premier temps le comportement, le changement d'attitude intervenant par la suite comme une justification a posteriori du nouveau comportement adopté."* (p. 87)

La fonction du changement d'attitude est alors de réduire la dissonance induite par l'adoption de nouveaux comportements. Si M. Roche (1969) estime que contraindre les conducteurs par la répression est la meilleure façon de diminuer la prise de risque, Brouillet, Domalain *et al.* (1990) argumentent que l'effet de pressions idéologiques, de caractère agressif et externe au groupe, ne transforme pas les attitudes, ou alors seulement de façon superficielle. On pourra relier cette dialectique à de multiples conduites d'animateurs (la possibilité donnée ou non de boire de l'alcool lors des séjours, par exemple).

Le second corollaire énonce que la prise de risque objective dépend de la précision avec laquelle le sujet est capable d'évaluer la dangerosité de la situation (Delignières, 1993, pp. 87-88). L'adéquation entre le niveau de risque espéré et le risque réellement encouru dépendra de cette précision. Pour un niveau de *risque préférentiel* donné, une sous-estimation du risque réel entraînera l'adoption de comportements dangereux et une surestimation entraînera à l'inverse des comportements plus sûrs, allant jusqu'à l'inhibition de l'action, l'inaction. Les fluctuations de *risque perçu* peuvent dépendre de sur- ou sous-estimations de la difficulté propre ou de son habileté (habiletés spécifiques et habiletés de sécurité).

Des travaux montrent que l'expertise des sujets influe sur la précision de l'évaluation des risques, les néophytes et les experts ne s'attachant pas aux mêmes aspects (Potgieter et Bisschoff, 1990), et des résultats de même type ont été apportés par les travaux de Delignières (1990) et de Winborn, Meyers *et al.* (1988) concernant la perception de la difficulté et de l'effort. Si le risque tend à perturber l'évaluation des exigences de la tâche, avant l'acquisition d'un certain degré d'expertise (Delignières, 1990 ; Durand, 1992), San José, Fidelle *et al.* (1995) précisent 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. Delignières (1992) émet quant à lui l'hypothèse que l'amélioration de la précision dans l'évaluation du risque passe par la confrontation des sujets à des situations de risque réel et par l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise.

\*

L'appui sur les travaux de Delignières (1993) permettra d'éclairer le fonctionnement psychologique de l'animateur en situation de prise de risque. Nous pourrions ainsi mieux cerner la logique cognitive inhérente à un comportement dangereux (prise de risque ou inhibition face au danger) et imaginer une perspective d'évolution de ces choix. Dans le but de comprendre la gestion cognitive de la prise de risque, Delignières (p. 81) se réfère aux travaux de Wilde (1988) relatifs à la théorie homéostatique du risque. Delignières décrit cette théorie, qui "*suppose que le choix d'un comportement de but, dans une situation risquée, est subordonné à la confrontation de deux représentations du risque : le risque préférentiel d'une part, et le risque perçu d'autre part*" (p. 81). Le *risque préférentiel* est défini comme le niveau subjectif de risque pour lequel un individu estime que le rapport entre les prix escomptés et les pertes prévisibles liées à sa conduite est maximal, réduisant ainsi au maximum la dissonance entre coûts et bénéfices.

Pour Delignières (p. 82), le *risque perçu* "*renvoie à l'évaluation de la dangerosité actuelle*", tandis que le *risque préférentiel* est "*une anticipation des coûts et bénéfices de comportements futurs*", et renvoie à une construction différente. "*Le sentiment de risque dépend de la probabilité subjective*

*d'occurrence d'un accident, ainsi que de sa valence (gravité) subjective*” (ibid.), même s’il n’y a pas de systématisme dans la contribution de ces deux facteurs à l’élaboration du *risque perçu* (ibid.). Pour Delignières, les travaux de Howarth (1988), Robaye, Hubert *et al.* (1963) et Blomart (1963) “*laissent à penser que le risque perçu, en tant que variable décisive du choix d'un comportement, dériverait plutôt de la valence de l'échec dans les situations nouvelles et de sa probabilité d'occurrence dans les situations familières*” (Delignières, 1991, cité par Delignières, 1993, p. 82). Seront distinguées également les situations de chance et de hasard et celles mettant en jeu l'habileté des sujets (Kukla, 1972 ; R. Lambert, 1969). Delignières détaille que dans le cadre d’activités sportives, les situations rencontrées seront des situations mettant en jeu l’habileté, et, se référant à Hans (1984), dans le cadre desquelles “*les probabilités reposent sur l'éventualité d'un événement sur lequel le sujet peut exercer une action ou un contrôle*” (1993, p. 83) pouvant notamment impliquer l'expérience : le risque encouru par un expert dans une situation dangereuse est considéré moindre que pour un débutant, avec une probabilité d'échec plus faible pour l’expert que pour le débutant. Dans ce sens, pour des actions standardisées, l’expertise serait-elle plus aisément déterminable ? Chobeaux (1991) propose une réflexion sur les moyens de pratiquer des activités, les problèmes que l’on peut rencontrer, ainsi que leurs enjeux. La gravité ressentie d'un possible accident, d'un échec éventuel, est liée à “*l'adéquation des comportements de sécurité que le sujet peut éventuellement mettre en œuvre*” (Delignières, *op. cit.*).

Selon Delignières, quatre types d'utilités subjectives déterminent le niveau de *risque préférentiel* :

*“1 - Les bénéfices escomptés liés à l'adoption de comportements risqués ; 2 - Les coûts prévisibles de l'adoption de ces comportements ; 3 - Les bénéfices escomptés liés à l'adoption de comportements sûrs ; 4 - Les coûts prévisibles de l'adoption de ces comportements”* (1993, p. 81, qui se réfère à Wilde, 1988).

Le terme “comportement”, utilisé ici, implique nécessairement pour nous la vie mentale et en quelque sorte la contient, considérant le psychique dans l’acte, expression de la vie mentale et de ses processus, se rapprochant de la “conduite”.

#### **1.2.4.3 - Le risque, une affaire collective ou individuelle ?**

En 1819, dans un discours prononcé à l’Athénée royal de Paris, Constant compare la notion de liberté chez les “Anciens” et chez les “Modernes” (voir Constant, 2018). Pour ceux qu’il dénomme les “Anciens”, en Grèce ou à Rome, la liberté invitait à participer à la vie de la cité et cela en se soumettant à la collectivité, tandis que pour les “Modernes”, dans une période de post-révolution, la liberté est devenue synonyme de liberté individuelle. Constant interroge et alerte sur une renonciation au pouvoir politique par les individus au nom de son absorption par ses propres intérêts, amenant au despotisme.

Si diverses manières d’appréhender la liberté sont repérées, on remarque qu’il en va de même pour les appréhensions des risques, à ne pas confondre avec l’existence de multiples dangers. Ainsi, diverses approches de la vie, de l’éducation divergent et s’affrontent parfois. Cela se traduit notamment dans des volontés de contrôle des événements et leur concrétisation, au niveau individuel, pour soi ou encore pour autrui, et collectif. Nous conservons néanmoins une certaine prudence, liée à la diversité des situations, des contextes et des éléments environnementaux, venant modérer la généralisation de ces positions. Le rapport ordalique au risque est étudié par Le Breton (2002), qui a montré que la quête de sens à laquelle chacun aujourd’hui est confronté possède comme point central la prise individuelle de risques. La décision de réussite ou d’échec était laissée à Dieu dans l’ordalie médiévale, tandis qu’elle aurait davantage tendance à être laissée à une instance invisible aujourd’hui. Ainsi, la mort se révèle au Moyen-Âge comme l’accomplissement de la vie, *“sans caractère dramatique, sans mouvement excessif”* (Ariès 1977, p. 28). Un événement négatif peut ainsi apparaître comme partie constituante d’un destin, plus spécifiquement à certaines époques ou dans certains groupes sociaux. La croyance religieuse chrétienne permettait alors de structurer la société, invitait à s’interroger sur ce qui avait pu provoquer la colère de Dieu et donnait aux sentences de l’épreuve ordalique un sens collectif, tandis qu’aujourd’hui la prise de risques représente un acte profondément individuel. Selon Le Breton (*op. cit.*), la construction de sens était collective, dans les sociétés sous l’influence de religions monothéistes, tandis que la construction identitaire contemporaine ressemble davantage à un bricolage individuel, l’ordalie moderne se référant pour Baudrillard (1986) au *“I did it”* américain (*“je l’ai fait”*) (pp. 44-46), trouvant son aboutissement dans une perfection de l’individualisme narcissique. Notons que ce partage collectif du risque peut se retrouver sous différentes bannières, politiques par exemple.

Brandibas et Mazarin (2014) interrogent cette tendance à devoir assumer seul les problèmes plutôt que collectivement. Dolivet (1994, cité par Chobeaux, 2007), met en avant l’opposition qui existe entre le risque ordalique et un risque dynamique,

*“que l’homme doit prendre non plus pour se protéger contre la mort, par référence aux dogmes et aux idéologies, mais pour donner du sens à la vie en négociant les petites morts que sont chaque rencontre, chaque ombre de l’avenir sur le présent... c’est un art de vivre”* (p. 51).

La décision appartient ici au sujet lui-même, le risque de la rencontre étant alors *“de se laisser conduire là où il ne pourrait pas aller seul ou d’oser là où il ne s’imaginait pas”* (*ibid.*). Beck (2008) observe

*“un phénomène de pluralisation conflictuelle et une multiplicité de définitions des risques liés à la civilisation. On aboutit en quelque sorte à une surproduction de risques qui tantôt se relativisent, tantôt se complètent, tantôt l’emportent l’un sur l’autre à tour de rôle. Chaque groupe essaie de défendre ses*

*intérêts en élaborant des définitions du risque, et tente par là même d'éliminer les risques qui pourraient lui coûter cher" (pp. 55-56).*

À quelle échelle groupale pourrait-on se référer quant à la considération des risques en ACM ? Associative ? Propre à une équipe reconduite ? À l'équipe d'un séjour ? Restreinte aux animateurs référents d'une tranche d'âge ?

Les deux approches développées plus avant semblent en contradiction l'une avec l'autre. Ainsi, le prisme de l'une ou l'autre de ces approches apporte une appréhension particulière de certaines activités, des risques pris, ou considérés *a posteriori*, individuellement ou collectivement. Des prises de position individuelles peuvent ainsi rendre le système plus complexe, avec une idée de protection qui peut s'associer à soi-même ou aux autres, et renvoyer à la notion de responsabilité. Alors qu'un évènement négatif était considéré comme un tribut presque habituel au mauvais génie, l'idée de faute, de culpabilité et donc de risque de culpabilité s'est organisée. Dans l'ordalie, on mettait sur la main du présumé coupable un produit agressif. Si sa main en sortait indemne, on en concluait que ce dernier était innocent. C'est le principe du bouc-émissaire, un processus sacrificiel ancien, mythico-magique, qui est à l'origine de la rationalité et n'a pas disparu. On peut voir désignés des boucs-émissaires latents et ce principe a pu être instrumentalisé sur le plan politique par les nazis, avec un technoscientisme très élaboré.

#### **1.2.4.4 - Entre condamnation et promotion du risque**

Kermisch et Hottos (2007) observent l'évolution récente de la philosophie des risques. Trouvant des racines dans les technologies nucléaires, lesquelles ont modifié l'idée de finitude de l'environnement par l'action humaine, l'évaluation et la gestion des risques techniques se sont élargies et diversifiées. À celles liées aux risques physiques (accidents, maladies, dégradations environnementales...), on ajoute par la suite la considération des risques dits sociaux, symboliques, politiques, avec l'intégration progressive de la question de la perception des risques, centrale dans une société démocratique à économie de marché. Dans une diversité d'approches philosophiques, appelant à l'éthique, les risques sont évalués et perçus de façons particulières et distinctes. À l'éventualité d'interventions génétiques déterminées comme "mélioratives" ou "eugéniques", Jonas voit pour sa part un risque d'atteinte à l'image de l'homme, un danger de nature métaphysique, presque théologique. Cette possibilité affecterait les conditions de possibilité du devenir humain pour un Habermas qui y lit un risque transcendantal. Un risque principalement politique de destruction de la démocratie libérale prévaut pour Fukuyama. Une vision générale postmoderne amène Engelhardt à estimer préférable de laisser de prudentes interventions génétiques à l'initiative des individus et des communautés. Une philosophie plus empiriste et utilitariste, notamment de philosophes anglo-saxons, invite plus

prosaïquement à analyser des risques comme des éventualités dont la balance entre coûts et avantages est à considérer.

Kermisch (2012) distingue plus particulièrement deux conceptions du risque : la conception réaliste et la conception représentationnelle. La première position renvoie à des éléments du monde réel et permet d'envisager le risque comme "*une conséquence ontologique tout à fait objective de la manière dont les choses existent dans le monde réel*" (Rescher, 1983, p. 7, cité par Kermisch, 2012). Indépendant du sujet, le risque réel est "*tel qu'il sera finalement déterminé par les circonstances futures, lorsqu'elles se réaliseront complètement*" (Starr, Rudman *et al.*, 1976, p. 631). Pour Rosa, le risque est "*une situation ou un évènement où quelque chose qui présente de la valeur pour les hommes (y compris les hommes eux-mêmes) est mis en jeu et dont le résultat est incertain*" (1998, p. 28). Cette optique ne permet néanmoins pas de discuter de la notion de négativité d'un évènement, la notion d'évènement indésirable étant elle-même chargée de valeur (Hansson, 2010). Cette conception ne permet pas non plus d'avancer qu'un risque est élevé, qu'un risque est plus important qu'un autre, puisque cela mobiliserait la question de l'incertitude et de la sévérité de l'évènement (Aven et Renn, 2009, p. 5).

Dans une catégorie épistémologique, le risque peut être conçu d'une manière représentationnelle, laquelle conserve un lien avec le monde réel à travers le danger. Deux conceptions peuvent y être elles-mêmes liées : l'une quantitative, l'autre constructiviste. La première envisage la mesure du potentiel de dommages. Fondée sur le probabilisme, elle considère le produit de la probabilité d'apparition d'un évènement avec l'amplitude de ses conséquences (Kermisch, 2012). Le risque est ainsi la représentation voulue exacte et objective du potentiel de dommages. Pourtant, seules des activités longuement étudiées peuvent prétendre à une part d'objectivité, comme l'observation des accidents de la route. Le risque peut néanmoins être quantifié, par exemple *via* des estimations d'assurances. La conception quantitative présente l'avantage de s'appuyer sur des outils bien définis et de tenter d'établir une relation univoque entre un danger et un risque considéré comme sa mesure (*ibid.*, p. 5).

\*

Dans une conception constructiviste, le risque ne représente plus le danger, mais un artefact associé aux peurs (*ibid.*, p. 4). Le risque est alors le construit d'une influence socioculturelle, on parle alors davantage de représentation du risque que de perception. Un constructivisme radical amène à concevoir le risque comme le résultat de processus sociaux, sans référence aux dangers du monde physique. Un constructivisme plus modéré envisage le risque comme l'interaction entre monde social et monde physique. Douglas et Wildavsky (1982) mettent en vis-à-vis les rapports au risque dans les



sociétés traditionnelles et modernes, les perceptions du risques propres à chaque individu, les différences d'attitudes. Ils analysent que les sociétés ou groupes humains de culture à dominante hiérarchique, représentée par l'État providence, seraient "*risquophobes*", alors que les sociétés à dominante individualiste, guidées par l'entrepreneuriat, seraient "*risquophiles*". Ces formes d'appréhension du risque peuvent exister en parallèle au sein d'une société. Beck (2008, p. 141) constate que "*dès lors que les gens ressentent les risques comme réels ils sont réels*". Ainsi, le paradigme nature-culture transparait à travers la relation entre les dangers et les risques dans une conception culturaliste (Fox, 1999, p. 17). Aux dangers naturels correspondent des risques, produits de l'interaction entre monde extérieur et monde socioculturel, façonnés par les jugements de valeur et reflets d'une représentation du monde d'une part et le monde extérieur d'autre part (Kermisch, 2012, p. 5). Au sein d'une même société, la relation entre risque et danger apparaîtrait ainsi comme plurivoque et donne lieu à des interprétations diverses, du fait du filtre socioculturel qui opère différemment selon par qui elles sont pensées ou formulées (*ibid.*). Les constructions sociales sans lien avec le monde physique, comme les superstitions, permettent la compréhension de risques qui peuvent se révéler établis d'une manière purement construite (*ibid.*).

La conception constructiviste associe le risque à des peurs collectives, lesquelles peuvent également s'envisager dans une dimension individuelle. En effet, sphères individuelle et collective interfèrent et "*bien que la peur semble de prime abord une réaction individuelle face au risque, le cadre socioculturel au sein duquel évolue l'individu et les représentations inhérentes à ce cadre façonnent les réactions de l'individu*" (p. 7). Rayner (1992, pp. 94-96) présente le risque comme un concept polythétique, une chaîne de concepts dont chaque maillon, expert ou profane, représente un angle d'approche particulier.

Dans l'animation volontaire, les pertes et prix, que l'on pourrait associer à différentes dimensions psychosociales, tiendront des importances différentes dans les esprits. Pour Wolff (2006, p. 418), deux aléas équivalents du point de vue quantitatif ne se valent pas au vu de leurs différences d'impact sur la peur ou la morale. La conception du risque en elle-même est ainsi présentée comme un aléa, si le risque est maintenu ou permis. La peur participe, selon lui, à la constitution du risque et il considère que les politiques publiques ont plutôt tendance à s'appuyer sur une définition du *risque perçu* que sur le risque quantifié, et ainsi réduire les peurs plutôt que réduire le risque présenté quantitativement. Aussi, la méchanceté, l'imprudence, la négligence et l'incompétence sont liés à des comportements moralement condamnables et participent aux jugements (pp. 418-419). Cela relie les individus à des sentiments de honte et de responsabilité vis-à-vis d'un évènement négatif. D'autres éléments qualitatifs du risque sont mis en avant. Ainsi, Wolff avance le caractère terrifiant du risque. Slovic

(2000) dégage le caractère volontaire de l'exposition au risque, l'équité de sa distribution et la présence d'une menace intergénérationnelle.

Pointant qu'un "*certain nombre d'enjeux qualitatifs [sont] précisément occultés par l'analyse de risque strictement quantitative*", Kermisch (2012, p. 12) tente un rapprochement des composantes d'une part quantitatives, liées à la probabilité d'apparition d'un événement associée à l'amplitude de ses composantes, et, d'autre part, qualitatives, lesquelles sont susceptibles de rendre compte d'enjeux éthiques, politiques ou sociétaux. Kermisch (*ibid.*) développe en présentant que les éléments à prendre en considération sont différents selon le contexte.

*"En définitive, chaque cas de figure – chaque nouvelle technologie, chaque nouvelle substance, chaque nouvelle activité à risques, ou chaque nouveau contexte – impose une analyse nouvelle afin de dégager les valeurs et critères qualitatifs qui exigent leur intégration à la définition du risque"* (p. 10),

détaille Kermisch qui propose une définition multidimensionnelle des risques.

Le sujet de la prise de risque paraît actuel, puisqu'en France plusieurs ouvrages invitant et encourageant à la prise de risque ont été publiés récemment. Nous citerons ainsi *Éloge du risque* (Dufourmantelle, 2011) et *Éloge de l'audace et de la vie romanesque* (Gabilliet, 2015). Dans le film *Polly et moi* (2004), un spécialiste du risque, assureur de métier, se voit confronté à la limite de son appréciation mathématique et statistique du risque, notamment à la suite de sa rencontre avec une femme qui agit à l'opposé de cette conception toute en logique. Cette romance symbolise une opposition de styles, que l'on pourra retrouver quelque peu dans les sciences s'intéressant aux risques. Des approches philosophiques, qui dénotent de sensibilités éthiques, entrent en effet en concurrence, relativement à l'idée et à la volonté de maîtriser l'environnement. Dans un courant constructiviste réflexif, Beck (2008) présente les risques comme une multiplicité, dans une complexité qui amène à un défi de société. Celui-ci estime la société pleine d'anxiété, avec une conscience plus importante de nos jours que la maîtrise des risques est impossible. Beck (2008) vise à rapprocher monde construit et monde réel, pour mieux en apprécier la maîtrise et l'objectiver avec des intentions normatives qui ne sont pas explicitement formulées ou défendues. Un autre courant, se revendiquant d'un éco-féminisme, auquel ont contribué Tronto (2012a), Gilligan (2016, 2008) ou encore Virilio (2002), a développé l'éthique du *care* (l'attention à l'autre, la sollicitude), réflexion morale qui va mettre en avant le fait de prendre soin les uns des autres, sans toutefois chercher à aboutir à une maîtrise des risques et de l'environnement. Ce courant s'oppose à une domination de l'humain sur l'environnement, dans une optique d'éthique environnemental. Rapprocher le soin d'une démarche féminine aurait-elle pour conséquence de le confisquer, pour désigner les autres approches comme étant masculinistes, alors même qu'elles ne s'en revendiquent pas spécialement ? Néanmoins, ces approches, ces façons d'envisager le risque et les systèmes de risque, ne précisent pas *a priori* que

l'une ou l'autre soit plus prompte à rendre les risques réels moins importants. Dans une présentation en français, Tronto (2012b) explique que les travaux de Beck sont destinés à ceux qui ont déjà accompli un certain degré de contrôle sur leurs conditions matérielles.

En 2002, dans un texte intitulé *Ulrich Beck et la société du risque*, Kessler, alors Président de la Fédération française des sociétés d'assurances et par ailleurs vice-Président délégué du MEDEF, termine son texte en évoquant

*“les conflits sociaux, structurés par le risque selon Ulrich Beck. Le risque produit dans ces conflits ne correspond pas à une réalité. Il est produit au service d'une volonté. La sociologie trouve peut-être ici sa limite. On ne peut pas se contenter de décrire. Il faut trancher. Il faut décider de la définition du risque en fonction des valeurs que l'on retient, car il ne naît pas seulement d'un constat. Il ne fait pas perdre ses droits à la politique”* (p. 892).

Le risque est ainsi à envisager dans un contexte où il est aussi l'objet de business et dans lequel les séjours sont également l'objet d'un marché : vente de séjours, vente de matériel, mises aux normes successives des bâtiments coûteuses pour les gestionnaires, assurance, appel à des prestataires, à des transports. Ce marché induit une logique dans lequel le profit a une place et attribue aux organisateurs des rôles de vendeurs et, aux familles qui souhaitent que leur enfant parte en colo ou aille en centre, d'usagers, de clients, de consommateurs.

## **Chapitre 2**

### **Du risque dans la société au risque en**

#### **ACM**

### **2.1 - Enfance, risques et sécurité**

#### **2.1.1 - Rapports à la sécurité**

Pour comprendre nos rapports à la sécurité et aux risques aujourd'hui, il importe de considérer l'Histoire d'une manière générale. Cela permettra d'y trouver des éléments de compréhension quant aux pratiques des structures de loisirs actuels et les ressentis portés sur leur organisation. Comment le risque et la sécurité sont-ils considérés ? Pour Condorcet (2016), les sociétés secrètent elles-mêmes leurs propres risques. La prise en compte des risques peut s'observer dans divers espaces, dans la réalité actuelle de notre société, de nos modes de consommation. Nous savons aujourd'hui que la vie de l'être humain peut atteindre cent-vingt ans, ce qui est notamment dû au fait des progrès scientifiques concernant la santé ou l'alimentation. En 1977, Ariès (p. 69) s'attarde sur l'aspect culturel des façons de mourir et avance que la mort par agonie devient honteuse et objet d'interdit dans notre société actuelle, appréciée comme *“un phénomène technique obtenu par l'arrêt des soins, c'est-à-dire, de façon plus ou moins avouée, par une décision du médecin et de l'équipe hospitalière”*. Dans ce sens, on accorde à l'auteur de *Le Meilleur des Mondes*, Huxley (1959), l'amusante remarque suivante : *“La médecine a tellement fait de progrès que plus personne n'est en bonne santé.”*<sup>27</sup> Cependant, une perception unique des risques pour un pays constitué d'une diversité, d'histoires et de cultures paraît difficile et les rapports à la mort peuvent, par exemple se révéler très différents. Souleymane, un animateur qui a grandi au Burkina-Faso et avec lequel nous avons travaillé, nous explique que *“dans [sa] culture, on fête une mort comme on fête une naissance. Et effectivement nous n'avons pas le même rapport au risque.”* Paradoxalement, face aux progrès de la science qui soigne, la science permet de construire des bâtiments, des moyens de transports, des armes, rend possibles des actions à fortes pertes humaines, comme lors de la Première Guerre mondiale, pour les bombes atomiques d'Hiroshima et Nagasaki ou encore à l'occasion des attentats du 11 septembre 2001. Notre époque récente observe des successions des temps de paix et de guerres en France, en Europe, avec

---

<sup>27</sup> En anglais : *“Medical science has made such tremendous progress that there is hardly a healthy human left”*.

notamment les guerres de 1914-18 et de 1939-45, les guerres coloniales jusqu'aux attaques encore actuelles, le tout traversé par des évènements financiers (krachs boursiers, prospérité des Trente Glorieuses, crises pétrolières). L'ombre de risques technologiques puissants et majeurs, comme Tchernobyl et Fukushima, caractérise ce que Lagadec (1981, titre) désigne comme une “civilisation du risque”, dans un monde où le réchauffement climatique (changement climatique, possibilité de risque d'origine anthropique sur l'environnement, identifié lors du sommet de la terre de Stockholm en 1972) sonne comme une évolution dont l'homme est responsable mais contre laquelle on ne peut rien.

### **2.1.2 - La vie de l'enfant : sujet de tension**

En 1900, en France, la mortalité infantile avant un an était de 17.5 %. Celle-ci a globalement décliné<sup>28</sup> jusqu'en 2004, pour atteindre 0.39 % (Pison, 2005, p. 3). Les progrès de la médecine ont depuis permis de réduire celle-ci, ainsi que les effets d'un membre cassé, devenu plus aisément réparable. Ariès (1975) et Zelizer (1994) observent cette évolution participant à la transformation de la place de l'enfant dans la famille. Hors de prix, l'enfant en représente pourtant bien un, à travers les assurances-vie ou encore dans le marché de l'adoption. L'évaluation économique du prix de la vie de l'enfant était auparavant fonction de sa valeur de travail, avec un virage estimé au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Selon le sens commun, la valeur attribuée aux enfants s'est adaptée à ces progrès, thèse que Zelizer (1994) renverse en avançant que le passage des mariages de raison aux mariages d'amour a entraîné une autre considération de l'enfant et une baisse de cette mortalité infantile. La priorité dans le domaine de la protection de l'enfant est donnée à la famille, avant toute intervention publique. Zelizer (*ibid.*) rend compte du lien entre l'économie et une famille qui se sacralise et observe, entre 1870 et 1930, un changement progressif de statut de l'enfant. Sorti du marché du travail, celui-ci n'a alors plus la même “utilité” et devient même coûteux. Ariès (1975) étudie l'évolution de la famille et de la place de l'enfance depuis le Moyen-Âge. Il contextualise et détaille la baisse démographique, le temps et la nature de la condition de l'enfance, que l'organisation de la société a sensiblement changés, notamment *via* la démocratisation de l'école. Lee Downs (2012) décrit, dans une émission de radio, “le passage de l'ancien régime, qui voit dans l'enfant des classes populaires un petit travailleur [au] régime moderne, qui fait de lui un jeune citoyen qu'il faut avant tout scolariser.” Hors de prix, l'enfant en représente pourtant bien un, à travers les assurances-vie ou encore dans le marché de l'adoption (Zelizer, *ibid.*) L'évaluation économique du prix de la vie de l'enfant était auparavant fonction de sa

---

<sup>28</sup> L'été très chaud de 1911, la grippe espagnole de 1918 et les effets de la Seconde Guerre mondiale, notamment sur l'organisation des circuits de distribution du lait en 1945, ont provoqué des pics de mortalité.

valeur de travail (ce qui ne signifie pas que le décès d'un enfant n'affectait pas les familles), avec un virage, qui porte des effets politiques, estimé au début du XXème siècle Zelizer (*ibid.*).

### **2.1.3 - L'enfant surveillé**

Pour l'être humain, le premier risque pris durant l'enfance est celui d'apprendre à marcher. La technologie d'aujourd'hui vient de plus en plus en soutien de la sécurité, notamment celle des enfants dans la vie quotidienne, à travers les alarmes pour bébé, les alarmes de piscine<sup>29</sup>, puis plus tard le téléphone portable comme instrument pour prévenir d'éventuels problèmes ou encore pour prévenir de sa bonne arrivée à destination, le développement des systèmes de géolocalisation. Legué-Dupont (1994) entrevoit un abandon de la rue par les enfants depuis le milieu du XXème siècle, l'enfant qui court ou joue dans les rues ayant disparu des imaginaires sur la ville, avec une place maintenant assignée à des espaces réservés comme les parcs, les aires de jeux ou le bas des immeubles. L'auteur impute cela aux voitures et aux urbanistes, dans un jeu politique marqué par des pressions exercées par les automobilistes. La question du jeune piéton est par ailleurs notamment développée par Granié et Espiau (2010), et également Ramadier et Depeau (2010) dans l'ouvrage *Enfants et jeunes dans les pratiques du quotidien*, dont la troisième partie ouvre à une dimension internationale, tout comme les travaux de Shaw B., Bicket *et al.* (2015), dans une comparaison, en vue de préconisations.

Dans l'ouvrage *One False Move...* (Hillman, Adams *et al.*, 1990), on peut lire, dans différents tableaux annexes, la très forte baisse des enfants allant à l'école seul depuis 1971 jusqu'en 1990 en Angleterre. Ainsi, l'analyse est faite que la baisse de la mortalité des enfants sur les routes ne proviendrait pas de routes devenues plus sûres mais d'enfants qui sont moins longuement exposés aux dangers routiers. Par ailleurs, une étude britannique menée par Bird et partagée dans le *Daily Mail* en 2007<sup>30</sup> montre également que l'autonomie de déplacement des enfants d'une même famille, étudiée sur plusieurs générations, a considérablement diminué, allant de dix kilomètres pour l'arrière-grand-père au simple coin de la rue pour l'arrière-petit-fils. Bird (2007) estime, par ailleurs, les bienfaits de la nature, notamment sur la santé mentale, dans *Natural Thinking*.

### **2.1.4 - Droits de l'enfant**

À la suite de *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (qui désigne implicitement celle de 1789) puis celle de 1793, *La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* de 1948 vient

---

<sup>29</sup> D'autres trouvailles technologiques vont dans ce sens, allant des défibrillateurs automatiques aux appareils de recherche de victimes d'avalanche.

<sup>30</sup> Derbyshire, D. (2007). How children lost the right to roam in four generations. *Daily Mail*, 15 juin.

préciser les droits des humains. En 1924, la Société des Nations adopte un texte qui reconnaît l'existence de droits spécifiques aux enfants, la responsabilité des adultes à leur égard : *La Déclaration de Genève. La Déclaration des Droits de l'Enfant* est quant à elle adoptée le 20 novembre 1959 par l'Assemblée Générale des Nations Unies, avant que *La Convention internationale des Droits de l'Enfant* (CIDE), traité international, ne soit adopté en 1989, également le 20 novembre, par l'Assemblée Générale des Nations Unies.

En 1841, la première loi du travail vise à limiter le travail des enfants à partir de huit ans et à réguler le volume horaire de travail des jeunes<sup>31</sup>. Si le statut de l'enfant a été organisé par les adultes, notamment à travers l'école, il a conduit à la modification de celui des adultes eux-mêmes. L'école est apparue comme obligatoire en 1881, dans le souci d'une compréhension des modes d'emploi des machines par les futurs ouvriers, car on relevait de nombreux accidents. Nombre d'enfants des campagnes travaillaient alors aux champs durant l'été pour aider leurs parents, et cette période leur a été maintenue vacante, dans une sorte d'entre-deux. En 1936, le Front Populaire met en place les premiers congés payés, lesquels ont permis une massification des départs familiaux en vacances. Dans ce cadre scolaire, la mixité fut longtemps combattue par les pédagogues catholiques qui y voyaient une source de désordre sexuel (R. Rogers, 2004, p. 104). La mixité à l'école trouve parmi ses précurseurs l'orphelinat de Cempuis, soutenu administrativement par Buisson, mais disqualifié par la presse catholique. Par la suite, l'Éducation Nouvelle fit de la mixité un axe fort et Ferrière encouragea en 1918 la coéducation<sup>32</sup> des sexes, du fait de ses résultats incomparables. Cette pratique fut généralisée dans les années 1960, puis rendue obligatoire par la Loi Haby en 1975. Concernant les colonies, les Républiques d'Enfants des Faucons Rouges socialistes et les colonies communistes accueillent garçons et filles dès les années 1930 pour une séparation des sexes dans l'organisation (Lee Downs, 2009, pp. 20-21). Tout comme dans la sphère scolaire, le rapport à l'altérité devant la mixité n'était que peu considéré politiquement ou pédagogiquement (Mosconi, 2004). Ayral (2011, p. 44) évoque un directeur d'école qui valorise alors cette mixité, réciproquement pour les deux sexes. Rey-Herme reconnaît que les garçons y gagneraient en bonne tenue et les filles en franchise et en simplicité (1961b, p. 366), pour ce que celui-ci pose néanmoins comme un "*problème des sexes*" (*ibid.*, p. 364). La séparation par sexe était encore généralisée avant les années 1950.

Des évolutions juridiques et sociétales ont participé à faire évoluer le rapport entre enfants et adultes. Cela est vérifiable au sujet d'actes de sexualité consentie ou encore de pratiques violentes. La "*défloration*" d'un enfant de moins de onze ans était passible d'attentat à la pudeur selon la loi du 28

---

<sup>31</sup> Limite de 8 heures pour les jeunes de 8 à 12 ans et de 12 heures pour ceux de 12 à 16 ans. Le travail de nuit devient interdit avant 13 ans.

<sup>32</sup> Terme américain qui trouve ses origines dans des pratiques introduites dans les écoles au XIX<sup>ème</sup> siècle.

avril 1832. L'attentat à la pudeur, lié à la définition de la majorité sexuelle, a été remplacé par les atteintes et agressions sexuelles au 1<sup>er</sup> mars 1994, dans le nouveau Code Pénal. Il constituait un délit, et un crime en cas de circonstances aggravantes, réprimé dans l'article 333 de l'ancien Code pénal de 1810<sup>33</sup>. La loi du 23 décembre 1980 est venue, par ailleurs, sanctionner les cas concernant des adultes ayant autorité sur mineur, réformée à plusieurs reprises jusqu'en 2013 où les atteintes sexuelles sans violence, contrainte, menace ni surprise sur un mineur âgé de plus de quinze ans sont punies de trois ans d'emprisonnement et de 45.000 € d'amende lorsqu'elles sont commises par un ascendant ou par toute autre personne ayant sur la victime une autorité de droit ou de fait ou lorsqu'elles sont commises par une personne qui abuse de l'autorité que lui confèrent ses fonctions.

Des services juridiques et sociaux sont élaborés pour venir en aide à l'enfance maltraitée et le numéro de téléphone de *SOS Enfance maltraitée* représente l'une des possibilités d'alerte pour des cas éventuels ou avérés d'abus, de violence. Alors qu'elle est interdite dans une grande majorité de pays européens, la violence éducative ordinaire (ou châtiments corporels aux prétentions éducatives : claques, gifles ou encore cheveux tirés), parentale, a subi plusieurs rebondissements et a été remise en cause à plusieurs reprises en France notamment dans les années 2010. Elle n'est aujourd'hui pas interdite. Debarbieux étudie ce type de pratiques dans le milieu scolaire et, lors d'un entretien, faisant référence à une situation dans laquelle un élève a insulté son enseignant, distingue la gifle réflexe, très exceptionnelle, d'une pratique régulière, tout en précisant que l'élève la ressent de la même manière puisque, puni suite à une faute qu'il aurait commise, c'est son corps qui prend (2008)<sup>34</sup>. Il détaille encore un châtiment corporel aboli à l'école sous Guizot, ministre de l'Instruction publique, et la loi du 23 avril 1834 sur le statut des écoles primaires communales stipule que les élèves ne pourront être frappés, via son article 20. Les punitions alors autorisées ? *“Un ou plusieurs mauvais points, la réprimande, la privation de toute ou partie de la récréation avec une tâche extraordinaire”* (*ibid.*). Les règlements du 18 janvier 1887 retirent des mesures *“infamantes”*, comme *“la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation [...], le port d'un écriteau désignant la nature de la faute”* (*ibid.*). Il précise que c'est au XIXe siècle que sont interdits, en droit, les châtiments corporels, avec une *“valeur “amour” [qui] prend de l'importance, notamment au sein des classes sociales aisées”* (*ibid.*). Fort est de constater que ce que le droit énoncé n'a pas conduit à une application immédiate.

---

<sup>33</sup> Le nouveau Code Pénal distingue les agressions sexuelles, les atteintes à la dignité de la personne et les atteintes aux mineurs et à la famille. Les actes commis ou tentés avec violence, contrainte, menace ou surprise y sont pointés (article 227-27). Des circonstances aggravantes y furent déterminées par l'article 227-26. L'âge du consentement sexuel est fixé, à quinze ans depuis 2018.

<sup>34</sup> Debarbieux, É. (2008). La gifle, signe de l'immense solitude des enseignants. Entretien réalisé par V. Soulé. *Libération*, 22 mars.



### 2.1.5 - Santé et sécurité

La définition du risque infantile par la famille se détermine sous l'influence de l'État. Celui-ci intervient sur des questions de santé publique qui concernent également les enfants, dans un système de santé global visant à promouvoir, restaurer ou entretenir la santé. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, l'hôpital intègre un service de santé moderne relié à un vaste réseau de personnes et d'interventions, et qui vont s'attacher à "évaluer, entretenir et améliorer la santé" (2000, p. 5). Dans ce cadre, la Sécurité Sociale, qui s'est construite au fil d'acquis sociaux, désigne l'ensemble des institutions et dispositifs dont la fonction est de protéger de diverses conséquences et situations : les risques sociaux. Les personnes sont ainsi assistées quand elles sont confrontées à des événements aux incidences coûteuses (maladie, accident, décès). En France, les pratiques d'assurance et de mutuelle sont principalement privées.

De plus, les familles sont encouragées à la consommation de produits qui améliorent ou maintiennent la bonne santé. Cette quête se traduit par la lutte contre les excès alimentaires et la sédentarité<sup>35</sup>, lesquelles ont notamment pour conséquence l'obésité<sup>36</sup>. La promotion publique<sup>37</sup> ou privée<sup>38</sup> de certains produits alimentaires participe à cet élan. Sous le regard d'associations de consommateurs, des campagnes de communication sont lancées *via* différents médias. Aussi, des textes préventifs accompagnent les publicités, opposant une forme de rappel au plaisir, à portée de main selon les possibilités financières. Nous relevons également qu'une lutte s'exerce quant à l'utilisation ou non de pesticides, tel le glyphosate toujours autorisé à ce jour.

D'un point de vue sanitaire, les enfants se voient aujourd'hui administrer des vaccins d'une manière obligatoire. Par ailleurs, les pratiques d'hygiène sont normées dans les espaces de soin et les institutions publiques. Aujourd'hui, la consommation d'alcool<sup>39</sup> et de cigarettes<sup>40</sup> est prévenue par un message d'avertissement, voire aux aspects moralistes. La loi Évin de 1991 vise à encadrer la consommation de cigarettes et d'alcool. Celle-ci exclut la vente d'alcool dans les enceintes sportives et les interdits qu'elle pose aux fumeurs dans les espaces publics ont été renforcés par un décret appliqué en 2007. Cette loi limite également la publicité pour l'alcool et l'interdit pour la cigarette.

---

<sup>35</sup> La campagne "*Manger bouger*" est lancée en 2004.

<sup>36</sup> "*Pour bien grandir, ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé*".

<sup>37</sup> En 2001, le Ministère de la Santé initie la préconisation "*Manger cinq fruits et légumes par jour*", *via* le Programme National Nutrition Santé.

<sup>38</sup> Le slogan "*Les produits laitiers sont nos amis pour la vie*" est porté par la filière laitière en 1981. En 1954, alors Président du Conseil, Pierre Mendès-France instituait le verre de lait à l'école, contre la malnutrition et la consommation d'alcool.

<sup>39</sup> "*L'abus d'alcool est dangereux pour la santé, consommez avec modération*".

<sup>40</sup> Depuis 2010, des messages « *Fumer tue* » et des images choc et dissuasives prennent place sur les paquets de cigarettes en France.,

Ces messages préventifs concernent une diversité d'objets d'intérêt comme les maladies telles le SIDA, apparu dans les années 1980, pour une promotion de l'usage des préservatifs.

D'un point de vue de la sécurité de la population, l'État intervient également dans des campagnes de prévention routière. Celles-ci concernent, par exemple, la limitation de la vitesse, le port de la ceinture rendu obligatoire, le taux d'alcool au volant toléré qui diminue. Également, les normes des bâtiments recevant du public évoluent. Par exemple, ces constructions ne peuvent contenir d'amiante<sup>41</sup> et des normes sont précisées face aux incendies<sup>42</sup>.

Pourtant, parallèlement à la recherche d'un "*individu sain*", certains, comme Raibaud, perçoivent le contexte actuel comme particulièrement inquiétant et anxiogène (2018a, b<sup>43</sup>). Au niveau alimentaire, 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, Le Querrec *et al.*, 2002, p. 249). En 2001, 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. La salmonelle est liée à 48 % des cas en 2015 (Santé publique France, 2015). Les TIAC sont passées d'environ 100 foyers en 1987 à un peu moins de 600 en 2001 (Haeghebaert, Le Querrec *et al.*, 2002, p. 249) jusqu'à 1390 en 2015 (Santé publique France, 2015) malgré les méthodes HACCP<sup>44</sup> auxquelles sont soumises 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, sur les 11.429 personnes touchées, 6 % d'hospitalisation est relevée (629 cas) et 5 décès de mortalité dans les situations objectivées comme telles (environ 0.05 %) (*ibid.*). Ces déclarations impliquent en 2015 à 38 % les restaurations commerciales, 29 % les restaurations collectives et à 32 % les repas familiaux familles, données relativement stables au regard de 2014 (*ibid.*). Pour ces risques sanitaires, la prévention se caractérise par un succès, 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

---

<sup>41</sup> L'amiante est reconnue comme facteur cancérigène.

<sup>42</sup> Alarme, matériaux, extincteur, portes coupe-feu, exercices d'entraînement au protocole en cas d'incendie.

<sup>43</sup> France Culture (2018b). Partir en colonie, découvrir son pays, *Rue des Écoles*, 6 mai.

<sup>44</sup> HACCP : Hazard Analysis Critical Control Point. Méthode qui a évolué, née dans les années 1960, alors que les États-Unis envisagent d'envoyer des hommes dans l'espace, pour pouvoir garantir la sécurité des aliments des astronautes.

atteindre et au prix de quels sacrifices ? Doit-on effacer la notion de plaisir dans les organisations de vacances collectives d'enfants, comme celui d'apprendre, de faire soi-même ou encore de manger ce qu'on a préparé ensemble ? Cela constituerait un effet incident, qui ne remet pas en cause l'efficacité des dispositions.

Si la durée de la vie s'est statistiquement allongée, la qualité de la vie est certainement à considérer également. Des indicateurs pourraient nous donner la sensation que la recherche de sécurité s'accroît, via des pratiques rendues obligatoires ou interdites, et limiterait ainsi notre liberté individuelle. Est-ce que "c'était mieux avant", comme on peut parfois l'entendre ? Ce faisant, "la tendance des enfants à embellir le passé au détriment du présent" est énoncée par Lucchini (1993) dans son ouvrage *Enfant de la rue : identité, sociabilité, drogue* (p. 157), ce qui n'exclut pas néanmoins une vigilance à tenir vis-à-vis de l'avenir. Peretti-Watel 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. Donc, la notion de plaisir disparaît complètement, il y a tout un tas de choses qui disparaissent. On se retrouve dans une situation où on bombarde les gens [...] d'injonctions préventives sans se préoccuper du tout de leurs motivations." (op. cit.)*

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 Troies d'intérêts qui lui sont étrangers", notamment financiers, des industries agro-alimentaire, pharmaceutique (*ibid.*), et nous pouvons comprendre qu'il puisse y en avoir d'autres... La prévention devient, par ailleurs, le "vecteur du conservatisme moral" et de conduites rituelles (*ibid.*).

Les organismes, les institutions, comme les associations de personnes (permises par la Loi 1901) sont des structures existantes, établies ou qui s'établissent à des fins déterminées, pour des objets voire des intérêts voulus communs. Sous couvert exécutif pour les unes, elles peuvent servir à gérer, à veiller pour d'autres, ou encore à médier, organiser des pratiques ou encore lutter pour des causes pouvant se révéler très diverses. Ces structures peuvent concerner plus particulièrement des groupes humains les usagers du système de santé, des usagers de transports, les consommateurs. Dans un échiquier humain, elles ont une influence relative et réciproque dans des prises de décision à différentes échelles de territoire, un poids dans les décisions politiques qui les impliquent plus ou moins directement, que peut renforcer une convergence d'intérêts, une fédération, une union.

## **2.2 - Risques et animation**

### **2.2.1 - Pertes et prix en ACM**

Les conséquences positives et négatives de ces séjours collectifs, “*gains*” et “*enjeux*”, “*prix*” et “*pertes*”, “*bénéfices*” et “*dommages*”, sont potentiellement de différents ordres : physique, juridique, ou scientifique (Pelletier, 2002), ou encore moral, affectif, matériel, économique, ou symbolique. Elles peuvent impliquer différentes personnes, les enfants et les adultes, et aussi impacter les organisations et les institutions.

Divers écrits liés à l’animation rapportent des faits qui peuvent survenir quotidiennement dans les structures de loisirs et se traduire en ressentis ainsi qu’en jugements chez ceux qui ont pu les vivre comme pour les auteurs de ces textes. Les enfants et les adolescents représentent la raison d’exister des centres, malgré la froide appellation d’ACM, et, sans les enfants en leur sein, on n’y connaîtrait pas d’animateurs. Ainsi, la vie dans les centres peut engendrer des conséquences, jugées positives ou négatives sur les enfants, mais également sur les membres de l’équipe d’animation et les autres adultes y participant, posant ainsi la question de la frontière délimitant l’équipe. La raison d’existence des ACM, traduite par une prise de responsabilité auprès d’enfants, contribue au fait que certains risques auxquels les animateurs sont sujets puissent être déconsidérés. Ces conséquences concernent également les organisateurs, mais aussi pour des groupes sociaux pourtant en dehors de la structure d’une manière administrative (villageois, copains).

Les conséquences positives et négatives peuvent, par ailleurs, être quantifiées et être relatives à des valeurs. Le bénéfice général, annoncé, attendu de ces temps de vacances organisés pour les enfants est bien souvent que les enfants puissent passer de bonnes vacances en collectivité, avec des variables quant à la définition de celles-ci, mêlant tantôt des apprentissages, des découvertes, de l’amusement et la pratique d’activités. Les ACM sont des lieux de vie, de jeu, d’activités, de rigolades, de discussions, de souvenirs. Alimentée par l’imaginaire collectif et l’alimentant par ailleurs, la fiction cinématographique *Nos jours heureux* (2006) est un exemple récent d’illustration condensée de la vie en colo. On peut d’ailleurs y voir un bras cassé, lors d’un accident de bus, une fugue et une crise d’épilepsie. Lorsque l’on évoque les risques, multiples dans les centres, les accidents et la sécurité sont souvent cités. Cette dernière est souvent décrite comme importante et prédomine dans les discours.

### 2.2.1.1 - Pertes et prix qui concernent les enfants

Ces pertes et prix peuvent être liés à chaque enfant d'une manière pouvant être singulière ou à des groupes d'enfants en vacances. La sécurité physique, morale et affective des enfants peut être touchée, ce qui en appelle à l'ordre moral, ainsi qu'à "la raison" de l'animation, abordée dans un contexte de vacances<sup>45</sup>. Quand Lee Downs (2018b) fait référence aux placements d'enfants à la campagne, pratique suivie jusqu'aux années 1930, elle évoque les familles d'accueil faisant figure de grands-parents de substitution. Celle-ci (2012) évoque également les placements chez des bouilleurs de cru, rencontrant des problèmes d'alcoolisme. Aussi, quelques familles avaient alors envoyé des lettres de plainte pour attouchements<sup>46</sup>. Dans la *Ferien-kolonie* du pasteur Bion, les enfants, accompagnés d'une équipe de huit instituteurs et placés dans des foyers paysans (Lee Downs, 2009, p. 33), sont "nourris comme eux [et] mêlés à leurs travaux" (Bion dans *Les Résultats des colonies de vacances*, cité par Rey-Herme, 1954, p. 212). Lee Downs (2018b) évoque, par ailleurs, la vie d'enfants de paysans à la campagne, avant et pendant la Seconde Guerre mondiale, qui travaillent trop, ne mangeaient pas beaucoup, étaient blessés par des machines agricoles, certains y perdant leurs doigts. Ainsi, des échanges d'enfants furent-ils réalisés entre la campagne de Dordogne et la côte Atlantique de Charente-Maritime.

#### 2.2.1.1.1 - Accidents mortels

Des dossiers ou revues ayant trait au risque physique dans l'animation ont été édités par des associations, comme les Ceméa, ou par des journaux en vente libre, comme *Le Journal de l'Animation*, les mêlant souvent plus largement à la réglementation. Des accidents, aux conséquences et dommages corporels, peuvent survenir et ont aujourd'hui une portée médiatique, comme l'accident de toboggan à Alfortville, en 2002, rapporté par *Le Parisien* en 2002<sup>47</sup>. Sur France Inter, le député Ménard explique que "ça fait la une des journaux s'il y a un accident en colonie de vacances". Par ailleurs, en 2016, Field, alors directeur de l'information de France Télévisions, s'exprime d'une manière générale et explique vouloir "tourner le dos à une forme d'hystérisation de l'information et donner immédiatement des clés de décryptage"<sup>48</sup>. En 1992, A. Sirota remarque que :

*"les observations et les données statistiques sur les accidents d'enfants pendant les congés d'été établissent formellement que les enfants en colonie de vacances sont plus en sécurité que les enfants qui passent leurs vacances avec leurs parents, dans ce cas le risque statistique est plus grand"* (pp. 29-30).

---

<sup>45</sup> Conscients de cette responsabilité, certains n'oublient pas de placer la traditionnelle "blague du pourcentage de pertes".

<sup>46</sup> L. Lee Downs, concernant Ivry, en 1919.

<sup>47</sup> Janin, M. (2002). Centre de loisirs : polémique après l'accident. *Le Parisien*, 26 juillet.

<sup>48</sup> Média +, le quotidien des professionnels des médias (2016). *Sous la bannière « France Info », le service public va regrouper ses forces*, 2042, 12 juillet, 5.

Ménard est d'ailleurs intervenu dans le même sens lors de l'interview précitée. Dans les organisations collectives de vacances d'enfants, les pertes humaines apparaissent *in fine* comme ce qu'il faut éviter à tout prix. Si des accidents dits graves ont pu survenir dans le cadre des centres aérés et des colonies de vacances depuis quelques années, certains se sont révélés mortels. On peut relever de tels faits malheureux dès les premiers départs, qui montrent ainsi que la mort n'est pas exclue de ces organisations.

Des pertes humaines, particulièrement marquantes, ont été décrites, par exemple par Rey-Herme (1954, p. 203), qui relève un accident mortel en 1902, alors que les enfants étaient envoyés dans les fermes par des Œuvres. Il évoque ainsi cet enfant envoyé par le dispensaire de Pantin, mortellement blessé à la tête alors qu'il passait derrière une charrette de foin, mais aussi quelques décès par maladies, à une époque où la mortalité infantile était plus importante qu'aujourd'hui. Pour les Œuvres de la Chaussée du Maine, trois décès pour cause de maladies précisées comme non épidémiques y avaient été déplorés en colonie, avec plus de 6.500 départs d'enfants en dix-neuf ans (*ibid.*). Initiée en 1897, la première colonie de vacances catholique, la *Colonie Edouard* (voir D. J. Gibson, 1965, p. 9), installée dans un ancien chalet (Toulier, 2008, p. 6) près d'Arcachon et dont le responsable était alors l'abbé du Pitray, tire d'ailleurs son nom d'un enfant tué accidentellement dans cette région (Houssaye, 2009, p. 25).

Plus tard, certaines revues associatives, comme *Instructeurs*, publiée par les Ceméa (1960, pp. 22-25 ; 1970a, pp. 33-34 ; 1972, p. 16 ; mars 1974a, pp. 35-37 ; décembre 1974b, pp. 52-54), puis *Instructeurs Actualités* (1977, p. 37 ; 1979, p. 44) ou encore la *Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de loisirs* (1973, p. 16), font état de statistiques traitant des accidents mortels survenus durant la ou les année(s) écoulée(s). Les statistiques des revues des Ceméa comportent la nature des accidents, et pour certaines d'entre elles, des précisions sur les circonstances relevées (heures, contexte préalable), comme peut le faire la revue de l'UFCV (1973) donne également des précisions sur les circonstances relevées. Ces données avaient alors été confiées par l'Inspection générale des colonies de vacances du Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Sports (1960), puis par le Secrétariat d'État chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Les revues des Ceméa relèvent, en 1958, 26 jeunes sont décédés en colonie de vacances, 2 cadres, pour un total de 28 personnes, en 1959 : 19/3/22, en 1969 : 51/3/54, en 1970 : 18/7/25, en 1971 : 22/4/26, en 1972 : 21/8/29, en 1973 : 10/4/14, en 1974 : 23/4/27, en 1975 : 17/2/19, en 1976 : 16/4/20, en 1977 : 15/7/22, en 1978 : 14/7/21. La *Revue de l'UFCV* (1973) nous renseigne également sur l'année 1968 (24 décès) et nous confirme les totalités de décès relevés en 1969, 1970, 1971 et 1972. Dans les deux revues des Ceméa, ces accidents sont classés selon le sexe des victimes, leur âge (plus ou moins de 14 ans) et les caractéristiques de l'accident : noyades, accidents de montagne, foudroiement, brûlure, accident de

la circulation, chute, électrocution, choc à la tête. Nous pouvons par ailleurs lire que les accidents qui concernent les moniteurs lors des années 1958 et 1959 sont survenus à l'occasion de jours de congés. Aussi, deux tiers des accidents concernaient les noyades en 1959. Dans la revue *Instructeurs* de 1960, est lancé un appel appuyé à la vigilance portée sur l'accès à la connaissance de la législation lors des stages. Aussi, nous remarquons qu'un tiers des victimes étaient dues à des accidents de la circulation en 1972, la moitié d'entre elles en 1977, alors qu'une petite partie, deux, en étaient victimes en 1959. La *Revue de l'UFCV* (1973) relève d'ailleurs cette hausse des accidents de la circulation pour 1971 et 1972, en particulier en ce qui concerne les cadres pour cette dernière. Houssaye (1991, pp. 141-144) évoque aussi ces froides statistiques et remarque également que la moitié des décès est due à des accidents de la circulation dans les années 1970. Les années 1980 rencontrent une plus forte proportion de noyades que lors de la décennie précédente (36 %) et un recul des accidents liés à la circulation (13 %). Nous constatons pour 1969 un nombre de décès bien plus élevé que pour les années voisines (51 jeunes et 3 cadres), alors que 1.254.613 enfants avaient alors séjourné dans les centres de vacances (Ceméa, 1970b, p. 33) Cela s'explique notamment par deux accidents nautiques consécutifs. Le premier concerne la noyade de dix-neuf enfants à Juigné-sur-Loire, dans un bras de la Loire. La baignade du groupe se déroulait habituellement sur une plage surveillée, les quatre moniteurs et le groupe constitué de soixante-seize enfants s'étant rendus ce jour-là dans un lieu ombragé, mais non surveillé. Une seconde noyade eût lieu cette même-année, le 18 août, avec le naufrage d'un navire de croisière, *La Fraidieu*, sur le lac Léman. Cette embarcation transportait cinquante-huit personnes à son bord, dont trente-trois orphelines du Foyer de l'enfance de Scy-Chazelles et cinq accompagnatrices, alors en colonie de vacances avec l'Association mosellane pour l'organisation des loisirs. Le navire, parti du port de Thonon-les-Bains, est surpris par les vagues et la bise. Le commandant de bord décide de faire demi-tour, et les vagues, arrivant de l'arrière du bateau, passent au-dessus de la coque et pénètrent sur le pont, non fermé. Le navire disparaît au fond de l'eau. Des secours sont portés par des pêcheurs. La totalité des victimes du naufrage est de 24 personnes, dont 14 enfants de cette colonie de vacances<sup>49</sup>. Quels effets sur la volonté de maîtrise des risques a pu avoir cette brusque augmentation de décès, dans cette période post-soixante-huitarde ?

Les accidents qui figurent dans les statistiques précitées sont plus ou moins tombés dans l'oubli médiatique, tout comme l'accident mortel en août 1958 d'une aide-monitrice à Grasse, dont nous nous sommes procuré le procès-verbal du Parquet de Nice. Celle-ci est décédée suite à une chute dans un fossé, lors d'une excursion en montagne avec une vingtaine de jeunes filles et le Père Damien. La suite du trajet se révélant trop difficile, cette dernière rejoignait alors seule le bivouac<sup>50</sup>. Néanmoins,

---

<sup>49</sup> Nouvelliste et Feuille d'Avis du Valais. (1969). Horrible tragédie sur la côte française du Lac Léman. 19 août, p. 1.

<sup>50</sup> Archives du Parquet de Nice. (1958). 10 septembre.

il apparaît que la médiatisation des ACM en période estivale s'accroît au moment d'accidents dramatiques.

Ces dernières années, quelques accidents médiatisés sont survenus, parmi lesquels l'accident de Beaune du 31 juillet 1982<sup>51</sup>, au cours duquel quarante-quatre enfants, deux animateurs et les deux chauffeurs de l'autocar rentrant à Crépy-en-Valois figurent parmi les personnes décédées un jour de grand trafic, la noyade de quatre jeunes âgés de douze à seize ans encadrés à distance dans un camp scout non-affilié mené par l'Abbé Cottard<sup>52</sup>, à Perros-Guirec (Côtes d'Armor) en 1998, et le décès toujours inexplicé en 2019 d'un enfant avec des soupçons initiaux d'une infection digestive aiguë<sup>53</sup> liée à l'eau, cause rapidement reprise dans les médias, en 2014. Aussi, nous relevons, en 2014, le décès de deux jeunes filles, survenu lors d'un accident de minibus dans le Nevada, alors qu'elles étaient parties avec l'association Cousins d'Amérique. Ces accidents traduisent souvent des effets successifs, comme pour l'accident de Beaune auquel succèdera la réduction de la vitesse maximale autorisée pour les autocars, l'intervention d'une limite de temps de conduite pour les conducteurs de transports en commun, et également l'interdiction de circuler pour les véhicules de transport en commun pour le jour de trafic le plus important de l'année, chassé-croisé entre juillet et août. Cette restriction sera d'ailleurs élargie, en 2009, aux prévisions de jours de trafic extrêmement difficiles, classés comme "noirs" par Bison Fûté.

Lefèvre (1942, p. 29) nous éclaire sur le fait qu'en France d'autres accidents par noyade ont précédé ceux ici cités ("*Nous avons tous présentes à l'esprit les noyades collectives [...]*"). Des événements du même type sont, par ailleurs, répertoriés à l'étranger, comme pour cette colonie de vacances russe, qui a vu quatorze adolescents morts noyés en 2016, suite à une tempête nocturne sur un lac, alors qu'ils étaient répartis sur deux bateaux et un radeau pneumatique et ne portaient pas de gilets de sauvetage.

D'autres événements sont à distinguer de la catégorie des accidents. Le meurtre de Jonathan, petit garçon enlevé dans sa chambre en classe de découvertes en 2004, est souvent assimilé à un événement survenu en colo. Il a été retrouvé mort, ligoté au fond d'un étang sans qu'aucun coupable n'ait été retrouvé. Telle cette "affaire Jonathan", les événements survenus dans des organisations cousines des ACM, peuvent être assimilés aux organisations ici étudiées.

---

<sup>51</sup> Dont on peut lire une réaction du Délégué général des Ceméa dans Vercoutère, C. (1982). Le mouvement centres de vacances endeuillé. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 366, octobre, p. 5.

<sup>52</sup> Et d'un plaisancier venu leur porter secours.

<sup>53</sup> Selon un communiqué de la Direction Générale de la Santé, le mercredi 9 juillet 2014.



### 2.2.1.1.2 - Une variété de pertes et de gains

Pertes et gains peuvent également s'apprécier à travers des besoins que l'on aurait repérés, besoins de l'enfant (dis)qualifiés, ironiquement, par Houssaye de *"merveilles de la psychopédagogie"* (1977a, pp. 21-22). Maslow (1943) présente ces besoins sous la forme d'une pyramide et donc d'une hiérarchisation : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins d'appartenance et d'amour, besoins d'estime et besoins d'accomplissement de soi. Pourtois et Desmet (2016) ont également travaillé sur le sujet en définissant le paradigme des douze besoins, non hiérarchisés : affectifs (attachement, acceptation, investissement), cognitifs (stimulation, expérimentation, renforcement), sociaux (communication, considération, structures) et de valeurs (le bien, le vrai, le beau). Ceux-ci se rattachent respectivement à l'affiliation, à l'accomplissement, à l'autonomie et à l'idéologie. Cette approche par les besoins a été critiquée, notamment du fait que l'attribution des besoins est réalisée par les adultes au sujet des enfants. Houssaye qualifie ironiquement de "faux" les "besoins habituels" dont certains adultes cherchent à faire sortir les jeunes par différents procédés (Houssaye, 1977a, p. 25), pour rendre le centre de vacances tel *"un rite d'initiation par rapport au monde moderne, un lieu de compensation par rapport à leur vie quotidienne"* (p. 26). Aussi, Houssaye (1997) saisit les limites de cette considération, qui, dans la pratique correspond à une perspective de *"satisfaction/saturation du pouvoir de choix"*, se référant à *"une société individualiste et de consommation"* telle que le modèle du Club Méditerranée applique. Il oppose à ce modèle le fondement sur *"l'acquisition / développement du pouvoir de décision"*, référé à un modèle de *"société de démocratie directe"* (p. 228). Aussi, les séjours provoquent la satisfaction du moment, laquelle peut ensuite être mesurée après-coup. Cela peut être réalisé lors de réunions d'enfants de diverses natures. Ces dernières visent à *"revenir sur la journée passée pour faire apparaître les aspects positifs et négatifs et ainsi ajuster le fonctionnement du groupe"* (p. 140). Ces dernières permettront aux enfants de choisir ou de décider collectivement selon les fonctionnements. Ainsi, ce que les enfants développent ou construisent durant leurs vacances et, selon les sensibilités pédagogiques, ce que les équipes leur permettent ou leur apportent, participe à rendre concrets des bénéfices et des effets négatifs lors du séjour. En outre, des enquêtes de satisfaction remplies après coup viendront sanctionner, positivement ou non, l'organisation du séjour, et par là-même l'organisateur.

La socialisation qui se développe pourra également être observée et être comprise dans les apports ou les échecs relatifs du séjour et faire l'objet d'adaptations. Ainsi, les relations interpersonnelles peuvent revêtir le caractère de harcèlement, de mise à l'écart, mais aussi de rencontres, d'amitiés. Des conflits, qu'une partie des animateurs cherchera à tout prix à éviter, ainsi que de la violence peuvent être présents.

## 2.2.1.2 - Pertes et prix : d'autres victimes et bénéficiaires que les enfants

### 2.2.1.2.1 - Pertes et prix, dans une extériorité à l'ACM

Les bénéfices et pertes peuvent se considérer relativement à des tiers : un ballon qui casse un carreau du voisin, un enfant qui va piquer de la nourriture, des enfants qui réveillent les voisins en camping, mais aussi, en contrepartie, des propriétaires qui se réjouissent de laisser leur terrain à disposition pour un bivouac, tout un village invité à l'occasion d'un spectacle... L'ensemble de ces pertes et prix sont néanmoins empreints de subjectivité, de relativité. Ceux-ci peuvent faire l'objet d'estimations de la part des adultes - qui déterminent des axes -, des enfants, des parents...

En effet, les pertes déplorées sont-elles seulement des pertes ? Qui les exprime et pour qui ? Que fait-on de ces pertes, de ce qui peut apparaître comme des échecs ? Si les pertes et prix consécutifs à une action, à un moment, peuvent apparaître immédiatement, cela n'est pas toujours le cas, comme dans des cas de viol ou encore de disputes, qui laissent des stigmates. Pour l'animateur, les pertes liées à d'autres personnes feront appel à son empathie, au sens qu'il accorde à sa responsabilité.

\*

Des accidents liés aux colonies de vacances ont pu être répertoriés sur des temporalités et espaces définis. Ainsi, le rapport 1984 de la Direction générale de la gendarmerie nationale recense et traite l'ensemble des interventions en France, Bretagne exceptée, de la gendarmerie auprès des mineurs en vacances collectives (Houssaye, 1991, pp. 142-144). On y dénombre les accidents, les citations de vols (88) et de fugues, toutes rattrapées (87), collectives pour vingt-sept d'entre elles. Aussi quarante-huit interventions ont exigé des secours. Quinze d'entre elles concernent des accidents ou des égarements en montagne. Sont également répertoriés six accidents de la circulation, six colons perdus, cinq chutes de vélo, trois problèmes alimentaires, des soucis uniques liés respectivement à la baignade, un au canoë, un au cheval, à une chute d'échelle, une fléchette tirée dans le cou, une attaque d'abeilles, un plomb de carabine durant une kermesse. Seize rixes sont également répertoriées, avec diverses combinaisons de belligérants. On peut également y lire vingt-deux citations liées aux mœurs, ne concernant que les jeunes d'une manière presque unanime (un cas lié à l'action d'un animateur, quatre du fait de personnes extérieures), et représentant quatre cas de viols. Enfin, cette présentation s'achève par une catégorie "*divers*", avec "*5 problèmes d'hygiène ou de sécurité des locaux, 3 tentatives de suicides, 3 incendies, 3 questions de drogue, 2 alertes à la bombe, 2 outrages à agent, plus quelques actions inclassables*" (enfant abandonné ou enfant non retrouvé, moyen de transports insolites, contact d'animal malade, ouverture d'un centre sans autorisation) (p. 144). À quoi est due la concrétisation de ces pertes dans la réalité, leur effectivité ?

#### 2.2.1.2.2 - Pertes et prix concernant l'équipe d'animation

La question du risque pour l'animateur ou éducateur est indissociable de l'histoire de Korczak, médecin dont la suite d'événements de vie l'amènera, dans un contexte géopolitique marqué par la Seconde Guerre mondiale, à refuser d'abandonner les enfants juifs issus de quartiers défavorisés de l'orphelinat qu'il avait ouvert à Varsovie, et à partir avec eux vers les chambres à gaz de Treblinka le 4 août 1942. Cette fin tragique et néanmoins délibérée n'est à la fois pas vraiment comparable avec l'ensemble des autres pertes liées aux animateurs apparaissant dans cette partie mais un tel repère historique et fort ne saurait non plus ne pas y figurer.

Dans un premier temps, seront ici étudiés les accidents de travail - parfois mortels - des animateurs, puis, dans un second temps, les risques, pour l'animateur, associés aux pratiques pédagogiques.

#### - Accidents de travail

Les statistiques de sinistralité, selon une nomenclature par regroupement de codes "risque", sont réalisées par la Caisse Nationale d'Assurance Maladie des travailleurs salariés et sa Direction des Risques Professionnels (2013). Les accidents de travail concernant les accueils, hébergements, prévention pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence (y compris crèches, garderies, centres aérés et de loisir, à l'exclusion des structures et colonies de vacances, visées au numéro de risque 552EC) y ont le numéro 853AE. Durant l'année 2012, dans cette catégorie, sont relevés, sur 115.883 salariés, 203.733 jours d'arrêt, 3.711 accidents de travail et le décès d'un homme, ouvrier non qualifié ayant entre 50 et 59 ans, suite à un traumatisme à la tête. Notons que selon l'activité professionnelle considérée, la catégorisation du risque fait varier le taux de cotisation d'accident du travail relativement au taux national.

Benhjab (2014) réalise une enquête sur la prévention des risques professionnels dans la branche de l'Animation pour le CIDES<sup>54</sup>, centre de ressources et d'action pour le développement de l'emploi de qualité dans l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) créé par la mutuelle CHORUM, mutuelle de protection sociale complémentaire dédiée aux entreprises et aux salariés de l'ESS. Cette enquête mêle différents types de structures d'animation au sens large du terme, appartenant à différents réseaux, en vue de construire un outil un Document Unique d'Évaluation des Risques Professionnels (DUERP), associant salariés et représentants. Les principaux risques identifiés pour les salariés sont classés en cinq catégories, selon qu'ils soient liés à l'activité (1), aux locaux et au matériel (2), à la manutention (3), au transport d'usagers (4), aux tensions avec les usagers et à l'environnement (5).

---

<sup>54</sup> Chorum Initiatives pour le Développement de l'Économie Sociale.

### - Un risque pédagogique ?

Les pertes et prix peuvent être liés à l'équipe d'animation, à chacun de ses membres indépendamment, le directeur tenant une place particulière dans ce système. Ainsi, ils concernent leur sécurité physique, morale et affective. Ils peuvent également toucher à des aspects relationnels, directement professionnels ou non, liant les différents acteurs de l'ACM en question. Les pertes peuvent être de nature administrative, relativement à la fonction 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 donc 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, ce qui entraîne l'impossibilité de s'inscrire sur le site de Téléprocédure d'Accueil de Mineurs (TAM). Les effets positifs comme négatifs peuvent interférer avec la vie personnelle et professionnelle de celui ou celle qui peut perdre son travail, temporaire ou annuel, pour ceux qui agissent d'une manière permanente dans une structure<sup>55</sup>. Aussi, il peut y avoir un dommage qui occasionne une plainte, ayant des conséquences pouvant toucher la personne à des niveaux divers au niveau juridique (enfermement, indemnisation, signalement).

D'autres bénéfices pourront être convoités et provoqués par et pour les animateurs, tels la reconnaissance, les rencontres... La reconnaissance de son travail, la considération apportée, la reconnaissance portée au travail de l'animateur provenant du directeur, des enfants ou encore des parents, dont la satisfaction en tant que "client", peuvent s'avérer ou s'afficher comme manichéennes. Par ailleurs, les acteurs peuvent souffrir de la peur perpétuelle d'être vus comme fautifs ou déviants, mais également trouver un intérêt à défendre ou à transmettre des valeurs, ce qui ramène à la satisfaction personnelle. Cela renvoie aux regards et aux jugements des autres, illustrés par certaines critiques, certains amalgames. Une question d'image pourrait ainsi rentrer en jeu. En effet, certaines conduites pourront être associées à de la vigilance ou de la distraction du sérieux ou de la désinvolture, et pourront se voir opposées, tandis que celles-ci peuvent juste provenir de perceptions différentes. L'image de celui qui est attentif aux autres ou qui débusque les risques pourra ainsi apparaître et être mise en avant.

---

<sup>55</sup> Parfois les : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle (ATSEM), 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.

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.” Houssaye (1977a, pp. 34-38) détaille l’organisation de la colonie d’Evolène et des conséquences comparables en termes d’image, à la suite du passage de parents sur le site. Les enfants sont “nus et affamés”, pouvait-on lire dans la presse locale, avec l’appui des paysans locaux et du propriétaire du chalet. Si la nudité était avérée dans cette entreprise expérimentale sur la non directivité, sa qualification fut qualifiée d’obscène. Le manque de nourriture n’était cependant pas réel. Le chalet fut néanmoins fermé, malgré le soutien des organisateurs.

\*

Des actions et des décisions prises peuvent amener à des pertes individuelles ou collectives, évaluées ou non-évaluées, et permettent l’obtention de prix. Dans les situations qu’il rencontre, l’animateur prend en compte d’utilités diverses et ambivalentes. Nous repérons tout d’abord les *utilités intrinsèques*, directement liées à l’expérience et à la réalisation de la tâche. Elles sont liées aux affects nés de la réalisation de la tâche et au plaisir ou au désagrément que le sujet tirera immédiatement de son action. Des *utilités extrinsèques* sont également identifiées, renvoyant aux conséquences secondaires du résultat obtenu. Nous identifions pour ces dernières des conséquences positives (gain de temps, gain financier, récompense, évaluation, etc.). Avec un groupe d’enfants, couper un chemin pourrait ainsi permettre de leur faire gagner du temps. Aussi, permettre à un enfant d’utiliser un couteau pourra entraîner pour lui une meilleure dextérité. Des conséquences négatives (blessure, perte de temps, manque à gagner, dévalorisation sociale, etc.) en représentent le pendant. Par exemple, couper un chemin pourrait aussi occasionner de se perdre et utiliser un couteau pourrait encore entraîner des coupures.

\*

Ce qui est mis en place relativement aux aspects éducatifs et pédagogiques, au regard de ses propres conceptions éducatives et pédagogiques, de ce que les animateurs souhaitent ou souhaiteraient mettre en place, peut être encouragé ou au contraire mis à mal, coupé à la racine, occasionner des vibrations, des difficultés, la perception d’incohérences. Pour quelle musique collective ? 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*, Houssaye (2009) évoque le risque dans les structures d’accueils de jeunes en vacances :

*“La colonie n’est ni une caserne ni un couvent. 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.”* (pp. 114-115)

Houssaye (*ibid.*) rapporte ensuite les propos de Rey-Herme (1955, p. 159) :

*“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”.*

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, Houssaye (*op. cit.*, 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.”*

Cela amène d'ailleurs de multiples fantasmes, liés à des spéculations quant aux ACM de demain.

\*

Les quatre types d'utilités subjectives précitées<sup>56</sup>, qui déterminent le niveau de *risque préférentiel* de chacun, cadrent la compréhension des risques pour les animateurs. Leur appréhension nous permet ainsi, par l'étude d'un cas fictif, de repérer ce qui est ici inscrit comme *“bénéfices”* et *“coûts”*.

Prenons l'exemple fictif de Robert, un animateur en stage pratique, sur le point d'animer un jeu qu'il n'a jamais pratiqué ou animé. Il a décidé de faire ce jeu le matin-même, en jetant un œil sur un fichier de jeu. Il pourra obtenir de la reconnaissance de ses pairs et des enfants, ainsi que de la satisfaction personnelle (1). Animer un nouveau jeu est source d'explications moins assurées, moins rodées, de situations nouvelles et non anticipées (2). Au dernier moment, Robert se dit qu'il ferait mieux d'assurer le coup pour être plus tranquille, en lançant un jeu qu'il connaît sur le bout des doigts, *“accroche-décroche”* (3). Des enfants jouent volontiers, tandis que d'autres n'osent pas dire à Robert que ce jeu les ennue, d'autant plus qu'ils y ont déjà joué presque tous les jours avec lui (4).

#### Étude de cas n°1 - Les quatre types d'utilités subjectives

<sup>56</sup> “1 - Les bénéfices escomptés liés à l'adoption de comportements risqués ; 2 - Les coûts prévisibles de l'adoption de ces comportements ; 3 - Les bénéfices escomptés liés à l'adoption de comportements sûrs ; 4 - Les coûts prévisibles de l'adoption de ces comportements” (Delignières, 1993, p. 81, qui se réfère à Wilde, 1988).

### 2.2.1.2.3 - Pertes et prix concernant l'organisateur

L'organisateur rencontre également bénéfices et effets négatifs, qui concernent l'équipe pédagogique. Houssaye écrit, en 1977a, que :

*“les nouveaux organismes qui gèrent les colonies de vacances sont de plus en plus centrés sur la sécurité : mairies et comités d'entreprise, ne serait-ce que pour leur réputation, ont en horreur tout problème. Quelles sont les préoccupations essentielles des organisateurs pour les colonies ? Les conditions matérielles de vie, à savoir l'alimentation, l'hygiène, le confort, les installations... Les questions pédagogiques sont plus périphériques ; néanmoins, certains d'entre eux portent de plus en plus intérêt aux objectifs et aux méthodes pédagogiques” (p. 154).*

Gageons que les effectifs et le taux de remplissage des séjours importent aux organisateurs, ainsi que leur réputation, la satisfaction des enfants et des parents, les différents rapports d'inspection, la bonne application du projet éducatif, la bonne tenue administrative, qui peuvent constituer autant de points espérés.

Ces considérations ont pu évoluer à travers le temps, comme pour le dernier point administratif évoqué. Par exemple, il y a plus de dix ans, remplir le TAM (Téléprocédure Accueils de Mineurs) avant le début du centre ne pouvait pas être oublié puisque cette procédure, accessible par Internet et qui permet aux organisateurs de réaliser la saisie et le suivi des actes de gestion des ACM n'existait pas. Il y avait néanmoins d'autres procédures à suivre, auxquelles il avait fallu également s'habituer auparavant.

### 2.2.2 - Aléas et incertitude

C'est la contingence des événements qui provoque ces différentes pertes et prix, qu'il faut gérer et assumer. Il semble ici nécessaire d'éclairer les notions d'aléatoire, d'incertitude et de hasard, dont la proximité participe à la confusion. Les mots “aléa” et “hasard” proviennent tous les deux du “jeu de dés”, le premier ayant une origine latine, le second arabe. Dire d'un événement qu'il survient “par hasard”, c'est aussi admettre qu'on ne pouvait pas prédire ce phénomène nous-même. L'aléatoire c'est la qualification de ce qui est rendu incertain dans l'avenir par l'intervention du hasard. On se risque quelquefois à prédire les événements, se projeter, s'imaginer, et cela peut être fait avec optimisme, pessimisme, réalisme... L'incertitude caractérise ce qui est incertain, qu'on ne peut pas déterminer à l'avance. La notion d'incertitude peut être liée à quelque chose d'extérieur, par exemple l'environnement physique ou encore autrui.

### 2.2.2.1 - Des aléas liés au public

On peut considérer que le facteur humain représente une incertitude. Peretti-Watel (2010) relève ainsi que la notion de risque a évolué au XX<sup>ème</sup> siècle et a pris une importante place au sein de la société. De plus en plus d'événements ont été mis en risque (p. 14). Ainsi, "*les risques individuels modifient notre façon de concevoir nos rapports avec autrui*" (4<sup>ème</sup> de couverture), ce qui participe à une révision de la façon de penser les rapports interindividuels... Chacun constitue alors un risque que les autres doivent courir, à tous les instants, pour des représentations de ce "chacun", pouvant se restreindre à des catégories de personnes ou des groupes, ces représentations pouvant être liées à des situations.

Les enfants eux-mêmes, repérés aux conduites déviantes, imprévues, méconnues participent de cet aléa à diminuer. Renvoyés de l'école pour des conduites répétées, certains vivent la même chose dans les ACM. Standardiser les enfants ou les renvoyer, voire ne pas leur permettre de venir parce qu'ils sont imprévisibles, représentent différents moyens de faire tendre l'incertitude vers zéro, mais ne s'écarterait-on pas des sujets ? Aussi, la loi sur l'intégration des personnes handicapées du 30 juin 1975, puis celle du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, aboutissent d'ailleurs au principe d'inclusion, que cette dernière promulgue, amenant par ailleurs à rendre les bâtiments accessibles (Barré-Villeneuve et Vallecillo, 2011).

Ce qui est considéré comme aléa humain serait-il ce qui dévierait d'une prétendue norme ? Des conduites inattendues ? Des handicaps de différentes natures ? Des habitus sociaux encore jamais rencontrés ? Des situations ignorées ?

Tandis que Le Guillant (1961) a pu porter dans un ouvrage l'interrogation *Jeunes "difficiles" ou temps difficiles ?*, d'autres ne se posent pas les mêmes questions. En 2005, un rapport collectif de l'INSERM<sup>57</sup>, dont les résultats ont été repris par Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur, avance de périlleuses tentatives de prédiction pour repérer des perturbations du comportement chez les enfants de moins de trois ans pour éviter la survenue de comportements délinquants à l'adolescence, critiquées par le mouvement *Pas de Zéro de Conduite*, avec une pétition qui cumula près de 200.000 signatures contre ces interventions, précoces, au niveau de conséquences observées ou retenues, plutôt qu'une action sur des causes repérées.

Une image rapprochée entre jeunes délinquants, défavorisés sociaux et jeunesse issue de l'immigration semble ouvertement entretenue, parfois par des chiffres, dans les médias, exemple

---

<sup>57</sup> Institut national de la santé et de la recherche médicale.



parmi d'autres véhiculant généralités et stéréotypes portés sur l'autre, qui n'est vraisemblablement pas comme nous mais que l'on ne connaît pas. Cela est par ailleurs renforcé par l'usage des réseaux sociaux, dont les cercles de connaissances et d'intérêts pourraient représenter "*des prisons mentales que nous nous efforçons chaque jour de renforcer un peu plus*" (Dir, 2018), confortant ainsi les positions. L'expérience de l'autre rentre-t-elle toujours en ligne de compte dans cette absorption d'information prémâchée ? Dans ce cas, l'attention à l'autre n'en est-elle pas négligée, ou plutôt orientée ? Dans quelle mesure le téléspectateur, le lecteur, l'auditeur fait-il la part des choses ? Les comportements discriminatoires sont-ils tous conscients ? Assumés ?

Cambessèdes et Boyer (1945, p. 42) nous rappellent aux profils d'enfants qui devaient être envoyés en colonie de vacances, justifiées par Noir et Gourichon au congrès de la tuberculose en 1905. Les auteurs donnent à voir aux conditions d'admission en colonies de vacances établies par la Caisse Interdépartementale des Assurances Sociales de Seine et de Seine-et-Oise : les enfants chétifs, les enfants déjà partis en cure de consolidation, ceux convalescents de maladies contagieuses et enfin ceux atteints d'une diathèse, ces derniers étant justiciables d'une cure thermo-climatique (p. 43).

Par ailleurs, des campagnes, telles "*les Opérations anti été chaud*", créées après les émeutes de l'été 1981, à Vénissieux, dans la banlieue lyonnaise, sont lancées en guise d'action politique visible. Ce type d'opération est mené ponctuellement, principalement auprès de garçons, de quartiers dits "fragiles". Ils n'agissent que sur une seule partie d'un système global et délaissant la pensée d'une prévention pensée globalement, dans le temps, dans l'espace et pour tous. Il semble nécessaire de préciser que le sujet des enfants délinquants n'est pas nouveau. Le sujet est appréhendé par exemple par Ceccaldi dans son ouvrage *Origines et perspectives de l'Education surveillée*, paru en 1947.

Si les représentations de la difficile jeunesse peuvent prendre plusieurs formes, Deligny (2004a) pose cette question : "*P... est menteur, H... est insolent, Z... est taquin. Et F... qui n'est rien du tout, qu'allons-nous en faire ?*" (p. 57). Deligny use de cette dernière expression, qui sonne durement depuis 2017 et un comparatif présidentiel osé avec les gens qui réussissent, posant une question à la fois simple et compliquée, qui rappellent aux obnubilations d'éducateurs réparateurs.

Aussi, l'évolution de la dynamique de groupes d'enfants constitue également un facteur d'incertitude, dans un contexte d'activité, ludique ou liée à la vie quotidienne. Dans quelle mesure cette dernière est-elle aléatoire ? Si on peut toujours se risquer à être prédictif à la vue d'une composition de groupe, la prédiction intègre généralement sa propre pratique projetée, parfois sans pour autant la remettre en question.

Concernant les enfants, Piaget et Inhelder (1951) réalisent un exposé organisé de leur appréhension des notions de risque et de probabilité. Ils argumentent 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 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. Piaget et Inhelder (*ibid.*) poursuivent 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 Château (1954, p. 30), qui explique que l'enfant ressent alors du plaisir à prendre des risques. Par la suite, pour Collard :

*“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”* (2007, p. 159).

Mignon (2012, p. 186) entrevoit trois grands risques pour les adolescents : ceux qu'ils font courir à leur propre personne, le risque de repli sur soi, qui affaiblissent leurs liens, et les risques liés au refus des règles. Aussi la nature des actions fait-elle varier l'aléa, d'où l'inscription de volontés qu'elles soient maîtrisées et choisies, avec peu d'aléas relatifs à l'environnement et une faible interaction directe, réduisant les facteurs anthropiques. Dans l'humain, la fatigue et l'humeur peuvent également faire figure d'aléa, selon si on observe les facteurs d'aléas ou plutôt les processus. Assailly (1990) étudie le concept de risque chez les jeunes et la genèse du risque accidentel, relatif à une pratique de piéton. Il y étudie les prédispositions individuelles et environnementales, ainsi que les comportements de prise de risque et ce à quoi la perception du risque est liée dans un environnement routier.

#### **2.2.2.2 - Des aléas liés à l'équipe d'animation**

Peuvent être considérés comme des facteurs d'incertitude et d'influence sur le risque : l'impact de la communication comme faille ou facteur d'incertitude, de mauvaises vérifications, la fatigue physique et mentale, la méconnaissance d'un milieu, la méconnaissance ou les connaissances peu fines 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, des dits “mauvais collègues”, des modes de fonctionnement inattendus, différents du sien.

#### **2.2.2.3 - Des aléas liés à l'environnement**

Les incertitudes peuvent être liées à l'environnement de la structure, être ainsi liées au milieu de vie, à l'architecture, aux espaces, au matériel ou aux objets.

## - Le milieu de l'ACM

Le territoire français voit un paysage relativement diversifié, au sein duquel chaque environnement a ses particularités, d'aucuns diraient ses effets potentiels. Les environnements extérieurs peuvent être caractérisés différemment s'il s'agit d'une structure à la mer, à la montagne, en forêt, en ville, à la campagne... Le détail de ces environnements permet de constater qu'une même appellation peut refléter des réalités très différentes et des particularités. Prenons l'exemple des plages. Des plages de la Baie de Somme sont caractéristiques par leurs marées très importantes, tandis que ce phénomène est beaucoup plus faible en Méditerranée, avec un marnage beaucoup moins important. Aussi, ces dernières plages sont le cadre de vagues côtières qui sont très généralement beaucoup moins importantes que celles de la côte Aquitaine. Ces trois environnements que l'on peut distinguer sont néanmoins regroupés sous le nom de plages.

Ces environnements peuvent révéler une nature de terrain particulière (herbe, sable, pierre, macadam), laquelle peut se voir modifiée par le climat (neige, pluie...). Nous précisons que 9.3 % du sol français métropolitain est artificiel, avec 490.000 hectares supplémentaires entre 2006 et 2014 (Fontes-Rousseau et Jean, 2015), reprenant les résultats des enquêtes Teruti, puis Teruti-Lucas). Ces terrains peuvent comporter des reliefs (racines, gouffres, irrégularités du sol...), et ou subir des mouvements, réguliers ou brusques (rivière qui coule, vague qui s'abat, avalanche qui se déclenche, marées qui monte...). Ces mouvements réguliers ou brusques peuvent être du fait des éléments (vent, pluie). Ces environnements peuvent être à proximité ou sur le lieu-même de l'habitat, de l'activité ou du passage d'espèces vivantes, animaux (vipères, guêpes, chiens, vaches...) ou humains (voisins, conducteur de voiture, coupeur de bois...).

Lee Downs (2018b) relève dans les idées et pratiques hygiénistes, l'attribution de spécialités aux paysages, reposant sur des avis médicaux : la montagne aux tuberculeux ou pré-tuberculeux, la mer pour les enfants jugés lymphatiques, du fait des bienfaits de l'iode sur la vitalité et la campagne paisible et tranquille aux enfants jugés trop nerveux. Bataille (2018, p. 15) évoque quant à lui un médecin anglais, Russel, qui a pu montrer les *“bienfaits de l'eau de mer sur les scrofules, sortes de boutons sur la peau dus à la tuberculose”*. Bataille (*ibid.*) explique par ailleurs que les Allemands avaient quant à eux trouvé *“des effets bénéfiques sur la tuberculose pulmonaire, variante de cette maladie”*, et rend compte que *“les solutions des uns ne sauraient être celles des autres”*, notamment sur fond de tensions géopolitiques (*ibid.*). La nature semble ainsi avoir été théorisée, à l'heure d'une accélération du taux d'urbanisation qui est passé de moins de 10 % au début du XIX<sup>ème</sup> siècle à 77.5 % en 2007 selon une source INSEE (Dumont, 2016, p. 3). Ainsi, estimant que l'être humain s'améliore avec l'environnement, on assiste à une instrumentalisation des paysages politiques puis à une instrumentalisation sociale et hygiéniste (Raibaud, 2018b). Une géographie régionaliste

confirmera l'attribution de bienfaits pour l'homme à certains espaces, facilitant la guérison de maladies physiques et sociales (*ibid.*). Alors qu'ils présentent les indications et contre-indications des colonies maritimes, d'altitude et de campagne, Cambessédès et Boyer (1945) relativisent néanmoins les possibilités de destination des patronages, Caisses des Écoles et usines : *“dans de très nombreux cas, le médecin n'a pas le choix pour diriger l'enfant vers le climat le plus approprié à son état”* (p. 46). Les auteurs envisagent le fait de pouvoir grouper des œuvres à conceptions analogues afin de réaliser des échanges de places entre diverses institutions. Ils nuancent leurs propos en évoquant les désirs des parents de confier leurs enfants à des personnes qu'ils connaissent, des directeurs d'exercer avec des enfants qui leur sont familiers et des enfants de partir avec des camarades provenant à proximité de chez eux (*ibid.*).

Cottinet présente ainsi en 1889 le relèvement d'un *“pâle troupeau”* d'enfants : des garçons, *“progressivement exposés au soleil, entraînés à la marche, baignés dans la Marne, soigneusement nourris”*, et également des filles qui profitent *“à souhait du traitement hydrothérapique du bon docteur Tillot et de la promenade sous bois en montagne”*, et dont les parents étaient heureux des transformations en les revoyant après un mois de séjour (p. 8). Jablonka (2006) présentera particulièrement cet aspect sanitaire concernant les enfants de l'assistance publique, envoyés à la campagne. Notons qu'aujourd'hui en ACM, ce qui détermine que des jeunes seraient “sains” ou non, qu'ils auraient des “besoins particuliers” ou non, se révèle d'une nature officielle et implique souvent une part administrative. Pourtant la question de l'exclusivité de ces catégories se pose.

Si certains auteurs expliquent que des climats semblent adaptés à des publics, d'autres sont présentés comme inadaptés. Cambessédès et Boyer (1945) citent ainsi Armand-Delille qui présente les avantages des placements familiaux pour les citadins en matière de liberté, et les désavantage des grandes institutions collectives où *“l'enfant est un numéro astreint à une discipline rigoureuse”*, néanmoins nécessaire pour les auteurs, qui *“ôte tout esprit d'initiative et favorise l'inertie mentale”* (p. 159).

Ces fonctions de la nature retenues par l'homme vont par ailleurs participer à instrumentaliser certains espaces, comme la campagne. Cela va également avoir pour effet de transformer ces espaces et les rendre autrement organisés et moins naturels, façonnés par la main de l'homme, comme pour le réseau public, par exemple à travers les (auto-)routes d'accès à ces lieux ou encore les chemins de randonnées permettant d'y circuler à pied. Aussi, l'organisation du loisir sur un territoire donné est liée à l'évolution de l'organisation des territoires, comme pour la mise en place des communautés de communes qui regroupent des compétences, unifient des pratiques, mutualisent des ressources et donnent la gestion de la question des loisirs sur leur territoire à des organismes ou fédérations.

Inversement, nous posons la question de l'action des pratiques de loisirs, comme celle de l'itinérance chez les scouts, sur les territoires.

### - À l'intérieur des structures

Évoquons également l'environnement intérieur des ACM. Les bâtiments peuvent avoir été conçus pour l'accueil d'un public en vacances, récupérés (comme certaines propriétés après-guerre). Les bâtiments et lieux peuvent être dédiés par ailleurs à d'autres activités, avec des espaces pensés pour cela, à d'autres moments (ex : école) ou durant la période où les enfants sont présents (ex : ferme, camping), avec des règlements préalables et particuliers à la vie dans ces espaces. Ceux-ci peuvent faire l'objet d'une location ou appartenir aux organisateurs eux-mêmes. Leur surface est variable. Ils contiennent des lieux de vie (cuisine, douche, sanitaire...), des lieux de passage (escaliers, couloirs, chemins...), des pièces (salles dédiées, salles spécifiques), au nombre variable. Leur exigüité sera relative au nombre de personnes présentes. Bataille et Levitre (2010) étudient par ailleurs l'architecture de ces bâtiments dédiés aux colonies de vacances en France.

Différents espaces pourront exister et évoluer. Certains seront dédiés aux jeux, d'autres aux activités manuelles ou au bricolage. On parlera également de "coins permanents" pour désigner les espaces dédiés et de "coins non permanents" pour des activités temporaires. Chacun de ces espaces est marqué d'une consistance géographique particulière, qui peut s'envisager en rapport avec d'autres espaces : Les toilettes sont-elles situées loin des chambres ? Le coin bricolage est-il éloigné des autres espaces ?.

La question de l'influence de l'environnement vaut aussi plus spécifiquement pour le matériel. Est-il défectueux ? Qu'est-ce qui permet de le qualifier ainsi ? Est-il adapté aux enfants ou à l'activité ? Est-il contrôlé, vérifié ? Est-il mis à disposition ou mis dans un lieu protégé ? Dans un article de 2013, Dheilly et de Miribel (pp. 10-13), illustrent la question de l'usage des objets qui composent l'environnement matériel des ACM, remarquant que leur entretien, leur accessibilité et leur connaissance participe aux questions de sécurité, à la durée de vie de ces derniers ainsi qu'à l'ouverture des possibles.

Un trou dans le sol de la cour, une étagère instable, une grosse vague... Si chacun de ces facteurs d'accidents potentiels est lié à l'environnement, un anti-fatalisme ferait dire que le trou aurait pu être rebouché, l'étagère vérifiée... Difficile de mener un contrôle sur la vague elle-même pour un animateur... Si l'environnement des structures de loisirs n'est pas nécessairement naturel, il peut être aménagé ou au contraire pris ou à prendre tel quel. En cas d'aménagement, peut-on pour autant qualifier l'environnement d'artificiel ? Où se situe le curseur dans la volonté et la concrétisation de

la maîtrise de l'environnement ? L'aléa environnemental est en partie fonction des connaissances ou de l'ignorance qui lui sont liées, pour une réalité qui elle-même évolue.

Les textes réglementaires impactent la tenue des bâtiments, qui doivent être mis aux normes et font l'objet de commissions de vérifications, dernièrement à la conformité au diagnostic d'accessibilité, pour des dépenses excessives, des réhabilitations lourdes, amenant à une vente du patrimoine immobilier et souvent des cessations d'activité (Ménard, 2013, pp. 68-69). Certains lieux voient donc leur fonction liée aux vacances collectives disparaître, sortir du champ de l'animation, et être phagocytés par le secteur privé et marchand, *via* un désengagement de l'État et des collectivités territoriales, ce que repère Houssaye (1977a, p. 8). S'il qualifie la réglementation de souvent logique et légitime, il déplore alors qu'elle soit trop rarement accompagnée de mesures financières qui permettent de la mettre en œuvre.

Pour Raibaud (2018b), aucune réelle évaluation du risque pour les enfants n'est réalisée, et l'on continue ainsi à traquer les bactéries dans l'eau des toilettes, l'aération dans les cuisines, les plaques d'amiante sur les toits. La considération des conséquences néfastes de l'absence de départ en vacances et de la fermeture, ou plutôt la récupération des sites, semblant passer comme secondaire. Pour Bancon, alors délégué général des SGDF, c'est la responsabilité des acteurs plutôt que la réglementation qui assure la sécurité :

*“À trop suivre la réglementation à la lettre, on a des situations ubuesques. On finit par laver tout à l'eau de Javel sans plus de bon sens. Quand on accueille 17 000 jeunes sur un grand camp, il n'y a pas de réglementation adaptée. Il faut éduquer à la sécurité et non pas se préoccuper de ce qu'on pourra reprocher à l'organisateur en raison de la réglementation”* (cité par Ménard, 2013, p. 68).

Toulier (2008, p. 7) rapporte que le docteur Varrentrapp, conseiller sanitaire à Francfort, formule en 1882 les conclusions des premières expériences de colonies de vacances quant au choix du lieu de séjour. Ce dernier évoque alors les environnements extérieurs et intérieurs :

*“Il ne faut pas qu'il soit trop près de la ville, car les visites des parents seraient trop fréquentes, ni trop loin à cause des frais de transport. L'endroit ne doit pas être visité d'ordinaire ou habité par les touristes et les étrangers et autant que possible il doit être à proximité des forêts. Il doit offrir de la sécurité au point de vue des accidents et une bonne nourriture, en particulier de la viande fraîche et du lait pur. La maison d'habitation sera dans une position salubre avec des chambres claires, grandes et gaies. On veillera à ce que les chambres à coucher ou dortoirs aient en minimum une capacité de 10 mètres cubes par enfant. Il est bon que le maître ait une chambre indépendante d'où il puisse surveiller les enfants pendant la nuit et il est nécessaire de s'assurer d'une grande salle pour réunir les enfants en cas de mauvais temps...”* (p. 163).

Nous comprenons ainsi que certaines de ces questions ont été quelque peu mises de côté et revisitées au regard de réalités socio-économiques et politiques. Nous pouvons apprécier que certaines de ces recommandations se posent comme précurseuses d'éléments réglementaires actuels.

#### **2.2.2.4 - Des aléas au regard du temps**

L'organisation du temps dans le séjour peut se faire via un planning, une grille modulable, être ponctuée d'activités choisies (à la carte), de temps libres ou quartiers libres selon les organisations. Ces journées peuvent être ressenties à travers l'écriture de journées-types, de l'appréhension de repères pour l'action de chacun. Aussi, la chronologie des séjours est tributaire de leur durée, avec un début, un milieu, une fin. Des règles empiriques ("*au début ils nous testent*", "*en troisième semaine il faut faire attention*", ...) viennent parfois ponctuer les analyses d'équipes. Gueusquin et Restoin (1983) avaient pu mesurer, avec l'appui d'indicateurs biologiques, qu'il fallait presque deux semaines pour que l'adaptation complète au milieu de vie d'une colonie de vacances soit complètement réalisée. Ils ont d'ailleurs pu corrélérer ces résultats avec les interventions du médecin pour maladie ou accident, intervenant principalement la première semaine et les trois derniers jours de cinq séjours dix-neuf jours, impliquant des garçons et des filles, de quatorze à dix-sept ans.

#### **2.2.2.5 - Des aléas ?**

Pourrait-on distinguer ce qui serait de l'ordre de l'aléatoire de ce qui ne le serait pas ? Lorsque l'on considère un aléatoire truffé d'indicateurs, des aléas tendent à être évalués, puis gérés. Cela peut être, par exemple, le cas à la plage avec les horaires de marée, lorsqu'on en a une connaissance. Ainsi, pour appréhender l'aléatoire, l'humain peut s'appuyer sur des signes, des indicateurs, des statistiques, des augures, exercer des paris sur l'avenir ou encore se reposer sur les croyances ou le mystique d'une boule de cristal.

Si les facteurs peuvent être exogènes, ils peuvent également être endogènes. Cette incertitude peut finalement être liée à des éléments volontaires ou à des erreurs, fruits d'initiatives de personnes, bien intentionnées ou non (vol, ...). Leur origine peut être issue de pratiques, de situations ponctuelles, répétées ou constantes. Repérés, les événements peuvent être gérés pour être moins incertains, pour paraître moins incertains, des cas de figure disparaître, comme pour une suppression des animaux des ACM "*parce qu'on ne sait jamais*" (attaques, maladies, ...).

En ACM, les aléas sont-ils particulièrement l'objet de calculs, de statistiques ? Les aléas pourraient-ils être déterminés de différentes façons ? Dans quelle mesure doivent-ils être déterminés ? Dans quelle mesure ces aléas seraient-ils attribuables à quelqu'un ou quelque chose ? Qu'est-ce que cela implique ?

\*

Ainsi, des initiatives ont pu être prises en vue de la réduction d'évènements négatifs. Guérin-Desjardins, commissaire national des Éclaireurs Unionistes de France entre 1923 et 1936, a par exemple pu s'inscrire dans une telle optique par la formation, au regard des phénomènes sociaux pouvant se dérouler dans les séjours. Ainsi, il familiarise le terme de "cadre" dans les colonies de vacances (Guérin-Desjardins, 1942, mentionné dans Bacou et Bataille, 2012). La formation des personnes qui encadrent les colonies de vacances lui apparaît nécessaire, car ces collectivités d'enfants en vacances "*sont le siège de phénomènes d'influence sociale qui, non maîtrisés, pourraient donner des choses heureuses comme des catastrophes*" (Bacou et Bataille, 2012, p. 20).

L'entreprise de Houssaye (1997), pour un "séjour BAFA" qui avait comme particularité de rapprocher les stagiaires de plusieurs réalités de pratique est ici mise en relation avec l'hypothèse de Delignières (1992), qui relie une amélioration de la précision dans l'évaluation du risque à la confrontation des sujets à des situations de risque réel et à l'acquisition de compétences significatives dans leur maîtrise.

Cet assemblage, durant vingt jours, de seize jeunes de dix-sept ans à deux colonies aux fonctionnements différents : l'une "classique", fondée sur le modèle colonial qu'il a identifié, et une autre fonctionnant selon les pédagogies de la décision, se démarque, en effet, de BAFA 1 plus classiques qui apparaissent quelque part désinsérés de réalités. Chaque jeune était donc là en qualité d'animateur-stagiaire et pouvait envisager, observer, percevoir des réalités de terrain, dans un concret, dans des situations réelles. Ces relevés étaient partagés pour ensuite préciser des objets de travail (*ibid.*). Houssaye s'appuie sur :

*"la volonté de passer d'une pédagogie de l'enseignement (qui part d'un savoir préalable à faire acquérir aux formés) à une pédagogie de l'apprentissage (qui suppose que l'on accompagne les formés au fur et à mesure, en fonction de leurs questions et de leur expérience)"* (p. 237),

mobilisant ainsi formés, formateurs et savoirs.

## **2.3 - L'appréhension des risques dans l'animation**

Appréhender c'est à la fois "*saisir quelque chose par l'entendement, la pensée*" et "*craindre la réalisation d'une éventualité fâcheuse ; redouter*". "*Chez Kant, [c'est] exercer la fonction de l'imagination relativement à un objet*<sup>58</sup>." L'appréhension fait appel à une sorte d'anticipation, de

---

<sup>58</sup> Appréhender, dans *Larousse*. (2018).



diagnostic, un ajustement dans la réalité selon la perception de quelqu'un, des éléments de perception qui appartiennent à un ensemble double, à la fois objectif et subjectif, réel et reconstitué.

La sécurité physique des enfants, mais également d'autres enjeux, tendent à être appréhendés de diverses manières par les animateurs, à travers des actions qui dénotent la considération et l'anticipation du risque. Mignon (2012, pp. 185-187) évoque les risques liés aux animateurs et différencie les conduites à risques d'une part, des activités à risques d'autre part. Si refuser de stagner invite à s'affronter au risque, selon Mignon, celui-ci concède qu'une zone d'incertitude subsiste entre le risque et la précaution. *“C'est dans cette zone d'incertitude que se déploie l'art des animateurs”* (*ibid.*, p. 187).

Un découpage temporel nous permet de cibler des actions et des façons d'agir préalables, concomitantes et successives à d'éventuelles situations de risque. Ainsi, un système global, sociétal et juridique, s'inscrivant dans le cadre de la législation française et européenne et semblant en partie guidé par des valeurs morales acceptées et défendues, intervient dans la construction de la pensée et à l'appréhension de risques. Ces actions sont intégrées dans un système global de l'animation, tout comme la législation qui encadre les structures, les valeurs morales, les moyens d'assurance et les dispositifs et pratiques de contrôle et de formation, notamment le BAFA. À divers niveaux, les organisateurs, directeurs et animateurs participent à la préparation des séjours. Ces derniers apprennent des techniques, vont repérer des lieux, prennent des notes, observent, échangent et participent d'une démarche d'appréhension des risques. Les actions entreprises, les décisions mises en place ne sont évidemment pas faites uniquement par rapport au risque, mais celles-ci ont néanmoins un impact dessus, pour soi-même ou pour les autres, sur soi-même et sur les autres.

Nous n'avons volontairement pas parlé de gestion des risques mais plutôt d'appréhension des risques. Le mot “gestion” semble déjà enfermer dans des pratiques, place dans une extériorité, invite à une prépensée. Aussi, l'adaptation aux risques rendrait compte d'individus relativement actifs vis-à-vis du risque, mais aussi d'une certaine passivité par rapport à sa position dans l'environnement. Au regard d'une sociologie interactionniste goffmanienne et d'une philosophie pragmatique, l'appréhension des risques peut difficilement se détacher d'une démarche d'enquête, et se limiter à une seule étude préalable de ce qui va pouvoir arriver, qu'une simple démarche de maîtrise ne saurait requestionner, dans une forme d'auto-renforcement. La rencontre avec une extériorité ne se passera pas uniquement dans une tête d'une manière abstraite et nous ne saurions négliger la notion de situation, au caractère néanmoins subjectif. Prendre en compte la situation dans la compréhension d'une situation semble être une lapalissade... De là à considérer que les personnes comme les locataires de la place qu'ils occupent, jouant le scénario d'un Autre, général ?

Par situation, Goffman entend “*toute zone matérielle en n’importe quel point de laquelle deux personnes ou plus se trouvent mutuellement à portée de regard et d’oreille*” (1987, p. 91). Il présente sa perspective comme situationnelle, “*ce qui signifie [qu’il] [s]’intéresse à ce dont un individu est conscient à un moment donné, que ce moment mobilise souvent d’autres individus, et qu’il ne se limite pas nécessairement à l’arène co-pilotée de la rencontre de face-à-face*” (Goffman, 1991, p. 16).

### **2.3.1 - Le préalable d’une situation de risque**

Colombiès (2001, p. 19) présente ce qui peut constituer un frein à ces risques : la formation des encadrants (animateurs et directeurs), l’obligation de présentation d’un projet éducatif et encore la dimension sociale, non lucrative, des organisateurs, laquelle est aujourd’hui, relevons-le, remise en question. Il cite également le législateur, lequel a pour but communément annoncé de réduire les risques. Des contrôles et des visites d’inspection participent par ailleurs à vérifier l’application des textes. À l’échelle de vie des organisations de vacances collectives d’enfants, les textes législatifs ont considérablement évolué dans leur précision. Est-ce que l’évolution des lois correspond à une évolution des pratiques, ou sont-ce justement les pratiques qui font évoluer les lois ? C’est l’histoire de l’œuf et de la poule... Pourquoi et comment sont apparus les textes réglementaires pour l’animation ?

#### **2.3.1.1 - Sécurité : loi et morale**

Avant la Révolution Française, la réglementation était organisée par métier dans chaque ville, par des communautés appelées corporations à la fin de l’Ancien Régime. Celles-ci déterminaient l’organisation du travail, la production (qualité, normes...) et la commercialisation des produits. *Le Livre des métiers*, rédigé en 1268 par Etienne Boileau sous le règne de Saint-Louis, en est une illustration. La Révolution Française proclame le principe d’égalité des citoyens devant la loi, notamment suite aux écrits de Rousseau, dont *Du Contrat social* (1762/2001). La première loi du travail est établie en 1841. Celle-ci vise à limiter le travail des enfants à partir de huit ans, à réguler le volume horaire de travail des jeunes de huit à douze ans (8 heures) et de douze à seize ans (12 heures), pour un travail de nuit interdit avant treize ans. Des inspecteurs sont alors recrutés pour vérifier l’application de ces réglementations. Aussi, les premiers syndicats sont autorisés en 1884 par la loi Waldeck-Rousseau. Le droit du travail légifère sur les droits et les devoirs des salariés et vise ainsi à protéger et à normaliser le travail. Plusieurs aspects sont donc à discerner concernant la législation.

E. Friedberg (1997, 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*” (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 (Chazel, 1983 ; Lukes, 2014). 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>59</sup>.

Aussi, différentes notions vouées à donner des repères pour agir ou vivre ensemble se déclinent, dont la règle et la loi, aux définitions multiples. Relative aux usages et aux conditions auxquelles on se soumet, la règle se définit notamment par “*prescription de l'ordre de la pensée ou de l'action qui s'impose à quelqu'un dans un cas donné*<sup>60</sup>”. La loi représente, quant à elle, une “*prescription établie par l'autorité souveraine de l'État, applicable à tous et définissant les droits et les devoirs de chacun*” ainsi qu'un “*ensemble des règles juridiques, des prescriptions, des lois*<sup>61</sup>”, comprenant une forme d'extériorité dans son établissement. Elle est “*issue de la vie sociale ou de la morale, science du bien et du mal*<sup>62</sup>”. Ne confondons donc pas ce qui relève de la législation et de la règle, laquelle pourra être convenue par l'organisateur, sous couvert de la loi. L'application de la règle de droit par l'agent est médiatisée par un processus de calcul rationnel à travers lequel l'individu rationnel cherche à maximiser son utilité, son bien-être, en tenant compte de ses contraintes économiques et juridiques. Ces règles, organisant la micro-société, ne constituent pas seulement une norme de comportement, elles sont aussi un vecteur d'information. Ainsi, lorsqu'il y a un enfant blessé, on recherche l'animateur dont il est convenu qu'il porte sur lui la trousse à pharmacie. Une règle peut être classée suivant différents critères distinctifs. Est-elle écrite ou orale ? Quelle est sa précision ? Sur quoi s'appuie-t-elle ? Sur des textes ? Lesquels ? La raison en est-elle énoncée, discutée ? Des consignes se contredisent-elles ? Les textes sont-ils soumis à interprétation ? Sont-ils applicables, de par leur nombre de consignes, par exemple ? Au détriment de quoi se fait son application ?

---

<sup>59</sup> Responsabilité, dans *Larousse*. (2012).

<sup>60</sup> Règle, dans *Larousse*. (2018).

<sup>61</sup> Loi, dans *Larousse*. (2018).

<sup>62</sup> Loi, dans *Larousse*. (2012).

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. L'État se porte d'ailleurs garant de la sécurité des citoyens par la Constitution dans laquelle il est inscrit que *"le citoyen a droit à la sécurité et à la culture"*. 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. L'appréhension et la gestion des risques en colo et en centre est sujette à la morale, ainsi qu'aux règles et aux lois, qui ne sont pas en dehors de la loi française.

Une confusion est souvent faite entre le bon sens et la législation des ACM telle qu'elle apparaît. Le bon sens d'aujourd'hui ne pourrait-il donc pas être le même que celui d'hier, au vu des évolutions législatives et judiciaires, et par ailleurs du contexte. La même valeur n'est pas attribuée par chacun pour une action et pour chacune de ces valeurs elles-mêmes. La morale n'est pas la loi, même si celles-ci sont en interaction et rencontrent l'éthique, qui renvoie à la personne. À quoi chacun se réfère-il pour qualifier des actes ? À ses expériences ? Les animateurs considèrent-ils prioritairement ce qui est utile, ce qui est nuisible, ou encore l'esthétique (beau / laid), la valeur (bien / mal), la vérité (vrai / faux) ? Ainsi, le tabac, l'alcool, la sexualité, chez les animateurs font régulièrement l'objet de débats lors des stages BAFA. Un animateur pourrait-il boire du vin à table ? Les jeunes, qui sont censés ne pas pouvoir acheter de cigarettes, peuvent-ils fumer au vu de la dépendance liée au produit ?

Loi, normes, règles et règlements sont donc ainsi à distinguer. Ils participent à l'organisation du travail. L'éducation en colonies de vacances a très tôt amené les enfants *"à être propres dans [leur] corps et [leur] effets personnels, respirer correctement, manger sans précipitation ni glotonnerie, et surtout se détendre"* (Houssaye, 1977a, p. 19). Cet apprentissage se retrouve par la suite codifié par *"les règlements de sécurité, d'hygiène et d'alimentation auxquels toute colonie doit se soumettre pour son ouverture et son fonctionnement"* (ibid.). *"Finalement, en se récusant comme but, l'hygiène était devenue un moyen et une nécessité quotidienne dont on tenait compte sous ses différentes formes (vestimentaire, corporelle, alimentaire, médicale)"* (Houssaye, 2009, p. 57). On retrouve des textes relatifs aux conditions *minima* d'installation pour les colos en 1933 chez Lorriaux<sup>63</sup>.

Une législation spécifique à l'animation s'est développée et les évolutions réglementaires n'ont pas toujours les mêmes significations, les mêmes origines ou les mêmes influences selon les périodes,

---

<sup>63</sup> *"Lorriaux. Statut sanitaire des colonies de vacances : conditions minima d'installation"*. Archives de la ville de Saint-Ouen (Un fac-similé est disponible dans Bataille et Levitre, 2010, p. 371).

précise Dubois (2006). L'État est notamment intervenu avant la Seconde Guerre mondiale dans la réglementation des colonies de vacances en 1937<sup>64</sup>, pour la construction d'un système national, en distinguant les colonies collectives, le placement familial et les camps de vacances (Bataille, 2013, p. 3). Concernant la déclaration des séjours, instituée dès 1912, celle-ci a pu faire l'objet d'une réglementation tirée de la loi du 14 janvier 1933 relative à la surveillance des établissements de bienfaisance privés de plus de dix enfants, qui imposait une déclaration préalable aux séjours, puis modifié par le décret-loi du 17 juin 1938.

Ce décret-loi porte sur la protection des mineurs placés hors du domicile familial et étend les mesures préalables à tous les établissements recevant des mineurs, quel que soit leur nombre. Ces organisations doivent donc par la suite être déclarées pour être autorisées, ce qui permet à certaines d'entre-elles de découvrir qu'elles peuvent bénéficier de subventions. Des résistances à ce sujet ont été observées, notamment par l'UFCV qui refusa de se soumettre à cette obligation jusqu'en 1953 (Busy, 2012, p. 159). Notons par ailleurs que la circulaire du 10 mai 1939 fixe une série d'obligations pour les œuvres de plein air, concernant notamment l'alimentation en eau, la superficie des dortoirs et les volumes d'air.

Chavaroche (2007a) rappelle que l'administration n'est pas à la demande du cadre législatif, mais que celui-ci a été initié par des acteurs des vacances collectives afin *“de valoriser et de rendre plus lisibles les exigences de qualité au plan éducatif que se donnaient les acteurs des colonies de vacances”* (p. 21), d'asseoir et faire reconnaître la qualité des actions entreprises.

Des instances de concertation, consultatives, comme la CTPVL<sup>65</sup> (*ibid.*), sont présentées comme contribuant à l'élaboration des textes réglementaires. Cette dernière regroupe *“des acteurs du champ des Accueils Collectifs de Mineurs<sup>66</sup>”* et *“a beaucoup contribué aux orientations prises et a porté de nombreuses propositions d'améliorations du cadre réglementaire”* (*ibid.*). Chavaroche reconnaît que le cadre réglementaire n'a pas toujours été élaboré dans un réel partenariat et que deux approches de la réglementation s'opposent - *“frein aux initiatives des organisateurs et des équipes éducatives”* pour les uns (p. 24), ou invitant à l'assomption de ses responsabilités, dans une contribution collective à l'élaboration des textes, *“dans la limite de ses prérogatives”* pour les autres (p. 25). Dans le cadre de concertations/négociations, nous comprenons que chacune des instances invitées - et chacun des

---

<sup>64</sup> L'instruction du 18 mai 1937 donne des instructions relatives à l'organisation et au fonctionnement des colonies et camps de vacances subventionnés par l'État. Il est promulgué sous le Front Populaire.

<sup>65</sup> La Commission Technique et Pédagogique des Centres de Vacances et de Loisirs, instituée par l'arrêté du 13 mars 1973.

<sup>66</sup> On y retrouve les représentants de diverses administrations (Ministères de l'Intérieur, de la Santé, de l'Éducation nationale, du Travail, du Tourisme, des Affaires Étrangères, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF)), des représentants d'organismes, de services régionaux et départementaux de la Jeunesse et des Sports.

représentants eux-mêmes - peut connaître des intérêts sous-jacents, pouvant accepter des choses pour en obtenir d'autres, sur fonds de relations stratégiques.

L'indépendance des idées face à une distribution de financements pour des projets, les "boutiques" et les salariés à défendre plutôt que des principes, constituent des limites à ces échanges. Mordrait-on la main de son maître ? Si les représentants n'ont pas des poids équivalents dans ces négociations, l'association de personnes permet de défendre des principes communs. Néanmoins, nous soulignons que les acteurs de l'animation n'y sont pas vraiment tous représentés, puisque seules les structures invitées sont présentes, *via* des représentants sélectionnés.

L'évolution de l'association L'Hygiène Par l'Exemple retient par ailleurs notre attention. Elle trouve naissance dans la continuité de mouvements de prophylaxie sanitaire, successifs à la guerre et la défaite de 1870, avec une attention portée au corps, à la santé, à la famille et à l'enfance comme principe de survie d'une nation, puis aux ravages de la tuberculose auxquels sont apposés des règles d'hygiène et des représentations de modèles de vie souhaitables (Wojciechowski, 1992, p. 64). Créée en 1920, son premier Conseil d'Administration fait montre d'une certaine variété. Il est notamment constitué de médecins, de membres d'associations d'aide aux blessés ou aux populations de régions dévastées, ou d'associations s'occupant de la condition de la femme (particulièrement présentes), de personnalités politiques, de membres de l'enseignement, de personnes œuvrant dans le domaine de l'hygiène. Véhiculant des règles élémentaires d'hygiène, souhaitées comme des réflexes et qui s'inscriraient notamment chez les plus jeunes, l'association est alors soutenue par des banques et nombre d'associations (pp. 65-67). Le lien avec le Ministère de la Santé sera réalisé par la rencontre de De Failly et de Sellier, qui deviendra Ministre de la Santé sous le Front Populaire. Les premières organisations effectuées par l'association dans la campagne vosgienne, à l'origine des Ceméa, étant limité à une assistance d'hygiène scolaire pour la direction de la maison et les exercices de gymnastique, de base et corrective amènera par la suite De Failly à l'initiative de la former les personnels. La proposition de formation est relative à l'hygiène, à l'éducation sociale, à un complément de psychologie de l'enfant ainsi qu'à l'application des méthodes nouvelles. De Failly participera à la formalisation des premiers textes réglementaires et à une formation qui deviendra évidente et obligatoire, notamment avec André Lefevre, commissaire national des Éclaireurs de France, qu'elle a rencontré en 1936 (*ibid.*).

Ces obligations administratives et de formation de l'autre assureront une police des pratiques réclamée auparavant par Guérin-Desjardins (Houssaye, 1998, p. 101). Car d'autres initiatives avaient déjà pu être prises par ailleurs au niveau de la formation du personnel d'encadrement, en 1929 (*ibid.*). En 1933, un rapport publié par Guérin-Desjardins, responsable du Comité National des Centres de Vacances montre un attachement à une qualité et une spécificité de l'encadrement des colonies de

vacances, “*technique des colonies de vacances*”, résumée en quatre chapitres : “*l’organisation de la vie collective, la connaissance de l’enfant, les programmes d’activités, les méthodes de direction morale*” (repris dans Rey-Herme, 1954, p. 254). Houssaye (*ibid.*) y voit là un éloignement de l’école de la foi, de la nature ou du parti et la naissance de l’école de la colonie de vacances, ancrée de références pédagogiques qui se référeront d’autant plus à l’Éducation nouvelle, et donc à une forme d’école, qu’elles se veulent éloignées d’une école traditionnelle. Notons que les initiateurs de cette Éducation Nouvelle prise pour référence n’ont pourtant pas directement investi le domaine des colonies de vacances.

Si l’origine réglementaire s’est réalisée à la demande des associations,

*“certaines d’entre elles, les laïques, espéraient ainsi éliminer les catholiques en faisant imposer des normes pour les conditions d’ouverture et d’encadrement des centres. La requête était la suivante : imposez des normes et donnez de l’argent à ceux qui les respectent”* (Houssaye 2010a, p. 101).

Le cadre législatif ainsi que les textes qui régissent actuellement les ACM ont évolué, ont été précisés au fil du temps, ce qui signifie que le cadre des vacances collectives d’enfants dans les ACM évolue (avec des phases de changement, des phases d’adaptation, des phases d’ajustement), parfois brusquement pour qui n’est pas au fait des discussions et réunions préparatoires aux changements. Il paraît néanmoins nécessaire d’être prudent et de différencier ce que disent les écrits d’une part et la réalité des pratiques d’autre part. Si certains des textes légifèrent uniquement sur les ACM, n’oublions pas que ces derniers sont, de fait, inscrits dans la société, laquelle évolue également. 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. Divers codes et lois viennent se compléter ou s’entrechoquer avec les intentions.

Les ACM 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 six 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,<sup>67</sup> dans le cadre duquel les animateurs ne peuvent travailler plus de quatre-vingt jours par an Ce contrat est particulier puisqu'il déroge sur certains points au droit du travail, notamment sur le temps de travail, le repos et la rémunération<sup>68</sup> ; 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. Les ACM ont une législation qui leur est propre et diffère donc de celles régissant d'autres structures éducatives (école, IME) ou accueillant des enfants (sport, écoles de musique), qui ont leurs textes respectifs, même si certains sont communs à d'autres espaces (Code de l'Action Sociale et des Familles).

La Jeunesse au Plein Air a été auditionnée par la mission parlementaire, présidée par le député Blein, sur *“le contexte et les possibilités d'allègements des contraintes réglementaires touchant [alors] les Accueils Collectifs de Mineurs”* (JPA, 2015, p. 5). Selon la JPA,

*“directeurs et animateurs ne sont pas rompus à des exercices d'interprétation de textes juridiques et, s'engageant auprès des enfants pour développer un projet pédagogique, n'ont pas non plus vocation à gérer des contraintes dignes d'un responsable des ressources humaines”* (ibid.)

La confédération d'œuvres laïques a interpellé le député sur plusieurs points : l'impossibilité de la mise en œuvre du repos quotidien dans le cadre du CEE, la nécessité d'instituer le statut du volontariat dans l'animation, la reconnaissance d'une complémentarité éducative des colonies de vacances et des centres de loisirs, la complexité réglementaire des ACM, liée au double régime juridique entre péri et extrascolaire, la simplification et l'assainissement juridiques des obligations pesant sur les acteurs des ACM, l'application d'un seul et unique corpus légal et réglementaire, applicable aux ACM. Le député a formulé cinquante mesures de simplification pour les associations (octobre 2014) et le cas des associations organisatrices d'ACM est traité dans l'annexe VI du document produit. La mission qu'il dirigeait relève que des mesures de simplification sont souhaitées, par les organisateurs comme par les services territoriaux d'État : la transformation du Contrat d'Engagement Éducatif avec le repos compensateur, issu du décret de 2012 est, selon ce rapport, *“la norme de trop”*. Les dispositions législatives et réglementaires appliquées aux ACM apparaissent dispersées. Le souhait formulé par la JPA de regrouper le corpus réglementaire en l'unifiant. Par ailleurs, Fournier (2012, p. 36), membre

---

<sup>67</sup> Instauré à partir du décret du 28 juillet 2006, puis sujet à modifications.

<sup>68</sup> Source : [service-public.fr](http://service-public.fr)



de la DJEPVA<sup>69</sup>, pointe dans le colloque de l'UNAT<sup>70</sup> la stabilité des normes juridiques, dans un secteur néanmoins soumis à des évolutions.

### **2.3.1.2 - Textes réglementaires et responsabilité**

Plusieurs écrits viennent en référence pour les équipes et participent à la construction du cadre des séjours. D'abord, les organisateurs rédigent le projet éducatif (PE) du séjour, obligatoire. Ce dernier vient se placer dans une continuité des préoccupations éducatives formulées par l'État en 1960, et l'arrêté du 19 mai 1975 qui impose aux organisateurs la rédaction d'un tel projet. L'arrêté du 20 mars 1984 précise alors pour les centres de loisirs, devenus des entités éducatives, que la rédaction du projet éducatif doit faire mention des *“objectifs éducatifs visés, [des] modalités générales de fonctionnement du centre et [des] activités possibles réalisables qui pourraient être proposées aux enfants.”* L'équipe d'animation, sous la responsabilité du directeur, produit quant à elle un projet pédagogique (PP). Celui-ci est issu du projet éducatif et marqué de prises de positions individuelles de la part du directeur, ou diversement collectives. Il doit tenir compte *“des souhaits et des besoins des enfants et adolescents”*. Ces documents sont consultables par les familles. Notons que certains projets éducatifs et pédagogiques sont parfois conservés d'une année sur l'autre. Certaines structures introduisent des chartes de fonctionnement pour les équipes.

Relativement à ces règles énoncées, organisateurs et directeurs pourront préciser qu'il y a la Lettre de la loi et l'Esprit de la loi et que tout ne saurait être appliqué strictement, sans contextualisation. En 2008, Vérité, un militant des Ceméa, se prononce à l'encontre de l'application de lois qui n'existent pas, inventées par des directeurs qui se cachent alors derrière (p. 10). Les enfants qui n'auraient pas le droit de sortir du centre sans animateur, les animateurs stagiaires qui ne pourraient pas sortir avec un groupe d'enfants, les gâteaux faits avec les enfants ou encore les plats cuisinés par un groupe que l'on ne pourrait pas manger ou encore une interdiction de servir aux enfants des fromages au lait cru constituent un florilège de fantasmes législatifs (pp. 11-12). Colombiès (2001, p. 19) concède pour sa part que l'impression de *“surréglementation”* dans les CVL relève davantage du fantasme ou de la méconnaissance.

Liée au droit commun, la faute dans l'exercice d'un travail peut se révéler simple, lourde ou grave. Une faute est le fruit d'un jugement moral, tandis qu'une erreur n'implique pas de jugement moral. Une faute attribuée à l'employé ou à l'employeur désigne ainsi un fautif, avec divers types d'éléments de preuve envisageables (ex : écrits, témoignages). Dans le cadre des ACM on parle de responsabilité

---

<sup>69</sup> Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative.

<sup>70</sup> Union Nationale des Associations de Tourisme, devenue l'Union Nationale des Associations de Tourisme et de plein air en 1966 des suites de sa fusion avec le Comité national du plein air.

contractuelle, laquelle implique un contrat tacite et moral conclu entre les parents et les organisateurs, relatifs à l'obligation de surveillance, de soins, de prudence et de diligence (Jeunesse au Plein Air, 2018).

Aussi, le travail avec l'humain induit différentes formes de responsabilité, faisant l'objet de lois écrites. Des mesures, étudiées par Vial (s.d.) et dont nous ferons état, participent à la protection des mineurs *via* la prévention et la lutte, relatives aux atteintes à l'intégrité physique ou morale. On distingue, par leur objet et par l'autorité habilitée à les prononcer, trois types de mesures, néanmoins cumulables. Relevant de la compétence des juridictions répressive, les sanctions pénales ont pour finalité de réprimer, punir les auteurs d'infractions, de manquements aux règles sociales, et se traduisent par des peines : amende et/ou emprisonnement. Les condamnations civiles, qui relèvent de la compétence des juridictions judiciaires ou administratives, selon si l'organisateur de l'ACM est une association ou une commune, ont pour objet de réparer le dommage commis et se caractérisent par l'allocation d'une indemnité à la victime, les "dommages et intérêts". Les mesures de police administrative relèvent de la compétence de l'autorité préfectorale et ont pour objet de prévenir ou de faire cesser un péril pour la sécurité matérielle ou morale des mineurs accueillis. Elles peuvent porter à des mesures de fermeture d'établissement ou d'interdiction d'exercer à un personnel d'encadrement.

La "*judiciarisation*" de la société au cours des dernières décennies a donné de l'ampleur aux questions de responsabilité, l'arbitrage judiciaire étant souvent privilégié aux règlements à l'amiable. (*ibid.*). Relativement au système de protection de l'enfance, Serre évoque en 2001 une utilisation de ce terme de "*judiciarisation*" par les professionnels du social comme étant de plus en plus courante "*depuis une dizaine d'année*" (p. 70), soit à la fin des années 1980, début des années 1990. Est ainsi désignée, et souvent critiquée, la place croissante qu'y occupe l'institution judiciaire. À cet endroit, un "*certain néolibéralisme gestionnaire*" (p. 77) s'est imposé durant les années 1980 dans l'appareil d'État. La fin de cette décennie et le début de la suivante correspond au transfert du budget de l'action sociale aux Conseils généraux via la décentralisation, ce qui a favorisé le développement d'un esprit de gestion au sein de directions départementales de l'action sociale (Aballéa, 1997, pp. 318-319) et a par ailleurs accentué les effets des tentatives néolibérales de redéfinition des fins et moyens du social, basées sur une "*efficacité mesurée en termes purement comptables*" (Ion, 1998, p. 62).

Aujourd'hui, la pénalisation de la vie sociale a aggravé ce phénomène de "judiciarisation", avec des victimes d'accidents qui ne se contentent plus de réparations civiles et réclament une sanction pénale, permettant d'assouvir un désir de vengeance, occasionnant un déshonneur. Récemment, la responsabilité pénale a fait l'objet d'une évolution, selon un "*double mouvement contraire*" (Vial, s.d., p. 3), concrétisé à la fois par la loi Fauchon du 10 juillet 2000, atténuant la responsabilité pénale des auteurs d'homicides ou de blessures involontaires, puis par l'entrée en force du droit pénal, avec

la loi du 17 juillet 2001 sur l'organisation des centres de vacances et de loisirs. Ce mouvement de pénalisation des ACM traduit la volonté de l'État d'y renforcer la protection des mineurs et révèle aussi une habitude législative : la prévision de sanctions pénales pour s'assurer de l'exécution d'obligations légales définies. Ainsi, la loi du 17 juillet 2001 assortit d'une sanction pénale les manquements aux obligations de souscription d'une assurance en responsabilité civile et de déclaration d'ACM. Les sanctions pénales du décret n°60-94 du 29 janvier 1960 ont subi une aggravation, comme pour la non-déclaration d'un ACM ou son maintien malgré une mesure de fermeture, qui ne faisaient encourir qu'une simple amende. Aujourd'hui, ces mêmes actes constituent des délits qui exposent à des peines d'emprisonnement (article L 227-8 du Code de l'Action Sociale et des Familles). Par ailleurs, après un rapprochement de leurs régimes juridiques amorcé à partir de 1975, l'unification des centres de vacances et de loisirs au niveau dans leurs réglementations soumet maintenant les organisateurs de centres de loisirs sans hébergement à des sanctions pénales. Le risque pénal se trouve aggravé car il ne concerne plus seulement les personnes physiques mais également l'organisateur en tant que personne morale, qui pourra être ainsi condamné pour défaut de déclaration. Ce mouvement de pénalisation semble dénoter d'une volonté des pouvoirs publics de rassurer les familles au sujet des imprudences des organisateurs ou encore de la pédophilie, et les motifs présentés pour cette loi montraient une insistance sur la nécessité de faire preuve d'une vigilance extrême quant au choix des personnes exerçant des fonctions, dans l'accueil d'enfants ou adolescents, quelles qu'elles soient. La hantise des agressions sexuelles perpétrées par les personnels d'encadrement sur les enfants accueillis, s'est installée dans l'imaginaire collectif, selon Ménard (2013, p. 66), attisée par une médiatisation des cas dramatiques, et cela a eu une incidence sur la réglementation et la surveillance exercée par les services de l'État.

La loi Fauchon, entraînant pour les personnels d'animation une diminution de la responsabilité pénale des auteurs indirects d'infractions d'imprudence, atténue ce mouvement de pénalisation relatif aux infractions intentionnelles. En effet, cette loi *"tend à restreindre la responsabilité pénale des seules personnes physiques au moyen d'une articulation entre la nature de la faute exigée et le caractère du lien de causalité"* (Ruet, 2001, p. 1). Le risque civil apparaît moindre, puisque les contrats d'assurance, à la souscription obligatoire, couvrent la responsabilité des organisateurs et de leur personnel d'animation. Vial (s.d.) répond aux questions de la répartition de la responsabilité et des conditions dans lesquelles elle se trouve engagée.

#### - Les personnes responsables

Tout comme les personnes physiques, les personnes morales, associations et communes, peuvent être condamnées pénalement. Il n'y a pas de responsabilité pénale du fait d'autrui pour les infractions

intentionnelles, les dirigeants d'un ACM n'ayant pas à répondre de violences ou agressions sexuelles commises par leurs personnels d'encadrement. S'agissant des infractions non intentionnelles, comme les homicides et blessures involontaires, un dirigeant peut avoir à répondre de celles commises par ses préposés en l'absence d'une délégation préalable de sa part. Si un enfant se noie lors d'une activité nautique et que le dirigeant ne s'est pas assuré des qualifications de l'animateur pourtant requises, la responsabilité ne sera pas vraiment le fait d'autrui, du fait de la négligence de ne pas s'être assuré soi-même de l'application par ses personnels d'encadrement des dispositions législatives et réglementaires. Une délégation de son pouvoir aurait mis le dirigeant à l'abri d'un recours. La responsabilité du délégataire, le directeur du séjour à qui le pouvoir de recruter les personnels d'animation peut être conférée, serait alors recherchée. Néanmoins, la délégation, orale ou écrite, ne peut jouer sa fonction d'exonération du dirigeant que dans les cas où la délégation, précise et partielle, apparaît justifiée et concerne les structures d'une certaine taille. Pour cela, le délégataire doit être pourvu de la compétence, de l'autorité et des moyens nécessaires à l'accomplissement de sa mission.

Les communes et associations organisatrices d'accueils de loisirs, personnes morales, sont responsables pénalement des infractions commises pour leur compte, par leurs organes ou représentants. Deux communes ont ainsi été condamnées pour homicide involontaire à la suite de défaillances commises par leurs agents, à l'origine de l'accident mortel d'un enfant ayant heurté un banc alors qu'il faisait de la luge sur un terrain dédié. Une municipalité avait organisé une sortie d'enfants avec deux animateurs dans le parc de loisir exploité par une autre. L'une a été condamnée pénalement responsable de la négligence de son agent en charge du service jeunesse, qui avait prévu un encadrement insuffisant, numériquement et qualitativement, pour encadrer un public réputé difficile, des débordements ayant rapidement eu lieu. La commune exploitant le parc a été jugée responsable de l'imprudence commise par le responsable de son service technique, à qui un défaut d'implantation du banc a été reproché. (Tribunal Correctionnel de Dijon, 3 mars 2000).

En matière de responsabilité civile, le répondant n'est pas nécessairement l'auteur de la faute mais le plus souvent l'employeur, avec une distinction qui s'opère entre les communes et les associations. Pour une commune, les agents municipaux ne répondent pas de leur faute de service, c'est-à-dire de celles qui sont commises sur le lieu de travail, pendant le temps de travail et qui ne sont pas étrangères aux missions de l'agent. Ainsi, la commune est civilement responsable de leurs négligences ou imprudences et en particulier de leurs fautes de surveillance. Les agents publics répondent, en revanche, de leurs fautes personnelles qui concernent soit des fautes commises en dehors du lieu et du temps de travail, comme un accident de la circulation commis en se rendant sur le lieu de son travail, soit des fautes commises pendant le service mais étrangères à la mission de l'agent, comme

le viol ou les violences commis par un animateur. Depuis les arrêts Costedoat<sup>71</sup> et Cousin<sup>72</sup>, dans les cas liés à des employeurs associatifs, les préposés ne répondent pas civilement des fautes commises sur leur lieu de travail et pendant leur temps de travail, sauf s'ils ont été condamnés pénalement pour une faute intentionnelle, comme à la suite de violences ou d'agressions sexuelles. Par ailleurs, les victimes préfèrent rechercher la responsabilité de l'association, assujettie par la loi à souscrire une assurance en responsabilité civile, ce qui garantit la réparation des fautes de ses dirigeants, de leurs préposés et des participants.

#### - Les conditions de la responsabilité

La responsabilité pénale réprime les infractions qui constituent le manquement à un devoir. Celui-ci peut être intentionnel, ce qui implique la volonté de nuire à l'intégrité de la personne ou de ses biens, ou non intentionnel, ce qui traduit l'indifférence au sort d'autrui. L'animateur qui se rend coupable d'agression sexuelle sur un enfant, sachant qu'il porte atteinte à l'intégrité de sa personne et qu'il commet un acte interdit, commet une infraction intentionnelle. Celui qui laisse un enfant sans surveillance commet une infraction non intentionnelle, puisqu'il n'est pas animé d'une intention de nuire, ne voulant pas le blesser ni le tuer. En revanche, son imprudence ou sa négligence traduisent son indifférence au sort du jeune, un mépris pour sa sécurité physique et l'animateur pourra être poursuivi pour blessures ou homicide involontaire. Les infractions intentionnelles sont effectuées par commission ou par omission. L'animateur qui brutalise un enfant est normalement coupable de violences et réalise une infraction par commission. Toutefois, s'il établit que la punition est infligée pour des motifs disciplinaires, ne porte pas atteinte à la dignité de l'enfant, avec un châtement corporel inoffensif, sans aucun préjudice physique subi par l'enfant, l'animateur peut faire valoir un droit de correction, droit coutumier non écrit, qui l'exonère de sa responsabilité pénale. La non-assistance à personne en péril, l'inaction intentionnelle, constitue une infraction par omission. Elle suppose que le prévenu a connaissance du risque et qu'il s'abstient volontairement de porter secours et ne réprime pas les erreurs d'appréciation. Dans un cas de chute banale d'un enfant qui se relève rapidement, sans conséquence pouvant alerter les animateurs les heures suivantes sur la gravité de son état, il n'y aura pas de non-assistance à personne en péril en cas de décès brutal durant la nuit, l'état de la victime pouvant légitimement induire en erreur. La non-dénonciation d'un crime, tel un viol, ou le défaut de signalement de sévices, mauvais traitement ou atteintes sexuelles sur un mineur âgé de moins de quinze ans constituent aussi des infractions par omission. Des infractions spécifiques aux organisateurs d'ACM figurent à l'article 227-8 du Code de l'Action Sociale et des Familles : le défaut

---

<sup>71</sup> Cour de Cassation, assemblée plénière, 25 février 2000.

<sup>72</sup> Cour de Cassation, assemblée plénière, 14 décembre 2001.

de souscription d'un contrat d'assurance en responsabilité civile ; le défaut de déclaration d'un séjour ou du signalement de sa modification, qui mettent les ACM à la connaissance de l'administration ; l'enfreinte d'une interdiction d'exercer faisant suite à une incapacité d'exercer après condamnation pour crime ou pour certains délits, ou à une mesure d'interdiction d'exercer prise par le préfet ; l'opposition à une visite par les agents chargés du contrôle des ACM. Pour des infractions intentionnelles, et non de simples négligences, les auteurs de ces délits sont punis par des peines d'emprisonnement. L'omission de déclaration de séjour par un organisateur occasionnel ignorant la réglementation ne fera pas l'objet de poursuite, mais l'enfreinte apparaît délibérée si une mise en demeure n'amène pas de réaction, ce qui pourra donner lieu au signalement des faits au ministère public.

Concernant les infractions non intentionnelles, le législateur réprime l'indifférence au sort d'autrui de deux manières selon qu'elles constituent une infraction d'homicide et de blessures involontaires ou un délit de mise en danger délibérée d'autrui. Les homicides et blessures involontaires constituent une incrimination caractérisée par quatre éléments constitutifs. Il faut d'abord un préjudice, corporel ou psychologique. Ensuite, il faut une faute car on ne déduit pas la responsabilité des auteurs d'homicides ou de blessures involontaires d'une simple constatation d'un dommage. Le parquet doit établir s'il y a eu défaillance dans l'organisation ou la surveillance de l'activité et qu'un lien de causalité entre la faute et le dommage soit établi, qu'elle soit génératrice d'un dommage. Le lien de causalité doit être certain et peut se révéler indirect ou pluriel. Avant la loi Fauchon, tous ceux qui avaient commis une faute en lien de causalité avec le dommage en répondaient, ce qui exposait chacun des auteurs de faute, grave ou légère, au même titre. L'entrée en vigueur de la loi Fauchon du 10 juillet 2000 distingue causalités directe et indirecte, la situation de l'auteur direct restant inchangée. En revanche, les auteurs indirects de la création des conditions du dommage ou encore ceux qui n'ont pas pris les mesures qui auraient permis de l'éviter ne peuvent désormais être déclarés responsables que s'ils ont commis une faute grave caractérisée ou délibérée, par la violation délibérée d'une obligation particulière de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement. Le législateur ne vise que les décrets ou les arrêtés, ce qui écarte la prise en compte des autres textes. Ensuite, le prévenu doit enfreindre une obligation particulière de prudence ou de sécurité, ce qui exclut toutes les obligations générales. Enfin, le texte fait état d'une "*violation manifestement délibérée*". La preuve de la connaissance du texte par le prévenu devra donc être établie par le parquet, ainsi que le fait qu'il ne l'a pas enfreint par négligence. Ainsi, l'animateur qui se baignerait avec son groupe de jeunes dans un plan d'eau alors qu'un arrêté, porté à la connaissance des usagers par une signalisation, l'interdit, serait coupable d'une faute délibérée. En l'absence de faute délibérée, le législateur prévoit la faute caractérisée, définie comme une imprudence ou une négligence grave et exposant autrui à un risque d'une particulière gravité que le prévenu ne pouvait ignorer. Celle-ci est constituée d'une

imprudence ou d'une négligence grave dans une situation où la réalisation d'un risque est probable et imminente. La preuve que le prévenu a eu connaissance du risque doit être établie à l'aide des éléments d'enquête, auquel cas il bénéficiera de la relaxe. L'imputabilité de la faute au prévenu constitue une autre condition de mise en jeu de la responsabilité d'une personne... La responsabilité du prévenu, qu'il y ait eu ou non délégation, est appréciée au regard de sa mission, de sa compétence et des moyens dont il dispose.

La mise en danger d'autrui réprime la violation délibérée d'une obligation particulière de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement, exposant autrui à un risque direct et immédiat de mort ou de blessure grave, même dans l'absence de dommages corporels. Il s'agit d'établir l'enfreinte, par le prévenu, d'une prescription légale ou réglementaire de sécurité, excluant ainsi les circulaires ou les obligations générales de sécurité. La prescription enfreinte met ici en danger l'intégrité physique d'autrui, comme pour l'autorisation de baignade par un animateur, là où cette pratique est interdite. Un tel animateur ne pourra être condamné sans un affichage qui interdit le bain, faute de preuve de sa connaissance de l'interdiction puisque la violation de la prescription doit être volontaire, impliquant que soient établis la connaissance du texte par le prévenu et sa volonté de l'enfreindre.

Les juridictions statuant sur la responsabilité des associations et des communes appliquent des conditions comparables pour la responsabilité civile. Celle-ci implique à la fois un dommage, un préjudice corporel (frais d'hospitalisation) ou moral (préjudice d'affection ou d'agrément) et l'existence établie d'une faute, dont la preuve incombe à la victime. La faute doit être la cause du dommage, hormis les cas se rapportant aux intoxications alimentaires et aux accidents de transport. Une exonération de responsabilité sera totale si la cause unique de l'accident est la faute de la victime (geste de l'enfant imprévisible et irrésistible), partielle si le dommage est la conséquence de fautes conjointes de la victime et de l'organisateur, comme pour des jeunes laissés sans surveillance à proximité d'une baignade, avec pour consigne de ne pas se baigner (Vial, s.d.). La responsabilité civile délictuelle peut par exemple résulter de la faute de l'organisateur, de l'animateur (intentionnelle ou encore de négligence ou d'imprudence), d'autrui ou même d'une chose (et concerne alors le gardien de la chose).

Vial (s.d.) dessine une typologie de fautes relevées par les tribunaux, distinguant les fautes d'organisation de celles de surveillance. Il illustre ainsi de jurisprudences les fautes d'organisation qu'il décompose selon si elles proviennent de défaut d'information des parents, de défaut de prévoyance, d'une défectuosité des équipements, de l'insécurité des lieux de pratique, impliquant les défauts de reconnaissance préalable d'un terrain de jeu ou encore d'un parcours, du défaut de prise en compte des capacités physiques ou psychologiques pour la pratique sportive (efforts anormaux imposés, absence de prise en compte de la fragilité de la victime ou de son handicap, la surestimation

du niveau des débutants, mauvaise estimation du moment de l'activité), de l'encadrement défectueux. Il classe et détaille encore les fautes de surveillance selon l'âge des jeunes, leur personnalité, leur état de santé, la dangerosité des lieux, la dangerosité des activités.

Pour Ménard (2013, p. 72), le droit du travail est de plus en plus précis et favorable aux animateurs des centres de vacances mais il n'est pas toujours appliqué et peut placer les organisateurs des séjours ainsi que leurs personnels dans une position délicate d'illégalité, exposant leur responsabilité en cas d'incident. Eu égard aux évolutions récentes de la responsabilité pénale, dans quelle mesure celles-ci occasionnent-elles des modifications de conduites au regard des conséquences encourues, une importance autre donnée aux différentes responsabilités prises ou données ? Quelle est la place du droit coutumier à l'heure actuelle ?

#### - La relativité des textes

Des statistiques concernant des accidents non mortels figurent dans la revue *Instructeurs* de septembre 1960, au sujet de l'année 1959 (pp. 22-25). Sur les 58 cas d'accidents recensés, les Chefs des services départementaux de la Jeunesse et des Sports intéressés n'ont pas retenu la responsabilité de l'encadrement, cinq autres n'ont pas permis de déterminer une responsabilité. L'un d'entre eux s'est déroulé lors d'un choc automobile et, enfin, un cas est survenu dans un camp non déclaré. Il est à remarquer que *“de nombreux Chefs de services départementaux [n'ont] fait connaître que les cas les plus graves, risquant d'entraîner un décès ou une infirmité grave”* (p. 25). Lecoindre (2001) précise que, relativement aux CVL d'alors,

*“au vu de la jurisprudence actuelle, les principales fautes imputables aux organisateurs et à leurs préposés sont des fautes d'organisation (installations défectueuses ; défaut de préparation de l'activité, consistant en un défaut de reconnaissance des lieux ou une erreur d'appréciation sur les aptitudes des participants ; encadrement défectueux, qu'il soit insuffisant ou inorganisé) ou de surveillance.”* (p. 27).

Delignières (1993) évoque le problème de la sécurité dans les sports et les loisirs, en rappelant l'accroissement d'alors pour les actes institutionnels (rapports, commissions), ainsi que pour les réactions réglementaires des administrations. Il explique que *“l'élaboration d'un cadre institutionnel clair et contraignant constitue sans doute un aspect fondamental du traitement juridique, a posteriori, des accidents.”* (p. 79) Autrement dit, quand il y a un accident jugé grave, on prend une mesure. Ces mesures apparaissent donc proches d'une certaine forme d'actualité. Wilde (1988) évoque le fait que ce type de mesure peut n'avoir que des effets limités et à court terme. Delignières et Garsault (1993) imagent par la sédimentation lorsqu'un nouvel enjeu se superpose et devient alors prioritaire.

Garcia (1990) explique que les accidents sont principalement causés par le choix de certaines modalités de pratiques et de certains types de comportements à l'intérieur de ces pratiques. La



réglementation interdisant des pratiques ou des comportements peut en diminuer l'exercice et la morbidité associée, mais si le choix d'activités ou de comportements dangereux répond à la motivation profonde et durable des sujets, ceux-ci se tourneront vers d'autres activités ou vers une pratique non réglementée, selon une forme de cercle vicieux. Dans un contexte d'activités physiques, Delignières (1993, p. 80) évoque la formation des pratiquants, notamment à travers les contenus et les transformations durables qu'elle doit entraîner dans les comportements.

Dans le contexte des ACM, directeurs et animateurs entendent couramment qu'ils endossent "une sacrée responsabilité". Notons que les stagiaires, animateurs comme directeurs, n'ont pas tout à fait le même statut que les autres, puisque la validation de leur stage doit satisfaire à des critères posés. Si la responsabilité existe de fait, celle-ci peut se prendre ("*je prends sur moi toute la responsabilité*") 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, ce qui se révèle représentatif et spécifique des systèmes bureaucratiques.

La JPA publie d'ailleurs tous les ans une revue qui présente la réglementation expliquée des Accueils Collectifs de Mineurs, conçue par les militants de l'association et des organisations confédérées : Ceméa, Francas, Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange, l'UCPA. Les références aux textes officiels sont données, la revue ne faisant pas office de texte officiel. La réglementation présentée dans cette revue traite du cadre juridique des ACM (documents à produire, types d'accueils, déclaration du séjour, encadrement), la formation BAFA et BAFD, la gestion des personnels, la sécurité et la responsabilité, et enfin la santé et l'alimentation. Ces différents aspects ont suivi des évolutions. Par exemple, auparavant les douches étaient collectives, les sanitaires pouvaient être mixtes. En 1936, "*déjà vieux routier des colonies de vacances*" à treize ans (2007, p. 4), Bordat s'exprimait ainsi au sujet de l'organisation des adultes qu'il avait pu y rencontrer :

*"Je n'ai pas souvenir de moniteurs, le mot même n'existait pas, ni même le mot surveillant. Il y avait bien pour tout ce monde une dizaine, une douzaine peut-être d'adultes, en dehors des dames que nous apercevions, dans cette immense usine-cuisine préparer les repas, mais une douzaine d'adultes à tout faire. [...] L'un ou l'autre conduisait parfois le car pour une courte excursion. L'un ou l'autre aussi, le soir ou le matin, dans le dortoir passait pour voir si tout allait bien [...]."* (p. 5).

Bacou et Bataille (2012) précisent qu'il y avait environ 600 colons aux Mathes à l'été 1936, donc un ratio de cinquante à soixante enfants par adulte, loin des réalités actuelles. En effet, les effectifs de l'équipe d'animation sont aujourd'hui réglementés à un animateur pour douze enfants de plus de six ans et à un pour huit enfants de moins de six ans. Les équipes doivent être *a minima* composées de

50 % d'animateurs titulaires du BAFA ou équivalent, et au maximum de 30 % de stagiaires et de 20 % de personnes qui n'ont pas ce brevet ou un équivalent.

Le Scoutisme Français actualise pour sa part régulièrement un *Guide Réglementaire* (2018) d'une soixantaine de pages. Notons que Ménard (2013, p. 128) avait évoqué, dans sa *Proposition numéro 12*, le regroupement des activités des accueils collectifs de mineurs, des classes de découverte et de scoutisme dans le même département ministériel et la modification de la réglementation pour l'obtention d'une certaine cohérence réglementaire entre les différents types de séjours avec hébergement.

### **2.3.1.3 - La formation**

#### **2.3.1.3.1 - La formation des animateurs : le BAFA**

Des dispositifs de formation, comme le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA), la formation de Prévention et de Secours Civiques de niveau 1 (PSC1) ou les Brevets d'État sportifs, interviennent dans l'appréhension des risques.

Les façons de former les responsables, les encadrants, désignés comme surveillants, moniteurs puis animateurs ont évolué. Les plus âgés d'entre eux ont d'ailleurs traversé les années avec l'usage de ces différentes désignations. Le BAFA représente la formation "classique" pour pouvoir encadrer au sein des structures d'animation volontaire. Concourant à cette formation, le BAFA apparaît en 1973 et succède au Diplôme National de Moniteur, lancé quant à lui en 1954. La terminologie administrative ayant évolué, le moniteur laisse place à l'animateur, dont l'étymologie provient du latin *animare* (qui signifie "donner la vie"). Le BAFA et le Brevet d'Aptitude à la Fonction de Directeur (BAFD) sont des formations amenant à la prise de responsabilité en ACM. Nous notons que l'obtention du diplôme de moniteur se réalisait en partie *via* des questions écrites. En 1961, la revue des Ceméa *L'Instructeur* collecte l'ensemble de ces questionnaires régionaux. Sur dix-huit sessions, onze d'entre elles amènent directement et explicitement à traiter de la "sécurité", des "dangers", du "risque", d'un "accident". Le sentiment de sécurité est évoqué dans l'un des sujets (pp. 20-25).

Le BAFA permet de travailler dans sept types d'accueils regroupés sous l'appellation d'ACM. 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. Il représente un acquis, n'ayant nul besoin d'être renouvelé. On peut cependant travailler en ACM sans avoir ni acquis, ni même commencé le BAFA. Il faut toutefois avoir dix-huit 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, dont la durée est de trente mois au maximum. Le BAFA comporte trois étapes. D'abord, le "base BAFA", "BAFA 1", "formation générale" ou encore "premier stage théorique" qui dure huit jours, avec la possibilité d'être réparti sur plusieurs sessions. Ensuite, se déroule le "stage pratique" ou "BAFA 2", qui correspond à une prise de responsabilité auprès d'enfants, à une prise de fonction dans une équipe. Pour valider cette étape, le stagiaire doit travailler quatorze jours au minimum, cette activité pouvant être répartie sur plusieurs séjours. Ce stage pratique doit être rémunéré. Dix-huit mois constituent l'écart maximal entre le stage de base BAFA et le stage pratique. La dernière étape, avant la validation du brevet par un jury, s'intitule "BAFA 3", "formation spécifique" ou encore "approfondissement". Celle-ci dure six jours et parfois un peu plus, relativement au temps du déplacement, par exemple 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 de séjour. Menées par des organismes de formation, les sessions BAFA sont la marque d'une entrée en formation pour les animateurs.

La validation s'appuie sur une base de critères posés par le Ministère de tutelle et commune à tous les organismes, éventuellement complétés par ces mêmes 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 soient 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 du séjour doit présenter un rapport circonstancié<sup>73</sup>. En 2018, les objectifs du BAFA, présentés sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, sont de préparer à l'exercice de cinq fonctions et font apparaître "*les risques*", "*liés, selon les circonstances aux conduites addictives ou aux comportements, notamment ceux liés à la sexualité*". Il s'agit en particulier d'y "*sensibiliser [les mineurs], dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet pédagogique*" afin de concourir à "*assurer [leur] sécurité physique et morale*", et de "*participer, au sein d'une équipe, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique en cohérence avec le projet éducatif dans le respect du cadre réglementaire des accueils collectifs de mineurs*". Ce dernier pourra être abordé en formation par les équipes, d'une manière plus ou moins interactive ou transmissive. L'animateur est également accompagné "*vers le développement d'aptitudes*", lui permettant notamment "*de veiller [...] à prévenir toute forme de discrimination*" et "*d'apporter, le cas échéant, une réponse adaptée aux situations auxquelles les mineurs sont confrontés*".

---

<sup>73</sup> Les critères sont fixés par l'arrêté du 22 juin 2007, modifié par l'arrêté du 15 juillet 2015 fixant les modalités d'organisation du BAFA et du BAFD.

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. Certains titres, diplômes ou certificats de qualification figurent, en effet, sur une liste arrêtée par le ministre chargé de la jeunesse et donnent l'équivalence du BAFA et du BAFD à leur détenteur<sup>74</sup>. 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. À noter que l'inscription au BAFA ou encore la validation des stages sont aujourd'hui réalisées à distance, par Internet, comme c'est le cas pour d'autres examens, avec les premières expérimentations menées dès 2000.

Différents organismes de formation assurent le passage de la première et de la troisième étapes du BAFA ainsi que du BAFD, y compris des organismes privés<sup>75</sup>. 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<sup>76</sup>, ainsi que d'autres types de formations, notamment professionnelles.

---

<sup>74</sup> Equivalences BAFD et BAFA (BEES, BPJEPS, BEATEP, BAPAAT, CAFME, DEME, CAP petite enfance, DEUG STAPS, licence sciences de l'éducation, DUMI, certificat de qualification professionnelle animateur périscolaire, certificat de qualification professionnelle premier degré de l'animation, diplôme universitaire de technologie (DUT) spécialité carrières sociales, moniteur interarmées d'entraînement physique, militaire et sportif, brevet de technicien supérieur agricole option "gestion et protection de la nature", diplôme d'animateur de section de jeunes sapeurs-pompiers, diplôme intermédiaire de maîtrise métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, (premier et second degré, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la formation), licence professionnelle (coordination de projets d'animation et de développement social et socio-culturel, animation, animation sociale et socio-culturelle, coordination de projets de développement social et culturel en milieu urbain, animation professionnelle coordination et développement de projets pour l'action sociale, culturelle et socio-culturelle, médiation scientifique et éducation à l'environnement, coordination et développement de projets pour les territoires, famille, vieillissement et problématiques intergénérationnelles, management de projets dans le domaine éducatif social et socio-culturel, valorisation, animation et médiation territoriale, animation et politique de la ville, administration et gestion des organismes et dispositifs de l'animation sociale et socio-culturelle, développement social et médiation par le sport, intervention sociale : développement social et médiation par le sport, développement social et socio-culturel local).

<sup>75</sup> Par exemple, l'Œuvre Privée de Centres de Vacances, en Lorraine.

<sup>76</sup> 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

Dans le scoutisme, la formation des cadres adultes fut rapidement une préoccupation, avec la mise en place du camp-école de Gilwell par Baden-Powell en 1919. Pour les colos, des formations du personnel d'encadrement se mettent en place dès 1929 (Houssaye, 1998, p. 101). En 1933, un rapport publié par Guérin-Desjardins<sup>77</sup>, "*Le Problème des cadres*", montre un attachement à ce qu'il appelle "*la technique des colonies de vacances*", une qualité et une spécificité de l'encadrement des colos, résumée en quatre chapitres : "*l'organisation de la vie collective, la connaissance de l'enfant, les programmes d'activités, les méthodes de direction morale*" (repris dans Rey-Herme, 1954, p. 254). Pour Houssaye, cela annonce explicitement la naissance de l'école de la colonie de vacances (1998, p. 101). Un centre de formation des cadres est ouvert par Guérin-Desjardins en 1936 et d'autres fédérations vont ensuite s'inscrire dans cette démarche. Organisé dans les Bouches-du-Rhône en 1937 et à l'origine d'un organisme de formation toujours actuel, les Ceméa<sup>78</sup>, le "centre d'entraînement pour la formation du personnel des colos et des maisons de campagne des écoliers" constitue l'une des sources de la formation des personnels encadrants dans les séjours collectifs et donc du Diplôme National de Moniteur, puis du BAFA. Ces obligations administratives et de formation, devenues évidentes, assureront une police des pratiques déjà réclamée auparavant par Guérin-Desjardins (Houssaye, 1998, p 101).

Par ailleurs, si le projet d'association dite de "Fédération nationale des Colonies de Vacances et Œuvres de grand air" est évoqué au Congrès national des colonies de vacances de 1906 à Bordeaux, celui-ci se vit devancé par des organisations catholiques rapidement efficaces. Ces dernières créèrent l'Union Nationale des Colonies de Vacances en 1907, qui devint l'Union Française des Colonies de Vacances en 1934, "*d'un spiritualisme non confessionnel*" (Houssaye, 1977a, p. 17). Leur refus d'intégrer une association nationale provoque la création en 1913 de la Fédération Nationale des Colonies de Vacances et des Œuvres de Plein Air, aux objectifs sanitaires et sociaux. Son déclin a entraîné ses membres à rejoindre l'Union Française des Œuvres de Vacances Laïques (UFOVAL), liée à la Ligue de l'enseignement. On trouve cette structure à la création de la Jeunesse au Plein Air en 1949, avec les Ceméa, les Éclaireurs de France, les Francs et Franches Camarades.

Le stage BAFA en lui-même n'est pas soumis à la même législation qu'un ACM, même si les formateurs sont quelquefois désignés comme des "animateurs" ou même encore comme des

---

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).

<sup>77</sup> Commissaire national des Éclaireurs Unionistes de France entre 1923 et 1936, Membre du Comité consultatif National des Centres de Vacances au ministère de la Santé publique.

<sup>78</sup> Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, association d'Éducation Populaire s'appuient sur l'Éducation Nouvelle Les Éclaireurs de France y jouaient alors un rôle important. Fondés par Gisèle De Faily, Henri Laborde, André Lefèvre et Germaine le Guillant, les Ceméa ont participé à la rencontre militante de grands pédagogues, psychiatres et participèrent à la création de plusieurs festivals (Francine Best, Tony Lainé, Denis Bordat, Robert Lelarge, Pierre Parlebas, Jean Oury, Fernand Deligny, Albert Varier, ...)

“moniteurs” par les stagiaires. Dans ce sens, les formateurs confondent parfois certaines lois liées aux ACM et celles liées à la formation BAFA. Quelquefois, les ACM et les stages sont dirigés par des formateurs sans brevet d’animation volontaire ou n’ayant jamais fait d’animation, par le jeu des équivalences et qui n’ont, 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 de ces dernières années, relative à ces stages est la croissance du nombre de BAFA en demi-pension, où les stagiaires rentrent chez eux le soir, ainsi qu’en externat. Ces derniers se révèlent moins coûteux pour les familles (552€ en internat et 408€ en demi-pension aux Ceméa de Picardie en 2012) et plus rentables pour les organismes de formation. Le fait de proposer ces stages moins coûteux a pu amener à débat dans certains organismes de formation, par rapport aux possibilités de participer alors à une vie collective du quotidien. Ainsi, des aspects que peuvent impliquer les couchers et levers, les veillées ou encore la mise de table, le débarrassage et la vaisselle, ou encore la sieste, ne sont plus vécus, puis discutés, dans les formations par les futurs animateurs dans les stages en externat. 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 sur 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 tournent parfois le dos à certaines de leurs valeurs pour survivre. Notons que des aides financières au BAFA peuvent être accordées par la Caisse d’Allocations Familiales, les conseils régionaux et départementaux, les communes ou communautés de communes organisatrices ou encore Pôle emploi. Le nombre d’animateurs brevetés en 2013 s’est élevé à 52.797<sup>79</sup>, et 53.000 en 2015 (Bacou, 2017), avec des chiffres relativement stables, situés entre 51.446 et 54.132 entre 1995 et 2003<sup>80</sup>. En 2007, 56.531 stagiaires ont reçu un brevet de l’animation volontaire<sup>81</sup> (BAFA ou BAFD).

Dans le scoutisme, aujourd'hui encore, les responsables adultes impliqués dans le mouvement suivent un parcours de formation afin de remplir leur fonction. Dans le Scoutisme Français, divers parcours de formation sont mis en place, dont certains sont reconnus par l’État, et sont doublées de l’obtention du BAFA et du BAFD. Pour l’encadrement des unités, les stages de Certificat d’Aptitude aux

---

<sup>79</sup> source : <http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/d.pdf>

<sup>80</sup> Toutes les entrées en formation BAFA ne vont pas jusqu’au terme de la formation (Houssaye, 1991 ; Besse-Patin, 2012, p. 7). Houssaye (1991, p. 83) estime ce taux d’abandon à 38 %, que viennent expliquer la définition des délais impartis (trente mois impartis, dix-huit mois entre deux étapes), mais également le coût de la formation (Moeneclaey, 2017) ou encore l’important décalage parfois relevé entre les deux premières parties de la formation, le stage théorique et le stage pratique (Besse-Patin, 2012 ; Monforte, 2006, p. 33).

<sup>81</sup> Selon le site ministériel [www.bafa-bafd.gouv.fr](http://www.bafa-bafd.gouv.fr).

Fonctions d'Animateur du Scoutisme Français, premier et deuxième degrés, amènent à la qualification d'animateur du Scoutisme Français et à l'obtention du premier et troisième stage théorique pour l'obtention du BAFA. Pour l'encadrement d'adultes, chez les Scouts et Guides De France, le premier degré ou formation générale BAFD se nomme Cham et le second degré ou perfectionnement BAFD est nommé Staf. L'association des Guides et Scouts d'Europe bénéficie d'un agrément national de formation au BAFA, même si certains Camps-École Préparatoires (CEP) ne permettent pas de valider un stage BAFA. Chez les scouts Unitaires de France, la formation comprend deux stages : le CEP 1, formation pour devenir assistant-chef d'unité et le CEP 2, formation pour devenir chef d'unité. Les formations des fédérations des éclaireuses et éclaireurs permettent la délivrance du BAFA et du BAFD. Par ailleurs les parcours de formation pour l'encadrement des unités y comportent des étapes appelées "Gilwell".

La formation des directeurs de séjour appelle à une réflexion quant à cette prise de responsabilité. Pour Lavaux, une formatrice et permanente des Ceméa de Strasbourg dont les paroles sont rapportées par Ottinger (2000, p. 9), il s'agit pour les responsables de ces stages de ne pas effrayer les candidats et de relativiser les difficultés, tout en insistant sur la nécessité préalable de s'entourer de garanties indispensables au bon fonctionnement, comme le choix des animateurs, la qualité des projets, la négociation avec l'organisateur, la conformité des installations. Ottinger (*ibid.*) perçoit ces derniers comme "*une espèce en voie de disparition*", qui recule devant les responsabilités à assumer et des "*affaires*" montées en épingle par la presse, rappelant à l'instituteur de village ou du quartier, militant, qui prenait un mois de son temps de vacances durant l'été pour partir en séjour.

#### 2.3.1.3.2 - Les brevets sportifs

Les animateurs peuvent se former à des diplômes spécifiques, pour certains d'entre eux devenus obligatoires dans les structures, au regard de certaines pratiques. Ces derniers concernent principalement les activités physiques et la baignade, comme le Brevet de Surveillant de Baignade, soumis à recyclage. Les structures sont également dans l'obligation de faire appel à des personnes détentrices du Brevet d'État puis du BPJEPS, lequel vient le supplanter dans la terminologie, pour la pratique de certaines activités physiques et sportives et pour d'autres désignées "à risques", la pratique de ces dernières constituant par ailleurs des arguments de vente pour les organisateurs de séjours.

Historiquement, des formations fédérales prévalent aux Brevet d'État. Présentés par Barrull (1995) comme des sortes de "brevets d'État" avant la lettre, des diplômes réglementant ont été rendus obligatoires en escrime dès 1919. Dans l'ouvrage *Les Colonies de Vacances de Chantereine* (Dignocourt, 1928), on peut lire que des bains peuvent être pris à toute heure sur une plage de Criel-sur-Mer (76) sans courant dangereux à craindre et sans sables mouvants. L'auteur y souligne qu'un

canot monté par un maître-nageur, muni des appareils de sauvetage les plus récents est mis à l'eau à l'heure des bains (p. 9).

En 1936 et en 1938 sont respectivement créés le brevet de guide d'alpinisme et le diplôme de moniteur professionnel de ski (Chifflet, 1988). En 1945, suite à la Seconde Guerre mondiale et ses effets sur les aspects physiques des jeunes, Vigarello évoque le redressement des corps (1978). L'Inspecteur à l'Education Nationale d'alors, Berthoumieu, a avancé que *"80% [des] jeunes sont des déficients physiologiques, sociologiques, insuffisants respiratoires et musculaires"* (Pierre, 2009, p. 89), ce qui influence notamment les instructions officielles d'Éducation Physique et Sportive de l'époque.

En 1950, dans un projet de loi concernant la natation<sup>82</sup>, le président du conseil des ministres, les ministres de la justice, de l'éducation nationale, de l'intérieur ainsi que le secrétaire d'état à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports analysent que :

*"l'ignorance ou la connaissance insuffisante de la natation et la peur de l'eau sont les causes de la plupart des noyades dont le nombre est évalué à plus de 3000 par an [...] et qu'il a été constaté que dans les installations régulièrement surveillées par du personnel qualifié, les noyades sont presque inconnues et les accidents très rares"*.

La natation est ainsi réglementée le 24 mai 1951<sup>83</sup>, dans un souci central d'éviter les accidents (*ibid.*, p. 88).

Sont par la suite créés, en 1954, deux brevets d'État : l'un de Moniteur de natation sportive, délivré par l'Éducation Nationale, l'autre d'escrime, par le Ministère des Sports, ce qui neutralise tout monopole. En 1955, suite à des accidents, les encadrants de sports de combat (judo, jujitsu) peuvent encadrer contre rémunération. Lorsque les premières réglementations visent initialement à protéger les usagers, *"le concept de sécurité sert avant tout au législateur d'argument fort pour contrôler l'emploi sportif et les professions émergentes"* (*ibid.*).

En 1948, 1951, 1954, 1955, les premiers contenus de formation des Brevet d'État sont liés aux savoirs relatifs à la sécurité, ce qui est encore vérifié pour la loi du 6 août 1963, qui intègre en plus à la formation des Brevets d'État d'Éducateur Sportif des savoirs sur le développement des organismes (*ibid.*, p. 90).

La gestion des risques, par l'attribution de Brevets d'État, participe à l'origine, l'émergence des colos à thématiques sportives dans les années 1960, correspondant à des pratiques sociales dites nouvelles,

---

<sup>82</sup> Extraits du projet de loi, annexe n°9720 du 25 avril 1950.

<sup>83</sup> Loi n°51-662, 24 mai 1951 (J.O. du 31 mai 1951). Article 1er : *"Toute baignade d'accès payant doit, pendant les heures d'ouverture au public, être surveillée d'une façon constante par du personnel qualifié titulaire du diplôme d'Etat de Maître sauveteur"*.



bien que déjà nées, et ainsi encouragées et encadrées, puisque ces dernières nécessitent que des personnes diplômées dans la discipline considérée soient en responsabilité... Cette période correspond à la création de l'UCPA en 1965, sous l'impulsion de Herzog, alors Secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports. Elle propose dès son origine sept activités : alpinisme, découverte de la montagne, ski d'été, voile, canoë-kayak, plongée et croisière côtière. Créée en 1965, l'UCPA lance les premières colos à thème sportif, avec des animateurs qualifiés, et participe d'un mouvement favorable au développement par la suite des colos à thèmes. Ainsi, quelle part l'histoire de la gestion des risques sportifs aurait-elle dans la structuration des colos actuelles ainsi que sur la segmentation des publics ?

Plusieurs lois sont promulguées, par la suite, au sujet des Brevets d'État, devenus obligatoires pour la pratique d'activités dites "à risques", tendance ensuite généralisée à toute pratique sportive (*via* les lois Mazeaud en 1975, Avice en 1984 puis Bredin en 1992). Aux enjeux sécuritaires de la loi de 1963 se succèdent des enjeux économiques et professionnels, *via* des applications successives jusqu'à la loi du 29 octobre 1975 (Loi Mazeaud), qui vient généraliser les Brevets d'État d'Éducateur Sportif (BEES) à l'ensemble des activités physiques et sportives associées à une fédération, et non plus seulement celles dites "à risques". En 1979, Marchal désigne dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, le combat d'associations comme les Ceméa de prendre le maximum de part à la formation menant à des qualifications, devenues nécessaires pour les activités faisant l'objet d'une réglementation particulière, plus adéquats au sein des Centres de Vacances et de Loisirs que des formations purement sportives. Il situe également ce combat au niveau de l'élaboration des textes, notamment pour lever leurs ambiguïtés. La précision réglementaire faisait souvent pencher la balance vers des précisions indésirables, mais semblait néanmoins nécessaire au vu de divers constats : mesures départementales très contraignantes, tendances des organisateurs et directeurs à se protéger par le recours aux intervenants, à la suppression d'activités ou encore à l'enfreinte imprudente des textes (p. 18). Il met l'accent sur l'engagement des directeurs et organisateurs sur la résistance au courant d'assujettissement à l'idéologie d'un sport technique et élitiste ou de la consommation commerciale, sur une conception de la sécurité qui aide chacun à prendre des responsabilités et qui ne met pas en position d'assisté, sur le fait de prendre parti pour la formation des animateurs et non pour la pratique de la vacation et de la prestation, et encore sur les offres de formation promettant "*tout en un rien de temps*" (p. 19).

En 1984, une autre loi (Avice) vise à la démocratisation du sport et étend la formation à "*la connaissance du cadre institutionnel de la pratique, de la gestion, de la communication*" (Pierre, 2009, p. 100). La loi du 13 juillet 1992 (Bredin) légifère sur le fait que "*nul ne peut enseigner, encadrer ou animer contre rémunération une activité physique ou sportive*" sans être titulaire d'un

diplôme d'enseignement sportif délivré par l'État, exceptés des agents de l'État et des agents titulaires des collectivités territoriales. Chobeaux (1994, p. 33) évoque la *“pression des organisations des professionnels du sport”*, pointant cela comme une *“aberration réglementaire”*. Au nom des Ceméa, il milite alors pour la possibilité d'organiser et proposer des activités physiques et sportives sans avoir recours à ces diplômes alors exigés, pour autant que l'encadrement se fasse en toute garantie de compétence et de maîtrise de l'activité en question, à l'envergure à la mesure des participants, garanties qu'il déclare prendre, avec ou sans réglementation (*“ce que nous avons toujours fait”*).

En 2000, la loi Buffet tend encore au maintien de la sécurité des usagers, tout en développant l'emploi sportif (Pierre, *op. cit.*, 105). Une féroce bataille idéologique et politique a ainsi marqué l'émergence et l'assise des Brevets d'État sportifs dans les structures de loisirs, à laquelle ont participé les organismes d'Éducation Populaire, réagissant pour certains à la dépossession des animateurs et des organisateurs de certaines activités, pointant des enjeux commerciaux. Les acteurs du champ de l'animation ont-ils voulu conserver la possibilité d'encadrer ces activités, au défi ou au déni de la sécurité, tandis que les acteurs d'autres champs, sportifs et commerciaux, se les sont appropriés pour des raisons diversement appréciées de sécurité, de concurrence, de mise en concurrence commerciale et de lobbying ? La logique de prestation serait-elle, comme l'affirme Chavaroche (2007b, p. 5), une *“machine à détruire le sens éducatif de CVL pour peu que la priorité soit donnée au paraître, à la mode, au détriment de la spécificité éducative”*. Le sens porté dans les séjours collectifs se serait-il ainsi effrité ?

Notons que l'État aide au financement des constructions de bains publics municipaux dès 1851, ce qui permettait alors de se baigner toute l'année. Comme pour la natation, la stabilisation des milieux dans lesquels nombre de sports s'exercent invite à la création de structures standardisées, ce qui permet la mesure et la comparaison des performances. Des activités s'exercent en effet dans des milieux stables ou certains (athlétisme, natation), d'autres dans des milieux instables ou incertains (ski, voile). Les premières activités peuvent amener à une forme d'automatisation chez les pratiquants, tandis que l'incertitude due à l'environnement physique amène le pratiquant :

*“à constamment prélever de l'information, supputer ou décider sur le champ ; il scrute le milieu qui l'entoure, recherche des indices pertinents et son décodage sémiotique le conduit à adopter une stratégie dynamique de préaction assortie d'une part d'improvisation plus ou moins grande selon la place de la situation dans l'échelle domestication/sauvagerie (ski, surf à voile, canoë-kayak de raid...) Face à l'aléatoire, le pratiquant est un stratège qui prend des décisions motrices lestées de risque. [...] La tentation sera d'ailleurs grande de diminuer cette incertitude issue d'un environnement déterministe et donc prévisible : dans de nombreux cas, la reconnaissance du terrain et un apprentissage du milieu peuvent considérablement réduire l'aléa et faire évoluer le caractère de la pratique”* (Parlebas, 1999, p. 49).

Cette incertitude peut être due à l'environnement et peut également être due à autrui, aux interactions (*ibid.*, pp. 49-50). Concernant le bain dans les colonies de vacances, nous relevons que l'élément hygiénique a rapidement été considéré, celui de la sécurité ne devient primordial qu'à la suite d'accidents. Les colonies catholiques virent des règles apparaître en 1926 et 1929 (lieu de baignade connu, avec un directeur dans l'eau et un surveillant sur la grève, appareils de sauvetage). Ces règles faisaient figure de recommandations, puisque les moyens de les imposer dans ce milieu n'étaient pas existants (Houssaye, 2009, p. 56).

Notons que les enfants sont également amenés à obtenir des diplômes en vue de leur sécurité lors des activités physiques aquatiques, aujourd'hui le Diplôme de Savoir Nager.

#### 2.3.1.3.3 - Secours, soins, assistance sanitaire

*“Chaque centre cherche à établir un contact avec le médecin le plus proche, on voit même certaines colonies, dès 1930, recruter une infirmière ou un étudiant en médecine parmi leur personnel de surveillance. Il n'empêche qu'à l'époque les décès dans les centres n'étaient pas rares”,*

détaille Houssaye (p. 57).

Aujourd'hui, les personnes âgées de plus de dix ans peuvent actuellement passer le diplôme de Prévention et de Secours Civiques de niveau 1 (PSC1)<sup>84</sup>, d'une durée de sept heures depuis 2012. Les stagiaires peuvent être informés au sujet d'urgences potentielles et d'urgences vitales. Les situations diverses que les personnes pourront être amenées à rencontrer sont présentées, ainsi que l'examen de la victime, les gestes à réaliser et l'appel porté aux secours. Les malaises, les plaies, les brûlures, les traumatismes, l'hémorragie, l'étouffement, la perte de connaissance et l'arrêt cardiaque y sont traités. Chaque stagiaire pratique les gestes enseignés principalement sur d'autres stagiaires, avec l'enseignement relativement récent de l'utilisation du Défibrillateur Automatisé Externe (DAE). Les connaissances sont mises en pratique dans des situations simulées de victimes en danger.

En colonie de vacances, un membre de l'équipe d'animation est désigné par le directeur pour assurer le suivi sanitaire<sup>85</sup>. Celui qui est communément appelé “assistant sanitaire” doit être titulaire de l'attestation du PSC1. Il assure le suivi des traitements médicaux par la tenue du registre des soins dispensés, organise l'infirmerie et gère les petits soins au quotidien, tient à jour les trousseaux de premiers soins, informe les membres de l'équipe des allergies, s'assure de la remise des renseignements médicaux pour chacun des mineurs, recueille et distribue les traitements médicamenteux, porte secours et met en œuvre les gestes de premier secours en cas d'accident,

---

<sup>84</sup> Le PSC1 remplace l'Attestation de Formation aux Premiers Secours, en 2007.

<sup>85</sup> Le suivi sanitaire est fixé par l'arrêté du 20 février 2003.

informe les responsables légaux d'événements touchant à la santé des enfants durant le séjour. Il représente "un acteur majeur de la prévention des risques", est "à l'écoute des enfants, [...] contribue à gérer l'affectif et assure [le]bien-être pas une veille discrète mais efficace". Enfin, "il s'assure de la santé de tous les participants du séjour". (Jeunesse au Plein Air, 2015, p. 46)

#### **2.3.1.4 - Assurances**

Des palliatifs permettent la gestion d'effets négatifs liés aux incidents et accidents, notamment par le biais de l'assurance, qui limite les enjeux financiers et se révèle obligatoire pour toute déclaration d'ouverture de centre. Les premières traces de la pratique d'assurance remonte au Talmud de Babylone, au VIème siècle, qui s'exprime en ces termes à propos de la navigation dans le golfe Persique :

*"les marins peuvent convenir entre eux que, si l'un d'eux perd son navire, on lui en construira un autre. Elle cesse si le marin a perdu son navire par sa faute ou encore s'il l'a perdu à une distance où les marins ne vont pas d'ordinaire."* (Traduction de Rabbinoziez, II, 489, cité par Daresté (1970, p. 50).)

Au sujet de l'assurance maritime, on retrouve des traces près de neuf cents ans plus tard, vers 1380, de la fondation au Portugal d'une compagnie d'assurances mutuelles ayant pour objet les risques de mer (Cauvet, 1879, p. 39). L'origine du mot "risque" a transité par ce qui est aujourd'hui l'Italie. Il y est justement apparu au XIVème siècle, inscrits dans les textes régissant les assurances maritimes qui s'y développent alors, relativement aux cargaisons transportées par les bateaux de commerce notamment (Peretti-Watel, 2000). La période houleuse pour le monde maritime, allant de 1775 à 1815, fut une période de guerres à répétition, de crises et de prises de navires, début d'une longue domination de la flotte britannique. Ces événements furent au contraire la cause définitive de son triomphe pour les compagnies d'assurance et allaient constituer leur marché. Pour une expédition, on n'osait dès alors plus, à travers les mers et les océans, s'aventurer sans avoir fait couvrir tous les risques sur corps et facultés. En Angleterre, bateaux et marchandises ont pu être assurés *via* le Lloyd's of London, marché créé en 1688, qui se développa fortement dans les activités d'assurance et dont les organisations souscrivirent des sommes considérables. Si ce marché eut à subir, à certaines reprises, d'immenses pertes, cela même lui servit, car leur endurance et leur loyauté dans le règlement des indemnités firent l'admiration dans le commerce et le bon renom du Lloyd était affermi. Le principe d'assurance a largement dépassé le domaine maritime et s'applique à de nombreux champs, en faisant l'objet de sommes conséquentes. Nous relèverons, par exemple, les assurances relatives au chômage, à la vieillesse, à l'invalidité, au vol, aux accidents de la route ou domestiques, aux inondations ou encore aux risques naturels. Cependant, nous assistons aujourd'hui à des événements dont la réparation s'avère très compliquée voire impossible, comme les accidents nucléaires.

Dans les ACM, l'assurance responsabilité civile est obligatoire, tout comme l'assurance de protection juridique. L'assurance en responsabilité civile est obligatoire, tant pour les organisateurs que pour les exploitants des locaux. Les moyens d'assurance participent ainsi au cadre obligatoire des ACM, en matière de responsabilité civile. En effet, la loi du 17 juillet 2001 assortit d'une sanction pénale les manquements aux obligations de souscription d'une assurance en responsabilité civile et de déclaration d'ACM. Le risque civil apparaît donc moindre, puisque les contrats d'assurance couvrent la responsabilité des organisateurs et des personnes à leur charge (salariés, animateurs bénévoles, participants...), des éventuels dommages causés. L'assurance limite les enjeux financiers et vise à indemniser pécuniairement les victimes de dommages corporels ou matériels, résultant d'une faute. Ainsi, les effets d'une conséquence négative seront non pas atténués mais compensés. Les personnes assurées au titre du contrat sont considérées comme tiers entre elles, cela afin d'éviter les exclusions de garantie lors d'accidents causés entre les victimes. Le cas peut se présenter lorsque la responsabilité d'un enfant est engagée lors d'un accident dont est victime un autre enfant au sein de l'ACM. Les organisateurs sont également tenus d'informer les responsables légaux des mineurs concernés de leur intérêt à souscrire un contrat d'assurance. L'obligation d'assurance fait référence aux articles L. 227-4 et L. 227-5 du Code de l'Action Sociale et des Familles, complétant l'ordonnance n°2005-109 du 1<sup>er</sup> septembre 2005.

Les affiliations de certaines associations de ce champ à la Ligue de l'enseignement se fondent d'ailleurs sur les questions assurancielles et de mutualisation des risques. On retrouve, sur le site Internet de l'APAC<sup>86</sup> Assurances, groupe coopératif et mutualiste d'assurances de la Ligue de l'enseignement, cette indication : *“Pour bénéficier des assurances proposées par l'APAC, vous devez tout d'abord vous affilier à la Ligue de l'enseignement”*. On peut ensuite y lire *“en adhérant à la Ligue de l'enseignement, votre association choisit simplement de participer à un idéal commun.”* Difficile de saisir sur cette page quel pourrait être cet idéal commun pour lequel on opte en adhérant... Dans une pétition contre la transposition de la directive Travel (2018), le Collectif Camp Colo<sup>87</sup> questionne l'incitation à ce type de fédéralisme, sans véritable sens porté à l'acte d'adhésion.

Ainsi, les assurances apparaissent comme des acteurs de la gestion des risques en ACM, dans ce qui apparaît comme un marché.

---

<sup>86</sup> Association Pour l'Assurance Confédérale, créée en 1959.

<sup>87</sup> La transposition de la directive européenne n°2015/2302 du 25/11/2015, dite “Travel” est relative aux voyages à forfait et aux prestations de voyage. Elle effleure ainsi le thème du risque sur le versant des aléas touristiques, liés aux droits du consommateur, et donc aux possibilités de se faire rembourser une prestation non-réalisée. Les ACM en sont, pour le moment, partiellement écartés. Bocquet et Dheilly (2018) interrogent cette *“considération touristique et commerciale de l'activité, du loisir, des vacances”*.

### **2.3.1.5 - Les enquêtes de prévention**

L'enquête sur la prévention des risques professionnels dans la branche de l'Animation réalisée pour le CIDES, créé par la mutuelle CHORUM (Benhjab, 2014) liste les pratiques de prévention des associations pour les animateurs, parmi lesquelles le cadrage général (livrets, fiches de poste, chartes, règles de vie, entretiens règlement intérieur, ...), la prévention liée à chacune des cinq sources de risques précitées, l'organisation du travail (latitude, missions, programmation des activités, communication écrite, organisation de réunions). Des points d'appui à la prévention des risques des animateurs sont également listés : le médecin du travail, les appuis administratifs et l'appartenance à des réseaux. Figure en annexe un document intitulé "*Extraits du guide de concertation Déparis "Centres récréatifs et sportifs"*", estampillé SOBANE, dont nous avons d'abord peiné à comprendre la mention. Après enquête, le SOBANE est une stratégie de prévention des risques à quatre niveaux (dépistage (Screening), OBServation, ANalyse, Expertise) (Malchaire, 2007a) développé par Malchaire de l'Université catholique de Louvain. Une série de publications, reliée à divers secteurs d'activités, vise à montrer comment appliquer cette stratégie de manière générale aux différentes situations de travail. Le guide de concertation de DÉpistage PARTICIPATIF des RISques (Déparis) est présenté comme une méthode simple, économe en temps et en moyens, qui favorise le développement d'un plan dynamique de gestion des risques et d'une culture de concertation dans l'entreprise. Concernant les centres récréatifs et sportifs une série de dix-sept tableaux abordant les situations les plus courantes dans le secteur apparaissent dans le document (Malchaire, 2007b).

### **2.3.1.6 - Préparation de l'équipe**

Colombiès (2001, p. 19) pointe également "*le souci des équipes à anticiper les risques, la minutie de la préparation, le contrôle, la présence discrète et efficace*". Avant le début du séjour, les équipes d'animation peuvent avoir l'occasion de se préparer lors de réunions. Une fois les membres de l'équipe recrutés, la technologie actuelle fait que des échanges rapides et à distance peuvent désormais avoir lieu. Les équipes peuvent même, par ce biais, se mettre en contact avec les jeunes *via* des blogs, par exemple. Des réunions avec les parents peuvent être organisées. Au niveau de la préparation, certains animateurs participent à la rédaction du Projet Pédagogique (PP), ont le Projet Éducatif (PE) entre les mains. Certains d'entre eux réalisent des plannings, aménagent les locaux, rencontrent les enfants, les parents, se répartissent dans des groupes, répartissent les enfants dans des groupes, décident d'un thème, de sorties, d'activités. D'autres non, puisque des animateurs voient, par exemple, les plannings organisés à l'avance, tandis que d'autres ne préparent que les premiers moments du séjour. Les équipes se mettent généralement d'accord sur des points de fonctionnement, sur ce qui est acceptable durant le séjour. Des animateurs stagiaires ou nouveaux peuvent faire l'objet

d'explications prolongées, d'autant plus que les équipes et les habitudes peuvent être plus ou moins renouvelées.

Au niveau administratif, les animateurs présentent un document qui atteste qu'ils ont satisfait aux obligations légales en matière de vaccination, leur BAFA ou livret de formation, le brevet ou diplôme d'équivalence, le brevet ou diplôme attestant d'une qualification. Un extrait de casier judiciaire n°3 était autrefois exigée, mais cette vérification peut désormais se réaliser *via* le TAM. Ils doivent signer un contrat. Les animateurs peuvent parfois consulter les fiches d'inscription des enfants, sur lesquelles figurent des renseignements, notamment sanitaires. Ce dossier peut aujourd'hui être accompagné d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI), en cas de particularités à prendre en compte.

### **2.3.1.7 - Les prestataires**

Les structures organisatrices peuvent faire appel à des prestations extérieures, payantes. Des réservations peuvent être réalisées, des prestataires quelquefois sollicités dans les ACM afin de mener une activité, ce qui se révèle même obligatoire pour certaines d'entre elles ou dans des cas particuliers. Nombre d'activités peuvent ainsi être déléguées, du fait de compétences reconnues et de diplômes, que le directeur est tenu de vérifier, ou encore d'infrastructures ou de matériel spécifiques. Le risque de la responsabilité est ainsi en partie transféré à des personnes extérieures à l'équipe encadrante, comme pour des groupes d'enfants se rendant dans des parcs d'attraction ou pratiquant le kayak. Il est ainsi possible de transférer le risque et de déporter les éventuelles conséquences négatives d'un acte à quelqu'un d'autre que l'animateur, pour un intervenant considéré comme *“plus compétent dans le domaine”, “habilité”, “qualifié pour cela”*. Cela occasionne une déresponsabilisation des personnes dont le risque a été transféré ou ayant transféré ce risque, pouvant prendre différentes formes. 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. Cela apparaît pour l'institution comme une manière d'esquiver le risque. Alors que Colombiès (2001) détaille que *“l'éducation ne peut [...] esquiver cette question”* (p. 18), exprimant que la prise de risque peut représenter une véritable *“plus-value éducative”* (*ibid.*). Chobeaux (1994), évoque un absurde qui fait loi, Chavaroche (2007b, 2008) parle quant à lui de *“logique de l'absurde”*, en évoquant la recherche de risque zéro palliée par le transfert des risques envers des prestataires et des activités consommées. La place de l'animateur se voit alors transformée, voire réduite, lors de ces moments. La tendance des équipes à faire grandement appel à des prestataires de service est expliquée par Vinaixa (2000) par la définition du risque appliquée par les institutions. Des incidences financières sont induites par la façon d'appréhender le risque et par la politique qui en découle (Gachon et

Vinaixa, 2001). Les ACM représentent des marchés à convaincre et à conquérir pour les prestataires, sous couvert d'un statut associatif ou entrepreneurial. Certaines structures seront qualifiées de "commerciales", dans le sens où elles font principalement l'objet de telles prestations. Aussi, certaines colonies voient leur thème lui-même basé sur une forme de prestation (ex : motocross). Le fait que l'encadrement des pratiques sportives nécessite la détention de diplômes fédéraux a participé au glissement d'une logique de gestion d'activité vers celle de prestation, puis de marché. La gestion du risque aurait-elle fait office de porte d'entrée puis de fer de lance d'une logique de prestation ?

### **2.3.1.8 - Pour l'inspection ?**

Le décret-loi du 18 mai 1937 prévoit notamment une inspection générale de la santé effectuée au moins une fois par mois. *"Toutefois, la circulaire du 10 mai 1939 réclame avec juste raison, que ce contrôle soit bienveillant et partagé avec discernement"* précisent Cambessède et Boyer (1945, p. 68), soulignant *"[qu']il convient moins d'appliquer des sanctions que de fournir aux organisateurs une aide éclairée"* (ibid.).

Aujourd'hui, les structures de loisirs font l'objet d'inspections et de visites, principalement réalisées par les représentants des Directions Départementales de la Cohésion Sociale (DDCS). Les premières sont réalisées par un inspecteur, les secondes par un conseiller. Cette institution n'a pas pour seul objet de contrôler, mais aussi de participer à la bonne organisation des ACM, répondre aux questionnements des organisateurs, organiser des réunions avant l'été, relayer des messages de prévention, par exemple au sujet de la canicule, faire des rappels aux contenus des pharmacies ou, plus généralement, à la santé en ACM, comme ce fût le cas dans la Somme en 2018, avec un document présentant le cadre réglementaire, le suivi sanitaire, la bobologie puis les accidents dans les ACM (Leseigneur, 2012). Impromptue ou non, l'inspection consiste en des vérifications et un échange entre le directeur et le représentant de l'État. Les démarches de vérification visent à contrôler le bon fonctionnement du séjour, le respect de la législation et des consignes départementales, la bonne tenue des bâtiments, les documents et affichages obligatoires (Instructions départementales, numéros de téléphone, registre d'infirmerie, documents concernant les animateurs et les enfants comme les vaccins, les fiches sanitaires, les casiers judiciaires). La Téléprocédure d'Accueils de Mineurs (le "TAM"), qui constitue une interface entre les institutions et les responsables du séjour déclaré, peut également faire l'objet d'échanges. La visite d'une structure est généralement suivie d'une discussion pédagogique. Un rapport est envoyé à l'organisateur quelque temps après la visite, distinguant les recommandations (conseils appuyés) des injonctions (demandes fermes).

D'autres inspections sont réalisées par la Protection Maternelle Infantile (PMI) pour les structures qui accueillent des enfants de moins de six ans, ainsi que par le Service d'Inspection Vétérinaire,



Alimentaire et Phytosanitaire (SIVAP). Ce dernier est attentif à l'hygiène et ainsi aux cuisines, avec les méthodes HACCP, relatives aux dangers chimiques, physiques (chaîne du froid, plans de travail, frigidaire, plats témoins), ainsi qu'à la tenue des douches, des sanitaires.

Les ACM sont ainsi concernés par des interprétations relatives aux "*fonctions latentes de la règle*" développées par Gouldner (1954), qui amènent un possible contrôle à distance des institutions, avec des sanctions alors légitimées. Ces sanctions peuvent mener jusqu'à la fermeture d'une structure. Si certains directeurs rencontrés expliquent d'actuels penchants procéduriers comme la résultante éventuelle d'un cadre antérieur trop souple, ils regrettent, par ailleurs, une faiblesse des moyens des services de tutelle que la faible connaissance de l'Éducation Populaire de certains inspecteurs ne leur permet pas de relativiser.

### **2.3.1.9 - Préalables et *in situ* : Repérer les risques**

À l'occasion de certaines activités, les animateurs vont repérer les risques, prendre connaissance de la réalité d'un terrain (trous, orties, sol glissant), d'un itinéraire (route très fréquentée, très proche d'un ravin). Cela pourra faire l'objet d'aménagements.

Des animateurs vont également se fier à des indices figurant sur les fiches sanitaires ou intégrant les Projets d'Accueils Individualisés (PAI). Ils vont ainsi se projeter dans une réalité future au sujet d'enfants, malades ou dits porteurs de handicaps pour certains d'entre eux, à partir de leurs représentations. Rappelons, comme cité plus avant, que le handicap n'est pas toujours visible. Ainsi, se fier à des procédures, des directives, ne saurait couper les adultes de leur perception, d'interactions avec les enfants en ne faisant pas que suivre un guide. Les conduites ne correspondent pas nécessairement à une liste physique à checker.

Deligny (2004a, p. 34) encourage ainsi les éducateurs, au sens large du terme : "*N'oublie jamais de regarder si celui qui refuse de marcher n'a pas un clou dans sa chaussure.*" Si cette phrase peut se penser sur nombre de "types de clous", elle peut également se comprendre relativement au handicap physique, affectif ou moral et dans une pluralité. Considérons le diabète, la surdité, la malvoyance, s'ils ne sont pas signalés au préalable ne sont pas toujours perçus, remarqués ou ne se perçoivent pas toujours, selon les situations et la sensibilité, l'empathie des adultes. Certaines particularités peuvent être découvertes - ou non - sur place car l'enfant n'aurait pas pu participer. Nous pensons, par exemple, à l'énurésie nocturne qui se remarquera parfois le premier matin. Ces handicaps peuvent être temporaires, évolutifs, soudains et être considérés ou s'accorder de différentes manières avec l'environnement du séjour. Pourrait-on comprendre qu'ils peuvent être apparentés à autre chose qu'à

une faille, une faiblesse, mais que, constitutifs de la personne, ils peuvent en tirer un appui, de la force ?

Lors d'une émission de radio sur Deligny (1977a), Couturier avec lequel il s'entretient, remarque les précautions de langage prises alors qu'il évoque le "soit disant débile profond" et lui demande ce que c'est, "un débile profond". Deligny lui répond :

*"Moi j'en sais rien, les diagnostics arrivent, ils ont été faits par des gens qui emploient ce vocabulaire... c'est se fier à un certain nombre de symptômes, d'attitudes, qui permettent de... je vois pas trop à quoi ça sert, ça doit surtout servir à distribuer ces enfants-là dans [...] le genre d'établissement qui convient, alors on leur colle une espèce de quotient comme ça, c'est du triage, je vois pas à quoi ça pourrait servir d'autre... Oui, je mets toujours ça entre guillemets, parce que c'est pas de mon ressort, ça fait partie des choses que j'oublie."*

Deligny semble se délecter par la suite de raconter avec détail le destin des dossiers psychiatriques qu'il pouvait recevoir dans l'établissement spécialisé *La Grande Cordée*, dont il est à la création en 1948, lesquels rejoignaient le poêle sous les yeux des jeunes à leur arrivée :

*"il y avait quelque chose là-dedans dont [les gamins] connaissaient l'importance déterminante... Il valait mieux s'en débarrasser tout de suite, faire un peu table rase de tout ça [...] mais il est bien évident que pour nous ça ne veut rien dire... sinon bah [...] on ne serait pas là [...], si on attribuait une valeur objective à ces diagnostics [...]." (ibid.)*

Selon Deligny, il manque souvent, dans un diagnostic établi, l'allusion aux circonstances dans lesquelles le jeune, inéluctablement, va avoir à vivre. Il s'amuse alors du caractère imparable des diagnostics qui, en partie, impliquent le placement dans certaines circonstances (*ibid.*).

### **2.3.2 - Le concomitant à une situation de risque**

Les actions d'appréhension des risques dépassent leur simple préalable. Nous comprenons néanmoins que la concomitance au risque se réalise à partir d'une personne qui n'est pas neuve, dont la perception et la considération de la situation seraient désindividualisées. De plus, l'animateur ne travaille pas seul, il agit au sein d'une équipe. Il peut demander conseil, conseiller lui-même, prévenir. Aussi, il peut expliquer comment faire, donner des éléments d'explication, poser des règles, faire des rappels aux consignes ou à l'ordre aux enfants, parfois à un enfant plus particulièrement.

#### **2.3.2.1 - Techniques et conseils pratiques : repérer les risques, s'y adapter**

Les connaissances et savoirs liés à l'apprentissage et à l'expérience vont pouvoir alimenter les pratiques de techniques et d'anticipation.

Celles-ci concernent l'environnement (la nature, la forêt) et ses habitants (vipères, insectes, arbres), l'humain (le corps humain) et l'enfant en particulier (le développement de l'enfant), les relations humaines (la dynamique de groupe), des types d'actions et d'activités, plus ou moins distinguées d'une manière précise, des jeux, des domaines comme l'hygiène, l'alimentation (méthodes HACCP), l'usage d'objets et d'outils (l'Opinel, la scie, ...), les transports, des aménagements (un feu, une cabane) et des constructions. Ces petites choses que l'on peut savoir, apprendre... comment sont-elles transmises, diffusées, apprises ? Celles-ci peuvent avoir été apprises, transmises, expérimentées lors du BAFA, dans l'animation, ou également en dehors. Les organismes de formation sont aujourd'hui tenus de proposer un livret de suivi des compétences.

Pourrait-on qualifier une partie des connaissances ou techniques de naturelles et d'autres d'artificielles, construites ? Les premières s'implanteraient directement dans la nature, tandis que les secondes seraient liées à des organisations qui ont néanmoins des conséquences sur le réel, comme, par exemple, l'usage de la règle. Ces connaissances et techniques, traditionnelles ou nouvelles, sont fonction d'environnements qui eux-mêmes évoluent. Elles peuvent être apprises seul ou à plusieurs, être reçues ou partagées à d'autres (enfants, collègues). Elles sont le fruit de l'expérience, de la réflexion, de consignes reçues, peuvent faire l'objet de prises de notes. Celles-ci peuvent paraître très abstraites si elles sont décontextualisées et hors du champ de compréhension ou d'intérêt de la personne concernée. Prenons l'exemple de l'usage du couteau, qui pourrait faire figure de connaissance "naturelle", est pourtant bien culturelle, a été appris par la main de l'homme, aujourd'hui ancestrale. La bande dessinée *Rahan*, homme au coutelas héros de bande dessinée, apparu en 1969 dans le premier numéro de Pif Gadget, revue appartenant au Parti Communiste Français, montre bien les problématiques liées à la réception de découvertes techniques dans les sociétés, auxquelles s'ajoutent celles de la rencontre. Auteur des ouvrages *Psychanalyse de Rahan, Le fantôme psychique d'un héros de BD* (2000a) et de son édition revue et augmentée *Rahan chez le psychanalyste* (2014), Hachet explique lors d'une interview :

*"Le conflit psychique que ce personnage me paraît exprimer est universel, c'est-à-dire qu'il se présente à chaque enfant et à chaque génération : s'accommoder des effets psychiques des expériences de vie que nos ascendants ont eu du mal à digérer"* (2000b).

Dans les Cités d'Enfants, séjours organisés par l'association du même nom, la possibilité d'utilisation du couteau par les enfants passe une transmission des adultes puis par le passage d'un brevet, qui ne durera que le temps du séjour.

Vivre selon un état de nature pour les hommes impliquerait-il nécessairement un affrontement de forces, pour la préservation par chacun de sa propre nature, d'une liberté pour chacun d'user comme il le veut de son pouvoir propre ? Rousseau (2012) conteste la condamnation à une existence quasi

animale, sans culture ni civilisation, de l'Homme qui vivrait selon un droit naturel, thème repris plus tard par Lévi-Strauss (1955).

### **2.3.2.2 - Percevoir les risques, par les sens**

La perception des situations est influencée à la fois par un préalable, au regard d'éventuelles conséquences subjectives. Les différents sens comme la vue, l'odorat et l'ouïe permettent de percevoir les risques, d'appréhender les paramètres d'une situation au regard de points de vigilance. Ainsi, l'écoute du directeur, des parents, des enfants, des collègues, *via* des consignes, des conseils, des discussions diverses sera mémorisée, réinterprétée, avec les imperfections que cela peut comporter (voir Watzlawick, Helmick-Beavin *et al.*, 1979). La vue, l'observation de l'environnement, du terrain, des relations donnent des indices sur les situations, tout comme peuvent le faire des odeurs (ex : gaz, brûlé).

### **2.3.2.3 - Repérer les dangers et les risques : les *affordances***

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* (J. J. 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. Par ces actions, il peut aussi rendre cet environnement difficile à vivre pour d'autres, 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.

L'éthologie, science des comportements des différents animaux, fut notamment initiée par Lorenz (1937, 2009) et ses expérimentations sur les volatiles qui suite auxquels il mit en évidence le principe d'imprégnation, ainsi que par Tinbergen (1963), qui posa les questions des causes proximales (aux facteurs internes et externes) et ultimes des comportements, de l'ontogénèse et de la phylogénèse des comportements, en considérant les différents animaux selon leurs particularités. Les travaux éthologiques vont ainsi à l'encontre de l'école béhavioriste à propos de la question de l'inné et de l'acquis dans les comportements.

Un article de Lorenz (1940), dont le parcours lui fit joindre le nazisme, suscita particulièrement la controverse, *a posteriori*. Ce texte, que Lorenz ne dissimula pas après coup, fut publié dans une période de justification scientifique relative à la restriction légale allant à l'encontre des mariages entre Allemands et les non Allemands. Cet article contribue à valoriser le concept d'autodomestication de l'homme, ainsi qu'une certaine forme de dégénérescence de l'espèce humaine conduite par une pression de sélection de l'homme par l'homme, affectant notamment les occidentaux, mais épargnant les souches dites primitives.

Pourtant, Lorenz fit part, après-coup, d'intention politique à l'encontre du suprémacisme aryen :

*“L'essai de 1940 voulait démontrer aux nazis que la domestication était beaucoup plus dangereuse que n'importe quel prétendu mélange de races. Je crois toujours que la domestication menace l'humanité ; c'est un très grand danger. Et si je peux réparer, rétrospectivement, l'incroyable stupidité d'avoir tenté de le démontrer aux nazis, c'est en répétant cette même vérité dans une société totalement différente mais qui l'apprécie encore moins”* (Nisbett, 1976, p. 118).

L'homme civilisé n'apparaît plus contraint par un environnement sauvage, selon Lorenz (1974), et a été construit et sélectionné artificiellement par sa propre civilisation. Ainsi, pour Lorenz la nature “domestique” de l'homme civilisé prendrait le dessus, auto-domestiqué qu'il est, sans un système social de valeurs fortes, contraintes et régulatrices des mœurs, avec le risque d'une civilisation d'obèses, hypersexualisés, immatures et passant leur temps à du divertissement. Il constate un Homme qui s'est vu transformé par des ajouts génétiques sur une grande échelle temporelle mais qui connaîtrait une dégénérescence génétique depuis dix mille ans, ce qui nous rappelle aux questions d'épigénicité, très abordées actuellement .

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. Amoindrir les *affordances* peut être envisagé dans une recherche de sécurité. Dans le cadre de l'animation, un animateur peut ou non avoir peur d'une situation ou l'avoir appris. Des enfants à proximité d'un feu de camp pourront provoquer une organisation de leur éloignement. "Attention, si tu cours tu vas tomber !" Cette phrase ne peut être prononcée avant que l'évènement ne soit vécu... L'enfant tombe, dès lors plusieurs options se présentent à l'animateur, comme rappeler à ce dernier qu'il avait été prévenu, prendre des nouvelles de sa santé, ou encore le soigner. Si l'attention, l'apprentissage et les besoins de l'animateur sont portés sur certaines *affordances*, d'autres *affordances* pourront ne pas être mesurées et envisagées. Par ailleurs, les enfants pourront être éloignés de la connaissance de certaines *affordances* (ne pas leur indiquer les utilités de tel ou tel outil, par exemple). Pour cela, la présence humaine est généralement adoptée. Aussi, des vérifications, des contrôles peuvent être menés comme l'action de compter régulièrement les enfants.

### **2.3.3 - Successivement à une situation de risque**

Delignières (1991) repère les habiletés préventives, relatives à l'aménagement et à la gestion de dispositifs de sécurité passive et les habiletés d'évitement concernant les conduites à adopter en cas d'accident, pour diminuer leur gravité. Disposant de ces comportements de sécurité, un sujet prendra objectivement moins de risques qu'un sujet les ignorant dans une situation identique. Il existe des actions correctives que J.-F. Roche et Gratien (1985) présentent, par exemple, *Que faire si un enfant du centre de vacances a été piqué par une vipère ?* Un accident pourra amener à une déclaration d'accident, à une note dans le registre d'infirmerie, à des descriptions, des explications aux membres de l'équipe, aux parents... Faire en sorte que les conséquences ou aspects négatifs de sa propre action ne se voient pas se révèle comme une façon de gérer les risques. En effet, il est toujours possible d'essayer de nier sa responsabilité ou la vérité, de banaliser la perte occasionnée, d'être dans le déni, ou encore adopter un comportement d'évasion.

Des conséquences pourront éventuellement suivre d'éventuelles pertes, tels des sanctions, de nouvelles règles, de nouveaux usages, de nouvelles lois à une plus grande échelle, des commentaires, des volontés de compréhension, d'explication, des qualifications (inattention, inadvertance, malchance...), des regrets formulés *a posteriori*, avec des analyses rétroactives.

Comment des conséquences positives ou négatives sont-elles comprises *a posteriori* ? 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 Heider (1944), et la théorie du "*locus of control*", ayant pour origine les travaux de Rotter (1954).

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.

Le "*locus of control*", que l'on peut traduire par "*lieu de contrôle*", est un concept développé par Rotter en 1954. Celui-ci désigne la perception, par le sujet, du contrôle des renforcements qu'il reçoit. 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. Le *locus of control* peut se rapprocher d'une croyance en sa capacité de maîtrise du destin.

Quand un animateur perçoit une situation, il ne sait pas tout à fait ce qu'il se passe avant et après une situation et ne peut pas le savoir parfaitement et totalement de toute manière. Au moment de percevoir la situation, il s'agit d'essayer de comprendre ce qu'il se passe, d'intégrer les paramètres de la

situation, d'en comprendre les processus. Également, chacune des situations sera... à situer dans la chronologie de la colo, et que l'histoire humaine vécue pourra permettre d'expliquer.

La présentation qui précède apparaît sous une forme cumulative, ce qui ne saurait signifier qu'une bonne appréhension des risques soit constituée d'un cumul de ces actions. Cet aperçu utilitariste, brut, brutal, catégoriel ne laisse que trop peu de place aux questions de stratégie des animateurs, lesquels ne sauraient répondre à une seule et même logique relative à la sécurité, avec des considérations unanimes et cette seule immédiateté comme point de mire.



# **Chapitre 3**

## **De la complexité des risques dans**

### **l'animation**

*“Agir en primitif, prévoir en stratège.”*

Char, R. (1962). *Fureur Et Mystère*. Feuilletts d'Hypnos (1943-1944). p. 104.

### **3.1 - La place du risque dans les ACM**

Le risque n'est pas une donnée que nous avons-nous-même rapportée dans l'animation, un repli sécuritaire étant même souvent évoqué dans les pratiques liées à l'enfance : moins de classes de découvertes à l'école, peu de gâteaux cuisinés et mangés... Sécurité et risque ne sont pourtant pas les seuls aspects à considérer pour l'animateur, pour qui d'autres aspects se jouent. Que penser d'une gestion des risques, que nous avons pu distinguer de l'appréhension des risques, qui se réalise dans le cadre de systèmes multiples et complexes, quand elle s'envisage dans un vide environnemental, *ex nihilo* ? À la suite de chaque incident, pourquoi imaginer qu'il va se passer la même chose partout et en déduire une norme ? Quelle est la part de chacune des influences respectives, comme par exemple l'anticipation institutionnalisée, dans l'appréhension des risques ? Comment parvenir à saisir les liens qui unissent ces influences et les apprécier comme un système, peut-être incidemment dans une mise en système ? Est-ce la façon dont on repère et explique le risque qui serait tributaire de notre appréhension ou alors notre appréhension qui déterminerait nos façons de percevoir et d'expliquer les risques ?

L'opposition entre sécurité et liberté ne serait-elle qu'une réalité contemporaine ? Serait-elle existante par essence ? Flanquart (2017) analyse comment s'opère l'arbitrage entre liberté et sécurité (parfois désignée comme “la première des libertés”), à travers l'actualité liée aux attentats ainsi qu'aux questions de vaccinations et de sécurité routière. Il lève notamment deux interrogations : “*Quelles libertés sommes-nous prêts à sacrifier pour être mieux protégés ?*”. “*Quels dangers sommes-nous prêts à côtoyer pour garder le maximum de liberté d'action, de parole, etc. ?*”. Flanquart (*ibid.*) distingue deux domaines d'exercice de la liberté et de la sécurité :

*“[...] On constate que, selon le contexte, les mêmes personnes peuvent se retrouver d'un côté ou de l'autre. Celles et ceux qui ne jurent que par la liberté dans le domaine économique se montrent souvent très attachés à une protection forte dans le domaine civil ; et inversement”.*

### 3.1.1 - Idéologie et risque

Des institutions organisatrices d'ACM peuvent être porteuses d'idéologies (religieuse, politique) et leur caractère propre se retrouver dans la pédagogie pratiquée. L'idéologie trouve plusieurs définitions. On trouve notamment "*Système d'idées générales constituant un corps de doctrine philosophique et politique à la base d'un comportement individuel ou collectif*"; "*ensemble des représentations dans lesquelles les hommes vivent leurs rapports à leurs conditions d'existence (culture, mode de vie, croyance)*" ou encore "*système spéculatif vague et nébuleux*"<sup>88</sup>. Baechler (1976) désigne l'idéologie comme une formation discursive polémique, "*ni une insulte ni un concept passe-partout*" (4<sup>ème</sup> de couverture), ni vraie ni fausse, efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente, élaborée ou non, normale ou pathologique, grâce à laquelle une passion cherche à réaliser une valeur par l'exercice du pouvoir dans une société, et pouvant se révéler coercitive. Baechler (pp. 63-96) prête cinq fonctions distinctes à l'idéologie : le ralliement, la justification, le voilement ("*[permettant] aux classes opprimantes de voiler leurs intérêts sordides derrière de grands mots*", p. 79), la désignation ("*[consistant] à permettre de faire son choix dans la pluralité*", p. 86) et la perception, divisée en trois sous-fonctions : simplifier drastiquement les données, exercer son efficacité sur des totalités et se déterminer sur l'avenir.

Des options sont ainsi prises ou à prendre, consciemment ou inconsciemment. Des termes, qui pourraient être considérés comme opposés dans les intentions, comme "loisir" et "éducation", traduisent et concrétisent dans la réalité des façons de faire distinctes. Aussi, chacune de ces structures - sont-elles stéréotypiques ? - s'accompagne d'organisations singulières. Dans le "loisir", dans "l'éducatif", observe-t-on différentes manières d'appréhender la sécurité ? Des idéologies disparaissent, mais l'aspect éducatif reste imprégné dans les colonies de vacances, l'aspect sécuritaire également. Les premières colonies de vacances étaient justement pensées et conçues pour prévenir de risques, de maladies comme le rhume en hiver par exemple, ou pour se prémunir de la chaleur de l'été<sup>89</sup>. Aujourd'hui pointées du doigt, les attractives logiques commerciales relèvent-elles de dogmatismes ? La sécurité au centre des actions pédagogiques relève-t-il d'un dogmatisme ?

Les discours sur la répression et sur la prévention sont souvent présentés comme forcément opposés, ce qui qualifie et oriente les actions, peut empêcher quelque peu d'agir et se révèle en outre très payant électoralement, en souvenir de "bonnes vieilles méthodes". On peut ainsi être un conservateur aux allures d'anarchiste, les actes, les écrits, les paroles dépassant les questions d'image. Le caractère

---

<sup>88</sup> Idéologie, dans *Larousse*. (2018).

<sup>89</sup> On peut retrouver cela par exemple dans les colonies de vacances de la Ligue de l'enseignement qui emmenaient les enfants de Nice.

propre d'une institution (religieuse, politique) peut se retrouver dans la pédagogie pratiquée, faire référence, être raffermi. Pourtant la pédagogie proposée peut en elle-même se vouloir comme un risque. Ainsi, le prêtre italien Giussani (2006), fondateur du mouvement international Communion et Libération, émet une proposition éducative d'éducation à la critique, à la formation de la personne libre dans son ouvrage *Le risque éducatif*.

Des projets politiques ont pu être appliqués aux colonies de vacances, se traduisant, par exemple dans les pratiques hygiénistes décrites plus avant ou encore dans l'éducation à la vie de travailleur par les mairies à bannière communiste, avec l'étude du travail d'horticulteur ou sur les chantiers navals dans les années 1950 sur la côte sud-ouest française (Lee Downs, 2018b). Ainsi, Balducci (2015) introduit un article relatif aux centres pour la villégiature en Italie dans les années 1930-1943 par le fait que *“le contrôle du temps libre constitue un outil de transmission [des] valeurs idéologiques [portées par le régime fasciste]”*, ce qui se traduit dans l'architecture des bâtiments. Les projets pour la jeunesse peuvent passer par l'organisation de collectifs et débordent du cadre des séjours de vacances, comme pour les Jeunesses hitlériennes. Ce qui pourrait passer pour une idéologie s'installe parfois par un contexte, avec un avant-guerre 1914-18 où l'on forme des hommes que l'armée pourra transformer en de bons soldats et un après-guerre où l'on se fixera de réparer les dégâts provoqués par la guerre sur les jeunes (Houssaye, 2009, p. 31).

Lorsque tous les humains, jeunes, adultes, reçoivent le même message selon une idéologie ultra-dominante, cela peut se penser, en apparence, comme plus simple d'éduquer, certaines questions ne se posant pas. Pourtant, dans ce type de contexte, comment éduquer à la liberté de dire “je” ? D'un autre côté, quelles questions se posent en matière d'éducation dans des contextes d'idéologies plurielles ? Pour Colombiès (2001, p. 18),

*“éduquer c'est aussi aider l'enfant, le jeune à se situer dans un environnement où les risques sont omniprésents. Pour réussir, l'éducateur est conscient des risques qu'il doit faire prendre, comme de ceux qu'il prend. [...] Tout seul le terme « risque » traduit l'idée de subir, indique une forme de passivité, de fatalité. En revanche, le fait de « prendre » un risque met en avant une dimension de choix, d'action. Le risque étant affronté lucidement et de façon volontaire, l'objectif est alors de tenter de le maîtriser. On s'en saisit comme d'une donnée inéluctable de la situation éducative, tout en s'efforçant de la réduire, de la gérer”.*

Ainsi, *“il y a risque et risque”*, le terme recouvrant des réalités très diverses, ce qui vient brouiller le message sur la prise de risque (p. 19). *“Malgré l'évidente subjectivité en la matière, il existe des prises de risque inconsidérées qui n'ont rien d'éducatif. Elles peuvent mettre en péril, au nom d'idéologies traditionalistes [sic] ou pseudo-modernistes, l'intégrité physique ou affective des enfants et des jeunes”*, développe Colombiès (*ibid.*), comme pour nous inviter à faire un pas de côté et considérer les structures dans lesquelles nous pouvons agir.

En effet, la nuance semble parfois ténue entre une confiance en la Providence ou une volonté d'aller à la limite du risque pour les enfants... Au cours d'un sermon prononcé lors de la XXII<sup>ème</sup> Journée chouanne de Chiré-en-Montreuil (Vienne), repris dans la revue *Lecture et Tradition* (1992)<sup>90</sup>, l'abbé Cottard, plus tard concerné par le naufrage de jeunes à Perros-Guirec, tenait alors ces propos :

*“J'ai même eu, un jour, une réflexion charmante d'une personne qui me confia son fils ; nous partions en camp de scouts marins, et, bien sûr, nous allions faire du bateau. Or elle s'inquiétait un petit peu et puis me dit : “Écoutez faites attention, je vous le confie, faites attention, je n'en ai qu'un !”[...] À tous ces parents, je leur dis : ne vous inquiétez pas, j'ai deux contrats extraordinaires d'assurance que je vous propose de souscrire. Le premier, c'est “saint Joseph assistance”, ça marche très bien. Le second, c'est “Ange gardien 24/24”, ça marche très bien aussi. Car le seul recours est de faire confiance au bon Dieu [...] C'est toujours le grand amusement des garçons qui sont avec moi parce que, chaque fois que nous avons un problème, je leur dis : mais nous allons demander à saint Joseph et le problème se résoud immédiatement. C'est eux-mêmes ensuite qui font appel à “saint Joseph assistance” ; ce qui m'oblige à les reprendre : priez saint Joseph, mais tout de même pas “saint Joseph assistance” ! Mais, en réalité, c'est un contrat fondamental qui marche très bien et ne coûte pas grand-chose, si ce n'est un acte de confiance et une prière. Et puis “Ange gardien 24/24” c'est un contrat superbe. Mais par dessus tout, il faut avoir confiance en Dieu.” (pp. 5-6).*

Une seule des mères ayant perdu un enfant s'est finalement portée partie civile “pour savoir qui est responsable<sup>91</sup>”. Au cours de l'enquête, on apprit que l'accident s'était déroulé sur une mer agitée, avec une embarcation surchargée, sans l'encadrement nécessaire et que les disparitions avaient été déclarées tardivement. “Je ne savais pas”, répondit l'Abbé Cottard durant le procès, alors qu'il était questionné sur l'état du bateau, “je n'ai pas vérifié”, concèda-t-il au sujet des tests de natation, “je n'ai pas fait attention”, reconnut-il encore à propos des enfants en surnombre sur les caravelles<sup>92</sup>. Cet accident a eu lieu dans un milieu catholique, dans un cadre se réclamant du scoutisme mais non reconnu par la Fédération du Scoutisme Français. Cela avait alors néanmoins contribué à ternir l'image du scoutisme. Pour J. Plantet (2001), il s'agit là d'une “prise de risques se doublant d'incompétence, d'autoritarisme aveugle, et ce dans un contexte idéologico-religieux des plus suspects” (p. 50).

Une analyse critique de la considération accordée à la sécurité, aux façons individuelles ou collectives dont celle-ci est envisagée, est à mener. Nous pouvons lire une différence de traitement dans les premières colonies de vacances chez des protestants républicains de gauche et des catholiques, conservateurs de droite, au sujet de la liberté accordée aux enfants, caricaturée par Houssaye (1977a, pp. 16-17). La liberté primerait davantage chez les premiers quand la discipline et l'obéissance sont

---

<sup>90</sup> Par ailleurs citée dans un article de *Libération* : Santucci, F.-M. (1999b). « Saint Joseph assistance, ça marche très bien ». En 1992, l'abbé rassurait les parents en confiant la sécurité au « bon Dieu ». *Libération*, 18 octobre.

<sup>91</sup> Santucci, F.-M. (1999a). L'abbé Cottard devant la justice des hommes. En 1998, la virée en mer organisée par le chef des scouts fit cinq morts. *Libération*, 18 octobre.

<sup>92</sup> Santucci, F.-M. (1999c). L'abbé Cottard charge son prochain. L'accusé répète qu'"il n'est pas responsable" du raid tragique des scouts. *Libération*, 19 octobre.

portés par les seconds. Houssaye (p. 17) s’amuse à interpréter que la doctrine liée au péché originel ne s’est pas traduite de la même façon dans ces deux chapelles et que les protestants auraient davantage eu confiance en la nature de l’enfant que les catholiques, plus méfiants.

### **3.1.2 - Pédagogie et risque**

La pensée dans le concret de la vie dans la structure, de son environnement est le reflet d’idées inscrites dans le réel, portant sur le réel. On imaginerait ainsi mal une politique se réclamant d’une dominante écologiste amenant à la destruction du cadre naturel... Des formes de pratiques peuvent être motivées ou justifiées par des idées fédératrices sous-jacentes, que Houssaye image par une couverture pédagogique, enveloppante ou “*pare-feu*”, que chacun voudrait tirer à soi (*op. cit.*, p. 31). Il observe que des clivages anciens peuvent, par ailleurs, persister sur le terrain de la pédagogie, entre des protestants (ex-hygiénistes) qui “*insistent sur la liberté et la détente et miseront sur l’indépendance et l’initiative pour forger de nouvelles habitudes*” (*ibid.*) et des catholiques, qui “*feront de la discipline et de l’obéissance les qualités maîtresses à développer chez les colons*” (*ibid.*).

Le thème de “la sécurité des enfants” est traité aux Ceméa, avec une couverture se présentant d’Éducation nouvelle, sous la forme d’une publication du même nom par Planchon en 1952, puis par de nombreux articles, quelques fois en réaction à des évolutions réglementaires. Il est apparu également sous la forme d’échanges écrits entre militants aux avis et pratiques divergentes. Cette lettre ouverte de Fillol (1976), désigné comme “*irresponsable*” par un instructeur, notamment en raison d’une pratique facilitant la réalisation de l’entreprise indépendante, individuelle ou par petits groupes (“*S’il arrivait quelque chose*”) a retenu notre attention. Il fustige ironiquement contre une cohérence politique qu’il n’a pas, cette conscience que nombre

*“de militants d’associations se situant dans un “courant de gauche” bal[†]adent éloquentement sur la poitrine ainsi que le badge de leur parti, parlant d’autonomie de politique de la jeunesse, de prise de responsabilité... mais qui se garderait bien d’ouvrir une porte pour laisser un groupe de jeunes informel préparer ses vacances..., refuseraient à un jeune de 17 ans dans un centre de vacances de partir seul ou avec un ou deux copains, au nom de sa responsabilité d’animateur, deux jours, une semaine, dix jours, bâtir une entreprise qu’il a envie de réaliser, franchir l’obstacle qu’il s’est lui-même désigné, et dont il aura à se forger les éléments de la réussite avec la complicité et la compétence de l’animateur (si celui-ci était à son écoute...)”* (p. 6).

La surestimation des risques, qui entraîne des comportements plus sûrs pouvant aller jusqu’à l’inaction, et développée par Delignières (1993, pp. 87-88), est reprise par Lelarge (1985) et Mouton-Dufraisse (1985). Le premier évoque cette possibilité relativement à la non utilisation des outils avec des jeunes, la seconde parle quant à elle d’interdits abusifs relativement à la baignade. Si les

fluctuations de *risque perçu* peuvent dépendre de sur- ou sous-estimations de la difficulté propre ou de son habileté, pourrait-on estimer qu'il faille permettre aux animateurs d'évaluer le plus objectivement possible les caractéristiques des situations auxquelles ils sont confrontés, comme un objectif important d'apprentissage de la sécurité ?

Plus récemment, des textes évoquant les limites trop restrictives que certains se fixent en séjour fleurissent régulièrement dans les revues des Ceméa, Chobeaux, Chavaroche *et al.* (1998, pp. 19-21) éclairant notamment sur le fait que tout n'est pas défini par la législation, que "*la sécurité ne se garantit pas par l'installation d'une succession d'interdits*" (p. 19). Certaines activités n'auraient-elles de dangereuses que le nom, et subiraient ainsi cette étiquette malheureuse ? Des activités "*dangereuses*", aux guillemets bien présents et en lien avec des expériences, sont ainsi défendues, illustrées et détaillées dans d'autres textes, comme pour le lance-pierres ou le tir à l'arc (De Meester, Caron *et al.*, 1970, pp. 241-244), un jeu dénommé "*la guerre du feu*" (Brugiroux, 1994, pp. 53-54), ou encore les sorties "*sans animateur*" (Michaud, 1999, pp. 8-9). Chavaroche-Laurent (2016) fait remarquer "*une certaine frilosité à faire vivre les tout-petits au plein air, sous prétexte de les protéger*", pointant "*une fâcheuse habitude à vivre dedans*", une "*surprotection*", et encore une annonce "*des dangers avant qu'ils n'adviennent*" (p. 7). Elle entend faire approcher les petits du dehors, faire en sorte qu'ils puissent découvrir le concret de la nature et éveiller leur curiosité, reconsidérer l'idée de confort (pp. 8-9).

À quelle distance des militants les décisions sont-elles prises dans une telle association, au vu de désaccords, dirons-nous humains, sur un thème tel que celui de la sécurité. Par ailleurs, comment ces disparités peuvent-elles s'exercer dans un cadre pédagogique ?

Pourtois et Desmet (2016) font le recensement de besoins non-hiérarchisés chez l'enfant, besoins par ailleurs discutés (p. 59), et considèrent que chacun d'entre eux puisse être associé avec la pratique d'une pédagogie repérée qui lui est spécifique. Concernant les besoins repérés comme affectifs, ils associent pédagogie des expériences positives à l'attachement, la pédagogie humaniste à l'acceptation et la pédagogie du projet à l'investissement. Concernant les besoins repérés comme cognitifs, ils associent la pédagogie différenciée au besoin de stimulation, la pédagogie active à celui d'expérimentation et la pédagogie béhavioriste à celui de renforcement. Concernant les besoins sociaux, ils associent la pédagogie interactive au besoin de communication, la pédagogie du chef-d'œuvre au besoin de considération et la pédagogie institutionnelle au besoin de structures. Toutes les pédagogies sont ici associées aux besoins de valeurs (pp. 209-297). Si cet exercice, osé et inhabituel, peut certainement paraître réducteur pour celui qui l'envisage comme une procédure, Pourtois et Desmet précisent bien que ces associations ne sont en rien prescriptives (p. 299) et que "*le but recherché est le changement de l'identité pédagogique de l'éducateur, en vue de la rendre*

*moins soumise au modèle pédagogique de base*” (p. 301). Cette approche relève du postmodernisme, en composant avec les pratiques, pour l’élaboration d’une pédagogie personnelle prenant à la fois appui sur la subjectivité et sur la rationalité, émanant de modèles extérieurs (p. 303).

Comment le risque peut-il être pensé à travers chacune de ces pédagogies énoncées, prises une à une, ou revisitées ? À quelles conséquences et perspectives ces options pédagogiques invitent-elles au sujet du risque ? En quoi élaborer et s’engager dans des pédagogies personnelles, constitue-t-il une prise de risque ? Aussi, peut-on considérer que certaines de ces constructions vont plutôt dans le sens d’une ouverture, d’une utopie, quelque chose auquel on croit, ou alors plutôt vers une fermeture, la protection de ce qui semble acquis ? Dans quelle mesure ces élaborations pédagogiques revêtent-elles, d’une part, un sens qui s’impose de lui-même ou, d’autre part, sont-elles associées à un but poursuivi pour soi-même ou pour les enfants ? Dans quelle mesure invite-t-on l’Autre, enfant comme collègue, à vivre comme l’adulte que nous sommes ? La pédagogie, selon nous, ne va pas sans questionnement dynamique, sans mouvement, sans élan...

Gillet (2018) établit des modèles théoriques d’animation qui mettent en relation les invariants de situations d’animation avec les variables des situations d’animations, selon qu’elles répondent à un modèle consommatoire ou à un modèle du transfert (p. 83). Sept alternatives de signifiés sont ainsi définies, “selon la détermination que l’on accorde de façon dominante tantôt au système, tantôt au sujet” (*ibid.*). Ainsi, concernant “le faire”, “de l’ordre de l’objectif du groupe” (p. 82), l’animateur privilégiera “l’activité” ou “l’action”, pour “le participant”, dans lequel il est inclus, ses considérations envisageront des “agents” ou des “acteurs”. Relativement au “temps” et son appréhension, l’animateur se rapprochera soit du programme, soit du projet au sens sartrien du terme, “dépassant la situation présente pour préparer l’avenir” (p. 118). Le quatrième couple se réfère à “l’institution” et voit mis en avant plutôt l’institué ou plutôt l’instituant. Le couple suivant permet de cerner comment le “lien social”, à l’interne et vers l’extérieur, est envisagé, selon des intentions et des pratiques de socialisation ou de sociabilité. Dans la “stratégie” réalisée par l’animateur, son “adaptation des moyens aux objectifs de l’animation” (pp. 82-83), Gillet repère une distinction entre le modèle consensuel le modèle conflictuel, dont il rappelle qu’il peut se révéler “vertueux”, faisant référence aux travaux d’Alinsky (1976). Enfin, le signifiant représentant “la philosophie”, “qui sous-entend les finalités de l’intervention” (p. 83) distingue le fait de privilégier la “pratique”, comprise comme “production” (p. 150) et se centrant sur la technique (p. 151) du passage à une “praxis”, laquelle dépasse une certaine forme de spontanéité, d’immédiateté et se produit “quand les conditions extérieures ont suscité dans un groupe une pratique réflexive” (p. 154). Ces modèles, qui mettent en avant une forme de tension ont l’intérêt double de permettre de se situer en tant qu’animateur en

pouvant considérer ces positions, mais également de pouvoir évoluer après en avoir pris connaissance, en saisissant dans quels modèles ces signifiés se situent.

### **3.1.3 - L'ambivalence du risque et la pédagogie**

Le *risque aryétique*<sup>93</sup> représente l'unique prise en compte des conséquences négatives. Ces conséquences sont parfois évaluées dans une globalité, d'une manière objective ou subjective, conduisant à d'éventuels succès ou échecs. S'il est important d'être conscient des risques négatifs, leur seule appréhension ne permet pas de prendre en compte les risques réels liés à une situation, car on ne tient pas compte des situations qui n'ont pas eu de conséquences dommageables. Leur seule prise en compte peut elle-même apporter des conséquences négatives. Une alternative à cette approche de "chasse aux risques", souvent citée, peut-elle s'envisager ?

Le risque apparaît d'une manière ambiguë puisqu'il représente à la fois ce qui doit être pris et ce dont il faut se protéger. Hugon-Derquennes estime que la prudence ne saurait être excessive alors qu'une *"trop grande concentration d'enfants multiplie les risques de façon non négligeable"* (1977, p. 13), mais désigne, par ailleurs, certaines pratiques de prudence comme excessives, lorsqu'en son nom *"des parents créent autour de leur enfant, en âge de raisonner et de se contrôler, un univers ouaté, plastifié, artificiel et mou, où les roses sont toujours sans épines et les ciseaux à bouts ronds"* (ibid.).

Cette ambiguïté a été peu traitée dans le cadre des ACM nous semble-t-il. Balançant entre bénéfiques et risques au sens d'incident, envisagés à plus ou moins long terme, les approches peuvent diverger. Dans une philosophie de la résilience, Gill (2007, 2010) considère cette balance, dans laquelle il peut être acceptable qu'un enfant puisse se faire mal ou pleurer, sans en effacer forcément la cause. Ses réflexions et actions s'engagent notamment dans le mouvement *Rethinking Childhood*. Ainsi, l'aménagement des aires extérieures de jeux du Royaume-Uni est repensé depuis le début des années 2000, en ne tenant pas seulement compte des éventualités négatives, mais également des avantages accordés, selon les bénéfices observés<sup>94</sup>. Lorsqu'il envisage les territoires des enfants, Gill (2010) met en avant la séparation de ces différents lieux de vie. Il déplore ainsi l'exemple du gâteau fait à la maison qu'on ne peut pas ramener à l'école et développe, par ailleurs, qu'une personne n'est pas forcément en tort lorsque les choses tournent mal (p. 25). Le site Internet *Play-scapes* (aujourd'hui fermé), dédié à la promotion de la liberté des enfants dans la pratique des jeux et aux initiatives sur

---

<sup>93</sup> Terme introduit par Jousse dans le Traité de riscologie (2009). *Aryeticos* signifie "négatif".

<sup>94</sup> (Takaharu Tezuza, architecte japonais, élabore ses constructions dans une optique proche).



le sujet, désignait Gill comme l'avocat de leur réévaluation de la considération des risques dans la vie des enfants.

P. Friedberg et Perry Berkeley avançaient en 1970 que les aires américaines de jeux extérieures étaient conçues pour les compagnies d'assurance et non pour les enfants, en évoquant une surprotection de ces derniers. En 2015, dans un article nommé *When It Comes To Playgrounds, Is Risk Its Own Reward* ?<sup>95</sup>, Venturino montre l'évolution de notre société en expliquant que, dans le climat médiatique actuel, il semblerait plus approprié de dire que *“les aires de jeux extérieures sont construites pour les parents et non pour les enfants”*<sup>96</sup>. On retrouve un mouvement qui se développe particulièrement dans les années 1970, soulignant les bénéfiques, pour les enfants, des terrains d'aventure, initiés au Danemark. Hogan (1982) suggère pour sa part de laisser les enfants construire eux-mêmes leurs espaces de jeux extérieures. En France, les terrains d'aventure dont le nom est assumé se sont réduits comme peau de chagrin. On en dénombre deux en région parisienne (dont un imaginé par des architectes), trois à New York et à Berlin, une douzaine à Londres. Ces terrains d'aventure, lieux d'expérimentation et de jeux libres, se sont développés en France dans les années 1970 et ont aujourd'hui subi une disparition, rappelant à celle des enfants seuls dans les rues. Par ailleurs, Flatard et Prémel (1982) mettent superbement en image ces terrains d'aventure, et Prémel y décrit alors déjà leur déclin, comparant la trentaine de terrains qui subsiste en France à la centaine fonctionnant à Londres (pp. 5-6). Il y dépeint par ailleurs des parents aux *“schémas comportementaux d'administrés - usagers figés par l'habitude”*, éclairant qu'un espace pour les enfants est, pour la plupart des parents, un espace où l'on garde les enfants (*ibid.*). Lieux d'expérimentation et de jeux libres, les terrains d'aventure se sont développés à Paris au début des années 1970, avec le Comité pour le Développement de l'Espace pour le Jeu (CODEJ) comme intermédiaire entre les pouvoirs publics et les associations (Vergnes, Kling *et al.*, 1975). Le CODEJ mènera, en 2002, des ateliers impliquant les enfants afin de penser la rénovation de l'aire de jeux du parc de Belleville, à l'issue desquels le risque, l'exploration et la recherche d'autonomie apparaissent comme des éléments-clés et figurent comme des objectifs principaux dans le cahier des charges de la mission de maîtrise d'œuvre (Quinton, 2008).

L'appréhension du risque peut elle-même revêtir des effets inattendus et Hardy (2016) décrit *“[qu']au nom de la sécurité, parents et organismes officiels bornent la liberté, norment les jeux, multiplient les interdits, mettent fin aux initiatives.”* En France, les terrains d'aventure, au nom assumé, se sont réduits comme peau de chagrin. Les Ceméa Pays de la Loire ont, de leur côté et spécifiquement, su entreprendre et impulser un élan de constructions extérieures libres avec un large approvisionnement de matériel tels des palettes ou du cordage. Ils ont d'ailleurs expérimenté, avec

---

<sup>95</sup> *“Quand il s'agit de terrains d'aventure, le risque est-il une récompense en soi ?”*

<sup>96</sup> [Notre traduction]

un centre social, un terrain d'aventure temporaire à Belle Beille en juillet 2018. Les enfants apprennent en faisant et, à travers le jeu, en apprennent sur eux-mêmes et agissent sur eux-mêmes, sur leur environnement et sur les autres (Lewis, 2005, p. 22). Jouer apparaît essentiel au développement de l'enfant dans son entièreté : *“Limite l'expérience et l'enfant est limité, limite l'enfant et l'adulte est limité. L'enfant est, en vérité, le père de l'homme”*<sup>97</sup> (P. Friedberg et Perry Berkeley, p. 35). Les rapports des enfants à l'environnement sont, par ailleurs, développés par Hart (1979), Keliher (1997), Valentine et McKendrick (1997), Kong (2000) et encore Louv (2008).

Raibaud note la folle application d'une protection illimitée ainsi qu'une offensive sur le risque de bactéries, des microparticules, des accidents (2018a), avec le renforcement parallèle d'opérateurs forts et chers. Il considère qu'il y a généralement une sous-évaluation de la capacité de bienveillance et de la protection morale de lieux liés à un projet éducatif avec moins de pression financière (2018b). Colombiès (2001) adopte un point de vue semblable, expliquant que le risque affectif est trop souvent oublié au profit du risque physique (p. 19). Nous relevons en effet, qu'une totale prévention de risques implique une forme de démesure, d'*hybris*, au détriment d'autres aspects.

Dans le texte *Ce qui arrive*, Virilio (2002) désigne le naufrage qui incombe à la navigation comme un accident “de la substance”, tout comme les carambolages sont inhérents à l'utilisation de l'automobile ou le déraillement est successif à l'usage du train. Pourrait-on estimer que les ACM, dans lesquels des adultes agissent auprès d'enfants durant leurs vacances, portant parfois des contraintes de temps dans un rythme collectif, puissent occasionner des blessures, des contestations, des conflits ?

Binet (2001, p. 32) met en avant ce que le risque peut apporter à la structuration de l'être. Prott désigne quant à lui la pédagogie comme *“l'art de manier le risque, non de l'éviter”* (2010, titre). Dans *Est-ce qu'on peut marcher sur les pelouses ?* (1976), des militants des Ceméa donnent le reflet vivant de ce qui se joue entre enfants et adultes dans une colonie de vacances et prennent la peine de détailler et d'expliquer leur pratique, de la questionner. Dans cet ouvrage, la sécurité y apparaît d'ailleurs à la fois comme l'affaire des adultes et celle des enfants (pp. 173-178).

Des postures viennent ainsi se frotter aux dissonances, aux paradoxes, à l'occasion de situations. Ainsi, liberté et sécurité s'opposent-elles ? Les animateurs doivent-ils privilégier l'un au profit de l'autre ? À l'heure d'une *“éducation postmoderne”*<sup>98</sup> (Pourtois et Desmet, 2016), on ne saurait satisfaire à un panel exhaustif de prétentions pédagogiques, pour des animateurs mettant en jeu leurs

---

<sup>97</sup> *“Limit the experience and the child is limited ; limit the child and the adult is limited. The child is truly the father of the man.”*

<sup>98</sup> Pourtois et Desmet y associent chacun des douze besoins de l'enfant, qu'ils ont repérés et répartis en quatre catégories (2016), à des types de pédagogies.

propres représentations au sein des organisations, s'écartant plus ou moins de celles mises en avant par l'institution.

### **3.1.4 - Organisations et risque**

Le risque est pensé et appliqué dans des politiques territoriales, publiques, associatives, d'entreprise, de Comité d'Entreprise, de commerce de la colo. Les structures d'animation dans lesquelles évoluent les animateurs ont des particularités, des volontés parfois fortes et affichées, qui, dans leur concrétisation ou leur annonce, peuvent être rapprochées de positions idéologiques. Celles-ci, portées par des personnes ayant des statuts et des fonctions différentes sont traduites par des décisions pédagogiques (ex : planification, usage de thèmes, organisation et nature des activités) et des possibilités (ex : utiliser la cuisine, ...). L'usage des thèmes apparaît en 1967 sur la plaquette des soixante ans de l'UFCV, présenté parmi d'autres comme une pratique périmée, ce qui n'a qu'une valeur d'exorcisme d'une pratique proche des pratiques d'alors (Houssaye, 1977a, p. 21).

Houssaye (1997) propose un ouvrage, *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ?*, dans lequel il s'interroge et interroge sur les pratiques des colonies de vacances. Des innovations, des mises en lumière, des expérimentations peuvent s'envisager et être reprises pour contrecarrer un classicisme qui fait office d'habitude (ex : Houssaye (2005a) et le cahier de rôle, le fait de faire se rencontrer deux groupes d'enfants pour promouvoir la mixité sociale). Besse-Patin et Dheilley (2017) mettent à jour la distension palpable en 2017 entre des intentions affichées et des formes d'accueil proposées, dans l'article *Et pourquoi que les colos elles sont encore comme ça ?*, en clin d'œil.

Différents labels, attribués en partie par la CAF, viennent sanctionner, positivement ou négativement, les structures. Chacun des critères de qualité standard et prétendument objectif est étudié dans l'optique qu'une structure qui remplirait ces critères serait une structure de qualité. La question du sens de ces dispositifs se pose, et le Label Qualité mis en place dans les Alpes-Maritimes (2017), du haut de ses 99 sous-critères (3) pour un total de 297 points dans le "*tableau récapitulatif du scoring*" (65), est affiché comme "*initiateur d'une démarche de progrès permanente*" (2). C'est le sens de l'action elle-même qui est alors porté par une entité extérieure pour une équipe qui n'aurait simplement qu'à appliquer ces critères pour être bonne et performante, dans une forme de rationalisation sur 297 points, appelant à comparer à une forme parfaite, à établir un ratio. À considérer une pensée totale ? Comment est reçue cette image associée aux bonnes pratiques ? Et le bonheur, s'évalue-t-il ? Sur combien de points ? Se contenterait-on d'une surface ? Le bonheur ne pourrait-il pas être sans mesure, hors cases, sans formalisation, ailleurs que sur ce qui est montré, que sur des affiches et photographies publicitaires vantant une vie collective construite dans un scénario

calquant une publicité permanente pour du dentifrice ? Une telle optique, la labellisation, pour chacun de nos actes nous amène aux travaux de Watzlawick (1991). En effet, celui-ci évoque l'histoire de l'homme qui recherche soudain *“si la vie avait ses propres règles, tout à fait indépendantes de nous”* (p. 13). Watzlawick compare cette situation difficile à celle du mille-pattes à qui le cafard demandait *“comment il faisait pour mouvoir autant de pattes avec autant d'élégance et de facilité : dès lors que le mille-pattes commença à penser, il devint incapable de marcher”* (p. 14). Ainsi, le mille-pattes recherche la décomposition par la pensée de sa propre marche, très complexe, ce qui met à mal son système interne.

Houssaye (2010a, pp. 101-104) accepte, semble-t-il largement, de porter *“un regard critique et distancié sur ces actions [de labellisation]”* (p. 101), et Bacou, Bataille *et al.* (2016) font de même, relativement aux propositions appuyées de référentiels lancées par la DJEPVA. Pourrait-on imaginer que ces labels qualité puissent participer à l'indexation de coûts d'assurance, relativement aux orientations pédagogiques prises dans un séjour ou par un organisme ? La question du label ne porterait-elle pas des intérêts et enjeux financiers, et donc chiffrables, dans un champ qui bordure actuellement avec le tourisme ? Impacterait-elle sur l'évolution des coûts ou la réalisation de bénéfices, alors que l'instauration de “labels qualité” ajoute un nouvel élément pouvant faire office d'argument de vente ?

En 2002, Pelletier évoquait pour sa part la *“tentative de maîtrise”* dans les CVL, relative à la position institutionnelle, pensée qu'il associe à sa lecture de Colombiès (2001). Ce dernier explique que *“la vigilance s'impose. La juridicisation de notre société n'épargnera pas les C.V.L., surtout s'ils ne se situent pas très clairement en dehors du rapport consumériste avec les parents usagers”* (p. 19). Les positions institutionnelles ont-elles ainsi agi à sortir les ACM du rapport consumériste ? Un récent texte de Bocquet et Dheilly (2018), publié à la suite de la transposition de la Directive Travel et visant à intégrer les séjours au domaine du tourisme souligne des éléments qui montrent une évolution à l'inverse. Dans le même mouvement, une pétition visant à contester cette même transposition adoptée *“sans concertation et dans une urgence apparente”* a rapidement recueilli plus de 5.000 signatures, participant à un recul à relativiser.

Raibaud (2018a, b) aborde quant à lui une augmentation des normes qui se fait au détriment des enfants, puisqu'elle entraîne la fermeture de nombreuses structures. (Ménard, 2013, p. 67) reconnaît que les réglementations sur la sécurité alimentaire et sur l'accessibilité des locaux, souvent transposées de directives européennes, sont motivées par des préoccupations légitimes et guidées par des intentions généreuses et louables, mais *“[qu']elles ont fini par produire des effets inattendus sur les séjours collectifs, en faisant disparaître une partie de l'offre associative soit purement et*

*simplement, soit au profit d'une offre commerciale réputée plus professionnelle*”, éclairant ainsi sur des adaptations aux risques en ACM.

### **3.1.5 - Pratiques d'ACM et risque**

L'éducation relative à certains risques auxquels les enfants sont et seront soumis dans leur vie présente et future est envisagée dans les structures de loisirs elles-mêmes. On rencontre dans les ACM des moments d'éducation aux risques liés à la route, à la sexualité, à la nutrition, à l'hygiène, à l'environnement... pour des thématiques globales de séjour parfois axées sur de tels points comme nous avons pu l'observer avec le recyclage. Les ACM, décidément conditionnés à être des lieux et des outils d'éducation, constituent par ailleurs un espace à investir pour des organisations de prévention ou d'éducation à quoique ce soit, qui y retrouvent des enfants en vacances et donc un autre cadre que l'école. Le risque n'est pas seulement envisagé à travers un rapport à l'avenir mais peut s'observer dans les pratiques ludiques.

#### **- Les jeux**

Le jeu peut être pratiqué de différentes manières dans les ACM, et les pratiques actuelles répondent précisément au fait que les sociétés fabriquent elles-mêmes leurs propres risques. Huizinga et Mauss se distinguent quant à l'appréhension du jeu. Le premier (1988) présente le jeu comme plus ancien que la culture. Pour Huizinga, le jeu répond aux fins biologiques : se maîtriser, se détendre, dominer, conquérir, et la fonction du jeu est très importante pour l'homme. Le sens donné au jeu est souvent détourné, modelé par la sécurité. Pour Huizinga, le jeu est avant tout un plaisir qui tient le déterminisme à distance : il devient un modèle de culture et ainsi une pâle représentation de ce qu'il devrait être. Le jeu représente ainsi un ordre, une perfection temporaire et limitée. Les normes de notre société, dont le sens est aujourd'hui le sérieux, la sécurité, donnent des limites au jeu. Mauss (2013) présente quant à lui les techniques corporelles, incluant les jeux, dépendantes des types de cultures, sport comme une forme de fait social total (voir Parlebas, 1999, p. 145). Pour Zondervan (1928) et Buytendijk (1932), le jeu est la manifestation des enjeux. Les jeux traditionnels apparaissent tels *“une pierre indispensable à la construction de la maîtrise du risque”* (Marchal, 1990, p. 15), pour *“[un] goût du risque qui est comme le goût du jeu, diversement partagé parce qu'inégalement expérimenté dans le plus jeune âge”* (ibid.) Dans *Les Jeux et les Hommes*, Caillois (1991) présente une classification des jeux qu'il détermine en quatre possibilités. L'*agôn*, désigne les activités de compétition et d'opposition, la *mimicry* symbolise les pratiques d'imitation, l'*aléa* contient les activités jouant du hasard et l'*illinx* celles dont l'essence est le vertige. Ces catégories sont parfois combinées dans certaines activités. During (1984) focalise son attention sur

les jeux collectifs pour estimer que leurs enjeux se sont édulcorés depuis le Moyen-Âge pour évoluer vers des considérations plus stratégiques. La libération affective liée à certaines pratiques y est alors contrôlée, parfois jusqu'à l'attribution du résultat d'un jeu qui ne saurait y faire rencontrer une quelconque forme de défaite, dans une recherche adulte de "vacances parfaites" pour les enfants.

En 1996, Collard (pp. 9-10) observe depuis plusieurs années une aseptisation de la motricité qui se caractérise par le développement fort de la pratique de jeux sportifs sans compétition, avec enjeux corporels. Il entrevoit ainsi les pratiques extrêmes comme des motifs faisant sens dans notre société, comme si les pratiquants étaient amenés à prendre le risque de se tuer dans une pratique pour ne pas mourir dans une dimension sociale. Ces pratiques appellent à l'utilisation de matériel, fruit des progrès technologiques. L'évolution de l'interface homme/machine participe à la transformation des risques ; le consentement que notre société moderne lui accorde trouve son reflet dans les pratiques. Dans *L'enfant : une approche globale pour son développement*, Hendrick (1993, pp. 383-387) recense les bienfaits des jeux pour l'enfant : psychomoteurs, sociaux, intellectuels, émotifs et favorisant la créativité. Bruner (1974) présente les avantages expérimentaux qu'offre pour l'enfant la possibilité de se comporter en toute liberté lors d'activités ludiques de créativité, comportant finalement peu de risques. La possibilité que l'enfant puisse avoir de s'adonner librement au jeu augmente d'ailleurs ses aptitudes à résoudre des problèmes (Sutton-Smith et J. M. Roberts, 1981), ce qui s'envisage différemment selon les dimensions culturelles. Cela s'envisage dans des contextes d'interculturalité. Sutton-Smith (1971) pointe également le fait qu'un même jeu puisse changer de valeur selon l'âge de celui qui le pratique. Hugon-Derquennes (1977, p. 81) observe une forme d'anesthésie opérée par publicistes et spécialistes en marketing sur le chemin des loisirs. Celle-ci relate, par exemple, la disparition des jeux de couteaux, lancés et plantés (pp. 11-13) qu'elle a néanmoins elle-même pratiqués et fait pratiquer, interpellant directement le lecteur : "*Je ne suis pas sûre que tous mes lecteurs manifestent spontanément le même enthousiasme devant une initiative qu'on jugera peut-être, prématurément, aussi déraisonnable qu'imprudente*" (p. 13). Elle détaille que, consciente des dangers d'une lame de couteau, un enfant de sept ans qui a acquis une certaine dextérité manuelle peut raisonnablement avoir son propre couteau.

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 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 (1997, pp. 259-260).

### **3.1.6 - Études sur les risques dans l'animation**

La sécurité, envisagée d'une manière individuelle, peut revêtir différentes réalités, comme le révèlent les études d'un formateur Ceméa, Fontier (1981), et le mémoire de DEA de Pelletier (2002).

#### **3.1.6.1 - L'étude d'un formateur : Fontier (1981)**

Dans la revue des Ceméa *Instructeurs Actualités*, parue en novembre 1981, Fontier, alors instructeur, décrit le protocole d'une enquête réalisée auprès de stagiaires en formation de base concernant la législation et la sécurité. Son enquête se décline en quinze questions qu'il pose aux stagiaires sur papier, en réunion de préparation ou dès le début du stage. Fontier leur indique qu'il ne s'agit pas de répondre en fonction de l'avis pré-supposé des instructeurs ou d'un éventuel directeur, et qu'ils doivent *“être capables de réfléchir par [eux]-mêmes et pas seulement appliquer mécaniquement des textes de lois parfois imprécis”* (p. 17). L'auteur est intéressé tant par la nature des réponses individuelles, avec leur lot d'hésitations, que collectives. Selon lui, ce système permet de se détacher d'un débat manichéen, ce qui permet d'aller plus loin dans la réflexion. Ainsi, les résultats montrent des *“réponses [qu'il juge] très intéressantes, significatives ou que l'on entend rarement (ou pas) dans une discussion”* (p. 23). Celles-ci montrent divers contrastes, allant d'une faible variété de réponses, soit deux types différents (pour *“Il fait chaud, nous passons près d'une petite rivière que je ne connais pas, les enfants veulent se baigner.”*) à une forte variété, avec douze types (pour *“À partir de quel âge peut-on se servir d'un couteau (Opinel) ?”*).

Il remarque que les stagiaires ont souvent une grande difficulté à se dégager de la législation et entrevoit qu'au lieu de prendre la responsabilité de décider vraiment, les répondants pratiquent l'esquive et déplacent cette responsabilité sur le directeur ou sur des événements sur lesquels ils sont passifs. Aussi, il souligne que la responsabilité semble plus importante que l'accident lui-même, et une *“souplesse”* de l'animateur plus importante s'il a l'aval de son directeur, *“reconnu comme celui qui connaît les textes”* (p. 22), sur qui se reporterait la responsabilité. L'interprétation des résultats montre qu'une bonne partie des animateurs se sent un peu écrasée par cette responsabilité et l'auteur s'étonne quelque peu d'enfants dépeints comme constamment sous l'œil de l'animateur, ce qu'il met hypothétiquement sur le compte des lois et de l'idée qui en est faite, ou encore du regard du directeur. Selon l'auteur, tenir compte d'une législation qui évolue influencerait sur les réponses, ce constat traduisant des rapports aux risques et à la sécurité qui évoluent et qui s'adaptent aux structures d'accueil.

### **3.1.6.2 - Une étude scientifique : Pelletier (2002)**

En 2002, Pelletier avait organisé son travail de recherche sur “[l]’état des qualifications du risque en centres de vacances” en deux hypothèses de recherche. La première portait sur le fait “[qu]’il existe autant de qualifications de la notion de risque en C.V.L., qu’il coexiste d’acteurs directs et indirects dans ce milieu” (p. 7), ce que l’auteur “pense pouvoir affirmer” dans son analyse finale (p. 83), et confirme à la conclusion de son étude. Aussi, Pelletier (2002) a tenté d’éclaircir, selon lui sans succès, le fait que la tentative de maîtrise du risque actuelle dans les ACM tendrait à contredire certaines finalités originelles liées aux vacances collectives d’enfants.

Les résultats de cette étude sur les risques en CVL proviennent d’entretiens auprès de directeurs, parents et adolescents. Il interroge alors 7 parents d’adolescents, 10 adolescents ainsi que 7 directeurs ou directrices, se rapportant chacun avec un séjour Éducation et Plein Air Finances (ÉPAF).

Les résultats de l’analyse catégorielle montrent que, parmi les parents qu’il interroge, 3 d’entre eux disent qu’ils sont prêts à accepter le risque pour leur enfant en CVL dans certaines circonstances “*par fatalisme*”, 3 autres “*par choix*”, et enfin 2 “*non, pas consciemment*” (pp. 39-40).

Alors qu’il interroge successivement dix adolescents sur la question “*Où places-tu la limite du risque que tu ne franchiras pas*”, tous les adolescents évoquent le fait que c’est le jeune qui doit placer sa limite. La question invite certes à répondre dans une dimension active, l’ensemble des jeunes se positionnant ici eux-mêmes comme producteur de la limite du risque à ne pas franchir. Pelletier (p. 79), raccroche les résultats obtenus auprès des adolescents à sa lecture de Colombiès (2001, p. 18), la gestion du risque par les adolescents étant pour ce dernier “*au cœur de la construction de leur personne*”, se situe “*au cœur d’une sorte de “couple” “sécurité-insécurité*”, dans une “*mise en tension permanente [qui] voit s’affronter l’envie que nous avons de dépasser nos peurs, et la peur que nous font nos envies*”. Ainsi, les adolescents verraient-ils dans l’ACM une dose de *pharmakon*, mot issu du grec représentant à la fois le remède et le poison ? Pensés seulement comme un poison, l’usage du couteau, le fait de grimper à l’arbre peuvent être considérés comme impensables. À la question que pose Pelletier aux adolescents : “*Y a-t-il eu des incertitudes, des craintes, des peurs qui apparaissent avant chaque nouveau départ en centre de vacances ?*”, ces derniers soulignent principalement une insécurité affective, ainsi que les incertitudes désagréables concernant leurs attentes personnelles, que l’auteur réfère à “*un penchant consumériste*” et, dans une moindre mesure, des craintes organisationnelles (p. 50). Aussi, les adolescents comptent ici davantage sur l’auto-responsabilisation par l’équipe d’encadrement, “*de qui ils attendent également une vigilance quasi-permanente et discrète*” (p. 78).



Enfin, cinq des directeurs interrogés affirment ne pas pouvoir exposer les jeunes au moindre danger (p. 82), ce qui corrobore avec le sentiment des parents qui jugent qu'en CVL, leur enfant court plutôt moins de risque que dans la vie courante (p. 41).

## **3.2 - Des approches individuelles des risques pour les animateurs**

### **3.2.1 - L'animateur et le risque**

#### **3.2.1.1 - La personne et le risque**

Aristote a utilisé le concept philosophique de la *phronesis* dans l'*Éthique à Nicomaque*, dont les traductions par prudence (Tricot, 1996), sagacité (Bodéüs, 2004) ou encore sagesse pratique suscitent toujours des débats. Selon Aristote, "*la prudence est une disposition (hexis), accompagnée de règle vraie (orthos logos), capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour l'être humain*" (Tricot, 1996, 1140 b 5). Ainsi, la *phronesis* représente la vertu de la faculté d'opiner de l'âme, ce qui la rend distincte de la faculté de raison (Tricot, 1140b25). La faculté d'opiner, tout comme la prudence, ont rapport au contingent, à la sphère des actions humaines, et non à l'universel ou au nécessaire. Pour Aristote, la *phronesis* se distingue de la *prudentia* latine (Aubenque, 2002, p. 3), laquelle désigne la "*science des choses à prévoir et à éviter*" (Hellegouarc'h, 1963, p. 273), encore distincte de la *sapientia*, "*science des choses divines et humaines*" (*ibid.*), dans un domaine plus ample entre l'homme et la nature et les éléments surnaturels. Chez Aristote, le monde réel est comme divisé en deux et la *phronesis* vise à combler "*la distance infinie entre l'efficace réelle du moyen et la réalisation de la fin*" (p. 142). La *phronesis* est la conséquence "*d'une scission à l'intérieur de la raison, et la reconnaissance de cette scission comme condition d'un nouvel intellectualisme critique*" (p. 146) La *phronesis* n'est donc pas la vertu de l'âme raisonnable à proprement parler, mais celle de la partie de cette âme portant sur le contingent. Pour Aristote, le juste milieu de la vertu de l'Homme peut naviguer sur deux flux, celui de la couardise ou celui de la témérité, avec comme entre-deux un possible non-choix qui s'apparenterait à de la médiocrité. La *phronesis*, liée à l'intuition, ne se concrétise pas par l'indécision. Aubenque relève

*"À la fois homme de pensée et d'action, héritier en cela des héros de la tradition, le phronimos unit en lui la lenteur de la réflexion et l'immédiateté du coup d'œil, qui n'est que la brusque éclosion de celle-là : il unit la minutie et l'inspiration, l'esprit de prévision et l'esprit de décision"* (2002, p. 106).

Delignières (1993) explique que les différences inter-individuelles peuvent avoir leur importance sur les comportements de prise de risque au-delà d'une simple "logique globale". L'adoption d'un

comportement donné n'est pas uniquement soumise aux caractéristiques de la situation et à la nature des enjeux qu'elle véhicule. L'observation empirique l'amène à penser que la prise de risque est également liée à des variables plus permanentes, comme la personnalité des sujets, induisant par là une systématique du comportement de prise de risque ("casse-cou", "froussard"). Selon Wilde (1988), le *risque préférentiel* est plus important chez les jeunes que chez les personnes plus âgées, et chez les hommes que chez les femmes. Selon G. C. Roberts (1975), le risque est plus important chez les hommes que chez les femmes dans une situation identique et les sujets marqués par l'accomplissement présentent des niveaux de prise de risque plus élevés que les sujets marqués par l'évitement. Si l'expertise influence l'objectivité de l'évaluation du danger, Ewert et Hollenhorst (1989) montrent que le *risque préférentiel* est plus important chez les experts que chez les non-experts.

Zuckerman (1980, 1983, 1990) tente d'expliquer les différences interindividuelles par une constante comportementale appelée "recherche de sensation" (*sensation seeker* en anglais). L'auteur a mis au point un questionnaire permettant de rechercher chez chaque sujet un score de recherche de sensation. Il relie la recherche de sensation à un besoin primaire associé aux systèmes de production et de régulation hormonale et enzymatique. Clark, Sommerfeldt *et al.* (1990), cités par Lejoyeux, Tassain *et al.* (1996) considèrent la recherche de risque sur un continuum, allant de la "prudence maximale" à "l'audace extrême". Ainsi, Eiksund (2009) qualifie les individus qui s'exposent volontairement à un niveau de risque élevé ou recherchent de nouveaux risques comme "Sensation Seeker", selon le terme précité, introduit par Zuckerman, Kolin *et al.* (1964). En effet, Selon Zuckerman (1983), la tendance à "la recherche de sensations" caractérise certaines organisations de personnalité. Pour Zuckerman (1994),

*"la recherche de sensation est un trait de personnalité caractérisé par le besoin d'expériences et de sensations variées, nouvelles, complexes, et la volonté de s'engager dans des activités physiques et sociales risquées, expériences recherchées pour elles-mêmes"* (p. 27).

La recherche de sensations conduit au fait de privilégier la multiplicité des expériences, l'intensité de l'existence, la brièveté de l'action et également l'étreinte avec le monde pour Lejoyeux, Tassain *et al.* (1996), qui ajoutent que cette recherche incite à mettre sa propre sécurité en péril, pour tester sa garantie, et à rechercher ses limites.

Une échelle de recherche de sensation (Sensation Seeker Scale, 1964) a été développée afin de mesurer ce trait précis de personnalité. Celle-ci se divise selon cinq composantes principales. La "Recherche de danger et d'aventures" s'exprime à travers des sports extrêmes ou des activités comportant des éléments dits "de risque", comme l'escalade ou le parachutisme. La "Recherche d'expérience" correspond notamment au goût pour un style de vie non conventionnel. On recherchera ainsi des expériences nouvelles et excitantes, quand bien même elles font un peu peur et sont illégales

ou non conventionnelles. La “Susceptibilité à l’ennui” traduit une aversion pour les activités routinières, répétitives. Ainsi, un animateur pourra exprimer sa volonté de ne pas animer deux fois le même jeu. La “Désinhibition” désigne l’adoption de comportements désinhibés socialement et extravertis, de recherche de stimulation par l’utilisation de produits et des expériences sexuelles plus variées. Celui-ci pourra dire que “*presque tout ce qui est agréable est immoral ou illégal*”. Enfin la composante “Facteurs généraux” réintègre différents items des quatre premières composantes.

Jonah (1997) explique que le lien entre les individus “chercheurs de sensations” et les comportements de prise de risque a été observé. De nombreuses études (Furnham et Saipe, 1993 ; Jonah, Thiessen *et al.*, 2001 ; Rosenbloom, 2003 cité par Ayvaşık, Er *et al.*, 2005) ont mis en relation la recherche de sensations avec des comportements risqués au volant et semblent donc montrer qu’un conducteur qui affiche un score élevé sur l’échelle de Zuckerman aura plus de chance d’avoir un comportement de conduite à risque. Jonah (1997) a répertorié plus de quarante études utilisant l’échelle de recherche de sensation de Zuckerman pour identifier les liens entre la personnalité du “chercheur de sensations”, le style de conduite, la prise de risque et l’implication dans les accidents. Les résultats montrent majoritairement une relation étroite entre la recherche de sensations et le comportement de prise de risque lors de la conduite. Dans ces études, la composante de l’échelle “*recherche de dangers et d’aventure*” apparaît avoir une relation particulièrement plus élevée avec la prise de risque en conduite. Machin et Sankey (2008) ont mis en évidence que les jeunes conducteurs montrant un faible score aux items relatifs à “*l’aversion à la prise de risque*” avaient moins tendance à avoir un comportement de prise de risque élevé vis-à-vis de la vitesse que les jeunes conducteurs qui déclaraient être “*chercheurs d’excitation*”. Aussi, l’ensemble des études menées à partir de cette échelle montre des scores relevés pour certains facteurs (“aventure” et “désinhibition” notamment) systématiquement plus élevés chez les hommes que chez les femmes, et un “facteur général” de l’échelle inversement corrélé à l’âge des participants, d’une manière significative (Carton S., Lacour *et al.*, 1990)<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> Eysenck, puis Eysenck et Eysenck, présentent également un modèle de personnalité. En 1958, un premier questionnaire de personnalité, le Maudsley Personality Inventory (MPI) est constitué de quarante-huit items intégrant deux dimensions, l’extraversion et le névrotisme. En 1964, incluant l’échelle de mensonge, ce questionnaire évoluait en inventaire de personnalité, le Eysenck Personality Inventory (EPI), avec désormais cinquante-sept items. En 1975, Eysenck et Eysenck introduisent l’échelle de psychosisme, et le Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) atteint quatre-vingt-dix items. En 1985, Eysenck, Eysenck *et al.* ajoutent dix items et reformulent l’échelle de psychosisme (EPQR-S). En 1992, le EPQR-A, version courte du questionnaire composée de six items par échelle, soit vingt-quatre items, a été validé, construit afin d’éviter les contraintes d’un questionnaire trop long (Francis, Brown *et al.*, 1992). Ce modèle permet de réaliser quelques prédictions quant au profil de personnalité des sujets susceptibles de prendre des risques. Des résultats montrent un *risque préférentiel* plus élevé chez les sujets extravertis que chez les introvertis, de même que chez les sujets stables comparé aux névrotiques (1975). En 1978, Eysenck et Eysenck déterminent un trait de personnalité qu’ils nomment audace et qui se caractérise par la recherche de sensation et la prise de risque. Les auteurs estiment que ce trait est similaire et comparable au “*sensation seeking*” de Zuckerman.

Watzlawick (1991, p. 50) présente les joueurs à somme nulle, lesquels adoptent “*totalemment et invariablement, la thèse manichéenne selon laquelle dans toute situation de la vie, il n'existe jamais que deux solutions : perdre ou gagner*”, sans troisième possibilité. Il poursuit en expliquant que de “*continuelles attitudes agressives ou défensives [répondant à ce modèle] engendraient les situations contre lesquelles [ces joueurs veulent] précisément se protéger*” (p. 51). Il explique, par ailleurs, que l'on peut apprendre aux jeunes à devenir des joueurs à somme nulle (p. 50), mais également qu'une “*réaction en chaîne de gentillesse*” (p. 49) peut être engendrée par le fait de faire entrer quelqu'un d'autre dans un jeu à somme non nulle, en lui rendant son portefeuille sans raison apparente ou encore en le prévenant que les phares de sa voiture sont restés allumés (pp. 49-54). Les joueurs à somme nulle se fatiguent dans ce que Watzlawick appelle les ultrasolutions, cherchant à résoudre une équation dont l'inconnue ne porte que trop bien son nom.

### **3.2.1.2 - Profils d'animateurs**

On retrouve de nombreux travaux sur le risque et sa prise en compte par des acteurs en situation de travail, notamment dans des revues telles *Safety Science* et *Accident analysis and prevention*. Des modèles portent sur la gestion des risques, comme ceux de Hale et Glendon (1987), dont celui de comportement face au danger, qui intègre différents niveaux de fonctionnement, basés sur la connaissance, la règle et la compétence, envisage un danger objectif qui baisse, stagne ou augmente, entrevoit les limites du système individuel, s'appuie sur des modes inductifs, déductifs ou encore en cours de traitement.

À la lecture de ce modèle, il nous semble que l'interaction avec Autrui doit être considérée en tant que telle, et que le fait d'isoler la question de la situation et du danger s'adapte en fait à une manière presque mécanique d'envisager le travail avec l'humain et l'éducation, envisageant un autre voulu et pensé relativement passif.

Dans l'ouvrage *Être l'animateur en centre de vacances*, A. Sirota (1992) dresse sept portraits d'animateurs suite aux questionnaires remplis par plus de 580 moniteurs de l'époque :

*“1 – en position d'attente initiatique. [...] 2 – en position de contestation. [...] 3 – en position défensive. [...] 4 – en position initiatique et contestataire à la fois, ou en position contre-initiatique, sans mise en avant de l'enfance. [...] 5 – en position d'attente initiatique délaissant toute quête par rapport à l'enfance et même craignant un peu les rapports avec les enfants. [...] 6 – sur une position d'attente régressive. [...] 7 – “auto-initiatique”.”* (pp. 87-97)

À l'issue de ces mêmes questionnaires puis d'entretiens, A. Sirota (*ibid.*) a par ailleurs pu déterminer treize catégories de raisons les “*ayant poussés vers l'animation*” :

*“1 - l'expérience de la colonie comme ersatz [...] 2 – dépaysement [...] 3 - besoin d'activité [...] 4 – argent [...] 5 - spécificité et marginalité du travail de moniteur [...] 6 - contacts et confrontations multiples [...] 7 - mixité, sexualité [...] 8 - attributs et droits liés au statut de moniteur ou au leadership possible [...] 9 - initiation et mise à l'épreuve [...] 10 - attentes de rôle par rapport au directeur [...] 11 - intentions et objectifs pédagogiques et idéologiques [...] 12 - possibilité de revanche et prise d'indépendance [...] 13 - pour le contact avec les enfants, le milieu des enfants”.* (pp. 35-41).

A. Sirota (pp. 112-115) identifie cinq grandes interrogations existentielles chez ceux qu'il nomme ici les “moniteurs”, constitutives de ce qu'il appelle “le noyau motivationnel de quête existentielle” : 1 – “Est-ce que je puis exister, être, respirer, quelque part enfin ?” ou bien “existe-t-il un lieu où je puisse respirer, où l'on ne m'empêche pas de respirer en propre ?” 2 – “De quoi suis-je capable ?” 3 – “Est-ce que j'existe et qui peut me le dire si ce ne sont les enfants ?” 4 – “Qui suis-je ?” 5 – “Est-ce que je ne risque pas tout en m'occupant d'enfants ?”.

La cinquième interrogation existentielle nous interpelle. Selon A. Sirota, un moniteur particulièrement réactif à cette dernière aurait pu dire :

*“J'appréhendais beaucoup la colonie. D'ailleurs je ne peux pas dire que je me sente particulièrement bien dans ma peau. Et si j'échouais ? Que ferais-je ensuite ? Si j'échouais que resterait-il de moi ? Des morceaux. Peut-être aurait-il mieux valu que je ne m'aventure pas dans ce genre d'expérience ? N'est-ce pas pire qu'avant ? J'ai pris le risque d'y laisser ma peau. Dans quel guet-apens me suis-je mis ? Mais je voulais absolument savoir, ne valait-il mieux pas tout risquer et en avoir le cœur net une fois pour toutes ? En me confrontant à une pratique ne prenais-je pas le risque d'être confondu de ne rien valoir du tout ? Voilà quelles étaient mes questions avant le séjour je me disais : est-ce que je ne risque pas tout en m'occupant d'enfants ? Mais je ne pouvais rester suspendu indéfiniment, le travail de moniteur pouvait m'aider à répondre à cette question cruciale.”* (p. 115)

Les enjeux semblent ici très profonds et dépasser l'ordre du visible, du perceptible. Les animateurs se confrontent pour certains pour la première fois à une prise de responsabilité.

\*

Pour Chobeaux et Segrestan (2010, p. 201), deux représentations de l'animation s'opposent : une première, technicienne, visant à répondre à la fois aux attentes des publics et des élus, au risque d'une réduction du sens et du contenu de leur travail d'animation à des fonctions de service de garde et de loisirs, et une seconde, au service du développement des personnes et des groupes, se centrant sur leurs prises de responsabilité, leurs capacités critiques d'éveil, dans un travail avec les personnes à la transformation de leurs situations, de leurs milieux.

Gillet (2018) fait quant à lui état d'un système complexe modélisant les pôles d'influence de l'animateur, qui permet de mieux comprendre ce qui est induit lorsque ce dernier suit tantôt ses propres représentations, tantôt celles qu'on lui impose ou propose, et que cela ne s'exerce pas simplement au coup par coup, répondant brutalement à chacun des risques qui se présentent et sans

un certain ancrage, sans lien avec une réalité plus large. Il propose ainsi une modélisation sous la forme d'un triangle, et donc de trois pôles cette fois-ci, à partir d'une approche psychosociologique de la dynamique des groupes restreints, mise en parallèle avec un environnement social (1996, 2018). Influencés par trois pôles, trois modèles de l'animateur, militant, technicien et médiateur, se dessinent. Ils correspondent respectivement aux fonctions d'élucidation, de production et de facilitation pour des logiques d'action idéologiques, pratiques et stratégiques (2018, pp. 190-191). L'animateur modifie sans cesse sa position dans le triangle, laquelle correspond à des fonctions qui se nourrissent réciproquement. Ces ajustements se réalisent

*“selon les situations, les circonstances, les moments et les lieux, selon les rapports de force entre acteurs et agents sociaux et individuels existant dans son environnement, selon l'histoire collective du territoire géographique ou institutionnel dans lequel il agit, selon sa formation, selon ses expériences, sa mémoire et son intelligence, selon donc aussi, sa compétence stratégique, c'est-à-dire à la fois la compréhension des enjeux multiples qui traversent son paysage professionnel et la nécessaire adaptation des moyens aux fins, selon les contraintes qui vont peser sur lui, liées par exemple à son contrat de travail, selon les ressources et réseaux dont il dispose, enfin selon la détermination, la volonté, la motivation qui sont les siennes et qui sont des éléments non négligeables de sa crédibilité”* (Gillet, 1996, p. 131).

Gillet (2018, p. 189) détecte un ordre d'apparition dans la construction des logiques qui sous-tendent les trois pôles qu'il présente. Avant de citer Augustin et Ion (1993), Gillet (*ibid.*) écrit que cet ordre qui ne doit pas masquer la coexistence,

*“sous des formes variées apparues en des temps distincts”, de “problématiques successives, parfois concurrentes”, “parce qu'à l'image de strates dans une coupe géologique, elles ont laissé des traces qui constituent encore la trame du paysage visible sous nos yeux”.*

Gillet évoque alors l'idée d'une *“synchronie professionnelle dans une diachronie historique”* (*ibid.*). Les positions explicitées par Gillet sont à la fois révélatrices et productrices d'une attente du futur puisée dans le passé, auquel Bloch (1976, 1982, 1991), fait référence, de stratégies pour penser les temps et les espaces d'après, de disponibilités à accepter ou pas certaines formes d'incertitude.

### **3.2.1.3 - Agent, acteur, auteur**

Les animateurs ont des pensées, des ressentis par rapport à ces postures, aux positions institutionnelles, structurelles et hiérarchiques, par rapport à l'organisation du séjour, à la liberté de l'enfant (de parole, d'action), ou encore à la mixité dans le séjour. Ils traduisent ou déduisent des positions dans des aspects pratiques. En 2017, Crampon présentait à de jeunes militants des Ceméa de Picardie un film, tourné en super 8 puis monté numériquement (2015), au sujet de *“Des terrains d'aventures pour enfants d'âge maternel”* qu'il avait pu diriger dans les années 1970. On pouvait y entrevoir ce qu'il entreprenait en termes d'aménagement des espaces et de rythme dans ces colonies de vacances. *“Les colos maternelles que j'ai dirigées étaient pensées comme des camps d'ados”*

explique-t-il, comme pour mieux s'écarter de pratiques heurées et semblables pour tous les enfants. Alors que l'on trouve ça et là dans des formations d'animateurs qu'un jeune enfant a un temps d'attention dans une activité qui se révèle très limité, de l'ordre du quart d'heure, Crampon détaille que les activités dans lesquelles les enfants s'engageaient pouvaient durer "*trois minutes ou trois jours*". Il se vit renvoyer par les spectateurs, "[qu']aujourd'hui il serait impossible d'agir comme cela", que "*c'était interdit*". Il leur répliqua qu'à l'époque ce qu'il aménageait n'était pas tout à fait permis non plus. En portant un regard rétroactif, on s'aperçoit que les questions de sécurité et d'autorisation ne sont pas des sujets nouveaux et propres aux acteurs actuels.

L'animateur entretient des rapports à la règle, à la sécurité, aux risques, qui sont à son image, et qui lui sont à la fois propres tout en ne dépendant pas totalement de lui. Le contexte de l'animation induit en partie les animateurs sur le sens donné aux actions relatives aux vacances collectives d'enfants, leurs regards sur leur rôle.

Il y a une différence remarquable entre le prescrit et l'usage qui est fait, les prescriptions et les pratiques. L'appropriation des choses sur le terrain ne se fait pas sans filtre par les praticiens. Cela est rapporté par des stagiaires BAFA 3, qui détaillent que ce qui est abordé en stage BAFA 1 est différent que ce qu'ils voient lors de leur stage pratique. Monforte (2006, p. 33) et Besse-Patin (2012) mettent en avant ce décalage entre le vécu du stage de base et du stage pratique, qui serait d'ailleurs un facteur d'abandon de la formation. Besse-Patin (*ibid.*), qui cite Veenman (1984), entrevoit dans ces abandons un "*choc de réalité*" qui se lit par un écart important entre des représentations idéalisées lors du stage de base et une réalité autre lors du stage pratique avec les enfants, se traduisant parfois par des expériences difficiles. La part des abandons durant la formation est estimée à 38 % dans les travaux de Houssaye (1991, p. 83) et de Besse-Patin (2012, p. 7), à 42 % dans ceux de J. Camus (2016, p. 239) et à 35 % sur la période 2011-2015, à partir de données nationales de la DJEPVA, traitées par la CNAF (Moeneclaey, 2017).

Hunyadi (2001) poursuit en expliquant que les acteurs sociaux ne se sentent précisément plus des acteurs, mais plutôt des agents au service d'un autre qu'eux, "*d'une puissance qu'ils n'ont pas choisie et qu'ils ne contrôlent pas, des agents qui sont en réalité agis par une force qu'ils ne maîtrisent pas.*" (p. 32). Une définition pragmatique formulée par 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 conditionné par l'invention ou l'institution de règles. Toutefois entre "*l'acteur pur*" et "*l'agent pur*", qui sont deux idéaux-types, l'auteur évoque un continuum, marqué par le rapport à la règle, plus que des paliers nets. Ainsi, Hunyadi (p. 36) énonce des attitudes intentionnelles, possibles au sein d'un système. Il distingue "*l'obéissance non questionnée*", reçue comme une fatalité

naturelle, avec des règles alors vécues comme une *“cause aveugle”* et *“l’obéissance raisonnée”*. Celle-ci est 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. Il présente également d’autres formes d’attitudes intentionnelles telles *“la contestation passive”* et la *“contestation ouverte”*. Pour la première, l’individu se sent pour sa part impuissant face au système de règles et ces règles sont alors considérées comme une cause hostile, que l’on laisse agir. Le second type de contestation prône quant à lui la modification des règles, avec *“des règles [qui] sont alors vécues comme des raisons à suivre qu’on n’a plus de bonnes raisons de suivre”* (*ibid.*). Ainsi, 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).

#### **3.2.1.4 - L’animateur et la règle, la contrainte, la déviance**

Le sociologue américain Gouldner (1954) a présenté, comme précité, les *“fonctions latentes de la règle”*, à l’issue de la description et de l’analyse du fonctionnement d’une exploitation minière 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 Gouldner par les *“fonctions latentes de la règle”* : la règle permet de contrôler à distance ; elle constitue un écran et une protection par la réduction des relations interpersonnelles ; elle légitime la sanction et restreint donc l’arbitraire du supérieur ; elle rend possible l’apathie, qui est un comportement de retrait de quelqu’un qui se cantonne à appliquer les règles, sans plus ; 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 (1997, p. 72).

Gouldner (1954) entrevoit trois interprétations complémentaires au processus de bureaucratisation présenté précédemment. La première est la manifestation d’un cercle 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 d'une 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. Selznick (1949) évoque la "récalcitrance" 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 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 (E. Friedberg, 1997, pp. 72-73).

Si Weber (2002) loue l'efficacité des systèmes bureaucratiques, Crozier (1963) 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 (E. Friedberg, 1997, p. 74). Merton et Selznick insistent chacun sur les conséquences "dysfonctionnelles" des systèmes bureaucratiques, c'est-à-dire contraires aux buts poursuivis. Merton (1940) les associe à des fonctionnements lourds, peu flexibles et provoquant des comportements ritualistes et rigides, alors que Selznick (1949), présenté par (E. Friedberg, 1997, p. 70), 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". La combinaison de leurs analyses explique en partie l'émergence d'échanges très convenus entre les différents acteurs d'une même organisation.

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, est en partie accentuée 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. L'arrêté de 2007, mis à jour en

2014, détermine actuellement ces équivalences. 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 d'habitudes et de pratique parfois très éloignées de celles pour lesquelles ils ont pu s'exercer et voir des compétences reconnues ? Aussi cette ambiguïté s'illustre par le fait que les animateurs s'avouent parfois perdus dans une organisation qui a vu des changements de ministères de tutelle, notamment devant la nouveauté de textes ou de dispositifs. De plus, les textes sont souvent évoqués comme compliqués à aborder, d'autant plus pour un sujet qui nous paraît éloigné de préoccupations connues ou prévues. On assiste alors à des phénomènes de report de la lecture des textes - dirait-on dire de procrastination ? 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 laisser pratiquer en assurant "*ne pas pouvoir*", alors qu'ils n'en sont pas sûrs. C'est une protection qui amène à la censure. Évoquons de surcroît la notion d'éventualité juridique (*eventus iudicii*), 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...*". 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 von Jhering (cité par Thomas, 1995, p. 21).

L'ensemble des institutions contribuent aux normes et aux règles *via* des textes, lesquelles conditionnent - dans le sens de mettre en condition - les pédagogies au sein des ACM. Notons que, si le statut de l'animateur volontaire était hier encore dérogatoire du droit du travail, puisqu'il s'agit d'animation volontaire, les conditions de travail ont rencontré des changements, notamment relatifs aux repos compensateurs et liés aux décisions européennes. Le principe du congé, aujourd'hui fonction de la durée du séjour, a animé le lancement du CEE, et aucune notion de repos quotidien n'y apparaissait par ailleurs avec des animateurs qui auraient dû se montrer disponibles 24 heures sur 24. Le 14 octobre 2011, ce type de contrat est remis en cause par la cour de justice de l'Union européenne car il viole la législation européenne et n'instaure pas de repos, journalier ou compensateur. Un décret viendra modifier ces règles le 26 avril 2012, *via* l'instauration d'un temps

de repos quotidien de onze heures. Dans les cas où ce dernier ne peut pas être attribué, sa suppression ou sa réduction à un minimum de huit heures par jour travaillé peuvent être envisagés par l'employeur. Un repos compensateur égal à la fraction du repos dont le salarié n'a pu bénéficier lui est alors accordée. Certains ont décrit cette évolution comme étant une "mutation", d'autres ont parlé de "catastrophe", que l'on comprendra notamment financière.

Animateurs et directeurs peuvent obtenir et consulter un récapitulatif de l'ensemble des textes dans des revues, telles le *JPA spécial directeur*, annuellement réédité et réactualisé. Les services déconcentrés de l'État produisent également des consignes départementales, qu'ils diffusent et qui leur sont propres. Si les textes visent explicitement à la fois à mieux répondre à des besoins d'enfants, fruits de l'influence psychopédagogique, mais aussi 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 - aillent parfois à l'encontre des envies, au seul bénéfice de la sécurité. Face aux règles impersonnelles liées à la bureaucratie et aux institutions, Carbonnier (2001, p. 8) souligne que "le droit [...] est imprévisible par le bon sens comme par l'absurdité". Dans une émission de radio sur France Inter<sup>100</sup>, Deschamps, alors secrétaire national de la Ligue de l'enseignement, affirme qu'on traverse alors "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.

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. Elles sont inséparables de l'activité de régulation qui les crée ou les maintient. [...] Leur affaiblissement ou leur incohérence est source d'anomie"* (Férreol (dir.), 2002, p. 129).

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 amène 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

---

<sup>100</sup> France Inter (2012). La décolonisation : la fin des colonies de vacances, 28 février.

collective. Finalement les peines agissent aussi sur des gens jugés “honnêtes”. Merton (1997) 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) ; l'évasion dont font preuve ceux qui vivent en marge de la société ; la rébellion, synonyme de contestation et de combat des normes et buts sociaux. 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, qui se définit par l'absence de règles, représente la tension sociale globale entre ces buts fixés par une société et les moyens admis. D'ailleurs, dès lors que des normes sont imposées, il semble intéressant de chercher à quoi elles répondent à des moments identifiés.

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. Le fait de prendre le moins de risque possible est-il 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 qui ne s'ouvrent pas aux animateurs et directeurs provenant de “l'extérieur”<sup>101</sup>, dont les règlements internes frôlent l'absurde lorsqu'ils sont voulus dans les limites d'un cadre législatif 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 peut alors favoriser les volontés et les comportements de transgression. Notons que, si la typologie pensée par Merton a été conçue en relation à une société, elle pourrait toutefois s'adapter à des systèmes plus restreints. Dans les années 1960, Becker (1985) fait évoluer la réflexion en cherchant à déterminer non plus pourquoi certains 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 Becker (*ibid.*), 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, selon une réaction en chaîne.

---

<sup>101</sup> Certains ACM ne recrutent que “local” et les animateurs suivent même des formations exclusives et dédiées.

En 2001, 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 récemment 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 espace normatif”* (ibid.). Notons que des mécanismes similaires - souvent taxés d'immobilisme - ont pu, ou peuvent encore, succéder aux lois qui semblent imposées, provenant des lieux de décision souvent centralisés, par exemple dans la capitale d'un pays, par les décideurs.

En 1979, à la suite d'une nouvelle réglementation sur l'encadrement des activités physiques et sportives de pleine nature dans les Centres de Vacances et de Loisirs (CVL), Marchal, spécialiste de ce type d'activités, notait 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 entrevoyait 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.

### **3.2.2 - L'animateur et les paradoxes**

#### **3.2.2.1 - Risques contradictoires et décisions**

L'animateur peut avoir peur pour les enfants, pour d'autres, mais également pour lui-même. La peur est à la fois ce qui est craint et ce qui engage le projet. Dans *Le Principe Responsabilité*, Jonas (1990) cible la peur d'une manière heuristique, avançant qu'elle peut être bonne conseillère et qu'il s'agit d'écouter nos peurs pour savoir ce qui nous menace.

Le personnage des trois grands livres religieux, Jonas, refusa pour sa part la demande faite par Dieu d'amener un message à Ninive et préféra fuir sur un bateau. Cette embarcation était malmenée sur les

flots et un tirage au sort désigna à plusieurs reprises le nom de Jonas<sup>102</sup> comme responsable des difficultés de navigation rencontrées. Celui-ci fut jeté à l'eau, avalé par un poisson et recraché trois jours plus tard. Maslow (1993) a théorisé sur cette histoire dans ce qu'il nomme Complexe de Jonas, qui voit la peur rendre impossible toute possibilité de succès.

Comme nous en faisons état précédemment, nous ne pourrions limiter une même situation donnée, liée à l'animation, à un seul risque. 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 après la dégustation, et reproduire exactement les mêmes actions, puis voir des enfants s'intoxiquer). Aussi, à un évènement jugé négatif intrinsèquement (chute d'un enfant qui lui occasionne une blessure) peut succéder un autre extrinsèquement (plainte des parents), ou, dans d'autres cas, un bénéfice (on peut en effet tirer les leçons d'une erreur commise).

Le paradoxe de vouloir satisfaire à plusieurs choses que l'on croit contraires est illustrée à travers l'histoire de l'âne de Buridan, qui avait à sa disposition et d'une manière éloignée un bac d'eau et un bac de grain. Ce dernier avait autant soif que faim et, hésitant tellement entre l'action d'aller boire et d'aller manger, il finit par mourir. Buridan, qui dans l'un de ses écrits (1996) avait mis en scène un chien et non un âne, loin de la question des choix éthiques (Patar, 2006, pp. 218-219), affirme qu'un homme ne serait pas mort du fait de sa liberté d'indifférence, possibilité que n'a pas réfuté Spinoza (1988, p. 191 et 195) et que ne contestait déjà pas Aristote en son temps (2003, 295b32).

Les contraintes hiérarchisées, symétriques ou asymétriques, peuvent donc être mises en concurrence. Le choix d'une action est éclairé par la théorie de la double contrainte formulée par Bateson, Jackson *et al.* (2008), 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. Bateson (1995, 2008), fondateur d'une école de pensée appelée l'École de Palo Alto, basée sur une approche systémique de ces problématiques, modélise la situation

---

<sup>102</sup> Sur un bateau, le nom "Jonas" désigne celui qui porte la poisse.

et l'illustre ainsi la situation par le fait "*d'être damné si je le fais et damné si je en le fais pas*<sup>103</sup>". Il s'agit néanmoins d'ajouter que ce serait alors terrible, pour quelqu'un qui rejette le fait d'être damné, pour parler de double contrainte à proprement parler.

Des décisions sont à prendre. Concernant leur processus, ces derniers ne sont en réalité pas toujours ficelés à l'avance. En outre, "*les principes d'exhaustivité de l'information, d'optimisation des résultats et d'invariabilité des objectifs se trouvent largement ébranlés*" (Huault, 2009, p. 2). Chacun étant doté d'une rationalité limitée, on "*s'arrête à la première solution satisfaisante, après avoir abordé les problèmes séquentiellement. Sans être irrationnel, l'acteur est borné par les possibilités de calcul et d'utilisation de la mémoire*" (*ibid.*). Ainsi, March (1978) repère différentes formes de rationalité animant les comportements de choix. Il complète ainsi largement la seule rationalité contextuelle, limitée et mise en évidence par March et Simon (1993), désignant des choix encadrés dans de multiples autres sujets de préoccupations et dans une diversité de relations sociales et cognitives. Huault (2009) recense ainsi les autres rationalités repérées par March (1978) :

*"la rationalité contextuelle puisque les choix sont encadrés dans de nombreux autres sujets de préoccupations et dans une diversité de relations sociales et cognitives, la rationalité des jeux à travers laquelle les individus poursuivent leurs intérêts personnels et participent à la construction de coalitions, de sorte que la décision finale devient le fruit de ces calculs, la rationalité des processus quand les décisions trouvent un sens dans certains aspects du processus de décision et non dans le résultat lui-même (rationalité substantielle). À ces dimensions orientées vers une conception plutôt calculatrice de la nature humaine, s'ajoutent d'autres formes de rationalités, pour lesquelles les actes ne trouvent pas toujours une claire justification : la rationalité adaptative qui traduit les effets d'apprentissage et une adaptation permanente des préférences aux fluctuations de l'environnement, la rationalité sélectionnée car les choix sont dominés par la construction sociale des rôles et les procédures habituelles de fonctionnement, la rationalité a posteriori enfin qui permet de justifier la cohérence des choix ex post, les actes précédant souvent l'expression des préférences"* (pp. 2-3).

Ainsi, Lebon (2007) explique que le centre de loisirs occupe des positions situées en des zones d'incertitude de l'espace social. Selon l'auteur, l'autonomie relative de la pratique du métier d'animateur s'accorde, dans un contexte de co-présence des agents, par le sens pratique (bon sens éducatif, discours pédagogiques), les projets, sujets à débat, et les rituels. L'ambiguïté des normes crée une situation de conflit, donc une instabilité, mais en même temps ces normes sont faites pour créer de la stabilité. Cela s'illustre par le panneau "baignade interdite" : signifie-t-il qu'on ne puisse pas y tremper les pieds ? Toutes les règles de droit sont par définition incomplètes et imparfaites, ce qui explique leur modernisation. Si à un moment donné il y a eu une incompatibilité avec une réalité de terrain, cela invite alors à une modernisation de ces règles. L'application des règles n'est pas immédiate, comme en attestent les mises aux normes d'accès des bâtiments pour les publics dits

---

<sup>103</sup> "*Damned if I do and damned if I don't*".

porteurs de handicap, longuement repoussés. Le droit va par tâtonnement, vers l'idéal, se perfectionne, mais l'idéal de la loi n'existe pas. D'ailleurs, ce qui est dit aujourd'hui est dit aujourd'hui pour demain, mais demain ce ne sera pas forcément à appliquer tel quel.

### **3.2.2.2 - Réalités de premier ordre, réalités de second ordre**

Dans des situations conflictuelles, les faits, les ressentis et les jugements sont parfois difficiles à distinguer. Lorsqu'ils sont confondus, cela peut provoquer des accidents de compréhension.

“*On ne donne pas de couteau à un enfant de dix ans*”, pourrait-on entendre... Cela ne relève pas du fait mais plutôt du jugement, et se révèle discutable. En effet, dire qu'un enfant est trop petit correspond alors à la réalité d'une personne à un instant T. Watzlawick (2014) distingue et oppose ainsi la réalité du premier ordre qui traite des propriétés universelles des objets, lesquelles peuvent donc être vérifiées et reconnues universellement, à la réalité du deuxième ordre, qui concerne l'attribution d'une signification et d'une valeur à une chose, qui est un exercice subjectif et qui permet de remettre en cause sa propre pratique, parfois confondue avec une image de vérité générale et universelle.

*“De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'y a qu'une seule réalité. En fait ce qui existe, ce sont différentes versions de celle-ci dont certaines peuvent être contradictoires, et qui sont toutes des effets de la communication, non le reflet de vérités objectives et éternelles”*,

fait remarquer Watzlawick (*ibid.*, p. 7), et l'étude d'un cas fictif permet d'imager ces distinctions.

Prenons l'exemple fictif de l'oubli du manteau d'un enfant lors d'une sortie. La description des faits de l'évènement survenu permet de connaître ce qui n'est pas contestable. Cette description peut comporter plus ou moins de précision, de focus sur des points de détail, être plus ou moins complète. Les faits sont ici les suivants : lors d'une sortie en car, le lundi 15 juillet 2016, le manteau neuf d'un enfant de neuf ans a été laissé sur place, sur le lieu du goûter, à l'extérieur. L'enfant s'en rend compte au retour, et vient le rapporter au directeur. Sous forme d'injonction, ce dernier dit alors à Michel, l'un des animateurs qui accompagnait le groupe, “[qu’il] n'est pas organisé”, “[qu’il] ne pense à rien” et “[qu’il] va falloir qu'il se réveille”. Le directeur émet plusieurs jugements le soir en entretien individuel. Il dit à Michel que, selon lui, il aurait dû regarder s'il restait un manteau avant de partir (jugement sur l'autre - l'animateur - à l'interne de l'équipe, accusateur). Il lui demande d'ailleurs ce qu'on lui a appris au BAFA (interrogatif et exclamatif) et lui dit qu'il a l'impression que, pour lui, animer, c'est seulement s'amuser. Au moment du départ des animateurs, l'un de ses collègues émet également quelques jugements. Il parle à Michel et lui dit qu'il ne doit pas s'en faire



et que l'enfant n'avait qu'à y penser (jugement sur l'autre, à l'interne de l'équipe, rassurant pour l'équipe ; jugement sur l'enfant). Les ressentis ne sont pas contestables et liés à la subjectivité. Ils sont à lier avec l'humeur, l'émotion, la sensation, le sentiment. Faure (2010) classifie ainsi les 1025 sentiments, états affectifs complexes, identifiés dans les onze catégories émotionnelles suivantes : tranquillité, joie, coupure avec ses besoins, colère, tristesse, peur, surprise, stupeur, terreur, dégoût et fureur. Divers ressentis peuvent émerger de cette situation. Michel pense que le directeur le trouve mauvais et se demande également si son stage pratique BAFA sera validé. Il a d'ailleurs l'impression que le directeur ne l'aime pas beaucoup. Il est dégoûté de s'être fait "enguirlander" par le directeur, alors qu'il pense avoir trop de choses à penser et à faire toute la journée. Des jugements pourront se construire, se voyant exprimés ou non. Ici, Michel s'en veut, il se dit qu'il aurait dû regarder s'il restait des affaires à l'endroit où ils ont goûté. Michel se dit qu'il n'a maintenant plus le droit à l'erreur (jugement sur sa situation). En rentrant, il en parle à des amis qui lui disent que ce n'est pas grave (jugement sur la situation de l'autre, propos voulus rassurants, externes à la structure). C'est sa grand-mère qui est venu chercher l'enfant ce jour-là. Le lendemain, le père explique que ça ne l'étonne pas, que son fils est tête en l'air, plus que son frère d'ailleurs (jugement sur les autres). On pourra distinguer les jugements de faits qui permettent la vérification de la véracité des faits énoncés, les jugements de valeur, évaluant le bien et les préférences, et encore les jugements esthétiques ("le manteau est moche" ou "vieux").

#### Étude de cas n°2 : Faits, ressentis et jugements

Casalfiore (2002) reprend les travaux de Turiel (2006) (voir Houssaye, 2010b, p. 261) distingue trois domaines sociaux qui permettent d'analyser des faits énoncés. Houssaye (*ibid.*) évoque ainsi ces domaines, dont le premier est moral, et

*"comprend les événements liés aux notions de justice, de bien-être et de droit des personnes [...]. Les règles perçues comme relevant de ce domaine sont vécues comme des obligations incontournables qui régissent les relations sociales, indépendamment des lois ou des règlements propres à une institution, un groupe ou une culture. Ces règles sont considérées comme intangibles, ce qui fait que leur transgression est jugée négativement" (ibid.).*

Le deuxième domaine est conventionnel,

*"il inclut les événements touchant des concepts relatifs à l'organisation sociale et au fonctionnement collectif. Ces règles servent à coordonner les contacts entre les individus à l'intérieur de ce système social donné ; elles sont établies à l'intérieur de ce système qui peut décider de les modifier [...]. Ces règles ont un caractère arbitraire ; le caractère transgressif d'un acte ne vient pas de sa nature mais du fait qu'il enfreint une directive énoncée par la figure d'autorité ou une règle établie par et pour le système social" (ibid.).*

Le troisième domaine est personnel,

*“il concerne les événements relatifs à soi, à l'identité des personnes et au mode de fonctionnement individuel. Les règles concernent alors les principes que les individus désirent suivre dans leur vie privée ; elles se fondent sur des choix personnels qui ne dépendent ni des prescriptions ou des interdits moraux, ni de régulations sociales” (ibid.).*

Ainsi, ces distinctions permettent cette fois-ci l'analyse des faits énoncés. La conduite d'Agnès, une animatrice que nous avons pu rencontrer dans le cadre de l'étude du dispositif GénérationCampColo s'observe ainsi à travers un mélange des genres et renseigne sur l'appréhension ponctuelle des trois domaines précités. Lors d'un séjour, celle-ci avait insisté pour ramener les plats témoins à la directrice de sa structure, laquelle le lui avait demandé. L'animatrice en question préparait alors, dans une quantité qui aurait pu faire l'objet d'un repas, les plats-témoins, malgré le fait qu'elle n'avait pas préparé de pain de glace auparavant pour les maintenir au frais. Les conditions de trajet, deux heures en car sous un soleil de plomb, n'auraient pas permis d'analyser correctement les échantillons en cas de Toxi-Infections Alimentaires Collectives (TIAC), alors que ces derniers auraient pu être gardés au frais sur place par du personnel, lequel insistait pour conserver ces aliments, implicitement pour pouvoir les manger. Quel était alors le sens de ces actions ? L'animatrice cherchait-elle réellement à détecter la nature d'un souci dans la préparation des plats et de pouvoir agir au plus vite ou à répondre, même partiellement à la demande formulée par la directrice et qui relève d'une règle établie par les services vétérinaires ? Kant (1993) distingue quant à lui les impératifs catégoriques et les impératifs hypothétiques. Les premiers s'imposent d'eux-mêmes, se suffisent à eux-mêmes, sans autre justification ni condition. Seules les maximes conformes à ce principe sont alors considérées comme morales. Les seconds n'ont pas de composante morale et correspondent à ce que nous sommes invités à faire dans une fin particulière, telles des obligations instrumentales, liées à un but poursuivi. Ainsi, les mouvements de la vie sont alors en réalité des calculs de gains ou de pertes et ne se placent pas à la suite de ce qui ne se fait pas. Ainsi, selon quels impératifs les animateurs agissent-ils ?

Une confusion entre ces deux-là ne pourrait-elle pas s'installer ? La frontière les délimitant est-elle si franche ? L'expression d'une rigoureuse exclusivité de ces catégories vaut-elle pour une pensée telle ? Comment s'assurer qu'ils ne sont pas confondus, par soi-même ou par d'autres ? Un mélange entre nature et culture, entre réalité et virtualité participe-t-il à cela ? Considérer des éléments du monde construit comme immuables, sur lesquels on ne peut pas agir et auxquels on doit s'adapter contribue-t-il encore à cela ? Plus qu'une confusion, y a-t-il une concurrence entre monde naturel et monde construit ? Une mise en concurrence ?

Les actions des animateurs peuvent avoir des utilités et des conséquences diverses, centrées sur eux-mêmes et/ou sur d'autres, comme les enfants, ce qui assène à vouloir pour d'autres. *“L'enfer est pavé*

*de bonnes intentions*” dit l’adage... et vouloir avoir prise sur les autres et leurs évènements nous ramène au *Frankenstein pédagogue* de Meirieu (1996).

On peut également comprendre que des évènements pris séparément peuvent abonder dans une perception manichéenne des pratiques, classant ainsi les uns et les autres dans une catégorie ou une autre, souvent la bonne ou la mauvaise. Lors d’une émission de radio sur France Culture, la troisième d’une trilogie, Deligny (1977c) raconte sa seconde expérience, au moment de la Seconde Guerre mondiale, à l’hôpital psychiatrique d’Armentières, un asile d’aliénés alors à la forte mortalité. Il y travaillait alors en tant qu’instituteur auprès d’enfants psychotiques, dans un pavillon dont il participait à changer les habitudes, en tentant *“quelque chose”, “sans projet précis”,* illustre-t-il en précisant *“ça a dû commencer en jouant au 421 au bistrot du coin”*. Certains enfants se voyaient battre physiquement par des adultes, pour être redressés moralement. Par ailleurs, ces mêmes adultes risquaient leur vie durant la nuit pour aller leur chercher des pommes de terre, pour que ces derniers pussent manger. Il ajoute :

*“C’étaient quand même les mêmes qui leur cognaient dessus en s’y mettant quelques fois à deux ou à trois quand il fallait pour bien mater celui qui résistait trop là... qui étaient capables d’aller la nuit risquer leur peau pour leur ramener des patates ou je sais pas quoi, parce qu’il fallait pas s’amuser à se promener la nuit, c’était le couvre-feu, enfin il y avait des patrouilles allemandes qui rigolaient pas, elles tiraient sur ce qu’elles voyaient. Bon bah voilà, voilà le climat, si vous voulez, c’était ça. Dans la journée c’étaient des garde-chiourmes et la nuit ils risquaient leur peau pour leur ramener des patates le lendemain matin.”*

### **3.3 - Des effets contre-intuitifs de la gestion des risques en ACM**

Comprenons qu’il existe des risques pour lesquels la législation est particulièrement pensée, écrite, faite. On assiste parfois à des ajouts, semblant augurer que l’on va nécessairement dans le sens d’une amélioration, étant donné qu’on ajoute une forme de protection. Cela dit, comprenons encore qu’il ne s’agit alors pas d’une remise en question d’un système, lequel provoquerait ces risques nouvellement pris en compte, et que des effets consécutifs, contre-intuitifs aux nouvelles dispositions sont rarement mesurés. Pour vérifier le succès d’une décision quelque part politique, les mêmes personnes mettent en place des systèmes d’évaluation auxquels ils ont eux-mêmes concouru, qui visent à mesurer les gains apportés, sans cette fois-ci en mesurer les pertes. Pour un délai court, ces pertes peuvent être associées à un nécessaire délai d’adaptation. Une grande partie des effets liés à l’appréhension des risques, indirects et parfois insidieux peut être éludée, masquée. Ainsi, certains moyens pouvant concourir à améliorer la sécurité dans les ACM, s’ils s’accompagnent de sentiments de sécurité,

peuvent induire un sentiment d'inquiétude, d'incertitude et même d'insécurité, ce qui peut être considéré comme des effets contre-intuitifs.

- Certains de ces effets sont liés 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, ou en tout cas pas maintenant ? L'appréhension d'un panneau de signalisation, relatif à une place de parking, dont on ne comprendrait pas bien le sens permet d'illustrer ce propos. Si on se gare tout de même, la conséquence est que le sentiment de probabilité de faire quelque chose de répréhensible et d'en subir des conséquences, augmente. Cela rappelle à l'obligation de moyens ou de résultats.

- La multiplication des systèmes d'information, comme les sites Internet (forums, *Wikipédia*) pris comme références, peut favoriser les erreurs, puisque les informations peuvent être prises comme des vérités, devenir telles, en même temps qu'elles présentent l'avantage de vulgariser les connaissances. Des erreurs ont pu être repérées dans le *JPA spécial directeur*, comme cela a été relevé sur le site Internet *Planetanim* par un avocat, ce qui montre la réflexivité possible *via* Internet.

- Un inconfort peut s'installer à l'évaluation par chacun des membres de l'équipe, de ses propres compétences (et de celles de l'équipe), terme particulièrement à la mode de nos jours dans le cadre de domaines divers, notamment pour répondre aux exigences institutionnelles et organisationnelles posées.

- Aussi, bien que les inspections 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>104</sup> passe, vous êtes morts*") ne viennent pas atténuer les craintes.

- Le battage médiatique relatif à des actes répressibles, comme l'omniprésence des séries policières ou encore le contenu des journaux télévisés contribue à ces effets contre-intuitifs. Le sentiment d'insécurité est même accru par la télévision (Gerbner, Gross *et al.*, 1980 ; Gerbner, Signorielli *et al.*, 1982)<sup>105</sup>, qui nous amène une représentation visuelle de tragédies. Ainsi, le modèle répété de messages et d'images produits en masse *via* la télévision forme le courant dominant d'un environnement symbolique commun (Gerbner, Gross *et al.*, 1986, p. 18). Le contexte et la prise de

---

<sup>104</sup> Direction Départementale de la Protection des Populations. Elle veille notamment à l'aspect sanitaire pour les ACM.

<sup>105</sup> Étayé par le rapport Kriegel remis au Ministre de la Culture et de la Communication (novembre 2002).

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. Magos<sup>106</sup>, psychanalyste et responsable de la Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance, entrevoit des changements de comportements de la part des parents, dans un article d'information paru en Belgique (2015). Il juge néanmoins difficile le fait d'attribuer à cette affaire l'évolution de certains comportements, comme la réduction des trajets vers l'école à pied. Magos explique que les éducateurs ont quant à eux été invités à prendre une certaine distance physique avec les enfants, dans l'exercice de leur travail :

*“Chez les personnes qui encadrent des enfants, on a attiré l'attention sur le fait qu'ils devaient éviter certains gestes qui portent à confusion. Ce qui est problématique, c'est qu'il s'agit souvent de gestes affectifs. Il y a 1.000 raisons de prendre un enfant dans les bras. Par exemple, lorsqu'il est triste. Il n'y a pas de raison de changer ça” (ibid.).*

Ce rapport a été porté dans le film *Les risques du métier* (Cayatte, 1967), avec un personnage incarné par Brel accusé de pédophilie par une petite fille, cela amenant soupçons et associations d'idées. Cette fiction rappelle les 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”*, affirment certains animateurs, dont l'une d'entre elles poursuit ainsi : *“Même en étant irréprochable on peut se voir reprocher des choses”*. Notons aussi le développement relativement récent 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, animé par Courbet). Des preuves 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.

- L'encouragement à la dénonciation et à la délation peut également occasionner la crainte d'animateurs, y compris ceux qui n'auraient rien à se reprocher. Le 7 février 2009, sous la présidence de Sarkozy, Lefebvre, alors porte-parole de l'UMP, a déclaré que *“la dénonciation est un devoir*

---

<sup>106</sup> voir Dhnet.be, site d'information belge : *Julie et Mélissa, 20 ans déjà : quelles traces de la psychose-Dutroux aujourd'hui ?*, 24 juin 2015.

*républicain*<sup>107</sup>”, défendant ainsi Besson qui souhaitait proposer un titre de séjour aux sans-papiers qui coopéreraient avec la police contre les filières clandestines. Ce type d’action, qui peut se révéler comme étant le reflet de relations individuelles - parfois convenues -, encourage le 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 la fraude fiscale, la dénonciation devient un principe rétribué, la peur d’être dénoncé pourrait être amenée à augmenter dès lors qu’on dépasse un peu du cadre réglementaire.

- L’évolution des technologies de communication, parfois constitutives de preuves, peut 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, et les utilisateurs d’Internet peuvent notamment être tracés durant plusieurs mois à la suite d’une phrase postée sur un forum. Cet état de fait minimise-t-il le danger ou 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 aujourd’hui souvent évoqué comme indispensable lors des sorties, dans un intérêt attribué aux personnes, du fait que nous sommes devenus interdépendants et cela au risque d’une surutilisation. L’une des pathologies liées à cet appareil, désormais parfois doté d’un traceur GPS, se nomme la nomophobie<sup>108</sup>, qui représente la peur de se voir éloigné de son téléphone portable (UK Post Office, février 2008).

- Une assurance existe pour beaucoup de dommages. Il peut devenir insupportable, pour certains et dans certains cas, qu’un dommage subi ne soit pas réparé, ce qui revient à entrer dans un jeu à somme nulle tels décrits par Watzlawick (1991, pp. 55-64). Ce type de jeu invite aux ultrasolutions, et à y persévérer, pour une impression finale de ne pas avoir perdu.

- 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 évènements *via* des traces écrites, puis éventuellement rendre des comptes.

---

<sup>107</sup> Agence France Presse (2009). UMP : « La dénonciation est un devoir républicain », *Le Nouvel Observateur*, 7 février.

<sup>108</sup> Contraction de l’expression, anglaise “no mobile phobia”.

- Comme cité plus avant, il est nécessaire de distinguer les obligations de moyen et de résultat, cette dernière concernant le transport, l'hébergement et l'alimentation. Ici,

*“le seul fait que l'enfant qui ait subi un dommage engage la responsabilité contractuelle du centre, sans que la victime ait à prouver qu'une faute a été commise. La faute est ici présumée, et l'organisateur ne peut échapper à sa responsabilité qu'en prouvant que l'accident est dû à une faute du mineur lui-même, au fait d'un tiers, ou à un cas de force majeure (événement imprévisible, irrésistible et extérieur)”* (Lecoïnte, 2001, p. 26).

- Le défaut de surveillance apparaît comme l'une des principales fautes, liées à l'organisateur ou aux équipes d'animation (Lecoïnte (*ibid.*). Surveiller apparaît dans ce texte comme une forme acceptée et nécessaire, selon les contextes, au bon fonctionnement au regard de la législation. Lecoïnte ponctue que :

*“la législation définit de façon très précise les conditions de pratique d'activités, d'hébergement, d'encadrement, d'hygiène. Malgré cela, beaucoup de questions concernant la sécurité ne trouvent pas de réponses dans les textes et ne peuvent être appréhendées qu'en terme de bon sens”* (p. 27).

Les animateurs amenés à surveiller les enfants et à multiplier les vérifications, seraient-ils détournés de veiller sur les enfants ?

- Selon Berlyne (1970) et Mace (1979), le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet. Cette dissonance peut être génératrice d'affects positifs, mais peut être génératrice de stress au-delà d'un certain seuil (Champagnol, 1976). Le site Internet de l'INRS recense cinquante-cinq types de risques professionnels, reliés à des maladies professionnelles ou encore à des accidents du travail<sup>109</sup>. Le modèle de Karasek (1979) explore, pour un travailleur donné, les dimensions de latitude sociale, de demande psychologique et de soutien social, et permet par-là de mesurer l'exposition à des facteurs de tension, de stress, à ne pas confondre avec un niveau de stress. Celui-ci s'organise autour d'un questionnaire, le *Job Content Questionnaire* (JCQ), lequel présente l'avantage d'être court, auto-administrable (15 minutes) et nécessite un minimum d'assistance<sup>110</sup>. La combinaison d'une faible latitude décisionnelle et d'une forte demande psychologique est appelée *Job Stain*. Siegrist (1996) propose quant à lui deux questionnaires, qui peuvent être corrélés à celui de Karasek (1979), dans une démarche de diagnostic et de prévention du stress au travail et des risques psychosociaux. L'un évalue le rapport efforts-récompenses tandis que l'autre évalue le

---

<sup>109</sup> Nous relevons que les accidents de travail sont sujets à une indemnisation sans avoir à prouver la faute de l'employeur depuis la loi du 9 avril 1898.

<sup>110</sup> L'une de ses versions comporte quarante-neuf questions, explorant la latitude décisionnelle (19 items), la demande psychologique et charge de travail mentale (8), le soutien social (11), les exigences physiques (5) et l'insécurité du travail (6).

surinvestissement (efforts intrinsèques) dans le travail. Le modèle de Siegrist<sup>111</sup> identifie les conditions de travail pathogènes, notamment celles qui associent des efforts élevés à de faibles récompenses. Ce modèle prend en compte des limites qui ont été opposées à celui de Karasek, qui restreindrait trop la notion de contrôle et n'aborde pas le contrôle sur les perspectives de carrière et la sécurité de l'emploi.

Nous remarquons que les moyens mis en place ou adaptés par ou pour une équipe d'animation afin, dit vulgairement, "d'éviter les risques", peuvent générer des effets contre-intuitifs (lesquels, constituant des risques à part entière, pourraient également être mesurés). Un protocole d'action fortement marqué, approchant une mécanique bien huilée, pleine d'automatismes peut générer une perte de spontanéité, une perception ressentie comme moins utile, à la longue moins aiguës ou encore l'exclusion de ceux qui se placent en dehors de ce que le système prévoit.

\*

Une diversité d'approches du risque est relevée mais peu rapportée à la condition de l'animateur. La recherche bibliographique, conséquente et variée, laborieusement et méticuleusement élaborée, ponctuée de ce que nous considérons comme des trouvailles, s'est parfois révélée systématiquement trop éloignée du centre de notre sujet à proprement parler. Nous avons tardé à constituer un cadre de recherche et les informations s'accumulaient davantage qu'elles ne s'éclairaient les unes les autres. S'il s'agissait d'éclairer un endroit précis afin de mieux définir les contours de ce que nous cherchions, nous avons d'abord entrepris de vouloir éclairer parfaitement toute la rue. L'une des péripéties du personnage de contes Nasreddine Hodja permet une illustration d'une des difficultés de cette recherche bibliographique. En effet, dans le texte *La lumière* (pp. 39-40) ce dernier y cherche ses clés là où il y a de la lumière, alors qu'il dit savoir les avoir perdues plus loin, dans l'obscurité d'un porche. Nous avons dû stopper ce besoin d'avoir des "arrières" théoriques, d'appréhender et d'avoir à notre disposition d'une manière tentaculaire un ensemble toujours plus important de recherches passées et actuelles. Il nous fallait passer ce cap et la prise en main de la méthodologie allait nous conduire à identifier et faire dialoguer des textes pour des parties précises de notre travail, à donner un sens et une forme à notre écriture et lui apporter une plus-value. Cette recherche théorique nous a ensuite permis d'ancrer notre questionnement, de situer notre étude dans un environnement théorique et un ensemble de références à contextualiser, vérifiées et recoupées. Celle-ci nous a également amené à

---

<sup>111</sup> Le questionnaire commun comporte quarante-six items (6 pour l'échelle des efforts extrinsèques, 11 pour l'échelle des récompenses et 6 pour l'échelle de surinvestissement - 29 dans une version longue), et le répondant possède de quatre à cinq possibilités de réponse pour chacune.



mieux engager un recueil des données et alloué un recul pour décider de la paire de lunettes à travers nous allons étudier nos données.

Une synthèse des trois premiers chapitres fait apparaître un condensé des références majeures reprises dans la suite de nos travaux. La question du risque semble récurrente pour les animateurs volontaires. Ambigu, il désigne ce qui est pris et ce dont il faut se protéger. Alors que sa définition n'aboutit pas à un accord et révèle des courants de pensées, le risque actuel paraît plutôt entendu et connoté négativement. La définition qu'en donne Goffman implique à la fois un enjeu pour un gain, sous couvert d'incertitude (1974, p. 123). Si les ACM visent d'ordinaire de bonnes vacances, variablement définies, enfants, adultes et structures y rencontrent des enjeux d'ordre physique, moral, affectif, matériel, juridique, économique ou symbolique. Les pertes humaines y apparaissent marquantes, devant une mortalité infantile réduite de nos jours. Législation, valeurs morales, assurance, contrôles et formation composent un système global. Les organisateurs et directeurs préparent les séjours, rédigent des projets, peuvent solliciter des prestations. Les animateurs apprennent des techniques, notent, observent, repèrent, écoutent, et l'appréhension des risques reflète perceptions et acceptabilités. L'inexistence du *risque zéro* n'évite pas les désirs de maîtrise infinie des risques et des situations, les uns déplorant une course en avant, quand d'autres assoient des garanties. Dans une balance bénéfices/risques, Gill entrevoit une peur qui peut freiner le développement de l'enfant et invite à ne pas négliger les bénéfices (2007), ce que rejoint Prott (2010), pour qui la pédagogie est "*l'art de manier le risque, non de l'éviter*". Entre liberté et sécurité, saurait-on ou devrait-on réaliser un choix - et lequel - pour des prises de position qui figurent de considérations de la vie, de l'éducation, de la responsabilité et du risque ? La systématisation de positions individuelles en contexte appelle néanmoins à la prudence et à l'enquête.

## **Chapitre 4**

# **Orientation et démarche de recherche :** **ancrages méthodologiques**

### **4.1 - Un sujet passionnant et polémique**

Cette recherche étudie la population des animateurs et animatrices volontaires, dont les lieux d'activité ici envisagés sont les colonies de vacances, les centres et les séjours scouts, environnements qui s'inscrivent dans le cadre d'organisations de vacances collectives d'enfants. L'objet de cette recherche vise à clarifier, comprendre et éventuellement modéliser les rapports aux risques des animateurs qui évoluent au sein de ces structures.

D'une manière commune, nombre d'acteurs du champ de l'animation, dont les animateurs, expliquent qu'ils vivent ou constatent des problèmes ou des dysfonctionnements, parfois temporaires, liés à la législation, à la sécurité ou à l'excès de sécurité. Nous partons du constat de paradoxes sur le sujet, de questionnements, loin d'être résolus car complexes, et de notre étonnement quant à l'omniprésence diffuse des questions de sécurité et de risques dans les espaces de discussion. Nous allons alors tenter d'éclairer un sujet qui, comme d'autres, peut appeler à des affirmations gratuites, marquées et tranchées. En effet, certains énoncent qu'aujourd'hui, avec les normes, ils n'ont plus le droit de rien faire, quand d'autres déplorent le fait que les animateurs ne prennent plus d'initiatives, le tout parfois nuancé par une phrase telle que *“oui, mais ce n'est pas leur faute...”* Il s'agira ici de savoir ce qui est sous-jacent aux réflexions sur le sujet ainsi qu'aux pratiques d'animateurs. Pourrait-on parler de mécanismes ? Ainsi pourrions-nous peut-être mieux comprendre le système subtil, composé et complexe, que représente ce travail de l'humain avec l'humain, l'animation auprès d'enfants.

Comprendre et envisager ce sujet relatif à l'animation peut se penser de manières très diverses, dans un champ qui a déjà fait l'objet d'écrits par lesquels notre curiosité doit passer. La formulation de propositions d'améliorations collectives, organisationnelles passe par-là. Ce sujet est polémique, dans le sens où des affirmations très contradictoires peuvent y être accolées, présentant une diversité de pensées et des divergences. Nous porterons notre attention sur celles relatives à la sécurité et au risque. Pour cette étude, nous pourrions contredire les opinions les plus courantes, la *doxa*. Notons que, selon Aristote, la prudence relève davantage de la *doxa* que de l'*épistémè* (au double sens : le savoir constitué associé à la vertu, qui consiste ainsi à “être savant en acte”), et ne peut se revendiquer de la

dimension d'excellence, contrairement aux autres vertus. Il paraît même nécessaire d'opposer à la doxa d'éventuels arguments relevés, ainsi que notre analyse et notre réflexion, pour un sujet qui s'inscrit d'ailleurs dans un domaine plus général qui touche à la pensée du risque au sein de la société.

- Revue de littérature scientifique.

Nous nous appuyerons principalement sur les ouvrages *Épistémologie et Instrumentations en sciences humaines* (Pourtois et Desmet, 2007) qui nous a aiguillé et guidé dans la construction de notre outil de recherche. Aussi, nous nous sommes référés à *Postures et démarches épistémiques en recherche* (Pourtois, Desmet *et al.*, 2006), lequel rassemble des éléments habituellement présentés comme binaires d'un domaine de la recherche qui apparaît comme segmenté, en suggérant de pouvoir les combiner. Nous avons ainsi pu mieux comprendre les ressorts d'une recherche et construire notre méthodologie. Nous avons pu également apprendre de Pourtois, Desmet *et al.* (2001), qui présentent les points-charnières d'une recherche selon un éventail de pratiques, et proposent et envisagent des pistes à explorer, selon une arborescence qui suggère, ce qui permet de synchroniser des intentions de recherche avec des outils. Deux ouvrages de Becker, *Écrire les sciences sociales* (2013) et *Les Ficelles du métier* (2015) nous ont enfin aidés à relativiser les difficultés liées à l'écriture et à quelque peu les dépasser. Pourquoi ceux-ci ? Nous avons apprécié les ouvrages de leurs auteurs et la manière presque rassurante dont ils y évoquent leurs recherches dans *Outsiders* (Becker, 1985) et *l'Éducation postmoderne* (Pourtois et Desmet, 2016). Nous avons pu conforter la considération que nous accordions à la lecture de leurs ouvrages méthodologiques et d'écriture. Par ailleurs, nos différents journaux de bord ont puisé leurs sources dans les écrits de Barribeau (2005).

#### **4.2 - À propos de notre posture et notre démarche épistémique de recherche**

Cette partie annonce et présente notre enquête à partir de nos questionnements préalables, explique la motivation des décisions méthodologiques opérées et précise la nature de cette recherche. Les options prises seront développées et décrites au lecteur, qui aura ainsi connaissance de la genèse de cette recherche. Cela confèrera également un regard réflexif à notre écriture. Cette étude a en effet pour objectif de pouvoir être lue et d'être, tant que possible, accessible, de rendre visibles nos interrogations, *via* la problématisation, pour donner à voir les réalités de la vie au sein de ces structures, par le prisme de celle des animateurs. Il s'agira de préciser notre sujet pour ensuite aborder le recueil des données.

L'écriture d'un cadre théorique permet de donner une structure logique à nos travaux, d'identifier les points-charnières et d'y satisfaire. Le cadre théorique permet de constituer une base solide pour la recherche et, à la fois, d'identifier notre pratique et la provoquer. La présentation du cadre de réflexion que nous posons pour évaluer notre hypothèse permet au lecteur de connaître les décisions réalisées et donc de mieux en comprendre le cheminement et les tenants. La structure du cadre théorique exercée ici participe à sa solidité et à sa validité.

## **4.3 - Notre approche**

### **4.3.1 - Préalable**

Les auteurs décrivent généralement peu leurs méthodes mais exposent davantage les résultats. Expliquer les procédés de recherche accorde un supplément de validité aux travaux. Or une démarche présentée ne fonctionne pas dans tous les cas qui se présentent et l'adaptation apportée est le signe de notre appréhension du sujet dans la situation d'enquête. Nous aborderons ces questions dans notre présentation, au regard des outils disponibles aux enquêteurs, dans la vaste boîte à outils disponible en Sciences Humaines et Sociales.

Les décisions méthodologiques dépendent du chercheur et de lui seul. Les manières dont on pourrait aborder une telle thématique sont multiples et pourraient être d'une grande diversité. Plusieurs approches sont tenables et permettraient de faire avancer la réflexion sur le sujet. Il conviendra toutefois de prendre des décisions propres à notre recherche, de les dépeindre, de les expliciter. La mise en place des outils méthodologiques ne nous a pas été simple. Nous ressentions un besoin exhaustif de comprendre le sens de l'utilisation des méthodes avant de les choisir. Aussi, nous avons pris conscience du réductionnisme qu'induit le choix d'une approche, d'une méthode, de perspectives. Au regard des oppositions qui semblaient nous contraindre à ne pas recomposer la réalité dans son ensemble, nous avons par la suite pu comprendre que l'adhésion à des voies plus complexes et multiples ne nous le permettrait pas non plus de toute manière. Nous avons pris le parti d'approcher *“un tout cohérent, pertinent mais toujours ouvert au questionnement”* (Pourtois, Desmet *et al.*, 2006, p. 2).

Les méthodes d'investigation ne sauraient aborder le sujet par tous les bouts, et il s'agit d'être vigilant sur la pertinence des méthodes et des outils. Si nous n'envisagions pas une diversité des méthodes, nous avons engagé une pré-enquête pour nous rapprocher de l'instrumentation finalement adoptée. Ici, nous agissons donc pour tenter de rechercher une part de la vérité sur le sujet au fil de l'enquête -, mise en lumière par des outils qui permettront l'administration de la preuve.

Dans quelle mesure cette part de vérité recherchée peut-elle être quelque peu déterminée à l'avance ? Pour un tel travail que nous qualifions de recherche, dans quelles proportions la substance de nos découvertes peut-elle être connue, anticipée ? En effet, que remettre en question dans ce que nous pensions déjà savoir ? La technique employée permettra néanmoins d'éclairer certaines zones, de révéler certaines réalités. Il faudra ainsi choisir les outils les plus propices et adaptés au sujet. Si ces outils ne sont pas décisifs dans le fait de démontrer une vérité absolue et prétentieuse "par A plus B", ces derniers mettront en évidence des faisceaux de vérités, des éléments de réponses, qui pourront converger vers une réalité de la réalité<sup>112</sup> actuelle, nuancée. Les méthodes de pré-enquête solliciteront une variété d'outils, d'abord voulus complémentaires. Les premières investigations ont, en fait, permis d'affiner successivement les étapes suivantes, puis d'envisager une articulation théorie / méthode. On peut ainsi faire son miel de différentes fleurs, par une méthode qui convoque différents moyens et prismes, lesquels permettent une construction. S'il faut retenir une ou plusieurs méthodes, il faut forcément en exclure certaines, question de faisabilité et de contrainte de temps. Pour Becker (2013, pp. 129-142), la thèse comme tout produit textuel scientifique se termine quand il faut la rendre, "sortir le produit de l'atelier". Considérer la temporalité des recherches fait partie de l'exercice, avec des planifications plus ou moins détaillées et strictes. Ainsi, des décisions méthodologiques expliquées et justifiées donnent mieux accès au lecteur sur nos intentions. Une recherche, recourant à une forme de méthodologie donnée, nécessite en effet que le chercheur en argumente sur sa pertinence au regard de ses objectifs et qu'il légitime un tant soit peu l'appel à telle ou telle publication scientifique documentée. Les méthodes explicites déterminées seront décrites, replacées dans une "filiation", rapprochées d'investigations menées par d'autres. Ainsi le lecteur pourra mieux comprendre le cheminement et les actes qui ont mené à l'émergence de données et à l'écriture. Ces travaux pourront ainsi être éventuellement repris par lui-même ou par d'autres, réinvestis, améliorés, détournés. Notre instrumentation vise une quantité suffisante de données, de matière, et une diversité de la nature des indices et de leur origine. Nous travaillons ici à l'apport d'une contribution, d'un angle de vue, et avons appris qu'il était contre-productif de chercher coûte que coûte à révolutionner les choses. En mettant une instrumentation en place, en recherchant la justesse, nous aurons ensuite à faire parler les données... Nous aurons le temps, par la suite, de regarder ces étapes avec un certain recul, la satisfaction d'avoir entrepris, l'envie d'investiguer à nouveau.

Initialement, il nous semblait désespérément devoir connaître l'ensemble exhaustif des outils et leur fonctionnement sur le bout des doigts pour mieux les choisir, avant de pouvoir les exercer et les tester... un peu comme si nous considérions que le caractère complexe de la démarche de recherche

---

<sup>112</sup> Pour reprendre le titre d'un ouvrage de Watzlawick (2014). *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication* (E. Roskis, trad.). Paris : Seuil. 238 p.

en sciences sociales devait passer par le fait d'ordonner des préceptes successifs, comparables à de simples recettes, et nous reconnaître dans cette idée émise par Beaud (1996, p. 245). Trempé de notre méconnaissance, nous avons par la suite pu à la fois lire et comprendre que c'est en nous projetant, en les essayant que notre travail pouvait prendre sens et nous permettre l'appropriation de méthodes dans une entreprise scientifique à objet et durée limités. Si, d'un côté, nous attendions de mener les entretiens pour écrire et d'écrire pour lancer les entretiens, le travail ne pouvait avancer. C'est, en effet, cette compréhension progressive qui nous a permis de ne plus considérer ces exercices comme imposés - ce qui nous rebutait initialement, désirant alors chercher "autrement", mais sans vraiment savoir comment -, mais personnels et adaptés, libérateurs et canalisateurs d'énergie. En effet, comment innover *ex nihilo* ? L'emploi du "nous" dans cette écriture est la marque de notre inscription et de notre ancrage dans une vaste histoire de la recherche scientifique, dans une filiation de chercheurs qui ont laissé des empreintes sur leurs difficultés rencontrées et les trouvailles qu'ils ont réalisées en contexte, et que nous reconnaissons chacun comme des pionniers de la construction de la connaissance et de leur propre connaissance. En effet, pourquoi nous en passer ? Aussi, ce positionnement méthodologique n'induit pas que le "nous" ou le "je" puissent constituer le centre ou le point de mire de notre travail, qui doit demeurer notre objet de recherche. Ils en font néanmoins partie. Aussi, l'écriture ne doit pas être un boulet et passe par le plaisir trouvé dans sa réalisation, trouve son but dans la satisfaction de l'ouvrage en lui-même. Il serait regrettable de rester attaché à une mécanique rigide ou astreignante et qui, au final, donnerait un résultat qui ne nous satisferait pas.

#### **4.3.2 - Posture**

La posture d'une recherche relève du rapport qu'a entretenu le chercheur avec la réalité des choses. Celle-ci se révèle par un positionnement réaliste ou anti-réaliste. Pourtois, Desmet *et al.* (2006) développent "*l'idée que le champ épistémique ne doit pas être normé par quelques grandes postures univoques, que les sauts d'une approche à l'autre sont non seulement possibles mais enrichissent singulièrement la connaissance*" (p. 2), idée que nous rejoignons.

La posture que nous prendrons, entre notre recherche et le monde de la gestion, est à définir et à clarifier. Il ne s'agit là ni d'une recherche fondamentale n'ayant pas de lien avec une organisation sociale, ni d'une commande de la part d'un gestionnaire qui apporterait une question, ce qui nous permet d'engager une posture quelque peu indépendante. Cette étude revêt un caractère engagé, dans le sens où elle se place entre la pratique d'une recherche et une volonté de changement. Ces volontés de changements partent de constats que nous avons pu entendre, observer ou réaliser nous-mêmes, et qui nous invitent à mieux comprendre, à plus comprendre. Nous participons alors à la définition de

la question et de la méthodologie, en essayant de prendre en compte les problèmes, des éléments dynamiques et en interaction, ainsi que leurs conséquences.

Il conviendra de conserver une certaine auto-critique sur notre posture, de clarifier les normes, valeurs et pratiques dont nous sommes porteurs, ainsi que notre manière d'aborder le sujet. Cela est nécessaire pour éviter de nous enfermer dans une recherche à la militance aveugle ou d'exercer finalement une pratique d'enquête à notre insu.

### **4.3.3 - Démarches**

La démarche dualiste situe le chercheur à l'extérieur de l'évènement observé, tandis qu'une démarche monadiste ne l'en dissocie pas. Quelle est notre place en tant qu'auteur et quelle est la place faite à l'autre dans cette étude ? Nous nous sommes empêché, freiné à utiliser une démarche monadiste au premier abord et seule la démarche dualiste nous apparaissait comme véritablement valable. Nous avons par la suite mieux envisagé la démarche monadiste, l'avons considérée comme à propos et inévitable pour ne pas nous couper de nos ressources préalables. Ainsi, le degré de résonance entretenu entre notre posture de chercheur et d'acteur de terrain est à prendre en compte.

Nous allons tâcher de dépasser l'instinctif et transformer les raisonnements biaisés par nos affects et notre mode de pensée, pour accrocher nos pressentiments dans un espace de réflexion dynamique. Il est indispensable de ne pas chercher à affirmer un point de vue à grands coups de marteau pour une recherche réelle, qui se veut honnête intellectuellement (mais nous n'imaginons pas quelqu'un affirmer le contraire dans notre situation). En effet, se baser sur une kyrielle d'affirmations gratuites ou décontextualisées n'est pas souhaitable et nous devons préférer à cela une enquête prudente et mesurée, veillant à prendre les précautions d'usage, qui nous permet d'avancer vers un résultat qui ne sera pas éternel de toute manière, et nous nous en réjouissons. Ces précautions dénotent d'une nécessaire humilité dans notre position de chercheur et renvoient au respect des méthodes éprouvées et affinées dans l'histoire scientifique, qui permettra d'y inscrire ce travail. Nous prendrons donc ici une position qui n'est pas celle d'un animateur, d'un directeur, d'un organisateur, d'un formateur, dont nous avons déjà revêtu les casquettes dans divers espaces et contextes, mais celle d'un investigateur qui accepte de délaissier ses attaches institutionnelles, lesquelles peuvent par ailleurs rassurer dans d'autres espaces, mais n'aident pas à observer les choses avec liberté et indépendance intellectuelle. Ainsi, la recherche ne doit pas être assujettie à un résultat attendu, mais doit permettre des réponses allant à l'encontre des hypothèses émises au départ. Il faudra accepter de prendre le produit qui va à l'encontre de nos hypothèses et éventuellement prendre une position opposée à la nôtre, si les résultats ou une partie d'entre eux nous y amènent. Nous veillerons ainsi à ne pas laisser le militantisme,

présent et souvent valorisé dans le champ de l'animation, nous guider dans notre recherche scientifique et traiter l'ensemble des résultats, et non seulement la partie qui intéresserait des résultats escomptés. Les outils utilisés suivront une procédure méthodologique veillant à donner des éléments de compréhension. Notre posture n'est pas de défendre un point de vue tel que pourrait le faire un avocat ou un syndicaliste. Ainsi, toutes les positions sont à envisager, y compris celles que l'on pourrait de prime abord considérer comme défavorables à une intuition initiale ou une idée de base. Veillons ainsi à ne pas rester par principe dans la position accusatrice que nous avons pu avoir initialement. Le chercheur ne doit d'ailleurs pas être inféodé et soumis à des ordres qui le dépassent, s'inscrivant avec des œillères dans des courants de pensées parfois institutionnalisés. Ainsi, n'écartons pas des données qui pourraient éclairer des aspects existants. Si le résultat de l'enquête peut revêtir un caractère militant, l'intention de cette enquête ne saurait être telle. Des acteurs de terrain pourront cependant reprendre nos conclusions ou même la philosophie de notre démarche à leur compte, s'ils en reconnaissent l'avantage ou la pertinence. Quand le chercheur est lui-même militant, cela lui nécessite de faire une rupture épistémologique, d'accepter une distanciation de sa pensée, voire une déstructuration qui permettra de la reconstruire autrement. Le rapport étroit entre recherche et militance pourrait nous amener à entretenir, par habitude, ce que Wittgenstein (1921) pointe comme des *"catégories mistake"*, des erreurs cognitives catégorielles, qui perturbent l'ordre des significations et l'ordre de la signification. D'ailleurs, nous rapprochons les confusions catégorielles que nous pourrions réaliser en tant que chercheur de toutes les erreurs catégorielles que les animateurs pourraient eux-mêmes réaliser. Apprendre à les repérer nous-même semble d'ailleurs l'un des sens de cette étude, laquelle se trouve ainsi guidée par une volonté réflexive sur la pratique. Apprendre à apprendre cela aux acteurs du champ de l'animation en constitue une perspective. Cette volonté n'est pas totalement extérieure et séparable de ce que nous connaissons de l'animation, ce qui pourra permettre de participer à l'évolution et la progression des praticiens, comme nous aimerions le penser. Ce sujet nous implique, dans le sens où c'est bien notre curiosité pour le sujet dans la pratique de l'animation, dans différentes fonctions, qui nous a fait entrer dans cette recherche.

La perspective étique *"renvoie à l'explication, d'un comportement ou d'un événement, donnée par le chercheur et basée sur sa capacité à analyser, à interpréter et à théoriser les phénomènes"* (Pourtois, Desmet *et al.*, 2006, p. 15). Celle-ci correspond à l'explication *"savante"*. La perspective émique est, quant à elle, *"l'explication du monde par les acteurs"*. Elle renvoie donc *"au sens commun" des personnes avec leurs référents, leur logique, leurs pratiques... façonnés au cours de leur histoire et au sein de leur culture* (*ibid.*). Notre étude interroge le rapport au risque des animateurs et ces deux niveaux nous intéressent : il nous apparaît nécessaire de recueillir les visions qu'ont les animateurs à la fois du champ de l'animation et de leurs pratiques situées, pour en faire état et pour les analyser. Le rapport entretenu entre des humains (les animateurs) et un concept (le risque) nous a amené à faire



appel à une démarche émique et à la réflexivité des animateurs afin d'écouter les paroles "de l'intérieur". Néanmoins, notre approche se veut combinatoire sur ce point, puisque si nous nous intéressons aux catégorisations réalisées par les animateurs eux-mêmes, nous avons également pu manier leurs représentations et interpréter les données, en tirer du sens, *in fine*, dans une démarche étique. L'appropriation de ces ressources au travers de notre prisme doit se révéler très prudente et fidèle. Nous considérons à la fois que les données parleront d'elles-mêmes, mais aussi que nous aurons à bien repérer les constantes et les variables dans les propos tenus, liés à des contextes.

#### **4.3.4 - Axe de questionnement directeur**

Nous nous sommes ici interrogé sur les rapports aux risques que peuvent entretenir ou développer des animateurs d'ACM, sur leurs réalités ainsi que leurs causes et conséquences éventuelles. Rappelons ici que ces travaux s'inscrivent dans les sciences de l'éducation et portent sur les pratiques pédagogiques, dans une démarche compréhensive. Notre recherche est orientée vers deux paradigmes, descriptif puis compréhensif.

*"Le paradigme descriptif vise à décrire des phénomènes ou des situations"*. Celui-ci nous conduira à décrire des situations propres à l'animation, pour envisager de les classer avant d'en engager une analyse (*ibid.*, p. 15).

*"Le paradigme compréhensif utilise une attitude qui s'efforce d'explicitier le sens que la réalité présente pour les personnes dans leurs expériences quotidiennes"* (Pourtois, Desmet *et al.*, 2006, p. 16). Ce paradigme, particulièrement représentatif de notre recherche ne pourra être mis en place sans une mise en perspective avec le travail descriptif.

##### **- D'une collecte utopique à une perception empathique**

Dans *Les Paradigmes de la perception du risque*, Kermisch (2010) met en évidence l'évolution des approches scientifiques de la perception des risques et l'extension du champ de la recherche. Tout d'abord, cette perception a été envisagée par la psychométrie, qui *"étudie la manière dont sont perçus les risques inhérents à différentes activités, substances ou technologies par le recours à des questionnaires et par l'analyse des résultats selon des techniques statistiques"* (p. 48). Ensuite, la théorie culturaliste est venue étudier cette même perception chez les personnes *"en fonction du milieu socioculturel dans lequel ils évoluent"* et *"à pour objectif d'expliquer ces variations de perception, tandis que les travaux fondateurs du paradigme psychométrique envisagent la perception des risques de manière universelle"* (p. 100). À partir des années 1990, le paradigme psychométrique voit son champ d'application s'étendre et se détacher *"d'une conception qui ne se réfère qu'à un individu"*

“*abstrait*” et *universel*” (p. 174). Il envisage des facteurs sociologiques, biologiques, institutionnels, économiques, politiques ou idéologiques. La pratique de l’approche psychométrique est actuellement dominante dans le champ de la recherche en matière de perception des risques (p. 48). Ainsi, un regard sur ces études scientifiques permet de faire état d’une perception des risques, mais également de la façon dont les études scientifiques amènent à percevoir et appréhender cette même perception. Notre hésitation dans le fait de déterminer la méthode s’inscrit dans ce dialogue scientifique, à partir d’un balbutiement initial quant à la précision de l’outil et l’appréhension de détails, à caractère vétilleux.

#### **4.4 - Pré-enquêtes**

Des phases de pré-enquêtes, puis d’enquêtes, distinctes et voulues complémentaires, ont été menées entre juillet 2015 et mai 2018, principalement sur le territoire géographique du département de la Somme. Le recueil d’éléments de contexte nous a d’abord permis de problématiser, de construire le questionnaire, font partie d’une globalité de l’enquête. Ainsi, lors de la pré-enquête, la réalisation de phases d’observations, puis le passage de questionnaires, ont permis d’obtenir des données qui ont permis de poser la problématique et n’apparaissent ainsi pas comme des éléments à analyser d’une manière catégorielle et standardisée.

\*

Suite à nos travaux sur cette même thématique (Dheilly, 2012a, b), la temporalité de la thèse nous avait permis d’observer des terrains. Entre juillet 2015 et mars 2016, le cadre de l’évaluation et les rencontres relatives au rapport #GenerationCampColo nous ont amené à observer les conduites et propos d’acteurs en action - dont les animateurs - de quatre séjours : un mini-camp municipal accueillant les enfants de trois structures (Mairie de Wadors, à Dofus-sous-Jongles, Aisne), un regroupement national préparé pendant deux années (MRJC, à Lila-sur-Terrain, Oise), les week-ends et séjours organisés par une association agissant auprès d’enfants en situation de troubles du spectre autistique, la SATED, et la cité Trapajoi, colo dite “mélangée” (association Cités d’Enfants, Drôme). Ces observations ont à la fois fait avancer nos questionnements liés à notre objet de recherche et nous ont permis d’échanger sur ce sujet avec des acteurs de terrain, mais elles ont nous ont également amené à intégrer un processus de recherche à travers lequel nous avons évolué.

#### **4.4.1 - Enquête ethnographique par observation (in)directe**

##### **4.4.1.1 - Les conditions de la pré-enquête**

Lors de l'été 2016, nous poursuivons nos investigations en qualité d'observateur à l'occasion des visites d'une CEPJ de la DDCS de la Somme dans des ACM. Au cours de celles-ci, nous avons pu nous rendre dans quatre centres de vacances sans hébergement : à Vipoule (Communauté de Communes du Canton du Mexin), Le Houx (Mairie), Mouchi (Mairie) et Bariche (Familles Rurales). Nous avons également visité cinq accueils avec hébergement. Deux à Wadors (Mairie d'Instulle au camping et séjour de la CCAS, deux semaines en Auberge de Jeunesse, puis un camping à la mer prévu la dernière semaine), un à Monraille (mairie), un à Porlatte (SATED, association d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique) et un à Maison-Siolure, regroupant des enfants de Norbourg, Wadors et Eupoule (Mairie et centres sociaux). Ces dernières visites, dont nous avons pu nous procurer les rapports et la plupart des projets pédagogiques, ont fait l'objet de prises de notes en direct sur papier puis retranscrites sous la forme d'un journal de bord (voir annexe 1). Nous sommes présenté par Mme Pirlo en tant qu'étudiant chercheur à propos du champ de l'animation, non membre de la DDCS. Mme Pirlo demande au préalable si le fait que nous puissions assister à l'entretien pose un problème. Ces précautions bienvenues n'empêchent toutefois pas un biais, puisque notre venue s'est réalisée en compagnie de la CEPJ elle-même. N'oublions pas que les enjeux de la visite restent présents et réels. Nous ne souhaitons pas ainsi troubler la passation de la visite à proprement parler et laissons bien-sûr entièrement le rôle de CEPJ à Mme Pirlo. Notre positionnement lors de ces visites était ainsi déterminé par le fait que nous nous inscrivions dans le cadre d'observations. Notre place n'était donc évidemment pas de donner notre avis, mais d'écouter et d'observer, de relever des indices. Nous avons pris le parti d'essayer de ne pas réagir de quelque manière que ce soit lors des échanges et nous ne donnions pas d'indication de notre pensée, y compris si nous étions pris à partie. Au final, ce travail nous a appris à nous taire et écouter, à observer davantage, en ne cherchant pas à influencer une discussion - ce qui en dévierait son intérêt -, à masquer nos émotions. Cela s'apparente à un jeu d'acteur. Finalement, en ne disant rien, nous n'étions pas exclu de la discussion pour autant. Lorsque Mme Pirlo s'absentait, en fin d'entretien par exemple, les directeurs s'adressaient à nous comme si nous avions strictement tout enregistré mentalement et forcément compris le contenu de la conversation, alors qu'ils n'en savaient rien. Nous étions repéré comme chercheur et certains directeurs et organisateurs tenaient apparemment à nous faire part de certains messages. Pour ces visites, nous avons conscience de ne pas nous être entretenu avec des animateurs, mais nous avons toutefois pu les observer, alors que nous étions présent et repéré d'une manière variable par eux comme réalisant une visite pour, et non pas avec, la DDCS. Aussi, nous avons saisi l'opportunité qui nous était offerte d'observer des visites et les interactions CEPJ-directeur et CEPJ-organisateur nous

ont permis d'appréhender d'une façon plus globale l'organisation des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) et d'étoffer notre réseau pour des questions futures ou nos recherches à venir. Les éléments recueillis étaient d'une manière privilégiée le fruit d'échanges qui concernaient des directeurs et des organisateurs, et aussi - indirectement - les animateurs. Par la suite, nous avons pu nous entretenir à plusieurs reprises avec des membres du personnel de la DDCS de la Somme et exposer à son directeur le sujet de notre recherche, pour laquelle il nous a transmis son soutien, ce qui pourrait nous permettre à l'avenir de faciliter nos investigations ou encore faire en sorte que nos travaux puissent mieux être diffusés aux acteurs du champ.

#### **4.4.1.2 - À quoi sert l'enquête ethnographique ? Intérêt et limites**

Le contexte de cette enquête ethnographique s'inscrit dans une phase de pré-enquête. Cette pré-enquête permet d'approcher une triangulation des données. Afin de mieux appréhender le système invisible à l'animateur, parfois fantasmé, nous avons souhaité investir les moments de visites de la DDCS au sein des ACM. Ces visites aux directeurs et aux organisateurs ont pu être décrites et ont permis la création de données mobilisables pour l'écriture et l'illustration. Nous avons pu ici observer ce qui est dit et rentre en compte dans ce mode de rapport humain que représente la visite de la DDCS.

Nous avons reporté nos observations et nos ressentis dans un journal de bord. Le journal de bord est mentionné dans de nombreux ouvrages méthodologiques. *“Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de cohérence interne [...] Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site”* (Mucchielli, 1996, p. 116). Cet instrument de collecte de données consiste en une systématisation de la prise de notes. Celui-ci a été mis en pratique par de nombreux chercheurs pour une application qui a évolué et s'est diversifiée. Pourtois et Desmet (2007, p. 124) détaillent au sujet de l'enregistrement des données, ici concernant l'observation participante, que le chercheur s'attache à décrire les différents éléments concrets de la situation et rapporte les propos des acteurs observés d'une manière textuelle. Des informations sur le site dans lequel évoluent les acteurs, mais également sur la manière dont ils perçoivent la situation vécue, sur leurs attentes, sur leurs besoins, sont apportées par ces comptes-rendus descriptifs. Ainsi, *“tels quels, ces documents sont une source de renseignements objectifs à la base de l'interprétation et de la compréhension de la réalité”* (ibid.). Aussi, le journal de bord contribue à la narration et fait part de réflexions personnelles et de son propre vécu de la situation d'entretien : *“ses perceptions, ses attentes, ses peurs, ses satisfactions, ses hésitations, ses “bonnes” et “mauvaises” relations avec les acteurs ou autres personnes, ses sentiments face aux valeurs développées dans le groupe, etc.”* (ibid.). Ces notes apparaissent comme très importantes puisqu'elles

*“vont permettre, grâce à une ou plusieurs analyses théoriques poussées, de rendre compte tant des faiblesses, lacunes et déformations de l'observation que de ses richesses et de ses points forts” (ibid.).*

Désignant le journal de bord, Barribeau (2005, pp. 111-112) le présente ainsi :

*“Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation des traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large ; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisées (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche.”*

Si ces données ne sont pas toutes utilisées, elles permettent d'appréhender des ensembles, d'envisager un contexte, de pouvoir prendre conscience d'une manière relativement précise de la réalité de ces visites.

#### **4.4.1.3 - Description du recueil de données**

La présentation de cet outil demande d'autres précisions méthodologiques et appelle à connaître la ponctuation des mécanismes mis en place d'une manière empirique, avec des astuces personnelles associées à notre démarche de recherche. Cet outil peut être difficile et astreignant pour un novice en la matière. Ainsi, c'est tout un exercice de retracer l'évolution des formes d'écriture, de dépeindre nos habitudes, de matérialiser la codification des propos de chacun, de nos pensées personnelles, ou encore de nos pensées consécutives, de faire état du film personnel de nos visites, de leurs conditions environnementales, de leurs coulisses. Pour la retranscription du déroulement des visites observées, les notes nous permettent finalement de nous repérer et de solliciter à plusieurs reprises notre mémoire, en faisant appel à nos différents sens.

Ces données ont été mises en valeur dans un journal de bord. Les résultats ont ainsi gagné en force en étant présentés sous une forme systématique, qui permet en outre de connaître le contexte. Nous en avons prélevé les données présentant des contradictions, des paradoxes, participant ainsi à l'ébauche de notre problématique. Ce recueil peut d'abord prendre plusieurs formes et il existe différents types de journaux de bord. Ici nos traces écrites, transcrites sur un cahier, ont ensuite été retapées sur ordinateur le jour-même ou le lendemain. Les prises de notes ont pu faire l'objet de relectures plus tardives qui ont permis de remettre en forme les notes prises, d'agrémenter les traces de détails que nous n'avions pas relevés ou qui au contraire nous avaient frappé sur le moment, en procédant d'une manière comparée avec les visites qui ont pu se succéder.

Si nous parvenions quelques fois “en direct” à relier certaines données relevées à d'autres, le travail de réécriture différé des données nous a permis d'apporter nombre de précisions non notées au regard de catégories que nous avons construites, puis d'envisager “à froid” ce que nous pourrions faire des données.

Comparément à de plus habituelles notes, celles-ci, s'inscrivant dans une étude à visée scientifique, se révélaient ici plus sélectifs. Cette prise de notes, systématisée et ponctuelle, a été réjouissante pour nous, puisqu'elle s'inscrit dans un travail défini (qui pourra néanmoins être poursuivi), pour un objet de recherche précis. Notre technique de prise de notes associée à une vitesse d'écriture nous a permis de garder une trace conséquente de ce qu'il s'est dit. Les impressions, les images de la visite reviennent en mémoire lors de la lecture de ces échanges. Aussi, cette méthode ne nous a pas permis de témoigner d'hésitations ou de temps de réflexion quant au choix d'un mot de la part de la CEPJ, des directeurs ou des organisateurs. Nous notions les observations, paroles et réflexions qui nous semblaient intéressantes, avec un cadre de transcription en partie pré-pensé, et certaines notes prises à la volée. Ces dernières seront utiles pour notre étude et le court laps de temps de réflexion fait qu'il faut procéder avec rapidité et discernement. La diversité initiale apparente des prises de notes nous a amené à repérer, au fur et à mesure des visites, des données qui pouvaient se comparer pour lesquelles nous avions déjà pu entendre des propos lors de nos précédentes visites. Ainsi, nous reconnaissons un flottement dans la systématisation, qui est venue à se préciser par la suite, ce qui constitue un biais méthodologique évident pour une utilisation directe des données.

Barribeau (2005) résume ainsi les propos de Mucchielli (1996), alors qu'il évoque les journaux de bord et les notes de terrain :

*“L'utilisation de ces instruments permet une description riche et continue des événements (quels qu'ils soient et quelle qu'en soit la nature) ; la visée générale est d'établir des relations entre les données colligées, la théorisation formelle ou informelle qui en émerge, l'analyse qui est faite et le compte-rendu qui en est présenté ; Une grande variété d'informations s'y retrouve ; La question de leur accessibilité n'est pas mentionnée bien que la lecture m'amène à penser que leur usage est restreint à un nombre limité de personnes, engagées dans la recherche.” (p. 102)*

Ainsi, des aspects relevés dans le “journal de bord” de ces visites ont pu être retenus et considérés pour construire notre outil principal de recueil des données.

#### **4.4.2 - L'enquête par questionnaire, première approche de la pensée des animateurs**

La méthode par questionnaire est issue de la sociologie américaine. Cette méthode a amené des controverses après la Seconde Guerre mondiale, au regard du fait qu'un questionnaire fermé ou ouvert

pouvait montrer des résultats très différents. Leur entreprise nous prépare à échanger autour de ces sujets, ne pas être surpris lors des premiers entretiens que nous mènerons. Nous nous sommes appuyé sur des écrits de Fenneteau (2015) pour la construction des questionnaires.

#### **4.4.2.1 - Le questionnaire : Intérêt et limites**

L'intérêt de notre questionnaire est d'obtenir des représentations au sujet de moments d'ACM de la part des enquêtés. Nous avons ici souhaité comprendre ce que ces animateurs en formation ont pu appréhender comme risque dans leur expérience d'animateur. D'abord pensés pour servir d'outil méthodologique à part entière, ces questionnaires nous serviront, au final, de pré-enquête, préparatoire à la mise en place d'une recherche mieux adaptée. Si, dans une certaine pratique scientifique, les résultats des entretiens sont ensuite objectivés par des questionnaires, nous n'agissons pas dans ce sens. En effet, nous avons d'abord cherché à appréhender de possibles considérations d'animateurs, relativement aux risques, avant de privilégier une démarche ethnographique, des considérations contextualisées.

#### **4.4.2.2 - Nature et description du questionnaire**

Le questionnaire associe des questions ouvertes qui portent sur une situation de prise de risque pour l'animateur, puis sur la valeur accordée au travail réalisé, à d'autres questions permettant d'obtenir des informations sur le répondant.

Qu'est-ce qu'on entend par question ouverte ? C'est une question pour laquelle il n'y a pas de réponse pré-établie et qui vise une liberté de réponse pour le répondant. Il s'agit pour ce dernier de mobiliser les informations dont il dispose, afin de répondre aux inducteurs signifiés, d'une manière relativement spontanée. La réponse peut être développée jusqu'à ce que son contenu permette sa propre satisfaction. Le répondant peut ainsi s'appesantir sur les informations qui lui paraissent importantes et intéressantes, avec son propre vocabulaire. Les questions ouvertes permettent aux répondants de rendre compte de détails et de construire la forme de la réponse, avec une spontanéité mesurée. Dans une démarche exploratoire, des questions ouvertes permettent d'avoir accès et de découvrir des informations pour mieux connaître une variété de représentations et de situations. Les questions ouvertes se distinguent des questions fermées, pour lesquelles le répondant a le choix dans une liste de réponses pré-établies. L'une des options n'est pas meilleure que l'autre en soi. Il est à noter qu'au moment du traitement des questions ouvertes, il pourra s'agir d'obtenir un aperçu des réponses en créant des catégories fermées de réponses.

Pourquoi utiliser des questions ouvertes dans les questionnaires ? Le fait de s'intéresser aux questions ouvertes permet d'envisager des réponses autres que celles auxquelles nous aurions pu penser et relève d'un type d'intérêt pour ce que le répondant va pouvoir apporter pour notre étude. Ces questions visent à envisager la réalité vécue puis retraduite par les animateurs... Les questions ouvertes permettent ainsi de repérer des schémas de pensée établis et sont généralement riches en informations, lesquelles ne sont pas nécessairement hiérarchisées par le répondant. Ainsi, plusieurs questions sont posées d'une manière plutôt directe, sur des sujets qui nous intéressent principalement. Nous avons cru bon de questionner les animateurs sur les situations dans lesquelles ils ont été satisfaits ou insatisfaits de leur travail, afin de mieux percevoir les objets et les intérêts de leur satisfaction. Une complémentarité des questions vise à voir comment pourraient se coordonner des données personnelles à une conception de la prise de risque, à des possibles situations vécues, des contextes rencontrés.

Les réponses aux questions ouvertes peuvent ainsi traduire à la fois l'intérêt porté au sujet et la compréhension de la question, contenir des réponses marquées ou fréquentes, que l'on pourra regrouper, être chargées de détails sur lesquels nous n'avions ou nous n'aurions pas nécessairement porté d'attention.

#### **4.4.2.3 - Les animateurs répondants**

Les questionnaires sont complétés par des stagiaires en approfondissement BAFA de deux organismes : les Ceméa (3 stages, 39 répondants, 13+13+13) et l'UFCV (6 stages, 159 répondants, 17+29+35+31+24+24), soit 198 répondants en totalité. Certains de ces stages sont en internat, d'autres en demi-pension. Également, certains sont conventionnés, c'est-à-dire qu'ils concernent des collectivités territoriales ayant signé une convention avec un organisme de formation. Les personnes interrogées sont des animateurs en stage BAFA 3, avec les deux premières étapes du BAFA qui ont donc déjà été satisfaites. Si cet échantillon de récits n'a que peu de valeur représentative d'un point de vue statistique, nous pensons qu'il couvrira d'un point de vue qualitatif une diversité de profils et de témoignages. Nous en extrairons les tendances et identifierons les différences et singularités provenant des récits. Le taux de réponse à la question 11, concernant le récit détaillé d'une situation de prise de risque, qui nous intéresse particulièrement, est de 24/39 pour les stages Ceméa (stage S : 4/13, stage M : 13/13, stage A : 7/13) et 82/159 pour les stages UFCV (stage R : 3/17, stage P : 25/29, stage L : 20/35, stage Y : 18/31, stage E : 10/24, stage H : 6/24).



#### **4.4.2.4 - La présentation du questionnaire**

Les conditions de passation du questionnaire sont sur papier, imprimé recto-verso. Les stagiaires répondent à ce questionnaire alors qu'ils sont en groupe entier. Nous avons contacté des responsables de chacun des organismes de formation ainsi que l'équipe de formateurs, afin de nous assurer auprès d'eux que le temps dédié aux réponses à ce questionnaire ne dérange pas le fonctionnement du stage. Aussi, ce sont généralement les équipes qui ont distribué et récupéré ce questionnaire. Nous avons demandé aux équipes de préciser aux stagiaires le cadre de recherche indépendante de cette démarche et le fait qu'eux-mêmes, formateurs, ne consulteront pas les résultats, qu'ils ne seront pas discutés lors du stage, excepté à la demande de stagiaires. En effet, la peur de la lecture des questionnaires de la part de l'équipe de formation peut être envisagée comme un biais. Si le mode de réponse sur papier a été choisi, comment des moyens techniques différents auraient-ils influencé la nature et le détail des réponses ? Ces dernières seraient-elles par exemple différentes entre le papier et l'informatique, avec un rapport au support différent ou un moyen de ne pas rendre les réponses accessibles à l'équipe ? Aussi, des grandeurs de cadre moins contraintes à l'échelle des feuilles A4 peuvent engager d'autres formes de réponses de la part des enquêtés.

Une première partie du questionnaire a permis d'avoir des données sur le stagiaire : âge (1), sexe (2), organisme de formation du BAFA 1 (3), organisme de ce stage pratique (4), stage pratique en colo/centre (5), la participation au projet pédagogique (6), la tranche d'âge éventuellement gérée en stage pratique (7), le délai de planification des activités (8), l'organisme de formation du BAFA 3 (9), le statut professionnel (10) (lycéen, étudiant, animateur professionnel, ...). Enfin, nous avons posé trois questions factuelles et relatives à leurs expériences en stage pratique. La première :

*“Afin de mieux cerner les situations concrètes auxquelles les animateurs se réfèrent quand ils parlent de prise de risque, plusieurs animateurs en BAFA 3 ont reçu une consigne semblable à la suivante, à l'occasion de leur formation : “Vous êtes invité(e) à écrire le récit d'un événement en lien avec une situation difficile sur le plan de la prise de risque et dans laquelle vous avez été impliqué(e) durant votre stage pratique. Il s'agit ici de décrire ce qu'il s'est passé avec détail : lieu, moment, acteurs (en modifiant le nom des personnes si vous le souhaitez), enchaînement des faits, réactions engendrées, ... Nous vous signifions qu'il s'agit ici de raconter des événements à l'état brut et de la manière la plus complète possible”” (11).*

La deuxième : *“durant mon stage pratique, la fois où j'ai été le plus insatisfait par mon travail, c'est quand...” (12)* La troisième : *“durant mon stage pratique, la fois où j'ai été le plus satisfait par mon travail, c'est quand...” (13).*

Nous souhaitons entrevoir ce que les animateurs peuvent entendre par risque et prise de risque, appréhender des éléments de contexte qui pourraient entrer en jeu dans d'éventuelles prises de décision ou encore des situations vécues et plus ou moins subies. Les deux questions suivantes ont

permis d'appréhender et de déterminer ce que représente "bien faire" et "mal faire" son travail chez les animateurs interrogés, observer dans quelle mesure ces critères leur sont internes ou externes.

#### **4.4.2.5 - Prélèvement, organisation et utilisation des données**

Les réponses données permettent de saisir et déterminer les catégories d'expressions et de situations vécues. L'organisation de ces réponses permet d'accéder davantage encore aux catégories de pensées des individus et c'est pour cela qu'il nous semble important qu'ils aient réellement l'occasion de s'exprimer librement.

Ces résultats sont, dans un premier temps, classés et catégorisés sommairement à la lecture des résultats, afin de mettre en évidence de façon résumée les différents types de réponses et commencer à mobiliser les données, dans la pratique balbutiante d'une analyse catégorielle thématique et systématique, telle proposée par Pourtois et Desmet (2007), afin de construire nos entretiens.

Les données d'intérêt ont trait aux récits d'évènements qui touchent à la question de la prise de risque. Elles sont mises en regard de données relatives à l'identité et au parcours de l'enquêté. Nous ne pouvons pas démontrer par le nombre au vu du nombre de répondants relativement faible. Nous pouvons cependant ressentir simplement, développer des intuitions au regard des réponses. Comment pourrait-on ensuite globaliser ? Nous serait-il utile de quantifier tout de même ? Une quantification s'opère-t-elle tout de même presque naturellement ? Si cet élément de méthode avait constitué le cœur de notre recherche, une analyse factorielle<sup>113</sup> aurait permis de mettre en évidence des facteurs qui cohabitent en les regroupant graphiquement.

Le sujet intéresse-t-il les sondés ? La recherche, et celle-ci en particulier, les intéresse-t-ils, ainsi que les formateurs, qui peuvent influencer dans la manière de présenter le questionnaire ? Il paraît nécessaire de prendre conscience des limites de notre questionnaire. Nous avons ici conscience que les réponses apportées étaient centrées sur la description de situations. Aussi, la question était finalement posée d'une manière très directe et soumise au regard de quelqu'un qu'ils n'avaient jamais vu (hormis un stage où nous avons fait nous-mêmes remplir les questionnaires). Nous ne cherchons donc pas la minutie dans la complémentarité des données, mais avons à l'esprit les résultats ici proposés pour la plupart de nos entretiens. Le questionnaire a été investi pour mieux déterminer la méthode d'enquête à utiliser et la mobilisation de cette méthode a été entreprise pour saisir quelque chose au préalable. Ensuite, les corpus de données, issus des observations et des questionnaires, sont appréhendés à la fois pour illustrer et pour comprendre les théories recueillies pour en convoquer d'autres. Ces réponses

---

<sup>113</sup> Méthode exposée par P. Cibois en 1983.

appellent à la menée d'entretiens pour essayer de voir les réponses développées et d'interagir avec les enquêtés. En effet, l'appréhension des enquêtés ne serait pas la même dans le cadre de questionnaires écrits que lors d'entretiens, pour lesquels nous nous orientons vers une approche bien moins directe. Le taux important de non réponse à cette question au sujet du risque, certaines étant justifiées par le fait de ne pas avoir rencontré de situation liée à la prise de risque, d'une part, et d'autres réponses très développées, d'autre part, nous amènent à penser que la question conduit peut-être les enquêtés sur un terrain inconfortable ou encore non conscientisé, qui mérite d'être développé, ce qui représente peut-être l'un des intérêts majeurs de notre étude.

## **4.5 - Problématique**

Nous pensions engager dès nos premiers pas dans l'enquête une démarche *a posterioriste* mais nous sommes aperçu que nous renfermions en réalité une démarche *a prioriste*, défendant intimement qu'il fallait prendre davantage de risques dans l'animation volontaire, jugeant les animateurs frileux par rapport à ce que nous avons vécu ou ce qui nous avait été rapporté. Dans cet état de fait, que cherchons nous ?

Il s'agit ici pour nous en réalité d'approcher les représentations des animateurs (voir Houssaye, 2005b). En 2002, Pelletier avait organisé son travail de recherche sur “[l']état des qualifications du risque en centres de vacances” en deux hypothèses de recherche. L'une d'entre elles portait sur le fait “[qu']il existe autant de qualifications de la notion de risque en C.V.L., qu'il coexiste d'acteurs directs et indirects dans ce milieu” (p. 7), ce que l'auteur, qui interrogeait parents, adolescents et directeurs liés aux séjours Éducation et Plein Air Finances (ÉPAF), “*pense pouvoir affirmer*” dans son analyse finale (p. 83), et confirme d'ailleurs à la conclusion de son étude. On peut néanmoins lire, dans la partie “*Analyse des différents facteurs d'influence*”, que

*“bien que cela semble évident, à la vue du petit échantillon de parents utilisé, je pense qu'il est également intéressant de noter, que l'avis recueilli est empreint de chaque histoire de vie, des faits heureux et malheureux vécus par leur adolescent et, racontés ou non par ces derniers”* (p. 75).

Si Pelletier, qui n'évoque ici pas les animateurs, reconnaît ne pas maîtriser ce qu'il désigne comme une variable, il lui semble néanmoins important de la signifier dans son écrit. À cette lecture, il nous a donc semblé que les rapports que les acteurs du champ de l'animation sur lesquels il a enquêté, directeurs, parents et adolescents, entretenaient avec le risque pouvaient se révéler différents selon des éléments de situation ou des contextes plutôt qu'être attribués strictement à des personnes, comme son hypothèse l'indiquait. En effet, cette catégorisation stricte amorce une tendance à un certain éloignement d'individus abstraits et universels, mais nous paraît encore un peu rapide et minimise

une réalité un peu plus complexe, impliquant un caractère dynamique et évolutif. Si les éléments de cette analyse nous ont intéressé et donné des clés de compréhension, il nous a semblé nécessaire d'affiner la question. Il nous apparaît ainsi que cette thématique, porteuse de variété et de complexité, mérite d'être creusée, ce que nous ferons dans cette étude.

Ainsi, la problématique posée est la suivante : *“Dans quelle mesure les rapports aux risques des animateurs d'Accueils Collectifs de Mineurs sont-ils influencés par l'environnement ?”*.

À cet égard, nous relevons que *“dans les cas de recherches exploratoires, lorsque le domaine d'investigation n'est pas encore débroussaillé, la construction d'hypothèses au début de la recherche peut s'avérer impossible.”* (Pourtois et Desmet, 2001, p. 15). Alors, il nous a été très ardu et malaisé de savoir si nous allions pouvoir et décider de formuler une hypothèse. Néanmoins, nous relevons que notre problématique contient, dans sa formulation, une hypothèse heuristique non orientée sous-jacente, dans le sens où celle-ci est adaptée, provisoirement, comme idée directrice, indépendamment d'une volonté absolue : *“Les rapports aux risques des animateurs peuvent être influencés par l'environnement”*. Ainsi, les éléments qui entrent en compte nous semblent tellement nombreux qu'il nous semble peu pertinent d'axer la recherche a priori sur un point précis et les entretiens vont peut-être nous permettre de dégager des liens récurrents à ce sujet.

Deux concepts, *l'environnement* et le *risque* sont ici mis en relation, alors que nous n'y mentionnons pas qu'un type d'environnement pourrait amener tel ou tel rapport au risque. Une connaissance des systèmes dans lesquels agissent les animateurs pourrait permettre d'évaluer des influences ressenties, qui nous sont pour le moment peut-être lointaines et improbables, et qui pourraient faire varier leur pratique, éventuellement combinées à d'autres. Il convient dans cette recherche de tendre à la finalité qui consiste à apporter des informations à notre problématique, des éléments de réponse, des éclaircissements et de les organiser. Des données porteuses d'axes de réflexion amèneront, nous l'espérons, à l'émergence de nouveaux questionnements, plus précis ou autres, d'éléments de réponse. À la suite de notre pré-enquête et de nos recherches historiques et théoriques, la récolte de données nous permettra de constituer au fur et à mesure, puis *a posteriori*, à partir d'un faisceau d'indices relevés, une réalité maîtrisable composée d'éléments, d'indicateurs, permettant une approche des rapports aux risques chez les animateurs.

Enfin, la distinction entre démarche communicationnelle et démarche instrumentale, mise en lumière dans les travaux de Habermas (1987), nous fait plutôt associer notre recherche à une démarche communicationnelle, où le sujet est examiné en tant que personne avec ses finalités, ses motivations, son langage et sa culture propres, laquelle semble mieux correspondre à notre problématique, liée à l'environnement de l'animateur.

## **4.6 - Enquête ethnographique : Entretiens**

### **4.6.1 - La mise en place de cette entreprise de recherche**

#### **4.6.1.1 - Méthodologie**

Alors qu'une piste très large a pu être ouverte, nous nous sommes appuyé sur la théorie enracinée de Glaser et Strauss (1967) pour construire progressivement un retour théorique à partir des données. La théorie et la méthodologie sont ainsi construites en se fondant sur le terrain (voir Pourtois, Desmet *et al.*, 2006). Nous souhaitons ainsi nous détacher de la référence à une induction pure pour que notre démarche s'accompagne d'une alternance entre induction et déduction (Garreau, 2012), qui a surtout le mérite d'engager un dialogue entre ce que nous avons pu induire et ce que nous découvrons, pour induire à nouveau à l'issue de chaque phase successive, dans une démarche de construction qui vise néanmoins la fin d'une thèse, pour une réflexion qui ne demandera qu'à être poursuivie. Le but de la manœuvre est d'élever l'étude à la hauteur du potentiel de découverte et d'innovation du sujet, tout en nous assurant d'une certaine rigueur scientifique, en prenant, par ailleurs, conscience de la nature de nos raisonnements.

#### **4.6.1.2 - Précautions d'usage relatives à la conception de l'instrumentation**

Les précautions suivantes s'appliquent au préalable de la recherche, puis au cours de la construction de l'instrumentation, afin de rendre le travail d'analyse des données plus fidèle.

Nous nous assurerons de la validité de la recherche. Nous avons conscience que le choix des outils n'est pas neutre et dénote d'une façon de procéder qui peut revêtir différentes formes. Veillons à mettre en place des outils ne laissant pas notre subjectivité, bien que présente, prendre le pas sur la justesse des résultats, ce qui passe par le fait de permettre les expressions des enquêtés et d'apprendre à retranscrire celles-ci fidèlement et avec détail. Il y a des protocoles à tenir et notre procédure sera ainsi présentée étape par étape, pour mieux rendre compte du recueil, de l'analyse, de l'interprétation. Nous nous appliquerons ainsi à ne pas nous circonscrire et nous restreindre à nos intuitions, ressentis ou jugements que nous considérerons comme tels. Par contre, c'est justement l'appréhension de ces ressentis et de ces jugements chez les animateurs qui va nous intéresser et nous permettre de saisir ce qui est en jeu. Ainsi, la qualité du recueil des données doit être soignée, ce qui signifie que nous devons avoir conscience des critères de validité, puis tâcher d'y répondre.

La mobilisation de vocabulaire, scientifique et relatif à l'animation, doit être précise dans notre étude. Des mots bien adaptés sont nécessaires pour nommer correctement les choses, l'approximation

entraînant des confusions ainsi que des erreurs d'interprétation. Ceux-ci doivent être à la fois mis à la portée d'un lecteur néophyte, ayant peut-être peu de repères dans ce milieu, ou d'un averti, ayant des repères solides, parfois très ancrés et orientés. Nous devons nous approcher de cela tant dans le corps de notre recherche que dans la mise en action de notre instrumentation, présentée et retranscrite par ailleurs. Les données recueillies seront, tant que faire se peut, dénuées de jargon non expliqué ou peu explicite, ce qui ne permettrait pas à celui qui souhaite réinvestir nos données de s'y plonger.

Nous comprenons d'ailleurs que la lisibilité de la recherche implique des méthodes explicitées et détaillées au possible. La précaution sera prise de décrire suffisamment et fidèlement, dans la mesure de nos possibilités, les méthodes entreprises et les données recueillies. En effet, la transparence de la recherche dépend à la fois de leur précision et de leur développement, ainsi que des notes recueillies, participant à rendre compte des forces et faiblesses de la démarche de recherche. Les instruments comme les notes sont, en effet, essentiels pour le contrôle de la fiabilité d'une recherche et accroître sa crédibilité (Jaccoud et Mayer, 1997).

Aussi, nous devons ici accepter de progresser pas à pas et même de nous tromper, en essayant de détecter quand cela est le cas pour faire machine arrière, quand nous jugeons avoir exploré une fausse piste, plus ou moins maladroitement. La recherche permet alors au chercheur, autant qu'elle l'invite, à se défaire de ses œillères. Prendre le soin de formaliser les fausses pistes envisagées ou prises, expliquer ce qu'elles induisent, permet de mieux avancer dans l'investigation. Assorties aux choix et à la qualité de leur recueil, la quantité de données doit être suffisante et provenir de sources différentes, afin de pouvoir mettre en évidence des constantes et des variables. L'obtention d'un maximum de données ne saurait être suffisant pour compenser un manque de pertinence de celles-ci vis-à-vis du sujet, ou leur appartenance à un registre trop restreint. De plus, la dimension éthique nous empêchera de chercher à arracher coûte que coûte des données que nous souhaiterions voir apparaître ou que les enquêtés souhaitent conserver pour eux. Cela sera d'ailleurs à prendre comme une donnée à part entière. Nous sommes ici dans une activité réflexive, qui constitue à la fois un dispositif de collecte des données et une approche de formation. Dans cette recherche, notre conscience ne doit pas être mise de côté mais doit au contraire être vivement mise à contribution. Pour citer Rabelais (1964, p. 137), dans *Pantagruel*<sup>114</sup>, "*Science sans conscience n'est que ruine de l'âme !*".

---

<sup>114</sup> *Les horribles et épouvantables faits et prouesses du très renommé Pantagruel Roi des Dipsodes, fils du Grand Géant Gargantua*, pour le titre original complet.

#### **4.6.1.3 - Une instrumentation pour l'obtention de données**

L'instrumentation vise un abord qualitatif des données, qui implique une *“succession d'opérations et de manipulations techniques, intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes”* (Mucchielli, 1996, p. 182). Celle-ci est établie à la suite des données obtenues lors des recherches bibliographiques (repères historiques, évènements) et suite aux pré-enquêtes que nous avons menées. À partir de méthodes reconnues, nous allons construire un outil d'investigation, mûri par nos premières explorations. Consécutif à notre pré-enquête, celui-ci permettra de recueillir des données, de les enregistrer en les associant d'une manière explicite à des conditions de production systématisées. Nous espérons que ceux-ci puissent nous permettre d'obtenir des éléments de réponse pour notre hypothèse. Ainsi, pour que ces données puissent être appréhendées, nous veillerons à suffisamment décrire leurs conditions de production. Entendre le vécu au travail, tel que les animateurs peuvent le raconter eux-mêmes, comprendre les contradictions auxquelles ils sont confrontés, paraît nécessaire pour essayer de construire des outils d'intelligibilité de la pratique.

Pour présenter la méthode d'entretien semi-directif employée, née et développée aux États-Unis dans la discipline de la psychologie, appropriée et réinterprétée en sciences sociales, et en décrire notre utilisation, nous nous appuyons notamment sur des écrits préalables portant sur cet aspect. Les entretiens ont été construits et menés à la lecture d'un ouvrage de Pourtois et Desmet (2007) pour mieux déterminer le type d'entretien que nous souhaitons, un autre de Fenneteau (2015) pour la construction des entretiens, un texte de Beaud (1996) relativement au caractère ethnographique de notre outil principal d'investigation, et un autre de Marchive (2012) quant aux précautions à prendre dans notre condition d'enquêteur proche du champ dans lequel les investigations sont menées. Pour davantage de précision quant au caractère quelque peu fictionnel des entretiens, au caractère subjectif que peut revêtir un entretien, nous nous référons aux travaux de Clifford (1985). Ces auteurs ont concouru indirectement à la conception et à la réalisation de nos entretiens.

#### **4.6.2 - Pourquoi aller vers une méthode d'entretien semi-directif ? Intérêts et limites**

Notre difficulté première a été de nous concentrer particulièrement sur une méthode et d'essayer de la mener du mieux possible. Si des observations de séjours ou de centres nous auraient également passionnées et auraient pu nous permettre d'obtenir des éléments de réponse au sujet étudié, c'est la parole des animateurs au regard de leurs expériences passées qui a principalement attisé notre curiosité. Notre rencontre avec des chercheurs en sciences sociales, nos lectures, le visionnage de conférences ou d'entretiens nous a convaincu que la méthode d'entretien convenait davantage à notre

approche et nous permettrait d'agir à l'obtention des résultats pour notre objet d'étude, le rapport aux risques des animateurs. Celui-ci peut se comprendre par la parole, alors que des observations seraient davantage soumises à interprétation.

*“Utiliser l'entretien, c'est choisir d'établir un contact direct avec une ou plusieurs personnes pour récolter des données de recherche”*, selon Pourtois et Desmet (2007, p. 131). On peut également lire dans l'ouvrage *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, que c'est le phénomène d'interaction qui est alors privilégié. Pourtois et Desmet (*ibid.*) font état du fait que

*“l'observation des comportements est insuffisante pour élucider un tel champ de recherche”* et que *“les chercheurs auront recours à l'entretien quand les autres techniques (observation, tests, questionnaires, etc.) ne peuvent fournir les informations nécessaires et adéquates pour la recherche”*.

Les auteurs précisent ainsi que la méthode de l'entretien *“va permettre de repérer et de classifier les problèmes, les systèmes de valeurs, les comportements, les états émotionnels, etc. des personnes”* (*ibid.*). Nous bénéficierons ainsi d'un

*“apport considérable dans la recherche des systèmes de valeurs, des modes de représentations, des perceptions spécifiques à un groupe ou une culture. La richesse des informations ainsi recueillies fait de l'entrevue non directive une méthode d'un intérêt indéniable”* (p. 134).

L'entretien est une technique dite individuelle qui vise à recueillir directement la parole d'une variété d'animateurs. Cet instrument fait appel à l'empathie, qui invite à se mettre à la place de l'autre, pour comprendre sa situation. Leur mise en place permet de détailler voire clarifier des comportements, expliquer le ressenti de plusieurs animateurs, rendre compte de réalités individuelles ou représentatives de certains d'entre eux. La seule prise en compte de réponses sèches obtenues par des questions fermées serait beaucoup plus simple à traiter que par des questions ouvertes, mais plus complexe à analyser, puisque de telles réponses comportent une grande part d'implicite. Favoriser l'émergence de simples “oui” ou de “non” permettrait alors facilement de classer les données, mais selon des catégories qui engloberaient alors des diversités invisibles. Nous obtiendrions alors une forme de caricature des personnes et de leurs réalités simplifiées. Un tri factoriel permettrait alors de croiser les réponses et de rapprocher des profils de répondants, et d'entrevoir d'une toute autre manière ce qui se cache derrière une case cochée. Même si l'entretien contient de l'implicite, nous pouvons alors interagir avec l'enquêté pour contribuer au développement de ce qui nous semble être en mesure d'éclairer le propos, de réunir des illustrations concrètes. L'entretien repose sur un aspect principalement verbal, mais dans lequel la dimension non verbale fait partie de la communication et a également sa place. Si le matériau de la conscience est le langage, comme développé par De Saussure<sup>115</sup> (1971) qui distingue signifiant et signifié, l'entretien doit permettre de laisser développer

---

<sup>115</sup> Synthétisé par quelques-uns de ses étudiants.



les paroles engagées sur l'animation, en questionnant ou relançant éventuellement et d'une manière mesurée les enquêtés, suivant nos incompréhensions ou notre curiosité d'une description plus détaillée et ancrée. La réflexion, les représentations et les pratiques doivent être perceptibles, la dimension identitaire sollicitée. La parole, comparée à l'écriture, peut paraître plus facile, parfois plus libératrice, même si ce que nous nous disons se révèle mal structuré ou comporte des erreurs, nous les disons, et cela ne sera pas dompté par l'écrit. La retranscription des propos tend à éviter de nous contenter d'une interprétation abrupte et immédiate de ce qui est dit. Elle en permet plusieurs lectures avec des angles de vue différents au fil de notre recherche, par l'expérience développée, par la structuration de notre pensée, par des lectures connexes. Le croisement des données glanées lors de nos rencontres permettra de dégager des axes de lecture et d'interprétation de notre sujet, d'en préciser notre approche au regard des indices collectés.

L'un des intérêts de tels entretiens porte également sur le fait que le corpus de données pourra être revisité, par nous-mêmes ou par d'autres, plus tard, et serait ainsi complété par une analyse plurielle. La connaissance de cette pratique nous a été apportée par les travaux de Altet (2002). Dans une considération éthique, ce seront néanmoins les entretiens anonymisés qui pourront être transmis à d'autres lectures et non pas les bandes sonores. Notons que, pour une telle pratique, des observations s'avèrent beaucoup plus compliquées à réinvestir. De plus, l'observation permet de voir les déplacements, les conduites motrices, entendre des paroles, la direction des regards, mais ne permettent pas de saisir les représentations. Les entretiens permettent de visualiser des situations de risque sans être présent à ce moment-là. Un observateur ne peut pas être toujours présent, et c'est le principe du risque... il est difficile à attraper.

Nous pensons que les réponses apportées donneront des repères et une contribution pour apprécier des contrastes. Nous concevons comme limites que les situations que nous avons proposées apparaissent comme imaginaires, selon une temporalité et des enjeux différents qu'en pratique, parfois éloignées de réalités vécues par les enquêtés, laissant possible une certaine ignorance d'éléments de contexte, et pas tout à fait envisageables ou envisagées, avec des animateurs cette fois-ci en position d'enquêté. La réalité ou l'imaginaire des situations a déjà été étudié par R. Lambert (1970-1971) qui cherche à mesurer les variations qu'impliquent ces aspects sur la prise de risque, en lien avec certaines caractéristiques des personnes.

### **4.6.3 - Description du recueil de données**

#### **4.6.3.1 - Comment décidons-nous de mener les entretiens : la construction d'une posture**

Différents types d'entretiens peuvent être utilisés, la directivité pouvant se révéler plus ou moins importante. La limite d'une forte directivité *“ne permet pas d'explorer de manière approfondie l'univers mental des personnes interrogées”* (Fenneteau, 2015, pp. 10-11). *“L'entretien non directif est le mode d'approche privilégié d'une étude en profondeur”* (Pourtois et Desmet, 2007, p. 135). Nous avons ainsi choisi d'engager une instrumentation d'entretiens non directifs, de nature compréhensive et descriptive. *“L'entretien non directif repose sur la technique de la psychothérapie non directive, centrée sur le client, technique élaborée par C. Rogers”* (p. 131) dans les années 1940. Ainsi, nous préférons ne pas circonscrire notre entretien à des interventions sous forme de questions qui seraient toutes exactement définies à l'avance, mais plutôt entendre de la part de l'enquêté *“la libre expression de sa communication”* (*ibid.*) des sujets enquêtés, nous en saisir pour essayer d'en découvrir les ressorts, comprendre ce qui détermine les propos, appréhender les facettes implicites et cachées. Le but de la démarche n'est pas d'assaillir l'enquêté de questions, ni même de l'interroger, mais de le laisser développer ses propos. Ainsi l'entretien ne doit pas constituer un interrogatoire. Lors d'un cours de Master à Rouen en (2012), Pourtois expliquait ainsi la différence entre les méthodes d'investigation de deux illustres enquêteurs de la fiction, l'Inspecteur Derrick et le Lieutenant Colombo. Si le premier navigue de suspect en suspect, avec une injonction menaçante de répondre à ses questions très directes, le second évoque souvent tout autre chose que ce qui semble lié à l'enquête et peut ainsi converser du fait que sa femme doit acheter des endives, pour en arriver au final à recueillir des indices qui permettront à l'enquête d'avancer. Ici, les entretiens n'abordent pas uniquement le thème des risques, d'une part pour que le sujet étudié ne soit pas, dans un premier temps, identifiable aisément, mais également pour obtenir des données *via* différents canaux d'entrée, des questionnements divers, plus ou moins directs. Le relevé d'indices passera ainsi plutôt par un questionnement indirect, permettant d'appréhender plusieurs éléments, n'influençant peut-être pas de prime abord le rapport aux risques des animateurs. En effet, l'utilisation d'une technique de contournement, permettant de voir ce que les répondants veulent dire du sujet, nous paraît intéressante dans une première partie. Le risque d'aborder directement cela par des questions directes entraînerait une compréhension trop nette et directe de la thématique étudiée et pourrait ainsi faire tenir aux enquêtés des discours attendus, de complaisance. Par exemple, si nous faisons une étude sur le racisme, gageons que nous ne saurions nous contenter de poser des questions telles que *“êtes-vous raciste ?”*, ce qui serait plutôt limité et ne donnerait qu'un pâle reflet de ce que la personne pense. Même pour un entretien développé mais abordé, une telle question oriente et mobilise très directement

des représentations chez le répondant. Aussi, nous ne chercherons pas et éviterons de mettre mal à l'aise la personne sur qui l'enquête porte, à la piéger. Dans une visée éthique, l'entretien alimentera ainsi le développement du sujet, autant que celui de la recherche. Le désir ardent de recueillir des données signifiantes pour la recherche ne doit pas mettre de côté le respect de l'autre. Nos interrogations sur la place et le rôle accordés à l'enquêté font écho aux travaux de Janner-Raimondi (2015) qui évoquent les entretiens de personnes en situation de handicap et une communication entravée. En effet, des principes éthiques président l'effort de "*chercher en vérité*" (résumé) avec un accent mis sur la singularité de la personne et "*le but de recueillir le point de vue d'autrui en première personne*" (*ibid.*). Si nous choisissons de ne pas avoir de liste de questions que nous lirions au coup par coup sans même tenir compte de notre rapport à l'enquêté, un aide-mémoire que nous aurons conçu sera alors à notre portée pour guider l'entretien. Globalement, au-delà de ce guide, nous n'interviendrons pas en suggérant des contenus, mais plutôt en essayant de reprendre ce qui est dit, en appelant l'enquêté à détailler et à contextualiser, en tenant compte de l'émotion communiquée. Si cette approche de l'entretien semble personnelle, celle de chacun des entretiens impliquera l'enquêté, qui aura un rôle actif à jouer. Pourtois et Desmet (2007, p. 132) présentent la confiance portée à la personne enquêtée, dans cet exercice, comme totale. Les enquêtés sont des personnes que nous considérons "*comme l[es] plus apte[s] à fournir les informations utiles à la recherche*" (*ibid.*). Il s'agira pour nous de ne pas perdre de vue l'objet de notre recherche.

L'idée d'utiliser notre perception, notre intelligence, notre parole et non pas une batterie d'instruments complexes et strictement applicables nous convient bien. Ainsi, certaines attitudes que nous apprécions chez des enquêteurs de fiction précités ont influé sur notre propre pratique. Nous estimons qu'il faille faire preuve d'humilité, montrer de la politesse, de la courtoisie. Il s'agit de rester calme et, si aucun mouvement d'humeur n'a été ressenti et observé lors des entretiens, cela ne signifie pas toutefois qu'aucune émotion n'a émergé. Notre conduite nous amène à être également accepté par les "moins sûrs d'eux". Les "plus sûrs d'eux" pourront répondre comme ils l'entendent à des questions semblant naïves. Parfois, montrer à la personne la marque qu'on la comprend nous semble nécessaire, lorsque c'est bien le cas. Ainsi, la plaisanterie ou une marque d'empathie peuvent être utilisées, à bon escient. Aussi, nous veillons à utiliser notre curiosité, à poser quelques questions connexes, en faisant varier leur type afin qu'elles n'aient pas qu'un seul axe insistant. Les questions sont posées en nous détachant de jugements moraux. Aussi, à un relatif échec pour une question posée, il est toujours possible d'y revenir autrement dans la suite de l'entretien, quand l'occasion se présente. Nous essayons de ne pas faire ressentir de méfiance de notre part dans la parole des enquêtés. Aussi, nous sommes parfois allés rencontrer les animateurs sur le terrain, pour la prise de rendez-vous ou pour l'entretien en lui-même, quand la proposition nous était faite. Aussi, la communication, orale et écrite,

de notre travail et de nos réflexions à d'autres, novices comme initiés, permet un décalage de point de vue ou encore de construire et affirmer nos pensées.

Si nous pouvons considérer que la parole est formatée, notre rôle est-il de recueillir cette parole formatée ou de faire en sorte que nos entretiens permettent un déformatage de la parole ? Certaines personnes entretenues ont demandé si elles pouvaient avoir les questions avant l'entretien pour construire un discours, d'autres évoquent *a posteriori* l'entretien comme "pas facile" parce qu'ils n'y avaient jamais réfléchi avant. Les entretiens sont rapidement devenus plus longs, notamment car nous nous sommes rapidement rendu compte qu'à la question "tu connais ?" de la part du répondant, il valait mieux répondre "non" que "oui"... surtout qu'on se rend compte lorsqu'on ne connaît pas vraiment le contenu de la réponse !

#### **4.6.3.2 - Quel échantillon pour les entretiens ?**

La période de passation des entretiens s'est étalée entre juin et août 2017, jusqu'en mai 2018 pour les derniers. Cette période correspond à la fois à la disponibilité que nous avons relativement à notre condition de professeur d'Éducation Physique et Sportive et à une actualité des animateurs quant à l'organisation des séjours et aux centres.

Notre enquête étudie un public d'animateurs agissant avec les enfants dans le cadre des ACM actuels. Ceux-ci regroupent les accueils de loisirs, les accueils de jeunes, les séjours de vacances, les séjours courts, les séjours spécifiques, les séjours de vacances dans une famille, les accueils de scoutisme. Les animateurs fortement attachés à des dispositifs de périscolaire - les TAP (Temps d'Activité Périscolaire), les PEDT (Projets Éducatifs Territoriaux) -, ont été écartés volontairement puisqu'ils nous feraient appréhender et regarder dans trop de directions à la fois. Nous avons également choisi de nous centrer sur le sujet de l'animation volontaire et d'écarter de notre enquête les animateurs professionnels, qu'ils côtoient néanmoins. Nous avons rencontré des animateurs dont le cadre de travail se situe en colonies de vacances et/ou en centres aérés (où il est parfois possible de pratiquer le camping en activité accessoire) ou en séjour scout, se déroulant durant les vacances scolaires ou pendant les week-ends. Les séjours de vacances en famille ne seront pas étudiés ici, car on n'y parle pas d'animateur à proprement parler ou de fonction s'en rapprochant. Nous n'avons pas exclu pas d'une manière radicale les animateurs ayant déjà participé aux différents types de séjours précités et mis de côté, car notre étude pourrait en ressortir appauvrie et inutilement orientée.

Comment chercher et trouver ces animateurs ? Qu'est-ce qui détermine les choix implicites d'acteurs ? La règle de sélection des personnes interrogées tient compte d'une homogénéité. L'échantillon observé lors de nos entretiens est constitué d'animateurs et animatrices volontaires,

titulaires du BAFA, avec une expérience d'animateur de trois à sept ans, et provenant ici d'une partie des Hauts-de-France, l'ex-Picardie, d'une manière privilégiée pour des raisons de proximité. Nous souhaitions initialement nous limiter à la rencontre d'animateurs ayant six ans d'expérience au maximum mais les critères donnés d'une manière précise n'ont pas suffi pour nous assurer du respect de cette limite, et nous avons compris que cette limite était dépassée d'un an durant un entretien faisant ici figure d'exception. La limite minimale de trois ans nous éloignait d'animateurs débutants ou à l'activité très occasionnelle et ponctuelle, celle maximale de six ans nous écartait davantage d'animateurs qui auraient pu avoir des fonctions de direction.

La règle de sélection des personnes interrogées tient compte d'une hétérogénéité. Ils ont ainsi pu s'essayer à la pratique de différentes formes de séjours, sinon à plusieurs séjours ou périodes d'animation, ce qui a pu faire varier des positions et pourra amener à mieux observer d'éventuelles concordances et contradictions des discours. Ainsi, est-ce la fonction qui engendre ? Est-ce le site qui engendre ? Il était en effet pour cela souhaitable d'obtenir un faisceau de résultats qui puisse nous satisfaire : certains ont vécu des séjours dans des organismes différents, d'autres ont uniquement animé dans des colonies de vacances ou dans des centres ; ils ont agi auprès de groupes de diverses ampleurs, sur des durées et périodes diverses. Il ne s'agissait pas pour nous d'aller uniquement vers des animateurs qui ont travaillé dans des structures que nous connaissons déjà, formés par des organismes que nous connaissons déjà, en vue d'une confirmation éventuelle de ce que nous pensons savoir, mais bien d'écouter et de donner à voir des paroles d'animateurs qui ont des terrains de pratique qui se situent en dehors de nos expériences et réseaux. Si le fait que chaque personne soit particulière est à noter, notamment du fait de son environnement, notre étude cherchait à appréhender une variété, une diversité de populations et d'environnements. Nous avons fait passer ces entretiens à des hommes ainsi qu'à des femmes. Si nous avons laissé une part de hasard dans le choix de la population, nous sommes également allé chercher des animateurs pratiquant dans des organismes repérés pour une partie d'entre eux. En effet, ceux-là ne pourraient pas être trouvés par hasard. Nous avons pratiqué un principe de diversification des personnes interrogées et non de représentativité, car celui-ci nous aurait demandé de tenir compte de leur nombre relatif dans la population globale observée.

Nous n'avons pas mené d'entretien avec des animateurs que nous connaissions personnellement. Cela pourrait entraîner trop de biais, de non-dits, d'implicite, de propos tenus au regard de personnes que nous connaîtrions communément. Le panel nous le permet amplement. Nous avons néanmoins obtenu un certain nombre d'entretiens par interconnaissance ; dans ce cas nous demandions simplement aux personnes par lesquelles nous sommes passé d'éviter de parler de nous. Une telle pratique ne permet pas de vérifier des résultats, mais appelle à une autre étude pour une validation et une éventuelle

généralisation à la population parente ou la transférabilité à d'autres contextes... De même, nous avons souhaité, tant que faire se peut, éviter les entretiens avec des personnes qui entretiendraient des relations de proximité avec des personnes qui nous sont proches, pour des raisons similaires. Nous aurions pu nous apercevoir de cela durant l'entretien, ce qui ne serait alors aucunement mis en avant.

La validité de l'enquête nous a appelé à envisager un nombre d'animateurs avec lesquels se dérouleront les entretiens. Nous avons compris que, quel que soit le nombre de personnes interrogées, nous ne parviendrions jamais à étudier tout le monde, partout, dans toutes les situations. La durée envisagée pour ces entretiens aux intentions qualitatives, qui nous permettront certainement d'obtenir de nombreuses informations, nous amène à voir une limite au nombre d'entretiens pour des raisons de faisabilité. Nous avons procédé au recueil de la parole de vingt-trois animateurs et chef-scouts sur le sujet de l'animation et du scoutisme. Pourquoi ce nombre ? Celui-ci a été estimé par le seuil de saturation théorique défini par Glaser et Strauss (1967). Un nombre plus important d'entretiens ne conférerait pas nécessairement un gage de validité plus important. Si une représentativité est recherchée, nous ne pouvons négliger la possibilité réelle de traiter avec soin les données recueillies. L'entretien non directif "*s'effectue sur un nombre limité de personnes*", puisque "*son but est d'étudier les sujets dans leurs singularités et de découvrir les significations profondes des phénomènes*" (Pourtois et Desmet, 2007, p. 135). Beaud (1996, p. 233) estime que des chercheurs peuvent consentir à la contrainte de cumuler les entretiens et y voit là davantage un gage de conformité que des raisons purement scientifiques. Ce dernier compare ainsi cette pratique à un *quitus* méthodologique accordé aux travaux de type statistique en sociologie. Nous avons estimé qu'un arrêt de nos investigations anticipée de nos investigations aurait été prématuré et aurait affaibli la variété du panel d'enquêtés et de situations, donnés à voir.

#### **4.6.3.3 - Conditions de passation**

La passation des entretiens s'établit avec des repères initiaux comparables et une singulière fluctuation décrite dans les journaux de bord. La répétition de la pratique de l'entretien permet d'affûter la capacité à animer ce type d'exercice, d'une part, c'est-à-dire à appliquer des principes initiaux qui nous paraissent importants, et, d'autre part, de s'adapter plus aisément et plus pertinemment à l'enquêté et à la particularité de la relation, ainsi qu'à ses réponses. Il nous a convenu alors d'ajuster notre instrument d'enquête à notre objet de recherche ou encore à une phase de la connaissance, et de tenter d'en apprécier l'évolution relative. Cela implique et nécessite une évaluation provisoire de la validité de l'enquête, "*au coup par coup*" (Beaud, 1996, p. 235).

L'entretien ne consiste pas simplement en une série de questions mais en un outil qu'il faut apprendre à utiliser et à adapter au contexte. Le guide d'entretien nous permet de nous assurer, dans un dispositif

exclusif de recueil, d'éléments, de repères, de temps qui balisent l'entretien, d'un plan cohérent qui stabilise leur déroulement. Le guide d'entretien mobilise les thématiques qui doivent être abordées, permet d'avoir un fil conducteur. Un document annexe recense les conditions d'échange, la relation avec l'enquêté, les attitudes de l'enquêteur, les types de relances... Ce dernier n'est utile que si on connaît un minimum son contenu, car il est nécessaire de savoir où chercher pour réagir rapidement.

#### **4.6.3.4 - Organisation de l'entretien**

Notre entretien est constitué d'une manière hybride. Dans une première partie, les animateurs sont amenés à évoquer l'animation en général, leur parcours et les événements marquants, positifs qu'ils ont pu rencontrer, cela notamment dans le but de savoir si les questions de sécurité et de risques allaient y apparaître. Dans un second temps, nos interventions ciblent des situations données, dans lesquelles la question du risque se pose directement, avec par exemple l'utilisation de couteaux par des jeunes ou encore la possibilité de se trouver sans la présence physique d'un animateur. Dans cette même partie, nos interventions se concentrent sur des thématiques connectées plus directement à notre objet de recherche : leur connaissance sur la législation ainsi que leur ressenti vis-à-vis de celle-ci, la confiance qu'on leur a accordée, leurs réflexions à propos des équipes d'animation, ou encore la description de situations de prises de risques qu'ils ont vécues, analysées avec un peu de recul. Enfin, la troisième partie se concentre sur leur rapport personnel au risque et aux dangers.

##### **4.6.3.4.1 - Réflexion préalable aux entretiens**

Nous avons veillé à ne pas être perçu comme supérieur par la personne interrogée, en matière de connaissance des institutions, de pédagogie. Pour autant, nous ne nous sommes pas non plus positionné dans une égalité avec l'enquêté, afin de lui faciliter la prise de parole, au final, mais plutôt sur un autre plan. Précisons que la relation qui s'installe serait inappropriée si elle devenait une relation d'aide ou d'autorité. Aussi, être à la portée de compréhension des enquêtés constitue un critère de validité de signifiante pour nos entretiens, auquel nous avons été attentif. Nous avons veillé, depuis la présentation, au cours de nos interventions et jusqu'à la fin de l'entretien, à user d'un vocabulaire choisi et explicite, d'un débit de parole mesuré, de l'emploi d'un registre de langage et d'un ton qui nous semblent adaptés, à la fois à la thématique et à l'enquêté.

Les rencontres ont été le moins possible organisées sur un moment et un lieu de colo, propices à la fatigue ou à différentes formes de perturbation (enfant malade à mener chez le médecin, animateur à remplacer...). Aussi, il n'était, selon nous, pas possible que le lieu déterminé puisse permettre l'écoute extérieure, même pour quelqu'un qui dirait "ne pas faire attention", et cela afin de ne pas interférer avec les réponses de l'enquêté et la recherche de réalité souhaitée pour notre entretien.

Nous avons choisi de ne pas porter, lors des entretiens, de T-shirt politique, marqué d'une philosophie ou encore d'un message particulier. Nous n'avions alors pas envisagé le fait de porter un costume et une cravate. Si cela était tout à fait envisageable pour un tel exercice, nous pensons que, sous couvert de neutralité, une distance aurait été alors installée.

### - Conditions techniques : L'enregistrement

Au préalable, il s'agissait de vérifier que la captation des paroles, réalisée avec un enregistreur numérique et non un téléphone portable, puisse être effective. L'enregistrement est donc uniquement sonore et non vidéo, ce qui ne signifie pas que les données relatives à l'environnement ou à la communication par le corps soient éliminées, mais elles sont recensées à l'œil nu. Ainsi le fait qu'il n'y ait pas de caméra minimise les biais liés à la mise en correspondance entre leur identité et leurs propos, et également relativement à l'image et au langage corporels que les enquêtés peuvent donner (apparence, gestuelle) et qui se verraient ainsi fixés sur un support. L'appareil était généralement posé sur une table, entre l'enquêté et nous-même, afin que les paroles, ponctuées de nos interventions, puissent être entendues et restituées.

Le dictaphone est un Olympus DM-901, acheté quelques jours avant les premiers entretiens pour la prise en main. Celui-ci comporte différents modes, adaptables aux circonstances d'enregistrement. Le dictaphone doit être chargé afin d'être utilisé sans s'éteindre, à moins qu'une prise de courant soit à proximité, dans une pièce calme et peu fréquentée. Les entretiens durant globalement tous plus d'une heure, la batterie de l'appareil est totalement chargée par précaution, d'autant plus que nous ne connaissions pas la durée d'un entretien à l'avance. Cet appareil est dédié à cela. Un téléphone portable comporte trop de nuisances et d'artefacts (messages, sonneries, réveil qui sonne, fond d'écran, image renvoyée par celui-ci) et nous paraît moins fiable, notamment en termes de place sur la mémoire de l'appareil et de sa visibilité. Le dictaphone indique clairement le temps d'enregistrement restant. De plus, il comporte une lumière orange qui signifie que l'enregistrement est toujours effectif. Quand nous nous déplaçons, nous prenons à la fois le dictaphone et son chargeur, au cas où un entretien impromptu se présenterait ou encore si un deuxième entretien était possible sur place.

Le dictaphone est placé entre nous et la personne, généralement sur une table. Cet appareil a été protégé du vent lors d'un des deux entretiens réalisés à l'extérieur. Les lieux où se déroulent les entretiens amènent des bruits annexes à l'échange sur la bande son : chant des oiseaux, pluie, chansons, enfants qui mettent la table, enfants qui parlent, portes qui claquent ou grincent, chien qui boit, cris... La résonance de la pièce peut également assourdir les voix et rendre l'écoute plus difficile.



Certaines personnes ont marmonné quelques fins de phrases ou même des phrases entières. Après plusieurs écoutes nous sommes très souvent parvenu à en saisir le contenu, à reconstituer ainsi les phrases, quelques rares fois, non. Cela demande de la patience et de l'abnégation, dans un souci de vérité de la retranscription, semblant toujours pouvoir être repoussée à davantage de justesse.

Transférer ses fichiers audios sur un ordinateur permet d'éviter les frayeurs de perte de l'appareil ou d'effacement inopportun des données. Cette précaution est également valable pour la sauvegarde des fichiers textes, temporaires puis définitifs, que nous avons renvoyés vers notre boîte mail pour prévenir d'éventuels soucis informatiques.

#### 4.6.3.4.2 - De la présentation au lancement des entretiens

Il s'agit, dès la première prise de contact, et donc avant la rencontre en elle-même, de présenter la raison de notre rencontre, de notre rendez-vous, convenant ainsi qu'il s'agit de mieux connaître l'animation et les animateurs. Certaines précisions préalables ont parfois été demandées. Aussi, nous abordions les pré-requis relatifs à l'échantillon, concernant les années d'expérience et une pratique qui n'est pas annualisée.

Notre position relative à l'enquêté a été, dans la mesure du possible, de trois-quarts, pour laisser celui-ci échapper son regard du nôtre. Une introduction préliminaire aux entretiens, un prologue initial a été présenté, afin de donner certains repères semblables et ne pas trop faire varier l'approche des répondants par une entrée en matière qui serait très fluctuante et variable. Nous avons particulièrement veillé à ne nous montrer ni solennel, ni familier, lors de cette phase, et observions les réactions de la personne entretenue. Nous précisions alors que l'entretien allait concourir à notre travail universitaire et avaient pour visée de récolter des paroles d'animateurs.

Nos premières paroles ont visé à présenter le cadre de l'entretien et à approcher un canal de communication, dont la clarté est souhaitable pour la réalisation d'un tel exercice. (1) *“Je vous propose de participer à un entretien dans le cadre d'une étude universitaire sur l'animation et les animateurs”*. Nous ne souhaitons pas induire plus précisément notre sujet, quand bien même nous aurions perçu des particularités chez la personne, afin de ne pas l'orienter vers des représentations de l'animation qui ne seraient vraiment pas les siennes. (2) *“La durée de notre échange ou des réponses n'est pas sujet à une limite définie, il se déroulera en une seule fois”*. Lors de notre présentation, nous exprimions le fait que nous avions notre temps, tout en nous étant soucieux au préalable de la possibilité pour nous et l'enquêté de l'avoir effectivement. Nous ne donnions donc pas de limite de temps. (3) *“Je peux répéter mes interventions au cas où vous n'avez pas bien entendu ou reformuler si vous avez mal compris”*. Il semblait en effet important de nous donner des moyens de mieux assurer la

compréhension réciproque entre nous et l'enquêté. (4) *“Les résultats de notre étude ne présenteront pas votre identité. Nous veillerons à ne pas utiliser des éléments de notre entretien sans les contextualiser”*. Nous avons dû anonymiser les entretiens et communiquer ici le fait que nous le ferions. La pensée de réponses non anonymes aurait pu entraîner des réactions à cela : complaisance, fuite... Aussi, nous souhaitions éviter une lutte avec les personnes sur le devenir de ce qu'elles auraient dit, ce qui, notons-le, aurait pu apparaître comme une donnée à part entière. Nous souhaitions, de toute manière, essayer de nous faire comprendre à ce propos. (5) *“Si la discussion vous semble devenir gênante, vous pouvez m'en faire part et expliquer pourquoi vous ne souhaitez pas poursuivre”*. Cette précaution s'appuie sur la dimension éthique de notre recherche. (6) *“Le recueil de données est entrepris afin de mieux connaître vos pratiques d'animation et ce que vous avez à en dire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque vos réponses sont personnelles, et que ce sont elles qui nous intéressent”*. Nous avons tâché de nous montrer attentif à tout commentaire successif à cette remarque. (7) *“À la fin de l'entretien vous aurez l'occasion de me faire part d'autres choses que vous souhaitez aborder et de vos interrogations”*.

Soucieux d'obtenir des informations progressives (Pourtois et Desmet, 2007, p. 133), nous poursuivions notre entretien par une question relativement ouverte : *“Pourriez-vous vous présenter, et décrire ou expliquer votre parcours dans l'animation ?”* L'entrée en matière concerne leur présentation et leur parcours dans l'animation. Celle-ci vise à mieux les connaître et favoriser leur expression et la contextualisation d'anecdotes. Nous pouvions également observer les faits qui sont prioritairement présentés, les expériences alors privilégiées.

#### 4.6.3.4.3 - La conduite des entretiens

##### - Mode de conduite et guidage des entretiens

Le chercheur écoute attentivement les propos de l'enquêté, en prend la mesure et recueille ainsi ces données personnelles et relatives à l'animation, dans une réalité à dimension collective, au sein d'une équipe d'animation et auprès d'enfants.

Nous nous appuyons sur l'explication donnée par Pourtois et Desmet, qui confèrent au chercheur l'ambition de veiller à faciliter l'expression de l'enquêté, de

*“[le] motiver à poursuivre son récit”, de “[le] guider vers les voies les plus susceptibles de fournir des informations sur les objectifs de recherche. Ainsi, le chercheur sert de guide en donnant la possibilité au sujet de compléter, nuancer, corriger, développer sa propre réponse. Il ne formule aucun conseil ou suggestion.”* (p. 132).

Ce mode d'enquête se fait en contact direct avec la personne interviewée. Ainsi cet outil, dont l'une des qualités est d'être souple, permet de percevoir "en direct" l'évolution de la motivation de l'enquêté, "des écarts aux objectifs annoncés", "des réactions affectives spontanées", "des nuances dans les comportements notamment non verbaux" (pp. 134-135). L'enquêteur peut prendre certains paramètres supplémentaires en considération et moduler ou orienter différemment si besoin l'entretien. "Cette possibilité qu'offre la méthode va accroître la validité des renseignements obtenus" (p. 135). Nos décisions relatives au style d'entretien, à la nature des informations que nous souhaitons éventuellement pouvoir recueillir et au type de relation que nous désirions engager avec les enquêtés a rencontré cette réflexion : "sur le fait de savoir à qui [nous attribuons] la plus grande part de responsabilité : à [nous]-même ou aux interviewés ?" (p. 134). Nous avons pu, par la suite, apprécier ce qu'offrait la rencontre, notamment au moment des retranscriptions, témoignant du type de relations entretenues entre nous-même et chacun des enquêtés.

#### - L'écoute

Afin d'appréhender les propos et leur nature, l'écoute attentive est cruciale et nécessite de la concentration.

Pourtois et Desmet (p. 132) présentent "la disponibilité à l'autre" comme "essentielle pour assurer le succès de la technique [d'entretien non directif]". La disposition à l'écoute s'est révélée particulièrement bénéfique à la qualité des entretiens, afin de considérer "en direct" ce qui a pu être dit, pour éventuellement relancer l'enquêté dans ses réponses.

Aussi, "les habiletés requises chez un chercheur qui utilise l'entretien non directif ont trait à l'écoute verbale et non verbale" (*ibid.*), donnant ainsi consistance, dans cette dimension, au soutien verbal du chercheur, mais aussi à la résonance du non verbal, aux possibilités d'appuis corporels, "tels le regard, les gestes, l'attitude du corps, la mimique" (*ibid.*).

#### - Anecdotes

Nous n'avons pas cherché à entendre l'affirmation de principes ou à propos de concepts de la part de l'enquêté. Les questions que se posent les animateurs, les illustrations énoncées constituaient des éléments de réponse en eux-mêmes. Restait alors - mystérieusement pour nous à ce moment - à peser l'importance donnée et à donner à ce qui pouvait revêtir un caractère anecdotique. En effet quelle place leur laisser ou même leur donner lors de l'entretien ? Est-ce à nous de repérer ce qui aurait de l'importance dans ces anecdotes ?

### - Repères et questions au sujet de nos interventions

Nos intentions tenaient compte du contexte et des finalités de l'enquête. Le fait de trop intervenir entraînerait une confusion entre les positions d'enquêteurs et d'enquêtés, et pourrait laisser l'enquêté dans une position passive et attentiste, que nous ne souhaitons pas. Aussi des questions trop nombreuses ne permettraient pas de discerner ce que l'animateur estime comme important. Nous devons en effet laisser agir la respiration, observer et mesurer les effets d'une intervention sur l'enquêté. À quelle fréquence les faire survenir, à quels moments intervenir ? Nos interventions participaient à l'émergence des propos et nous ne souhaitons pas prendre une part trop importante dans la nature des propos tenus. Aussi, le fait de ne pas assez intervenir ne doit pas être le signe d'accepter passivement une discussion qui s'essoufflerait ou en manque de détails, lisse ou trop convenue.

Dans une première partie notamment, nous avons opté pour un choix de questions ouvertes et d'interventions mesurées. Nous souhaitons observer vers quoi l'enquêté se dirigeait pour lui laisser de la liberté, lui demander des précisions, du détail. Il ne s'agissait pas d'intervenir de façon abrupte pour éventuellement ramener les propos à un cadre que nous nous étions posé, que nous ne perdions néanmoins pas de vue.

### - Les relances

Différents types de relances sont relevés. Celles-ci ne se revendiquent pas d'être neutres, ainsi qu'a pu l'exposer C. R. Rogers (1942) et sont à la fois fonction de ce qui est formulé par l'enquêté et de ce que nous en comprenons. Elles agissent en faveur de l'abord de thématiques, de points plus particuliers. Ces quelques questions de méthode ont notamment pour sens de mieux appréhender ce que nous voulons pour notre recherche. Avons-nous à forcer l'abord de thèmes qui ne seraient pas venus par eux-mêmes ? Devons-nous absolument voir s'ils viennent sans notre influence ? Dans quelle mesure devons-nous orienter ou non la discussion ? Comment nous assurer que nous n'aménonons pas nous-mêmes l'enquêté à dire quelque chose ? Ces interrogations nous semblaient nécessaires. Il nous semblait peu avvenu de noter que les animateurs évoquent tel ou tel élément si nous l'apportons nous-même. Pour cela, nous avons tâché autant que possible de reprendre les termes exprimés par l'enquêté et de prendre en considération le cheminement de sa pensée comme une donnée à part entière, à découvrir. Reprendre le discours de l'enquêté pour poursuivre la discussion relève d'une technique que nous avons employée. Ainsi nous avons essayé d'amener les enquêtés à décrire leurs pratiques, à eux-mêmes les regarder et à s'exprimer à leur sujet, à évoquer les structures et les contextes dans lesquelles ils ont travaillé. Pourtois et Desmet expliquent :

*“Une source d'erreur possible dans l'interprétation est liée à la signification différente que le narrateur et le narrataire peuvent attribuer aux mots. Il importe de déceler la signification véhiculée par l'acteur. L'intervieweur doit donc ajuster sa compréhension notamment en provoquant chez le sujet des réactions de confirmation de ses hypothèses (validité de signifiante)” (op. cit., p. 135).*

Nous nous sommes attaché à formuler des relances intelligibles et simples, n'intégrant qu'une “seule idée”.

#### 4.6.3.4.4 - Fin et conclusion des moments d'entretien

Nous avons été amené à clore l'entretien, à le conclure. Ce moment a été décidé parce que le guide d'entretien nous y invite ou parce que la conversation s'essouffle, malgré des relances. Il nous semblait alors important de demander à l'enquêté s'il lui paraît important d'ajouter des choses, de revenir sur quelque chose en particulier. Le contenu de ces éventuels ajouts nous intéressait, car leur mention pouvait montrer l'intérêt porté par l'enquêté à l'entretien et au sujet discuté, et nous gagnions qu'il puisse appeler à des points de discussion sensibles. Certaines données ont ensuite été collectées en fin d'entretien, si elles n'avaient pas pu l'être auparavant (l'âge, le lieu d'habitation, les engagements militants, ...). Nous avons ensuite demandé à l'enquêté des renseignements sur la manière dont il a vécu l'entretien. Si notre intérêt pour cette démarche est avant tout humain, les propos établis à cet instant nous étaient également précieux pour analyser les données recueillies. Devait-on révéler plus précisément le sujet sur lequel nous travaillions en fin d'entretien pour savoir ce que les enquêtés avaient à dire d'une manière directe ? Nous concluions ensuite par le remerciement d'avoir participé à l'entretien avant de quitter les lieux. Dans les rares cas où nous savions que nous allions mener d'autres entretiens avec des animateurs dont l'activité les situe sur un même lieu, nous leur demandions d'être discrets quant à la menée des entretiens, jusqu'à ce que ces derniers soient achevés.

### 4.6.4 - Au sujet des entretiens

#### 4.6.4.1 - Présentation du guide pratique d'entretien

## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 1 / 5

**Avant :** Noter les éléments et les conditions de prise de contact, de préparation à la rencontre sur le journal de bord.

*« Je vous propose de participer à un entretien dans le cadre d'une étude universitaire sur l'animation et les animateurs. Le recueil de données est entrepris afin de mieux connaître vos pratiques d'animation et ce que vous avez à en dire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque vos réponses sont personnelles, et que ce sont elles qui nous intéressent. Les résultats de notre étude ne présenteront pas votre identité ni celle de vos structures. Nous veillerons à ne pas utiliser des éléments de notre entretien sans les contextualiser. Les réponses seront enregistrées pour être sûr de reproduire fidèlement vos propos. La durée de notre échange ou des réponses n'est pas sujet à une limite définie, il se déroulera en une seule fois. Je peux répéter mes interventions au cas où vous n'avez pas bien entendu ou reformuler si vous avez mal compris. Si la discussion vous semble devenir gênante, vous pouvez m'en faire part et expliquer pourquoi vous ne souhaitez pas poursuivre. À la fin de l'entretien, vous aurez l'occasion de me faire part d'autres choses que vous souhaitez aborder et de vos interrogations. »*

### Consignes :

Si la question est appréhendée d'une manière très personnelle, laisser se développer la réponse, puis reposer la question sous une forme différente.

1 - Pourriez-vous vous présenter, parler un peu de vous ?

2 - Pourriez-vous décrire ou expliquer votre parcours dans l'animation ?

3 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience marquante dans votre expérience d'animation ?

4 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience, un moment que vous estimez particulièrement positif dans votre expérience d'animation ?

5 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience, un moment particulièrement critique dans votre expérience d'animation ?

6 – Si moi je devais prendre votre place demain pour (activité évoquée par l'animateur sinon moment de la journée, accueil, jeu : demandé), je dois mener une activité, qu'est-ce que je dois faire, à quoi je dois penser ?

7 – Vous paraît-il important d'ajouter des choses, de revenir sur quelque chose en particulier ? ...

8 – Voici quelques questions où je vais vous demander de prendre position...

a - À partir de quel âge peut-on se servir d'un Opinel ?

b - Les enfants peuvent-ils jouer seuls à l'extérieur de la structure alors que les animateurs sont avec d'autres enfants ?

## **GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 2 / 5**

*c - On imagine que, dans votre structure, Didier et Lilou font du stop pour rentrer au camp, ils en ont marre de marcher. Dans quelle mesure est-ce envisageable ?*

*d - Le directeur vous dit : "Il est interdit dans la législation qu'on se déplace à moins de 2 animateurs pour un groupe d'enfants." Comment agissez-vous ?*

*9 - Comment percevez-vous la législation des ACM ?*

*10 - L'animation, telle que vous-même l'entendez, c'est quoi ?*

*11 - Le rôle d'un animateur tel que vous-même le pensez, c'est quoi ?*

*12 - Qu'est-ce qui pourrait ou devrait changer dans l'animation selon vous ?*

*13 - Dans l'animation, à quelles actions êtes-vous attaché pour agir sur la sécurité ?*

*ou - Par rapport à la sécurité, quels sont les points sur lesquels il faut être principalement vigilant quand on est animateur ?*

*14 - Dans quel état d'esprit êtes-vous lorsque vous abordez un séjour ?*

*ou - Des incertitudes, des craintes, des peurs apparaissent-elles régulièrement chez vous avant les départs en centre ou colo ? Si oui, pourriez-vous les expliquer ?*

*15 - Y-a-t-il des situations dans lesquelles vous estimez qu'on ne vous a pas fait assez confiance dans votre fonction d'animateur ?*

*16 - Y-a-t-il des situations dans lesquelles vous estimez qu'on vous a accordé une confiance trop forte dans votre fonction d'animateur ?*

*17 - Pourriez-vous expliquer s'il y a des choses que vous avez eu l'impression de devoir faire quand vous étiez animateur, alors que, sur le principe, vous n'étiez pas tout à fait d'accord ?*

*18 - A certains moments, vous a-t-il semblé être « en dehors des clous » dans votre pratique ?*

*19 - Pourriez-vous faire le récit détaillé d'un évènement de l'animation lié à une situation difficile sur le plan de la prise de risque, dans laquelle vous avez été impliqué-e ?*

*(lieu, moment, acteurs, enchaînement des faits, réactions engendrées)*

*19 bis - « Vous vous êtes dit quoi à ce moment-là ? »*

*20 - Comment situez-vous l'importance de l'équipe avec laquelle vous travaillez ?*

*21 - Est-ce parfois plus compliqué pour vous d'agir auprès des enfants dans certains cas ?*

*22 - Où placeriez-vous la limite du risque, la ligne à ne pas franchir pour votre action auprès des enfants ?*

### **GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 3 / 5**

23 – *Quelles pratiques / activités repérez-vous comme fondamentalement risquées dans l'animation ?*

24 – *Quelles sont les conditions qui peuvent amener le plus d'insécurité selon vous ?*

25 – *Quels risques avez-vous pris ou rencontré, au niveau personnel, dans l'animation ?*

26 – *Dans certaines circonstances d'animation êtes-vous davantage disposé à accepter l'incertitude ?*

27 - *Qu'est-ce qui, selon vous, peut influencer votre propre rapport au risque dans l'animation ?*

28 – *Globalement, le risque, qu'est-ce que c'est selon vous ?*

29 - *En règle générale, vous jugez votre propre vie dangereuse ?*

30 – *En règle générale, quel(s) genre de situation trouvez-vous dangereux ?*

31 - *En règle générale, quel(s) type(s) de pratique(s) trouvez-vous risqué ?*

32 - *Il y a une différence selon vous entre prendre un risque et être en danger ?*

33 – *Vous paraît-il important d'ajouter des choses, de revenir sur quelque chose en particulier ? ... Vous avez dit tout ce qui vous semblait important ?*

34 – *Collecte des données sociologiques qui n'ont pas pu l'être auparavant (âge, années d'expérience, BAFA avec quel(s) organisme(s), militant/engagé dans un mouvement, dans quelles structures ont-ils travaillé ?).*

35 - *Pouvez-vous me dire quelque chose au sujet de l'entretien ? Comment l'avez-vous vécu ?*

36 – *Merci beaucoup d'avoir participé à cet entretien...*

37 - *(Si plusieurs animateurs se situent sur un même lieu) : Puis-je vous demander d'être discret quant à la menée de cet entretien jusqu'à ce que ces entretiens soient achevés, c'est-à-dire ...*

**À la suite :** noter sur le journal de bord les premières impressions, les traits qui nous paraissent saillants, particuliers, des éléments de contexte (date, heure, environnement).



## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 4 / 5

### Principes généraux, attention soutenue sur :

Écouter d'une manière particulièrement active.

Observer l'enquêté.

Observer l'environnement proche et large, les détails, l'ambiance, le contexte.

S'observer.

Observer l'interaction, là où l'enquêté se sent à l'aise ou mal à l'aise.

Laisser développer les réponses.

Laisser les silences durer (pouvoir compter 10 secondes).

### Les relances...

- Dans la continuité de ce qui se dit, ne pas introduire un vocabulaire spécifique et nouveau.
- Claires, vocabulaire ordinaire.
- Simples, courtes, une seule idée, une seule question.
- Concrètes.

### Encouragement à la poursuite :

- Acquiescement, signes d'approbation.
- « *Vous faites cette activité / vous avez cette pratique...* »
- « *Oui...* »

### Pour plus d'explication :

- « *Que voulez-vous-dire par... ?* »
- « *Quand vous dites... ?* »
- « *Par exemple ?* »
- « *Vous dites « ... », mais qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?* »
- « *Je vois ce que vous voulez dire mais j'aimerais être sûr de bien comprendre.* »

### Pour plus de détail :

- « *Pourriez-vous en dire davantage... ?* »
- « *(Reprise des derniers termes) ... ?* »
- « *Ainsi selon vous...* » ; « *Vous pensez donc que...* » ; « *Si je comprends bien vous...* »
- « *C'est-à-dire ?* »
- « *Comment ça marche ?* » ; « *Comment vous y prenez-vous ?* »
- AVANT (Des éléments de contexte ?)
- APRÈS « *Que s'est-il passé après ?* » ; « *Et après ?* »

### Stabilité (si affirmation forte) :

- « *Ah oui, pourquoi ?* »
- « *Vous pouvez m'expliquer ?* »

### Reflét (suivant la voix, l'attitude corporelle, la gestuelle, le ton...) :

- « *Cela n'a pas l'air de vous plaire.* »
- « *Vous n'avez pas l'air satisfait.* »
- « *Cela semble vous poser problème.* »

## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 5 / 5

### **À propos des entretiens**

- Entretiens semi-directifs.
- Première partie : Partir de questions larges et ensuite fermer un peu.
- Seconde partie : Semi-directifs, avec une induction plus explicite et précise.

Période : De juillet 2017 à mai 2018.

Échantillon : Animateurs et animatrices : trois à six ans d'expérience dans l'animation volontaire, disposés à réaliser l'entretien. Certains sont pris au hasard, d'autres contactés pour leur activité dans telle ou telle structure.

Ce que j'attends des entretiens :

- o Recueillir des illustrations parlant du terrain, d'une manière principale.
- o Recueillir des conceptions plus globales liées à l'animation.
- o Recueillir des éléments de contexte et environnementaux, liés à leur activité et leur vie personnelle.

Ce que je cherche :

- Comment les animateurs appréhendent-ils la question du risque ? Quelle est la stabilité de leur positionnement quand ils en parlent ?
- Des éléments permettent-ils d'expliquer les différentes positions ?
- Qu'est-ce qui rend le travail des animateurs « compliqué », « difficile », « peu aisé » ... et nous amènerait alors à mieux considérer la question du risque ?

Consignes :

- Penser à la dimension évolutive, progressive de chaque partie ainsi que de l'ensemble.
- Claires.
- Simples.
- Concrètes.
- Une seule idée à la fois, une seule question.
- Ne pas imposer une problématique.

#### 4.6.4.2 - Les moments d'entretien

##### - Temps de parole

Ces derniers ont duré entre cinquante minutes et trois heures et trente-cinq minutes. Les premiers entretiens ont été indéniablement les plus courts pour diverses raisons. Nous avons peu à peu réussi à mieux installer les entretiens, pour entrevoir davantage la couleur des ACM et avons peut-être mieux réussi à les placer à un moment opportun. Même si nous ne souhaitons pas couper la parole et laisser dérouler les réponses, nous nous sommes rendu compte peu à peu qu'en attendant encore un peu plus, nous pouvions en quelque sorte obtenir encore davantage de propos. Cette attente ne se réalise pas uniquement par un silence. Si la personne voit que nous nous plongeons déjà dans autre chose, dans une intervention à venir, celle-ci aura davantage tendance à faire passer sa réflexion à autre chose. Nous avons également mieux appris à observer les mimiques de réflexion de chacun, ce qui peut aider à savoir si la personne a encore des choses à dire et donc laisser le silence se prolonger...

Le temps de parole auquel invite l'entretien semble bien différent de ce qu'aurait été un temps d'écriture. En effet, les pratiques d'animation sont oralisées et donc présentées en direct à quelqu'un d'autre qui peut réagir. Le media n'est pas le même qu'avec un crayon ou un clavier. L'écrit confère un côté fixé, même si une écriture par ordinateur permet de revenir sur ce qu'on vient d'écrire. Quand on parle, c'est autrement intéressant et construit : les interlocuteurs ont beau revenir sur ce qu'ils ont dit, ils l'ont dit, et cela n'est pas enlevé lors de la retranscription. Cela permet de voir l'évolution d'un raisonnement et d'appréhender ce qu'il s'est dit, comme dans une recherche telle que la thèse. Notons que l'écrit est traditionnellement un moyen de contrôle à l'école ou lors d'examens, ce qui d'ailleurs pourrait bloquer certaines personnes. L'écrit fait office de preuve et cela se vérifie moins concernant l'oral, même si les échanges sont ici enregistrés. Parler semble plus naturel et courant qu'écrire. L'usage de ces entretiens est expliqué aux personnes (*“pas de bonnes ou mauvaises réponses”* ; *“anonyme”* ; *“pour l'université”*).

##### - Recherche et rencontre

La posture et la position de chercheur représentent un “laissez-passer” pour aller voir. Nous apprenons alors à appréhender les choses, sans jugement, mais dans une volonté de connaître et comprendre. Nous pouvons imaginer des choses que nous ne voyons pas directement, à partir d'indices que nous entendons ou voyons. D'ailleurs, nous avons pu quelque peu provoquer leur évocation dans l'entretien, par exemple quand nous avons pu apercevoir des règles de vie ou des plannings affichés.

Notre posture et la perception de celle-ci influent sur la relation avec la personne, sur ses réponses. Il ne sert à rien de montrer à quel point nous connaissons le sujet et encore moins de faire croire que nous en connaissons davantage qu'en réalité. Nous nous sommes placé dans l'intérêt que la personne décrive et explique ; au départ cela n'est pas toujours facile de faire celui qui ne sait pas, qui ne connaît pas. C'est en fait le but de faire développer ce que la personne a à dire, d'obtenir la couleur de l'animation, sinon nous obtiendrions principalement de l'implicite... Il paraît nécessaire d'apprécier les moments et la manière de dire ou non que nous savons ou que nous ne savons pas. Cela comporte néanmoins une limite de jouer à celui qui ne connaît pas, cela pourrait parfois rendre l'entretien quelque peu stérile. C'est un jeu à percevoir entre faire celui qui connaît et celui qui ne connaît pas, selon les paroles recueillies. D'ailleurs, peut-être et même très certainement nous ne connaissions pas vraiment les réalités décrites, sinon cela ne nous aurait servi à rien de nous déplacer. Nous devons nous attacher à faire preuve de modestie par rapport à ce que nous pensions et à ce qui pouvait être dit par la suite... Le fait de penser que la personne pourrait savoir nuancer ou corriger ce que nous avons pu dire en cas d'affirmation péremptoire nous a quelque peu rassuré. L'entretien tel que nous l'envisageons détient une certaine forme de dynamisme. Nous considérons qu'il vaut parfois mieux faire l'erreur d'interprétation pendant l'entretien que de n'envisager cette possibilité qu'*a posteriori*.

Lors des premiers entretiens, alors que les animateurs butaient, coinçaient sur un point évoqué, nous ne savions pas vraiment comment intervenir, évitions parfois de rentrer au cœur de ce qui faisait finalement débat. Nous estimons désormais que, là où la parole "coince", il y a un sujet qui peut s'ouvrir, un nœud dans lequel les arguments apparaissent en balance. Ainsi des phrases engagées mais non terminées représentent des non-dits ? Pourquoi cette phrase n'est-elle pas poursuivie ? Quel sens retient cette non poursuite ? Les personnes n'ont-elles pas les mots pour continuer ? Estimaient-elles simplement en avoir dit assez ? Leur réflexion s'arrête-t-elle ici ? Ont-elles peur de perdre la maîtrise de leur parole ? Faire appel à la poursuite de la phrase, au déroulement de l'idée permet de prolonger le chemin de raisonnement. Nos interventions ont visé à prendre la mesure de cela et nous avons veillé ainsi à laisser dérouler les idées avant d'intervenir et d'orienter les paroles.

#### - L'évolution de l'usage du guide d'entretien

Concernant les questions envisagées, nous avons initialement construit un guide d'entretien avec un ordre préétabli, prévu, et ne souhaitons initialement pas du tout nous écarter de cette règle que nous nous étions fixée au départ et faire varier cet ordre-là. Nous nous disions que telle question posée influencerait telle réponse à venir, et cela avec une réaction en chaîne. Cela est certainement vrai, mais, à certains moments, il nous a fallu faire des choix en fonction de ce que nous voulions et de l'évolution de l'entretien : souhaitons-nous comparer les réponses à des questions

posées dans un même ordre ou finalement connaître ce que les animateurs avaient à dire. Un compromis était à trouver, c'est ce que nous avons essayé d'assembler. Ainsi, lorsque la personne évoque un sujet lié à une question qui va venir, reportons-nous ce sujet à un point suivant, là où celui-ci figure dans le guide ou en parlons-nous au moment où celui-ci est évoqué, en essayant de profiter d'une belle occasion et de la raison pour laquelle le sujet est évoqué, du sens mis, quitte à y revenir après ? Que privilégier : la liberté de parole ou la règle ferme de pratique ? Doit-on les mettre en balance ? Il est déjà possible de tenir compte de la subtilité de la première réponse et demander ensuite un complément, d'éventuelles nuances au moment où la question était initialement prévue. Reprendre ce que la personne avait dit est à double tranchant : cela permet, d'une part, de montrer que nous avons suivi au minimum la discussion et permet simplement de la relancer en évitant les redondances. D'autre part, cela peut orienter la réponse qui n'aurait pas été la même si nous n'avions pas rappelé les paroles précédentes et ainsi enfermer la personne dans un système de pensée, alors qu'une expression moins induite, plus libre, aurait donné de plus riches informations.

Les moments d'entretien demandent de l'adaptation, un *“jeu constant d'actions et de réactions”* qui, si l'entretien est bien mené, conduit à l'élucidation du problème [...] (Pourtois et Desmet, 2007, p. 133) et certains nous paraissent critiques et parfois peu évidents à gérer. Nous faisons ici référence aux instants lors desquels nous demandons une illustration, un exemple concret, pour pouvoir le détailler par la suite en procédant comme un entonnoir, et que les personnes en donnent alors deux, trois ou quatre. Cela est positif d'une part, car la question semble leur parler, que les réponses apportent des éléments à la diversité de notre enquête, laquelle ne saurait être exhaustive. Toutefois, la multiplicité des illustrations amène, d'autre part, une difficulté relative à la façon de faire choisir ou de choisir l'exemple à détailler. Cela apparaît peu évident et a dépendu des cas de figure. Un sujet nous paraissant très étonnant ou semblant provoquer des émotions à la personne a pu être privilégié par nous-mêmes. Aussi, quelquefois ces exemples étaient à rapprocher de lectures et de réflexions que nous avons eues. Nous avons alors envie que ces derniers soient développés et pensons que nous n'avons pas à hésiter. Toutefois, lors des premiers entretiens, nous avons craint que cela reflète en réalité une certaine démagogie, mais, avec un peu de recul, nous nous sommes reconnu le droit d'avoir certaines intuitions, qui se vérifient ou non. Nous pouvions, par ailleurs, également demander à la personne s'il lui semble intéressant de développer un peu plus l'un des exemples abordés et donc laisser choisir la personne, pour connaître ce qu'elle a envie de privilégier et pourquoi.

Dans notre méthode, nous avons essayé, tenté en faisant confiance à ce que nous engageons. Nous aurions beau vouloir que tout soit “carré” ou qu'il n'y ait pas d'erreurs, cela ne pouvait pas exister de toute façon. Le guide d'entretien a été réalisé dans un court laps de temps, ce qui n'est pas un mal, au final. Nous nous sommes ainsi obligé à nous mobiliser, à nous lancer dans une manière de faire. Il

paraît nécessaire de se faire confiance dans une telle entreprise, en acceptant d'adapter ce qui nous semble pouvoir constituer une amélioration tout en conservant une forme d'unité. Notons que nous n'avons pas de représentation très précise sur notre méthode d'utilisation des données à venir, même si nous en avons alors une vague idée (analyse catégorielle thématique) et de l'évolution d'axes de réflexion établis suite aux pré-enquêtes.

S'agissant du tutoiement ou du vouvoiement, nous nous sommes fait surprendre par les événements. La première jeune fille rencontrée avait établi le vouvoiement par téléphone. Nous avons conservé ce canal d'échange pour cet entretien, ne cherchant pas à le faire varier. Pour les entretiens suivants, nous nous sommes dit que le vouvoiement pouvait paraître étonnant dans le domaine de l'animation, où l'on se tutoie facilement. La spontanéité des réponses pourrait en pâtir et les réponses mises à distance. Nous avons donc pris la peine de poser la question du tutoiement ou du vouvoiement lors des quatorze entretiens suivants. Pour le seizième, nous n'avons pas pris cette peine, par habitude des réponses données avec un goût d'évidence ou peut-être par simple oubli. Ce dernier nous ayant vouvoyé dès les premiers échanges, nous lui avons alors demandé ce qui lui convenait le mieux... Celui-ci nous a alors répondu qu'il était gêné par le tutoiement et nous sommes alors passé au vouvoiement. Nous avons peut-être pensé "*il va être cool, c'est un garçon avec un chignon*", mais c'est pourtant ce qu'il souhaitait, ce qu'il préférait. Pour les entretiens suivants nous avons pu reprendre la peine de poser cette question, les animateurs ayant à nouveau plaisanté à ce sujet, préférant le tutoiement.

#### - Anticipation et implicite

Nous avons pris conscience du poids des implicites dans de tels entretiens. En effet, la parole peut être chargée de significations qui vont au-delà de ce qui est dit<sup>116</sup>. Pour certaines personnes, si nous avons pu imaginer qu'elles allaient répondre à telle question, en croyant avoir repéré un "mode de pensée", nous avons pu être très surpris et rencontrer des expressions parfois inattendues, parfois moins "solides et fermées" qu'il n'y paraissait dans un premier temps. Ainsi, aborder un même sujet de discussion à travers des angles différents ou des reformulations permet d'amoindrir la dose d'interprétation post-entretien et amène parfois au constat que nos conclusions imaginées sont fausses ou inexacts. Ces reformulations se doivent d'être prudentes, car la limite peut paraître ténue entre le fait de reposer la question ou de la poursuivre d'une autre manière et se montrer quelque peu inductif voire persuasif. Cela renvoie à ce que les personnes entretenues pensent que nous attendons d'elles. Nous pensons que nos attentes ne doivent pas être lisibles et même nous empêcher qu'elles soient définies. Nous avons pu nous construire une technique d'intervention lors des entretiens concernant

---

<sup>116</sup> Voir Heidegger (1970), qui élabore la thèse du langage comme une "maison de l'être" (p. 85).

les animateurs qui évoluent dans une structure, dans un système et qui n'en ont pas encore vu d'autres. Celle-ci a consisté à leur faire la remarque que ce qu'ils disent avoir vécu ou appréhendé "*ça ne se fait pas partout, dans toutes les structures*", "*que tout le monde ne fait pas comme ça*". Cela vise à les décaler de ce qu'ils font, de ce qu'ils vivent et libère leur parole. Il y a un à côté et ils n'en sont pas inconscients. Cela permet de savoir comment ils se positionnent par rapport à cette autre façon de faire, s'ils ont conscience que, s'ils travaillaient dans d'autres structures, ils travailleraient peut-être différemment. Certaines personnes pourraient n'évoquer que leur façon de faire jusqu'à la mort de l'entretien, cet "à côté" permet d'ouvrir un peu à d'autres sujets et réalités de discussion.

#### - Les interventions extérieures

Lors des entretiens, des personnes entrent parfois dans la pièce d'une manière impromptue : soit ils ont connaissance de cet entretien, soit ils n'en sont pas informés. Ces visites sont à accepter et à prendre en compte. Nous pensons ne peut-être pas avoir été "dans les clous" d'une technique académique d'entretien lors de ces moments, mais il faut tenir compte des réalités de terrain et même mieux en profiter, même si l'entretien est la base de notre recherche. Ainsi, nous acceptons la sérendipité liée à la connaissance apportée par ces instants, qui nous permettent d'obtenir quelques indices et que nous considérerons. Ainsi, nous observons lorsque quelqu'un entre dans la pièce, comme une animatrice a pu le faire à quatre reprises car elle ne parvenait pas à obtenir de la peinture beige avec des mélanges de couleurs, ce qui se passe quand un hôte nous propose une boisson, ce qui gravite autour d'un appel téléphonique...

Nous pensons que les animateurs ont pu percevoir notre engagement à essayer de bien faire lors des différentes phases de présentation des entretiens, sans prétention aucune. Subsiste toutefois la réalité du terrain : sur une colo, nous n'imaginons pas imposer un système de fonctionnement qui se ferait au détriment de celui de la colo. Nous avons néanmoins demandé un endroit "*où nous ne serons pas dérangés, au calme*". Prenons l'exemple du second entretien réalisé à Sergare, durant lequel la directrice est venue apporter les clés à l'animatrice. À ce moment précis, nous pestions quelque peu intérieurement sans toutefois vraiment en vouloir à quiconque, pour un entretien que nous pensions "mis en péril" par une intervention extérieure. Nous n'avions alors d'autre choix que d'accepter cet évènement et nous le prenons en compte comme élément à part entière, plutôt que comme un fardeau : l'animatrice avait les clés de la structure. Cela fait partie du système de ce que nous observons également en termes d'interactions.

L'autour de l'entretien est donc à prendre en considération : le mélange de ce qui se fait, de ce qui se voit, de ce qui se dit, avant, pendant et après. Nous appréhendons également la manière dont nous sommes accueilli, dans les cas où nous avons accepté l'invitation pour l'entretien. Lorsque nous nous

sommes déplacé pour des entretiens avec des animateurs du MRJC, nous sommes entré dans une colocation composée de plusieurs membres de ce mouvement, qui nous ont invité à dîner, avec un dernier entretien qui s'est conclu très tardivement. Prenons nos précautions, cela ne signifie pas que cela se serait déroulé de la même manière un autre jour ou même avec d'autres personnes du même mouvement. Cela constitue néanmoins une trace.

### - Échanges sur l'instrumentation d'entretien

Au moment des entretiens, lors d'échanges post-entretiens ou encore entre deux entretiens, les personnes nous en apprennent sur l'outil de l'entretien en lui-même. Nous avons en effet pu échanger avec des personnes ayant elles-mêmes déjà organisé et réalisé des entretiens : une psychologue, une sociologue, une étudiante en sciences de l'éducation... À l'occasion des entretiens, et même au-delà, nous rencontrons des personnes qui ont pu s'essayer à cette technique, échanger autour de cet outil de recherche... Cela permet d'abord de nous rendre compte que nous ne sommes pas tout seul à passer du temps et de l'énergie à cet exercice. Cela permet de relativiser l'abord marginal de l'activité de retranscription, que comprendront ceux qui sont passés par cette étape-là. Nous comprenons également que, si l'utilisation de l'outil est propre à cette recherche, à ses résultats et à son contexte, celle-ci se réalise également pour la découverte de l'aspect technique de l'entretien, qui nous permettra à l'avenir d'engager d'autres recherches avec un certain acquis à remettre en mouvement. Cela s'apparente quelque peu à l'animation où l'on peut échanger sur un jeu ou ses finalités, ses subtilités. Finalement, nous pensons que cet aspect précis d'échange sur les outils et l'expérimentation constitue une poursuite de ce qui nous a séduit dans l'animation volontaire. Nous pensons qu'animer ce moment de recueil des données ne signifie pas le saturer ou encore le subir. C'est là qu'intervient l'importance de la méthode, car les intentions ne sauraient suffire, et si nous pensons que nous avons une approche singulière, il s'agit de la faire évoluer. Par exemple, il s'agit de jauger la fréquence et le moment de nos interventions. En ne nous en souciant qu'*a priori*, nous ne pourrions raisonnablement considérer que nous tenons compte de la personne. Ainsi, avons-nous veillé à laisser finir les phrases engagées, et peut-être allait-il y en avoir une suivante... Cela nécessite d'ailleurs à la fois de l'écoute et de l'observation, d'essayer de considérer comment l'être humain fait pour réfléchir et aussi de voir comment cette personne-là réfléchit ou montre qu'elle réfléchit. Nous pensons que cela fait également appel à la réflexivité, qui peut se réaliser "en direct" ou juste après en récoltant les premières impressions. Celle-ci doit également se réaliser "à froid", au regard des notes prises "à chaud". Le fait de réaliser ces entretiens nous pousse à lire, à nous documenter, à saisir nos axes de progression. Il pourrait, par exemple, être difficile de mener un entretien avec une personne qui change très rapidement de sujet, ce qui peut apparaître comme une donnée en soi. Cela nous a amené à essayer d'être subtil pour intervenir pour une demande de précision sur l'une des idées engagées, par exemple,



de prendre la parole quand nous avons de nombreuses demandes de précision en attente, ou encore en tâchant de regrouper les idées évoquées dans une catégorie ou au regard d'une notion par exemple.

### - Les retranscriptions

Malgré des propositions, nous n'avons pas souhaité déléguer le travail de retranscription. Nous n'avons pas voulu nous dessaisir de notre travail et avons voulu "mettre les mains dans le cambouis" et sentir la "sueur" due à la retranscription, connaître les rouages de l'exercice. Pour autant, nous nous sommes aperçu que les prévisionnels de retranscriptions réalisés à l'avance n'étaient pas toujours tenables : prévoir une durée limitée pour retranscrire un entretien encore non réalisé n'est pas toujours tenable et réaliste : un entretien à venir d'une heure et un autre de trois heures trente ne représentent pas du tout la même durée de retranscription.

Retranscrire, c'est très long... nous avons ralenti la vitesse de diffusion, à 50%, pour réussir à suivre approximativement au clavier les débits de parole. C'est-à-dire que, pour une première écoute, trente minutes d'entretiens correspondent à une heure de retranscription réelle. Des pauses sont nécessaires, à la fois pour optimiser la qualité de la retranscription et faire moins de fautes de frappe. En sachant qu'il y aura au minimum quatre écoutes, puisque nous ne voulons pas annexer de contenu et souhaitons essayer d'être fidèle aux respirations du texte. Si plusieurs relectures sont nécessaires pour la retranscription, pour certains il est nécessaire de réécouter encore davantage, puisque beaucoup de mots de liaisons ou tics verbaux ("*voilà*", "*bon*", "*bah*", "*eah*", "*hein*", "*quoi*", "*de manière*", "*des choses comme ça*") nous rendent l'écoute linéaire difficile. Le débit de parole de la personne permet de retranscrire plus ou moins facilement et directement.

Les éléments gestuels, qui apparaissent au cours de l'entretien, ne peuvent être retranscrits d'une manière pleinement satisfaisante. Nous ne les avons toutefois pas jugés prépondérants pour notre enquête, c'est pourquoi nous avons décidé de ne pas filmer ces entretiens. En effet, il nous paraît, par exemple, difficile de retranscrire chacun des acquiescements réalisés avec la tête durant l'entretien. La retranscription relève d'une représentation de la réalité avec ses limites. En effet, quand une personne évoque un sujet ou si nous sentons que quelqu'un a envie d'en dire davantage, si nous croisons les bras à ce moment précis, voulant ainsi signifier "*raconte-moi !*", l'intervention vocale n'est alors pas nécessaire et nous estimons ce jeu non verbal, corporel et d'expression faciale, intéressant et puissant. Nous avons déjà pu repérer la haute importance du langage du corps dans notre action auprès des enfants atteints de troubles du spectre autistique, et nous avons pu constater par la suite l'importance que celui-ci revêtait également auprès d'autres enfants. Il en va de même pour nos nombreux échanges avec notre voisin, qui ne parle pas et n'entend pas... en parlant par des gestes, nous ne nous comprenons peut-être pas moins que d'autres qui usent de la parole entre eux.

#### - Le journal de bord

Comment présenter les contextes d'une manière systématique ? Nous notons que ces "avants" et ces "après" entretiens donnent des précisions à considérer, dévoilant parfois quelque peu les variables de statuts. Nous avons donc également tenu compte des "coulisses" de l'entretien, symbolisées par les moments pré et post entretiens, dont les conduites observées et les propos, considérés. Aussi, nos impressions successives aux entretiens ont été collectées dans le journal de bord. Celles-ci concernaient nos regards sur la technique propre aux entretiens ainsi que sur le contenu de ces derniers. En post-écriture, il nous a fallu ensuite modifier chacun des noms propres, afin de respecter les anonymats. Nous avons conservé un lexique de ces changements opérés pour que les animateurs, ainsi que les lieux et les personnes qu'ils citent, ne puissent être reconnus, tout en nous y retrouvant nous-même.

#### - La "couleur" des ACM

La retranscription permet d'avoir du recul sur les entretiens à venir. Les entretiens ont pris la mesure des entretiens précédents, puisque les trois premiers ne dépeignaient que trop peu de la "couleur" des séjours, à notre goût, ne permettaient pas suffisamment de s'y projeter mentalement. Nous avons alors cherché davantage de précision et de détails concernant ce qu'il s'y vit à travers nos questions lors des entretiens suivants. Nous avons ainsi compris le sens de la recherche au fur et à mesure. Il est néanmoins peu aisé de faire évoluer l'outil en ne sachant pas encore très bien comment l'analyse des données sera réalisée. Ces deux entités se sont ici forgées mutuellement, d'une manière réflexive, chacune ayant des rôles propres : la réalité des entretiens vécus et à vivre, la réalité de l'écriture organisée.

### **4.6.4.3 - Regard sur les entretiens**

#### - A propos de l'usage de l'outil

Concernant la méthode de recherche, nous avons constaté et reconnu *a posteriori* que nous avions voulu trouver nous-même tout ce qui pouvait être dit dans les entretiens avant de les lancer, pour notre partie thématique. Nous ne soupçonnions pas la puissance de l'outil et apprécions peut-être mal le sens de la recherche. Peut-être nous sentions-nous obligé de devoir trouver les choses par nous-même ou encore que cela nous amusait quelque peu.

Retranscrire en allant va dans le sens d'une recherche de maîtrise de l'outil, d'avoir un regard sur nos entretiens, de mieux envisager leur analyse. Nous avons eu cette sensation de mieux maîtriser l'outil, de nous l'être approprié, sans avoir foncièrement changé l'idée de départ. Certains animateurs ont

alors pu dire des entretiens qu'ils leur semblaient "*fluides*", "*qu'ils coulent*". Dès le départ, nous ne souhaitons pas que l'enchaînement des questions fasse "interrogatoire". Cette volonté n'est toutefois pas suffisante à une réalité concrète. Néanmoins, le fait de connaître les questions par cœur ou presque et de ne plus avoir besoin de les lire ou même d'y jeter un œil constitue, nous semble-t-il, un changement important et rend l'entretien plus naturel, plus dynamique. Cela paraît également vrai dans le fait de ne pas prendre de notes en direct pour des interventions à venir. Durant les entretiens, la liste de questions est cachée et éventuellement dévoilée lorsque nous-même nous ne souvenions pas suffisamment de la question suivante, ce qui devenait plutôt rare au fur et à mesure. Cela permet d'ailleurs un certain compromis entre le fait de poser globalement toujours la même question et de la poser de la même manière à la virgule près.

Aussi, retranscrire le premier entretien très peu de temps après sa menée nous a permis de découvrir que nous n'avions plus du tout le souvenir d'une phrase qui avait pourtant été prononcée la veille. Lors des retranscriptions, nous nous sommes quelques fois surpris à presque encourager l'intervieweur que nous étions à poser une question dont nous ne nous souvenions plus si nous l'avions posée.

#### - Regard sur la rencontre

Il y a un ajustement à trouver dans la rencontre avec les personnes. Si chacune des personnes et des rencontres est singulière, les premières retranscriptions et le temps qu'elles mobilisent nous ont fait penser que nous aurions pu aller plus loin et plus profondément dans le recueil des données, que nous aurions pu davantage aller "chercher" la personne. L'idée de ne pas nous déplacer pour rien germait. Lors des premiers entretiens, nous avons rencontré certaines occasions lors desquelles nous n'avons pas osé creuser, aller "chercher" la personne, à la fois parce que nous nous sommes d'abord dit "*ce n'est pas correct*", "*ça peut être gênant pour les gens*", mais également parce que cela se juge de savoir comment on fait, que cela se juge dans le rapport à la personne, que cela ne se fait pas d'une manière brutale ni très préparée, qu'il faut être attentif aux expressions et aux mimiques, savoir saisir le moment et les mots employés. Les limites sont à établir, à définir. Nous avons pensé qu'il y aurait peut-être des situations que nous ne pourrions que mal maîtriser, ce qui nous a parfois fait nous abstenir.

Les entretiens représentent une certaine forme de fiction. Notre objet n'est foncièrement pas d'aller vérifier par ailleurs chacune des informations recueillies : ce sont des entretiens avec leurs avantages et leurs inconvénients. Les personnes "donnent" ce qu'elles veulent ou peuvent et nous essayons de participer à un climat de confiance. Cette question de la confiance nous paraît importante. Le climat de discussion s'instaure, nous cherchons à rencontrer des animateurs pour savoir ce qu'ils ont à dire.

Il est certain que, dans une discussion, c'est un peu différent, nous montrerions peut-être alors davantage ce que nous ressentons, éventuellement à force d'arguments. C'est un peu comme regarder derrière un mur, dont nous ne savons pas ce qu'il peut y avoir derrière... Durant l'entretien, nous exagérons ou fabriquons parfois un peu notre expressivité, notamment quand nous avons observé et en quelque sorte décodé la manière dont la personne pouvait réagir.

Aussi, les personnes expriment parfois leurs appréhensions, leurs attentes pré-entretien et nous les confient. D'autres ne le font peut-être pas mais y pensent. Certains se demandent par exemple ce qu'ils vont pouvoir dire lors de ceux-ci. Par ailleurs, nous nous sommes demandé ce que chacun pensait de ce que nous voulions faire plus précisément des entretiens.

#### - Particularités de la rencontre

Pour Pialoux (1995), les propos tenus par les enquêtés prennent tout leur sens quand ils sont observés par le révélateur du contexte de l'entretien. En effet, nombre d'informations relevées dès la première prise de contact, et donc bien avant l'enregistrement proprement dit, permettent de rendre la mémoire à chacune des rencontres occasionnées par ces entretiens, de mieux les sentir et appréhender le déroulement des entretiens eux-mêmes et de leurs à côtés. Les indices relevés concernent tant les attitudes corporelles que les communications non verbales ou des événements qui pourraient paraître sans importance. Leur appréhension apparaît comme essentielle à la compréhension de l'entretien, notamment sur les premiers instants de la rencontre, qui dénotent un climat, qui donnent des éléments d'objectivation de la relation qui s'installe.

Notre tâche n'a pas uniquement été de relever et réécrire les paroles prononcées. L'entretien sociologique ne se réduit pas

*“à une simple communication de face à face entre A et B (comme le postule toute une tradition de l'entretien issue de la psychologie sociale)”. C'est “aussi une relation sociale entre deux personnes qui se différencient par leurs caractéristiques sociales, scolaires, sexuelles” (Beaud, 1996, p. 238).*

Autrement dit, A et B ont tous deux une influence dans l'entretien et l'un et l'autre revêtent une importance dans cette action commune, dans son alchimie. L'interaction est ainsi à considérer.

#### - Retour sur l'échantillon

Ces entretiens nous ont marqué. Nous avons eu l'impression à un moment donné d'en réaliser de nombreux sur des centres avec des cadres structurels de travail proches, mais avec de nouvelles idées et particularités qui se présentaient à chaque fois. Nous avons donc souhaité poursuivre encore autour de ce cadre. À l'issue d'un certain nombre d'entretiens réalisés avec des animateurs de centres, il nous semblait être quelque peu parvenu à une “impression d'avoir fait le tour”. Ce moment correspond,

dans une approche qualitative, au seuil de saturation théorique développé par Glaser et Strauss (1967, pp. 61-71) et présenté par Pourtois et Desmet (2007, p. 121) et qui, dans des études qualitatives, désigne le moment où l'augmentation du matériel ne se justifie pas. L'entretien suivant, déjà programmé, nous a fait comprendre que cela n'était pas le cas, celui-ci ayant encore ouvert de nouvelles pistes. Ensuite, nous avons ressenti la nécessité d'aller voir ailleurs, de chercher non plus seulement le changement d'approche ou le simple changement de cadre, mais les changements de systèmes de travail. Certains animateurs ont travaillé uniquement dans des centres ou seulement dans des colonies de vacances, d'autres les deux ; ils expliquent parfois pourquoi. Nous avons compris que nous ne pouvions aller partout, dans tous les organismes de France, rencontrer tous les animateurs, que nous ne pouvions pas tout explorer, que c'était une question de faisabilité. Il nous a paru parfois opportun, quand nous en avons la possibilité, de réaliser deux entretiens pour une même structure, pour avoir deux prismes sur un même séjour, et avec comme bénéfice de nous prémunir quelque peu d'établir des généralités à partir d'un seul avis sur un système, même si deux avis ne le permettront pas non plus. Nous nous sommes ainsi entretenu avec des personnes singulières et différentes et avons essayé de viser une certaine forme de diversité : des hommes et des femmes, des scouts, des colonies de vacances que nous voyions comme étant de consommation. Une certaine diversité et variété des profils doit être représentée dans l'échantillon, selon les critères de sexe, de type de structure notamment.

L'entretien apparaît comme une clé de voûte de notre méthodologie. Nous aurions pu engager cette phase à un autre moment que durant la période estivale, afin de ne pas nous entrechoquer avec le travail des animateurs, mais nous estimons justement que nous avons pu ainsi nous rapprocher d'une réalité de travail, du cœur des ACM. Cela nous a permis d'être proche de leur organisation, d'avoir le détail des faits et des ressentis avant, pendant ou après certains événements. Ce moment de l'entretien pourrait constituer un paramètre pour un jeu de comparaisons des entretiens, que nous ne souhaitons pas engager d'une manière très stricte. Ce fil qui se poursuit est à prendre en compte et nous n'avons pas souhaité, par exemple, nous entretenir avec des animateurs qui ont terminé leur séjour à un moment précis (il y a tout juste cinq jours, par exemple), et cela pour des raisons de sens, de faisabilité, tenant compte du fait que les animateurs ont réalisé d'autres séjours les mois ou années précédentes. Chercher à rationaliser absolument une étude n'amènerait-il pas seulement un seul résultat... rationnel, basé sur une idée de départ forte dont le reste découle, ce qui n'est ici pas notre cas. À la base, les animateurs devaient avoir entre trois et six ans d'expérience dans l'animation, mais nous avons pu être surpris, le moment venu, que, malgré cette demande relativement précise et re-précisée inmanquablement, nous avons devant nous des animateurs dont l'expérience a pu nous surprendre : une animatrice qui exerçait toujours cette fonction, mais qui ce mois-ci était directrice ; un autre qui avait été directeur-adjoint ; une autre qui avait sept ans (que nous avons retenue dans

notre échantillon) et même onze ans d'expérience (que nous n'avons pas retenue dans notre échantillon) ; un autre qui n'avait pas le BAFA complet malgré quatre ans d'expérience... nous avons ainsi dû trancher sur l'évolution ou le maintien de notre échantillonnage selon les particularités.

Néanmoins, nous notons que notre échantillonnage ne visait que les animateurs qui ont poursuivi l'animation durant au moins trois ans. Ceux qui n'ont pas poursuivi l'animation pour diverses raisons (renvoi, non validation, abandon, désintérêt, ...) n'ont pu être interrogés selon nos critères d'échantillonnage. Nous comprenons qu'un intérêt certain aurait admis de nous entretenir avec quelques-uns d'entre eux.

#### - Qualité des interventions

En réécoutant les entretiens, il est irritant de constater qu'on a pu mettre une partie de la réponse dans une question. Ainsi, le fait d'évoquer des idées, d'utiliser certains termes dans la question fait que la réponse y figure presque déjà, comme pour l'emploi du mot "*importance*" concernant l'équipe d'animation, où l'échelle de valeur est ici proposée par nous-même. Nous l'avons d'abord formulée sur ce plan de l'importance dans le guide d'entretien, alors que d'autres plans sont à considérer, à entendre. Avec le recul, nous constatons que nous avons appris de ces erreurs mais que des pré-entretiens auraient pu être réalisés. Nous prenons donc nos précautions quant aux termes que nous employons, même si nous nous rendons parfois compte immédiatement après d'une formulation différente de celle que nous aurions souhaitée, ou encore de mots trop inductifs pour une question donnée... et s'il est possible de tenter de revenir en arrière dans sa formulation, cela n'est pas toujours le cas, avec des mots entendus, de toute manière, par la personne... et quand bien même, nous ne sommes pas des machines... Nous n'avons donc pas hésité à reprendre les propos entendus, afin de ne pas nous-même introduire de vocabulaire à la fois nouveau et inducteur dans l'entretien.

#### - Considération des réponses

Nous avons pu déjà repérer certains mots qui revenaient souvent chez certains *via* la retranscription, dans le vocabulaire employé. Par exemple les mots tels que "*généralement*", employé à maintes reprises (souvent prononcé par des personnes ayant des habitudes de travail dans les mêmes structures ?), ou encore "*surveiller*" ont des significations. Pour ce dernier, nous pouvons ensuite essayer de comprendre comment la personne emploie ce mot, l'envisage et l'applique concrètement. Une fois ce constat réalisé, nous avons ensuite pu nous amuser à repérer et en appeler aux déclinaisons de ces mots en direct, lors des entretiens.

Les entretiens et leur retranscription permettent, nous semble-t-il, d'améliorer la réelle écoute lors d'autres entretiens ou même de conversations quelconques, d'ouvrir l'échange sur ce que nous captions

et jugeons comme des mots-clés qui ont été prononcés, d'affiner notre approche des contextes d'entretien.

Nous comprenons que, lorsque les animateurs ont appris quelque chose par leur expérience, ils ont à cœur de le transmettre. Ils optent alors généralement pour une réponse de longue durée et l'expriment de différentes manières. Aussi certains souhaitent que l'entretien puisse servir ou nous servir, ou estiment que cela leur a servi pour eux-mêmes et pourrait faire évoluer leurs pratiques. Par leur expression, les animateurs évoquent le fait qu'ils ont pris conscience de la distance entre ce qu'ils souhaiteraient faire et ce qu'ils font dans la réalité actuellement. Ils signifient leur volonté d'évoluer, de se séparer de certaines pratiques. Cela rejoint également leurs pratiques que l'on pourrait qualifier d'autres et extérieures à l'animation, mais qui sont en fait interdépendantes de leur prise de responsabilité d'animateur.

Nous reconnaissons des limites à d'éventuelles conclusions hâtives. Pour illustrer leur propos, certains vont facilement dire qu'ils fument ou qu'ils boivent de l'alcool, tandis que d'autres vont avoir une retenue ou ne pensent pas à en parler mais le font quand même dans la réalité.

Nous nous demandions si cela était judicieux de donner le sujet de notre recherche à la fin de l'entretien, afin de permettre d'ajouter ou de commenter ce qu'ils ont pu dire. Nous l'avons fait, quelquefois hors entretien, nous aurions pu le faire d'une manière systématique.

Si nous ne savions pas à l'avance comment traiter l'entretien, le cadre d'entretien doit être rigoureusement le même, sinon le traitement des données sera seulement fonction de ce qui est encore faisable, dans une forme de fatalité.

Des imprécisions apparaissent sur certaines questions : celles concernant les intitulés (nom du stage d'approfondissement), les dates, les noms d'associations. Cela est également valable dans la reconstitution de situations, où le souvenir est reconstruit, avec des éléments dont ils ne se souviennent éventuellement plus.

#### - Fatigue

Aussi, les entretiens et les premières retranscriptions ont été réalisés sur la même période... Mener des entretiens se révèle sollicitant, car il faut être en alerte et à l'écoute sur un temps imparti. Retranscrire l'est encore autrement. Il nous a ainsi fallu gérer la fatigue pour pouvoir être dans un état de forme raisonnable et correct. Il est en effet préférable d'être en bonne forme physique lors des entretiens réalisés sur la même période et cela demande d'ailleurs de la rigueur physique. Lors d'un entretien, nous nous sommes senti fatigué, mais nous n'avons néanmoins pas l'impression que cela ait nui à sa qualité. Notons qu'il est personnellement difficile de retranscrire pendant toute la période ou

presque des vacances d'été, alors qu'il fait beau, que les uns sont en colo, d'autres partent en vacances, et cela même s'il y a les entretiens entre-deux. Le sujet porte en effet sur les colonies de vacances avec des enfants : l'animation et une thèse sur l'animation sont vraiment deux entreprises très distinctes à ce niveau.

#### - Entretiens et prise en compte des contraintes

Les personnes ont des contraintes extérieures, notamment de temps, dont il faut essayer de tenir compte dans l'organisation des entretiens. Dans les contraintes, relevons celle de manger, de travailler, de dormir, de se reposer. Il y a celles que nous connaissons ou non à l'avance, que nous apprenons en début, en milieu ou en fin d'entretien, même si nous avons essayé de prendre les précautions de disponibilité. Nous ne pouvons toutefois raisonnablement pas commencer un entretien à midi, alors que la personne n'avait pas mangé. D'autres contraintes ou réalités dont il faut tenir compte sont à considérer, comme la fatigue, si nous profitons d'une phase de repos par exemple pour engager un entretien. Ce type de contraintes-là nous amène à dire quelque chose : l'animatrice qui va manger chez sa grand-mère parce qu'elle n'a pas pu la voir depuis un certain temps, vouloir aller voir ses copains pour un autre animateur, des déplacements pour acheter quelque chose ou encore se rendre à la banque... fait partie de la réalité de l'animateur dans une phase de travail. Si nous ne prenions pas du tout cet état de fait en compte, cela s'avèrerait contreproductif par rapport à notre volonté d'appréhender notre thème de recherche. En effet, quelqu'un qui aura trop de choses à penser pendant l'animation aura, selon notre intuition, davantage de probabilité de ne pas forcément être dans de "bonnes dispositions" pour son travail. Notons qu'une animatrice, ne travaillant pas à cette période, s'était engagée à ne pas aller se coucher très tard pour un entretien qui a débuté à vingt-trois heures et que celui-ci a duré plus de deux heures et demi. Cette personne semblait avoir le souci de détailler chacune de ses réponses, y compris en fin d'entretien, poursuivant quelque peu après son terme, par de la discussion... Enfin, même si nous avons parfois eu conscience qu'un entretien serait long à retranscrire, cela n'a pas semblé en influencer notre menée. Nous avons surtout eu la volonté de ne pas les réaliser "pour rien".

Les entretiens reflètent la rencontre entre les répondants et nous-même. Pourtant, nous avons conscience que l'entretien ne représente qu'un seul côté de l'affiche, mais plutôt que de seulement considérer ainsi d'éventuelles observations, nous avons décidé d'opter pour une stratégie qui vise à repousser, d'une manière mesurée, nos propres limites et considérations de l'entretien. L'entretien est-il la représentation d'une représentation chez le répondant ? Le traitement, est-il encore une autre représentation de ces données, l'analyse une autre représentation, et l'interprétation encore une autre, dans une forme de mise en abyme ? Dans les entretiens, les fils de représentations sont emmêlés ; il s'agit soit de sectoriser strictement les réponses soit de leur permettre de s'exprimer, ce qui semble



plus riche et fluide. Cela pourra être aussi valable pour le traitement des données. Un compromis est à trouver et le guide permet de cadrer cet aspect. Quand l'entremêlement des données apparaît pour l'une des catégories de réponses, il sera nécessaire d'aller rechercher les informations entremêlées, réparties à différents moments de l'entretien, et cela témoigne de la complexité. Pourtant, si nous ne souhaitions avoir que des réponses strictement séparées, catégorie par catégorie, un questionnaire aurait été davantage adapté.

## **4.7 - La validité de nos travaux**

Nous nous référons à Pourtois et Desmet (2007, pp. 119-122 et 135-138) pour considérer les moyens de validation scientifique des discours. Leur présentation mentionne que la prise en compte de tous ces modes de validation n'est pas nécessaire au regard du coût en temps qu'ils représentent, mais que ceux-ci sont le reflet de la validité de la démarche. La validité de la démarche permet de mieux envisager la généralisation des résultats. La validité, c'est également ce qui donne quelque caution à notre recherche, pour qu'elle puisse éventuellement être reprise.

Afin de nous assurer de la validité de la recherche, reprenons les critères et les procédures de validation présentés par Van der Maren (1996). Nous formulons donc ici une critique de nos matériaux d'investigation. La triangulation des sources vise à mesurer la concordance entre les données recueillies et les conceptions des acteurs évoqués dans le récit. Des données complémentaires interviennent par ailleurs en appui. La triangulation méthodologique prend la précaution de mettre en jeu plusieurs méthodes d'investigation dans la recherche. Les observations de visites ainsi que les questionnaires associés aux entretiens participent à cette triangulation et à l'hybridité des méthodes, même si ces dernières n'interviennent pas dans la méthodologie exercée. La triangulation interne, ou critique d'identité, s'intéresse à *"l'anamnèse des sujets"* (Pourtois et Desmet, *op. cit.*, p. 137) et notamment ici sur les trajectoires et les éléments environnementaux des enquêtés ainsi que de nous-même, l'enquêteur, *"car le vécu, les valeurs, les préjugés des chercheurs peuvent influencer les interprétations"* (*ibid.*). *"Bien connaître les sujets dans leurs composantes affectives, personnelles, sociologiques, etc. va nous donner des indications essentielles quant à leurs caractéristiques et qualités d'observateurs"* (p. 135). La critique d'identité permet ainsi au chercheur de mieux situer et comprendre les processus dans lesquels sont formulés les propos recueillis. La triangulation théorique vient parer au fait qu'une seule et unique théorie ne vienne servir de prisme à l'interprétation et l'analyse des résultats. Nous avons pu ainsi prendre un peu de recul et de mesure en considérant divers abords théoriques et différents positionnements. L'argumentation des choix théoriques s'est ainsi vue

renforcé, la lecture des données étant facilitée par des éclairages théoriques mis en dialogue les uns avec les autres. La triangulation temporelle s'attache à l'évolution des éléments donnés dans le temps, à la persistance ou aux ruptures dans les données apportées, dans les trajectoires détaillées. Si nous avons porté un intérêt sur ce point, celui-ci mérite largement d'être approfondi et nous reconnaissons qu'il s'agit d'une des faiblesses de nos travaux et donc d'une perspective pour cette recherche. La triangulation par combinaison de niveaux nous intéresse particulièrement. Celle-ci permet de comparer les rapports des enquêtés à l'égard de différentes entités ou systèmes, comparables à des strates parfois composées, qu'ils côtoient dans leurs environnements respectifs, impliquant notamment celui de l'animation. Nous avons pu observer les liens que les animateurs établissent ou entretiennent avec d'autres environnements (attente, avis, constats), d'échelle relativement petite (famille, études, amis) ou encore aux dimensions plus globales ou sociétales. La validité de signifiante a pu être exercée, par le fait d'établir *a posteriori* le degré de compréhension réciproque entre l'enquêté et l'enquêteur, en relevant des implicites qui auraient trouvé des significations, alors non remarquée par l'enquêteur, à un autre moment de l'entretien, "*pour sonder et approfondir le sous-jacent phénoménologique des informateurs*" ayant participé à l'entretien (p. 137).

#### **4.7.1 - Validité interne : Quelle crédibilité accorder aux résultats ?**

La crédibilité de la recherche est assurée par la triangulation des sources, la triangulation des méthodes (confrontation), la validité de signifiante de l'observation, les critiques d'identité, de restitution, d'autorité, d'originalité et d'interprétation. Nous avons pu, pour cela, nous appuyer sur des théories reconnues et bien définies (validité référentielle). Aussi, il s'agit de chercher à mettre en regard notre travail aux recherches préalables, proches de notre sujet. Nous avons pu partager la lecture de notre étude à des lecteurs profanes ou rompus à des recherches d'autres types. Concernant le partage à des acteurs de terrain, nous avons demandé uniquement la relecture de textes qui allaient être publiés (symposium, interventions) pour des raisons de confidentialité temporaire de nos travaux, motivée par de malheureuses expériences. Nous nous sommes ainsi coupé d'une ressource très importante, nous en sommes bien conscient.

Nous avons tâché d'être vigilant quant à la cohérence interne de nos déductions. Cela est notamment facilité par le respect des points-charnières de la recherche. Aussi, nous avons veillé à considérer à la fois des arguments favorables et des arguments hostiles à notre travail, afin que nos résultats ne soit pas le fruit d'un dogmatisme aveugle à des arguments contraires. Nous reconnaissons manquer de repères biographiques sur les personnes, relativement à notre approche.

#### **4.7.2 - Validité externe : Quelle transférabilité ?**

Nous nous sommes attelés à passer des critères de cohérence interne de recherche aux critères de cohérence externe. Il s'agit d'allers-retours entre les deux types de critique. La validité de notre étude qualitative est, ici, présentée globalement.

Notre recherche inclue aussi bien des cas typiques qu'atypiques, les enquêtés présentent des profils variés. Nous avons essayé de tenir compte des structures sociales dans lesquelles évoluent ou ont pu évoluer les enquêtés, et nous n'avons pas choisi des animateurs qui seraient acquis à une cause que nous aurions eue. Si certains éléments de contexte ont pu nous donner des informations préalables, le positionnement des enquêtés quant au sujet étudié n'était néanmoins pas prévisible. Ainsi, les contextes ont pu nous permettre d'esquisser certaines données liées aux profils des enquêtés, d'envisager certains paramètres, mais aucunement de prétendre connaître et pouvoir prédire les catégories dans lesquelles s'inscriraient les réponses. La description des contextes a permis d'estimer les degrés et les types de similitudes pour essayer de trouver des terrains ou des composés comparables et, éventuellement, de confirmer des intuitions. Une triangulation spatiale permet par ailleurs d'observer les divergences auprès de cultures différentes, et chercher en fonction de quoi celles-ci peuvent être dues. Une saturation théorique a pu être reconnue, et nous avons estimé que rien de bien nouveau ne ressortait des entretiens, au regard de ce que la constitution de notre travail d'analyse nous amenait à penser. Nous justifions le nombre d'entretiens, ici vingt-quatre, par l'atteinte du seuil de saturation théorique développé par Glaser et Strauss (1967). Nous ne nous sommes pas risqués à associer une quantité requise et préalable d'entretiens aux échantillons et avons basé la quantité d'entretiens sur la forme de jurisprudence désignée par ces auteurs. Quelles sont les limites de notre propre corpus ? Nous aurions certainement dû équilibrer davantage les entretiens de chef-scouts et de cheftaines, aurions pu nous entretenir avec des éclaireurs, des animateurs UCPA, des Cités d'Enfants (pédagogie de la décision), un animateur ayant grandi dans un autre pays, un animateur en situation de handicap, un animateur né dans un autre pays...

Si l'échantillonnage théorique est important, il peut offrir une transmissibilité raisonnable. Les résultats des entretiens sont-ils pour autant à systématiser ? Quelle est la transférabilité de nos résultats ? Les conclusions pourraient-elles être étendues à d'autres contextes ? L'analyse est ici qualitative, l'échantillon ne peut pas être repris d'une manière systématique. La validité externe est ici relativement faible, pour un travail exploratoire et non confirmatoire. Les hypothèses ont pu ici être renforcées, mais ne sont pas validées ou invalidées, puisque certains éléments de contexte entrent en jeu, dont l'interconnaissance des personnes entretenues. Néanmoins, les données disent des choses de notre société, et apportent une base de travail non pas à transférer mais pour composer une autre

étude, qui pourra concerner d'autres champs que celui de l'animation. L'écologie a ici été envisagée relativement à l'animateur. Cette considération peut s'inscrire dans une pensée écologique qui dénote une appréhension du monde dans lequel nous vivons et permet d'y apprécier les interdépendances, les influences de chacun, ainsi que sa propre action. Les éléments recueillis et analysés participent-ils à confirmer les hypothèses, mais vont-elles également à contre-courant de ces dernières ? Oui, et nous avons pu relever des représentations d'enquêtés qui impliquaient des éléments de contexte et environnementaux mais également des réalités intérieures que ces derniers ont pu évoquer.

Une critique apportée à ce travail est qu'elle nécessiterait une observation d'animateurs *in situ*, permettant d'évaluer les divergences entre les propos et la pratique. Nous n'avons pas ici trouvé la possibilité de répondre d'une manière satisfaisante à la facette pratique, de simples observations n'auraient pas permis de nous approcher de leurs représentations. D'autres recherches pourront permettre cela. Avec la volonté de bien faire, il peut parfois être difficile d'engager des choses et il nous a déjà fallu décider et engager cette méthodologie d'entretien. Une plus longue réflexion et préparation quant à la méthodologie aurait de toute façon mis en péril l'existence réelle de notre enquête de terrain.

#### **4.7.3 - Constance interne : Quelle fidélité ?**

Quelle est l'indépendance des observations et des interprétations vis-à-vis des "*variations accidentelles ou systématiques telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte des données*" ? (Pourtois et Desmet, 2007, p. 121). Notre expérience dans les entretiens s'est développée petit à petit. Nous avons en effet mieux réussi à obtenir la couleur des centres petit à petit, et c'est pourquoi il nous paraît nécessaire de mettre en place une pré-enquête proche de notre enquête à proprement parler, afin de pouvoir nous exercer et rendre la méthode d'entretien plus stable dès le départ. Nos entretiens ont été menés à des moments différents, ce qui semble accompagner le degré de fidélité de la recherche. Le détail et la précision que nous avons pu donner au sujet de la méthode employée pour récolter et interpréter les données a permis d'augmenter la fidélité de la recherche.

Une triangulation des observateurs permet d'améliorer la constance interne de la recherche. Le contrôle en double insu des données en augmenterait la fidélité, avec des reproductions indépendantes et pour une confrontation des résultats, à l'issue de cela. Nous ne l'avons toutefois pas appliquée.

Nous avons ainsi pu faire passer des entretiens avant, pendant et après les séjours. Cela participe à la triangulation temporelle, et améliore la fidélité des résultats dans le temps.

#### **4.7.4 - Objectivité : Quelle fiabilité ?**

La volonté de fiabilité jauge l'indépendance avec l'idéologie et la militance du chercheur. Celle-ci fait montre de l'accueil des résultats, le fait de les accepter. La fiabilité d'une étude transparait dans une certaine lucidité visible de la part du chercheur, relativement à ses propres jugements, une prise de conscience et une reconnaissance de ceux-ci comme pouvant influencer les résultats (triangulation interne). Cette question de transparence, qui se révèle dans l'annonce de nos présupposés et orientations épistémologiques, améliore la validité de l'étude. Cela nous a permis de prendre du recul sur notre écrit, de pouvoir mieux envisager une triangulation théorique, qui fait état de la présentation d'options théoriques qui se distinguent ou s'opposent. Aussi, cela a pu nous ramener à une certaine neutralité axiologique et une distanciation du terrain, qui nous ont invité à comprendre et non pas à juger.

Des résultats apparaissent-ils comme contradictoires entre eux ? Contraires à nos intuitions premières ? Les conclusions finales de nos travaux peuvent se révéler différentes des hypothèses envisagées ou imaginées *a priori*, au début de la recherche. Cette étude et cette conclusion viennent par ailleurs faire évoluer notre pensée, viennent modifier nos *a priori*. Les outils visent à mettre à distance les réponses, à être plus lucide. Nous avons veillé à ne pas penser à avoir les résultats de notre recherche avant de la commencer, avons pris des précautions scientifiques, et nous sommes prémuni des risques de posture idéologique et de nos idées préconçues. Ainsi, les éléments à charge et à décharge de nos hypothèses sont envisagés et considérés. Nous avons ainsi pu recueillir les paroles des animateurs relatives au risque, inscrites ou qu'ils inscrivent explicitement dans leurs environnements respectifs.

#### **4.7.5 - Éthique et déontologie**

L'éthique et la déontologie trouvent leur place à différents moments de la recherche et apparaissent tout au long de cet écrit. Ces deux termes sont à distinguer. Le registre des valeurs est aujourd'hui couramment associé à l'éthique et celui des règles à la déontologie (Boisvert, Jutras *et al.*, 2003 ; Legault, 1999). L'éthique et la déontologie concernent les enquêtés, les lecteurs, les auteurs dont nous pouvons citer et réinvestir les travaux, les personnes et structures que nous évoquons, les personnes citées par les enquêtés, nous-même. Ces critères de validité cités précédemment participent à l'éthique et à la déontologie de notre travail.

Nos considérations éthiques ont amené à respecter l'anonymat des personnes enquêtées mais également de celles qu'elles ont pu citer. Aussi, une confidentialité est à respecter. Il ne s'agit pas

d'aller répandre ce que ces personnes ont pu nous dire à d'autres qui pourraient les connaître sans respecter ce même anonymat, dans le respect de leur personne. Nous conservons les fichiers sonores de ces entretiens sans les partager. Aussi, l'enquêté est au fait de l'enregistrement et la présentation de l'entretien vise à lui donner des repères et à le rassurer. Nous rappelons à l'enquêté qu'il a la possibilité de ne pas répondre s'il est mal à l'aise vis-à-vis d'une question. La menée de l'entretien nécessite parfois de vérifier que l'enquêté a bien voulu dire ce que nous avons pu comprendre. Il est arrivé que l'enquêté formule des idées telles que nous-même nous les pensions. Nous avons alors été très vigilant à ce que ces propos ne proviennent pas d'une manipulation inconsciente de notre part. En fin d'entretien, nous recueillons le ressenti des enquêtés au sujet du moment d'entretien afin de mesurer si lui aussi en tire quelque chose de positif. Par ailleurs, nous avons veillé à ce que son expression ne fasse pas l'objet de jugement de valeurs, ni durant l'entretien, ni dans notre étude. Aussi, il nous paraît moralement convenable de partir de faits ou d'écrits lorsque nous citons un auteur, une personne, une structure.

Concernant les données relatives aux enquêtés, nous nous sommes refusé à consulter les données que nous aurions pu trouver sur eux sur Internet (Facebook, Twitter, Instagram, ...). La méthode que nous avons engagée était celle de l'entretien et non pas une performance de détective privé.

Il convient par ailleurs que chacune des méthodes employées réponde bien aux règles qu'elle est censée désigner, auquel cas, il est nécessaire que cela soit explicitement précisé. Aussi, la déontologie invite à ce que nous ayons réalisé notre étude d'une manière telle que nous prétendons l'avoir mis en place et d'avoir bien obtenu les résultats présentés. Aussi, nous avons tenté de présenter les résultats tels que nous les avons perçus à travers les outils de traitement et d'analyse. L'outil nous protège en quelque sorte de ce qui n'apparaît pas dans nos résultats mais qui auraient pu apparaître avec l'appui d'autres outils.

Il s'agit également de respecter le travail des auteurs en les citant quand nous mentionnant leurs travaux afin de ne pas réaliser de plagiat, mais également de ne pas transformer ce qu'ils ont pu dire ou de détourner leur citation du contexte dans laquelle celle-ci a pu être formulée. Nous n'avons, par ailleurs, pas voulu démontrer coûte que coûte que telle ou telle hypothèse se vérifiait, en sélectionnant volontairement, dans ce sens, les personnes enquêtées. Nous n'avons enfin pas été acheté pour réaliser ce travail, ni même perçu de versements financiers en contrepartie. Cela pourra faire sourire mais se révèle néanmoins très important pour nous, tant dans la liberté de décider de notre sujet que de pouvoir l'explorer tout aussi librement.

# THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat en  
**Sciences de l'Éducation**

Préparée au sein de l'Université de Rouen et Caen Normandie

## Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM)

Présentée et soutenue par  
**Cyril DHEILLY**

Thèse soutenue publiquement le vendredi 15 novembre 2019  
devant le jury composé de

Madame Véronique BORDES	Professeure, Université de Toulouse	Rapporteuse
Monsieur Jean HOUSSAYE	Professeur émérite, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Madame Martine JANNER-RAIMONDI	Professeure, Université de Villetaneuse	Rapporteuse
Monsieur Laurent LESCOUARCH	Professeur, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Monsieur Jean-Pierre POURTOIS	Professeur, Université de Mons (Belgique)	Examineur

Thèse dirigée par Jean HOUSSAYE et Laurent LESCOUARCH (co-directeurs), laboratoire CIRNEF

**TOME II**

## Chapitre 5

# Risques et environnements : une approche écologique des données

Le traitement des données consiste ici en un classement de données ethnographiques, visant à l'étude de cas qui nous apparaissent comme caractéristiques ou singuliers, pour des parties d'entretiens que nous souhaitons d'abord mieux situer, pour mieux les appréhender et pouvoir ensuite affiner leur caractérisation et les comprendre autrement.

La démarche ethnographique vise à exposer des cas évoqués en contexte, pour les recombinaison, alors qu'un outil transversal sera ultérieurement nécessaire pour filtrer les données et observer du générique.

### **5.1 - Modèle d'analyse**

#### **5.1.1 - Présentation de l'approche écologique**

Différents traitements auraient pu être menés à partir du même matériau. Un choix d'outil de traitement des données permet globalement de ne pas intervenir par la subjectivité autrement que selon la décision du modèle utilisé, éprouvé, qui est à justifier. Lors des entretiens, les animateurs parlent de leur vécu d'animateur, de leurs perceptions des réalités et nous présentent des éléments de leur contexte de travail. Notre impression première est que les entretiens révèlent des environnements au rôle influent sur le rapport que les animateurs ont, ou ont pu avoir, avec les risques.

Le modèle d'organisation des paroles des animateurs n'est pas à choisir par hasard, il y a un sens dans cet exercice, même s'il nous permettra *a posteriori* de découvrir ce que l'on ne sait pas encore, tel un couteau nous permettrait de sculpter le bois pour lui donner différentes formes, nous surprendre, de prendre de la hauteur par rapport à nos données, les dépasser. Nous essayerons d'observer comment les éléments systémiques ont pu intervenir ou être concernés dans les rapports au risque, ce qui permettra éventuellement d'envisager par la suite des environnements autrement favorables à l'évolution des conduites individuelles. Prendre conscience de ces environnements pourrait permettre, par la suite, d'agir à la fois sur le travail des adultes et les vacances collectives des enfants.



Analyser la structure de l'environnement d'un animateur, c'est chercher à mieux comprendre les différentes stratégies conduites au regard des risques encourus ou opportunités à saisir, qu'il convient de repérer. Cette lecture de la réalité, et donc des mécanismes associés au problème, se construit par la mise en perspective de l'identification des données et de leur articulation, ce qui pourra nous permettre d'avancer ainsi vers d'autres problématisations, ainsi que d'éventuelles hypothèses subséquentes. Nous nous appuyerons pour cela sur les paroles des animateurs. Aussi, la description de situations rapportées par les animateurs, liées à des contextes particuliers, met en lumière différents types de pratiques, qui dénotent des rapports à l'environnement et dont le panel permettra de mieux appréhender une variété d'enjeux relatifs au statut d'animateur.

Les données environnementales seront observées par le prisme d'une approche écologique de l'animateur. Décider d'un modèle de traitement, c'est essayer de faire correspondre au mieux l'idée que l'on défend et ce point d'appui afin qu'il en soit vraiment un, au regard de points d'achoppement constatés, avant puis lors des entretiens. Cette approche permet de dégager des caractéristiques participant à des formes globales. Elle fait correspondance entre ce que nous cherchons et la méthode d'analyse à suivre. Évidemment, le modèle de traitement pourra être contesté par d'autres modèles, c'est le jeu de la discussion scientifique. Il s'agira alors, en quelque sorte, de batailles de modèles, sous couvert d'aspects techniques et idéologiques, qui assurera au final une distance critique à nos travaux et permettra d'en apprécier les particularités, forces et imperfections.

Moser dépeint l'écologie et la psychologie environnementale comme complémentaires. Il décrit la première comme s'intéressant au système et explique que la seconde met l'accent sur la relation de l'individu à ce système (2009, p. 17). *“La psychologie environnementale est présentée comme une discipline à part entière s'intéressant au contexte de la relation de l'homme à l'environnement dans sa dimension culturelle et temporelle”* (Michel-Guillou, 2010, p. 2). Distincte de la psychologie sociale, la psychologie environnementale se situe dans une logique plus vaste, plus globale, puisqu'elle étudie les interrelations de l'individu avec l'environnement dans ses dimensions sociales et physiques. Cet aspect fonde son identité et transparait dans la construction de concepts, de théories et de modèles qui lui sont propres. La psychologie environnementale se révèle être une psychologie appliquée, relevant de problématiques qui sont bien souvent l'objet de demandes sociales (*ibid.*). Le champ couvert par la psychologie environnementale est exposé dans un ouvrage de Moser (2009) qui y présente les principaux auteurs. Brunswik a pu participer au relatif essor de l'écologie sociale et a mis l'accent sur les processus perceptifs et les représentations perceptives propres à l'individu (Moser, *op. cit.*, p. 13). Il a ainsi été le premier à utiliser le terme de *“validité écologique”* (1943). Tolman envisage, quant à lui, une approche globale tenant compte de processus médiateurs et d'étapes cognitives intermédiaires, avec des structures codifiantes qui se structurent durant l'apprentissage

(Moser, *op. cit.*). Ces principes lui permettent d'élaborer ce qu'il nomme des cartes mentales ("*cognitive maps*") (1948).

Moser (pp. 28-56) reprend les travaux de Saegert et Winkel (1990) pour délimiter les trois principales approches de la relation individu-environnement. D'abord, les approches déterministes regroupent les études qui portent sur la manière dont l'environnement façonne les comportements de l'individu, à travers le paradigme d'adaptation. Ensuite, Moser présente le paradigme d'opportunités, qui génère une analyse homme-environnement en tant que système, considérant l'homme et l'environnement comme interdépendants. La psychologie environnementale apprécie différentes échelles et niveaux de référence d'espaces : privatif, partagé, public et global, avec une importance démontrée de la notion de contrôle, de contrainte et de réactance comme concepts explicatifs des relations à l'environnement. Ainsi,

*“le degré de contrôle que l'individu peut avoir sur l'environnement, le sentiment d'appartenance et l'appropriation environnementale sont directs dans l'espace privé, envisageables au niveau des environnements partagés de proximité, médiatisés par des représentants institutionnalisés au niveau des environnements collectifs publics, et difficilement envisageables au niveau global”* (Michel-Guillou, 2010, p. 2).

Enfin, est ici décrit le paradigme socioculturel, lequel concerne *“les approches transactionnelles, systémiques ou organismiques, parfois appelées “psychologie écologique”* (Stokols et Schumaker, 1981), *les approches en termes de sites comportementaux* (Barker[, 1968 ; Barker et Gump (1964)]), *le modèle systémique de Bronfenbrenner* (1979, [1986, 2009]), *auxquelles s'ajoutent les analyses se référant aux représentations sociales”* (Moser, *op. cit.*, p. 28). Celui-ci permet l'étude de l'influence mutuelle entre l'individu et l'environnement, leurs interactions, dans une mise en relation des représentations de l'environnement par l'individu et des caractéristiques de l'environnement dont il est question.

Moser (*ibid.*) met en avant l'intérêt d'une pluriméthodologie pour appréhender, comprendre et interpréter des phénomènes et leur complexité. La relation homme-environnement invite ainsi tant à s'intéresser aux aspects individuels et sociaux qu'aux aspects environnementaux qui contribuent à la construction de cette relation, ce qui encourage l'usage de plusieurs méthodes et la sollicitation de plusieurs disciplines, d'une manière adaptée au sujet et ses particularités et à la nature des questions.

### **5.1.2 - Qu'est-ce que l'écologie du développement humain ?**

Le mot “écologie” provient de l'association de mots grecs, *oikos* et *logos* qui signifient respectivement “maison” et “connaissance”.

Nous pouvons remonter jusqu'à l'antiquité grecque pour prendre connaissance, avec Hippocrate (-460 av. J.-C., -377 av J.-C.), d'origines aux réflexions écologiques au sujet de l'être humain, et de sa santé dans ce cas précis (Jouanna, 1995, pp. 42-44). Exerçant tous deux la médecine, Paracelse (voir Delghaye, 1980), puis Fludd (2017), évoquent respectivement aux XVIème et XVIIème siècle une certaine harmonie à trouver entre le macrocosme que représente le monde et le microcosme de l'Homme. Au Siècle des Lumières, Montesquieu évoquera dans la préface de *De l'Esprit des Lois* : "*J'ai d'abord examiné les hommes, et j'ai cru que, dans cette infinie diversité de lois et de mœurs, ils n'étaient pas uniquement conduits par leurs fantaisies*" (2002, p. 24), qui préfigure notamment la création de la sociologie.

Dès le XIXème siècle, la recherche au sujet de l'écologie de l'être humain prend deux chemins distincts. Le premier est naturaliste, tracé par Haeckel (1877), qui introduit le mot "écologie" en 1874, Tansley (1935), qui met en lumière l'écosystème, ou encore Hannan et Freeman (1977) qui développent l'écologie des populations d'organisations. Cette approche trouve sa source dans le domaine de la biologie et des sciences naturelles, puisqu'elle est issue de la théorie de l'évolution de Darwin (2013). Le second est culturaliste. Il se développe par Ratzel et l'anthropogéographie (1882 et 1891) et Vidal de la Blache (1883), qui permet l'essor d'une géographie culturelle. Park (1915), qui rejoint tardivement l'école de Chicago, observe alors la complexité des rapports humains dans l'environnement urbain à travers une écologie humaine. Par la suite, Bateson, précédemment cité, ouvrira à l'écologie de l'esprit humain (1995, 2008), puis Bronfenbrenner (1979, 1986, 2009) à l'écologie du développement humain. Ces modèles sont aujourd'hui rassemblés par l'anthroposystème (Lévêque, Muxart *et al.*, 2003) et ont ainsi pu se décliner dans les théories de la complexité (Latour, 1997 ; Morin, 1977, 1980, 1986, 1990, 1991, 2001, 2004), les théories politiques d'écologie sociale et libertaire de Bookchin (2017), dont les premiers travaux sur le sujet remontent à 1962. Cette interdisciplinarité tente de rassembler sciences sociales et sciences de la vie.

Le modèle écologique du développement humain a été introduit par Bronfenbrenner dans les années 1970 (1974, 1976, 1977, 1979) et inspiré des travaux de Vygotski (2014, 1985) et Lewin (1917, 1933, 1935) sur les champs psychologiques. La comparaison de deux mondes de l'enfance, aux États-Unis et en Union Soviétique (1970), a prévalu à la construction de ce modèle dans les travaux de l'auteur né à Moscou, arrivé à six ans sur le sol américain, dont il adopte la nationalité. L'approche écologique du développement humain 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. Bronfenbrenner soutient que pour comprendre le développement humain, il faille considérer l'ensemble du système écologique dans

lequel ce développement se produit, ce dernier étant composé de cinq sous-systèmes, organisés socialement, qui aident, encouragent et guident le développement humain. 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*, relatif aux modèles de culture institutionnels, comme l'économie, les corps de connaissance ou encore les coutumes.

L'écosystème de l'Homme se décline et se décompose en effet en sous-systèmes, strates socialement organisées et qui se révèlent interdépendantes : le *microsystème*, le *mésosystème*, l'*exosystème*, le *macrosystème* (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner enrichit ce modèle en 1984 du terme *chronosystème* (Bronfenbrenner, 1984, 1986). On trouve différentes déclinaisons de l'approche de Bronfenbrenner dans des écrits vulgarisés, ceux-ci se montrant plus ou moins fidèles aux textes de référence de l'auteur, dont nous n'avons pas trouvé de traduction publiée en français. Nous avons pratiqué la traduction d'une partie de ces derniers, au sujet des différents niveaux de système, qui sont, du fait de l'idée de développement humain qu'elle observe, le plus souvent appliqués aux enfants. Les écrits reprenant des travaux liés à l'approche systémique de Bronfenbrenner semblent d'ailleurs peu nombreux au sujet des adultes. Est-ce précisément du fait de cet angle du développement humain qu'adopte ce modèle, qui renvoie davantage à l'enfance qu'à un développement poursuivi à l'âge adulte ?

Pour Bronfenbrenner,

*“un microsystème est un pattern d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles expérimentés 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”* (2009, p. 16, [Notre traduction]).

Bronfenbrenner cite ainsi les exemples de la famille, l'école, les groupes de pairs et le lieu de travail.

*“Le mésosystème est un système de microsystèmes”*, résume Bronfenbrenner (p. 17, [Notre traduction]). Aussi, il détaille en expliquant qu'un *“mésosystème est composé de liens et de processus prenant place entre deux cadres, ou même davantage contenant la personne en développement”* ([Notre traduction]). Il donne ainsi l'exemple des relations entre la maison et l'école pour un enfant.

L'*exosystème* est, lui aussi, *“composé de liens et de processus prenant place entre deux cadres ou davantage”*. 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”* (*ibid.*, [Notre traduction]). 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, aux corps de connaissance, aux ressources matérielles, aux coutumes, aux styles de vie, [...] qui sont intégrés dans chacun de ces systèmes - plus larges*" (*ibid.*, [Notre traduction]).

Bronfenbrenner (1979, p. 3 ; 2009, p. 16) explique que ces niveaux sont imbriqués et compare le modèle qu'il a créé, pour l'expliquer globalement, à un lot de poupées russes, lesquelles s'emboîtent chacune l'une dans l'autre. Cette comparaison permet d'en appréhender globalement le principe mais n'est, par ailleurs, pas tout à fait exacte, puisque les *mésosystèmes* et les *exosystèmes* figurent comme l'interaction entre des *microsystèmes* et non comme une strate d'un niveau supérieur. Ainsi, les niveaux de systèmes ne sont pas des strates indépendantes les unes des autres.

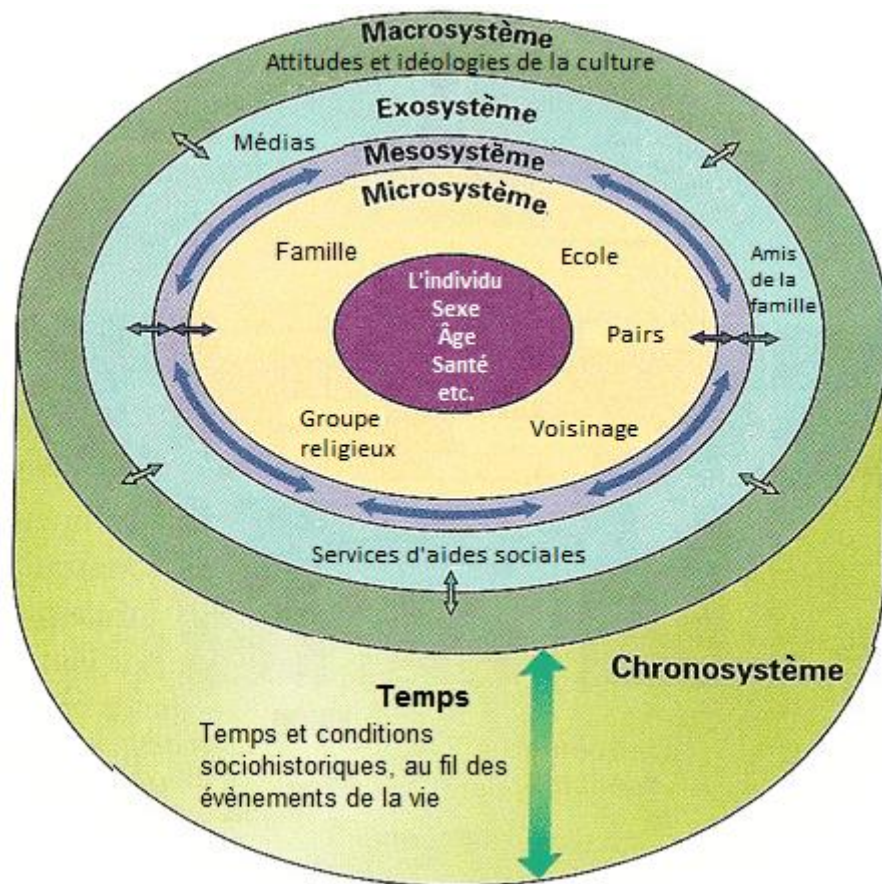
Alors que les autres systèmes ont été premièrement définis dans les années 1970, Bronfenbrenner enrichit sa taxonomie des systèmes en 1984 avec la définition d'une dimension *chronosystémique*, qui dépasse l'idée d'âge chronologique souvent associé au développement *humain*, et qui se déclinent en plusieurs temporalités pour étendre l'environnement à une troisième dimension. 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 son ouvrage de 1979 qui situe le développement dans un espace/temps (*ibid.*). "*Le chronosystème englobe le changement de cohérence du temps, non seulement au sujet de la personne, mais également celui de l'environnement dans lequel la personne vit*", décrit Bronfenbrenner (2009, p. 17, [Notre traduction]), et Absil, Vandoorne *et al.* (*op. cit.*) en précisent le contenu : "*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*". "*Chaque système a une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes*", développe Bronfenbrenner (*ibid.*, [Notre traduction]).

Bronfenbrenner (1986, p. 305) présente un but compréhensif à sa recherche, appelant à être repris et retravaillé par d'autres chercheurs : "*Leur objectif n'est pas d'établir un ensemble de critères qui amènerait à chaque chercheur une lutte pour les rencontrer, mais plutôt de présenter un tableau de paradigmes prometteurs qui peuvent générer une variété de questions de recherche desquelles un investigateur pourrait choisir les alternatives les plus attrayantes et pratiques, tout en étant, dans le même temps, averti des ambiguïtés d'interprétation créées par l'oubli d'un élément important dans le modèle sélectionné.*" ([Notre traduction]). Nielsen (2012) semble avoir répondu à cet appel de Bronfenbrenner et a notamment pu développer cinq niveaux de temporalité. Nous n'en conserverons

que quatre pour notre recherche, laissant ainsi de côté la *méta-temporalité*. Ainsi, nous retenons (et traduisons) la *macro-temporalité* (qui représente globalement le lien au temps historique), l'*exo-temporalité* (“les liens entre un cadre temporel dans lequel la personne n’a pas de rôle actif et le contexte de sa temporalité immédiate”), autrement dit qui établit des liens entre une *micro-temporalité* et une autre temporalité, sur laquelle la personne n’a pas de prise), la *méso-temporalité* (“les relations entre micro-temporalités ou les connexions entre les contextes d’immédiateté temporelle”) et la *micro-temporalité* (“le cadre temporel dans lequel les personnes vivent”). Notre propre appréhension des *chronosystèmes* n’a cependant pas pris ce chemin présenté par Nielsen (2012), mais appelle à établir un lien avec ce dernier. Nous définissons ainsi par *macro-chronosystèmes*, les rapports entre les cadres donnés par des *macrosystèmes*, dans des temporalités différentes. Le *macrosystème* est ainsi mis dans une perspective temporelle ; par *exo-chronosystèmes*, les liens entre un cadre dans lequel la personne n’est pas impliquée et un autre dans lequel elle l’est, dans des temporalités différentes ; par *méso-chronosystème*, les relations entre deux systèmes impliquant la personne, dans des temporalités différentes ; par *micro-chronosystèmes*, les relations entre des systèmes du *microsystème*, ici l’ACM, dans des temporalités différentes.

La nature des différents niveaux est donc en mouvement et peut évoluer au fil du temps, des événements et des expériences. Elle n’est pas fixée, même si leur évolution peut se révéler limitée - les relations pouvant être stabilisées ou enkystées. Pour Bronfenbrenner, la position d’une personne dans le système écologique est modifiée quand cette personne change de rôle, de milieu ou les deux. Lorsqu’un simple événement participe à impacter la vie d’un être humain, on parle alors de *life transition* (Bronfenbrenner, 1986, p. 292), telle une transition écologique qui peut succéder à un changement d’activité, de relations ou de rôle. Ainsi reconstitués, des environnements pourront être amenés à être comparés, par exemple ceux d’époques différentes ou de pays différents, comme avait pu l’entreprendre initialement Bronfenbrenner dans ses travaux entre les États-Unis et l’Union Soviétique.

La représentation graphique qui suit permet une compréhension globale du modèle mais n’est pas une production que Bronfenbrenner a lui-même réalisée.



**Figure 1 : Modèle écologique de développement humain (tiré de Bronfenbrenner, 1986)**

Cette méthode d'analyse qualitative se pose comme une alternative et soutient un processus d'innovation. L'outil est développé/axé sur l'environnement de l'animateur et non sur l'animateur en lui-même. Certains éducateurs se revendiquent centrés sur l'enfant et, si cela n'implique pas que ce soit tout à fait le cas en pratique, de telles pédagogies ont été remises en question par des pédagogues, tel Dewey. Le modèle compréhensif proposé permet, comme son nom l'indique, de comprendre et ne se place pas en opposition à ces types de pédagogies... Néanmoins, nous pouvons constater à travers l'application de ce modèle qu'une pédagogie qui s'en dégagerait ne saurait uniquement se concentrer sur les éventuelles caractéristiques internes d'un groupe de personnes, cela n'empêchant pas de les leur dédier.

L'application du modèle de développement humain de Bronfenbrenner peut s'appliquer à une personne pour comprendre son environnement, ainsi que les décisions prises dans celui-ci. Observer un seul animateur selon ce prisme permet de se représenter son environnement. Qu'un tel outil soit appliqué pour un seul animateur ou pour tous dont on ferait une moyenne maladroite ou un cumul se révélerait très différent. L'application de ce modèle à un groupe n'a plus du tout le même sens et voit quelque peu l'intention de cette approche systémique dénaturée, en perturbe le sens, dans une réalité de la recherche. En effet, exercer ce modèle pour plusieurs animateurs et d'une manière stricte

pourrait revenir à constituer soit une forme d'environnement moyen, soit une forme d'addition d'environnements exposés, dans une collecte constituée en collection organisée. Les données concernant les représentations sociales, ici liées aux risques, peuvent apparaître d'une manière contextualisée par la référence à des éléments environnementaux.

Le modèle de Bronfenbrenner est aussi un phare qui nous a fait avancer, et qui a prévalu à nos entretiens. Le prisme de lecture systémique de Bronfenbrenner (1986) permet d'organiser ces paroles, marquées par la subjectivité. L'usage du modèle systémique implique-t-il de tout lier ou de tout réussir à lier ? Il permet d'étudier des cas, d'observer les influences de différents niveaux de système et d'illustrer ce qui apparaît générique, donne une possibilité de retour théorique, pour saisir à la fois les éléments d'influence et d'en extraire sous-catégories. Là se situe la nuance dans notre usage du modèle, pour une exhaustivité inatteignable, du fait des réalités dynamiques, des stratégies pouvant néanmoins s'envisager à sa connaissance. Ainsi, écrire ce qui pose problème ou question dans l'expérimentation, ce qui coince, ce qui grince, concernant le traitement ou l'analyse, c'est ce qui permet de faire avancer l'écriture et nos questionnements, de les éclairer.

Pour repérer les influences internes et externes nous nous appuyons sur le cadre théorique. Comment les animateurs voient-ils leur environnement, comment parlent-ils de leur rapport à cet environnement aux multiples niveaux, comment se positionnent-ils, qu'en perçoivent-ils ? Quel est leur rapport aux enfants, à l'équipe, mais également à la législation ? Comment se construisent et se sont construites les perceptions des animateurs, leurs acceptabilités ?

### **5.1.3 - Intérêts du modèle**

En quoi l'utilisation de cet outil va-t-elle pouvoir nous permettre de répondre à notre problématique ? Ce modèle permet dans un premier temps d'éclairer quelque peu là où nous voulons que cela le soit, c'est-à-dire les rapports aux risques des animateurs volontaires d'ACM, tout en donnant à voir des réalités concrètes, pour permettre de développer des éléments de construction de la pensée, au regard de la "couleur" rapportée des séjours... Il s'agira pour nous d'envisager l'environnement de l'être humain en repérant comment le risque est cité, rapporté ou envisagé dans les différentes strates des écosystèmes et leurs interactions. Les animateurs et les enfants ne sont pas neufs et hors du monde alors qu'ils arrivent dans les ACM, quand ils y évoluent. L'animateur sera appréhendé selon une approche écologique, laquelle 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 dans certaines strates d'environnement, qui pourront se révéler éloignées voire opposées, ou encore proches et comparables, dans les situations vécues par les individus. Alors que certaines



influences seront ici présentées, la complexité de déterminants et de leurs interactions pourrait décourager le chercheur, dont le travail est d'en savoir un peu plus. Il conviendra de préciser, de développer, d'étoffer, de démêler, d'organiser ces influences encore davantage dans de prochaines recherches. En effet, l'usage d'un tel modèle participe à rendre accessible une organisation de la pensée et de données aux lecteurs, éventuellement praticiens. Son appréhension peut faire émerger des influences insoupçonnées et atténue de ce fait les possibilités d'oublis de ce qui peut faire influence, selon les considérations. 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 qu'est, et représente, l'animateur. Toutefois, le fait d'envisager l'animateur au cœur d'un ensemble de systèmes ne signifie pas que celui-ci constitue le centre de chacun d'entre eux dans la pratique. Cet exercice, cette approche, permet de consolider la saisie et la connaissance de l'environnement à l'analyse d'une situation, dans laquelle les décisions de l'animateur peuvent paraître complexes et difficiles à réaliser.

L'originalité de ce travail sur le rapport au(x) risque(s) est de présenter diverses perceptions et appréhensions que des animateurs peuvent avoir de situations pouvant les impliquer plus ou moins directement, alors qu'ils évoquent un ou des éléments environnementaux, de détecter ce qui peut structurer des pensées plus générales, et de comprendre ce qui peut participer à leur constitution. Ainsi, ce ne sont pas les animateurs qui sont représentés, mais les interactions animateur-environnement, qui pourront contribuer à la construction, la destruction ou la restructuration de processus. L'organisation des données en différents niveaux de système n'a pas pour but de rassembler des facteurs explicatifs d'appréhension des risques, qui n'interviennent pas dans un vide environnemental. Ce qui peut être défini comme un facteur peut s'exprimer différemment selon les contextes, et cela rend leur opérationnalisation d'autant plus complexe.

## **5.2 - Les données**

### **5.2.1 - Premiers résultats**

Le nombre d'enquêtés est de 23, animateurs, animatrices et chef-scout, avec parmi eux 13 Femmes et 10 Hommes. La durée totale des entretiens est de 52h12, soit une moyenne de 2h16 par entretien (2 de moins d'1h, 5 entre 1h et 2h, 12 entre 2h et 3h et 4 de plus de 3h). Les animateurs concernés sont 8 de 20 ans, 3 de 21 ans, 3 de 22 ans, 5 de 23 ans, 1 de 24 ans, 1 de 25 ans, 1 de 26 ans et 1 de 31 ans (soit 8 de 20 ans, 12 entre 21 et 24 ans et 3 de 25 ans et plus). Ils sont 7 à avoir 3 ans d'expérience, 7 avec 4 ans d'expérience, 5 avec 5 ans d'expérience, 3 avec 6 ans d'expérience, 1 avec

7 ans d'expérience. Cette distinction n'a pas été évidente puisque certains d'entre eux ont été aide-animateur au préalable, nous n'avons pas tenu compte de ces années d'expérience dans ce décompte. Parmi eux, bien qu'ayant toujours des fonctions d'animateur au moment de l'entretien, 2 ont déjà eu une expérience de direction, 1 a eu une expérience de directeur-adjoint. Concernant le type d'ACM qu'ils ont pu fréquenter, 9 d'entre eux ont exercé à la fois dans des centres et en colo, 3 ont uniquement travaillé en colo, 10 uniquement en centre, et 1 a uniquement participé à des pratiques de scoutisme. 5 animateurs ont déjà un emploi fixe à l'année. 8 entretiens ont eu lieu en dehors d'une période d'animation, 15 entretiens ont eu lieu alors que l'animateur était en période d'animation.

Le tableau suivant recense et classe des données d'entretiens. On peut y retrouver le nom anonymisé de la personne entretenue, ainsi que des données relatives au sexe et à l'âge. Il permet de lire la durée de l'entretien en lui-même, le moment de la journée, le lieu d'entretien (lieu d'activité / autre lieu). L'activité actuelle et passée (études ou non) de chacun y figure également. D'autres données personnelles portent sur son parcours : le nombre d'années d'expérience, la nature des séjours auquel il a participé ainsi que les limites d'âge des enfants/jeunes encadrés (haute et basse).

	Prénom	Période	Durée	Âge	Sexe	ann exp	Types de séjours	Agés limites	Études/métier
1	Axelle	Hors séjour	0h54	20	F	3	centre et colo	10-17	2 <sup>ème</sup> année STAPS
2	Maëva	Temps séjour	1h08	20	F	4	colonie	6-12	École de motricité
3	Céline	Temps séjour	0h54	20	F	4	centre et colo	3-17	Fac de langues
4	Juliette	Temps séjour	2h15	22	F	5	centre et colo	3-15	M2 Sociologie et développement social
5	Quentin	Temps séjour	1h53	22	H	6	centre	6-12	Étudiant en économie
6	Laurie	Temps séjour	3h02	20	F	3	centre et colo	4-17	BTS Design d'espace
7	Charlotte	Temps séjour	2h50	22	F	6	centre et colo expérience dir., colo handicap	3-18	Psychologue
8	Marine	Temps séjour	2h48	26	F	7	centre et colo, colo adultes handicap expérience dir.	3- adultes	Formation dans le paysage en lien avec les enfants
9	Omayma	Temps séjour	2h06	23	F	6	centre, centre réf. handicap	7-13	Licence 3 Sciences humaines et sociales
10	Sébastien	Temps séjour	2h44	24	H	4	centre	3-11	2 <sup>ème</sup> année de formation de moniteur-éducateur
11	Steve	Temps séjour	2h09	20	H	4	centre expérience dir. adj.	6-12	Licence 1 STAPS
12	Cédric	Hors séjour	2h54	25	H	3	centre	8-12	Master École de commerce en marketing
13	Dimitri	Temps séjour	1h42	21	H	3	centre	7-11	BTS MUC (commerce)
14	Mélanie	Temps séjour	1h48	20	F	4	centre	3-12	Licence 3 fac de langues
15	François	Temps séjour	2h30	21	H	5	centre	6-14	Licence 1 STAPS
16	Tiffanie	Temps séjour	2h03	20	F	3	centre	3-7	Préparation d'école d'assistante sociale
17	Léa	Hors séjour	2h19	20	F	3	centre	7-12	2 <sup>ème</sup> année de Fac de médecine
18	Loïc	Hors séjour	3h24	23	H	5	centre et colo	12-18	Master MEF d'enseignement en physique-chimie
19	Alice	Hors séjour	3h02	23	F	4	camp, colo, colo adultes handicap	6- adultes	Ergothérapeute dans un centre de rééducation
20	Indra	Hors séjour	2h36	21	F	5	colo, colo handicap	6-18 ans	Ergothérapeute dans la médiation animale en milieux médico-sociaux
21	Thibaut	Hors séjour	3h36	23	H	3	centre, colo, colo handicap	5-18	Devrait rejoindre un BPJEPS ou une formation de moniteur-éducateur
22	Davy	Temps séjour	2h05	31	H	4	scoutisme européen	17-20	Éducateur en vie scolaire dans un collège
23	Pierrick	Hors séjour	1h30	23	H	5	centre et colo	3-13	Professeur des écoles stagiaire

**Tableau 1 : Récapitulatif de données relatives aux entretiens menés pour cette étude**

### **5.2.2 - Se saisir des données**

Partir des entretiens, c'est partir d'une forme de réalité, d'une représentation du réel qui est alors ressentie et exprimée, poussée dehors, libérée. Nous n'avons pas la prétention de parvenir à saisir d'une manière exhaustive ce que pourrait représenter le rapport au risque de chacun des animateurs à l'issue de l'étude de ces quelques heures d'entretien, d'autant plus que celui-ci s'inscrit dans un concret et un environnement dynamique, sans la prise de recul liée à l'exercice de l'entretien. Ces rencontres nous ont, dans un premier temps, permis d'écouter les animateurs sur le sujet. Au fil de l'entretien, l'appréhension des paroles a d'ailleurs rencontré des ajustements et a permis de dégager des axes de compréhension.

Il nous a semblé nécessaire de préparer le terrain pour que les données puissent avoir "la vedette". Le traitement des données consiste en une série de processus qui permet d'extraire de l'information et, par ailleurs, d'en produire, à partir des données brutes. Le traitement appelle à extraire des données, en sélectionner pour les ordonner avec une méthodologie d'analyse et l'appui technique d'un outil. Ainsi, nous avons porté notre attention sur certains caractères des données, avec une lecture et une approche qui ne seront pas neutres, assumées et expliquées.

Selon Bardin (1977), une unique lecture flottante amène à passer à côté de données, d'éléments et minore des aspects d'un sujet. Cette étape nous protège quelque peu d'une lecture et une interprétation purement idéologiques, bien que notre pratique puisse nous amener à observer plus particulièrement certains aspects, oriente notre appréhension personnelle.

Si notre problématique désigne le prisme à travers lequel nous observons ces données, le spectre de la lumière qui parcourt ce prisme est à observer à une distance telle que l'on puisse en apprécier les effets. Le traitement des données implique donc un recul par rapport aux données, la constitution d'un cadre qui enlèvera de la partialité à l'analyse, même s'il ne s'agit pas d'exclure l'engagement relatif à nos pratiques personnelles dans la caractérisation des catégories, mais simplement d'exercer avec lui une mise à distance.

Si nous avons pu nous apercevoir d'une tendance à nous fier à notre intuition, nous pensons que, même si nous en avons ne serait-ce qu'un peu, nous nous y sommes fiés trop longtemps et nous nous en contentions parfois quelque peu. Celle-ci pose en effet des limites, celles de l'empirique, celles de la complexité, que seule l'enquête participe à résoudre. Cette intuition se transforme en défaut si l'on s'en contente dans la recherche, et s'en contenter ne peut être satisfaisant. L'intuition ne doit pas être mise en concurrence avec la rigueur et être saisie pour construire des points d'appuis propices à l'analyse. Porter intérêt aux analyses et inconvénients des méthodes de traitement et décider puis

investir celle qui nous paraît la plus appropriée au service de l'analyse est le meilleur parti que nous puissions engager.

Nous avons pu saisir qu'il s'agissait pour nous de prendre un point de vue dans l'analyse qui allait finalement ouvrir au développement de notre recherche : celui du contenu manifeste ou celui du chercheur. Préalablement, nous n'avions pas songé qu'utiliser les paroles comme explicatives pouvait constituer une position valable et considérons - à tort - et regrettons quelque peu qu'une étude puisse nécessairement impliquer de se placer en surplomb de ces données. Pourtant, pour certains aspects, comme celui de la législation, adopter le point de vue du contenu manifeste nous a permis d'entendre les animateurs qui disaient ne pas connaître la loi, mais notre examen a, par ailleurs, permis de le comprendre, relativement à des points précis. Une pureté à ce niveau n'était donc pas propice à nous éclairer, bien que nous ayons privilégié l'analyse du contenu manifeste.

### **5.2.3 - La catégorisation**

Une fois les retranscriptions achevées, la question de la poursuite du travail à mener nous apparaissait alors quelque peu en suspens. Après nos difficultés à décider d'une méthode d'investigation parmi les conséquentes possibilités, la question se posait à nouveau quant au traitement des données. Nous ne savions pas vraiment à l'avance comment nous allions articuler, combiner les résultats, les lier aux contextes décrits, à l'autour, à l'après. Le nombre de pages d'entretiens se révèle conséquent, ce qui nous rendait le travail d'analyse à venir impressionnant. En effet, les données brutes qui pouvaient apparaître dans la première forme de nos annexes<sup>1</sup>, triées par items, ne pouvaient toutes être reprises et la forme de ces annexes n'était pratique que pour une première étape de tri, puisqu'elle ne correspondait pas vraiment avec ce que nous souhaitions en faire par la suite. S'approprier une articulation, un modèle adapté aux données relatives au risque pour les animateurs a pu permettre de modéliser les propos tenus lors des rencontres.

Pourtois et Desmet (2007, p. 134) pointent "*l'abondance des données récoltées et leur réduction*", ainsi que "*le choix de l'analyse des contenus*" (*ibid.*), comme deux problèmes méthodologiques importants. L'expérience de recherche nous a amené à confirmer cette double-affirmation précédente, et il nous fallait ainsi canaliser l'excès d'information et se défaire de son entremêlement. Le souci panique d'éviter d'en transformer l'essence a pu être rattrapé par la volonté de les rendre accessibles au lecteur - en le préservant d'un excès d'information - et rendu possible par le dévoilement de catégories.

---

<sup>1</sup> Voir notre Annexe en format électronique, sous forme de grilles thématiques.

Les actions de pré-enquête nous ont permis de connaître des traits qui nous semblaient saillants, puis les entretiens ont amené au fur et à mesure leur lot d'illustrations, passées au crible du modèle de Bronfenbrenner, d'abord pour deux entretiens afin de prendre la mesure du comparable.

Il nous semblait important d'avoir une idée de ce que nous pourrions faire des données une fois traitées avant d'élaborer l'outil de traitement, mais c'est bien l'usage du modèle rendu accessible par Bronfenbrenner qui nous a permis de dessiner, à la fois plus finement et avec plus de recul, des catégories, au fil de cet exercice. Ainsi, des phases successives nous ont permis de repérer et préciser des catégories, de les clarifier, d'essayer de les délimiter. Les données que constituent les informations ici récoltées ont été reprises en mobilisant un modèle théorique pour transformer cette matière première. Notre expérience nous a également permis de comprendre que le prélèvement choisi des données était plus adéquat que leur compression.

La catégorisation des données n'a donc pas été strictement pensée en amont. Nous assimilions la constitution d'une grille ferme et préalable au traitement au fait de laisser faire le hasard. Par la suite, nous avons pu comprendre combien la fabrication d'un outil implique le chercheur et que les résultats qui apparaissent, s'ils ne sont pas inattendus et peuvent dépasser des formes de résultats imaginés - sinon quel intérêt -, n'en sont pas pour autant livrés au hasard.

#### **5.2.4 - Les données sous le prisme du modèle de Bronfenbrenner (1986)**

Nous avons donc longtemps cru que cette catégorisation devait être réalisée en amont, entrevoyant un biais, une faiblesse à ne pas l'avoir réalisée avant de récolter ces données, par anticipation, ou après le déroulement des entretiens, par syncrétisme. Nous avons pourtant agi différemment. Si une première ventilation des données, organisations, pratiques et représentations, par niveau de système, nous a été rendue possible par le travail mené par Bronfenbrenner, cette catégorisation s'est réalisée au fur et à mesure, et pourrait être poursuivie, celle-ci n'étant ainsi pas un préalable à l'enquête mais son résultat. La construction d'outils de traitement, d'organisation *a posteriori* et d'analyse des données nous permet, alors, de comprendre autrement les paroles formulés, de mieux les dépasser.

Si nos données font état d'une richesse et d'une singularité pour chacun des entretiens, chacune des situations, que pourrait-on ressortir comme point-clé qui montrerait les rapports aux risques, pour mettre en valeur les entretiens ? Le premier tri distribuant les données recueillies en cinq niveaux de système a pu entraîner un exercice subséquent qui a fait apparaître des sous-systèmes, une sous-catégorisation propre au champ étudié. Cette sous-catégorisation, agençant une mécanique de présentation des données, a été réalisée relativement aux entités en interaction avec l'animateur, dessinant une cartographie non exhaustive des liens tissés avec et par l'animateur, permettant d'une

part de les nommer et d'autre part de pouvoir examiner un cadre délimité, d'entrevoir et modéliser ce qu'ils peuvent contenir. Il s'agit de constituer une cartographie écologique des animateurs, un classement dans le sens d'organisation, circonscrite dans un niveau de système, et non de hiérarchisation. La qualification de ces données dans des catégories permet de mettre des mots génériques qui regroupent, qui synthétisent, qui traduisent. Cette étape permet par la suite de comparer, d'avoir une vision externe. Cela a pu permettre également de mieux les discerner et de les mettre en avant, afin de concourir à éclairer la thématique étudiée. Pour cela, nous avons procédé, ainsi, à une méthode en deux temps qui consiste d'abord à classer, décrire et rendre compte pour pouvoir ensuite réduire, puiser et qualifier ces données, afin de pouvoir les juxtaposer, les comparer, les mettre en relation.

Nous avons d'abord posé notre questionnement en ces termes candides : comment essayer de mesurer ou modéliser une vérité de notre objet de recherche par une démarche scientifique ? Les aspects qualitatifs nous apparaissent ici à privilégier, même si nous considérons la portée quantitative de ces données, ce qui permet la mesure de constantes et de variables, qui ont leur importance. Nous avons pris le parti, dans cette enquête, que l'aspect quantitatif des données et de leur traitement vienne simplement en appui de cette recherche à l'intérêt descriptif et compréhensif.

Pour Moser (2009, p. 241), *“l'individu a une histoire personnelle et une projection dans le futur qui conditionnent sa relation à l'environnement”* et les paroles. Ainsi, la possible influence de l'environnement de l'animateur dans son rapport aux risques peut s'entendre et se comprendre à différents niveaux, alors qu'elle est évoquée explicitement ou implicitement par ces derniers. s'organisent ici au regard de l'appréhension écologique de l'animateur. Le prisme de lecture systémique de Bronfenbrenner (1986) permet d'organiser ces paroles. Ce modèle, qui est un modèle de développement humain plus classiquement appliqué aux enfants, est ici adapté aux adultes et leur évolution. Comme nous avons pu l'exposer, ce modèle est pensé pour une personne, et cela n'a pas le même sens de l'appliquer à plusieurs, mais notre volonté est de mieux saisir et non d'appliquer coûte que coûte cet outil tel qu'il a été initialement pensé. Lorsqu'il est appliqué sur un animateur, à partir de ce que nous en connaissons, la représentation donnée est nécessairement incomplète mais permet de dégager des repères, qui ne sauraient constituer des liens directs et automatiques mais qui constituent un ensemble. Il ne semble cependant pas nécessaire d'attendre que cette représentation puisse être complète pour être amorcée, puisque celle-ci ne le sera jamais.

### **5.2.5 - Des risques et des opportunités**

Une forme d'énantiosémie<sup>2</sup> est observée concernant le mot "risque", qui peut désigner à la fois ce qu'on peut perdre et ce que l'on peut gagner. Les mots sont une façon de nommer la réalité et cela participe à créer la réalité. Si le mot "risque" ne représente que du "moins", il est alors difficile de penser la positivité. Ainsi, comprendre le risque, c'est à la fois considérer les risques de pertes et les opportunités<sup>3</sup>, tenir compte à la fois de l'enjeu et du gain impliqué dans la définition du risque donnée par Goffman (1974, p. 123) ? Il semble nécessaire de réussir à penser la positivité de ces lieux que constituent les ACM. Les risques ne représentent pas uniquement les choses à protéger, sinon nous orientons terriblement la saisie des risques par une direction allant inéluctablement vers la protection. Les lieux de vie que constituent les ACM, s'ils sont nettoyés des imperfections, ressembleront davantage à des lieux de mort qui trouveront néanmoins des personnes qui sauront leur trouver un bienfait. Comment peut-on rassembler, d'une part, la réduction des risques et, de l'autre, la saisie et l'ouverture d'opportunités, dans le rapport à ce risque, ambigu ?

#### - La méthode de traitement des données

Le modèle de Bronfenbrenner (1986) permet l'étude de l'interaction entre l'individu et l'environnement, mettant en relation cet environnement et des représentations que peut en avoir l'individu. Il se compose, donc, de cinq sous-systèmes, organisés socialement, qui guident le développement humain. Nous avons pu en réaliser une synthèse à travers ce schéma explicatif.

---

<sup>2</sup> Permet de qualifier le cas de termes polysémiques, dont au moins deux des sens sont des antonymes.

<sup>3</sup> Voir Bouchard (1987) qui observe également les pertes et les opportunités, dans un modèle écosystémique.



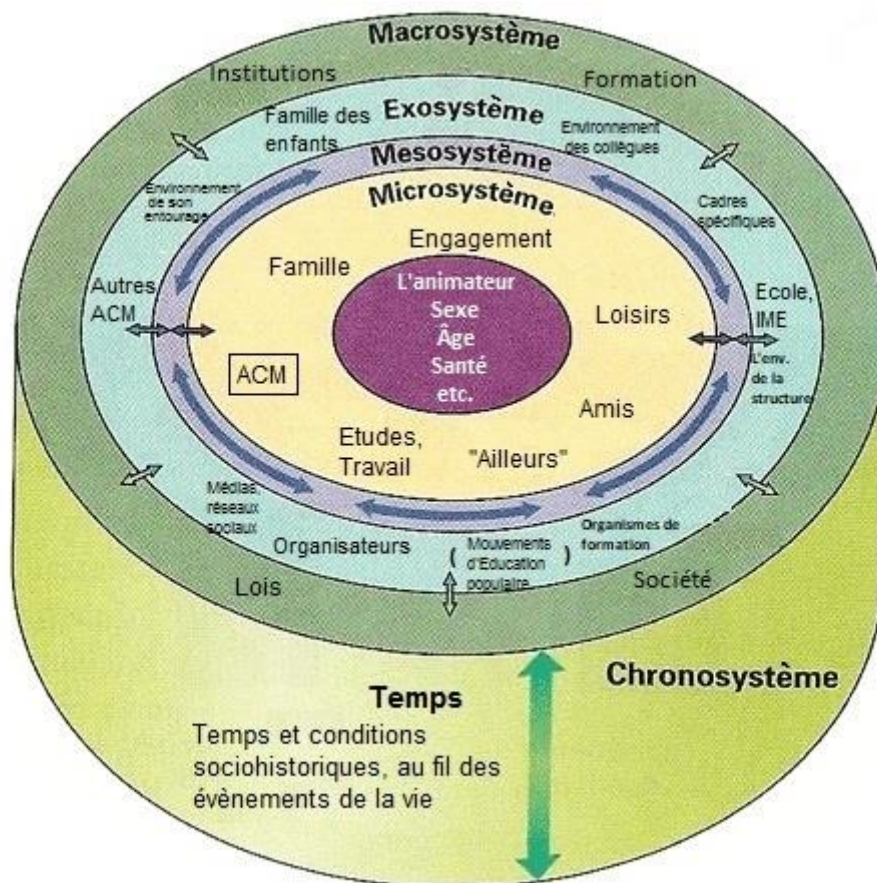


Figure 2 : Adaptation du modèle de Bronfenbrenner aux données (Dheilly, 2019)

## 5.3 - Macrosystèmes

### 5.3.1 - Les dimensions macrosystémiques évoquées dans les entretiens

Pour rappel, le plus large des niveaux de système représentés, le *macrosystème*, englobe l'ensemble des autres systèmes, les *patterns* qui définissent les formes de la vie en société, d'une culture ou d'une sous-culture, fait référence aux modèles de culture institutionnels.

Les animateurs évoquent un bain social - qui les ont amené à se positionner -, constitué de lois, de normes, tissé institutionnellement, ponctué d'actualités et de réalités sociétales, juridiques, morales et culturelles, s'immisçant dans leur rapport au risque. Ainsi, les stratégies adoptées pour les ACM sont réappropriées par les animateurs dans les ACM.

### 5.3.1.1 - Loi

Commençons par la réglementation relative aux ACM : elle est perçue diversement par les animateurs. Les rapports à la loi française et spécifique à l'animation apparaissent de différents ordres, la visant de façon générale ou sur un aspect plus précis qu'elle permettrait ou interdirait. Ces considérations concernent tantôt la législation réelle, tantôt les représentations que les animateurs en ont ou qu'on a pu leur transmettre. Des lois sont faussement énoncées, ce qui rend d'autant plus complexe le travail d'analyse.

#### - Indispensable loi

On entrevoit ça et là une obéissance qui paraît sans faille, malgré d'éventuels désaccords sur le but qu'elle défendrait ou encore sans même s'en préoccuper, par Omayma

*(“J'ai pas d'avis précis dessus, [...] s'ils mettent des lois en place, des décrets et cætera, c'est qu'il y a une raison, c'est qui ont réfléchi, c'est qu'ils ont étudié le truc [...], j'ai pas d'avis positif, j'ai pas d'avis négatif, franchement je suis [...] neutre. Je suis uniquement... [...] la loi quoi, ce qu'il faut faire, je le fais. [...] J'arriverais pas à me positionner [...]. Moi, je suis la loi, moi c'est ça, je me prends pas la tête ! Moi je me dis, [...] si ça c'est interdit, c'est que ça a ses raisons.”)*

Céline (*“la législation je la connais pas beaucoup, [...] après si on me dit [...] “non on a pas le droit de faire ça”, “bah d'accord, [...] on trouve une autre manière de faire autre chose”*”), Steve (*“La législation, [...] il faut la respecter. De toute façon, on n'a pas le choix. Elle nous est imposée, donc [...] c'est comme ça”*) ou encore Davy, qui indique qu'il ne lui semble pas avoir déjà été en dehors de la législation dans sa pratique de scoutisme (*“Sur ça, j'essaye d'être vigilant. On ne peut pas rigoler là-dessus”*), invitant à se conformer à la législation (*“ce n'est pas un frein, elle est importante, voilà. Il faut vivre avec [...] il faut se conformer à la législation”*), concédant qu'il y ait pu y avoir quelques excès dans le scoutisme. Indra exprime son ressenti au sujet d'applications de la loi non réfléchies de sa part (*“Il y a des trucs, [...] j'applique un peu bêtement”*).

La législation peut être perçue comme raisonnable, comme, pour Loïc, au sujet des taux d'encadrement dans l'eau

*(“même si ça embête les enfants, [...] je me vois pas surveiller 20 gamins en même temps dans l'eau... c'est impossible [...], il y en a partout, [...] c'est pas gérable... S'il y a des législations, ça répond à des vraies demandes et à des vrais besoins... Un animateur seul peut pas s'occuper d'un nombre infini d'enfants... donc, oui ça permet de peser les choses [...] les règles sont là pour une bonne raison”)*,

ou de façon plus générale (*“elle est pas là pour nous embêter, elle est là pour encadrer”*), et encore pour Omayma (*“t'as un nombre d'enfants précis, [...] c'est que tu peux pas veiller sur un enfant de plus. Si la loi elle te dit ça, c'est que voilà, c'est pas possible, tu peux pas...”*).

Pour Thibault, la législation est nécessaire

*(“de toute façon, il en faut une, parce que sinon ça devient vite n’importe quoi. [...] Il y aurait trop de problème si c’était “chacun gère ses règles” [...], si [...] on disait à chaque directeur : “vous mettez en place vos règles”... enfin, qu’il n’y avait pas de [...] législation au-dessus, [...], ça deviendrait vite n’importe quoi, parce que chacun ferait à sa sauce. Il faut quand même une institution au-dessus qui fixe les grandes règles”),*

bien qu’il en ait entrevu des limites, notamment “d’omniprésence”

*(“Il ne faut pas trop que ça devienne envahissant, enfin que ce soit régi que par les règles, parce que bon des moments, on a un peu ce sentiment-là [...], de pas faire ça, parce que ça, ça nous l’interdit”),*

notamment à ses débuts (“j’ai eu un peu ce sentiment-là : “[...] à chaque fois qu’on nous... veut faire un truc, c’est pas possible !”). Léa admet, par ailleurs, une nécessaire législation (“sans règle, ce serait un peu mal parti aussi, [...] il faut aussi un peu poser des bases forcément, on en a besoin”). L’utilité de la législation est, par ailleurs, évoquée par Léa, concernant les décharges de responsabilité signées par les parents ou encore l’affichage des lieux et horaires de sortie.

#### - Garde-fou

La législation est repérée comme constituant un garde-fou (Tiffanie : “ça évite que, on va dire qu’il y ait des gens farfelus qui fassent n’importe quoi”) pour les organisateurs (“ça deviendrait commerce en gros, [...] ça paye et ça ramène de l’argent”) et les directeurs (“heureusement, il y a la législation donc les directeurs [...] la respectent parce que si tu te fais contrôler, tu es obligé.”). Pour Marine, la législation permet de poser des limites (“Tu es obligé d’avoir des limites sinon tu ne sais pas où est-ce que tu vas”). Pour Steve la législation lui permet de maîtriser quelque peu la situation (“on ne va pas les laisser livrés à eux-mêmes sans maîtriser nous-mêmes ce qu’on va leur laisser faire”).

#### - Coercitive

L’aspect coercitif et les retombées négatives pour qui enfreint la législation est ainsi abordé. Les conséquences négatives pour l’animateur sont à distinguer en deux parties : ce qui doit être réalisé inconditionnellement, ce qui est bien, bon selon lui, et celles qui résonnent avec un but recherché et sans but moral

*(Davy : “Ce sont les chefs qui sont en première ligne s’il y a le moindre problème. Parce que si là, aujourd’hui, il y a un souci de sécurité, c’est sur moi que ça retombe [...]. Je n’ai pas trop envie d’aller au commissariat” ; “je préfère encore marcher avec mes routiers que de me retrouver derrière les barreaux” ;*

*Steve : “ça permet d’éviter tout risque. [...] enfin, si tout ce qu’on a fait respectait la législation, donc ça permet de ne pas être remis en cause en cas d’accident.” ;*

Sébastien : *“la sécurité passe avant tout [...], parce qu’on est responsable. Et s’il arrive quelque chose, [...] ça peut nous retomber dessus”* ;

Axelle : *“s’il arrive le moindre truc ça nous retombera sur nous, c’est pas sur le gamin ou sur je ne sais qui que ça va retomber, non, non, c’est sur la personne qui devait encadrer. Donc, moi c’est surtout ça qui me fait peur”* ;

Axelle : *“faut tout le temps être sur le qui-vive parce... parce que sinon s’il arrive quelque chose et qu’on l’a pas vu bah malheureusement c’est nous qui allons finir en prison quoi”*).

Pierrick présente quelque peu la distinction de ces concepts :

*“Il y a le risque pour l’enfant et le risque pour nous, animateur quoi. Il y a le risque pour l’enfant qui est de se blesser, se perdre, tout ça. Et le risque pour l’animateur, que ça leur tombe dessus. [...] Donc, il y a deux types de risques en fait. Il y a le risque physique et il y a le risque professionnel. Le risque professionnel pour nous, il est énorme quoi. C’est que s’il arrive un problème, on sait que notre avenir dans le centre n’est pas maintenu quoi. Donc, on essaie un minimum d’éviter ce risque”*.

Ces deux types des conséquences peuvent être associées, pour des situations aux conséquences potentielles doublement négatives, rendant leur analyse complexe (Indra : *“Des fois, tu ne fais pas un sachet-témoin. [...] Parce que tu as oublié et que tu ne peux pas aller chercher ta bouffe dans la poubelle pour le faire. T’espères juste que personne ne sera malade”*). Par ailleurs, pour Indra, c’est quelque part la faiblesse des moyens de surveillance qui entraîne les animateurs à faire appel à leur conscience personnelle au sujet de ce qu’ils peuvent faire ou non, comme pour ceux qui boivent un verre d’alcool le soir en colo :

*“ça se fait quoi. Et ça c’est clairement ta conscience personnelle. Tu ne peux pas avoir un inspecteur qui est là tous les soirs pendant tes réunions [...]. J’avoue en cinquième des fois, on boit une bière, mais tu ne bois pas à être saoule et tu ne fumes pas des pétards pendant ton cinquième”*).

#### - Une législation critiquée

Si la réglementation est estimée, d’une part, comme bien étudiée, elle est parfois perçue comme peu réfléchie, sous couverts d’arguments non connus, jugés non recevables

(Axelle : *“par exemple les batailles d’eau [...] c’est un peu tabou, dans certains centres, on n’ose pas parce qu’on a peur des législations, machin... Je dirais que hé les gamins sont en vacances, c’est bon quoi. Tant qu’il n’y a pas de danger, tant qu’ils sont en sécurité, je vois pas pourquoi on pourrait pas faire ce qu’on veut”*),

trop stricts (Axelle : *“Une pomme dans une bassine, [...] la 1ère équipe qui a croqué tous les joueurs dans la pomme a gagné. [...] pfff ok, c’est pas très hygiénique, mais bon ça va quoi. [...] C’est pas non plus un truc de fou”*) ou non prouvés, comme pour Juliette qui dit qu’on lui a rapporté l’interdiction des Chamallows grillés, laquelle n’existant pas en réalité (*“les enfants adorent en faire [...] Si c’est pas dangereux pour la santé [...], je vois pas pourquoi on n’en mangerait pas, à moins que la combustion du Chamallow soit hyper-grave, machin sinon...”*) ou de frontières arbitraires

déterminant ce qui est permis ou non (Tiffanie : *“plus de 6 ans, [...] c’est quand même énorme 12 gamins. [...] S’ils ont plus de 6 ans, ils sont censés, selon la législation, passer un stade sauf qu’il y a des gamins, ils ne sont pas plus autonomes que des enfants de 5 ans. [...] Je suis pour et je suis contre”*).

Un aspect compliqué ou encore une lourdeur sont entrevus, cela pouvant entraver à la disponibilité d’animateurs

(Léa : *“Ça devient plus compliqué, en fait. On fait des crêpes, les numéros de lots, ça nous prend trois quarts d’heure pour tout découper, tout mettre les dates, et tout et on cuisine... [...] On s’en occupe quand les enfants ils font autre chose. On ne va pas les déranger à découper pendant trois quarts d’heure [...], pour trouver un numéro de lot sur un emballage c’est déjà super compliqué [...], sinon, ça les dérange, [...] ils nous regardent faire ça, ce n’est pas le but”* ;

Steve : *“ça peut nous paraître relou à faire au quotidien parce que ça nous prend du temps et du temps qu’on ne passe pas avec les enfants aussi. [...] La traçabilité [...], ça nous prend du temps. [...], au bout d’un moment, on en a marre”*),

la jugeant excessive (Thibault : *“je comprends le principe d’hygiène, que les torchons c’est plein de microbes, tout ça, mais... [...] de là à les interdire, je... non !”*), limitante (Céline : *“il y a beaucoup d’animateurs qui trouvent que [...] le gouvernement exagère, [...] qu’il y a vraiment beaucoup de règles et que ça permet parfois de limiter... les enfants [...] et les animateurs dans ce qu’ils peuvent faire”*), bloquante

(Maëva : *“il y a beaucoup de règles, de lois qui doivent être respectées et de choses qui sont mises en place, qui [...] bloquent un bon fonctionnement de colo où c’est des enfants qui s’amuse, qui font des choses et si on commence à tout respecter à la lettre euh... bah ils font plus rien, j’ai l’impression... enfin vraiment on peut plus rien faire”*),

peu naturelle

(Quentin : *“t’as pas le droit de sortir les enfants s’il fait pas assez chaud, s’il fait trop chaud... [...] Faut la casquette... Ah ouais, c’est vachement strict l’animation [...], t’as beaucoup de contraintes en fait. Ils vont être chez eux, [...] ils vont faire tout naturellement, que nous, [...] dans notre formation, c’est... t’as pas le droit !”*),

dérangeante, comme pour Léa, faisant notamment référence au fait de noter les horaires d’arrivées et de départ des enfants d’une manière très précise (*“C’est vraiment la réglementation qui me dérange”*), quand bien même ils en verraient les avantages

(Tiffanie : *“Les trucs théorie, ce n’est pas la pratique. Donc, des fois, ils mettent des normes, et cætera, qui ne sont pas forcément évidentes [...], des trucs, c’est trop compliqué [...]. Enfin, les protocoles de soin [...] c’est super chiant quoi. Quand tu fais un pansement, il faut tout écrire. Ce qui est normal après pour nous de se protéger, mais c’est super long pour des fois un petit bobo de rien du tout.”*).

Ces aspects perçus comme compliqués participent à modifier les pratiques

(Léa : *“Tout ce qui est la nourriture [...], c’est compliqué. Avant, [...] le matin, les enfants, ils voulaient boire du lait avec des céréales, c’était nickel ! [...] Là on ne peut plus boire de lait parce que ce serait trop compliqué à gérer pour les numéros de lots et pour le nombre d’enfants”*),

pour une législation ressentie comme absurde

(Léa : *“parfois, c’est trop [...]...On met du sel, il faut le numéro de lot du sel [...] C’est vraiment trop compliqué. C’est lourd je trouve pour ce qu’on fait. [...] On en a rigolé... [...] un paquet de lardons, c’est 250 grammes, et dans une boîte témoin, il faudrait garder 200 grammes [...], au final, donc pour 20 enfants, on utiliserait combien de paquets [...] ? À force, on dit “c’est impossible quoi”. Mais des fois, c’est trop dans le détail du truc”*).

Marine entrevoit la législation comme *“barbante”* (*“imposer, tu vois, des gilets jaunes, en sortie, [...] c’est des trucs un peu relous. [...] Ouvrir un frigo, marquer le thermomètre à chaque fois, c’est chiant.”*) et parfois absurde (*“Les repas-témoins, [...] c’est de l’argent jeté par les fenêtres, mais c’est drôle”*). Pour elle, le fait que son expérience n’ait pas été ponctuée d’évènements invitant à contrôler les repas témoins participe à la perception d’absurdité qu’elle peut en avoir (*“Après, c’est parce que je n’ai jamais eu le cas où il y a eu une intoxication alimentaire, mais j’imagine que ça doit être super important dans ces moments-là”*). Elle nuance toutefois qu’une application mal réalisée de cet aspect réglementaire et hygiénique ne permettrait pas d’en avoir les effets escomptés (*“Encore faut-il que ça ait été bien fait.”*).

Mélanie entrevoit la loi comme tantôt logique, comme pour la non mixité dans les douches à partir d’un certain âge (*“les petits, ils sont encore petits, donc c’est pas grave, les grands c’est normal de les séparer”*), tantôt *“surprenante”* au sujet de choses qu’elle *“ne comprend pas”* (comme le fait de ne pas avoir le droit de manger du riz cuit la veille, mais de par ailleurs pouvoir manger *“tout ce qu’ils trouvent dans la nature”*).

D’une part, un appel à plus de laxisme est lancé par Indra (*“D’un côté, je les comprends mais des fois je pense qu’il faudrait pouvoir être un peu plus laxiste”*), et, d’autre part, une insuffisance réglementaire est évoquée par Juliette, relativement au fait que les enfants puissent faire ce qu’ils ont envie (*“un animateur pour douze, c’est pas assez !”*) et Indra (*“un animateur [...] pour 10 ou 12 jeunes, non... tu peux faire de la garderie mais tu ne fais pas de l’animation [...]. Ça dépend de ce que t’attends de l’animation aussi”*), pour une loi protégeant également les animateurs dans leur travail, comme pour l’apparition du jour de congé obligatoire, tel un point d’appui pour les animateurs.

### - Des écarts

Maëva appelle à trouver un *“juste milieu”* entre sécurité (*“ils doivent être en sécurité, à ce qui leur arrive rien”*) et une conduite qui n’est pas guidée que par des règles extérieures (*“mais si on suit tout dans ce sens et qu'on suit vraiment la législation à la lettre... bah on fait plus rien non plus à côté, enfin... à ce moment-là il y a plein de choses qui sont interdites et c'est horrible”*). Elle désigne ainsi quelques pratiques qu’elle entrevoit comme déviantes d’une lecture stricte de la législation et désigne par des *“compromis”* (*“là on devrait pas avoir le tipi là dans...”* ; *“on n'a pas le droit, d'avoir du polystyrène dans le bâtiment... bah pour un évènement on peut sortir du polystyrène et le ranger après”*).

Ainsi, des écarts ont pu être admis, voire revendiqués, comme pour la pratique du sport par Laurie

*“Je trouve ça un peu débile [...] on n'a pas le droit de faire du football, [...] c'est avec un professionnel, [...] on doit appeler ça la balle au pied. [...] On dit qu'on fait un foot mais normalement on n'a pas le droit, [...] s'il y a un contrôle et que dans le planning, il voit qu'il y a écrit “football”, ça ne passe pas. [...] C'est un peu bidon parce qu'au final ils en font du foot, [...] mais juste prétendre changer de terme [...], je trouve ça un peu gros. [...] C'est bidon parce que personne ne l'applique”*,

par Marine, concernant le nombre d’enfants emmenés en sortie (*“c'est la loi : “il ne faut pas plus que douze enfants pour sortir”, mais dans la réalité, [...] si tu en as quatorze et que tu es tout seul, [...] tu vas les prendre quand même.”*) ou par Indra, pour une consommation exceptionnelle d’alcool (*“un jour, il y a une jeune qui nous rejoint parce qu'elle était en rattrapage du bac [...] Tu n'es pas censé faire boire de l'alcool aux mineurs, mais, boire un verre de cidre...”*). Ces écarts peuvent être liés à des oublis :

(Sébastien : *“ça nous est arrivé [...] d'oublier peut-être un repas-témoin [...]. Après, il n'y a pas eu vraiment de souci derrière, [...] c'est avec les erreurs qu'on apprend aussi. [...] Un camping, [...] c'est fatigant [...] donc, c'est vrai qu'on peut avoir un petit moment d'inattention quoi et hop”*).

### - Perfide et mal connue

Dans l’animation et d’une manière générale, la loi est perçue comme perfide par Marine (*“Non, on n'est pas très briffé loi. [...] Je pense que c'est n'est pas que dans l'animation [...] c'est en général, dans la société”*). Selon elle, une couture, un chaînon société-animation ou société-citoyen serait souhaitable et nécessaire afin d’estomper ce constat

*“On sait nous dire ce qui ne va pas... Mais, il n'y a pas de mouvement [...] politique. On ne t'apprend pas la politique. Si toi, tu ne te démerdes pas [...], tu ne sais pas ce qui se passe. Ce n'est pas quelque chose qui est ancré, ou tu vois, tu peux avoir des réunions, [...] des paroles libérées, [...] Si tu ne t'y intéresses pas, ça ne vient pas à toi. [...] La loi, c'est très vague. Ça reste un peu caché derrière, puis, c'est le jour où... ou pas... mais il y a quelqu'un qui te tombe dessus, paf, “oui, c'est la loi, je ne savais pas”, “Oui, c'est comme ça”*”).

La plupart des animateurs entretenus disent peu ou mal connaître la législation (Juliette : *“j'avoue que je suis [...] pas toujours très au courant de la législation, [...] la législation, je suis pas calée”*). Si cette méconnaissance est exprimée, nous avons également pu la constater et même entrevoir des ressentis, des rapports à la règle biaisés par la méconnaissance - rapportant des règles qui n'existent pas -, l'imprécision, l'absence de sens donné ou l'interprétation. Ces biais peuvent ainsi amener à des effets contre-intuitifs comme pour l'application de croyances et d'extrapolations, par exemple pour Léa et l'interdiction des gâteaux d'anniversaire, ou encore de méprise protocolaire amenant à des affirmations péremptoires (Léa : *“Le repas-témoin, [...] il faut mettre dans une petite boîte dans le frigo pendant une semaine ou deux”*, de même que Quentin : *“on est obligés de le garder, je sais pas peut-être un mois...”* - au lieu de 72h ; Mélanie, pour une sortie vélo : *“on va en avoir 25”* - pour un maximum de 14 dans un même groupe). Pierrick évoque, par ailleurs, *“le débat des activités interdites”*, ne croyant personnellement pas qu'il y en ait réellement, tandis que Omayma révèle les évolutions des repères qu'elle s'est constituée (*“j'étais persuadée que le Colin-Maillard, il était interdit comme jeu, et [...] c'est la chaise musicale”*), modifiant ainsi ses pratiques (*“la chaise musicale, du coup on l'a pas faite [...], on a fait un Colin-Maillard.”*), tandis qu'elle ne sait que penser de ces interdictions. Aussi, des doutes sont exposés au sujet de la législation, par Juliette, concernant les taux d'encadrement (*“normalement c'est euh un animateur pour huit euh... en dessous de... je sais plus, quatre ans je crois... trois bref”*), les Chamallows grillés, ne sachant pas si cela est réellement interdit ou si *“c'est qu'on s'en fout”* à Courcelles, où les enfants en mangent et les différences géographiques (*“ça dépend des endroits, non, la législation... ?”*). Des doutes réglementaires sont également évoqués par Thibault, pour l'interdiction du torchon (*“Après, je connais pas la législation exactement si c'est interdit, interdit vraiment... ou si c'est juste interdit dans certains cas”*) et Alice, au sujet de l'interdiction des feux de camp (*“C'est un truc dont j'en ai entendu parler mais, je ne sais pas du tout si c'est les campings, je ne sais pas, je ne sais plus ! [...] Ça devient compliqué [...], je ne sais même pas si c'est vrai”*).

#### - Les moyens de se renseigner

*“Si vraiment j'ai besoin d'un point, je vais me renseigner”*, explique Pierrick, précisant que pour cela il va sur Internet et particulièrement Google ou demande à sa collègue (*“généralement il y a l'un de nous qui sait quoi.”*), plutôt que dans le classeur reçu lors de sa formation BAFA aux Ceméa il y a 4-5 ans, qu'il n'a pas feuilleté depuis 2-3 ans. Diverses ressources sont ainsi évoquées à l'abord de la législation : le site Légifrance (Omayma), le directeur (Sébastien, Tiffanie), les documents mis à disposition par le directeur (Sébastien : *“un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l'année”*), un moment de quizz sur la législation et ses changements, proposé par la direction et permettant de revoir leurs règlements internes (Sébastien, Mélanie : *“des choses tellement*



surprenantes”), les autres animateurs (Pierrick : “généralement il y a l’un de nous qui sait”), des amis travaillant dans l’animation (Laurie), les sites Internet (Pierrick), ou encore le stage BAFA, auquel ils ont pu prendre part, à l’exception de Davy, scout d’Europe. Aussi, la législation peut être abordée en amont ou “sur le tas” (Alice : “Mais je pense qu’on les voit aussi au cas par cas, enfin, ça c’est sur le tas qu’on dit “eh bien là, on ne sait pas s’il y a un truc qui dit “non”.”)

### **5.3.1.2 - Les cadres de la formation**

Au sujet du BAFA, les animateurs procèdent à des observations tirées de leurs expériences et lancent des préconisations. Dimitri ressent un certain “hors-contexte” du BAFA. “Il y a certaines étapes qui ne sont pas utiles” estime-t-il, évoquant le stage qu’il dénomme “le théorique sur la loi”, qu’il n’a pas aimé du tout et duquel il dit qu’on “ne retient pas grand-chose”. Pour lui, il n’y a “vraiment que sur le terrain qu’on apprend en fait”. Il a ressenti cette étape comme répétitive, aucunement utile et inintéressante. Des lois qui y sont transmises lors de “cours théoriques”, il dit n’en avoir retenu qu’une faible partie du fait de l’éloignement temporel avec la pratique, lors de laquelle il s’est mis au diapason de la direction. Dimitri serait favorable à la suppression de cette étape, préférant une semaine d’immersion préalable dans un centre aéré, avant un plus gros stage. Pour lui, un parrainage, certes chronophage, par quelqu’un du groupe, à la fois pour expliquer des choses et donner les détails de la journée à la direction serait souhaitable.

Il estime que satisfaire au stage pratique ne devrait pas être possible pour ceux qui s’activent en fin de séjour. Laurie le rejoint sur ce sujet et estime que le BAFA “c’est beaucoup plus compliqué de ne pas valider quelqu’un que de le valider. [...] Il a cinq critères auxquels il doit correspondre. Et s’il correspond à ces cinq critères, mais que toi en tant que formateur, tu ne le sens pas du tout, tu te dois de le valider”. Elle estime ainsi que “le BAFA reste trop laxiste”, évoquant la possibilité d’être diplômé “et au final, ce ne sera pas apte”. Elle estime que “si tous les animateurs étaient “mieux sélectionnés”, il y aurait peut-être moins de problème après dans les centres.”

“C’est un peu une blague aussi le BAFA”, dit Marine, qui estime avoir peu appris en BAFA. “Une fois que tu as le BAFA, tu n’es plus obligé de rien faire” dit-elle, faisant ainsi appel à des stages plus réguliers “pour ressentir la motivation”, qui serviraient également de “soupape”, “qui te permet d’aller décompresser”, “pour aller vider un peu son sac sur ce qui s’est passé dans mes expériences” et “se réalimenter un petit peu avec d’autres”. Elle justifie cela également par le fait que l’animation, “c’est mouvant tout le temps, il faudrait être remis un peu à jour.”

Les questions d’internat, de demi-pension et d’externat en stage sont évoquées, parfois corrélées à des questions financières ou des dates de disponibilité. Indra a pu comparer internat et externat. Elle

évoque les stages BAFA en internat et la confiance collective qui leur serait inhérente : “ça change tout [...], toujours un truc qui se crée”, pour des préparations d’animation réalisées le soir. En externat, cela lui paraissait beaucoup plus scolaire et “pour l’ambiance de groupe, c’est pas pareil. [...] T’es plus en confiance quand c’est un groupe que [...] tu côtoies pendant une semaine, tout le temps.” Indra met ainsi particulièrement en lumière les rapports humains dans cette formation et invite à ce que ces sessions soient repensées relativement au sens des activités (“ce qu’on peut y mettre derrière”).

Davy présente la formation propre aux chefs scouts, à la meute, à la troupe et à la route (“C’est un camp-école préparatoire, un CEP, il y a deux degrés, il y a le CEP 1 et le CEP 2 [...]. Pour la route, c’est un peu une prépa, [...] ce n’est pas le même intitulé”). Il désigne cette formation comme proche de ce qui est vécu par les jeunes

*(“La meute, je l’ai fait pendant une semaine, [...] on vit comme voilà un louveteau [...] à la meute, [...] et on est plongé voilà dans cet univers, et puis, on vient acquérir les bases pour pouvoir après les transmettre aux jeunes qui sont en face de nous”).*

### **5.3.1.3 - Institutions**

Nous avons pu assister à des réunions d’information de la DDCS aux organisateurs, lesquels ont pu poser de nombreuses questions concernant les nuits, certains d’entre eux dépassant les recommandations de la DDCS en embauchant, par exemple, des veilleurs de nuit. Si des animateurs évoquent les institutions comme la DDCS, aucun d’entre eux ne cite nommément la PMI ou les services vétérinaires. Le terme “inspection” apparaît néanmoins, pouvant regrouper la venue de chacun d’entre eux. La CAF est abordée, supposément au regard de l’instauration de labels. Enfin, un appel est fait aux institutions pour une hausse des budgets alloués à l’organisation des séjours.

#### **- Des sanctions**

Les inspections menées sont évoquées dans le registre de la sanction (Dimitri : “Si elle est inspectée couic !... ; “Si on se fait inspecter... par la Jeunesse et Sports on peut se prendre un petit taquet” ; “Il y a un rapport d’enquête tout ça”), laquelle peut être associée à la protection des animateurs

*(Sébastien : “S’il arrive quelque chose, ça peut retomber contre nous. [...] Ce cadre-là, les lois et le nombre d’encadrants, et tout ce qu’ils nous demandent à faire, ça nous permet aussi de nous protéger nous... [...] Une intoxication alimentaire, ils font des analyses [...], ce n’est peut-être pas forcément de notre faute. Donc, on est couverts [...] si on est en règlement ++. [...] Donc, ça nous rassure aussi de côté-là.” ;*

*Steve : “en cas de contrôle ou en cas [...] [d’]intoxication alimentaire [...], on voit où est le problème, ça vient de nous, [...] ou si ça venait déjà de la base des aliments. Donc c’est aussi une sécurité pour nous, pas que pour les enfants”).*

Sébastien évoque le côté impromptu des visites comme une incertitude

*(“Ça peut arriver à tout moment [...] donc, à tout moment, il faut essayer d’être le plus réglo possible avec le règlement [...] Mais après voilà, on est humain, et l’erreur est humaine. [...] J’ai pas toujours été parfait, j’ai pas toujours peut-être contrôlé les choses parce que je ne savais pas ou parce que je n’ai pas fait attention [...] On essaye de faire au mieux. [...] Mais forcément vu que eux ils sont dans le cadre ++ [...] ceux qui font les contrôles...”).*

Indra se montre partagée sur ces inspections

*(“j’ai été inspectée plusieurs fois en séjour, et il y a des fois où on est en mode douche solaire, [...] cuisine sur des palettes par terre. Et on a essayé de faire ça bien et respecter les... enfin, c’est normal qu’il y ait des règles quoi. Et on n’a jamais eu de souci”),*

tandis qu’elle évoque la possibilité que cela puisse provenir de l’acointance de l’organisateur avec les institutions

*(“c’est peut-être parce qu’on a de la chance aussi avec le MRJC, on a des assez bonnes relations avec Jeunesse et Sports, [...] ils nous connaissent et ils nous aiment bien, et du coup, quand on leur demande des trucs, [...] ils sont plutôt cools avec nous. Moi, je pense que ce n’est pas pareil avec tout le monde”).*

Effectivement toutes les institutions ne semblent pas être en odeur de sainteté avec la DDCS. Au moment de la pré-enquête, lors de la visite impromptue d’un séjour en compagnie d’une CEPJ, Mme Vencel, il n’y avait personne sur place, aucune réponse aux appels téléphoniques. Celle-ci nous explique alors que ce n’est pas la première fois que cela arrive, qu’ils “veulent les pincer”, mais n’y parviennent pas.

#### - Évaluation... subvention ?

D’autres institutions, celles accordant des étoiles, dans le cadre de labels qualité sont évoquées par des animateurs. Marine nous expose ainsi ce qu’elle en perçoit :

*“La sécurité routière, [...] j’ai su que c’était un critère pour [...] avoir des étoiles comme les restos, [...] ça va être de zéro à quatre étoiles. [...] C’est un système qui permet d’avoir des meilleures subventions, c’est tout. Par rapport à la CAF ou... Mais c’est quand même un critère, un gage de qualité, [...] sur tout ce qui se passe dans le centre, sur la pédagogie qui est développée [...]. Normalement, c’est censé marcher comme ça. [...] Dans la réalité... [...], là, c’est la première fois que j’entends ça.”*

Ces étoiles ne leur ont été évoquées que pour la venue de la personne venue “*checker un peu la liste des trucs*”, leur donnant pour la suite un prétexte pour festoyer. Pour Marine, les étoiles ne constituent pas un “*critère*” pour s’engager : “*Je ne vais pas [...] faire ma sélection de quatre étoiles*”. Les locaux et le fait que l’équipe soit entièrement constituée d’animateurs BAFA constituent des critères discutables pour Marine et son équipe.

Au moment d'évoquer la distribution par la directrice d'un livret au sujet des nouvelles réglementations, Sébastien explique que c'est aux animateurs de faire la démarche de le consulter, la question du label de leur centre venant quelque peu justifier, leur approche de la responsabilité : *“En plus, on est un centre avec deux étoiles, [...] c'est un organisme qui donne des étoiles, [...] enfin je ne pourrais pas trop en dire parce que je ne sais pas, [...] c'est comme des restos. [...] Donc, après, nous, on a une certaine responsabilité sur ça”*.

Thibault, conseiller municipal sans étiquette, évoque les institutions à travers les aides financières accordées aux structures afin de les maintenir en vie (*“Préserver [...] les centres aérés de campagne qui peuvent disparaître très rapidement, parce qu'ils sont pas aidés ou alors très peu”*), et pour l'achat de matériel.

#### **5.3.1.4 - Société**

##### **- L'hypersécurité**

Les actualités de notre société sont évoquées, et notamment une hypersécurité à laquelle des regards variés sont portés.

Le plan Vigipirate est abordé, d'une part, avec minutie dans le centre de Dimitri, avec une grille principale fermée à clé pour cela (*“Vigipirate et bah c'est fermé !”*), ainsi que des exercices d'alerte, sous forme de jeu de Vigipirates, comparable à un cache-cache. D'autre part, dans le centre où travaille chaque année Léa, le protocole est simplement lu par le directeur (*“C'est un peu impossible, mais c'est ce qu'ils doivent nous expliquer, donc ils l'expliquent comme leur papier dit d'expliquer [...], ils sont obligés de nous les dire, [...] ça nous a fait plus rire qu'autre chose”*). Elle ne croit pas à l'efficacité de tels exercices, qu'elle juge inefficaces, *“absurdes”* (*“des enfants en panique, c'est vrai que ça ne fait pas trop de bruit”*) et *“inadaptés”* au concret de la réalité, d'autant plus que son centre n'a pas de rideaux ou encore que la seule clé du centre est en la possession de la directrice. Ces deux animateurs réguliers sont ainsi en accord avec ce qui est proposé dans leur structure.

En plus des protocoles “attentats”, Sébastien évoque d'autres protocoles relatifs aux incendies ou encore à la canicule. Il apprécie ces protocoles :

*“C'est sécurisé ++. [...] On a une petite formation sur ce qu'on devrait faire en cas de peut-être intrusion [...], incendie aussi, on a fait une petite simulation. [...] On prend [...] les mesures nécessaires pour essayer de s'y préparer au mieux. [...] Une fois qu'on y est préparé, je pense qu'on est un peu plus relax. [...] Si on ne sait pas trop ce qu'on doit faire, [...] on monte vite un peu en pression, [...] on a tendance à partir un peu à droite à gauche et à faire peut-être des bêtises. [...] Ça me sécurise, et puis, là je sais très bien ce qu'il faut faire.”*

“Du fait maintenant de cette hyper sécurité qui existe, [...] il faut faire attention à nous aussi, ce qu'on transporte. Du moins, voilà, c'est ce qui essaye d'être montré” dit Davy, qui estime qu'il faut respecter ce qui est relatif à la sécurité. Il évoque le rassemblement scout de Vézelay, surveillé par une patrouille de gendarmerie restant désormais au niveau du campement “pour éviter tout souci”. Il apprécie et se sent rassuré par ce qu'il considère comme un service et tient à aller les remercier. Pour lui, il ne faut pas voir cette hyper sécurité comme quelque chose de pesant, mais plutôt se dire : “On a des policiers, des gendarmes, des militaires qui veillent sur nous, et qui sont là, prêts à donner leur vie pour nous sauver”. “On entend tellement de choses avec les attentats ou les choses comme ça...” justifie Laurie, dont l'équipe a appelé la gendarmerie, prenant au sérieux l'histoire d'une jeune fille qui leur a dit : “J'ai eu un appel de mon père [...], il va venir me rejoindre, il sera armé”.

“Ça ne me choquerait pas” dit Cédric au sujet de l'usage des couteaux par des enfants avant de nuancer au sujet de leur port :

*“Pour moi, c'est interdit d'avoir des objets comme ça [...] dans la journée. Surtout, en plus maintenant, avec le plan Vigipirate, [...] on fait super attention en plus sur ces objets, c'est un peu de l'armement quoi, [...] parce qu'on dit le risque zéro n'existe pas surtout avec des objets comme ça qui peuvent trancher [...], blesser quelqu'un [...], même si ce ne serait peut-être pas voulu”.*

Loïc présente encore la préconisation, qu'il a pu mettre en oeuvre, d'installer une application sur son téléphone afin d'être informé d'un éventuel attentat à proximité.

#### - L'image renvoyée

La liaison entre le groupe de jeunes, représentant une institution, et la société est également citée. Davy évoque cette considération :

*“le scoutisme européen s'est lancé dans un but d'unifier [...]. On sort de la Seconde Guerre mondiale... [...] Un bébé allemand. [...] Le scoutisme européen tente de s'implanter en France avec énormément de mal parce que les évêques français, à l'époque, n'en veulent pas du tout. Ils voyaient déjà les choses un peu trop tradis et peut-être un peu trop fachos, un peu des images qui collent encore aujourd'hui malheureusement, qui ont du mal à être décollées.”*

Davy n'a pas de situation de prise de risque à donner, y compris minime, ni de sa part, ni de celle des jeunes. Comment il explique cela ?

*“Je pense qu'on est vigilants, et puis, les prises de risque sont mesurées. [...] On est en uniforme [...], on représente [...] et donc, on respecte le mouvement. [...] On ne va pas donner n'importe quelle image [...] : l'exemple démarre par les chefs, et les chefs ne font pas n'importe quoi”.*

Les jeunes ?

*“Ils font gaffe aussi. [...] Si on déconne en impliquant le mouvement, ça ne sert à rien de continuer, et puis, on s'en va. Les chefs au national vont nous le dire gentiment. [...] On est hyper vigilant, on est là*

*pour servir et on montre. [...] Ces images qui collent encore d'extrême-droite et de fachos, [...] ça me gêne parce que voilà, le scoutisme est un mouvement apolitique."*

"On s'en fout" exprime-t-il au sujet des partis politiques auxquels certains pourraient appartenir. En débattre ?

*"Ça arrive, oui. Le soir autour du feu, [...] aussi de ce qui se passe dans le pays. [...] Ça va rester d'ordre privé, entre nous. [...] Comme n'importe quelle réunion de famille, [...], il y a quelqu'un de notre famille qui veut lancer tel sujet, [...] on va en discuter."*

### **5.3.2 - Synthèse des cadres d'interaction macrosystémiques**

Le système le plus large, le *macrosystème*, fait référence aux modèles de culture institutionnels, comme l'économie, les coutumes et les corps de connaissance.

#### **5.3.2.1 - Loi**

La réglementation relative aux ACM est diversement perçue par les animateurs. Les rapports à la loi française et spécifique à l'animation apparaissent de différents ordres, la visant d'une manière générale ou plus précisément, sur ce qu'elle réglemente, permet ou interdit.

On entrevoit ça et là quelque obéissance sans faille, malgré d'éventuels désaccords sur le but qu'elle défendrait ou encore sans même s'en préoccuper, dans une forme de ritualisme, selon la typologie de la déviance proposée par Merton (1997).

Elle est encore entrevue comme raisonnable et nécessaire, pour des pratiques conformistes (*ibid.*), et constitue ainsi un garde-fou coercitif, entraînant des retombées négatives pour qui l'enfreint.

Les conséquences négatives pour l'animateur sont à distinguer en deux types d'impératifs : les impératifs catégoriques, ce qui doit être réalisé inconditionnellement, ce qui est bien, bon, selon lui, et les impératifs hypothétiques ("*s'il arrive quelque chose et qu'on l'a pas vu bah malheureusement c'est nous qui allons finir en prison*"), avec un but recherché et sans but moral (Kant, 1993).

Si elle est estimée, d'une part, comme bien étudiée, elle est parfois perçue comme peu réfléchie, sous couverts d'arguments estimés non connus, non prouvés (ex : la consommation de Chamallows grillés) ou non recevables, de frontières jugées arbitraires, déterminant ce qui est permis ou non (ex : une différence de traitement entre les enfants de 5 et 6 ans).

Des animateurs repèrent aussi un aspect compliqué ou encore une lourdeur qui peut entraver à la disponibilité d'animateurs la jugeant ainsi, dans leurs représentations, excessive ("*apparemment dans la législation, on n'a pas le droit de se servir de torchon. Alors, ça, enfin c'est... je comprends le principe d'hygiène, que les torchons c'est plein de microbes, tout ça, mais... enfin il y a des moments où... enfin de là à les interdire, je... non !*"), limitante ("*il y a beaucoup d'animateurs*

qui trouvent que [...] le gouvernement exagère, [...] qu'il y a vraiment beaucoup de règles et que ça permet parfois de limiter... les enfants [...] et les animateurs dans ce qu'ils peuvent faire”), bloquante (“beaucoup de règles, de lois [...] bloquent un bon fonctionnement de colo où c’est des enfants qui s’amuse, [...] si on commence à tout respecter à la lettre euh... [...] vraiment on peut plus rien faire”), absurde (“On en a rigolé... [...] un paquet de lardons, c’est 250 grammes, et dans une boîte témoin, il faudrait garder 200 grammes [...], au final, donc pour 20 enfants, on utiliserait combien de paquets [...] ? À force, on dit “c’est impossible quoi”), peu “naturelle” (ex : le port de la casquette), quand bien même des avantages seraient notés (ex : comme pour le relevé des numéros de paquets de farine en présence des enfants). Des pratiques peuvent alors s’en voir modifiées, comme pour le service du lait, retiré de l’accueil du matin. Aussi, si la loi est repérée comme faisant office de garde-fou, notamment au sujet de la sécurité, les animateurs ne décrivent cependant aucun empêchement visant de fols emballements restrictifs au sein des structures.

Un appel est ainsi fait, d’une part, à une réglementation moindre (“maintenant, c’est vraiment, il faut que tout soit clean, [...] c’est de pire en pire”), tandis qu’on perçoit, d’autre part, une insuffisance réglementaire (“un animateur pour douze, c’est pas assez !”), et ainsi une loi qui protège également les animateurs dans leur travail (mise en place des jours de congé obligatoires), tel un point d’appui.

Des oublis ont été reconnus et des écarts ont pu être admis, voire revendiqués (“mais si on suit tout dans ce sens et qu’on suit vraiment la législation à la lettre... bah on fait plus rien non plus [...] à ce moment-là il y a plein de choses qui sont interdites et c’est horrible”), traduisant des positions d’innovation (Merton, 1997), comme pour l’encadrement de la pratique sportive, qui nécessiterait pourtant une personne diplômée, ou pour le dépassement de la limite d’encadrement, par la présence d’un enfant supplémentaire.

Une animatrice perçoit la loi comme généralement perfide, appelant au renforcement d’un chaînon société-citoyen, pour une connaissance accrue de la loi.

La plupart des animateurs ont pu dire qu’ils ne connaissaient pas bien la réglementation spécifique à l’animation et nous avons également pu constater par nous-même une certaine méconnaissance, de l’imprécision, des (sur)interprétations (par ailleurs présents sur les terrains les travaux de Besse-Patin, 2019, pp. 376-377, p. 603), des extrapolations, la croyance en des règles qui n’existent pas, menant à des affirmations péremptoires et à de potentiels effets contre-intuitifs (ex : un repas-témoin conservé durant un mois). Aussi, des doutes en suspens ont pu être formulés au sujet de ce qu’appelle réellement la législation.

Différents moyens de se renseigner à son sujet sont exposés, provenant d'autres personnes (directeur, collègues, connaissances qui travaillent dans le domaine), d'évènements organisés (quizz), des formations (BAFA), des sites Internet, officiels ou non (sites trouvés *via* Google, ou encore du site gouvernemental, Légifrance), des documents (livrets, feuillets). Notons que ses sources sont appelées à être recherchées dans des textes officiels, étudiés par Dubois (2006) et digérés chaque année par la revue "*Spécial directeur*" de la Jeunesse au Plein Air.

### **5.3.2.2 - Les cadres de la formation**

Un certain "hors contexte" lié au BAFA a pu être identifié, leur rendant certains aspects difficiles à retenir et inintéressants, ou appelant à des remises à jour. D'autres requêtes sont formulées en sa direction : un appel à moins de laxisme, pour des animateurs "*mieux sélectionnés*" et, ainsi, peut-être moins de problèmes lors des séjours ; une remise à jour pour se "*réalimenter*" et pour "*vider son sac*" ; un encouragement aux stages en internat de la part d'animateurs mettant en avant la vie quotidienne en collectivité dans les pratiques d'ACM.

### **5.3.2.3 - Institutions**

Les inspections sont citées dans le registre de la sanction, mais également de la protection des animateurs et des enfants. Par ailleurs, le côté impromptu des visites entraîne de l'incertitude. Aussi, la question de l'acointance entre les institutions et l'organisateur est soulignée, certains semblant plus ou moins en odeur de sainteté.

Des animateurs soulèvent la question des labels qualité, certains représentants de structures se plaçant dans une course à sens unique pour accéder à la meilleure gratification, s'adaptant aux paramètres selon lesquels ils sont évalués, quand d'autres réagissent à certains critères. Les animateurs eux-mêmes acceptent la responsabilité de participer à cet effort collectif pour obtenir un résultat chiffré, tandis que, pour d'autres, ce système et les critères observés sont discutables. Ces labels ont pu faire l'objet du "*regard critique et distancié*" de Houssaye (2010a, pp. 101-104), tandis que Bacou, Bataille *et al.* ont interrogé les propositions de référentiels appuyées par la DJEPVA (2016).

### **5.3.2.4 - Société**

L'hypersécurité et l'image renvoyée par le groupe apparaissent comme deux aspects marquants qui ont pu être évoqués par les animateurs.

Des actualités de notre société, liées à l'hypersécurité, sont développées, avec l'accord de regards différents sur les protocoles préventifs. D'une part, des structures procèdent avec minutie pour



satisfaire au plan Vigipirate et aux “alertes intrusion”, pour des animateurs convaincus de leur nécessité, avec des exercices d’alerte sous forme de jeu. Pour d’autres, un minimum est réalisé pour y répondre, avec la lecture du protocole aux animateurs, avec des réalités qui ne permettent pas toujours d’y satisfaire pleinement (cour ouverte sur l’extérieur, absence de rideaux, un seul jeu de clés pour le bâtiment) et des animateurs qui ne croient pas en l’efficacité d’un tel dispositif et de tels exercices d’entraînement.

Aussi, ces dispositifs s’étendent à la surveillance de rassemblements nationaux scouts par des patrouilles de gendarmerie, se répercutent sur la liberté de port d’Opinel dans l’espace public et viennent cautionner des restrictions de leur utilisation au sein des structures. Par ailleurs, une atmosphère anxieuse est repérée comme venant apporter du crédit aux affabulations, sous le signe du principe de précaution.

La considération portée au scoutisme européen par la société intervient au niveau de l’engagement dans des situations de prise de risque, l’image du mouvement, véhiculée par l’uniforme, étant en jeu, quelque caractère politique pouvant être reconnu et pointé du doigt.

Les animateurs n’usent pas de références institutionnelles et idéologiques explicites pour présenter une dimension politique à leur travail. Cet aspect transpire plutôt d’exemples liés au concret, qui nous appellent à réaliser nous-même cet exercice de liaison. Est-ce lié à l’exercice de l’entretien ? À un désintérêt marqué pour cette dimension ? À un lien non établi ? En 1973, Mangenot définit deux catégories d’animateurs, au regard de perspectives politiques. Les premiers subordonnent leur travail à leur parti et syndicat, plutôt que de le faire d’abord dépendre des conditions de la lutte et de l’action des masses, pour y apporter ce que l’action ou la réflexion de leur organisation peut y intégrer. La seconde catégorie est décrite comme “*déguisée et subtile*”. Elle regroupe ceux qui font de l’animation un prétendu moyen d’émancipation et d’épanouissement alors qu’ils sont, dans la pratique et parfois en parole, en accord avec l’ordre social, ne s’insurgeant que contre les erreurs ou les abus, participant à une animation “*courroie de transmission*” d’une idéologie dominante (pp. 124-125).

## **5.4 - Exosystèmes**

### **5.4.1 - Les dimensions exosystémiques évoquées dans les entretiens**

Pour rappel, l’*exosystème* associe un *microsystème* à un autre auquel la personne en question n’est pas directement liée.

L'*exosystème* représente ici l'interaction entre le séjour en lui-même, d'une part, et, d'autre part, au moins un système auquel l'animateur n'appartient pas. Ce niveau de système compose donc avec une forme d'extériorité au séjour et à l'animateur. Sectoriser ainsi une telle extériorité renvoie à la question des frontières que l'on pose au séjour, ce qui nous pose des difficultés pour établir ce qui intègre cette catégorie, puisque celles des uns ne sont pas celles de autres. De plus, des interactions directes mêlant l'animateur avec un niveau de système extérieur à lui, entraîne alors fatalement que ce système considéré n'est plus tout à fait extérieur à lui. Ainsi, certains aspects concernent les animateurs par ricochet, dans des systèmes qui ne les concernaient pas, *a priori*. Ces systèmes extérieurs à l'animateur peuvent être distingués, d'une part entre ceux impliquant ce qui le concernerait de toute manière sans ce travail d'animateur (ex : le travail de ses propres parents) et, d'autre part, ceux auxquels il se rapporterait beaucoup plus indirectement s'il n'était pas en ACM (ex : le travail des parents des enfants). Nous identifions ici des influences provenant de l'extérieur sur le séjour, des influences du séjour sur l'extérieur ainsi que des interactions, réciproques.

Nous avons pu structurer dix cadres d'interactions *exosystémiques* : celui constitué entre l'ACM et les ACM qui ne sont pas les leurs, les parents des enfants, les structures accueillant les enfants (école, IME, clubs), les organismes de formation et les organisateurs (dont certains intègrent les mouvements d'éducation populaire), les médias et les réseaux sociaux, l'entourage des collègues, l'environnement de l'entourage de l'animateur (ex : le travail de ses parents), les cadres spécifiques (intervenants, cadres agissant de façon précise à la sécurité, au soin, à la santé) et l'environnement extérieur de l'ACM.

#### **5.4.1.1 - ACM-ACM auxquels ils n'ont pas participé**

Par personnes interposées, les animateurs ont accès à d'autres expériences, rapportées ou observées, et ont ainsi la connaissance de réalités, de fonctionnements, de pratiques qu'ils ne voient pas forcément, ce qui les a invité à la comparaison et la réflexivité. Ils ont pu y entrevoir des différences de modes de fonctionnement ou encore de publics. Cela participe à relativiser et analyser les leurs, à l'enrichissement, à la critique, et constitue un support à l'échange.

##### - L'évocation d'autres structures

Ainsi, Marine évoque les centres dont l'équipe contribue "*à donner tout cuit dans le bec*", avec "*l'animateur qui s'occupe du goûter [...] qui coupe absolument le quatre quart*", davantage empêcheur ("*non, tu ne touches pas au gaz*" ; "*Tu ne mets pas tes mains là-dedans*"), qu'émancipateur pour les enfants. Elle n'apprécie pas cela : "*au bout d'un moment [...] les enfants, ils ne font plus rien. Il n'a plus rien à faire. Il n'a plus à réfléchir. C'est chiant.*"

## - Comparaisons

Léa profite de l'expérience de son frère, directeur, qui propose *“des choix à la carte”*, ce qu'elle apprécie. Les enfants n'y sont pas répartis en groupe d'âge, du fait que les plus grands puissent aider les plus petits dans l'activité fait beaucoup plus grandir les enfants, argument nuancé par Léa : *“même dans la même tranche d'âge, il y a aussi des différences, donc ils peuvent s'aider.”* François rapporte également que dans le centre de son frère, les activités sont imposées aux animateurs au préalable, contrairement à lui qui les choisit toutes lui-même. Aussi, François s'étonne qu'à Wadors *“dès que le premier enfant il est parti et bah les animateurs ils partent. [...] Je ne comprends pas comment ils font. Ils doivent préparer leurs activités en même temps qu'il y a les gamins”*. François et son frère entendent des enfants très différents dans ces deux centres. Pour François, un *“mater”* de Wadors, où *“ils sont plus turbulents”*, se rapprocherait d'un *“8 ans”* à Mende-le-Grand, au niveau manuel, du caractère ou des bêtises réalisées. Il estime néanmoins *“[qu']il faut des enfants un peu excités”*, sinon il s'ennuierait, analysant que ceux-ci prennent *“leur rôle vraiment à fond”* lorsqu'ils sont responsabilisés et sont souvent les premiers motivés lors des jeux.

Alice évoque deux structures étrangères à la sienne, l'une concernant un quota d'animateurs largement dépassé

*“Elle avait l'impression qu'il n'y avait pas assez d'animateurs pour le nombre d'enfants. [...] C'était difficile de gérer tout le monde. Ils n'étaient que deux animateurs pour une vingtaine d'enfants, pour des [...] trois-six ans [...], ils ne pouvaient pas être partout.”*

l'autre au sujet de la liberté des animateurs. Elle estime avoir été relativement libre, avec des directeurs lui accordant de la confiance, et observe que cela n'est pas le cas de la directrice de son copain, *“très sur les animateurs”*. *“Il fallait le faire comme elle le voulait”* dit-elle, observant qu'ainsi, les animateurs *“n'osaient plus rien faire et à chaque fois qu'ils devaient faire quelque chose, ils allaient la voir pour lui demander [...], ils n'osaient pas [...] le faire eux-mêmes”*. Elle décrit cela comme un cercle vicieux (*“elle se sentait débordée, parce qu'à chaque fois, tout le monde qui allait la voir [...] et elle n'arrivait pas à faire ce qu'elle devait faire en tant que directrice”*). Alice analyse une forme d'action castratrice sur les animateurs, à laquelle elle s'oppose :

*“il faut faire confiance aux jeunes et il faut aussi leur permettre de faire ce qu'ils ont envie comme ils le veulent, puis de voir, après forcément s'il y a des choses à réajuster, mais peut-être pas direct, [...] parce que je pense que c'est comme ça que nous on prend de l'assurance, et du coup, on se développe aussi et on s'améliore. En fait, si à chaque fois, on fait quelque chose et on nous dit “non, il ne faut pas faire comme ça, il faut faire autrement”, on n'a plus rien envie de tenter, et je pense que c'est dommage pour de l'animation de ne plus rien tenter.”*

Pour les animateurs, elle attend la possibilité d'une démarche pragmatique, s'agaçant qu'un animateur qui veuille essayer ne puisse pas voir quand *"ça marche"* et quand *"ça ne marche pas"*. Pour elle,, il convient aussi aux animateurs de ne pas se laisser faire.

#### - Méconnaissances

Les animateurs évoquent leur méconnaissance de certains types de séjours, et engagent quelques suppositions. Scout d'Europe, Davy qualifie l'animation *"d'univers civil"*. De son côté, désignant le scoutisme qu'elle dit mal connaître, pour Marine, là, *"ce ne sera pas au niveau du risque, mais au niveau du risque mental"*. De loin, elle le voit comme très sectaire envers les enfants, ce qui l'effraie quelque peu (*"vous rentrez dans ce truc-là ! [...] Vous devez agir comme ça [...] Vous rentrez dans la bonne parole !"*). À l'éventualité *"il doit y avoir une liberté, mais en même temps, tu ne dois pas trop l'avoir quand même"* succède un ton plus affirmatif (*"Tu vas avoir la liberté d'agir comme il faut agir là-bas, comme ils t'indiquent que ça doit être."*) Indra, qui revendique des lois plus laxistes, renvoie au scoutisme, dans lequel elle entrevoit des possibilités autres que dans l'animation (*"quand tu vois que les scouts, ils ont leur propre convention, des fois ils font de la cuisine au feu sur 15 jours et t'as des départs d'incendie, [...] Les gosses, ils ont des opinel, ils jouent à la pichenette..."*).

Indra, pour qui boire un verre d'alcool le soir en colo n'est pas exclu, rapporte une histoire de chefs scouts, retrouvés en train de boire une bière par des jeunes rentrés plus tôt au bivouac, lesquels ont appelé la gendarmerie, les dépeignant comme ivres. Elle suppose cela faux, mais reconnaît sa méconnaissance et prend peut-être plus facilement leur défense du fait que cette histoire lui ait été rapportée par des scouts.

#### - Interactions

Des interactions, des rencontres entre structures sont évoquées. Celles-ci peuvent amener à des comparaisons, comme pour Dimitri. Il ne voit que peu d'améliorations à apporter dans sa structure (*"pour moi ici c'est parfait"*), mais il en va autrement de ce qu'il *"observe ailleurs"* (*"ça sera pas les mêmes animateurs [...] pas le même style... des fois [...] certaines choses qui me dérangent"*). À l'occasion d'un intercentre : *"les gamins ils sont arrivés, et ils avaient rien préparé, rien !"*, *"bah c'est quoi ça ? Les gamins ils sont en temps de pause depuis deux heures"*. Dimitri leur a proposé un jeu *"en attendant"* et dit mésestimer les centres dans lesquels les enfants en vacances ne font *"que du temps libre"* (*"Pour moi c'est pas ça l'animation ! [...] Tu proposes des jeux pour qu'ils s'amuse et pas qu'ils fassent que du foot !"*), imaginant que cela avait l'air d'être *"un peu comme ça"* là-bas. Mélanie, qui observe et apprécie le mélange à travers les activités, évoque ce même intercentre, lors duquel l'équipe accueillante avait préparé un jeu au même intitulé que celui réalisé auparavant par

son équipe : *“ils ont préféré le nôtre (rires)”*, note-t-elle, les deux équipes ne s’étant pas concertées sur ce point.

Steve a peu apprécié l’intercentre, regroupant 250 enfants, auquel il a participé. Il conserve une certaine rancœur de la faible implication des animateurs d’autres centres (*“Tous les centres n’étaient pas forcément impliqués de la même façon dans l’organisation [...] pour le rangement, il y en avait, ils partaient aller fumer des clopes pendant que les autres travaillaient. [...] Il y en avait qui se coltinaient tout le travail.”*), comparant l’animation des stands (*“Il y en avait [...] leur activité n’était pas animée [...], juste un stand où il n’y avait personne. Puis, toi, tu avais 20 enfants devant toi parce que forcément, il va là où ça vit. [...] Tu te dis, tu te casses la tête, et puis il y en a, [...] ils ne font rien. C’est notre vision du métier.”*) Pour Steve, *“c’était beaucoup de choses pour un résultat qui n’est pas à la hauteur”*, cela apparaissant compliqué de *“réunir autant d’enfants laissés en autonomie”*, cela valant aussi pour les animateurs (*“forcément, on n’a pas tous la même vision... [...] c’était trop compliqué, je pense, trop ambitieux”*). Il analyse cet intercentre comme étant un prétexte politique, pointant ces moments où *“on va faire des trucs pour nous ou pour faire bien [...] sur le mur”*, qui satisfont surtout directeurs et *“hauts dirigeants”* pour des enfants finalement peu satisfaits. Indra a été marquée positivement par le camp national MRJC, réunissant 13 camps, notamment par les retours positifs des jeunes qui en conservent de bons souvenirs. Elle se remémore les événements mis en place collectivement, beaucoup de temps ayant été consacré à cela. Elle a pu apprécier de vivre *“les dynamiques qui s’y créent et que tu n’as pas pu prévoir”* et de voir que *“tout le monde ne fonctionne pas pareil”*.

Des relations tendues se sont suivies d’une sortie commune dans un parc d’attraction, rapportée par Quentin. Une animatrice y a été menacée de sanction par un directeur du même regroupement que le sien, qu’il estime *“sans pitié”* (*“je ferai tout pour que t’aies pas ton BAFA [...], je te barrerai dans l’animation”*), tandis qu’un enfant avait été temporairement perdu. Il leur trouve des circonstances atténuantes (*“les enfants c’est la tête en l’air”* ; *“elle l’a déjà fait avec ses parents”* ; *“elles n’y pouvaient rien”*). Pour lui, les propos criés par ce directeur, selon lui *“sans pitié”*, aux animatrices peuvent *“dégoûter aussi de l’animation”*, lesquelles ont ici néanmoins poursuivi.

#### **5.4.1.2 - ACM-Parents des enfants**

##### **- Intervention sur l’activité au centre (Quand les parents s’en mêlent...)**

Les parents des enfants sont évoquées par les animateurs. Tout d’abord, pour leurs **interventions** rapportées, ponctuelles ou générales, et envisagées au sujet de l’activité du séjour. Des désaccords surviennent entre les parents et les animateurs sur ce qui peut se dérouler au centre. Le cas de mamans

protestant contre le fait que leur fils fasse la sieste sont rapportés par Quentin (*“Je paye pas le centre pour que mes enfants aillent à la sieste”*) et Mélanie (*“C'est normal si mon fils fait la sieste ?”*). Payer pour dormir ? *“C'est pour dire qu'ils se reposent et puis qu'ils puissent faire leur après-midi”* justifie Quentin, qui prend le parti de tous les emmener afin de ne pas induire de *“préférence”*, argumentant encore *“ils dorment pas forcément, [...] c'est pas la grosse sieste”*. Mélanie justifie cela ainsi : *“Non, il fait pas la sieste, il fait un temps calme comme tout le monde [...] on a besoin de les calmer de temps en temps”*.

Mélanie aborde encore les sorties vélo et certains parents qui voudraient que leur enfant y participe alors que les animateurs, suite à la pratique de tests, sont réticents du fait de la nécessité des roulettes (*“on n'irait pas envoyer des enfants qu'on jugerait pas aptes à y aller. [...] Eux, c'est clair qu'on a dit non, il était comme ça sur le guidon”*) ou de demande de proximité de l'animateur (*“deux vélos côte à côte sur une route, c'est pas une bonne idée”*). *“On a quand même le droit de décider qui y va et qui y va pas”* lance Mélanie, justifiant que les parents, eux, n'ont qu'un enfant *“à surveiller”*, tandis qu'eux en ont 25. D'autre part, Mélanie évoque un cas inverse, celui d'une fille *“jugée apte”*, dont la mère a refusé qu'elle y aille. Elle suppose que le refus soit lié au risque d'une chute dans l'eau, à proximité du chemin, comme évoqué par la jeune fille et ironise sur l'éventualité d'une peur qu'ils la laissent se noyer ou qu'elle tombe malade. Sébastien parle également de l'intervention des parents quant à la participation des enfants : *“Les parents, en fait, ils ont toujours le der... enfin, c'est leurs enfants, puis ils ont toujours le dernier mot.”* et évoque le cas d'une fille dont la mère a refusé qu'elle parte au camping alors qu'elle-même lui a demandé de la convaincre. Celle-ci a refusé, malgré les tentatives de Sébastien pour la rassurer. Pour lui, la jeune fille était prête pour y aller, mais pas pour sa mère, tandis qu'il suppose que la contre-indication de l'exposition de sa peau au soleil ait pu jouer dans cette décision (*“elle l'a peut-être un peu protégée, c'est normal, on ne peut pas lui reprocher [...]. Ça me dérangeait mais je ne peux pas aller à l'encontre des parents”*).

Sébastien qualifie les parents de *“derniers responsables des enfants”*, concernant leur participation à une activité qu'il mettrait en place, à laquelle il dit qu'il ne saurait les forcer. Ce propos est néanmoins nuancé (*“il y a des choses qu'on peut se permettre de faire, si c'est dans le projet péda”*), cela lui permettant de contrer des requêtes de parents (*“vous avez signé”*), d'être *“couvert”* et *“d'avoir une certaine liberté aussi”*, sur ce qu'il a envie de faire. Il illustre cela par une *“activité sur la discrimination”* à venir, apparaissant dans ce projet (*“On met les choses en place, puis après, les moyens pour essayer de répondre aux objectifs”*), souhaitant qu'elle constitue *“un petit électrochoc pour les enfants”*, lesquels vont pouvoir raconter à leurs parents le jeu de rôle dans lequel ils ont été engagés plusieurs jours (*“Je ne vais pas dire “oh, tu pleures”. Non, je vais dire “[...], je ne m'occupe pas de toi” ... “Je vais vraiment jouer le jeu”*). Pour lui, il s'agit de rester correct avec les parents qui

lui diraient : *“mon fils m'a dit que toute la matinée il a été exclu”*. Il aurait souhaité se couvrir avec des autorisations municipales et parentales, cela ayant été réprouvé par la directrice (*“Si tu as des retours, tu expliques et si ça ne passe pas, tu me les envoies”*).

Sébastien navigue entre *“J'ai le moyen de mettre les choses en place, je le fais”* et ce qu'il considère comme la liberté de l'enfant : *“tu n'as pas envie de faire ça, on ne va pas te forcer”*. Il pointe alors les parents qui affirment *“je sais ce qui est bien pour mon enfant”*, *“il fera ça parce qu'il fera ça”*, estimant que les adultes omettent souvent de demander à l'enfant ce qu'il veut faire. *“On respecte tout simplement l'avis de l'enfant, le choix de l'enfant”*, dans une relative confusion entre *“essayer de trouver quelque chose”* et *“[l']accompagner à faire quelque chose [qu'il a] envie”*. Mélanie aborde également le fait de forcer les enfants à pratiquer une activité, les plannings étant préparés à l'avance (*“il ne faut jamais les forcer parce que dans ces cas, ils font tous la tête et après, ils se plaignent aux parents”*). Si elle reconnaît que les enfants *“sont en vacances, ils ont le droit de choisir ce qu'ils veulent”*, elle admet un peu de déception quand ils ne veulent pas faire une activité, leur disant alors : *“ça fait deux mois qu'on a prévu tout ce qu'on a fait là et vous, vous arrivez en 10 minutes, vous dites non”*. Dans ces situations paradoxale, Mélanie dit alors préférer les amener dehors se défouler.

Léa, dit qu'une mère les a rencontrés au sujet de la vacance d'activité à l'arrivée de ses enfants (*“nos enfants ils arrivent à 7h30 il n'y a pas d'activité prête”*). Léa justifie la présence d'un *“stand avec des scoubidous”* et la difficulté de pouvoir jouer au football alors que les enfants ne sont que deux à cette heure-ci.

#### - L'activité, pour les parents ?

La question de l'activité pour les parents ou pour les enfants est posée, certains l'acceptant avec un certain fatalisme, d'autres s'y opposant. D'un côté, Mélanie évoque le produit d'une activité manuelle (*“Vu que le thème c'était “arts de la rue”, on a fait faire leur prénom en grappe”*) que les enfants ont tous tenu à ramener à la maison (*“Oui bah “il faut montrer à papa et à maman ce qu'on a fait hein”* (rires). *Ils étaient tous contents de repartir avec”*). Si Mélanie présente le fait de ramener sa création à la maison comme à l'initiative des enfants, Laurie explique que cela est à son initiative, au sujet d'une boule de slim fabriquée par les enfants, à l'occasion d'une activité planifiée

*“Ils repartent avec leur slim le soir parce que [...] si je leur avais laissé toute la journée, je ne donne pas cher de leur petite boule-là. Ça aurait parti dans les cheveux ou je ne sais où [...], je leur ai donné le soir pour qu'ils l'amènent chez eux”*.

Marine déplore quant à elle ce qu'elle entrevoit comme une sorte de preuve, de trace de ce qui se passe dans le centre, exécutée dans ce but

*(“Les centres [...] on a mis une activité pour mettre une activité. Ils vont faire de la pâte à sel. Ils vont faire un truc qui va ne servir à rien et qu'on va ramener chez les parents, parce que... [...] il faut qu'ils voient quand même qu'il se passe des trucs dans le centre. [...] C'est chiant. Ça ne sert à rien”)*,

ce qui est également le cas de Juliette (*“que les enfants produisent un petit peu quelque chose à leurs parents pour montrer [...] qu'ils ont pas rien fait... et j'étais pas toujours en accord avec ça [...] tout le temps dans l'activité, tout le temps dans la production...”*).

Cette question du retour sur investissement des parents transparait également dans l'entretien de Cédric, alors que les enfants doivent choisir parmi les quatre activités proposées, une par animateur : *“ce qui est normal, c'est un peu le but du centre. Tu payes pour venir au centre, donc c'est pour faire des activités et pour t'amuser aussi, ce n'est pas que de la garderie”*.

#### - Interaction entre parents

Des évènements négatifs peuvent intervenir entre enfants, comme pour Laurie qui présente des désaccords entre parents, concernant une discorde d'enfant, appelant à des coups. Deux mamans sont venues les voir, chacune prétendant un étranglement sur leur fils. Rien n'a permis, ici, de cerner la vérité dans cette histoire, pas même un entretien avec les deux enfants pris séparément. Ainsi l'équipe leur a rappelé les règles et a poursuivi l'exercice d'une surveillance, notamment pour éviter qu'une maman ne revienne (*“péter un câble”*). Le mystère reste entier car la surveillance exercée n'a pas permis d'observer de coups. Elle présume des insultes proférées discrètement, pour des enfants qu'elle constate, par ailleurs, comme toujours ensemble.

#### - Des évènements négatifs

Différents types de réactions des parents succèdent à des évènements considérés comme négatifs, porteurs de pertes matérielles et physiques. À leur regard, Léa évoque un degré de gravité, une criticité des évènements, dans le cadre de ce qu'elle considère comme une relation de confiance (*“Ils se disent que [...] s'il y a un problème, on a les fiches [...] avec toutes leurs informations [...], et que s'il y a un gros problème, eh bien on les appelle”*). Si l'équipe appelle les pompiers et les parents suite à un pied cassé (*“forcément au courant s'il y a un vrai problème”*), elle explique que *“s'il n'a pas mangé ses pâtes, on ne va pas prévenir ses parents [...] ce n'est pas grave”*, notant qu'avec certains parents, c'est vraiment *“il faut que tout soit clean”*.



Au registre des mauvaises nouvelles et des événements peu heureux, Charlotte se souvient d'une enfant blessée au bras, qui a finalement eu un plâtre, pour une réaction modérée des parents (*"Léontine, elle a un plâtre, elle reviendra demain. Ce n'est pas grave."*). Sébastien observe également ce qu'il considère comme de la clémence de la part des parents, alors qu'un enfant avait été mordu à la fesse par un chien lors d'un déplacement (*"C'était un petit peu ouvert [...], les parents ont été très, très sympas. Ils ont compris, c'était un accident"*). Léa évoque un événement touchant aux croyances et au symboliques, un enfant de 7 ans ayant mangé du jambon à la cantine alors que ses parents avaient précisé qu'il ne devait pas, pour des raisons liées à la religion. Un animateur avait omis cette information figurant, par ailleurs, dans un cahier et s'est montré désolé auprès du père (*"Ça, il faut l'expliquer aux parents, et ça devient, plus compliqué, parce que c'est vraiment de notre faute. [...] On s'est excusé, on ne pouvait rien faire de plus"*). Malgré les craintes de l'équipe, le père s'est montré conciliant, il leur a plutôt dit qu'il était encore jeune vis-à-vis de la religion, et que ce n'était pas si grave, même s'il fallait éviter. Pour Léa, l'enfant aurait pu se rendre compte de lui-même qu'il mangeait du jambon, mais elle considère que les animateurs sont responsables. Les animateurs ont préféré que le père l'apprenne de leur bouche (*"autant expliquer le problème tout de suite et c'était réglé"*) plutôt que par le biais de son fils (*"...c'était fini pour nous"*).

Mélanie rapporte ce qu'elle considère comme un *"gros point noir"* : les oublis répétitifs d'affaires, ne comptant plus les parents leur signifiant cela. Elle repère ainsi un processus d'oubli de la part des mêmes enfants, les animateurs répétant alors les mêmes questions. La perte d'une paire de lunettes leur a fait très peur (*"La maman n'était pas contente du tout"*), et Mélanie les a *"cherchées avec lui partout"*, craignant un oubli dans un parc. La mère a ensuite appelé : *"en fait, les lunettes étaient dans la voiture"*. Elle repère que des parents, les *"prennent en grippe"*, mais estime ne pas pouvoir *"être derrière chaque enfant pour surveiller tel vêtement [...] les fliquer [...] tout retenir"*. *"S'il y avait les prénoms aussi dans les vêtements, ça pourrait être vachement utile"* s'amuse-t-elle, soulignant que certains, prévoyants, anticipent ainsi un éventuel oubli.

*"On a eu des parents aussi qui ont râlé à cause des vêtements sales"* dit Mélanie. Ce qu'elle en pense ? *"On est dans un centre aéré, on peut pas toujours dire : 'attention, vous tachez pas, n'allez pas dans l'herbe'"*, rapportant son étonnement à la vue d'un garçon habillé *"avec un petit polo boutonné jusqu'en haut [...] et un petit pantalon"*, lequel s'est agenouillé sur de la craie. Elle évoque aussi *"un petit couac"*, suite à un usage non protégé de peinture (*"les collègues n'avaient pas pensé à prendre des blouses [...] on voit les enfants sortir de la salle avec autant de peinture sur le tee-shirt que sur la feuille"*) pour des parents dubitatifs sur le fait que cela puisse s'enlever. Mélanie évoque aussi le cas d'une fille portant des habits neufs lors d'un grand jeu et qui *"avait mis de l'herbe partout sur sa salopette"*. Elle se souvient d'un père mécontent (*"venu vraiment nous crier dessus pour nous dire"*

*en gros qu'on allait payer le pressing”) et interprète sa réaction (“en plus quand il a vu que c’était deux femmes [...] on a vu à sa tête qu’il était en mode “ok je vais y aller, je vais leur crier dessus”). Selon elle, il était “de mauvaise foi” de dire qu’il “n’était pas au courant”, de grands plannings étant visibles. Un collègue, du genre à rentrer dedans”, est intervenu, tandis que le père le provoquait “pour dire qu’il le tape”. Au final, il est parti en demandant à parler à la directrice, puis elle ajoute : “le problème a été réglé, il a enlevé sa fille du centre aéré.”*

Les effets négatifs sur les enfants, entendus intrinsèquement, s’accompagnent, et sont même surpassés pour Davy, par les problèmes qu’auront en retour les animateurs avec les parents, en cas de contournement de la réglementation

*(“Au niveau législation, sécurité, si on déconne, c’est quand même les garçons qui sont sous notre responsabilité [...]. On est avec de l’humain, on ne travaille pas avec des robots [...], l’humain est important. Et s’il y a des soucis, même si on va avoir des soucis avec la législation, le premier des problèmes qu’on va avoir c’est avec les parents.”)*

Suite à un accident avec un membre cassé, Davy appelle des parents, qui “ne sont pas dans ce qui est vécu” et indique qu’ils peuvent réagir diversement, certains venant “surenchérir”, ce qu’il comprend (“Papa et maman, aiment bien leur enfant et il faut faire attention. Mais c’est normal, comme tout parent”).

#### - Communication avec les parents

La communication avec les parents étend sa variété aux aspects positifs, comme pour Mélanie qui observe nombre de parents “gentils”, plaisantant avec eux. Elle distingue ceux qui viennent les remercier de ceux “qui vont récupérer leur enfant et qui vont partir sans un mot”, esquivant les événements organisés (“non, vous faites pas la danse de l’été, on y va !”). Quentin a également apprécié les félicitations provenant de parents (“vous avez du courage !”) leur offrant des présents en guise de remerciement, comme le fonds de leurs bouteilles lors du barbecue de fin de centre (“tenez, finissez ! [...] c’est pour tout ce que vous faites pour nous !”). Pour lui, il y a une “communion” à avoir avec les parents, lesquels reconnaissant les difficultés d’animer.

Pour François, il faut avoir une relation avec les enfants et cela vaut aussi pour les parents. Notant que tous les enfants ne racontent pas la vie au centre à leurs parents, certains d’entre eux demandent, selon lui, à “être rassurés”, veulent savoir ce que leur enfant a fait durant la journée. Pour lui, il est nécessaire de “vraiment tout leur dire” quand un parent vient à leur rencontre (“dès qu’un parent vient vers l’animateur, celui-ci est dans l’obligation [...] de lui donner les informations dont le parent a besoin”), ce qui n’est pas toujours le cas (“viennent prendre leur enfant et repartent direct”). Pour lui, “l’animation c’est une question de confiance” (“Si les enfants ils ont confiance en toi, toi, t’as

*confiance en toi, les parents ils ont confiance en toi, ça peut que bien se passer*”), installée par le fait de savoir ce que les enfants vont faire ou ont fait (*“quand t’as un animateur qui dit : “oui, on a fait ça [...], demain on va faire ça, il faut prévoir ça”, tu dis : “c’est bon, il est encadré, je sais ce qu’il va faire nanana, [...] il s’est amusé [...]”. T’as confiance*”), lui apparaissant comme une condition de la confiance (*“je me mets à la place d’un parent et je [...] prête mon enfant, [...] à un animateur qui quand je vais le voir il me dit rien du tout, t’es pas rassuré et limite [...] tu le remets pas au centre*”).

Thibault et Sébastien entendent des parents qui ont des habitudes de communication avec l’équipe très différentes. À la SATED, Thibault constate qu’avant les séjours, des parents prennent le soin de leur dire comment s’est déroulée la semaine de leur enfant, à la maison ou en institution, tandis que d’autres ne leur diront rien. Il repère également au retour des parents qui prennent le temps d’écouter comment s’est déroulée la semaine de l’enfant et des animateurs (*“On prend le temps [d’échanger], [...] on a une feuille à remplir sur la journée de l’enfant, sur notre journée [...]. On raconte, enfin nous, [...] eux, comment ça s’est passé*”), et d’autres non (*“le parent qui s’en fout [...] : “oui ça a été”, puis “au revoir*”), ajoutant que certains d’entre eux souhaitent simplement échanger (*“là ça prend beaucoup de temps*”). Pour Sébastien ces différences de conduites des parents influent énormément sur le travail des animateurs, certains ne répondant pas toujours à leurs demandes, comme pour leur apporter certaines choses, malgré les relances, tandis que d’autres sont très réactifs ou trop envahissants. Il évoque alors de difficiles tentatives d’adaptation à ces derniers (*“on a essayé de faire en fonction de chaque parent et c’est très compliqué*”).

Des parents se plaçant à la fois comme intermédiaire entre leurs enfants et les animateurs sont repérés par Quentin, qui regrette qu’ils puissent ne pas s’être confiés directement à eux. C’est, ainsi, le cas d’une petite fille qui ne leur a pas dit qu’elle avait mal à la tête et dont les parents sont venus se plaindre. La conversation devant la maman : *“t’avais mal à la tête hier ?”, “bah oui”, “bah tu nous l’as dit ?”, “bah non”. “On n’est pas dans leur tête, on peut pas savoir hein... il y a certains parents ils comprennent pas ça*”. Quentin renvoie le fait que le nombre d’enfants entraîne un rapport qui ne peut être tout à fait le même que pour des parents auprès de leurs enfants.

La technologie intervient sur la communication entre les parents et l’ACM. Ainsi, les frontières physiques ou mentales peuvent être amenées à varier, les distances avec le *microsystème* ACM évoluent. Léa rapporte l’apparition de la scanette dans son centre, technologie permettant de pointer précisément les heures d’arrivées des enfants (*“comme quand on fait les courses, chaque enfant a un code barre on doit le scanner.”*) Elle estime que cette avancée technologique n’en est pas une, au niveau éthique (*“Je trouve que c’est limite, on fait ses courses [...] Là on voit l’enfant, on le scanne “c’est bon tu peux repartir”. Je trouve que c’est vraiment trop*), et relationnels, cela coupant ainsi la communication avec les parents (*“ça m’embête, parce qu’au final, il n’y a plus de contact avec les*

parents [...] il y avait toutes les informations, bim, boum, c'était bon ! [...] Je trouve ça dommage parce que les parents, ils aiment bien voir l'animateur, [...] pour savoir avec qui son fils sera, comment ça se passait la journée. Puis même, si l'animateur, il veut discuter... [...] un enfant [...] qui a fait une bêtise la veille... [...]”), transformant ainsi les frontières du centre (“Au final avec un scan, les parents n'entrent même plus dans la structure”). “Non, je ne suis pas très scanette” dit Léa, privilégiant le “contact relationnel” et abordant cette évolution avec quelque peu de fatalisme (“C'est comme ça (rires)”), Elle a pu en observer les failles (“elle déconnait en tout début de centre”) et une source d'erreur liée à une difficulté d'utilisation (“des petits codes-barres, donc c'est une liste, il ne faut pas se tromper pour les scanner”). Elle imagine néanmoins que l'on puisse être favorable à la scanette, avec un travail simplifié pour la direction (“sur papier, c'est vrai que la direction doit venir nous voir”) et le personnel de cantine (“ça se met sur l'ordinateur de la cantine, [...] sur l'ordinateur de la direction et c'est fait”), d'autant plus dans de grosses structures, où “on ne peut pas être partout”.

Léa s'oppose encore une fois quelque peu à l'usage de nouvelles technologies pour des parents qu'elle estime de plus en plus inquiets (“ils n'y peuvent rien, c'est de pire en pire”), comparant ainsi hier

(“nos parents, ils ne se posaient pas la question, d'avoir des nouvelles pendant les 3 jours. Ils allaient au centre, [...] il y avait un petit mot, “tout va bien pour eux” [...] Un gros problème, [...], les parents étaient prévenus tout de suite”) et maintenant (“en partant, vous nous donnez votre numéro de téléphone, s'il y a un problème, [...] donnez-leur bien de l'eau, mettez bien de la crème solaire”).

“C'est normal, ils s'inquiètent, mais ils s'inquiètent de trop [...] pour tout, [...] même pour la réglementation” estime-t-elle, tandis que selon elle, “avant, c'était “pas de nouvelles, bonnes nouvelles””. François accepte l'usage de la technologie pour une communication qu'il peut entretenir avec les parents durant le camping (“ils nous envoient un petit message [...] pour dire : “comment ça se passe ?”), justifiant cela par le fait que les enfants n'ont pas l'habitude d'y partir et qu'ainsi les parents puissent ne pas être rassurés et apprécient ce procédé. Quentin influe sur l'usage de ces technologies de communication, n'autorisant pas que les enfants prennent leurs téléphones (“il y a marqué sur les papiers “c'est interdit“ ; “les parents [...] sont au courant de vive voix”), déchargeant ainsi une responsabilité en cas de perte (“Tu te décharges de tout”). Pour ceux qui contreviendraient à la règle et le prendraient tout de même, il leur prend durant la journée et leur laisse simplement le soir.

#### - Des bénéfiques de l'animation pour les parents

Des animateurs estiment des bénéfiques de l'animation pour les parents. Ainsi, Thibault se souvient d'un enfant “vraiment pas très simple du tout” dans son groupe chaque année, et dont il a pu observer,

au fil du temps, des progrès qu'il n'attribue pas à l'animation (*"après je dis pas que c'est grâce au centre aéré"*). Il met en lien les changements relationnels et de participation observés avec les discussions avec la mère de l'enfant, qu'il décrit comme initialement *"vraiment débordée"*, d'autant plus que son fils venait d'être renvoyé de l'école (*"La première année, c'était difficile"*). Aujourd'hui, celle-ci prend le temps de discuter, de boire un café, et Thibault estime que cela lui fait *"du bien"*, d'autant plus des évolutions positives observées au centre. La maman a depuis agi pour que son fils voit une psychologue (*"Elle ne nous a pas dit... il y a pas eu de diagnostic..."*), envisageant un déni ou une rétention d'information.

Thibault observe encore des effets positifs sur la famille à la SATED (Soutenir l'Autisme et les Troubles Envahissants du Développement), association créée par des parents. On n'y considère pas uniquement l'enfant mais également son environnement, dans une activité à l'année, qui permet notamment aux parents de souffler quelque peu, selon Thibault, certains enfants n'étant pas scolarisés (*"ils restent chez eux tout le temps [...], les parents sacrifient un peu leur emploi du temps [...] Il n'y a pas de place, ou on ne veut pas d'eux"*). Sont organisées des journées *"fratries"*, *"grands-parents"* ou *"familles"* (*"on fait une activité avec les parents et les enfants"*).

Par ailleurs, Alice rapporte une forme d'échange de bons procédés, alors que les animateurs ont pu être aidés par des parents au moment de la défection d'un directeur en cours de séjour (*"au final, on a appelé des parents, [...] et il y a eu une dame qui est venue nous aider"*).

#### - L'éducation des enfants

L'éducation des enfants par leurs parents est abordée par les animateurs. Léa distingue les parents faisant montre d'inquiétude à l'abord d'un camping (*"on a prévu ça, il y a des gâteaux dans son sac, [...] s'il y a un problème, il y a notre numéro de téléphone dans le sac dans le cahier"*) d'autres pour lesquels ce n'est pas le cas (*"Ça y est, il part 3 jours, [...] il est content, ça va aller"*).

Tiffanie procède également à une distinction entre les formes d'éducatrices familiales, qu'elle devine à travers leurs actions (*"Tu vois un peu qui sait faire quoi, qui pense à dire [...] il faut que je nettoie le matériel", [...] alors tu vois un peu, s'ils aident chez eux [...], s'ils sont plus ou moins débrouillards"*). Ces constats font en quelque sorte figure de tests projectifs (*"C'est plus tester ton groupe un peu, voir comment ils se débrouillent, [...] après tu vas pouvoir dire "ça on peut faire, ça, on ne peut pas faire"*"), qu'elle n'envisage pas, néanmoins, comme des conditions absolument préalables à la pratique (*"J'ai déjà fait des activités, des maters, quand ils découpent, ils peuvent se couper et pourtant, sinon, ils ne découperaient jamais"*). Tiffanie entrevoit ainsi des différences environnementales chez les enfants (*"Tous les enfants, [...] n'évoluent pas tous pareil en fonction de comment ils sont chez eux, de comment sont leurs parents"*), dans ses observations et sa pratique (*"Le*

*mois dernier, j'avais des 3-5 ans, il y en a tu pouvais leur donner un couteau, ils savaient couper*") rendant caduques l'idée d'un développement uniforme, universel et en quelque sorte chronométrable (*"Là, j'ai des 6-7 ans, il y en a [...], ils ne savent pas couper parce que voilà, leurs parents sont différents, [...] chaque enfant est différent, ils ne se développent pas pareil"*) et de pratiques directement liées à l'âge des enfants (*"Ce n'est pas parce que dire "ouais, ils ont 7 ans", on peut leur faire ça"*). Elle tire également cela de son observation des parents et de son ressenti, qu'elle met elle-même en lien avec les enfants (*"quand tu discutes avec les parents le soir, tu vois aussi comment les enfants sont éduqués"*), ainsi que de son intuition (*"l'enfant, s'il parle mal [...], c'est que ses parents aussi, ils ne parlent pas super bien"*) auxquels elle repère des limites (*"on ne peut pas tout voir"*) et au sujet desquels elle formule quelques jugements (*"tu vois très bien que ce parent-là, tu ne peux pas lui parler, tu lui donnes un papier à remplir, il demande si tu peux le remplir pour lui. Et, si lui, il peut juste signer"*).

Aussi, pour les règles en vigueur au centre, elle dit qu'il s'agit de règles qu'ils ont normalement aussi à la maison, nuancant que ce n'est pas le cas dans toutes les familles (*"Après, ça dépend des familles"*).

Axelle distingue les parents qui pourraient se montrer violents avec leurs enfants de ceux qui ne le seraient pas, ou soutiendraient leur enfant. Elle s'adapte ainsi dans sa prise de contact, qu'elle ne risque pas dans le premier cas, ayant fait l'objet d'alertes de sa part (*"Il y a certains enfants où on n'ose pas appeler les parents, [...] parce qu'on sait que ça se passe mal chez eux, [...] même s'il fait une très grosse connerie, bah j'appellerais pas ses parents pour leur dire"*), mais plus facilement pour d'autres (*"On a un petit gamin [...], très très chiant. [...] Si on appelle ses parents, bah il va se mettre à pleurer tout de suite parce que ses parents sont derrière [...] On aime bien se sentir épaulés"*). Elle dit se sentir démunie devant les parents qui défendent leur enfant (*"Les parents c'est quasiment notre seul moyen de pression"*) et les conduites des enfants que cela implique (*"un enfant qui nous insulte [...], il nous dit carrément je vais dire à ma mère de venir vous voir ça va barder"*).

Léa dit quelque peu s'adapter à la relation parents-enfants

*("Selon leur histoire, [...] il y en a, on connaît leurs parents, on sait comment ça se passe chez lui, c'est compliqué. Après, ça va, on fait avec quoi on sait avec qui il faut s'adapter. Parce qu'il y a des enfants, crier ça ne va servir à rien, parce qu'on connaît comment ça se passe")*.

Elle entrevoit ainsi une influence entre la conduite des enfants en ACM et les évènements familiaux envers eux ou entre les parents (*"On sait que l'enfant, dans sa tête, c'est [...] compliqué pour lui. Et donc, on sait qu'il va faire beaucoup de bêtises au centre"*) et juge devoir changer de canal de communication avec ces derniers (*"Le plus grand [...] il se fait taper dessus. [...] Il a des brûlures des fois [...], son père, il arrive alcoolisé au centre. [...] Il y a des enfants, c'est plus compliqué que"*

*d'autres, mais on les connaît et on sait comment être avec eux, et on ne fait pas de favoritisme [...]. On sait qu'ils fonctionnent différemment en fait, que crier, ça ne va servir à rien, mais leur expliquer calmement, [...] ils préfèrent*). Léa explique connaître indirectement certaines situations via la direction (*"On les connaît nous aussi, on nous a déjà dit à la direction"*), pour des enfants plus propices à tester les animateurs (*"Après, ils vont plus nous tester par contre, c'est ceux qui testent le plus la limite pour savoir jusqu'où ils peuvent aller"*). Quentin présente, par ailleurs, l'appel aux parents comme dernier recours pour signifier qu'ils n'en peuvent plus, réservant cela aux cas extrêmes, du fait de la lourdeur des événements subséquents (*"Après on sait très bien qu'ils vont se faire disputer et puis c'est pas non plus qu'ils reviennent le lendemain et plus envie de revenir"*). Il dit ainsi user de ces derniers comme d'une *"menace"* (*"on n'est pas non plus là pour faire les balances"*).

Thibault décrit l'influence d'un contexte familial qu'il estime *"pas super bon"* (*"le bon couple de campagnards [...] en instance de divorce [...], le père, il fait la chouille tous les soirs"*) que l'équipe a observé induire des changements (*"qui fait que..."*) sur la conduite d'un enfant. À la suite du divorce du couple, l'équipe a d'ailleurs vu une conduite correcte les semaines où il rentrait chez sa mère le soir et évolutive, se dégradant, lors des semaines où il rentrait chez son père (*"quand le gamin allait chez son père et chez sa mère, c'est totalement différent [...] quand il est chez son père, [...] le troisième jour, il rentrait chez la maman, et le quatrième [...] jour, c'était vraiment plus compliqué"*) et essaye de s'y adapter.

Des animateurs ont conscience de se placer quelque peu en rupture avec ce qui est pratiqué dans la famille, comme pour Quentin et un camping qu'il estime comme *"le meilleur moment du centre"*, sans *"papa maman"*, tandis qu'il devine qu'à la maison *"maman fait tout le soir"* (*"je vais aux activités, je rentre, je vais me laver et je prépare..."*). Pour ce même camping, Léa estime que cela fait grandir les enfants de ne pas être avec leurs parents, qu'ils y deviennent plus autonomes, notamment du fait que les animateurs ne sont pas tout le temps *"derrière eux"*. Pour elle, même à 5 ans, un enfant peut faire les choses par lui-même, en disant à ceux qui auraient soif de prendre un verre, tandis que certains parents diraient *"ah tu as soif, tiens un verre"*.

La rupture est recherchée dans le projet de centre (*"[pour] apprendre aux enfants certaines choses"*) de Quentin (*"Vivre en société"*), celui-ci expliquant qu'il travaille avec une animatrice noire, rappelant que les enfants habitent *"une petite campagne"*, où tous les enfants sont blancs, analysant que la peur engendre généralement des réactions racistes, encore non observées lors de ces 3 premiers jours de centre. Tiffanie a, quant à elle, agi devant l'expression d'un racisme paternel (*"Mon père, il n'aime pas les arabes"*), qu'elle analyse comme une forme de psittacisme

*(“la gamine, elle a 5 ans, elle est innocente, elle ne sait pas”. [...] Un enfant si tu lui dis ça, il va répéter ça sans savoir pourquoi, sans comprendre parce que papa et maman l’ont dit”), en questionnant la jeune fille (“pourquoi tu dis ça, c’est des gens comme tout le monde [...] on ne juge pas les gens à une couleur de peau”),*

se sentant quelque peu faible devant l’héritage de cette conviction.

Quentin rompt de fait avec ce qu’il considère comme le fruit d’une éducation des parents faiseuse de rois (*“on te dit “Amen” à tout...”*) : la violence et les insultes envers les animateurs. Il analyse que consécutivement à cela, *“quand tu tombes sur de l’autorité, tu connais pas”* et explique sa réaction ainsi : *“moi ça m’est déjà arrivé de faire tête contre tête avec lui, pour faire comprendre que je rigolais pas [...] l’assoir, [...] après il y en a ils vont te taper”*.

Prenant l’exemple du port de la casquette, Quentin dit quelque peu subir la rupture entre ce qu’il peut laisser faire dans une animation qu’il qualifie de stricte et ce qu’il entrevoit comme pratiqué *“naturellement”* par les enfants chez eux.

Indra a le souvenir de jeunes qui ont cuisiné pour la première fois dans les camps MRJC et y étaient même, pour certains, réfractaires au départ. Ils ont fini par apprendre et à apprécier, dépassant ainsi leurs habitudes quotidiennes (*“C’est important parce qu’il y a des jeunes, [...] à la maison ils n’ont pas accès à ça, ils sont pas amenés à faire ça”*).

#### - Le travail des parents

Le travail des parents est pris en compte dans les organisations qui assurent un accueil avant et après le centre, en étirant les horaires de travail des animateurs, comme dans le centre de Mélanie

*(“Les péri, [...] c’est de 7h30 à 9h le matin. C’est le temps où les parents viennent déposer leur enfant avant le centre aéré. Et le soir de 17h à 18h30, les parents qui ne peuvent pas revenir chercher leur enfant à 17h, on a cette marge-là”) et Dimitri (“En gros c’est une garderie. [...] Les parents qui travaillent tôt, ils viennent déposer leurs enfants [...], les parents peuvent partir au boulot sans être en retard... et c’est pareil le soir”).*

Mélanie témoigne de décalage d’horaires entre animateurs (*“J’étais de péri le soir, [...] quand il y a eu une réunion”*), participant au fait qu’elle n’ait pas eu certaines informations, données en réunion (*“dans ces cas-là, les collègues sont censés dire ce qu’il se passe. Et j’étais pas au courant”*). Mélanie observe, par ailleurs, une fatigue des enfants qu’elle estime en partie due au rythme de travail des parents, avec des journées au centre plus ou moins étendues (*“ils arrivent des fois à 7h30 ici. Donc, ils sont fatigués. Des fois, les parents viennent les chercher seulement à 18h30. Donc, ils font des bonnes journées”*).



## - De l'influence des situations familiales sur le travail de l'animateur

L'origine sociale des parents est évoquée par Tiffanie, alors qu'elle évoque une hétérogénéité d'expériences sur ce point. Elle se dit davantage attirée pour travailler avec certains publics qu'elle inscrit dans une *“dimension sociale”* (*“J'aimerais bien partir plus en colo mais avec des enfants de foyer ou de MECS. [...] C'est plus par rapport au social. [...] Les enfants que tu as vus par exemple en accueil, [...] deux familles avec des petites voitures sans permis [...], je trouve qu'ils sont plus intéressants”*). Elle compare ainsi les deux publics relativement à l'apport constaté (*“Tu les emmènes à la piscine, pour eux c'est super alors qu'il y a des gamins [...], ils trouvent ça nul parce qu'ils partent en vacances dans des clubs où il y a 50 piscines [...]. C'est plus ce côté-là qui m'intéresse”*). Une fois l'enregistrement éteint, Tiffanie accentue son discrédit global au sujet des enfants de St-François (*“là-bas c'est des putains de bourgeois, je peux le dire maintenant”*), illustrant par quelques exemples de ce qu'elle considère comme des mauvaises manières, répétées chez des enfants de 3-4 ans qu'elle dit *“normalement innocents”* (*“c'est la femme de ménage qui va le faire ?” ; “c'est son travail”*).

Charlotte entrevoit une *“population assez défavorisée”* dans la structure où elle travaille (*“sur Morinville, c'est assez pauvre [...]. Il y a beaucoup qui ne partent pas en vacances”*). Elle apprécie de partager ces moments avec ces enfants (*“Pour moi, l'animation consiste en [...] pouvoir amener du plaisir aux gamins, et que les anims prennent aussi du plaisir, [...] leur faire passer de bons moments. [...] Ça participe à leurs vacances. Je préfère qu'ils soient là et qu'ils s'éclatent, plutôt qu'ils soient à la maison, qu'ils s'ennuient”*). Omayma se satisfait également de pouvoir leur apporter des moments heureux (*“grâce à nous, ils ont passé de bonnes vacances quoi. [...] C'est la meilleure des récompenses”*), qu'ils n'auraient pas pu passer ainsi, par manque de moyens (*“Pour la plupart ils ont pas l'occasion, tu vois, l'opportunité d'aller dans le sud ou [...] même ne serait-ce qu'à Coirteux, [...] pas les moyens, leurs parents...”*). La possibilité de loisirs familiaux est aussi abordée par François, entrevoyant une opportunité nouvelle pour certains enfants d'aller à la mer (*“On a fait une sortie à la mer. Il y en a plein qui n'avait jamais vu la mer ou pas souvent. Ça les avait marqués”*). Cédric reconnaît quant à lui ceux qui ont l'habitude de partir et entrevoit le camping comme difficile pour certains d'entre eux, avec des conduites plus mesurées (*“dès qu'on arrive dans un autre cadre qui est totalement isolé, [...] on voit un peu les faiblesses des enfants”*) que quand ils sont au centre et qu'ils connaissent l'endroit (*“ils font un peu les chefs”*). Il repère alors ceux qui ont peut-être déjà eu l'habitude de partir ou d'être un peu plus en autonomie que d'autres, qui, dès qu'ils changent *“un peu de secteur”*, pleurent ou paniquent. Ainsi, certains qu'il repère comme *“perturbateurs”* changeraient de conduite à leur arrivée au camping.

Tiffanie dit que son rapport au risque peut être influencé par les parents, dont elle distingue des profils qu'elle a fréquenté en ACM et compare les impacts sur les enfants et les animateurs. Elle met ainsi en vis-à-vis des urbains, relativement bourgeois, dans les locaux “[d]une école privée et catho”, St-François et d'autres à la campagne, expliquant qu'ils n'ont pas “le même style”, “vachement exigeants” pour les premiers, “beaucoup plus cools” pour les seconds, dans lesquels elle préfère travailler (“plus sympa et convivial [...] chaleureux”). Elle illustre des réactions différentes, prenant l'exemple de l'oubli de crème solaire, ayant occasionné “une scène pendant une demi-heure” pour les premiers, tandis qu'on lui répondrait “ce n'est pas grave, il a bronzé” dans les seconds. Ces réactions différentes interviennent sur les pratique de Tiffanie, qui dit ne pas y faire les mêmes choses et avoir plus peur de tenter quand les parents sont trop exigeants, pensant ainsi à l'éventualité de “se rater”. Elle regrette que les enfants soient d'un côté pénalisés, car privés de certaines pratiques, et d'un autre “favorisés”, pour des animateurs qui “tentent” davantage. Elle analyse ainsi “en fonction de comment les parents se comportent, tu n'as pas envie de prendre les mêmes risques”. Dans le premier cas, un dommage vestimentaire occasionnerait “un cinéma” et une prise de contact directe avec le directeur, tandis qu'elle entrevoit des parents moins “pénibles” ou “procéduriers” dans le centre de campagne. S'il lui est arrivée de tout de même “tenter” dans le centre qualifié de “bourgeois”, au risque de se faire réprimander (“tant pis, c'est pour les gamins”), Tiffanie présente que des restrictions s'observaient alors chez les enfants (“Les gamins le savent, donc ils se mettent eux-mêmes les barrières en se disant “ouais, mais si je me tâte, maman elle va crier””).

Pour certains le milieu familial et la classe sociale sont considérés comme quelque peu déterminants dans la conduite des enfants ou vont expliquer certaines conduites *a posteriori*, comme pour Pierrick mettant en avant cet environnement familial (“Après, il y a ceux qui sont en foyer aussi. C'est un peu difficile, il faut prendre des pincettes [...] tu ne peux pas être trop te permettre de... tu ne sais pas ce qu'ils vivent ailleurs”), alors qu'un jeune a particulièrement mal pris l'une de ses blagues (“des fois, moi, j'ai les clashs assez faciles avec les jeunes. [...] J'ai clashé un jeune et il l'a très, très mal pris, il s'est barré du centre. [...] Le jeune s'appelait Maurice, [...] j'ai dit “tu pousses le bouchon un peu trop loin Maurice”), dans une forme d'attribution causale. Thibault observe quelque peu l'influence du milieu familial à travers le contexte dans lequel a pu évoluer un enfant, dans un exemple précité

(“bon après, il y a tout un contexte familial aussi qui fait que... (une grande inspiration) c'est pas non plus un super bon contexte familial pour l'enfant, bon après... [...] C'est... enfin c'est le bon couple de campagnards... qui sont en instance de divorce... le père, il fait la chouille tous les soirs”),

traduisant quelque peu son point de vue, tiré de son expérience et son analyse.

Pour d'autres, cela ne saurait constituer un critère qui conduirait à la perception d'un enfant comme difficile ou violent.

Certains animateurs expliquent que l'animation leur a été personnellement profitable, du fait de l'action auprès d'une variété de population rencontrée. C'est le cas de Loïc, qui s'est découvert et a évolué à travers ce qu'il entrevoit comme une opportunité

*(“Je le savais pas non plus que j'étais capable de venir voir les gens comme ça et voir des enfants [...] ou des choses [auxquels] j'aurais pas forcément prêté attention avant. [...] Finalement bah peut-être que j'étais un peu fait pour ça, [...] peut-être c'est ce qu'il me fallait, [...] pour... avancer, pour grandir, parce que j'ai commencé, j'étais un peu plus jeune déjà. [...] J'ai avancé en 6 ans. [...] Je suis beaucoup plus confiant au niveau relationnel et... je me sens plus prêt à affronter la vie quoi (rires) la... vraie vie... [...] Pour devenir un meilleur animateur, et une meilleure personne en général. [...] C'est pas forcément des choses qui restent que dans l'animation... apprendre à gérer des événements ça peut servir dans la vie de tous les jours aussi... et apprendre à discuter et à échanger avec les gens aussi... On peut pas passer sa vie seul de toute façon que ça soit professionnellement ou personnellement, [...] l'animation ça me permet d'avancer dans... je pourrais dire [...] mon idéal personnel”),*

en rencontrant des personnes différentes de lui-même

*(“J'ai beaucoup plus d'empathie qu'avant je... comprends mieux les problèmes des gens qu'avant... vu que j'ai été confronté à des gens qui ont des problèmes eux aussi... et que je me devais de m'en occuper donc, [...] ça sert à ça... à comprendre un peu le monde le monde dans lequel on vit...”),*

variées entre elles

*(“Ça apporte une grande variété de personnes grâce à un brassage de la population qui est là... [...] et puis surtout là c'est une colo spécialisée dans des enfants qui normalement ne partent pas en colo... donc on voit vraiment toute la palette d'enfants et de situations dans lesquelles ils sont... du coup ça ouvre pas mal les yeux”),*

et des réalités et des catégories de personnes qu'il n'aurait peut-être pas rencontrées sans cette pratique

*(“il y a beaucoup de personnes que j'aurais jamais sûrement rencontrées [...] J'aurais sûrement jamais rencontré un enfant [...] qui change de famille d'accueil toutes les 3 semaines, [...] et je me serais jamais imaginé qu'il y ait des enfants [...] qui passent leur vie sans aucun repère et sans aucun guide, [...] ça ouvre aussi les yeux sur la population en France... vu que ça brasse pas mal de gens, les enfants d'un peu partout, de tous bords”),*

les observant évoluer et interagir

*(“On voit aussi comment les enfants réagissent, s'ils sont [...] plutôt avenants... est-ce qu'ils supportent les différences des autres ? [...] On se rend compte que les enfants [...] ils ont un regard très critique sur les autres [...] quand il y en a un qui est différent [...] on l'aime pas, [...] quand il a des problèmes, quand il est malade, [...] très peu d'enfants ont de l'empathie, [...] mais j'imagine que c'est normal c'est quelque chose qu'on ne peut pas avoir comme ça, [...] on se rend compte de tout ça”),*

et entrevoyant des conduites liées à l'expérience

*(“Ils ont pas tous la même histoire, chacun est différent, ils réagissent tous différemment... il y en a qui encaissent, qui ne veulent jamais rien dire, [...] d'autres qui parlent de leurs problèmes sans souci... il y en a qui ne veulent jamais rien faire, il y en a qui sont prêts à tout... ”).*

Il met en regard ceux qu'il a pu rencontrer avec sa propre vie et une réalité qu'il estimait ne pouvoir être qu'imaginée

*(“Moi j'ai eu une enfance facile, enfin... mes parents avaient du travail, [...] il y a pas eu de souci... comparé à eux ce qu'ils ont vécu... des fois des choses vraiment pas très cool... [...] des attouchements, [...] des parents enlevés de leur enfant, des parents qui battent leurs enfants, des enfants qui battent leurs parents [...] tout ce qu'on puisse imaginer en fait... ça existe vraiment... même les trucs les plus glauques [...]. Il y en a pas très loin de chez toi en fait mais tu le sais pas”),*

et qu'il apprécie avoir rencontrée pour avancer personnellement (*“ça nous ouvre aussi l'esprit sur [...] ce qui se passe pour les enfants, [...] ils ont pas tous la vie rose, ils ont pas tous les mêmes envies [...], les mêmes idées... comme des adultes”*), évoquant le fait qu'on puisse passer à côté de cette réalité si on ne s'en donne pas quelque peu les moyens (*“Si on n'y est pas confronté... soit on y a pas aidé, soit on se force à pas le penser ou... peut-être consciemment ou peut-être inconsciemment je ne sais pas”*), tandis qu'elle leur sauterait à la figure dans ces structures (*“mais... [...] là on n'a pas le choix ça nous saute aux yeux, [...] mais quand des enfants nous le disent [...] ou quand on lit son dossier, [...] on se dit bah oui il y a des gens comme ça...”*), où la rencontre est possible (*“Donc oui si on le voit pas, on se rend pas forcément compte”*) et des vacances à proposer à tous (*“puis pour autant c'est un enfant comme les autres, [...] il est là pour passer des vacances, on va lui faire passer des bonnes vacances, après tout le reste...”*). Il entrevoit des différences sociales entre des structures relativement homogènes socialement, comparant un centre relativement bourgeois (*“mon premier centre aéré c'était dans un tout petit village avec beaucoup d'enfants de chefs d'entreprise, donc très bonne situation familiale”*) et un autre avec des enfants de milieux plus modestes (*“c'était avec des enfants un peu moins... [...] Cadette c'est une des villes [...] les moins riches de Picardie, donc on a beaucoup d'enfants de prolétaires quoi, [...] de travailleurs [...] qui sont à l'usine”*), entrevoyant des conduites différentes chez les enfants entre ces deux structures

*(“souvent il y a beaucoup plus de problèmes euh... mentaux, de problèmes de famille... des enfants qui sont retirés de leurs familles, [...] donc forcément [...] il y a des réactions un peu différentes, je dirais plus contestataires plus euh... violentes même des fois... quand on va dans les classes sociales les plus basses...”*).

Il décrit également des structures hétérogènes socialement, dans lesquelles il note de grandes différences internes

*(“À Pétrid bah [...] c'est beaucoup plus différent, [...] la différence de milieu social elle est vraiment extrême des fois. Il y a des enfants qui sont fils d'ingénieur et qui viennent là... et il y a des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents, qui changent tout le temps, dont leur famille d'accueil ne s'occupe pas”*) et des relations houleuses (*“La différence c'est la cohabitation est... assez [...] houleuse on va dire”*).

Loïc ne prône pas le déterminisme quant à l'abord de la situation familiale ou la classe sociale des enfants et des conduites qu'ils auront lors du séjour

*(“mais euh je pense pas que le facteur de la situation familiale euh... suffise à ce qu'un enfant soit bien ou mauvais. Il y a des enfants très irrespectueux ou très violents qui ne sont pas forcément dans une situation extrême, il y a d'autres enfants qui sont dans des situations horribles qui sont des crèmes... la situation familiale ça suffit pas à définir un enfant... c'est pas parce qu'il est placé que forcément c'est un enfant terrible... c'est pas forcément l'enfant qui est terrible ça peut être les parents qui sont terribles. [...] La classe sociale ne fait pas tout, pour les enfants”)*,

n'y voit pas non plus une corrélation (*“je ne vois aucune corrélation entre... d'où ils viennent et ce qu'ils sont... donc c'est plus du... tout-à-chacun...”*),

expliquant cela à la fois d'une manière ici entrevue comme externe, l'éducation, et d'une manière qu'il qualifie d'interne, le caractère

*(“Je dirais qu'il y a une part de l'éducation, une part de leur caractère... [...] Il y en a même dans une... bonne famille ils sont mal éduqués, alors que dans d'autres, personne s'en occupe et pourtant, ils sont très bien éduqués, ils font pas de bêtise, [...] donc oui, puis le... caractère, il y en a ils sont extravagants, il y en a qui sont [...] plutôt timides...”)*,

pour une expérience mêlant les deux (*“c'est peut-être du caractère et peut-être de... l'expérience, ça dépend aussi ce qu'ils ont vécu, donc... comment ils l'ont vécu...”*), qu'il illustre par le relevé de différences entre des enfants d'une même famille (*“on peut avoir par exemple des frères et sœurs qui sont exactement du même milieu social qui ont les mêmes parents et pourtant ils sont complètement différents de l'un de l'autre...”*), et qu'il voit confirmée lors des séjours (*“Deux enfants qui passent la même colo ils le vivent pas de la même manière... même s'ils font exactement tout pareil, [...] il y en a ils adorent, il y en a ils détestent... il y en a ils réagissent comme ça, d'autres autrement...”*). Pour lui, il n'y a donc pas de déterminisme et de prédiction entre des informations concernant les enfants qui pourraient figurer sur un document, en dépassant quelques *a priori*

*(“bah ouais les enfants [...] c'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer, non... ouais je le vois plus comme quelque chose qu'on doit découvrir... malgré nos a priori en se disant « ouais c'est un enfant de la DDAS, il va faire n'importe quoi... » bah non pas forcément... c'est pas parce que c'est un enfant de la DDAS qu'il est ingérable. [...] C'est pas lui qui a choisi d'être placé [...], je pense pas que les conditions initiales des enfants ça influe vraiment sur leur état d'esprit et sur leur... [...] comment ils réagissent, envers nous et envers les... colonies ou les centres aérés”)*.

Laurie rejoint Loïc sur une forme de réflexivité occasionnée chez elle par le fait de travailler dans certaines colos, qui lui aurait permis de grandir et d'avoir un certain recul sur sa propre vie (*“en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre”*). Ils se distinguent néanmoins sur le fait que Laurie ait une approche plus déterministe des enfants, appréhendant certains documents d'information concernant

les enfants, avec des données et des constats réflexifs, dont elle semble user avec un abord prédictif (*“pour savoir surtout comment l’enfant va être pendant la colo”*) avec des animateurs qui s’adaptent à ce contenu écrit. Laurie dit comprendre les façons de réagir des enfants au regard d’environnements parentaux difficiles (*“Leur manière de réagir même si ce n’est pas acceptable, c’est compréhensible vu ce qu’ils voient tous les jours”*). Par ailleurs, Marine précise que les enfants se constituent très tôt leur propre caractère, ce dont elle tient compte, et entrevoit une influence familiale davantage marquée chez les enfants les plus jeunes (*“Même les maters, je leur parle comme s’ils étaient déjà solo, [...] avec leurs caractères. De toute façon, ils l’ont déjà. Mais après, plus ils sont petits, plus ils ont l’influence familiale. C’est important de comprendre ça aussi quand tu travailles avec l’humain”*).

Pour des colos regroupant principalement des enfants auxquels il estime qu’un faible intérêt est porté (*“c’est surtout des enfants placés [...] qui viennent tous quasiment de la DDAS ou de famille d’accueil ou de la Croix Rouge, donc... c’est plutôt des enfants qui... on s’occupe pas trop d’eux chez eux”*), dans un contexte précité, Loïc montre une rigueur particulière dans les règles posées, qu’il estime adéquate pour ces derniers (*“Quand je leur mets des règles c’est tout ce qu’ils demandent [...] parce que chez eux il y a pas de règles”*). Cela lui paraît plus difficile à mettre en place durant un centre, car il y observe une vie quotidienne plus précipitée et un partage moindre, alors que les enfants rentrent chez eux tous les soirs (*“on n’a pas le temps de construire [...] une sorte de lien donnant-donnant... “si toi tu fais pas de bêtise, moi je suis cool, si tu veux participer, tu m’aides, je t’aide”. [...] Tout ce qu’on a fait la journée c’est parti...”*) et qu’il n’y a pas de réel *“dépaysement”* (*“ils sont pas perdus, on n’a pas besoin de les guider. Ils connaissent déjà tout”*).

Indra présente le fait que des discussions au sujet de la famille de l’enfant peuvent s’instaurer. Elle prend l’exemple d’un jeune garçon greffé (*“Il avait des poches pour aller aux toilettes, [...] des traitements antirejets [...] à prendre trois fois par jour”*), en appuyant sur la complexité de sa vie, la vacuité de ses temps libres (*“Il est en famille d’accueil mais il n’a aucune activité à part l’école [...], il se fait chier tout le temps”*) et de l’analyse qu’il lui en a transmise (*“il sait que ses parents [...] ils ne savent pas s’occuper d’eux[-mêmes], donc il faut déjà qu’ils apprennent à s’occuper d’eux[-mêmes]. [...] Son plus grand souhait, c’est [...] de retourner vivre avec ses parents, mais il sait que sa mère elle a un problème [...] psychique”*), qu’elle a pu appréhender en discutant et qui, selon elle, ne transparaissait pas (*“Quand tu le voyais, il pouvait passer pour un jeune vachement simplet, [...] qui fait plein de jeux de mots, [...] à qui tu ne prêtes pas forcément de l’attention”*). Elle a pu recevoir une forme de mal-être (*“il dit “[...] c’est dur et des fois je me demande comment je fais pour tenir comme ça”*”), s’employant à ce qu’il puisse passer de bonnes vacances (*“rien que le fait qu’il se sente bien sur 15 jours, et qu’il passe des vraies vacances...”*).

Des animateurs, comme Laurie entendent l'expression des enfants au sujet de la vie familiale et personnelle (*"Les parents, ils les ont abandonnés ou [...] la mère avait essayé de la tuer [...], le père a essayé de tuer la belle-mère, [...] ils ont été violés, [...] prostitués"*) comme un moyen pour eux-mêmes de pouvoir comprendre et mieux pouvoir agir auprès d'eux, l'intérêt réside dans la réception, tandis que pour d'autres, l'intérêt réside principalement dans leur extériorisation (*"Ils te sortent [...]" "Ah, eh bien moi, mon papa il est mort !" [...], des choses tellement naturelles [...], l'enfant, il a juste envie d'extérioriser tout ce qu'il a vécu"*). Deux types d'attitudes ont alors été entrevues chez les animateurs. Les uns, comme Steve les incitant à parler

*("C'est à nous de les amener à nous parler en étant ouverts à eux et en étant toujours à leur écoute au moindre problème. [...] Il y a des enfants avec qui des fois j'ai essayé de dialoguer pendant énormément de temps, ils ne veulent pas parler. Ils sont vraiment fermés, mais je pense que c'est un mal plus profond que le simple...")*

et d'autres, comme Laurie, qui ne cherchent pas à en savoir davantage (*"s'ils ne le disent pas, moi, je ne vais pas aller leur poser des questions"*). Aussi, dans ce qui est présenté comme de l'échange, certains cherchent à solutionner et à aider à solutionner des situations, et d'autres, comme Marine, à encourager, rassurer en les renvoyant à eux-mêmes (*"qu'on leur dise "[...] toi, construis toi tout seul"*).

#### - Évènements familiaux

Tiffanie évoque le cas d'enfants vivant des évènements familiaux qu'elle estime difficiles, s'agissant pour elle de les protéger quelque peu du groupe (*"Il faut t'écartier un peu du groupe, [...] tu peux pas utiliser les mêmes mots parce que t'as pas envie que tout le monde sache l'histoire"*). Elle prend l'exemple qu'elle a pu entendre, lors d'un moment de présentation le premier jour, d'une petite fille dont la sœur était décédée peu de temps auparavant (*"Elle dit son prénom, son âge, [...] "est-ce que t'as une sœur ?", [...] "oui", [...] "elle a quel âge ?", [...] "elle a pas d'âge, elle est avec Dieu"*), sur lequel elle est vite passée avant d'y revenir en aparté (*"Si tu restes bloqué [...], les enfants ils vont comprendre [...]. Je suis passé à l'autre enfant, comme si rien ne s'était passé"*), comprenant que cet évènement familial la perturbait (*"ça veut dire que c'est encore dans sa tête"*). Plus tard, alors que la petite fille, jouant avec une autre, évoquait la présence de sa sœur (*"ouais, rapprochez-vous" ; "je peux pas, il y a ma sœur [...] elle est entre nous deux"*), Tiffanie a pris la peine d'expliquer à celle-ci la situation (*"Il faut expliquer que c'est une situation pas facile, [...] c'est normal, elle est pas folle, il y a juste sa petite sœur qui est morte"*), à une jeune fille qui ne la saisisait pas tout à fait (*"elle a commencé à la regarder bizarrement"*).

### - Liens de parenté

Les liens de parenté entre un enfant et un membre de l'équipe sont évoquées comme relativement difficiles à négocier. C'est le cas de Tiffanie, qui attend que l'enregistreur soit éteint pour nous dire qu'une mère, *"de la même famille que [sa] directrice par alliance"*, s'était plainte de la façon dont elle parlait aux enfants, ce qui l'avait alors étonnée (*"pour une première expérience, un peu gênant"*). C'est également le cas de Sébastien qui a subi ce qu'il entrevoit comme un cercle vicieux, sans relève ni moyen de décompresser, inhérent à une *"tension"*, après qu'un animateur ait *"grondé"* le neveu d'un autre, lequel n'a pas apprécié cela (*"je me suis aperçu qu'en fait ça jouait sur moi et sur ma façon d'animer"*). *"Je voyais que l'équipe elle s'arrachait [...], j'avais hâte que ça se finisse"* se souvient-il. Estimant que les enfants n'avaient pas à subir cela (*"on se détache un peu du professionnalisme [...]. Il faut se remettre un peu en question."*), il a demandé et obtenu que l'un d'eux, animateur-volant, n'intègre plus le groupe. Pour Indra, l'animation auprès d'enfants dont les parents seraient dans l'équipe influeraient sur elle (*"tu ne dois pas agir de la même manière"*), rendant plus difficile le fait *"d'user d'autorité devant les enfants quand leurs parents ils sont là"*. *"Les parents, ils ne réprimandent pas forcément des choses que tu ne tolères pas dans un groupe"* analyse-t-elle, expliquant, par ailleurs, qu'il *"n'est pas forcément facile pour les parents de laisser la garde de leurs enfants"*.

### - Parents de substitution ?

La substitution des parents est évoquée par les animateurs, laquelle est diversement tempérée par les animateurs. Pour Céline il s'agit d'être une figure rassurante (*"leur parler, savoir s'ils se sentent bien, si leurs parents leur manquent... être là... être un peu... le... pas être... enfin... papa et maman mais... être la figure qui rassure"*), tandis qu'une certaine appropriation des enfants est entrevue par Dimitri (*"On crée... bah une complicité hein, donc... c'est comme si c'était mes gamins en fait. [...] Bah je fais attention à leur sécurité, tout ça, comme si..."*), intégrant quelque peu une limite à cette comparaison et à la protection (*"je vais pas non plus les aider à manger [...], ils savent le faire tout seuls, [...] je suis pas papa non plus hein ! Voilà, c'est mes gamins, c'est mon groupe !"*). Quentin, pour qui l'animateur divertit et surveille à la fois (*"t'as un rôle de divertissement, mais tout [...] en ayant un recul sur la sécurité"*), ne tempère pas l'assimilation de l'animateur au rôle de parent et envisage aussi une forme d'appropriation :

*("c'est ton... tu... ton groupe ne doit... enfin tes enfants ne doivent pas avoir aucun problème... s'ils se blessent [...] tu dois être là pour les soigner. [...] En gros c'est comme si tu devais t'occuper de ta famille quoi, limite. [...] T'es le papa de douze enfants, et puis t'es un enfant également quoi. [...] T'es le grand frère, limite...")*.



### 5.4.1.3 - ACM-Lieux d'accueil des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil)

Des espaces d'accueil de l'enfant, autres que les ACM, occupent une place indirecte mais certaine dans les séjours.

#### - Comparaison avec l'école

L'animation a plusieurs fois été citée en contrepoint de l'école, dans une forme de comparaison, comme par Juliette qui oppose une animation qu'elle revendique comme horizontale ("*c'est du partage... c'est tout*") dans ses modes de transmission et une école empreinte de verticalité. Si elle oppose l'animation à l'école, Juliette entrevoit aussi une forme d'éducation dans l'animation. Pour elle, "*l'éducation est partout en soi*" et dans l'animation qu'elle apprécie et pratique, cette éducation est informelle et spontanée. Documentée sur le sujet des apprentissages informels par des lectures de Brougère, elle considère que l'on puisse apprendre autant dans l'animation qu'à l'école, mais des choses différentes et pas de la même façon ("*on apprend parce qu'on a envie d'apprendre [...] sans se dire "je vais apprendre"*"), excluant ainsi de dire "*bon aujourd'hui au brico, je vous apprend...*". Selon elle, derrière les "*apprentissages pratiques*", des "*apprentissages sociaux*" ou "*relationnels*", se réalisent de façon informelle, "*en fonction de ce que tu vas faire*", contrairement à l'école et ses objectifs précis, son programme, ses savoirs de base, son apprentissage guidé ("*aujourd'hui, pendant une heure on va lire un texte et apprendre [...] ça, tous ensemble !*"). Dans l'animation, elle ne conçoit pas viser un apprentissage ("*je veux que les enfants ils apprennent tous à coudre*"), et met en avant une singularité dans le choix ("*c'est plus personnel... singulier [...] ils choisissent aussi*"). Comparant les règles du centre et de l'école, Léa exerce un rapprochement entre ce qui peut s'y faire comme ranger le matériel, mais relève néanmoins une nuance, dans une animation au but voulu opposé ("*ils sont en vacances, donc le but c'est que ce ne soit pas l'école*").

#### - Des locaux communs

Nous notons que les locaux des centres sont souvent ceux de l'école en centre. Les locaux sont cités comme sécurisés en soi, car pensés comme tels (Charlotte : "*Souvent on est dans des lieux plutôt adaptés : des écoles ou des choses comme ça, donc c'est déjà relativement adapté*"), mais rappelons-le, pensés comme tels dans un cadre où on n'est pas forcément censés faire les mêmes choses qu'en ACM, le mot "*adapté*", ne l'étant ici pas à toute activité. Le centre de Quentin se situe ainsi dans une école, et une transformation des locaux est de mise. Cette transformation est citée comme nécessaire ("*on re-va à l'école*") et apparaît comme superficielle, consistant à déplacer les meubles, à remettre à l'identique, et à décorer pour que cela fasse "*centre*" ("*on choisit un thème, [...] les îles*"), à

*protéger le matériel scolaire (“on n'a pas le droit de toucher”). Ce changement de décor ne semble pas tout à fait s'étendre aux règles de fonctionnement, comme pour les limites spatiales (“ils connaissent...”).*

#### - Une fonction préparatoire

Une fonction préparatoire à l'entrée au collège est attribuée par Quentin, qui sollicite les plus grands garçons, lorsqu'une animatrice demande de l'aider décharger du matériel (“*tu prends, tu es grand*”), ce qu'ils semblent apprécier. Pour lui c'est une manière de leur donner des responsabilités, de leur montrer “*que tu les prends pas non plus pour des bébés*”. S'il semble davantage enclin à faire porter des choses aux garçons, Quentin livre que ce principe de responsabiliser les jeunes est valable également pour les filles, le fait qu'il ne les ait pas mentionnés précédemment induit que cela se réalise sous d'autres formes. Cette portée initiatique a ici explicitement pour fin d'intégrer un nouvel espace scolaire (“*T'essayes de les inciter à évoluer pour rentrer au collège*”). Il relève un “*écart*” entre ceux qui sont au collège et ceux qui ne le sont pas.

#### - Exclus

Parmi les enfants évoqués comme “*problématiques*”, plusieurs d'entre eux ont par ailleurs été exclus de l'école, comme l'évoque Thibault, de l'école et du périscolaire, comme se souvient Léa. Certains apparaissent en dehors du circuit “classique”, à l'école comme pour l'animation.

#### - L'IME, les foyers

D'autres structures accueillent les enfants durant l'année, tels les IME, dans lesquels plusieurs enfants de la SATED se rendent, certains n'étant pourtant admis nulle part (Thibault : “*Il n'y a pas de place, ou on ne veut pas d'eux [...], les parents sacrifient un peu leur emploi du temps. [...] Il peut attendre [...] cinq ans avant d'avoir une place en IME*”). Thibault nous fait part des progrès de certains enfants qu'il côtoie, certains gagnant en autonomie pour la toilette ou l'habillement, en quelques mois, cela étant travaillé en institution. Il estime que les enfants sont cadrés en institution, notant que “*l'IME et la SATED, c'est pas du tout le même environnement. Il y a des choses qu'ils vont faire très bien à l'IME et ils vont pas forcément très bien les reproduire à la SATED.*” Pour lui, “*il y a des choses, des informations qui sont transmises, mais ça reste difficile d'avoir un contact avec les structures*” lesquelles leur communiquent diversement les progrès de l'enfant ou les événements de la semaine. S'il entrevoit “*des efforts de faits*” et un plus grand souci de l'autisme, duquel on parle davantage, Thibault appelle néanmoins à des progrès sur la capacité d'accueil et la simplification de la vie de ces enfants, futurs adultes et encourage une école “normale” plus ouverte à ces enfants, ainsi qu'à de

meilleures formations pour les enseignants et les AVS *“avant d’atterrir sur cette planète” (c’est toute une manière de faire différente [...] s’il connaît pas le truc, enfin... ça peut être vite compliqué pour lui... comme ça peut très bien se passer”*).

Laurie regrette le manque de liaison avec les foyers et les familles d’accueil, qu’elle dit avoir subi dans deux situations de violence, l’une impliquant une jeune fille qui ne supportait pas qu’on la fixe, l’autre une jeune fille dans une situation de manque à la marijuana. L’équipe n’était ainsi pas au fait de certaines informations, ce qui, selon Laurie, *“aurait peut-être évité une crise”* (*“on ne peut pas le savoir si on ne nous prévient pas [...], ils auraient pu nous prévenir”*).

### - Décloisonner

Relativement à ces structures, Charlotte appelle à décloisonner les milieux et donc des enfants qui semblent séparés (*“il y a encore beaucoup de centres où on n’accueille pas des enfants en situation de handicap [...] C’est un projet que j’ai pour la suite, de [...] mixer un peu”*), en ouvrant davantage les structures aux enfants en situation de handicap (*“L’intégration d’enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n’importe quoi [...], ça serait quelque chose à favoriser”*), en faisant *“du lien avec des associations [...] sensibles à ce niveau-là”*, en augmentant et formant d’une manière institutionnelle un personnel dédié, ou encore en mêlant des éducateurs aux équipes. Elle aimerait personnellement pouvoir agir en lien avec un IME (*“proposer une journée, [...] où les enfants de l’IME pourraient venir”*), notamment pour *“sensibiliser aussi les enfants à ce genre de choses.”*

### - Les loisirs des enfants

Les loisirs des enfants sont évoqués par des animateurs comme pouvant jouer sur la mise en place d’activités. Nous pouvons, par exemple, entrevoir cela avec l’hétérogénéité de niveaux en tennis évoquée par Cédric, qui l’amène à constituer des groupes distincts entre ceux qui pratiquent cette activité en club et ceux qui n’y ont jamais joué (*“il faut s’adapter, [...] il y en a certains qui [...] savent très bien jouer, et puis [...] d’autres qui ont jamais touché une raquette [...]. Il faut séparer, et puis, s’adapter”*). Cédric évoque encore une hétérogénéité de pratique en vélo concernant les habitudes à rouler sur de longues distances ou à une cadence élevée

*(“D’autres peuvent être fatigués parce que forcément, il y en a certains qui n’avaient pas l’habitude de faire du vélo, ils en font mais pas sur des distances comme ça, et puis, surtout à un autre endroit. [...] Le seul risque, c’est [...]... il y en a qui vont plus vite que d’autres, et là c’est [...] apprendre à ralentir. [...] Le problème c’est que si on passe devant, celui qui est derrière qui n’est pas bon, il est tout seul”*),

auquel il a tâché de s'adapter (*"Il y avait [...] la moitié qui savait bien en faire, [...] d'autres un peu moins bien [...]. On s'était séparés en deux [...] groupes, [...] 4 et 4. [...] Il y avait celui qui savait un peu mieux en faire par rapport à ceux qui étaient moins bons"*).

L'hétérogénéité de pratiques est encore citée concernant le fait de savoir nager ou non, qui peut amener des jeunes à être privés de certaines activités. Loïc exprime cela au sujet de la remontée de rivière (*"donc là bien sûr ils savent tous nager hein"*), lors de laquelle les jeunes s'entraident, échangent et sont amenés, par le milieu environnant, à la découverte et l'appréhension de risques nouveaux pour eux. Ainsi, certains enfants n'y sont ainsi pas invités.

#### - Diplômes et formation des enfants

Des évaluations relatives à la sécurité sont proposées aux enfants, préalablement aux séjours. Ainsi, Cédric évoque des diplômes de natation, obligatoires et nécessaires à la pratique de certaines activités (*"tout ce qui est sport un peu aquatique, qu'ils sachent tous nager. [...] Ils avaient un diplôme à passer [...], à vérifier de manière un peu administrative"*) et qu'il s'agit de vérifier. Des formations sont pratiquées par les jeunes, comme pour l'un des jeunes du centre de Marine. Tandis qu'elle venait de se blesser au pied avec un coquillage (*"ça a pissé le sang"*), l'un des jeunes, en formation de sapeur-pompier, lui a contre-indiqué d'aller dans l'eau (*"non, non, tu ne retournes pas à l'eau. Tu risques l'infection"*), tandis qu'elle-même était prête à s'y rendre, quelque peu désolée de gâcher la journée des jeunes. Marine a apprécié cette recommandation, qu'elle concevait largement, d'autant plus appréciable qu'elle provenait d'un jeune (*"les enfants, tu peux t'attendre, [...] "oui, ils feraient les dingues". [...] Et bien non. Ils disent : "surtout pas, arrête, t'es blessée. Vas-y, mets un chapeau. Allonge-toi". Ouf. "Ok, merci les enfants !"*)).

#### - Activités informelles

Lors d'activités informelles, ici difficilement classées, les jeunes peuvent faire l'objet d'addictions, influant sur le séjour. Loïc n'était pas d'accord avec la règle imposée par la direction concernant la limitation des enfants à ne fumer que 3 fois par jour, s'interrogeant pour ceux fumant davantage. Le directeur n'avait pas de réponse à lui proposer, mais a maintenu la règle initiale. Loïc met en avant un débat entre les deux (*"Donc là bah... c'est un petit bras de fer entre les deux : qui a raison ?"*) devant ce qui apparaît comme un dilemme : laisser le jeune fumer comme à l'habitude, au risque qu'il se joue d'eux et fume davantage qu'à son habitude ou plutôt le limiter pour son bien, au risque qu'à la fin du séjour il n'en puisse plus, privé de sa dose de nicotine, et qu'il devienne ingérable ? Dans cette situation, Loïc entrevoit *"du pour et du contre"* et qu'il n'y a *"pas de vraie réponse"*. La situation a été tranchée par Jing'Air à quatre cigarettes par jour, Laurie argumentant qu'il ne s'agisse

pas que cela ne *“viennne perturber [leur] animation non plus parce qu’il faut l’emmener fumer [...] dès qu’elle a envie”*. Pour une jeune, que Laurie désigne comme *“accro”* au tabac et à la marijuana, la restriction a été double et difficilement vécue, ce qui a occasionné *“une crise de manque”* (*“elle a tout retourné dans le bureau pour trouver ses clopes”*), maîtrisée au sol par une directrice qui s’est prise un coup. Laurie regrette le manque d’information de la part du foyer et de la famille d’accueil.

#### **5.4.1.4 - ACM-Organismes de formation**

Les organismes de formation, ici inscrits dans des mouvements d’éducation populaire, sont finalement évoqués d’une manière peu significative, peu de traits marquants ayant été retenus.

Une pluralité d’organismes a pu être fréquenté, l’UFCV (concernant 13 stagiaires) et les Ceméa (10) étant de loin les plus représentés (devant le MRJC, les Francas et l’AFOCAL (2), puis Léo Lagrange, les Foyers Ruraux et Familles Rurales et, par ailleurs, les Guides et Scouts d’Europe (1)).

Les ex-stagiaires ne pratiquent que peu la comparaison à leur sujet, hormis Charlotte, par la diversité de ses expériences. Elle a en effet réalisé son premier stage à l’UFCV et l’approfondissement aux Ceméa, en itinérance qu’elle a préféré. Elle a repéré au premier un fort accent mis sur la réglementation (*“J’ai retrouvé ce côté très carré et très organisé, très sur la réglementation”*), et une pédagogie transmissive (*“l’UFCV, [...] c’était beaucoup plus scolaire dans la façon de faire leur formation, [...] c’était on vous donne les informations, on vous donne des papiers [...] sur qu’est-ce que c’est na na na. Vous apprenez ce qu’il y a sur le papier, et ensuite, on en parle ensemble”*), tandis que pour le second elle a entrevu une forme de co-construction des savoirs (*“Aux Ceméa, j’ai trouvé un système inverse où c’est “qu’est-ce que vous savez ? Et qu’est-ce qu’on peut faire avec votre savoir ? Et qu’est-ce qu’on peut construire ensemble ?”*). Elle repère ainsi des différences entre ces organismes, notamment dans les façons d’aborder la législation, où d’un côté elle a vécu des cours théoriques et d’un autre des réponses à des questions que les stagiaires se posaient. Attribuant ces différences aux valeurs défendues, Charlotte estime que celles des Ceméa lui correspondent davantage (*“Les Ceméa [...] cela me correspondait plus, dans la vision [des] choses, parce qu’ils ne défendent pas les mêmes valeurs justement”*), ce qu’elle illustre et argumente par une construction plus impliquante

*“Je me suis plus située de ce côté-là, et je me suis plus retrouvée dans le fait de faire avec les capacités de chacun, et de construire avec ça quelque chose plutôt que de dire “on vous amène le savoir et puis après vous vous démerdez avec”. Je trouve qu’on construit moins au final en faisant comme cela, et ça ne correspond pas à tout le monde aussi ce système-là. Alors que le système de se servir des capacités de chacun, ça correspond forcément puisqu’on se base sur les capacités de l’autre, et c’est vrai qu’aux Ceméa, j’ai plus retrouvé ça qu’à l’UFCV”*.

Charlotte devine un impact de ces organismes sur la façon d'animer (*"l'organisme dans lequel on fait notre formation influence puisqu'ils ne défendent pas tous les mêmes choses exactement et que du coup les formateurs, eux, ne défendent pas les mêmes choses non plus. [...] Forcément, on n'est pas formés pareils, [...] on n'a pas forcément les mêmes visions"*), attribuant également cela à des convictions qui y seraient différemment défendues (*"plus ou moins impliqués sur ce qui est défense de l'animation"*). Charlotte appréhende en ACM des différences de fonctionnement, qu'elle attribue notamment à l'organisme de formation, et qui se veut éloignée, pour sa part, d'un aspect *"carré"* (*"Je sais que ça ne correspond pas et que j'adapte beaucoup"*). Elle dit les apprécier et en bénéficier, comme au sujet de l'organisation, dans des apports mutuels (*"En échangeant, [...] on s'apporte des choses l'un de l'autre"*). La question de la formation est à considérer à double-lecture, dans un processus impliquant une forme de passivité et un résultat, la forme consécutive à cette formation (*"on n'est pas formés exactement pareils en fonction des organismes, c'est sûr"*).

Indra entrevoit une part de chance de rencontrer *"une super équipe"*, qui puisse lui correspondre (*"ça matche et tu fais des trucs supers"*), tandis que ce n'est pas toujours le cas (*"ce n'est pas trop ton état d'esprit"*). Pour elle, il s'agit alors de ne pas tout remettre en question, entrevoyant une limite à désirer cette correspondance (*"On peut pas espérer changer tout le monde"*) et n'éludant pas qu'il puisse y avoir de bons moments.

Charlotte fait longuement part de son stage d'approfondissement, en itinérance et qu'elle a apprécié, avec des formateurs alternant les temps de présence (*"Ça nous apprend plein de choses, je trouve, puis on apprend beaucoup des autres aussi"*). Il s'agit d'entreprendre (*"On s'est arrêtés dans des fermes [...] pour demander aux gens [...] si on pouvait installer nos tentes"*) et de s'organiser collectivement (*"quel matériel on prend, comment on s'organise ? Préparer son parcours..."*), de pratiquer dans le réel (*"Retirer des lopins de terre, faire son feu, se balader [...]. On se douchait chez l'habitant, si on pouvait"*). Elle dit pouvoir reproduire cette pratique avec des adolescents (*"Avec des ados, c'est un truc que je pourrais faire"*), tandis qu'elle ne le fait pas avec les plus jeunes avec lesquels elle travaille. Dans cette formation décalée d'un *"ici"* et de ses repères plus habituels, elle y a appris quelques éléments de réglementation (*"On a quand même appris en même temps [...], tout ce qui est pour l'alimentation, la chaîne du froid. [...] 10 jours, on n'a pas le temps d'approfondir"*), qu'elle réinvestit dans d'autres contextes.

Les questions d'internat, de demi-pension et d'externat en stage sont évoquées, parfois corrélées à des questions financières ou des dates de disponibilité. Indra a pu comparer internat et externat. Elle évoque les stages BAFA en internat et la confiance collective qui leur serait inhérente : *"ça change tout [...], toujours un truc qui se crée"*, pour des préparations d'animation réalisées le soir.

Marine est engagée et adhérente dans l'association des Ceméa (*"Je suis aux Ceméa"*), et nous percevons une forme de transition écologique suite à cette rencontre, puisqu'une expérience houleuse et décevante (*"des gamins hyper consommateurs et les anims aussi"*), avec des animateurs à contre-courant de ses pratiques, l'avait éloignée de l'animation (*"j'ai eu un petit peu peur de l'animation"*). Elle a repris confiance par le biais de formateurs des Ceméa et de l'atelier-relais. Désignant des animateurs frileux à l'idée de pratiquer certaines activités avec des enfants, Marine suppose que cela est dû au fait qu'ils n'ont certainement pas rencontré, comme elle avec Karim et Gary des Ceméa, des personnes qui les ont mises en confiance avec les possibilités d'agir laissées aux enfants

*("peut-être que voilà, ils n'ont pas rencontré des gens qui les mettaient en confiance sur le fait qu'on peut laisser l'autonomie tout en s'éclatant, tout en étant sécurisant. Voilà, on peut aller faire des choses un peu fofolles, on peut mettre une scie dans les mains d'un gamin, voilà, sans qu'il y ait forcément un souci")*.

#### **5.4.1.5 - ACM-Organisateurs**

Les paroles des animateurs mettent en lumière le caractère propre des organisateurs et les pratiques qu'ils induisent, témoignent des conditions de travail qu'ils rencontrent et s'expriment au sujet du recrutement des enfants et des animateurs.

##### **- Les Caractères propres**

Nous entrevoyons des organisateurs qui ont des caractères propres très spécifiques, comme, par exemple, le scoutisme européen, présenté par Davy. Il récite les paroles de la promesse scout

*("Sur mon honneur avec la grâce de Dieu, je m'engage à servir de mon mieux Dieu, l'Église, ma patrie et l'Europe, à observer la loi scout et à aider mon prochain en toutes circonstances"), qu'il s'agit "[d']appliquer dans la vie de tous les jours.", afin "[d']être pleinement dans la société", "[d']être un petit plus pour tout le monde" et "[d']aider son prochain en toutes circonstances".*

Il décline, illustre et justifie ensuite les 3 principes

*("Le devoir du scout commence à la maison" ; "Fidèle à sa patrie, le scout est pour l'Europe unie et fraternelle" ; "fils de la Chrétienté, le scout est fier de sa foi : il travaille à établir le règne du Christ dans toute sa vie et dans le monde qui l'entoure"),*

et les 10 lois scouts

*("Le scout met son honneur à mériter confiance" ; "Le scout est loyal à son pays, ses parents, ses chefs et ses subordonnés" ("On peut peut-être ne pas être d'accord avec tout ce que propose le gouvernement, mais on essaye de respecter le pays [...] les autorités [...] ses supérieurs") ; "Le scout est fait pour servir et sauver son prochain" ; "Le scout est l'ami de tous et le frère de tout autre scout" ; "Le scout est courtois et chevaleresque" ; "Le scout voit dans la nature l'œuvre de Dieu, il aime les plantes et les animaux" ("Normalement, un bon scout doit être écolo") ; "Le scout obéit sans réplique et ne fait rien à*

*moitié” ; “Le scout est maître de soi : il sourit et chante dans les difficultés” ; “Le scout est économe et prend soin du bien d’autrui” ; “Le scout est pur dans ses pensées, ses paroles, ses actes”)*

à respecter, voulus proches de l’Église, qui les structurent, et qu’il a pu aisément retrouver sur Internet, développant que *“sans les jeunes, l’univers du scoutisme n’existe pas”*. Davy développe qu’il n’a pas d’évènement critique en tête avec les jeunes, entrevoyant dans le scoutisme *“ce pardon qui est assez facile”*, ce qu’il dit contribuer à les faire grandir, à faire des efforts. Il aborde encore la nature, l’histoire et la guerre comme des thématiques relatives au scoutisme européen, dans le but d’une construction personnelle, en communauté.

#### - Pratiques induites par l’organisateur

Les spécificités des organisateurs induisent des pratiques et des conditions de pratiques différentes, comme le précise Davy et la non mixité *“dans la pédagogie du scoutisme européen”*. Il apprécie personnellement pouvoir se retrouver uniquement *“entre gars [scouts] ou entre filles [guides]”* pour aborder des questions liées aux évolutions du corps humain, lors de *“topos”* ou au coin du feu. Il dit que cette séparation est diversement reçue par les groupes scouts.

Cette non mixité se retrouve, par ailleurs, dans un centre qu’a fréquenté, et peu apprécié, Quentin (*“là-bas c’était... tous les jours !... : « Vous voulez faire quoi ? », « un foot »... « bah... on va faire un foot... » [E : Et les filles ?] Et les filles bah c’était la fille qui s’en occupait, je m’occupais des garçons.”*)

Nous relevons encore le cas du MRJC, mouvement d’éducation populaire dont la démarche se base sur le principe du *“Voir-Juger-Agir”*. Alice présente cet organisateur comme ayant développé une culture de la préparation des repas (*“on pense que c’est important qu’ils vivent aussi ces moments-là, [...] et c’est valorisant. C’est un moment sympa, ça leur fait apprendre plein de choses”*), plutôt que de la cantine et des repas préparés (*“Je n’ai jamais fait un camp MRJC [...] où on allait dans la cantine”*). Elle présente une volonté institutionnelle, dont elle a pu observer des bénéfices chez des jeunes apprenant à apprécier cela

*(“C’est aussi une volonté du mouvement, que d’axer dans le camp sur le quotidien [...], des moments qui sont conviviaux au final et qui apportent” ; “C’est le mouvement qui veut [...] que les jeunes [...] participent, [...] s’émancipent, [...] ça passe aussi par tout le quotidien” ; “ils font ça pour tout le groupe. [...] On s’entraide, on coopère. Ça apporte d’autres valeurs”)*,

ce qu’elle qualifie de *“valeurs du MRJC”* devant apparaître dans *“le rapport d’orientation”*, *“écrit tous les sept ans”*, par *“le national”*. Pour Alice, *“c’est un peu la vraie vie, enfin la vie”*, et elle alerte sur des évolutions législatives qu’on lui a rapportées (*“On n’a même pas eu le droit de faire un feu*



de camp cette année”) qui rendraient compliqué et mettraient en péril le fait de cuisiner, qu’elle observe un recul

*(“C’est de plus en plus difficile de garder ce côté-là pour toutes les normes sanitaires, enfin les normes d’hygiène, pour avoir des cuisines en extérieur. [...] On fait la cuisine sous la tente, enfin, on n’a pas de vraie cuisine. [...] C’est normal qu’il y ait des normes, mais il y a peut-être des trucs un peu excessifs. Et en même temps, ça doit être difficile de trouver le juste milieu”).*

En contrepoint, d’autres organismes ne se préoccupent absolument pas de la réalisation des repas, comme c’est le cas de la Communauté de communes où travaille Charlotte (*“Ce sont les cuistos qui sont dans les écoles toute l’année. Donc, je ne gère absolument pas toute la partie cuisine.”*)

Alice décrit encore des particularités du MRJC concernant la question de la programmation, développant sur le fait que les équipes constituent simplement *“des grandes lignes”* (*“pas que tout soit écrit”*), tandis que Céline a pu anticiper le programme, ponctué d’intervenants, de trois semaines de colo avec intervenant ou qu’Omayma et Steve aient dû programmer chaque activité de leur centre au préalable. Indra, qui n’apprécie que modérément le programmatif et y préfère une forme de spontanéité (*“je trouve qu’il faut quand même toujours laisser une place à l’imprévu”*) est plus prudente quant à généraliser cet aspect à l’ensemble des camps du MRJC (*“avec le temps, l’état d’esprit et les camps, ils changent quand même parce que les jeunes, [...] et les animateurs, ils changent”*). Elle a néanmoins observé et apprécié cette particularité dans les camps qu’elle a vécu, comme jeune ou comme animatrice, et justifie cela par le fait de donner de la vie au groupe (*“si tu casses ça... t’arrêtes de faire monter la mayonnaise. (rires)”*).

Indra compare encore le MRJC et d’autres organisateurs avec lesquels elle a travaillé, quant au budget dépensé et à la propension à consommer des activités. *“Ce n’est pas dans ma culture d’animation”* dit-elle concernant ces organisateurs plus dépensiers et qu’elle a découverts sur le tard. Si elle y entrevoit moins de sens et d’apport, elle reconnaît que cela a satisfait les jeunes en question (*“c’était ce que le groupe attendait, [...] il y a carrément la cohésion de groupe qui joue là-dedans”*), l’organisateur pouvant, par ailleurs, se le permettre financièrement (*“on avait un très gros budget”*).

Une particularité de conditions de pratique est également observée à la Maison de Courcelles, où le torchon de vaisselle est devenu un véritable étendard, un objet-symbole de résistance, tandis qu’il leur a été recommandé, institutionnellement, d’opter pour du sopalin. La vaisselle y est considérée comme une pratique importante. Un taux d’encadrement plus important qu’ailleurs et que le suggère la norme (un pour douze) y est repéré, avec un animateur pour quatre enfants. Pour Céline, cela a un impact marqué sur le séjour (*“déjà le fait qu’on soit un animateur pour quatre, c’est vachement différent que les autres colos...”*), permettant ainsi des projets d’enfants, telle une balade à vélo que deux animateurs ont pu faire avec quatre enfants (*“La plupart des colos c’est pas possible parce qu’on*

est pas assez d'animateurs"). Pour Juliette, ce ratio peu habituel "laisse beaucoup plus de disponibilité et ça permet que l'animateur puisse vraiment accompagner les enfants, des petits groupes." Nous avons pu entendre et constater une organisation particulière, les animateurs étant répartis dans "plusieurs pôles", (les "coins"), permettant aux enfants, selon Céline, d'être "vachement autonomes sur ce qu'ils veulent faire". Pour Juliette, les enfants y sont "tout le temps en liberté entre guillemets", et cela demande "un cadre assez [...] présent". Par ailleurs, en plus du coin "musique" non cité par les animatrices, quatre "coins", ouverts du matin au soir avec un animateur présent, sont détaillés : "le cirque", "le coin jeux" (accessible à la fois aux plus grands et aux plus petits), et, également, le "brico" et le "trappeur" dans lesquels les enfants peuvent aller à leur guise durant la journée et y utiliser des outils. Dans l'organisation de Courcelles, "les enfants peuvent soit faire ce qui leur plaît et proposer [...] ou l'animateur peut aussi proposer" (Juliette), en plus des "événements" quotidiens, auxquels les enfants sont libres de participer et des "projets des enfants" ("ce qui va émerger de leur désir, de ce qu'ils ont envie de faire..."). Juliette rapporte encore le rôle de "coordo" ("une personne référente de la journée, [...] qui va pas vraiment bouger de la journée et qui va gérer [...] comment on va organiser les projets dans la journée. [...] C'est celui qui porte la casquette de la journée") et celui de "sécu", adopté également chaque jour par un animateur différent, qui circule dans les différents lieux, rapporte au "coordo" "tout ce qu'il se passe dans la maison et en fonction de ce qu'il se passe d'aviser [...] de rendre un animateur disponible pour des projets", va à la rencontre de tous les animateurs et il va [...] rendre compte de l'attente de la maison". Pour Juliette, cette organisation participe au fait que les enfants puissent rester seuls dans la cour et même éloignés dans le parc, un animateur étant de surcroît forcément à proximité en cas de problème, au coin "trappeur", même s'il n'est "pas responsable des enfants qui sont en dehors du trappeur". Le "sécu de nuit" ("un animateur différent tous les jours qui dort [...] dans le lit du sécu de nuit... et qui est bah le référent pour la nuit, donc si les enfants ont un problème [...] il viennent réveiller cette personne et le matin ils viennent le réveiller pour lui dire qu'ils sont réveillés...") constitue une autre particularité de la Maison de Courcelles.

La Maison de Courcelles module ainsi le nombre d'animateurs par enfants (un animateur pour quatre enfants). C'est également le cas d'autres organisateurs, comme la ville de Wadors, avec un animateur pour dix enfants - ce que Steve décrit comme n'étant pas la "panacée" -, en fonction du public ponctuellement ("C'est gérable, après ça dépend aussi le public. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 [...] difficiles à tenir, ce n'est pas du tout pareil ! [...] Ce n'est pas le même métier !"). D'autres structures dépassent ainsi le ratio minimal d'animateurs minimal, de fait, en fonction du public accueilli, comme EJM ("Quand c'est des colos comme ça, on essaye de prendre plus d'animateurs que prévu [...], si l'animateur a un souci ou autre,

*qu'il puisse [...] prendre 5 minutes pour souffler et évacuer*") ou encore la SATED (un animateur par enfant, avec des animateurs supplémentaires, en aide).

Le matériel mis à disposition traduit des positions de l'organisateur, comme pour le cas des ciseaux à bouts ronds dans le centre de Léa, ce qui témoigne d'une volonté que les enfants puissent réaliser l'action de découper en atténuant quelque peu la nécessité d'une attention chez les animateurs, tandis que d'autres outils plus tranchants sont mis hors de leur portée.

Le matériel mis à disposition des enfants à la Maison de Courcelles dénote également d'une position de l'organisateur, comme pour les outils au coin "trappeur" ("*une scie, [...] des Opinel...*") qui peuvent "*être très dangereux*", selon Maëva, qui en précise le cadre d'utilisation ("*il y a l'animateur [...] des règles... et si c'est pas bien utilisé bah c'est retiré*") et d'action concernant l'animateur ("*Les outils faut demander pour aller les chercher [...], que l'animateur sache qui a quel outil, fasse attention... et puis on montre comment on l'utilise*"). Maëva rend compte d'échanges informels au sujet du risque avec l'organisateur, témoignant à la fois d'une possibilité d'échange et d'un accord concernant les limites d'une gestion stricte des risques

*("On est montés boire un café [...], on rigolait avec Tony [...] il y avait des enfants assis dans l'herbe, on était là "bah non... il peut y avoir des tiques dans l'herbe du coup demain on les interdit d'aller dans l'herbe..." Ça peut aller très loin si on pense comme ça. Les enfants... Il y a des risques partout en fait. Du coup c'est bien de cadrer c'est bien de faire attention mais si on commence à tout interdire et à suivre la législation, bah on ne peut plus rien faire avec eux et... c'est dommage (rires) on passe pas de bonnes vacances...").*

Maëva appelle à trouver un "*juste milieu*" qu'elle semble avoir quelque peu trouvé avec cet organisateur, entre sécurité ("*ils doivent être en sécurité, à ce qui leur arrive rien*") et une conduite qui n'est pas guidée que par des règles extérieures ("*mais si on suit tout dans ce sens et qu'on suit vraiment la législation à la lettre... bah on fait plus rien non plus à côté, enfin... à ce moment-là il y a plein de choses qui sont interdites et c'est horrible*"). Elle désigne ainsi quelques pratiques qu'elle entrevoit comme déviantes d'une lecture stricte de la législation et désigne par des "*compromis*" ("*là on devrait pas avoir le tipi là dans...*"; "*on n'a pas le droit, d'avoir du polystyrène dans le bâtiment... bah pour un évènement on peut sortir du polystyrène et le ranger après*").

Juliette a fait une colo "*sports extrêmes à la montagne*" pour sortir de ses expériences de centre où elle se sentait un peu limitée, pour connaître "*d'autres structures, d'autres fonctionnements*". Elle témoigne ainsi de positions d'organisateur avec lesquelles elle n'était pas en accord dans les centres, relativement aux rythmes à prévoir bien à l'avance et à tenir ("*faut préparer l'emploi du temps*") et au sens de l'activité ("*que les enfants produisent un petit peu quelque chose à leurs parents pour montrer [...] qu'ils ont pas rien fait... et j'étais pas toujours en accord avec ça [...] tout le temps dans l'activité, [...] dans la production...*"), ce qu'elle considère comme des limites de fonctionnement.

Autre organisateur, la Communauté de communes du canton du Mexin qui, à une exception rurale et historique près sur une totalité d'une quinzaine de structures, n'organise plus de camping. Lors de la pré-enquête, une douzaine de justifications ont été données à Mme Vencel par le directeur de Vipoule, par ailleurs salarié à l'année, pour ne pas le faire, touchant tour à tour à la réglementation (*"la réglementation de l'alimentation a augmenté"*), aux inspections (*"il y a de plus en plus de contrôles, on est bridés"*), à l'organisateur

*("Les élus jeunesse n'en veulent plus" ; à la mer, un gamin s'est brûlé au deuxième degré. Il avait dû loucher une fois la crème solaire pendant la journée. C'est un accident, les directeurs ont reçu un courrier de la Communauté de Communes, ont été convoqués. Quand on a ce genre de problème avec les élus, on a moins envie de partir"),*

aux parents (*"les parents sont moins prêts à faire partir en camping" ; "une fois un gamin est parti avec un sac énorme..." ; "un père [...] nous a dit de ne pas faire de jeu du loup-garou"*), aux animateurs (*"les animateurs ont de moins en moins d'expérience" ; "Les animateurs sont de moins en moins prêts à partir" ; "les animateurs ne sont pas prêts à partir en camping"*) ou encore aux formations (*"lors de la formation BAFA, c'est compliqué en février"*). Il participe comme formateur à cette session BAFA de la Communauté de Communes, organisée par les Ceméa, laquelle inscrit un entre-soi pratiqué, où seuls les animateurs locaux et formés dans ce cadre de "BAFA territorial" peuvent travailler l'été, les pratiques locales y faisant figure de norme établie. *"Moi j'adore le camping"*, explique-t-il, répondant que *"ce n'est pas le coordinateur de la Communauté de Communes qui bloque"* quand il est interrogé par Mme Vencel sur l'éventualité de formations d'animateurs au camping.

Laurie travaille dans ce même centre, et nous dit, lors de l'entretien, qu'elle n'y pratique pas le camping, un stage d'approfondissement camping étant désormais nécessaire à cette pratique

*("Si on veut faire un camping il faut avoir [...] fait une perf camping. [...] C'est obligatoire ça [...] Au Château de Vipoule avant, ça se faisait. On avait le droit de planter nos tentes là-bas et il y a eu un truc qui est passé comme quoi maintenant si tu n'avais pas le "diplôme" pour faire un camping, tu n'avais plus le droit de proposer cette activité. Donc, ça ne se fait plus."),*

personne ne disposant de ce sésame là-bas (*"je n'ai pas le "diplôme" pour faire camping"*). Laurie relativise cette règle, qui, notons-le, n'existe aucunement dans la législation, en précisant qu'elle ne s'applique pas aux camping municipaux, auxquels elle dit qu'ils ne peuvent pas accéder pour des questions financières, bien que les jeunes du CAJ, eux, y accèdent. Pour Laurie, cette nécessité de formation, qui est en réalité une croyance se justifie

*("je peux le comprendre parce que le camping, enfin en soi ce n'est pas dû à tout le monde. Tout le monde ne sait pas monter des tentes, [...] préparer à manger. [...] Je suis assez d'accord même si je trouve quand même un peu dommage en soi, mais avoir besoin d'une formation, [...] je trouve ça assez justifié")*

au niveau du montage des tentes (*“Moi en dehors [...] de planter les tentes Ikea [...], c’est Décathlon [...] les 30 secondes [...], je ne sais pas installer une tente”*), sur le plan de l’hygiène (*“il y a peut-être des trucs à respecter [...], des critères à respecter que sans la formation on ne sait pas”*) ou de la cuisson des aliments. Comme pour l’histoire de l’oeuf et de la poule, Laurie s’estime inexpérimentée dans le domaine du montage des tentes (*“à chaque fois qu’on arrivait sur le campement, la tente cuisine, les couchages étaient installés”*) et de la cuisine au feu de bois, qu’elle n’a jamais pratiquée. Elle regrette l’absence d’une formation par l’organisateur, nécessaire selon elle (*“si tu n’es pas formé, tu ne sais pas comment t’y prendre. C’est comme tout, être animateur sans avoir la formation pour l’être, [...] pour le camping c’est pareil”*). La réalité dépassera-t-elle cette fiction de nécessaire spécialité diplômante ? Au centre de Sergare, le même constat de baisse de la pratique a été réalisé (*“au fil des années [...] le camping c’était un peu devenu... zéro”*), pour une action diamétralement opposée, avec une impulsion de relance de cette pratique par la mairie, *“pour apprendre aux enfants à reprendre goût au camping”*. Dimitri, qui a fait le constat que les *“parents n’ont plus les mêmes attentes”* et ont *“peur de laisser leur enfant à [...] des personnes inconnues”*, s’enthousiasme pour ce camping d’une nuit, au cours duquel il dit s’être formé pour cette pratique, mais également pour l’organisation en général (*“le camping c’est vraiment l’organisation pure et dure”*), faisant le constat de conséquences importantes et de la difficulté de gérer si *“quelque chose part de travers”*. Autre structure, autre stratégie de la part de l’organisateur Jing’Air, qui organise une forme de mise à l’épreuve des animateurs, que Laurie apprécie, sur le thème du camping (*“On a un week-end de préparation, [...] Les directeurs [...] nous mettent “à l’épreuve”, c’est-à-dire qu’ils nous font dormir en tente pour voir si on est apte à aller sur des campings”*). Les animateurs qui ne valident pas cette étape ne seront pas recrutés.

#### - Rapport aux animateurs et recrutement

Le recrutement des animateurs est mentionné par Loïc et Laurie, pour un organisateur, collectivité territoriale qui finance une partie de leur BAFA en contrepartie de plusieurs séjours d’animation. Les animateurs (Loïc : *“comme ça j’ai pu le passer à moindres frais”*) et l’organisateur (Laurie : *“comme ça, ils sont sûrs d’avoir leur quota d’animateurs”*) peuvent en tirer des avantages. Pour l’organisateur de Laurie, il est nécessaire de provenir de ce territoire pour tirer profiter de ce contrat et d’une formation BAFA 1 spécialement organisée pour et avec lui, mais également pour y être animateur. Ce huis clos induit une forme de fermeture à une extériorité pouvant alimenter, mais également remettre en question, des pratiques et interprétations législatives.

Pierrick présente son évolution avec ce même organisateur (*“la première année, ça s’est très bien passé [...]. La deuxième année, j’étais dans les petits papiers. [...] L’année d’après, j’étais devenu*

[...] un peu trop référent pour eux”), suivie d’une forme d’éviction ressentie (“Dans une petite ville comme ça, une fois que tu es plus dans les petits papiers, ça peut se retourner contre toi”) exercée par un cercle dirigeant (“En gros, le gérant de la Com des Com a des amis proches [...], généralement directeurs, [...], un gros noyau assez solide et qui pouvait faire pression, [...] dans la hiérarchie, s’ils ne voulaient pas me prendre l’été d’après, ils ne me prenaient pas”), dont la cause est selon lui sa prise de confiance (“ils pensaient que j’avais trop pris la confiance alors que c’est juste que [...] je me lâchais plus”). Il a ressenti un déplacement de tranche d’âge comme un signe (“Ils m’avaient mis en maternelle. [...]. Ils savaient que j’avais détesté la maternelle. Donc, j’avais pris ça pour un signe [...], ils étaient sûrs que ça allait me vacciner”) et n’a pas repostulé, craignant d’autant plus d’être une prochaine fois placé dans une structure très éloignée, nécessitant un véhicule. Il ressent une forme d’élimination, cette fois de l’intérieur (“S’ils voulaient t’éliminer, ils t’éliminaient”), quelque peu perfide (“ils pouvaient te mettre dans une commune à côté, mais tu as besoin d’une voiture. [...] S’ils voulaient t’embêter un peu, ils te mettaient à Furet”). Pierrick s’est extrait de ce système et s’est tourné vers d’autres horizons (“Je me suis dit “ce n’est pas grave, ça me permettra de voir autre chose”), dont il a tiré avantage (“je ne regrette pas, [...] maintenant je voyage de ouf”).

Indra mentionne une possible continuité, une interface de la jeunesse vers l’animation au MRJC, mettant en avant des relations humaines appréciées

(“Quand tu es jeune, tu as un peu tendance à idolâtrer des animateurs [...] Au MRJC, c’est chouette parce qu’on a la chance de continuer de les côtoyer. Et qu’après, de jeune à anim, [...] tu puisses devenir ami avec eux, mais si ça m’a donné envie d’être animatrice aussi. [...] Du coup, c’est comme ça que j’en suis arrivée là. (rires)”).

Léa mentionne une certaine bonne humeur dans les équipes, caractérisée par des relations externes aux moments passés avec les enfants (“On se voit souvent le soir, [...] dès qu’il y a un camp, on va le rejoindre. [...], on fait beaucoup de choses ensemble.”), et une récurrence d’équipes (“On se retrouve tous d’années en années”) renouvelées par touches (“Bon, après, on a deux ou trois, qui arrivent, mais il suffit qu’on les incluse, et c’est bon”).

Au regard de la sécurité, les questions de recrutement et de formation sont remarquées dans la structure de Steve et Omayma. Hors entretien, la directrice nous rapporte que la ville, organisatrice des centres, a établi un seuil de 3 “animateurs spécialisés” par centre pour les enfants “à handicap”, n’étant, ici, pas uniquement affectés à l’enfant, en l’absence de “cas lourds”. Elle relève un manque de formation à Wadors et explique : “on les accueille mais on n’est pas formés”. Pour elle, “les directeurs ne peuvent pas donner un enfant autiste à un animateur de 18 ans” : “on crée l’accident”. Elle observe que certains ont besoin de travail et acceptent, risquant de ne pas travailler si l’enfant ne vient pas. “On récupère le fond du panier”, regrette-t-elle, prise au dépourvu pour trouver un animateur quand il y a des inscriptions le jour-même : “on pioche”. Steve confirme quelque peu que

les évolutions réglementaires en matière d'accueil de tous les enfants ne fait pas la formation. Steve apprécie l'accueil de davantage d'enfants dans les ACM (*"Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible"*), mais entrevoit des limites à cet accueil (*"J'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué. La barrière, elle est trop grande quoi !"*). Il distingue ce qui pourrait être confondu dans une spécificité (*"mais "autiste", c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste"*), relativement à la communication, à sa participation à *"la vie du groupe"*, aux objets de son intérêt et, plus globalement, à ce qu'il entrevoit comme *"gérable"* ou non, du fait de violence notamment qu'il estime le décaler de ses fonctions d'animateur (*"À un moment, ce n'est plus être animateur quoi !"*), appelant à un au-delà de lui-même (*"On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés"*), qui pourrait être paré par une aide extérieure, comme des *"personnes spécifiques chargées de s'en occuper"*, ou encore une meilleure formation (*"être mieux formés là-dessus"*), afin de combler une compréhension (*"Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas"*) qui lui apparaît incomplète (*"Tu ne sais pas comment il réagit. [...] Même si les parents, ils nous expliquent, [...] ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout"*) et même quelque peu rédhitoire (*"On ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible"*). Il regrette la forme abrupte préalable à ces situations (*"On peut te mettre sur un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. [...]. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider !"*). S'il entrevoit que sa compréhension peut, selon lui, évoluer (*"Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit"*), il lui entrevoit des limites

*("Peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué").*

Tiffanie pointe un organisateur qui n'était pas dans les clous de la législation au niveau des taux d'encadrement, lui posant un problème encore accru lorsque sa collègue a été absente, alors qu'ils n'étaient que deux animateurs pour 30 enfants de 3 à 5 ans. Elle entrevoit une limite au dépassement du ratio enfant/animateur ici franchie (*"Quand tu as deux, trois gamins au-dessus de l'effectif, ça passe"*), amenant difficultés et impossibilités à l'équipe réduite (*"c'était juste l'horreur, [...] tout gérer, [...] ce n'est pas possible [...], tu ne peux pas être partout"*) et des réactions autres de sa part (*"de ce coup-là, tu es exigeante avec les gamins parce que tu n'as pas envie de leur dire 50.000 fois "fais ceci, fais cela"*) et une plus faible attention à chacun et à ce qu'ils fabriquent lors d'activités (*"tu n'as pas le temps de t'occuper de chacun, leur truc, [...] s'ils n'arrivent pas à figoler"*). Elle

assimile ce fonctionnement à une “garderie” (“C’est du gros quoi”), qu’elle avait hâte de quitter durant cette journée.

Enfin, Pierrick suggère l’exosystème vie privée-organisateur-ACM, alors qu’il certifie ne pas avoir été reconduit dans l’association Jing’Air en raison de son orientation sexuelle (“J’ai appris l’année d’après que je n’avais pas été repris parce que j’étais homosexuel”).

### - Conditions de travail

Omayma dit qu’on ne peut pas travailler deux mois de suite à Wadors, la mairie, organisatrice, estimant que cela pouvait se révéler fatigant et pesant pour un animateur. La fatigue des animateurs est ainsi quelque peu gérée par ces organisateurs. Laurie compare deux fonctionnements qu’elle a pu vivre. L’organisme Jing’Air met en place un dispositif qui restreint la liberté des animateurs avec, outre des activités préparées à l’avance et sur lesquelles ils ne peuvent pas revenir, un coucher à heure fixe pour eux après les réunions (“Pour une colo c’est assez rare, on n’a pas le droit de se coucher au-delà de minuit”), qu’elle compare avec un autre organisme, EJN, avec lequel elle estime que “c’est beaucoup plus libre” (“L’animateur enfin gère lui-même [...] sa fatigue, son sommeil et même au niveau de l’emploi du temps, [...] on peut le préparer pour la veille”). Elle estime ne pas spécialement pouvoir profiter dans le premier fonctionnement (“Ce que j’aime dans la colo, c’est qu’on se retrouve entre animateurs le soir et, enfin, qu’on déconne un peu”). Elle décrit également qu’un dispositif d’avertissements pour les animateurs est mis en place en interne avec Jing’Air, présentant ainsi qu’elle risque un avertissement dans son dossier en cas d’erreur commise.

Steve évoque l’organisateur, la mairie de Wadors et les “moyens structurels” mis à leur disposition. Il évoque négativement l’exiguïté des locaux (“Nous, enfin 40 dans une salle, je ne trouve pas ça normal”), ses contraintes de confort (“on se retrouve tous comprimés dans un petit endroit, [...] ça pue, il fait chaud, tellement, tu es tout le temps dans la même salle”) et les questions éthiques que cela soulève pour lui (“S’il pleut, [...] à 40 toute une journée. [...] Les enfants, il faut les comprendre aussi. Enfin, ils sont humains, tu ne peux pas laisser 40 dans une petite pièce comme ça. Ce n’est pas humain de faire ça, que ce soit pour eux ou pour nous. Ce n’est pas des conditions satisfaisantes”). Ils essaient de “fluidifier le groupe”, de “l’éclater” en mettant en place “plusieurs activités en même temps” (“après, enfin, si on n’a pas le choix, on s’adapte. On essaye de trouver des solutions”), pour éviter d’être “à 40 en train de jouer au même jeu” (ce à quoi nous avons assisté, pour deux groupes de 40 enfants réalisant deux activités strictement identiques). Steve regrette cet entassement alors qu’il y a un gymnase municipal à proximité, dans lequel ils ne peuvent se rendre (“on a un gymnase à côté, on ne peut pas y aller”), et des salles de classes juste à côté, inutilisées l’été (“Si le centre est éparpillé [...] on respire. [...] Pourquoi on ne pourrait pas les avoir ?”). S’il entrevoit un début



d'explication (*"ce n'est pas géré par la même personne, donc s'il n'y pas de pont entre deux"*), il s'estime, à son niveau, impuissant face à cela (*"Et nous, on ne peut pas influencer là-dessus [...] en tant qu'animateur !"*).

Loïc développe une règle fixée par un organisateur en colo, mais dont il ignore si elle émane de la législation (*"c'est peut-être interne à la structure"*) : trois enfants au minimum en sortie en autonomie. Une règle qui n'apparaît pas dans d'autres ACM, dans lesquels les enfants ne peuvent franchir les murs de la structure sans animateur. Il développe que les membres de l'équipe se consultent (*"C'est pas qu'une décision d'animateur, parce que c'est la responsabilité de tout le monde"*), peuvent fixer d'autres conditions (*"si on sait que l'enfant il a qu'une envie c'est de s'en aller [ou] des activités en cours. [...] Il faut que ça soit quelque chose de prévu"*). Il présente ce qu'il a déjà permis, avec certaines précautions (*"Vous partez à combien ? [...] Les noms ? [...] Vous rentrez [et] partez à telle heure, exactement ?! Et vous avez mon numéro de portable"*) comme "gérable" (*"Il suffit de bien les coacher, bien de leur dire ce qu'il faut faire [et] ce qu'il faut pas faire"*).

L'un des points de progrès qu'entrevoit Davy dans le scoutisme est l'implication des supérieurs hiérarchiques dans des actions concrètes

*("mes supérieurs, [...] qu'ils montrent [...] plus l'exemple, parce que c'est souvent des personnes qui travaillent au national, donc ils sont dans des bureaux. [...] J'aimerais bien de temps en temps qu'ils se disent "Bon ! Allez ! On va refaire une marche [...] et puis revenir sur des bases". Souvent, ils oublient un peu trop ce qu'ils ont peut-être vécu [...]. J'aimerais bien les voir un peu plus sur le terrain")*.

Bien qu'il dispose de contre-exemples, il entrevoit des anciens éloignés de la pratique du scoutisme (*"il y en a certains, je pense, qui oublient un peu la base sur laquelle ils ont construit leur vie de scout"*), regrettant ainsi qu'ils puissent seulement initier des projets (*"lancer des choses"*), comme la restauration des calvaires, éloignés de possibilités de terrain et de réalités locales (*"l'idée peut être bonne, mais sur le terrain ou au niveau local, c'est peut-être un peu plus difficile. [...] Ce sont des idées qui sont excellentes, ça marche par endroits, mais dans d'autres, ça ne marche pas. [...] Et voilà, il faut qu'ils réfléchissent à ce qu'on est nous, au niveau local"*), ce entraînant ce qui apparaît dans les propos comme des dysfonctionnements proches de ceux rencontrés dans les entreprises (*"C'est comme tout chef d'entreprise qui peut lancer des choses, mais au niveau des différents services, ça a dû mal à coller, parce qu'il y a l'histoire du service qui existe et c'est un peu complexe de les faire"*).

### - Budget

François déplore une baisse du budget de son centre. Certaines sorties n'y sont plus pratiquées (*“une grosse sortie [...] dans un parc d'attraction et le budget a tellement baissé qu'on peut plus le faire”*), mais il apprécie d'autres prestations, impliquant des dépenses plus modestes

*(“on ramène des structures gonflables” ; “une sortie cinéma, il m'a dit : “ouais [...], à la fin du mois [...]” et s'il reste encore un peu de budget, il leur paiera le Mac Do” ; “vendredi, on va faire du laser game, on va à la piscine lundi” ; “un Bungy, c'est deux arbres, il y a un élastique et toi, [...] tu sautes en l'air”*).

Aux prestations, dont la part lui paraît nécessaire, s'ajoutent deux semaines de camping avec les plus âgés (*“La bouffe, c'est nous qui la payons, c'est quand même un budget”*). Un budget plus important est appelé par Quentin (*“tu peux faire beaucoup plus de trucs, c'est beaucoup plus simple”*) et Thibault, qui donne, avec l'équipe, un avis sur la liste des achats prévus, filtré par l'organisateur et note un matériel difficilement jeté par l'équipe (*“on n'est pas sûr de ravoir derrière [...] il y a des puzzles, ça fait quinze ans qu'ils sont là, ils ont plus toutes les pièces. [...] ! Il y en a pas d'autres”*). Indra évoque les moyens économiques élevés d'un organisateur avec lequel elle a travaillé, offrant de *“chouettes”* opportunités aux enfants ainsi qu'aux animateurs (*“On a emmené les jeunes faire de l'ULM [...] Je pense qu'il y en a qui en referont peut-être jamais de leur vie”*). Au MRJC, elle n'avait pas l'habitude de telles prestations proposées lors de ce séjour dédié à des enfants malades (*“financé par les gros labos”*). Elle apprécie que des enfants issus de milieux sociaux défavorisés ou aux parcours de vie *“durs”* puissent profiter de cela.

### - Le recrutement des enfants

Comme relaté dans la partie ACM-Parents, Loïc évoque des structures dont une partie du public possède des traits sociaux qu'il estime communs (*“c'est surtout des enfants placés [...] qui viennent tous quasiment de la DDAS ou de famille d'accueil ou de la Croix Rouge, donc... c'est plutôt des enfants qui... on s'occupe pas trop d'eux chez eux”*). Avec ce public, il considère adéquat de montrer une rigueur particulière dans les règles posées (*“Quand je leur mets des règles c'est tout ce qu'ils demandent [...] parce que chez eux il y a pas de règles”*). Néanmoins, Loïc dépeint cette structure comme ayant en quelque sorte deux pôles d'attraction (*“la différence de milieu social elle est vraiment extrême des fois... il y a des enfants qui sont... fils d'ingénieur et qui viennent là... et il y a des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents... qui changent tout le temps, dont leur famille d'accueil et ne s'occupe pas du tout...”*), la cohabitation pouvant s'avérer houleuse (*“la différence c'est la cohabitation est... est assez euh... est assez euh... comment dire... houleuse on va dire... ils*

*s'entendent pas tous très bien*”). Il ne désigne néanmoins pas *“le facteur de la situation familiale”* comme suffisant pour *“qu'un enfant soit bien ou mauvais”*.

Aussi, il évoque une autre structure au recrutement socialement hétérogène, qu'il n'a pas semblé tout à fait apprécier (*“c'était dans un tout petit village avec beaucoup d'enfants de... de chefs d'entreprise... donc... très bonne situation familiale... mais pourtant c'était...”*).

Enfin, il dépeint une structure autrement homogène, dans une ville relativement pauvre (*“beaucoup d'enfants de... de... de prolétaires quoi d'enfants... de travailleurs de... d'usine qui sont à l'usine... [...] Cadette c'est une des villes les moins... les moins riches de Picardie...”*), qu'il décrit comme très différente de la précédente (*“déjà on... on voit la différence... rien qu'entre ces... ces deux-là...”*). Il dit y avoir rencontré des familles vivant davantage de problèmes (*“il y a beaucoup plus de... de problèmes... de problèmes euh... mentaux, de problèmes de famille... des enfants qui sont retirés de leurs familles”*), ce qu'il considère occasionner des réactions différentes (*“je dirais plus contestataires plus euh... violentes même des fois... quand on va dans les classes sociales les... les plus basses...”*).

Laurie met aussi en avant les aides financières allouées aux familles des enfants qui partent avec EJM (*“C'est des enfants qui [...] partent mais généralement c'est parce que [...] ce n'est pas eux qui payent la colo, [...] et ils n'ont pas la chance de partir en vacances comme tout le monde [...] avec leurs parents”*), pour des colos qu'elle reconnaît propices à la découverte. Au sujet du recrutement des enfants, Indra fait part d'une autre expérience, dans ce qu'elle qualifie de *“boîte à animation”*, peu confortable quant au ratio animateur/enfants, avec nombre d'activités possibles (*“les enfants, ils avaient des cours de soutien scolaire le matin, et l'après-midi, c'était voile, poney”*), selon les frais engagés (*“Il y en a qui avaient même pas d'activité”*), occasionnant des rythmes différents (*“Donc, il fallait occuper 5 jeunes, alors que les autres, ils allaient faire de la voile, tout ça parce que les parents ils n'avaient pas payé le tarif d'activités”*). Elle n'a pas apprécié animer dans de telles conditions (*“Je n'avais pas l'impression de [...] proposer de l'animation de qualité”*) et a ressenti un faible plaisir à animer et des difficultés devant cette disparité, d'autant plus que, fraîchement diplômée, elle était la plus expérimentée de son équipe.

Alice met en avant le caractère laïc du MRJC (*“C'est un mouvement laïc”*), dans un mouvement intégrant un fondement religieux dans son sigle et un recrutement des enfants qui n'apparaît pas réservé comme tel (*“Dans le MRJC, il y a le mot “chrétien” donc c'est présent, mais après ce n'est pas obligatoire. [...], n'importe quel jeune peut venir, baptisé, non baptisé, musulman, enfin toutes religions”*), avec des *“temps de religieux”* qui ne sont pas obligatoires.

Des organisateurs réalisent un recrutement dédié à un type de public porteur de handicap. Nous citerons par exemple la SATÉD, accueillant des enfants au troubles du spectre autistique, ou encore

un autre organisme avec lequel Indra a travaillé, auprès de jeunes insuffisants rénaux (*“Cette année, là, j’ai fait une colo avec des jeunes insuffisants rénaux. Donc ils sont dialysés ou greffés. Donc, il y a vraiment un grand suivi médical, mais c’est une colo.”*). Par ailleurs, la plupart des animateurs évoque le fait que leur structure accueille des enfants en situation de handicap parmi d’autres. Ces limites d’admission sont jugées bienvenues, au regard de conditions actuelles d’accueil (*“il y en a où malgré tous les efforts, c’est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi !”*), quand certains appellent justement à repousser ces mêmes limites et conditions d’accueil dans les structures (*“Je pense que l’intégration d’enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n’importe quoi en fait, ça serait quelque chose à favoriser de plus en plus.”*).

#### - Lien organisateur-parents

Maëva met en avant la possibilité qu’ont les parents d’accompagner leurs enfants en car et de réaliser une visite individuelle de la structure à l’arrivée de chaque enfant, possible en cours de séjour. Les espaces sont alors montrés, expliqués aux parents, qui les installent dans les chambres. Maëva désigne aussi une forme d’accord tacite des parents qui envoient leurs enfants avec la pédagogie particulière exercée à la Maison de Courcelles (*“le fait que les parents soient derrière en accord déjà ça les met en sécurité...”*). Ainsi, l’environnement constitué par ces familles peut être en partie drainé par les organisateurs, puisque celles-ci s’orientent vers telle ou telle organisation, avec l’induction d’aspects plus ou moins connus et diffusés à travers un caractère propre, une philosophie, de la communication (écrits sous forme de projets, publicité, sites Internet), des pratiques et l’inscription dans un environnement donné (ex : le scoutisme travaillant au contact de la nature).

Le rapport organisateur-parents apparaît encore dans les propos de Léa, dont l’organisateur impose la production d’un spectacle (*“vraiment de leur imposer de faire une chorégraphie [...], je trouve ça terrible”*), qu’elle entrevoit à destination des parents (*“C’est plus pour faire plaisir aux parents, je pense. C’est pour dire que leur enfant fait quelque chose à présenter”*), rejoignant les enfants quant à la gêne occasionnée

*(“Puis, vu que les animateurs, [...] ça ne nous motive pas trop de faire ça non plus. Donc, on essaie de se motiver tous ensemble, c’est compliqué. [...] On sait que ça les embête : [...] “Oh non, on n’a pas envie, [...] C’est bon, je fais déjà le guignol, en juin ce n’est pas pour le faire en juillet”*).

À un spectacle, elle préfère un évènement plus ludique, mais à quoi elle se plie (*“je ne suis pas d’accord avec ce principe-là. Mais bon, du coup, on est obligé. [...] Après on suit”*).

## - Le salaire des animateurs

Concernant l'un de leurs bénéficiaires, le salaire, plusieurs animateurs estiment que le salaire des animateurs, représentant l'un des bénéficiaires qui peut leur être accordé, est insuffisant. Cela se vérifie y compris lorsque ce sont des animateurs qui ont pu décider de travailler, à certaines occasions, de façon indemnisée (Thibault à la SATED) ou bénévolement (Indra au MRJC ; François durant deux années à Mende-le-Grand) qui s'expriment.

Indra s'étonne, à tort, qu'aucun texte ne vienne réglementer une rémunération des animateurs qu'elle entrevoit comme très faible, au regard de conditions de travail où les congés sont, par ailleurs, omis

*(“Au niveau de salaire, le fait que t'aies rien de réglementé là-dessus, que des fois, tu es payé que 20 euros par jour, alors qu'en vrai, tu travailles en non-stop quoi, des fois même t'es dans un endroit où tu n'as même pas tes jours de congés [...], ce n'est pas possible. Aucun... enfin personne ne peut bosser 15 jours, en pouvant être réveillé la nuit, parce que machin, il est malade”).*

Elle entrevoit une animation “*énergivore*”, avec un BAFA relativement coûteux et des animateurs parfois “*exploités*”. Elle se souvient d'une colo pour laquelle elle a été payée “*des clopinettes*” et a dû contacter les Prudhomme pour être payée.

François se défend de faire de l'animation pour l'argent (“*Je fais pas ça pour ça hein, mais parce que moi j'aime vraiment ça*”), mais plutôt pour ce qu'il y fait (“*je le fais pas pour l'argent. C'est un plus, [...] juste être au contact des enfants déjà, c'est mon kif, [...] les voir s'amuser*”). Il estime un rapport temps investi/reconnaissance financière trop faible (“*par rapport à ce qu'on fait, c'est pas bien rémunéré*”), qu'il surpasse pourtant en partant plus tardivement que les autres, dans un soin apporté à la préparation des prochains jours (“*Souvent, je suis le dernier à partir*”).

Thibault entrevoit un investissement mal récompensé (“*c'est que c'est un peu une honte de travailler pour si peu. [...] L'animateur il compte pas ses heures et [...] on donne beaucoup de notre personne [...], de notre temps et... je pense que déjà à ce niveau-là, c'est pas du tout récompensé*”), qu'il double d'un manque de reconnaissance par les parents de ce qu'ils font réellement (“*Les parents [...], ils regroupent tout dans une garderie. [...] Ils voient pas l'objectif enfin nos objectifs à nous, [...] pour et envers les enfants [...]. Il fait pas que garder vos enfants et les occuper [...] Il y a des trucs derrière quoi*”), se défendant d'être la “*nounou collective*” considérée.

C'est le cas d'Omayma, qui pointe ce qu'elle considère devoir changer dans l'animation (“*J'ai appris, il y a pas longtemps qu'on était sous-payés ! [qu']apparemment, on n'est même pas payés au SMIC*”) mettant cela en regard de ce qu'elle fait (“*Tout travail mérite salaire ! [...] On fait des bonnes journées, quand même !*”), ce qu'elle nuance (“*moi ça me dérange pas, honnêtement, je fais avec ce qu'on me donne hein... honnêtement, moi ça me suffit amplement*”), mettant en avant, dans une forme de hiérarchisation, les avantages directs qu'elle en tire, du fait du contact avec les enfants, des

apprentissages de chacun, du plaisir donné et partagé (*“Ça, c'est la satisfaction première [...] On se dit ‘grâce à nous, ils ont passé de bonnes vacances’, et [...] pour moi c'est la meilleure des récompenses”*), d'une action auprès d'enfants limités économiquement (*“pour la plupart ils ont pas l'occasion, [...] l'opportunité d'aller dans le sud ou [...] ne serait-ce qu'à Coirteux [...] ils ont pas les moyens, leurs parents...”*). Elle se défend ainsi de mettre le salaire en unique bénéfice (*“on sert à quelque chose... qu'on n'est pas là [...] juste [...] que le 25 il y ait la paye qui tombe”*).

Steve formule la même requête de hausse des salaires des animateurs au regard du temps investi (*“C'est vrai qu'on fait beaucoup d'heures”*), se défendant d'être bénévole (*“On ne travaille pas pour rien. On n'est pas bénévole”*), ce qui n'enlève pas la considération qu'il accorde à la fonction (*“Même si on aime notre travail, le salaire c'est quand même important”*). Il conteste quelque peu cet état de fait (*“Ce n'est quand même pas normal de ne pas être payé au SMIC horaire en France”*) dont il envisage les impacts (*“des personnes qui pourraient être attirées par métier ne le sont pas à cause du salaire, et pourraient offrir beaucoup aux enfants”*). Le sens qu'il donne à son salariat et à sa pratique est porté sur ce que veut l'enfant (*“On est payés pour qu'ils s'amuse. Moi, je ne vais pas dire ‘non’, parce que moi ça me fait chier qu'il fasse ça. Principalement, c'est l'enfant avant”*).

Quentin estime l'animation *“peu payée”*, notamment dans les *“petits centres”*, réalisant ainsi une distinction. Il entrevoit un manque de reconnaissance concernant *“la vision du métier”* qui, selon lui, doit changer (*“tout le monde pense que c'est trop simple...”*) et qu'il estime particulièrement injuste (*“à la fin de la journée, je peux te dire que les chaussettes... [...] s'il fait beau je vais être bien, mais je vais être fatigué autant que toi. [...] Je vais avoir du surplus de boulot, des devoirs limite”*). Si cela fait l'objet de désaccords avec sa mère, qui travaille à l'usine et mésestime sa fatigue, il estime que les parents des enfants du centre, eux, les comprendraient néanmoins (*“eux ils en ont que deux ou un... [...] Ils savent comment est leur enfant. Tu multiplies ça fois 20 euh... Tu ressors, tu peux avoir une migraine !”*). Il reconnaît préférer jouer dehors avec des enfants plutôt que *“de s'enfermer dans une usine”*.

Pierrick dit qu'il aimerait également voir les salaires augmenter quelque peu. Néanmoins, il comprend et suppose une visée *“populaire”* (*“que tout le monde puisse partir”*) au fait d'être peu payé (*“S'ils payent moins cher c'est que, je pense, leurs séjours sont moins chers”*), qu'il accepte (*“si ça peut permettre à des jeunes de partir pour moins cher évidemment, ça ne me dérange pas puisque j'ai mon travail à côté”*). Il n'écarterait pourtant pas le fait d'être dupe de la situation (*“j'espère, après, je me fourvoie peut-être”*). Il s'est constitué un seuil de tolérance (*“Je n'accepterais plus à moins de 25 euros par jour nets”*), hormis pour des séjours à l'étranger, concédant des frais de déplacement (*“il y a ton billet d'avion”*), sa participation aux activités comme il aurait pu le faire lors de ses propres vacances (*“j'ai pu participer aux activités et je suis bien conscient que si j'avais été de moi-même,*

*ça m'aurait coûté un bras*”), des activités coûteuses réalisées (*“Quand je suis parti en Croatie, j'étais payé pas des masses, mais en même temps les jeunes ont pu faire des tas d'activités”*) et se satisfait que des enfants de *“tout horizon”* aient pu partir (*“j'ai été payé 25 euros bruts par jour, mais à côté, il y a des enfants [...] qui pouvaient venir de foyer... [...] ça ne me dérange pas du tout de faire baisser mon salaire pour leur offrir à eux des vacances”*), d'autant plus qu'il travaille désormais (*“j'ai mon salaire de prof”*).

Les limites de Pierrick s'établissent également dans un rapport entre son salaire et ce qu'on lui demande de faire, comme lors d'une colo avec Jing' Air avec peu de sommeil et des obligations liées au ménage et aux repas (*“moi, ça me paraissait aberrant [...], pour moi, on m'a demandé des choses qui n'étaient pas forcément de notre ressort [...] On est animateur, on n'est pas larbin”*), qu'il devine uniquement liées à une question de rentabilité (*“c'était une histoire de grappiller de l'argent parce qu'ils auraient très bien pu engager quelqu'un à 20 euros par jour”*). Selon lui, le rythme occasionné par ce quête de rentabilité, doublé par le fait d'un public qu'il estime difficile (*“Cette semaine-là était assez dure parce que le public était très hétérogène, il y avait vraiment beaucoup de foyer”*), le rendait fatigué (*“au bout du 4<sup>ème</sup> jour, tu n'en peux plus”*) et modifiait sa disponibilité (*“des fois, tu leur disais bon “laissez-moi, je prends mon petit-déj [...], et je viens vers vous”*), sa conduite (*“On devient irritable, [...] un peu moins performant aussi [...] genre à fond quoi, c'est genre la banane, un enfant te demande un truc [...] tu essayes de réagir au quart de tour”*) et la nature de l'activité des enfants (*“moi, qui suis à fond dans les grands jeux [...], je n'avais pas envie. Je préférais proposer des petits jeux ou il y avait pas besoin de prép, [...] c'était frustrant [...] il y avait tellement le ménage et tout ça à faire, on n'avait pas le temps, donc [...] “demain, ce sera jeux de société”, puis, c'est très bien”*). Il regrette que ce combiné salaire faible/forte activité soit combiné à une faible reconnaissance (*“ils prennent les gens comme des esclaves, mais en plus, ils n'ont pas de gratitude”*).

#### **5.4.1.6 - ACM-Médias et réseaux sociaux**

Des animateurs évoquent des médias et des réseaux sociaux comme vecteurs d'inquiétude pour les parents, transmetteurs d'images de violence et de pornographie pour des enfants qui rencontreraient une certaine dépendance.

##### **- Médias et violence**

Les médias sont abordés par des animateurs. Pour Léa, ces derniers véhiculent, d'une part, trop d'images de violence pour les enfants, qu'il ne s'agirait pas de reproduire dans les séjours (*“On se doit de ne pas aller dans des propos hard, type “guerre”, “sang”. [...] Peut-être que, du coup, si on est paintball, s'ils se font toucher, ils vont penser à la guerre dans leur cerveau, ça va monter, on sait*

*jamais quoi. (rires)*”) et participent, d’autre part, au fait que des parents s’inquiètent trop et pour tout (“*Je pense que c’est la télé, les médias ou dans les journaux, on entend tellement...*”), évoquant ainsi les attentats et divers évènements (“*On a entendu parler du petit garçon qui s’était intoxiqué au Quick, [...], il est devenu paraplégique*”). Elle estime que les pratiques quotidiennes en sont, en général, transformées (“*Avant les enfants, ils partaient avec leurs potes dans le village, ce n’était pas un souci, il fallait juste qu’ils rentrent. Maintenant, c’est vraiment, “tiens mon téléphone, tu m’envoies un message quand tu es arrivé” [...], c’est la génération aussi qui fait que, enfin, je pense les téléphones tout ça, Internet, [...] la télé*”), désignant ainsi des responsables ou tout du moins des complices (“*On entend parler de tellement de choses*”).

### - Médias et conformisme

Marine s’interroge également sur le danger du conformisme qu’engendrerait les médias, ce qui, selon elle, constitue un risque en soi, contre lequel elle agit dans l’animation (“*il faut un peu se confronter à la vie aussi. Donc, il faut en prendre des risques, sinon on va se faire une génération de moutons et puis, ça va être chiant*”). Elle pense qu’une telle génération peut arriver (“*Ils sont vite à suivre un mouvement et à faire tous la même chose*”), estimant que ce danger inhérent aux médias ne date pas d’aujourd’hui. Pour elle, l’animation peut contribuer à éviter cela (“*on fait un peu de la prévention*”), en passant par une nécessaire discussion, pour “*leur faire prendre conscience de ce qu’ils font*”, par l’humour, davantage que par l’explication et la leçon de morale. Par ailleurs, les émissions de télévision, reprises à travers des thèmes de grands jeux, comme *Koh Lanta* apparaissent d’une manière récurrente, conférant une forme de “*goût aventure*”, comme la simulation d’une telle expérience.

### - Internet et les jeunes

Les réseaux sociaux et Internet sont évoqués à la fois positivement (“*ils ont tous un téléphone [...], Snapchat, ils se prennent en photo... [...] Maintenant, c’est vrai qu’ils sont super débrouillards*”) et d’une façon prudente (“*on laisse moins les enfants sur Internet, parce qu’on sait qu’il y a des personnes qui peuvent tellement les amadouer*”). Léa ne considère pas cela uniquement comme un danger pour les enfants, mais entrevoit que “*ce n’est pas ce qu’ont vécu les parents, [qui] s’inquiètent de voir peut-être trop évoluer le truc et que du coup ils ont peur*”.

Davy et Marine travaillent auprès des plus âgés et abordent principalement les dangers d’Internet. Si Davy reconnaît l’utilité des nouvelles technologie de communication, notamment en cas de souci, ils sont pour lui l’objet de pratiques quotidiennes dangereuses pour deux raisons. D’abord, du fait du temps consacré quotidiennement traduisant une surutilisation. Selon lui, nombre de jeunes sont “*hyper accros*”, y compris dans le scoutisme et “*de savoir que des jeunes dorment peu la nuit parce*



*qu'ils sont connectés [...], c'est problématique*", notamment du fait de la croissance, des effets sur le cerveau et sur l'horloge interne, ce qui l'inquiète. Estimant qu'il passe lui-même beaucoup de temps connecté, il regrette le manque de recul, de réflexion et de discernement de la part des jeunes sur ce point. Pour lui, la question des contenus consultés est également problématique (*"c'est le souci de savoir ce qui se passe le soir [...] dans leur chambre, seuls avec leur Smartphone. [...] Les parents ne contrôlent pas [...], et ça, c'est bien dommage."*). Avec *"ses routiers"*, Davy essaye ainsi *"d'aller un peu plus loin"* que le sujet du temps investi (*"mais vous y faites quoi ?!"*), pointant ainsi *"la consommation de pornographie"*, rappelant à la loi scout qu'il estime ainsi oubliée (*"le scout est pur dans ses paroles, dans ses pensées, dans ses actes"*) et à *"l'unité de vie"* (*"Si on veut une vie bien... essayer d'être bien, le plus carré possible, d'être le mieux construit possible, il ne faut pas avoir peur d'en parler. Ce sont des sujets de société et il faut les aborder. Moi, ça ne me fait pas peur [...] de leur en parler."*) Davy estime être désormais *"plus lucide et plus réfléchi sur ces questions-là"*, les renvoyant à réfléchir aux conséquences de leurs actes et à l'image renvoyée. Il estime ne pas être là pour leur dire *"faites comme ça"*, mais tout de même pour leur *"donner les bases"*, pour construire leur vie. Davy relativise la portée de son action

*("Mais, après, on ne sait pas ce qui se passe chez eux, [...] on n'est pas là pour le savoir. Voilà ! Ils sont libres"* et juge bon de préciser que *"le scoutisme, ce n'est pas des pseudo-militaires, ultra-vissés [...]. Ce sont des personnes comme n'importe qui d'autre. Une fois qu'ils sont chez leurs parents, même si le devoir du scout commence à la maison, ils sont chez eux, [...] on n'est pas là pour [...] les juger sur ça"*),

pour une prohibition sur la consommation de pornographie qu'il juge souhaite *"si on veut tous être des hommes bien construits"*. Il rapporte que les jeunes regardent cela dès 13 ans, estimant que cela doit être *"compliqué"* pour eux à l'âge adulte.

Marine insiste sur le fait *"[d']apprendre à aimer"* et estime que cela *"devrait être obligatoire, quasiment"*, trouvant cela *"super sécurisant"*, même s'il elle a conscience d'oublier alors *"un peu [son] truc d'autonomie et de liberté"* en disant cela. Cette position vise à se démarquer de la *"culture Youporn"* vers laquelle les jeunes seraient orientés et ont accès, ce qui l'amène à considérer comme important de leur en parler (*"une nana, ce n'est pas grave si elle n'avale pas, tu vois, quatorze ans, il faut se calmer les gars !"*). Pour elle, il faut en quelque sorte *"resacraliser"* l'amour, qui, selon elle, a *"toujours été un petit peu dans les colos, pendant les vacances"*, où *"tu fais un peu tes premières amourettes [...], naturellement... les petits bécotages..."*, bien avant cet accès rapide à la pornographie. Elle trouve cela important et sécurisant de *"leur remontrer que c'est bien de se tenir par la main, faire un câlin"*.

### - Animateurs et réseaux sociaux

Ces réseaux sociaux sont également cités par Pierrick qui, relativement à la recherche d'informations se réfère à Internet (*"je vais voir vite fait sur Internet, [...] je regarde les sources"*) quand il ne connaît pas, mais est désormais rétif à interroger le groupe Facebook *"Réseau animation"* et de s'y faire quelque peu *"clasher"* (*"C'est devenu beaucoup trop carré, on ne peut plus demander des choses sans se faire juger et je trouve ça dommage"*), préférant désormais mener ses recherches en solitaire. Il regrette l'évolution de ce réseau, qui a déterminé sa démarche (*"c'était un réseau de partage avant, et maintenant [...] il y a 4, 5 cadors et on fait gaffe. Avant, je m'y référais beaucoup, [...] mais maintenant, je ne le fais plus, je fais plus sur Google"*).

#### **5.4.1.7 - ACM-Environnement indirect de l'animateur (travail/amis de la famille, d'amis)**

Les animateurs abordent l'interaction entre l'environnement de leur entourage et les ACM. Ainsi, Laurie parle du travail de sa mère assistante maternelle, et de l'utilité qu'il a pu avoir, selon elle, dans son contact *"assez simple"* avec les enfants (*"J'ai toujours été entourée, et dès l'instant où j'ai eu l'âge, des fois, j'aidais ma mère à garder les enfants"*).

Cet environnement indirect est abordé par d'autres, comme Quentin, dans une comparaison entre l'animation et le travail de sa mère, à l'usine, sujet de discussions entre eux, notamment en fin de journée (*"je rentre, je suis fatigué, je vais me coucher, elle me fait "tu es fatigué de ça que t'as fait ?", bé je lui fais "bah viens t'occuper de 22 enfants et puis on en reparle, [...] je connais aussi l'usine. [...] c'est aussi fatigant"*). Il admet préférer jouer dehors avec des enfants que *"de s'enfermer dans une usine"*.

Sébastien fait le lien entre cet entourage indirect et l'animation lorsqu'il illustre, par un accident survenu à l'ami d'un ami (*"il avait 5 ans, il faisait du foot, il s'est cogné... un coup du lapin avec le poteau de football."*), le fait qu'un accident, y compris mortel, peut survenir lors de toute pratique (*"Même en jouant au football, il y a des risques [...] peu importe, en fait, il y a du risque partout"*). S'il annonce que certains risques et accidents sont évitables en tant qu'animateur, il concède avec un brin de fatalisme *"mais il y a des risques qu'on ne peut pas forcément éviter"*.

Cet environnement indirect est aussi une porte d'entrée pour l'animation, comme pour Alice, qui a débuté les clubs ACE via une amie de sa mère (*"Je faisais du caté, [...] une jeune [...], ma mère a sympathisé avec sa mère. [...] Elle faisait de l'ACE. Et c'est comme ça que j'ai commencé à faire des clubs ACE"*).

#### **5.4.1.8 - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail)**

##### **- ACM-travail des collègues : animateurs professionnels**

Les animateurs parlent de l'environnement de leurs collègues, qui sont, pour certains, animateurs professionnels. Certains constatent et vivent une hiérarchie établie entre les professionnels et les volontaires (Cédric : *“moi, le souci, c'est que, quand on est là vacataire [...] quand tu as ta supérieure qui est au-dessus de toi, tu ne peux pas forcément donner trop de ton point de vue”*), ces derniers connaissant déjà certains enfants, pouvant faire figure de repère pour des nouveaux animateurs et étant préposés aux aspects administratifs, comme pour récupérer les diplômes de natation (*“Comme moi je suis de manière vacataire, [...] ce n'est pas moi qui le faisais”*). Dans d'autres structures, c'est davantage aux animateurs à l'année de se mettre au diapason de l'animation en vacances

*“on a un animateur à l'année, au tout début de l'été, c'était dur [...], on lui a dit « tu sais que ce n'est pas l'école ici, les enfants, ils sont en vacances » parce qu'il interdisait tout, [...], prendre une balle, c'était compliqué. [...] À un moment, on lui a dit “tu sais, ils sont en vacances”, “tu peux les laisser un peu tranquille”*”).

Léa pense que les animateurs ont beaucoup plus de pression à l'année (*“forcément vu que c'est l'école”*), ce qui a pu participer au fait qu'il n'arrivait pas à faire la part des choses, dans une organisation qu'elle estime très différente

*“On arrive détendus, [...] c'est les vacances, on va profiter un peu avec les enfants. Je pense que lui, il est toujours dans son espace de travail. [...] Je pense qu'il se dit que... en fait, on redécore les salles de périscolaire, donc c'est le même endroit. [...] c'est la même direction, l'été et à l'année. Donc, du coup, c'est vraiment pour lui, il était au travail, pareil que d'habitude”*).

Les animateurs ont ainsi participé au fait qu'il évolue *“au fur et à mesure”* (*“On lui a dit au début “tu sais, n'oublie pas que vraiment, ce n'est pas la même chose” ; “Il voit aussi que dans l'équipe on est plutôt cool, il a commencé à se détendre”*).

Pour Omayma, ses collègues professionnels ont certainement des choses à proposer au sujet de l'animation (*“les permanents, [...] peut-être qu'eux ils revendiquent des choses, [...] veulent changer des choses”*). Elle n'appelle pas, personnellement, à changer quoi que ce soit dans l'animation, mais estime qu'elle ne peut avoir les mêmes besoins ou ressentir la même chose que ces collègues, du fait d'une plus faible fréquence d'une telle prise de fonction. Des animateurs appellent quant à eux à davantage valoriser ces professionnels, dont l'activité est *“dure”* et peu rémunérée. Pour Indra, le manque de reconnaissance constitue l'une des raisons qui amène à *“l'animation facile”*. Pour Cédric, il s'agit de récompenser le temps consacré, le travail fourni, les horaires décalés, le dynamisme requis,

le fait de devoir se renouveler, l'aide apportée aux animateurs vacataires, la réactivité, ainsi que la qualité des idées.

#### - ACM-travail des collègues : Des métiers hors-animation

D'autres activités de collègues sont abordées par les animateurs. Ainsi, quand Laurie évoque sa directrice, par ailleurs professeure des écoles, elle estime que celle-ci "*a une méthode vachement scolaire*" ("*Ça se ressent dans l'animation*"), ne s'y retrouvant pas vraiment ("*je préfère quand c'est beaucoup plus libre*"). Elle décline ainsi toute une série d'outils ("*des rendus de planning*", "*des petites boîtes pour mettre tout ce qu'on a besoin pour nos activités*") et de pratiques ("*Un soir sur deux, elle réunit les stagiaires pour les évaluer [...] : "Ça, il faudrait que t'améliores..." ; "on a tous un projet d'animation à faire*"). Ainsi, Laurie estime que ce sont des pratiques scolaires où les animateurs seraient considérés tels des enfants ("*Des fois, j'avais plus l'impression d'être un élève qu'un animateur*"), ce qu'elle regrette ("*de base, quand on a fini nos réunions, [...] d'autres animateurs d'autres centres viennent nous rejoindre. [...] On n'avait pas fini de préparer [...], elle n'a pas laissé entrer les autres animateurs... pour ne pas qu'ils nous interrompent dans notre concentration*"), estimant "*faire avec*".

Mélanie évoque également une collègue stagiaire qui est, par ailleurs, sapeur-pompier volontaire. Ainsi, elle explique qu'ils l'ont "*laissée responsable du sac pharma*", celle-ci le vérifiant régulièrement pour tous les groupes, afin de vérifier d'éventuels manques.

#### - ACM-contexte familial des collègues

Le contexte familial est encore évoqué par les animateurs, comme par Thibault, qui évoque et interprète le cas de "*directeurs recrutés en extérieur et pas forcément très compétents*", dont "*deux personnes enceintes [...] au septième et huitième mois [...], forcément elles étaient pas concentrées à ce qu'elles faisaient*".

#### - ACM-amitiés des collègues

Alors que l'amitié des animateurs était citée relativement à la partialité, François évoque cette amitié comme un moteur. S'il observe aujourd'hui des animateurs qui veulent rentrer rapidement chez eux, appelant à une action efficace ("*plus vite on est partis ! [...] S'ils veulent rentrer tôt, c'est à eux de faire les trucs, bien s'organiser*". *Ils partent [...] à 21h30, 20h30, si on s'active bien*"). François estime que les animateurs faisaient beaucoup "*plus*" auparavant : "*plus de déco*", "*plus de trucs élaborés*", "*plus poussés dans le jeu*". Il se souvient d'un grand jeu et de 2 ou 3 jours, dimanche compris, passés à construire un avion avec un toboggan pour en sortir et de la fumée ("*On s'était*

*vraiment pris la tête*”). Il nous dit que cela n’avait dérangé personne, d’autant plus que ces animateurs se connaissaient depuis longtemps, avec la moitié d’entre eux qui étaient en colocation. De ce fait, ils étaient, de toute façon, tout le temps ensemble, au centre ou dans leur maison. En fin de journée, l’ambiance était alors à décompresser, à rigoler une petite demi-heure (*“On prenait un temps à nous”*). Il observe que ce n’est plus le cas aujourd’hui (*“Ça maintenant, il y a plus. Les gens, ils veulent partir vite”*) avec un rangement et une préparation du lendemain avant même le départ des enfants. Il entrevoit des envies différentes aujourd’hui chez les animateurs, ce qu’il comprend néanmoins (*“c’est chacun son truc”*), mais regrette de sortir ainsi du bain de l’animation le soir, avec des idées qui pouvaient directement être mises en pratique, tandis que chez soi les idées sont infructueuses (*“t’as une idée, elle sert plus à rien, t’es parti c’est fini”*), occasionnant une moindre recherche (*“c’est pas plus bâclé, c’est moins recherché”*).

### - Trois niveaux de lecture exosystémique

Une situation à trois niveaux de lecture *exosystémiques* est mentionnée par Charlotte, qui rapporte qu’une animatrice a dit à un enfant de rendre le coup reçu par un autre, ce avec quoi elle n’était pas d’accord (*“Ce sont des choses qui me choquent”*), et qui l’a fait réagir (*“j’ai pris les enfants, je leur ai dit “bon, qu’est-ce qui s’est passé ?””*). Interviennent ici dans l’exemple cité par Charlotte l’amitié des collègues, avec une directrice défendant sa copine (*“la directrice qui était présente, qui était proche d’une des animatrices, [...] faisait du favoritisme, [rétorquant] : en même temps, il faut bien les apprendre à se défendre” [...] Elle défendait sa copine, parce qu’elles étaient amies. J’ai trouvé ça pas très juste.”*), l’éducation des collègues, dans une forme de choc des éducations

*“Je lui ai dit “on ne vient peut-être pas du même milieu, on n’a peut-être pas les mêmes valeurs, on n’a peut-être pas été appris de la même façon mais [...] pour moi les problèmes, ça se règle en communiquant et pas en se tapant dessus. Peut-être que chez toi, on fonctionne comme ça, mais moi ça ne me correspond pas.” [...] Après, ce sont des valeurs qu’on a chacun, qu’on ne partage pas forcément. On n’a pas les mêmes histoires, [...] on n’est pas issu d’un même milieu, on n’a pas forcément la même éducation. Et pour elle, ce n’était pas si grave, [...] de dire ça [...] alors que pour moi, ça l’était. [...] Là, notre éducation et nous, ce qu’on a vu, ce qu’on a vécu et comment on l’a vécu, ça impacte, [...] notre environnement perso impacte sur notre façon d’animer”*),

et la famille des collègues

*“Elle m’a dit “oui, mais tu sais, ça ne va pas trop” [...] Je savais qu’elle avait des problèmes personnels. Du coup, elle n’était pas très en forme [...], et [...] avec la fatigue [...], on peut dire des choses qui peuvent dépasser notre pensée [...], ça peut arriver de déraper, [...] parce que c’est la nature humaine. [...] Ce jour-là, [...] sa colère, elle s’est reportée sur les enfants, [...] elle aurait peut-être dû prendre sur elle mais elle n’y est pas forcément arrivée.”*

Charlotte dit avoir ainsi défendu sa position et ses valeurs, auprès de sa collègue et de sa directrice, tout en prônant le dialogue auprès de ces dernières (*“Pour moi, par la communication, on peut résoudre beaucoup de choses [...]. On ne peut pas s’entendre sur tout, juste de pouvoir se le dire”*), communiquant ce qu’elle a ressenti (*“je lui ai dit “oui, mais ce n’est pas les enfants qui se doivent en pâtir parce que toi, tu ne vas pas bien”.*”), afin d’essayer de dépasser collectivement cette situation (*“c’était bien d’essayer de pouvoir se rendre compte et de revenir dessus, et de ne pas dire que c’est “normal”*”).

#### **5.4.1.9 - ACM-Cadres spécifiques**

Des cadres spécifiques sont cités par les animateurs, comme, d’une part, les intervenants ponctuels et, d’autre part, les corps de métiers travaillant précisément à la sécurité, à la santé et au soin de l’humain.

##### 5.4.1.9.1 - Les intervenants

###### - Intervenant = sécurité ?

Des cadres spécifiques sont cités, comme le personnel de service (Léa : *“trop de poussière par terre limite elles ne vont pas le faire alors qu’on ne va pas lécher le sol [...] Elles n’ont pas envie ou on ne sait pas trop en fait”*) ou les intervenants ponctuels pour certaines activités, sportives, le nécessitant aujourd’hui, et pour d’autres, comme la préparation d’un spectacle. Pour Omayma, ils font figure de sécurité garantie (*“il y a nous, les animateurs, mais il y a aussi les intervenants. Donc tout est toujours sécurisé”*), pour des enfants qu’elle qualifie de *“public vulnérable”*. Pour Quentin, la sollicitation d’interventions externes lui procure plutôt une certaine incertitude

*“sur des trucs que tu sais rien, [...] tu sais pas comment les enfants vont réagir. [...] Tu sais pas [...] s’ils vont apprécier [...], écouter, s’ils vont être sages... [...] Quand toi-même tu connais pas ce que tu vas faire et que tu sais pas comment ils vont réagir... Donc si tu l’as pas préparé, bah tu te dis “bah je suis pas responsable mais s’il y a un flop [...] il y a un flop !”*).

Il différencie ces cas précités, des activités préparées par un autre animateur et sur lesquelles il peut avoir un œil. La question du contrôle est ainsi présente.

Pierrick se souvient d’une prise de risque, en colo au Monténégro, à l’occasion d’une nage avec palmes dans une rivière avec courants, durant laquelle un groupe de jeunes est parti sans animateur, ce qu’il considère comme un risque également pour l’équipe (*“s’il se passe un truc, nous, on n’aurait pas pu intervenir. Donc, ça aurait pu nous retomber dessus”*). *“La prise de risque était contrôlée [...], il y avait toujours un intervenant, [...] un référent du club sportif”* explique Pierrick, qui

explique avoir cherché à limiter le risque en jouant sur la composition de ce groupe (*“On a essayé de lui donner les plus costauds, ceux qui risquaient le moins de se blesser”*). Pierrick reconnaît ainsi une situation qui s’impose à l’équipe (*“des fois quand c’est comme ça, c’est vrai qu’on n’a pas trop le choix”*), malgré des conséquences négatives possibles et envisagées.

#### - Les intervenants et rythme de travail

Céline évoque ses deux expériences à la montagne, sujettes à nombre de prestations, et que nous apparentons à de l’animation à temps partiel. Pour l’une *“pas mal de prestataires... on faisait pas mal d’escalade, tir à l’arc, randonnée, voilà, grands jeux aussi...”*, pour l’autre un thème différent pour chacune des trois semaines : *“tout ce qui était montagne [...], rando, toujours la même chose, escalade”*, puis *“cascadeur, [...] des cascadeurs professionnels qui venaient leur apprendre”*, et enfin *“Yamakasi”* (*“on leur apprend à faire du parcours”*). Céline préparait uniquement les veillées et était présente pour la vie quotidienne, les enfants s’inscrivant pour les activités de la journée, Céline les accompagnant l’après-midi (*“C’était pas moi qui faisait le matin, l’après-midi moi je faisais avec eux... j’encadrais, mais en soi c’étaient des autres qui faisaient des trucs”*) et choisissant de faire les activités avec eux (*“on pouvait rester sur le côté et les regarder et genre... s’ils ont un bobo ou quoi que ce soit à [lui] dire... [...] En gros pendant les activités j’avais pas spécialement de rôle”*). Elle dit que cette organisation ne l’a pas dérangée, appréciant participer aux activités avec les enfants (*“je faisais toutes les activités avec eux”*). Loïc note une différence entre le travail d’animateur et celui d’intervenant. Pour lui, l’animateur n’est pas là pour un moment précis (*“il doit être là entre les animations, aussi... il suffit pas juste de lancer l’animation et après de retourner [...] boire un coup... non ! il faut rester avec les enfants, il faut voir leur ressenti, voir ce qu’ils en pensent, voir ce qui va, ce qui va pas...”*) ce qui est davantage le cas des intervenants (*“ils arrivent avec [...] leur matériel, par exemple du tir à l’arc, il vient avec ses cibles, avec ses flèches et ses arcs... et une fois qu’il a fini son animation, il remballé tout et il rentre chez lui”*). Il juge que le terme *“animateur”* n’est pas adapté à une réalité d’action qui ne se situe pas seulement dans la menée d’activités (*“on fait pas que animer, [...] on suit les enfants, on... [...] j’aurais pas de terme qui marcherait, [...] il suit les enfants, [...] il les aide”*). Loïc revendique, par ailleurs, une communication entre animateurs et intervenants.

#### - L’échange

Loïc et Sébastien entrevoient des avantages pour les animateurs à échanger avec les intervenants. Pour Loïc, l’intervention n’empêche pas la préparation (*“avec toutes les personnes qui sont concernées, [...] pas dans son coin et on balance ça à l’arrache”*) et la concertation (*“ça se prépare avec les enfants, avec la direction, avec pourquoi pas les autres animateurs... avec les intervenants.”*

[...] Une activité “arc”, on va voir l'intervenant on lui dit “voilà quelles sont les règles de sécurité, pour vous ?” [...] et on s'y réfère”), dans laquelle il inclut le directeur et les enfants, auxquels il réfère les règles édictées et dont il vérifie l'écoute et la compréhension. Sébastien rend également compte d'une forme d'échange qui ressort des interventions de PM pour préparer le spectacle de fin de centre avec chaque groupe, sur le thème du mois : “*Street and expression art*” (“*c'est l'art, expression corporelle, la rue*”). La préparation, réalisée par PM (“*qui a tout préparé de A à Z, il a apporté ses idées*”) “*demande beaucoup d'organisation*” et celui-ci a demandé aux animateurs ce qu'ils en pensaient, lesquels s'en chargent habituellement. L'animation est un milieu nouveau pour PM (“*ne connaît pas du tout la relation [...] avec les centres*”) et l'équipe dialogue avec lui afin de “*trouver des solutions et faire des choses cohérentes*”, pour lui dire “*ce qu'il faudrait changer*”. PM a également fait part de ses interrogations quant à l'adaptation de ce qu'il propose aux enfants (“*faire ça avec les 6-8, [...] qu'est-ce que tu en penses ?*”), tandis que Sébastien lui a répondu que c'était la première fois qu'il travaillait avec des enfants de cet âge. PM tenait à ce que les enfants accrochent à ce qu'il proposait, ce qui a occasionné des changements pour essayer de “*trouver [...] quelque chose qui convient à tout le monde.*” Sébastien partage également le fait que les animateurs soient quelque peu exécutants de ce que PM les invite à faire, ce à quoi il ne réagit pas durant l'entretien (“*Nous, les anims, on fait les activités demandées. Là il nous dit [...] : “il faut faire ça, ça, ça”. Puis, nous, on voit, on travaille. [...] On a peint des masques. [...] S'il y a de la déco [...], des costumes à faire. [...] Le soir, entre anims, [...] on rectifie un petit peu ce qui manque*”).

#### - Pour de nouvelles activités

Pour certaines activités, ces intervenants, au matériel et aux diplômes spécifiques apparaissent indispensables. Ils sont ainsi liés à des activités qui pourraient paraître périlleuses, tel le Bungy qu'évoque François (“*C'est deux arbres, il y a un élastique et [...] tu sautes en l'air*”), activité plutôt inhabituelle pour les enfants et encadrée par les gérants du site d'accrobranche local, impliquant ainsi un coût pour l'ACM (“*Ça fait encore une activité en plus qui est payante*”).

#### 5.4.1.9.2 - Cadres spécifiques dédiés à la sécurité

##### - Maîtres-nageurs

Plusieurs cadres spécifiques et espaces dédiés à la sécurité sont évoqués : maîtres-nageurs (Laurie : “*À la piscine il faut toujours qu'il y ait un SB, un surveillant de baignade, mais [...] dans la piscine municipale, il y a le maître-nageur donc ça suffit*”), pompiers, hôpitaux et médecins régulateurs, gendarmes et policiers.



## - Pompiers

Pour Steve, il faut savoir réagir rapidement au moindre accident et mesurer comment les animateurs peuvent agir (*“Tant que nous, on peut gérer, on gère par nous-mêmes”*), et éventuellement faire appel aux pompiers (*“Après, si c’est des trucs plus graves, il faut être réactif. Il faut appeler les pompiers”*). Sébastien associe l’appel aux pompiers à un réflexe et à un protocole à respecter lorsque cela semble requis, après avoir éventuellement fait le nécessaire (*“il y a des enfants qui tournent un peu de l’œil [...] : pause, ombre, on s’assoit, on se détend un peu”*). Il évoque également une rapidité requise (*“Je devais être efficace tout de suite”*), dans des situations appelant, selon lui, à certains types de réponse de sa part (*“j’ai toujours été dans des situations où je sais que la réglementation pose ça, pose les conditions pour tel pour tel risque. [...] Je ne prenais pas une initiative quoi, en fait, parce que je suivais juste les choses. [...] Je prends l’initiative, [...] d’appeler et de faire le nécessaire, [...] parce que c’est dans le règlement, puis c’est écrit quoi [...] on a pris l’initiative, [...] c’est profond, on appelle !”*). Pour Sébastien, ce cadre protocolaire est rassurant : il sait ce qu’il a à faire

*“Ça met toujours un petit coup de pression [...], mais après, serein [...] aussi parce [...] qu’on a fait les démarches nécessaires. Et comme j’ai dit, le cadre c’est sécurisant [...]. On l’a retrouvé le soir bien quoi, la maman est très accueillante, [...] “ça arrive, c’est un accident”*”).

Pour Tiffanie, la possibilité d’appeler les pompiers n’enlève pas une nécessaire présence adulte, pour être au fait d’une éventuelle blessure et pouvoir téléphoner

*“je le vois pas et c’est là que ça devient dangereux, alors qu’il se fait mal, [...] s’ouvrir le genou devant moi... Je suis là pour le soigner ou appeler les pompiers au cas où, alors que [...], il se cache dans un coin il se tue, il se fait mal à un genou, il peut rester là-bas”*).

En sortie, il est nécessaire pour Léa que les animateurs soient deux, en cas de blessure nécessitant un transport avec les pompiers, l’un d’entre eux pouvant ainsi l’accompagner, tandis que l’autre reste avec le groupe. Elle imagine que pour un animateur qui serait seul, cela occasionnerait que le groupe serait en quelque sorte démuné. Elle rapporte néanmoins une expérience qui a vu un animateur laissé seul avec le groupe, en sureffectif et en difficulté, après un départ avec les pompiers de sa collègue. Léa met l’accent sur la nécessité du cahier d’information au sujet des enfants pour les pompiers en cas d’intervention (*“si on en a un [...] qui a une allergie aux piqûres d’insectes, aux guêpes, si vraiment, il se fait piquer, [...] directement les pompiers, tout ça c’est marqué”*).

Si l’appel aux pompiers est possible en cas de problème, pour Davy, il s’agit d’éviter d’avoir à le faire

*“On est montés dans les tours de la cathédrale [...] J’ai dit “Ok ! Vous y allez, mais ceux qui ont le vertige, vous redescendez” [...] On ne va pas prendre de risque là-dessus [...] et se dire “Je ne peux plus descendre, je suis bloqué”, on va [...] éviter d’appeler le SAMU[...] par hélico ou [...] en rappel avec les pompiers. [...] Ce n’est pas la peine de risquer”*).

Charlotte évoque des observables, suite à une chute, pour jauger de la gravité d'une blessure à l'épaule, dont certains semblent davantage servir à la rassurer qu'être révélateurs de la gravité d'une blessure à cet endroit (*"J'ai fait en sorte de réagir vite de lui dire "comment ça va ? [...] tu peux te lever ?". Elle a quand même pu se lever avec l'épaule, pas bien du tout [...]. Ça lui faisait vraiment très mal, elle ne pouvait pas bouger"*). Pour Charlotte, il est par ailleurs nécessaire de communiquer avec l'équipe, d'échanger et veiller aux autres enfants, les rassurer (*"C'est toujours impressionnant ce genre de moment dans l'excitation... prendre l'enfant, les autres se demandent un peu ce qu'il se passe"*), leur dire qu'ils seront informés quand elle en saura davantage.

#### - Les services médicaux

Les services médicaux sont évoqués par Davy pour des blessures conséquentes ou des interrogations quant à l'état de santé des Routiers

*("On a toujours le moyen d'appeler le SAMU en cas de gros problème. Ça, on a toujours notre portable [...], on prend conseil auprès du médecin régulateur. Il vaut mieux les appeler et prendre conseil, qu'ils nous disent "[...] Il n'y a pas grand-chose à faire", mais au moins, on a pris une sécurité. [...] Des nausées, on ne sait pas de quoi ça peut venir. [...] De la nourriture, celle de la façon que ça a été préparé, [...] trop au soleil l'après-midi ?...")*,

reportant les informations dans un *"cahier sanitaire"* et par Léa et Axelle, ayant été amenées à conduire une voiture qui n'était pas la leur pour amener un enfant qui s'était blessé ou encore par Sébastien, suite à une morsure de chien sur un enfant.

#### - Les forces de l'ordre

Les forces de l'ordre sont mentionnées par les animateurs. Elles sont tantôt sollicitées, lorsque l'équipe ressent une menace, et panique éventuellement, comme le rapporte Laurie (*"J'ai eu un appel de mon père, [...] il va venir me rejoindre, il sera armé"*), à travers ce qui est apparu comme une fausse alerte (*"non mais, elle vous a raconté des histoires [...], son plaisir, c'est de faire paniquer l'équipe"*) alors que les gendarmes se sont déplacés et lui ont donné rendez-vous le lendemain (*"vous l'emmenez demain au commissariat. Il faut que je lui fasse comprendre qu'elle ne peut pas faire ça, elle ne peut pas faire déplacer des gens comme ça alors qu'ils pourraient être ailleurs"*). Laurie justifie quelque peu leur appel, après avoir tenté de joindre le foyer et la famille d'accueil : *"on n'a pas hésité à appeler la gendarmerie pour nous mettre en sécurité. [...] Si c'était vrai, on ne pouvait pas prendre de risque"*.

Les forces de l'ordre sont parfois sollicitées par d'autres personnes, comme ce fût le cas pour Marine lors d'un après-midi cache-cache au bois, à côté de Cro-parc. L'équipe avait pris une enceinte pour faciliter le ralliement, sauf que *"trois condés"* sont venus leur dire de partir (*"Vous savez que vous n'avez pas le droit ici, site archéologique, nanana..."*), ironisant sur un tapage non nocturne et sur le

fait que la musique n'était pas assez préhistorique, à côté du parc thématique. Le parc a appelé le maire, qui a appelé les gendarmes pour leur signifier la gêne occasionnée, pas tout à fait justifiée pour Marine (*"Toi t'es là, t'es bien gentil. Tu es avec des gamins dans un bois public et tu te fais jarter parce que tu fais du bruit"*), qui leur a certifié de leur départ. Cachant le camion, ils ne sont pas partis (*"On a fait les hors-la-loi, tu vois. Mais, merde. On était arrivés [...] un quart d'heure avant. [...] On ne repart pas. C'est mort. Donc, là, on fait les dingues."*), pensant aux trajets à effectuer. Marine relativise (*"on n'a tué personne. [...] Il faut savoir être un peu hors-la-loi. [...] quand ce n'est pas un truc dangereux"*).

Les forces de l'ordre ont également pu être sollicitées par des jeunes eux-mêmes, ce que rapporte Indra au sujet de chefs scouts dépeints comme *"complètement pleins"* (*"Des jeunes qui [...] sont rentrés plus tôt au bivouac, et qui ont retrouvé les animateurs [...] en train de boire une bière et du coup, c'est parti loin, avec appel de la gendarmerie"*). Elle suppose que ce n'était pas le cas, mais reconnaît que cette histoire lui a été rapportée par des scouts, prenant peut-être plus facilement leur défense.

Davy parle du rassemblement scout de Vézelay, au cours duquel une patrouille de gendarmerie reste et les surveille désormais au niveau du campement *"pour éviter tout souci"*. Il apprécie et se sent rassuré par ce qu'il considère comme un service et tient à aller les remercier. Pour lui, il ne faut pas voir cette hyper sécurité comme quelque chose de pesant, mais plutôt se dire : *"On a des policiers, des gendarmes, des militaires qui veillent sur nous, et qui sont là, prêts à donner leur vie pour nous sauver"*.

Alors qu'il portait un couteau à la ceinture en retour de camp (*"On a toujours notre couteau"*), Davy dit avoir été interpellé par des policiers pour cette raison :

*"Je suis Gare du Nord à Paris et j'ai [...] mon opinel là à ma ceinture, et puis, j'ai la joie d'avoir 3 policiers [...] : "Monsieur ! Vous avez quoi là-dedans, là sur votre côté ?" ; "C'est mon opinel" ; "Vous savez que c'est considéré comme arme blanche parce qu'il y a un cran d'arrêt ? Vous ne devez pas... vous ne devez plus les avoir sur vous, vous les mettez dans votre sac"*.

Il ignorait cette interdiction à laquelle il a obtempéré, conscient d'évolutions sociétales (*"Du fait maintenant de cette hyper sécurité qui existe, [...], il faut faire attention à nous aussi, ce qu'on transporte. Du moins, voilà, c'est ce qui essaye d'être montré"*), en accord avec le fait de respecter tout ce qui est relatif à la sécurité.

Dimitri évoque positivement les exercices d'alerte intrusion liées au plan Vigipirate, réalisés sous forme de jeu de cache-cache, sous présence policière, pour une équipe stressant bien davantage que les enfants (*"on était en pleine activité... donc il fallait les rassembler, (rires) les faire monter, [...] puis il y avait la police municipale hein"*).

### - Des spécialistes du soin

Les animateurs font référence à d'autres corps de métiers travaillant au soin de l'humain. Ainsi, Laurie explique qu'on leur dit toujours *“vous n'êtes pas psychologue... Donc, vous n'avez pas à leur donner de conseil”* concernant des enfants venant à parler de *“choses personnelles”*. Laurie les écoute, leur dit, le cas échéant, de ne pas s'inquiéter, mais essaye de ne pas *“trop développer le sujet”* (*“ce n'est pas à moi de leur donner des conseils, je n'ai pas envie de dire de bêtises étant donné qu'ils ne nous disent pas non plus tout [...] Je leur dis, moi ce que je pense mais [...] pas de conseil”*). Elle estime que certains enfants peuvent mentir et simplement chercher à attirer une attention, dont justement ils peuvent manquer, ajoutant de la complexité. Laurie est d'accord avec le conseil qu'on a pu lui donner de justement ne pas en donner aux enfants dans certaines situations (*“parce qu'enfin généralement, ces enfants, ils suivent des psychologues [...] pour parler de ça”*) et devine que *“généralement les psychologues, ils savent tout”*, ayant une étude préalable du dossier, tandis que des animateurs ne savent pas dénouer le vrai du faux et ont une connaissance incomplète des situations. Laurie préfère s'abstenir que de prendre position, d'autant plus que des paroles peuvent être mal interprétées, cela pouvant rendre les choses encore plus délicates.

Thibault évoque les institutions spécialisées travaillant auprès des enfants de la SATÉD, dont il n'adopte pas toujours les décisions, comme pour le port de couches, réactualisé et recommandé, d'un enfant propre six mois auparavant, auquel la famille s'opposerait (*“On prend pas la décision de l'institution, on prend la décision de la famille...”*). Il évoque plusieurs hypothèses à ce type de pratique, comme le gain de temps ou une adaptation temporaire qui sera retravaillée. Il s'oppose quelque peu à cela mais relativise qu'il n'est pas éducateur et qu'il s'agit d'une position personnelle (*“je suis pas dans les institutions, donc c'est pas à moi de porter un jugement là-dessus”*).

Un manque de formation, ou de spécialistes, ont été ressentis par Alice et Laurie durant un de leurs séjours. Pour Alice, l'équipe d'un séjour avec des adultes en situation de handicap était sous-qualifiée (*“On n'avait pas de formation de base et la directrice non plus [...]. Du coup, on était là avec des médocs à délivrer, on ne savait pas où on allait [...] c'était un peu trop light”*), tandis que Laurie note des insuffisances dans l'équipe et pense que *“dans ce genre de colo on aurait besoin de quelqu'un de professionnel”*, comme un psychologue pour un enfant qui se sentirait mal (*“je suis sûre qu'il avait besoin de parler, mais pour nous, on ne peut rien faire. Enfin, on n'est pas, on n'a pas de formation pour gérer ce genre de choses !”*). Cela est d'autant plus le cas pour elle lorsqu'il y a, comme elle l'a vécu *“une trentaine d'enfants qui sont sous calmants [...] totalement shootés parce que forcément ils ont des doses assez enfin pour les calmer”*.

D'une manière plus générale, Steve repère, dans les centres, un tel manque de formation (*“être mieux formés là-dessus [...]. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas [...]. Tu*

*ne sais pas comment il réagit. [...] On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne [...] Dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés*) ou de spécialiste (*“avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper”*), au regard des évolutions réglementaires en matière d'accueil de tous les enfants (*“J'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué. La barrière, elle est trop grande quoi !”*), principe qu'il dit apprécier d'une manière générale (*“Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible”*). Ainsi, il conçoit que des animateurs puissent se retrouver face à certaines limites dans cet accueil (*“On peut te mettre sur un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. [...]. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider !”*), que l'expérience permet quelque peu de repousser (*“Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit”*). Il considère néanmoins que des limites puissent s'établir de fait (*“près, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué”*), l'écartant quelque peu de sa fonction (*“À un moment, ce n'est plus être animateur quoi !”*).

#### **5.4.1.10 - ACM-Environnement extérieur**

Les paroles relatives à l'environnement extérieur de l'ACM apparaissent chargées d'une ouverture au monde extérieur ou au contraire d'une fermeture. Elles révèlent ainsi le ressenti d'opportunités et de craintes, appelant aux initiatives et aux actions de prévention.

##### **5.4.1.10.1 - De l'opportunité de la rencontre**

L'environnement du séjour est cité, d'une part, à travers des relations positives et des opportunités saisies, comme pour la fête organisée pour et avec la population, lors d'une colo mélangeant des jeunes égyptiens, allemands et français, rapportée par Loïc. Les jeunes ont largement participé à l'organisation : service auprès de 150 personnes, spécialités culinaires des différents pays représentés, éventuelles performances artistiques... Loïc apprécie cette ouverture à un environnement humain avec lequel le groupe se mélange (*“C'est géré par d'une part... le village où on est logé et d'une part la direction, [...] ça fait vraiment une osmose entre les deux... On fait partie du village complètement... du moins pendant cette soirée-là”*), contrairement à d'autres colos (*“C'est pas juste bloqué sur nous... souvent en colo on reste entre gens de la colo”*). Il repère une spécificité des colos à pouvoir créer de tels moments de *“partage interculturel et intergénérationnel”* (*“Je pense pas qu'on puisse le faire autre part, [...] ramener autant d'enfants qui se mettent autant à fond pour des gens qu'ils connaissent pas [...] c'est assez... unique. [...] C'est un projet qui est tout à fait taillé pour ça”*) impliquant des jeunes volontaires pour agir bénévolement. La variété des langues parlées n'a pas été une barrière à cette rencontre (*“C'était pas forcément facile vu qu'ils parlaient pas tous français, mais... entre les accompagnants et certains animateurs qui parlaient pas mal anglais, on*

*s'en est sortis...*”), pour des bénéfiques observés (“*Beaucoup de boulot mais... ça vaut le coup*”) pour la colo et les habitants (“*Les habitants aussi étaient très contents*”). Loïc se satisfait d’un aboutissement positif d’un tel évènement (“*Un gros gros projet, mais on s'en est sortis !*”), intégrant un cadre et un projet, prêtant à considérer un résultat.

Indra évoque les bâtiments récemment achetés par le MRJC dans un village. Les liens entre ce local, notamment dédié à l’accueil de groupes, et l’environnement humain ne peuvent, selon elle, être réalisés d’une manière abrupte (“*quand t’arrives dans un village, il ne faut pas espérer du jour au lendemain que tout aille bien et que tu puisses animer tout le village, ça prendra des années*”), pour un discours du type “*On va faire ce que vous avez envie de faire, qu’est-ce que vous voulez ?*” risqueraient d’accentuer les considérations quelque peu sectaire que certains villageois leur accordent déjà, du fait qu’une association de jeunes achète de tels bâtiments.

#### 5.4.1.10.2 - Nuisances

Par ailleurs, l’environnement peut être considéré comme un système à protéger de nuisances, sonores pour le voisinage, comme au camping pour Cédric (“*il y avait des gens quand même qui étaient à côté [ou] qui habitaient, pas très loin, donc il faut faire attention aussi pour le voisinage à certaines heures*”) ou Davy, avec des chants militaires appréciés par certains scouts d’Europe qu’il s’agit d’éviter lors de traversées de villages

*(“On va faire attention, on n’est pas là comme des inquisiteurs, loin de là [...]. Il faut faire attention aussi à ce qu’on chante. Il y a des chants qu’on aimerait bien reprendre [...] un peu plus des chants militaires que des chants de scouts, il y en a certains qui aiment bien ça [...] On n’est pas là pour imposer les choses, loin de là. [...] Il faut être respectueux de l’environnement qu’on traverse”)*,

pour éviter les invitations à se taire. Les détériorations d’environnements construits sont aussi cités par Quentin (“*pas qu’ils cassent quelque chose chez... dans la rue par exemple ou chez quelqu’un*”), ainsi que celles concernant l’environnement naturel, pour Loïc (“*il y a des règles aussi spécifiques à l’endroit ou à l’activité qu’on est en train de faire*”). Loïc pointe ainsi certaines pratiques lors des “*vigilance feu*” dans le sud de la France (“*un petit mégot ça crame tout*”) ou des pratiques de respect de l’environnement sauvage, comme le fait de préserver les forêts, ne pas déranger les animaux ou rendre un lieu intact après un bivouac.

#### 5.4.1.10.3 - L’ouverture au monde extérieur

Des animateurs envisagent l’ouverture au monde extérieur comme plus insécurisante, évoquant ainsi l’espace routier, comme pour Cédric (“*Le risque, c’était plutôt à l’extérieur [...], quand je parlais des automobilistes, c’était plutôt avec l’extérieur*”) ou Sébastien (“*Pour moi, on est plus vigilant*

*parce qu'on est ouvert au monde extérieur, qui est peut-être un peu plus insécurisant*”), appliquant alors une “sécurité ++”. Concernant les déplacements, Léa est qualifiée de “titilleuse” par d’autres animateurs, ce qui ne la dérange pas fondamentalement (“ça ne me dérange pas puisque je me dis qu’une voiture, un vélo, c’est trop vite arrivé”) et qu’elle traduit par une attention particulière et un respect strict des règles (“Je suis hyper titilleuse là-dessus, mais je préfère que ce soit comme ça plutôt que j’en retrouve un écrasé”) et des accidents qu’elle estime elle-même non envisageables et qu’elle tâche de rendre inexistantes. À pied, près d’une route, Loïc repère ainsi que le groupe est constamment exposé (“c’est toujours dangereux” [...], à n’importe quel moment [...] une voiture peut débouler, [...] on est constamment, comment on peut le dire... exposé”), et cela malgré le fait de prendre “toutes les précautions du monde” (“c’est encore dangereux, on a des chances de se faire écraser”).

Steve, rechigne à faire des sorties en vélo, qu’il craint car il ne se sent pas en sécurité, et dit ainsi avoir un “blocage” (“Je trouve que le risque, il est trop important”) en raison de “facteurs x” sur lesquels il ne peut intervenir (“L’enfant, il tombe, il y a une voiture qui passe à côté. Malheureusement, on a beau être derrière, on ne peut pas agir, c’est ça”), indépendants de sa volonté, sur lesquels il dit ne pouvoir agir, malgré la préparation ou le fait d’être “le meilleur animateur du monde” (“on a beau être le meilleur animateur du monde, on ne peut pas agir”).

Alors qu’elle n’exclut pas les chutes en vélo, Axelle dit ne pas avoir peur de participer à une telle sortie (“Moi je suis un peu... J’ai pas peur quoi”) car elle semble en fait surmonter celle-ci

*(“On a fait une sortie vélo [...], je me suis dit olala [...], on avait quand même des petits, [...] je me suis dit qu’on allait galérer [...], bé je l’ai fait quand même. [...] Le gamin il tombe bah c’est pas grave, on y va quand même. [...] Je le fais pas pour moi, moi j’aime pas faire de vélo [...]. Là les gamins, même si ils sont tombés ils étaient super contents.”).*

Axelle exclut prêter attention à chaque détail et ainsi empêcher l’activité (“En même temps si on doit faire attention à chaque petit détail, s’il y a un risque et cætera, on fait jamais rien”).

Se pose alors la question de ce qu’est le centre ou la colo : est-ce ce qui est délimité par ses frontières physiques ? Ainsi, certaines structures sont pensées sur une fermeture, une protection, comme pour les centres fermés à clé du fait des plans Vigipirate, d’autres sur une ouverture sur l’extérieur.

#### 5.4.1.10.4 - Centre-route

Les dangers de l’extériorité renvoient particulièrement à ceux de la route, largement développée comme environnement à risque, à pied, en vélo, incriminant principalement les dangers de la circulation des véhicules. Pour une circulation plus sereine des véhicules, s’agirait-il d’agir à mieux cloîtrer les enfants et leurs loisirs dans des enceintes dites sécurisées, comme pour protéger, par

ailleurs, un environnement routier de dangers venant le perturber, au même titre qu'on pourrait le faire pour une réserve naturelle. Nous entrevoyons ainsi que la position adoptée par Freinet détiend une puissante portée politique quant aux questions d'accessibilité des territoires aux plus jeunes, celle de Montessori une autre, l'adaptation de lieux clos à ce qui est perçu bon pour le développement de l'enfant.

#### - Quand la route ne rime pas seulement avec danger

La route ne rime pas seulement avec danger pour tous, comme Davy qui aborde les "sessions de route" ("2 jours, 3, 4, 5, 6. [...], on va partir vraiment marcher sur la route") résonnant comme l'écho d'un effort ("tiens, aujourd'hui, je serai un peu plus loin, j'ai fait un effort supplémentaire"), participant à ce que les jeunes grandissent ("ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent"). Davy atteste de sa formation pour l'univers des Routiers

*("on est invité [...], quand on rend service [...] pour pouvoir être formé. Donc, c'est un camp-école préparatoire, un CEP, il y a deux degrés [...]. Pour la route, c'est un peu une prépa, [...] ce n'est pas le même intitulé. [...] C'est ce que j'ai vécu [...] : les routiers, la route-école, assistant pilote et chef pilote. C'est le nom des routiers aussi, pilote").*

Pour Indra, certaines routes de campagne sécurisées peuvent faire office de terrains de jeu, comme pour des courses de caisses à savon, bricolées par les jeunes, même si cela pourrait apparaître risqué. Pour elle, ce risque est lié à la multiplicité des variables présentant un risque ("trop de variables justement qui présentent un risque"), prenant ainsi cet exemple quelque peu ultime : ("sur une pente à je ne sais pas combien de degrés, sous l'orage, avec des trucs [...] récupérés à la casse ! (rires)").

#### - Frontières

La proximité avec la route appelle à des frontières physiques renforcées, comme dans le centre de Dimitri, aux grilles fermées à clé depuis la mise en place du plan Vigipirate ("tout est fermé") où les enfants ne peuvent ainsi pas sortir, aller sur la route, notamment du fait des lois et des responsabilités qui incombent aux animateurs ("s'il y a un gamin qui sort et qu'on l'a pas vu et qu'il se fait tamponner par une voiture, bah... Bah c'est les animateurs plus la direction... faut le savoir !").

Dans son centre aux frontières symboliques et à proximité de la route, Léa ressent les jeux de ballon dans la cour comme des situations banales de prise de risque ("elle est mal délimitée, ce qui fait qu'il n'y a pas de brise-vue et le ballon, il se barre tout le temps sur la route"). Si Léa est attentive aux sorties de balle sur la route ("Je me mets à l'extérieur et je récupère la balle [...] tout le temps, c'est une passion, l'après-midi, je ne fais que ça") et a indiqué aux enfants de ne pas s'y risquer ("j'explique bien aux enfants, que si la balle, elle va sur la route, ils doivent m'attendre..."), ces



précautions ne suffisent pas toujours, dans l'enthousiasme du jeu (*"il y en a qui n'y font pas attention et qui y vont [...], le temps que j'ai tourné la tête qu'il est déjà sur la route. Et donc ça, c'est forcément une prise de risque"*) pour un risque à la fois physique et d'image (*"On sait toujours, s'il y a un parent qui arrive ou quoi que ce soit, il est sur la route..."*). Ces écarts à la règle mettent en cause sa propre responsabilité

*("s'il y a une voiture, je serais embêtée parce que [...] là, ça aurait été moi 100 % responsable, du coup, parce qu'en plus de ça, ils sont hors de la structure, parce qu'il est plus dans le centre, il est vraiment sur la route. Et c'est une erreur de vigilance [...] parce que j'aurais dû voir que la balle était sortie, [...] que l'enfant était sorti chercher la balle")*

et sont sujets à discussion avec les enfants (*"fais attention, tu aurais pu te faire shooter en plus. Tu me laisses une seconde et j'y serais allée. [...] La prochaine fois, tu évites"*). Ces frontières symboliques, entre l'intérieur et l'extérieur de la structure, sont citées par Maëva qui nous dit qu'à la Maison de Courcelles, il n'y pas de barrière et que les enfants, en liberté, ne s'enfuient pas pour autant (*"les enfants ils sont tout le temps en liberté mais en même temps enfin... ils s'enfuient jamais, [...] ils sortent jamais quoi... enfin ils sortent là et puis ils remontent..."*), les adultes veillant à leur sécurité plutôt que de les surveiller (*"un enfant se blesse il y a [...] toujours un animateur à côté [...]... même s'il est pas genre là devant eux, il est toujours pas loin enfin... faut être présent quoi ! [...] sécurisant dans le sens où... voilà quoi ils sont en sécurité."*).

La proximité avec les zones de circulation est évoquée comme sur les parkings, qui constituent, pour Laurie, des lieux pour patienter particulièrement risqués (*"un environnement où le rapport au risque est beaucoup plus présent"*) rarement accompagnés de *"terrains d'herbe ou autre"*, qui illustre avec une attente de l'ouverture de la piscine (*"là forcément, le risque est beaucoup plus gros parce que les enfants sont agités, ils veulent aller à la piscine. Et en attendant, ils chahutent [...] mais il y a des voitures partout"*) qu'elle préférerait agrémentée de petits jeux. En sortie, Charlotte dit chercher à sécuriser les déplacements et les lieux où ils se trouvent, comme pour le goûter qu'elle souhaite éloigné de la route. Cette proximité avec la route, mobilise la vigilance de Thibault (*"moi, c'est vraiment au niveau des déplacements à l'extérieur"*), et plus particulièrement avec les enfants de la SATED (*"Bah un peu plus du coup... [...] On va lui expliquer à pas traverser sur la route comme ça, mais du coup, c'est vraiment à nous de veiller tout le temps [...] à ce que ce soit sécurisé. [...] Plus qu'ailleurs oui. [...] On fait vraiment beaucoup plus attention"*). Cette attention à la proximité avec la route dépasse le cadre temporel de l'ACM puisqu'en fin de journée, Quentin dit que les enfants ne rentrent pas chez eux seuls à pied si leurs parents ne le veulent pas.

### - Proposition

Nous entrevoyons une recherche d'adaptation tant bien que mal à cet environnement, intriquant un domptage de la nature et peu de propositions de changements de cet environnement en lui-même, hormis de la part de Laurie constatant la faiblesse du réseau de pistes vertes

*(“Il n’y a pas toujours des pistes vertes. Et des fois, on est amenés à rouler sur le bas-côté de la route. Et là, ça amène forcément de l’insécurité parce qu’il suffit qu’un gamin, il tombe... [...] Si ce n’est pas longtemps, [...] ils descendent de leur vélo et [...] mettent le vélo du côté de la route pour [...] qu’ils n’aient pas de risque de tomber”).*

#### 5.4.1.10.5 - Des pratiques de prévention

##### - Des moyens matériels

Des pratiques de prévention sont citées pour les déplacements, à pied ou en vélo. Ainsi de tels moyens matériels sont mis en place, comme les gilets jaunes, ainsi revêtus par les animateurs du centre de Mélanie pour aller à la cantine à pied (*“tous les animateurs ont leur gilet jaune pour qu’on puisse vraiment être repérés par les voitures”*) ou encore par l’ensemble des cyclistes de la colo de Juliette (*“quand on fait du vélo on met le gilet [...] pour être vus”*), du centre de Dimitri (*“On se fait défoncer [...] si [la directrice] voit quelqu’un sans gilet jaune, [...] petite soufflante ! [...] Je l’ai oublié ! (rires) [...] Là je l’oublie plus !”*) ou des Routiers avec Davy (*“il faut quand même être signalé”*). Pour cette dernière pratique Cédric évoque encore les casques, les bouteilles d’eau (*“pour ne pas se déshydrater”*) et des gâteaux (*“si quelqu’un manque un peu d’énergie”*), Dimitri un sifflet (*“pour dire “stop!””*).

##### - En amont...

Pour ces sorties en vélo, d’autres moyens sont mis en place. Certains le sont en amont, comme l’évoquent, avec la vérification des vélos, Davy (*“qu’ils puissent freiner surtout”*) ou encore Dimitri, ce dernier mettant encore en avant des tests incluant un parcours, avec des slaloms, des obstacles, un lâcher de main et des panneaux indicateurs (*“on voit comment ils se débrouillent”*). Ces tests permettent de sélectionner les enfants qui participeront ou non à la sortie (*“C’est un peu cruel, mais en fait on veut pas prendre de risque”*).

Mélanie, qui travaille dans le même centre, évoque des parents ne souhaitant pas que leur enfant prenne part à cette sortie, alors qu’ils sont jugés *“aptes”*, alors qu’à l’inverse, d’autres parents insistaient, sans succès, pour que leur enfant y participe, avec une assistance matérielle qui leur semblait nécessaire (*“on a des enfants qui sont venus avec des vélos avec des roulettes encore derrière [...]. Eux, c’est clair qu’on a dit non”*) ou des parents appelant à une assistance humaine de

circulation côte-à-côte, qui apparaît périlleuse aux yeux de Mélanie (*“deux vélos côte à côte sur une route, c'est pas une bonne idée”*).

L'équipe de Dimitri décide encore de l'itinéraire emprunté, voulu à faible circulation, repérant un endroit où les enfants descendent de vélo (*“juste le rond-point de la plaisance, où il y a beaucoup de passage, donc là on descend, on est sur le trottoir avec les vélos à main”*). Il s'agit pour eux de donner l'itinéraire à la direction (*“parce que si elle est inspectée couic !”*). Laurie dit qu'elle se déplace pour aller repérer cet itinéraire (*“Avant de partir, [...], on va d'abord sur le terrain repérer le chemin [...], les consignes de sécurité sont beaucoup plus claires”*). Davy explique quant à lui lire une carte au préalable (*“j'ai regardé les tracés hier”*), repérant des sections l'interpellant diversement au *“niveau de la sécurité”*. Cette préparation d'itinéraire n'est pas évoqué par Cédric, dont l'équipe a improvisé de scinder le groupe en deux pour deux itinéraires différents (*“au début, on faisait des petits chemins [...], on s'est attendus, puis [...], comme il y avait les différents chemins, des plus faciles aux plus compliqués, eh bien, on s'est séparés [...] en deux [...] groupes, [...] 4 et 4.”*). Il repère un moindre risque sur les petites routes que sur les routes nationales, plus fréquentées (*“Il y a toujours un risque à vélo [...], c'était vraiment sur des chemins, [...] ce n'est pas une route nationale, [...] une petite route départementale, [...] il y a très, très peu de passage”*). Pour Dimitri, il s'agit de beaucoup *“(dé)briefer”* - ici au préalable - avec les enfants pour ces sorties en vélo, (*“on fait pas les fous sur la route, [...] on roule bien à droite, [...] on tend sa main pour tourner”*).

#### - Pendant une sortie

Durant la sortie vélo, Juliette vérifie que chacun soit *“du bon côté de la route”*. Davy dit être particulièrement vigilant aux moments où les voitures les doublent (*“parce qu'ils ont du mal à mettre la distance de sécurité entre les deux”*), à ce que chacun puisse suivre le rythme (*“vérifier que les jeunes qui vont rouler suivent le rythme”*) en se mettant au rythme *“du plus faible”* (*“savoir se mettre au rythme du plus faible pour qu'on puisse avancer tous ensemble, [...] qu'il n'y en a pas un en amont qui trace à n'en plus finir, et puis que derrière, le dernier, il soit complètement essoufflé parce qu'il ne s'en sort pas”*). Dimitri et Cédric (*“Le seul risque, c'est [...]... il y en a qui vont plus vite que d'autres, et là c'est [...] apprendre à ralentir. [...] Le problème c'est que si on passe devant, celui qui est derrière qui n'est pas bon, il est tout seul. Il faut qu'il y ait quelqu'un derrière pour vérifier”*) ont également le souci de réguler la vitesse des premiers cyclistes et de pas délaissier les derniers.

Dimitri insiste quant à lui sur le placement des animateurs (*“Le vélo oui, il y a des voitures, c'est la route, c'est dangereux ! Faut faire gaffe... il y a un animateur devant, un animateur derrière, qui emmènent un petit groupe...”*). Cédric met en avant des limites de distance à parcourir lors de ces sorties, à la fois parce que certains enfants sont peu habitués à cette pratique

*(“C’est toujours la difficulté, quand il y en a qui ne savent pas très bien faire du vélo, puis, forcément, il y en a plein qui savent en faire, donc c’est compliqué de s’adapter aussi. [...] D’autres peuvent être fatigués parce que forcément, il y en a certains qui n’avaient pas l’habitude de faire du vélo, ils en font mais pas sur des distances comme ça”),*

en raison d’un contexte de faible sommeil (*“En plus, en camping, [...] on dort un peu moins, ce n’est pas tout à fait le même sommeil que chez toi. Donc, c’est vrai que c’est un peu différent”*) et de collègues restés seuls sur place avec des enfants (*“On ne peut pas les laisser 3 heures, après, les collègues avec les autres enfants”*). Il alerte sur le fait qu’un enthousiasme d’un trajet aller n’empêche pas la fatigue physique du retour.

Au niveau matériel, le téléphone portable chargé (Cédric : *“De toute façon, on avait nos téléphones”*) ou encore la trousse de soins sont encore évoqués, comme moyens matériels palliatifs (Mélanie, Cédric).

Les trajets à pied invitent également à la vigilance des animateurs, pour le fait que les enfants marchent sur le trottoir ou encore de les compter (Charlotte). Des traits communs avec les sorties vélo sont développés, tels les placements avec l’encouragement à ce qu’il y ait un animateur devant et un autre derrière, comme pour Quentin (*“t’en mets un devant, un derrière... donc tu... t’as la vision de tous tes enfants... Et celui-là de devant, il a la vision de devant [...] en cas de danger...”*) et Omayma (*“un animateur à chaque extrémité, si tu marches dans la rue”*). Laurie envisage que l’animateur de devant puisse être remplacé par un enfant en qui elle a confiance

*(“Je me mets derrière et je mets quelqu’un devant, enfin un enfant que je sais en qui je peux avoir confiance et comme ça, derrière je peux les surveiller. Enfin, s’il y a un qui s’amuse à aller sur la route ou autre, je peux tout de suite le reprendre. [...] Je préfère être derrière pour avoir la vue sur tout le groupe”).*

Comme Laurie, Quentin met en lumière le fait d’observer constamment qu’aucun enfant ne soit sur la route (*“un animateur ! [...] il surveille constamment”*), étant particulièrement vigilant aux plus petits, selon lui plus imprévisibles. Pour ce dernier, qui travaille dans un centre situé à la campagne, il est même nécessaire qu’un animateur soit situé sur la route (*“sur le côté. Nous on est sur la route quoi... on est sur le bord de la route”*), pour éventuellement les reprendre verbalement. Pour Mélanie, avec un grand nombre d’enfants, il s’agit qu’au moins un animateur se place avec les enfants *“dans le rang”*, pour les *“surveiller”*.

François dit avoir appris à se placer du côté de la route lorsqu’il tient la main d’un enfant (*“j’étais [...] bénévole, je tenais la main à deux enfants. [...] On m’a appris qu’il fallait pas faire ça, tu dois être du côté du trottoir. [...] Tu donnes la main qu’à un enfant, mais au moins, eux ils sont en sécurité. [...] Du côté de la route [...], il pourrait tomber”*).

Le placement des animateurs est également évoqué pour les moments de traversée des passages piéton, par Omayma (*“quand tu traverses la route, bien avoir un animateur de chaque côté...”*). Celle-ci n’envisage pas qu’un enfant puisse traverser au feu piéton rouge avec des enfants, cela constituant selon elle une prise risque pour d’autres qui pourraient le suivre, tandis que Pierrick, repris par sa directrice, admet avoir pu outrepasser le fait de traverser sur ces passages piéton avec des jeunes.

### - Moyens et surmoyens

Léa s’évertue à expliquer aux enfants les raisons de marcher correctement sur le trottoir (*“ils ne font pas la danseuse au bord du trottoir”*), en *“file indienne”* le cas échéant (*“quand on est en bordure d’un trottoir”*) ou d’attendre que les animateurs se placent avant de traverser. Elle tient à ce que les enfants puissent comprendre (*“il vaut mieux leur expliquer pourquoi on fait ça, plutôt que leur dire “vous faites ceci, point”. Si tu leur expliques, ils vont dire “[...] C’est vrai que la voiture, elle roule vite, ça je pourrais... Si je me mets trop au bord de la route [...], on ne sait jamais, elle pouvait peut-être m’accrocher”*) les règles édictées (*“Au moins, ils comprennent, ce n’est pas une règle bête”*).

Pour les trajets à pied, Axelle déploie des moyens (*“deux par deux, l’un derrière l’autre et rangs serrés”*) et des surmoyens pour que les enfants puissent les appliquer, annonçant pouvoir repousser l’heure du repas lorsqu’ils se rendent à la cantine (*“le temps que ça sera pas comme ça bah on s’arrête”* ; *“tant que vous vous rangez pas, on mangera pas”*). Elle regrette la faiblesse des moyens de pression pour que les enfants les écoutent (*“On fait avec ce qu’on peut”*) et repère qu’il s’agit d’être strict et *“sur le qui-vive”* dès les premiers jours (*“faut leur serrer la vis dès le début, quand on traverse, [...] on laisse chahuter sur le trajet c’est foutu”*).

Pour la sécurité des déplacements, Charlotte entrevoit une législation exigeante et nécessaire (*“parce qu’on ne peut pas se déplacer n’importe comment non plus avec des enfants. [...] Ce sont des vies qu’on a entre nos mains”*) et il s’agit pour les animateurs d’assurer la sécurité des enfants ainsi que la leur, sécurité personnelle qui paraît plus nettement secondaire aux yeux de Quentin. Pour les déplacements extérieurs, Sébastien entrevoit des réglementations adaptées à chaque cas de figure (*“il y a des réglementations aussi sur tout, [...] s’il y a des trottoirs, s’il n’y a pas de trottoirs”*).

Mélanie met en avant une nécessaire répétition de consignes (*“restez bien sur le trottoir”*) alors qu’elle constate que des enfants ne la respectent pas (*“d’un seul coup, il va y en avoir un qui [...] va atterrir sur le bord de la route, et tu vas dire : “non, tu te remets bien”*”), tandis qu’une voiture pourrait survenir (*“l’enfant [...] est le premier à la prendre”*). Pour elle, il s’agit de *“leur répéter jusqu’à temps que ça rentre”*, même si elle nous livre une faible éventualité qu’il puisse vraiment y avoir un enfant renversé (*“Après il y a un risque, mais c’est pas non plus terrible”*). Pour elle, il s’agit

ensuite d'en discuter *a posteriori* avec les enfants (*"on fait des plans quand on revient de la cantine en disant : "ça s'est pas bien passé, on en a vu qui ont couru sur les trottoirs, [...] sur la route"").* À chaque sortie en ville avec un groupe, Alice dit rappeler *"un peu naturellement"* les mêmes consignes de sécurité, tandis que Léa dit expliquer les règles de la route au début de centre, mais les *"re-répète pour être sûre"* à chaque fois qu'elle part (*"Je fais un brief vite fait, en deux minutes, c'est fait, mais c'est juste pour leur redire que ce soit frais"*).

#### - Double-peine

Axelle repère à la fois une double-peine pour d'éventuels accidents (*"s'il arrive quelque chose et qu'on l'a pas vu bah malheureusement c'est nous qui allons finir en prison"*), et pour le non-respect des règles édictées, anticipant que les enfants concernés se moqueraient des animateurs et de leurs règles pour le reste du séjour.

En cas d'accident, la question de la culpabilité et du partage des responsabilités apparaissent en filigrane. Ainsi, Steve s'estime lui-même responsable (*"On est responsable de ce qu'ils font. Enfin, ce qui peut leur arriver, on est responsable aussi"*) d'actions qu'il n'a pas entreprises lui-même (*"alors que c'est lui qui a pris le risque quoi, mais lui n'en est pas conscient forcément à cause de son âge ou autre chose"*), avec une faute qui sera de toute façon rejetée sur l'animateur. Il confirme cette règle (*"C'est lui qui a pris le risque, mais enfin on est quand même responsable"*) à travers un exemple fictif d'un enfant avec lequel il marcherait sur le trottoir et qui, d'un seul coup, sauterait sur la route, déclinant son impuissance face à de telles initiatives (*"Au final, enfin, s'il veut sauter sur la route, il saute quoi"*), annonçant son devoir de les éviter (*"on aurait dû faire en sorte qu'il ne le prenne pas"*). Il ne sait pas comment il pourrait faire dans cette situation rare, présentant cette action de l'enfant comme un *"facteur x"* (*"Il y a toujours un facteur x qu'on ne peut pas maîtriser"*). Pour Laurie, un tel évènement ne saurait survenir pour un animateur vigilant (*"Pour un animateur vigilant, ce n'est pas censé arriver, [...] quand on est sur des trottoirs [...] un gamin qui chahute ou qui arrive sur la route."*), tandis que pour Sébastien, les accidents constituent des risques évitables en agissant sur certaines causes (*"Il y a des gamins à moitié sur la route, et puis là, il y a une voiture qui passe, là c'est un risque qu'on pouvait éviter"*).

Léa évoque l'un de ses collègues qui a pour habitude d'avancer très rapidement avec la tête du groupe, sans vraiment se préoccuper des enfants (*"il marche, il marche, [...], alors que derrière, il y a l'enfant qui est sur la route. Heureusement qu'il y a un animateur derrière qui lui dit "mais tu ne vois pas que tu as des enfants ?"").* Pour elle, le risque est à la fois présent pour l'enfant et les animateurs (*"pour l'enfant, mais du coup, si l'enfant a un problème, l'animateur est responsable. Donc, au final, c'est une prise pour les deux"*) et il lui arrive ainsi de le reprendre du fait que les responsabilités

soient partagées (*“Au final, quand on fait une sortie, tous les animateurs sont responsables des enfants. Donc, on serait mis dans le même sac s’il y avait un problème [...]. C’était à tout le monde de voir le problème”*). En cas d’accident, elle met en avant une solidarité de l’équipe

*(“Je pense qu’on ne l’aurait pas balancé [...], mais il se serait dénoncé lui-même. [...] Ce serait mieux de ne pas mettre tous la faute aussi dessus. On est une équipe, donc forcément on n’est pas là pour s’entretuer. Je pense qu’on aurait tous eu une part de responsabilité...” )*

et des conséquences pour elle-même qui seraient en outre morales et affectives (*“S’il était arrivé quelque chose, je pense que je l’aurais mal vécu”*).

Léa développe au sujet de sa propre responsabilité en cas d’accident impliquant une voiture, bien que ce ne soit pas elle qui soit au volant (*“pour aller au plan d’eau, on roule vite, [...] tu te dis que s’il arrive un truc [...] c’est toi le responsable, alors que [...] ce n’est pas toi qui est dans leur voiture. Et que tu y es pour rien”*). Elle prend sa part de responsabilité, notamment en expliquant aux enfants les raisons des règles fixées.

#### - Des moyens qui ne suffisent pas

Concernant les moyens de protection et de prévention abordés, Mélanie précise qu’ils ne sauraient suffire s’ils sont mal maîtrisés, appliqués, comme les passages piéton finalement mal protégés si les animateurs qui le protègent sont sur le passage piéton lui-même, ne s’en reculant pas suffisamment (un mètre est nécessaire, selon elle) pour agir à bloquer les véhicules (*“J’ai des fois des animateurs qui sont carrément sur la ligne du milieu, collés au passage piéton [...], dans ces cas-là, je suis en mode : “mais tu protèges quoi ? Qui ? De quoi ?”*). Elle rapporte de son expérience (*“deux fois en un mois”*) qu’un bon placement et une certaine attente avant de faire traverser (*“parce qu’on a déjà eu des problèmes même en se plaçant bien”*), même associés au port de gilets fluorescents, n’écarteraient pas automatiquement les frayeurs dans ces cas-là (*“désolé, je vous avais pas vus”*) ou les risques d’accidents. Quentin entrevoit également une limite à la protection des passages piéton, sans toutefois évoquer la question d’une qualité de placement (*“Mais si elle arrive à cent, à cent elle boule tout le monde”*). Se faire soi-même renverser dans une optique de protéger les enfants semble presque accepté par animateurs relativement jeunes que sont Quentin et Dimitri (*“s’il y a quelqu’un qui morfle bah c’est les animateurs, enfin faut que ce soient les animateurs avant...[...] C’est pas des gros, gros risques... mais c’est un risque quand même”*), des voitures ayant déjà frôlé ce dernier.

D’autres part, d’autres animateurs, comme Laurie, estiment que des moyens mis en place par un animateur vigilant peuvent suffire à assurer qu’il ne puisse y avoir d’accident (*“Pour un animateur vigilant, ce n’est pas censé arriver, se perdre ou alors se retrouver sur la route”*).

## - Des limites ?

Pour Davy, avec les Routiers, il s'agit d'appliquer "*absolument*" les règlements et d'essayer de respecter les consignes des chefs ("*On va essayer de l'appliquer, d'essayer de respecter ce que nous dit notre supérieur*"). Il a néanmoins conscience pour la marche d'aléas, d'impondérables qui pourraient faire état de limites à son obéissance, l'éloigner de ces consignes

*("Les aléas de marche, de la route on ne sait pas comment ça va se passer. On sait à quelle heure on part. Mais, on ne sait pas ce qu'on va rencontrer sur la route. [...] On va essayer d'être vigilant à ce qu'il nous dit, [...] essayer d'être au plus proche de ce qu'il nous demande")*

et de limites aux prévisions horaires

*("Mais on sait très bien que rien n'est ancré et [...] arriver à 16h30. Non ! On arrive, il est 18h30 quoi. On a pris 2 heures dans la vue parce que le scout qui est en charge de la topographie, au lieu de nous dire de tourner à gauche, on a tourné à droite. [...] Ce sont les aléas").*

Mélanie entrevoit un autre type de limite, à travers ses difficultés ("*On gère comme on peut*"), au regard du grand nombre d'enfants en déplacement ("*c'est vraiment des grands troupeaux*"), limite lui apparaissant chaque jour lors des trajets vers la cantine ("*énormément d'enfants, [...] on arrive au bout d'une rue et ils sont encore à la moitié de la rue. [...] C'est vraiment [...] un point à améliorer...*"). Cette limite apparaît comme un ratio d'enfants par animateur à ne pas dépasser pour Charlotte ("*être suffisamment d'animateurs par rapport au nombre d'enfants*") et Omayma ("*sortir avec trop d'enfants, alors que t'es pas censé... de sortir avec 28 enfants, alors que tu dois en avoir que 24...*").

Aussi, les déplacements d'enfants en auto-stop ne sont pas envisagés par les animateurs, y compris par des animateurs, comme Juliette, qui admettent ne pas s'y opposer fondamentalement. Cette éventualité a pu faire rire plus d'un animateur, la plupart l'estimant loufoque et impossible (Quentin : "*Le stop, non. [...] Impossible !*"). Seul Davy entrevoit cette éventualité comme "*possible*" ("*Je ne dis pas que tout le monde ne le fait pas, [...] mais ça, on ne le sait pas*"), notamment en cas de forte chaleur, bien qu'elle ne soit pas permise pour les Routiers ("*C'est vrai qu'on aimerait bien faire du stop, il y a des voitures qui s'arrêtent*"), par une forme de solidarité envers les autres marcheurs et d'évolution personnelle ("*On ne le fait pas parce qu'on pense aussi à nos autres frères [...] scouts qui marchent. [...] on va toujours dans le dépassement de soi [...] un peu plus loin pour se dire d'en sortir grandis derrière*"). Il n'est pas question pour Tiffanie que les enfants fassent de l'auto-stop ("*ils sont mineurs et [...] c'est toi qui en a la responsabilité*"), et elle explique être, par ailleurs, attentive aux chauffeurs, tels ceux de bus, les transportant ("*je ne suis jamais tombé sur un chauffeur*



*bizarre, qui roulait trop vite ou qui avait bu. Enfin du moins ça ne se voyait pas*”), la confiance que lui accordent les enfants l’y invitant particulièrement.

#### **5.4.2 - Synthèse des cadres d’interaction exosystémiques**

L’*exosystème* associe un *microsystème* à un autre dans lequel il n’est pas directement lié, par exemple les ACM avec les loisirs habituels des enfants accueillis ou le travail des parents de ces derniers. Ce niveau de système compose donc avec une forme d’extériorité au séjour et à l’animateur. Nous avons pu structurer dix cadres d’interaction *exosystémique*, entre, d’une part, l’ACM, et, d’autre part, les ACM qui ne sont pas les leurs, les parents des enfants, les structures accueillant les enfants (école, IME, clubs), les organismes de formation et les organisateurs (dont certains intègrent les mouvements d’éducation populaire), les médias et les réseaux sociaux, l’entourage des collègues, l’environnement de l’entourage de l’animateur (ex : le travail de ses parents), les cadres spécifiques (intervenants, cadres agissant de façon précise à la sécurité, au soin, à la santé) et l’environnement extérieur de l’ACM.

##### **5.4.2.1 - ACM-ACM auxquels ils n’ont pas participé**

Les ACM cités par les animateurs rencontrés mais dans lesquels ils n’ont pas évolué font l’objet de comparaisons, attestent de leur méconnaissance ou interrogent celle-ci. Leur mention s’ancre dans des interactions directes (les “intercentres”) ou des expériences rapportées.

##### **5.4.2.2 - ACM-Parents des enfants**

Les parents des enfants sont ainsi évoqués pour leurs interventions au sujet de l’activité du séjour : certains protestent, par exemple, pour que leur enfant ne fasse pas la sieste, tandis que les animateurs y trouvent un certain gage de sécurité. Aussi, des parents insistent pour que leur enfant puisse pratiquer une activité, tandis que les animateurs ne l’y admettent pas, notamment pour des raisons de sécurité, et, d’autre part, des parents n’autorisent pas leur enfant à y participer alors qu’ils sont invités par les animateurs, pour des raisons de sécurité également.

Des animateurs pointent encore, d’un côté, des parents intervenant sur l’activité de l’ACM, sans prendre en compte l’avis de leur enfant, et, d’un autre côté, des parents servant de refuge à des enfants qui vont se plaindre de ce qui est pratiqué, pour que leur plainte puisse être, au final, reçue par les animateurs.

Certains animateurs cautionnent le fait que l'activité puisse quelque peu être dédiée aux parents, avec des traces de celle-ci, des éléments de preuve, ramenés à la maison, tandis que d'autres s'opposent à ces principes d'activité permanente et de productivisme, attestant d'un retour sur investissement.

Les ACM sont le théâtre d'évènements considérés comme négatifs, porteurs de pertes matérielles et physiques. À leur regard, un degré de gravité des évènements est évoqué, lequel s'apparente à la *criticité*, représentant la mesure de la pertinence et de la gravité des dangers. Des animateurs font état de parents qui font preuve d'indistinction, ne graduent pas les pertes et n'en tolèrent aucune, faisant écho aux joueurs à somme nulle, bannissant les relations lors desquels ils risqueraient une perte quelconque (Watzlawick, 1991, pp. 55-64).

Sont ainsi rapportées aux parents des pertes physiques (ex : des blessures), symboliques (ex : la consommation de porc, alors proscrite), matérielles (des vêtements sales ou oubliés), pour des réactions diverses des parents. La consécutive des parents vient parfois surpasser le problème donné aux yeux des animateurs, rappelant aux impératifs catégoriques et hypothétiques (Kant, 1993).

La communication avec ces derniers étend sa variété, de la plainte des parents, marquée par les reproches ou les menaces, jusqu'aux aspects positifs (traduits par la sympathie, les félicitations, les remerciements, les cadeaux), en passant par l'indifférence. Pour certains animateurs, la communication apparaît comme une condition de la confiance.

Si l'échange d'information au sujet des enfants est mis en avant, des dispositifs usant de technologie viennent quelque peu rompre cette communication, comme la scanette qui sert à pointer l'arrivée des enfants, ayant pour effet contre-intuitif une mise à l'écart des parents de la structure, faisant ainsi évoluer les frontières de l'ACM, dans une forme de disruption, pour un usage de la technologie qui échapperait aux individus (voir Stiegler, 2016).

Concernant la communication animateurs-parents et enfants-parents, certains animateurs s'opposent quelque peu à l'usage de la technologie, pour donner des nouvelles, par exemple en camping, par le biais des téléphones portables, quand d'autres y sont favorables. Parmi les principaux freins rencontrés par les parents pour envoyer leurs enfants en colonie de vacances, les peurs et craintes apparaissent en bonne place (IFOP/JPA, 2016). En effet, 57% évoquent le manque de confiance dans le personnel accompagnant (crainte d'animateurs peu compétents, mal formés, crainte d'agression, etc.) comme une raison de non départ, 27% la peur que son enfant y soit malheureux, 22% la crainte de manquements dans l'organisation, alors que 59% citent le coût financier du séjour. Dans les résultats de Pelletier (2002), nous relevons, par ailleurs, que les parents qui jugent qu'en CVL leur enfant court plutôt moins de risque que dans la vie courante (p. 41).

Certains parents tirent directement des bénéfices de l'organisation des ACM. Cela se remarque notamment dans le cas de la SATED, association créée par des parents d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique, avec des séjours leur permettant de souffler, et d'autres de partir et de rencontrer des parents aux réalités comparables. D'autres parents ont pu tirer bénéfice de l'activité du centre et de l'échange avec des animateurs autour d'un café quotidien, devenu plus apprécié suite à l'évolution jugée positive de leur enfant dans la structure.

La famille est évoquée dans les paroles des animateurs, en tant qu'espace éducatif et social. Différents types d'éducation familiale sont relevés, observés et devinés, à travers des actions que les enfants savent faire ou non, semblant quelque peu traduire l'inquiétude des parents. Pour certains animateurs, ces préalables conditionnent les possibilités qui seront laissées aux enfants en ACM, tandis que ce n'est pas le cas pour d'autres animateurs, qui les amènent à dépasser ces préalables. La violence de parents envers leurs enfants ou encore leur écoute exclusive de l'enfant ou de l'animateur lors d'un conflit va participer à ce qu'ils puissent être utilisés comme des moyens de pression, une menace. Des animateurs repèrent encore des changements notables dans la conduite des enfants en garde alternée et disent s'y adapter.

Aussi, un écart entre les règles en vigueur à la maison et en ACM peut être évalué. Nombre d'animateurs se placent en rupture avec des réalités vécues dans les familles des enfants, que ce soit au niveau de la participation des enfants à la vie quotidienne, aux possibilités d'agir dans une moindre dépendance à l'adulte, à des convictions racistes véhiculées par leurs parents. Des animateurs disent quelque peu subir les règles qui prévalent dans leurs structures, estimant des pratiques plus naturelles au domicile familial qu'en ACM.

Le travail des parents est pris en compte dans les organisations qui assurent un accueil avant et après le centre (ici nommé "*périscolaire*", "*périsco*", "*péricentre*" ou encore "*garderie*"), en étirant les horaires de travail des animateurs. Des animateurs observent une fatigue des enfants, qu'ils estiment en partie due à ce rythme imposé par le travail des parents.

Les enfants de familles riches ou pauvres peuvent apparaître diversement appréciés ou discrédités, des animateurs mettant en avant leur apport personnel aux enfants les moins favorisés, du fait de leurs moindres occasions de changer d'air. Par ailleurs, certains relèvent que les enfants plus sédentaires apparaissent moins à l'aise loin de leurs bases.

Certains animateurs repèrent des milieux familiaux et sociaux qui vont influencer sur leurs prises de risque, dans une comparaison exercée entre un centre d'enfants de bourgeois en ville, dont les parents ont rûlé sur tout, contactant directement la direction, et un autre d'enfants de la campagne, qui ont laissé passer davantage de choses, se sont d'abord entretenus avec les animateurs. Les

enfants des premiers sont évoqués comme étant en quelque sorte pénalisés, puisque les animateurs oseraient moins entreprendre avec eux.

Pour certains, le milieu familial et la classe sociale sont considérés comme quelque peu déterminants dans la conduite à venir des enfants durant le séjour (pour une définition de “populations à risque”) ou vont encore expliquer certaines conduites *a posteriori*, tandis que d’autres seront plus prudents, considérant que cela ne saurait être un critère qui conduirait à la perception d’un enfant comme difficile, violent. Morel (1857) avait ainsi pu raisonner “*en termes de risques objectifs*”, par opposition à une propension à faire de la dangerosité une qualité interne au sujet, en procédant à “*des corrélations statistiques entre des séries de phénomènes*”, pour l’entreprise d’actions de tradition hygiéniste, avant que le développement de stratégies préventives du risque n’aboutisse à des politiques eugénistes au début du XX<sup>ème</sup> siècle (Castel, 1983, p. 120).

La prudence n’est pas toujours de mise lorsque les animateurs attribuent la causalité d’évènements au milieu social des enfants, l’hypothèse que ce soit la marque de simples corrélations n’étant pas toujours envisagée.

Certains animateurs expliquent que l’animation leur a été personnellement profitable, du fait d’une variété, notamment sociale, de population rencontrée. Sont repérés des animateurs qui changent leurs pratiques d’animateurs en fonction de cette variété des publics accueillis et d’autres qui annoncent une pratique immuable.

Quand Mangenot évoque “*l’étude du milieu*” des enfants par les animateurs, il met en garde sur sa systématisation et son perfectionnement, participant à quelque rigueur, prévoyance et clairvoyance eu égard à des situations et objectifs que ces derniers se sont assignés. Pour lui, ces efforts d’analyse amènent à la fois à se porter sur des problèmes individuels et un immédiat d’aspects sociaux, et à confondre le concret et des “*manifestations de surface*” (1973, p. 62).

Des animateurs invitent les enfants à échanger au sujet de la réalité de leur vie familiale quand d’autres ne cherchent pas à en savoir davantage. Des animateurs se placent dans une visée de participer à solutionner la situation, quand d’autres les renvoient davantage à se construire par eux-mêmes.

D’autres réalités, liées à des évènements familiaux estimés difficiles, sont encore citées, les animateurs agissant avec le souci de protéger ces enfants du groupe.

Certains animateurs veillent à représenter une figure rassurante quand d’autres disent s’investir du même rôle que les parents, ne tempérant que très peu cette affirmation.

Enfin, des difficultés sont relevées par les animateurs devant l’intrication entre la famille des enfants et l’équipe d’animation, lorsque des enfants de collègues participent au séjour. L’intervention du statut social des parents dans l’action auprès d’enfants a par ailleurs été mise à l’écran dans *Le*

*maître d'école* (Berri, 1981), qui voit l'instituteur joué par Coluche regretter dans un premier temps d'avoir crevé le ballon du fils du maire du village.

#### **5.4.2.3 - ACM-Lieux d'accueils des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil)**

Des espaces d'accueil de l'enfant, autres que les ACM, occupent une place indirecte mais certaine dans les séjours.

L'animation est souvent citée en contrepoint de l'école, pour une opposition semblant principalement valable sur la forme. Les locaux des centres sont souvent ceux de l'école en ce qui concerne les centres. Les locaux sont cités comme sûres en soi, car pensés comme tels, mais, rappelons-le, pensés comme tels pour une école, où les enfants ne sont pas censés y avoir la même activité. Une fonction préparatoire de l'ACM à l'entrée au collège apparaît également.

Des enfants sont à la fois renvoyés des écoles et des ACM, alors que leur participation y est même refusée pour certains d'entre eux. D'autres structures que les écoles accueillent des enfants, tels les IME, les foyers. Le lien entre ces structures et l'ACM n'est pas toujours réalisé et, lorsque c'est le cas, les animateurs expliquent faire le tri dans les recommandations, parfois contradictoires avec celles des parents. Parmi les enfants séjournant à la SATED, certains ne sont admis dans aucune structure, ne vivent que très peu de situations de socialisation avec d'autres enfants, hormis avec cette structure-ci, créée par des parents. Un appel est lancé par une animatrice à décroquer les milieux accueillant des enfants, qui semblent séparés durant les vacances en plus du temps scolaire. Un tel appel, poursuivant l'élan des lois du 30 juin 1975 et du 11 février 2005<sup>4</sup>, pourra-t-il être entendu comme une ouverture aux opportunités de la rencontre ou ne sera-t-il réduit qu'à une entrée du risque dans les ACM ?

Les loisirs des enfants sont encore cités comme ayant un impact sur la mise en place d'activités révélant des niveaux de pratiques hétérogènes, comme pour le vélo ou la natation. Le constat est que des enfants n'ayant pas appris à nager sont ainsi privés, par ricochet, d'activités riches d'entraide, d'échange et de découverte de risques qui seraient nouveaux pour eux, propres au milieu.

L'effet des espaces de formation et de validation des savoirs est, par ailleurs, perçu dans les ACM, comme ce qui concerne, justement, les attestations de natation ou encore la formation des jeunes sapeurs-pompiers, participant plus ou moins directement à la sécurité des ACM.

---

<sup>4</sup> Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

D'autres activités, proches de l'addiction, régulières et plus informelles, sont également citées, réglées en ACM par le laisser-faire, la limitation ou l'interdiction - parfois *via* un échange avec les jeunes - intervenant ainsi sur ces différentes conduites.

#### **5.4.2.4 - ACM-Organismes de formation**

Un autre *exosystème* est réalisé avec les organismes de formation, s'inscrivant ici dans des mouvements d'éducation populaire. Ces derniers sont finalement peu développés par les animateurs. Une pluralité d'organismes a pu être fréquenté, l'UFCV (concernant 13 stagiaires) et les Ceméa (10) étant de loin les plus représentés.

Les stages BAFA réalisés avec l'UFCV et les Ceméa sont comparés, avec des différences notées quant aux façons d'aborder la loi, avec, d'un côté, un vécu de cours théoriques et, d'un autre, des réponses à des questions que se posaient les stagiaires. Nous entendons que les animateurs ainsi formés puissent en ressortir différents.

Les formations en demi-pension et en externat semblent prendre de l'essor, au détriment de stages en internat, cités comme permettant d'appréhender une vie en collectivité.

Une forme de transition écologique a pu apparaître par le biais des mouvements d'éducation populaire, ayant permis de reprendre confiance par le biais de formateurs des Ceméa, à la suite d'une expérience décevante.

#### **5.4.2.5 - ACM-Organisateurs**

Les paroles des animateurs mettent en lumière le caractère propre des organisateurs et les pratiques qu'ils induisent, témoignent des conditions de travail qu'ils rencontrent et s'expriment au sujet du recrutement des enfants et des animateurs.

Nous avons entrevu des organisateurs aux caractères propres spécifiques, comme, par exemple, le scoutisme européen, avec des lois et des principes à respecter, voulus proches de l'Église, autour de la nature, l'histoire et la guerre, qui les structurent, dans le but d'une construction personnelle, en communauté. D'autres se distinguent à travers leur devise, comme le MRJC, mouvement d'éducation populaire : "voir, juger, agir". De tels autres mouvements, moins conséquents, se signalent.

Ces organisateurs induisent des pratiques et des conditions de pratique, comme pour le scoutisme européen, aux pratiques non mixtes entre garçons (scouts) et filles (guides), retrouvées, par ailleurs, dans un centre. Des particularités se retrouvent aussi au MRJC, qui n'a pas une culture de la cantine et des repas préparés, mais plutôt du maraîchage et de la cuisine collective. Une écriture des grandes lignes du séjour y est entrevue en matière de planification, tandis qu'on ne trouvera

pas de programme à la Maison de Courcelles. Des plannings fermes des activités du séjour se retrouvent dans les centres municipaux de la ville de Wadors, dans les colos à thèmes et celles d'une association qui organise des séjours pour des enfants en mesure de protection de l'aide sociale à l'enfance. La Maison de Courcelles entretient également des particularités, comme pour l'usage du torchon de vaisselle qui est devenu un véritable étendard de résistance, ou pour son organisation particulière et le rôle de "*sécu*" pris chaque jour par un animateur différent, qui circule et répond "*aux besoins de la Maison*", en réfère au "*coordo*", lui aussi chaque jour différent. Des "*coins*" mettant à disposition des outils y sont institués, tandis que, pour d'autres structures, très peu d'outils sont utilisables par les enfants, hormis des ciseaux à bouts ronds, par exemple. Cette structure qui fait vivre la pédagogie de la liberté est en lien avec pédagogues et chercheurs pour des recherches-actions, à la fois pour l'analyse et l'évolution de ses pratiques (Bataille (dir.), 2007 ; Bataille, Baudoin *et al.*, 2015). Le taux d'un animateur pour quatre enfants va bien au-delà de la législation qui exige un minimum d'un pour douze (pour les enfants de plus de 6 ans), tandis qu'il est ramené à un pour dix à Wadors, avec un animateur supplémentaire à EJM, ou encore à un animateur par enfant à la SATÉD, avec, de surcroît, le renfort d'animateurs en "*aide*".

Les lois, extérieures, font l'objet d'adaptations et de revendications par la Maison de Courcelles, tandis que d'autres prétendent à une application "*à la lettre*". On entrevoit également des règles internes venant assouplir, affiner ou affermir celles en vigueur ou encore des écarts à la législation, rapportés par les animateurs, pour des taux d'encadrement dépassant largement les normes et, alors, des journées ressenties comme très difficiles. Par ailleurs, la législation ne semble pas se positionner sur d'éventuels surenchères et suremballements restrictifs dans l'animation.

Des animateurs font état d'échanges avec l'organisateur, au sujet de la législation notamment, tandis que d'autres pas du tout, ne permettant pas de connaître directement des positions humaines, seulement quelques-unes officielles et institutionnelles. Ainsi, des animateurs formulent des positions radicalement opposées à celles promulguées par les organisateurs, tandis que d'autres disent y adhérer parfaitement.

Nous entrevoyons des organisateurs qui semblent inventer des points réglementaires, comme une inexistante obligation d'une spécialité camping dont personne ne dispose parmi les animateurs, alors que, lors de la pré-enquête et les visites de la DDCS, nombre de raisons de ne pas s'y investir avaient alors pu être trouvées. Le serpent semble s'y mordre la queue : puisqu'aucun camping n'y est plus organisé, les animateurs n'apparaissent plus formés à cela. Dans une autre structure, dans laquelle le camping avait disparu, l'organisateur prend les choses en main en impulsant progressivement le retour à cette activité. Autre structure, autre stratégie, pour un organisateur qui fait passer aux animateurs le test du camping avant le recrutement.

Des organisateurs fidélisent des animateurs à leurs structures par des contrats les liant pour un certain nombre de séjours, contre le financement du BAFA. Certains participent à l'encadrement de la première partie du BAFA, sous couvert d'un organisme de formation sous contrat, pour un stage de l'entre-soi qui se place dans une fermeture à l'extériorité, appuyant les pratiques locales et ne remettant que peu en question ces pratiques et les interprétations législatives. La frontière organisateur/organisme de formation n'apparaît alors pas fermement, la formation étant appliquée dans une forme d'utilité au projet en place.

Des organisateurs adaptent leurs équipes à la présence d'enfants en situation de handicap. Directeurs et animateurs y pointent le recrutement d'animateurs spécifiques qui ne sont pas nécessairement formés et y voient là une source d'accident.

Au niveau du coucher et de la gestion de la fatigue des animateurs, un contraste est repéré entre des organismes qui mettent en place, en colo, un dispositif qui restreint la liberté des animateurs avec, pour eux, un coucher à heure fixe, après les réunions, et d'autres colos à l'horaire de coucher plus libre.

Des organisateurs établissent, par ailleurs, des dispositifs de sanctions, avec des avertissements en interne à destination des animateurs. Concernant le salaire, 9 d'entre eux le trouvent insuffisant pour eux (8) ou pour leurs collègues professionnels (2), y compris ceux qui décident, à certains moments, de travailler bénévolement. Alors que des animateurs acceptent une faible rémunération pour que des enfants puissent accéder à ces vacances collectives (*"ça ne me dérange pas du tout de faire baisser mon salaire pour leur offrir à eux des vacances"*), nous constatons que cette forme de don n'est pas toujours en lien avec le type d'organisateur, et s'étend ainsi aux structures commerciales et touristiques. Ces dernières s'appuieraient ainsi quelque peu sur une culture d'engagement de la jeunesse.

Au sujet du recrutement des enfants, des organisateurs se destinent distinctement à des publics marqués socialement, une mixité pouvant s'observer chez d'autres dans ce domaine. Cette mixité fait étonnamment l'objet de sectorisation interne, pour des organisateurs qui pratiquent des tarifs différents pour une même colo et donc des vacances de standings différents sur un même lieu, reproduisant ainsi fidèlement les inégalités. Ces options se détournent ainsi de l'acceptation que pouvait avoir Rey-Herme (1955) des colos comme *"un parfait lieu d'homogénéisation - certes temporaire - de toute différence socio-économique entre les enfants"* (p. 94).

Des organisateurs réalisent un recrutement dédié à un type de public porteur de handicap (ex : troubles du spectre autistique ; insuffisance rénale). Par ailleurs, la plupart des animateurs évoque l'accueil des enfants en situation de handicap, parmi d'autres, dans leur structure. Ces limites d'admission sont jugées bienvenues, au regard de conditions actuelles d'accueil (*"il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi !"*), quand certains



appellent justement à repousser ces mêmes limites et conditions d'accueil dans les structures (*“Je pense que l'intégration d'enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n'importe quoi en fait, ça serait quelque chose à favoriser de plus en plus.”*).

Le lien organisateur-parents est travaillé par la Maison de Courcelles, pour des parents accompagnant leur enfant en car pour la visite de la colo et l'installation dans la chambre.

Ce même lien est travaillé dans la préparation de spectacles de fin de centre. Si certains animateurs adhèrent à la ritualisation d'un tel type d'évènement, d'autres obtempèrent contre leur propre volonté (*“Moi, je ne suis pas d'accord avec ce principe-là. Mais bon, du coup, on est obligé. [...] Il y en a qui disent : « c'est bon, je fais déjà le guignol, en juin ce n'est pas pour le faire en juillet ». Ça me fait rire mais je sais qu'ils en ont marre en fait.”*), admettant leur soumission à l'autorité, par ailleurs étudiée par Milgram (1994).

Les positions des organismes de formation et des organisateurs d'ACM se révèlent dans leurs pratiques et peuvent, par ailleurs, se constituer à travers des écrits, des engagements, des pétitions, des communiqués, la participation à des actions, l'organisation d'évènements ou leur rattachement à des collectifs institutionnels. Ces positions peuvent variablement être modifiées par des aspects financiers.

#### **5.4.2.6 - ACM-Médias et réseaux sociaux**

Des animateurs pointent les médias comme amenant des parents à s'inquiéter pour tout, *via* les images d'attentats ou de divers évènements (ex : décès par intoxication alimentaire). Ces derniers rejoignent les résultats d'études qui repèrent un sentiment d'insécurité accru par la télévision (Gerbner, Gross *et al.*, 1980 ; Gerbner, Signorielli *et al.*, 1982)<sup>5</sup>. Certains animateurs jugent encore qu'il y a trop d'images de violence pour les enfants, qu'il ne s'agirait pas de reproduire à l'identique dans les séjours.

Outre ces aspects de violence, le danger qui est repéré est de constituer *“une génération de moutons”*, pour des actions menées allant à leur rencontre dans l'animation. Internet et les réseaux sociaux sont également vus comme des dangers, du fait du temps qui y est consacré, d'une part, et de l'accès à la pornographie, d'autre part. Ces réseaux sociaux sont encore cités par des animateurs craignant de poser des questions sur *“Réseau animation”* et de s'y faire blâmer publiquement par d'autres membres, préférant désormais mener leurs recherches en solitaire.

---

<sup>5</sup> Étayé par le rapport Kriegel remis au Ministre de la Culture et de la Communication (novembre 2002).

#### **5.4.2.7 - ACM-Environnement indirect de l'animateur (travail/amis de la famille, d'amis)**

L'environnement de l'entourage des animateurs est abordé à travers quelque utilité, avec un contact auprès des enfants rendu plus facile par le travail d'une mère assistante maternelle. Ce même travail parental fait l'objet de comparaisons, comme pour une mère d'animateur, travaillant à l'usine et minimisant quelque peu les difficultés de l'animation.

Des animateurs font le lien entre ce niveau de système et l'animation, l'ami d'un ami étant décédé en se cognant contre un poteau lors d'une partie de football, illustrant ainsi que toute activité puisse être risquée.

#### **5.4.2.8 - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail)**

Les animateurs parlent aussi de l'environnement de leurs collègues, qui sont pour certains animateurs professionnels. Il est intéressant de constater que si certains se conforment à une hiérarchie établie entre professionnels et volontaires, pour d'autres, c'est davantage aux animateurs qui travaillent annuellement de se mettre au diapason de l'animation en vacances. Plusieurs animateurs abondent dans le sens d'une valorisation, notamment financière, plus importante des animateurs professionnels, afin que ces derniers aient une tendance moindre à se porter vers une "*animation facile*". Le travail, hors-animation, des collègues semble marquer leur travail, comme pour une directrice, par ailleurs professeure des écoles, aux méthodes ressenties comme "*scolaires*".

Aussi, une situation à trois niveaux de lecture *exosystémique* est mentionnée par une animatrice, lorsqu'une de ses collègues a pu dire à un enfant de rendre le coup reçu par un autre enfant. La suite de la situation mêle l'amitié des collègues, vécue comme pouvant constituer un frein à l'objectivité de l'analyse d'une situation, l'éducation des collègues, aux références semblant ici opposées aux siennes, et la famille des collègues, impactant ici sur l'humeur de celle-ci.

#### **5.4.2.9 - ACM-Cadres spécifiques**

Des cadres spécifiques sont cités par les animateurs, comme, d'une part, les intervenants ponctuels et, d'autre part, les corps de métiers travaillant précisément à la sécurité, à la santé et au soin de l'humain. De nos jours, la loi désigne certaines activités comme nécessitant leur présence, comme pour les activités sportives, ce qui est le fruit d'évolutions réglementaires. Pour les uns, les intervenants font figure d'une sécurité garantie, tandis que, pour les autres, leur sollicitation apparaît comme appelant à l'incertitude et à leur dessaisissement du groupe. Dans les colos à thèmes, ces interventions, omniprésentes durant les journées du séjour, semblent reléguer les

animateurs à simplement gérer des problèmes lors de ces interventions ou encore la vie quotidienne.

Des animateurs notent que les interventions représentent des moments séquencés, pour les différencier de l'animation. Ils soulignent positivement les liens prononcés entre intervenants et animateurs et appellent à ce qu'il puisse y en avoir davantage.

Pour certaines activités, ces intervenants, au matériel et aux diplômes spécifiques, apparaissent indispensables. Ils sont ainsi liés à des activités qui pourraient paraître périlleuses, impliquant ainsi un coût pour l'ACM.

D'autres cadres, spécifiques à la sécurité, sont évoqués comme les maîtres-nageurs, les pompiers, les services médicaux ou encore les forces de l'ordre, en poste lors de rassemblements nationaux scouts.

Les animateurs font référence à d'autres corps de métiers travaillant précisément au soin de l'humain et auxquels on les ramène, afin d'établir une frontière délimitant leur champ d'intervention (*"vous n'êtes pas psychologue... Donc, vous n'avez pas à leur donner de conseil"*). Ces autres corps de métier sont également cités pour pointer des manques repérés dans l'équipe, pouvant être comblés ponctuellement (*"on aurait besoin de quelqu'un de professionnel par exemple : d'un psychologue ou... quelqu'un qui puisse... Voilà le gamin, il est là, comme il est totalement retourné, je suis sûre qu'il avait besoin de parler, mais pour nous, on ne peut rien faire. Enfin, on n'est pas, on n'a pas de formation pour gérer ce genre de choses quoi !"*) ou d'une manière continue (*"avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper"*). L'évolution de la formation de tous les animateurs est une alternative proposée au recrutement d'un tel personnel spécifique (*"être mieux formés là-dessus [...] On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne [...] Dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés"*). Si l'expérience est reconnue comme permettant de quelque peu de repousser les limites de l'universalité de l'accueil (*"Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit"*), une partie des animateurs observent que cela tendrait à les écarter de leur fonction (*"À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! [...] C'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué"*).

#### **5.4.2.10 - ACM-Environnement extérieur**

Les paroles relatives à l'environnement extérieur de l'ACM apparaissent chargées d'une ouverture au monde extérieur ou au contraire d'une fermeture. Elles révèlent ainsi le ressenti d'opportunités et de craintes, appelant aux initiatives et aux actions de prévention.

L'environnement du séjour est ainsi cité, *via* des relations positives comme pour des fêtes organisées avec la population ou l'achat, dans un village, d'un bâtiment notamment dédié aux colos et appelant à une ouverture à la population. L'environnement apparaît aussi *via* des nuisances, sonores, pour le voisinage, en évitant les chants militaires appréciés par certains scouts d'Europe, ou encore des nuisances pour l'environnement sauvage, comme le fait de préserver les forêts, ne pas déranger les animaux, rendre un lieu intact après un bivouac.

L'ouverture au monde extérieur est plus généralement envisagée comme plus insécurisante, certains avouant leur impuissance devant ce qu'ils expliquent ne pouvoir maîtriser. Se pose alors la question de ce qu'est le centre ou la colo : est-ce ce qui est délimité par ses frontières physiques ? Ainsi, certaines structures sont pensées sur une fermeture, une protection, comme pour les centres fermés à clé, notamment du fait des plans Vigipirate, d'autres sur une ouverture sur l'extérieur, rappelant quelque peu un point de discorde, exalté par Freinet envers Montessori, celui-ci favorisant pour sa part la prospection du milieu par des enfants, ouverts au monde, la seconde un repli sur un environnement construit et voulu adapté (1936, p. 239).

Si les dangers de l'extériorité renvoient particulièrement à ceux de la route, largement développée comme environnement à risque, à pied ou en vélo, celle-ci ne rime pas seulement avec danger, par exemple pour les scouts Routiers, qui reconnaissent des aléas à leurs sorties.

La proximité avec la route appelle à une référence aux frontières physiques entre la structure et la route, tantôt matérialisées et fermées, tantôt symboliques et ouvertes.

Nous entrevoyons une recherche d'adaptation, tant bien que mal, à l'environnement, intriquant un domptage de la nature et peu de propositions de changements de cet environnement en lui-même, hormis par un appel au développement du réseau de pistes vertes.

Des moyens de prévention et de protection sont abordés, en amont et durant les sorties, impliquant particulièrement les animateurs pour la mobilisation de moyens matériels et une réflexion sur le placement. Ces moyens mis en place s'inscrivent dans un contexte législatif - précis sur les différentes situations rencontrées. Certains s'additionnent, tels des moyens doublés, combinés voire des surmoyens, comme la répétition des consignes à de multiples reprises ou les menaces proférées aux jeunes en cas de non obtempération.

Les pertes liées aux dommages physiques qui seraient déplorés lors de telles sorties se doublent de pertes collatérales, comme, par exemple, d'éventuelles poursuites judiciaires ou des conséquences morales et affectives.

Aussi, ces moyens ne sauraient suffire en eux-mêmes, pour les uns, et sont gages d'une sécurité absolue pour d'autres.

Des moyens de protection mal maîtrisés sont pointés pour leur inefficacité, comme lorsque des animateurs qui se placent sur le passage piéton lui-même.

L'auto-stop fait peu l'objet de débat puisque seul un chef scout entrevoit cette éventualité comme "*possible*", bien qu'elle ne soit pas permise pour les Routiers. Les animateurs envisageant cette option comme relativement farfelue.

## Chapitre 6

# Risques et environnements : niveaux *mésosystémiques* et *microsystémiques*

## 6.1 - Mésosytèmes

### 6.1.1 - Les dimensions *mésosystémiques* évoquées dans les entretiens

Pour rappel, le *mésosystème*, mêle plusieurs *microsystèmes* incluant l'animateur. La rencontre entre le *microsystème* que représente l'ACM et l'ensemble des *microsystèmes* mettant en jeu l'animateur définit le *mésosystème* ici étudié. Prendre connaissance de leurs influences mutuelles et réciproques, leur interaction, donne un aperçu d'un niveau *mésosystémique*. Ne seront ici évoquées que les relations impliquant l'ACM. Nous pourrons ainsi observer comment le séjour peut être influencé par d'autres milieux mêlant l'animateur, mais également comment les actions dans ces milieux peuvent être influencées par les séjours. Des activités extérieures sont réinvesties dans l'animation, de gré ou selon différents moyens de persuasion. Six cadres participant au *mésosystème* sont repérés : les amis, la famille, le travail, ici mêlé aux études et aux activités annexes, les loisirs, l'engagement et enfin "*l'ailleurs*", représentant les autres espaces de vie de l'animateur.

#### 6.1.1.1 - ACM-Amis

##### - Le pied à l'étrier

L'amitié des animateurs a pu concourir à leur mettre le pied à l'étrier de l'animation (Charlotte : *j'avais une copine qui faisait les centres là-bas et qui m'avait proposé*) ou du scoutisme

(Davy : *"Des amis qui sont à la cathédrale [...] : "Davy, ça serait sympa que tu puisses venir [...] nous donner un coup de main pour servir la meute". [...] Près de 30 ans, vous êtes mignons, mais si c'est pour m'occuper des gamins, non merci [...], je n'avais jamais baigné dans l'univers du scoutisme"*).

L'amitié a encore pu les amener à intégrer une structure donnée, comme pour Thibault à la SATED (*"Je ne connaissais rien à l'autisme [...] Vraiment, rien du tout ! [...] Tout s'est enchaîné, et puis, j'ai continué"*), ou est un média régulier pour se faire embaucher (Marine : *"tu ne veux pas faire une colo, là ?"* ; *"Oui, hop hop, pis je m'engage dans un projet"*). Nombre d'amis de Loïc étaient dans l'animation à ses débuts, constituant ainsi une sorte de bain culturel.

### - De nouvelles amitiés ?

Aussi, de nouvelles amitiés naissent dans les ACM, comme pour Alice, devenue amie avec ses animateurs et collègues du MRJC, et même colocataire de deux d'entre eux (*“des amitiés qui perdurent [...] des gens que je n'aurais pas rencontrés sans l'animation”*). Elle dit que l'animation l'a ouverte sur le monde et rendue moins associable (*“Je ne serais peut-être pas la même personne si je n'avais pas fait de l'animation.”*). Nous entrevoyons également une proximité pour Léa avec ses collègues

*“On se voit souvent le soir, [...] dès qu'il y a un camp, on va le rejoindre [...], on fait beaucoup de choses ensemble en fait, [...] on s'entend super bien. [...] On se retrouve tous d'années en années [...]. On a deux ou trois, qui arrivent, mais il suffit qu'on les incluse”*),

rendant déliée voire inexistante la frontière entre amis et collègues. Laurie se souvient d'une collègue se relâchant beaucoup trop sur ses collègues à son goût, qui *“pourrait être une très, très bonne amie”*, mais avec laquelle elle ne souhaite pas retravailler (*“Tu peux t'entendre bien avec un animateur, mais sa manière de travailler ne te correspond pas”*), marquant ainsi une frontière entre amitié et collégialité.

### - Amis de côté

Des amitiés peuvent être mises entre parenthèses, le temps du séjour (François : *“le dimanche [...] tu te dis : “[...] il faut que je sorte quand même pour voir mes potes, la semaine, je peux pas les voir”* ; Tiffanie : *“La vie perso, tu n'en as pas forcément quand tu es ici.”*)

### - Copains d'avant

Le travail auprès d'amis donne un aspect particulier à certains événements, comme pour Thibault lors de sa première journée à la SATÉD, au regard des mésaventures d'une de ses amies, animatrice

*“j'avais une amie de longue date [...] qui venait de prendre une claque (rires) par un gamin et là, je suis resté comme ça sur mon siège en disant : “ah je ne me retourne pas ! [...]” maintenant, c'est bon, enfin... limite le soir, on en rigole [...] je connais mieux l'autisme”*).

### - Histoires rapportées, expériences discutées

Les amis participent à des discussions au sujet de l'animation, relativement à la condition d'animateur stagiaire, pour Cédric, qui ne pouvait alors pas animer seul (*“ça ne me dérangeait pas, [...] au contraire, qu'il y ait quelqu'un à côté, bien vérifier [...], ils trouvaient ça un peu surprenant”*), ou, pour Laurie, au sujet de la dangerosité et de l'interdiction de certaines activités, comme celles où les

enfants se déplacent les yeux bandés, rapportée par un ami (*“C’est considéré comme un jeu de brimade, étant donné qu’on enlève un des sens de l’enfant [...], l’accident est vite arrivé, il va se prendre [...] un arbre, un coin de table”*) et qu’elle explique parfois à des collègues. Personne ne lui avait dit dans le cadre de l’animation.

### **6.1.1.2 - ACM-Famille**

#### **- Le pied à l’étrier**

La famille de l’animateur a pris place dans les entretiens et participé pour certains à leur mettre le pied à l’étrier de l’animation, comme pour François, qui y a suivi son frère jumeau (*“J’ai un frère jumeau qui, lui, a toujours été intéressé par l’animation. [...] C’est lui qui voulait faire le BAFA. [...] Ma mère a dit : “ouais, ça serait bien que tu le fasses”. [...] C’est comme ça que je suis rentré dans l’animation”*), Maëva qui a un frère qui a été animateur à la Maison de Courcelles

*(“ça m’a donné envie, euh... pas forcément d’aller à la Maison de Courcelles [...], mais de faire de l’animation, et il m’a dit [...] qu’il y avait le poste de lingère, j’y suis allée, ça m’a plu... et du coup j’ai commencé euh... à faire un an en tant que stagiaire à Courcelles”).*

Tiffanie a pu quant à elle inviter sa petite sœur de 16 ans de faire de l’animation (*“ils cherchent des bénévoles pour nous aider. Donc, je lui ai proposé”*), laquelle a travaillé dans le même ACM et se prépare à passer le BAFA (*“Ça lui a permis de voir avant de passer le BAFA. [...] Vu qu’elle a kiffé, elle va passer le BAFA”*).

#### **- Localisation**

Les animateurs évoquent leur lieu d’habitation. Mélanie habite juste derrière le centre, Laurie sur le territoire d’une Communauté de Communes qui leur paye le BAFA. La possibilité de logement familial a influencé la fidélité de Charlotte au centre de Morinville (*“mes parents sont là-bas, en fait, du coup, et j’habite là-bas [...], le centre est à 5 minutes. [...] C’est aussi la proximité”*). Elle a apprécié faire des colos, mais trouve cela *“moins intéressant”* que les centres quant à la rémunération, étant de surcroît logée et nourrie chez ses parents et attachée à une équipe régulièrement reconduite. Thibault habite loin du centre et n’a pas le permis de conduire. Il loge ainsi chez ses collègues. Originaire de la région parisienne, François a débuté l’animation dans le village où habite son grand-père, chez qui il logeait, le temps que sa mère trouve une maison et y a continué ses activités (*“Quand j’ai déménagé, j’ai décidé de continuer tout ici. Vu qu’il y a une bonne entente ici, je reste ici. [...] Fredo, il m’a fait confiance tout ça [...], j’apporte quelque chose ici [...]. C’est pour ça que je reviens ici”*), bien qu’il ait pourtant déménagé plus définitivement à plusieurs kilomètres de là.



### - Une peur pour l'animateur

Tout d'abord avec une peur exprimée par les parents. Tiffanie présente ainsi la peur exprimée par sa mère lorsqu'elle lui a dit qu'elle allait, pour la première fois, à la piscine avec des enfants (*"je faisais de la natation [...], ma mère, elle n'accroche pas avec ça. Et elle me dit "mais tu te rends compte, [...], tu es responsable des gamins, [...] tu feras super attention"*), ce qu'elle a tout de même fait

*("Je me suis dit "elle est folle quoi" [...]. Ouais c'est un risque quand même d'avoir autant de gamins dans l'eau puis après tu tempères. [...] De toute façon, c'est un risque à prendre, peu importe, quand tu es animateur, il faudra en prendre. Donc, tu tentes puis on verra bien")*.

La peur et le mécontentement transparaissaient aussi des appels téléphoniques de la mère de Mélanie à sa fille, laquelle rentrait plus tard que prévu du fait de l'entretien. Elle n'est pas allée à la soirée avec les autres animateurs en ce vendredi soir.

### - Une entité à défendre

La famille est encore évoquée par Axelle, cette fois-ci comme entité à défendre, alors qu'un enfant a insulté sa mère. L'attrapant par le bras, elle dit avoir quelque peu perdu son sang-froid avant de changer de pièce et d'appeler sa collègue (*"là faut que tu t'en occupes parce que je vais vraiment m'énerver [...]. Il fallait que je me calme. [...] Je sentais que je perdais les pédales"*). L'une des raisons qui l'a poussée à passer la main, c'est aussi l'image renvoyée à l'enfant par une perte de sang-froid et ses conséquences (*"il suffit que le gamin il aille raconter [que] si Axelle on parle de sa mère..."*).

### - Raconter sa vie

Tiffanie présente des discussions avec les enfants propices à créer de la complicité et à enlever ce qu'elle entrevoit comme une barrière entre elle et les enfants (*"cette barrière, toi, tu es l'animateur un peu chef et eux, c'est les enfants"*). Impromptues, elles peuvent amener à ce que chacun parle de sa vie et que les enfants puissent considérer l'animateur autrement (*"tu fais des perles, ils parlent de sa vie [...] demandent des trucs sur la tienne et ils ont l'impression "en fait, elle a une vie, elle n'est pas qu'animatrice"*) sur des sujets qu'elle estime confiner à l'intime de la part des enfants (*"C'est des enfants. Ils n'ont pas de limite donc ils te racontent vraiment tout genre "mon père et ma mère, ils se sont engueulés"*), ce qu'elle se réserve le droit de ne pas faire (*"Tu peux leur dire des trucs, mais enfin tu mets une limite aussi"*) pour des limites qu'elle adapte en fonction des situations et des enfants (*"C'est à toi d'adapter, [...] au feeling"*). Elle a ainsi pu donner son âge à une petite, tandis qu'elle ne le ferait pas pour des ados, pour des raisons de proximité d'âge (*"ils le voient [...] qu'on*

*n'a pas beaucoup de différence, je ne vais pas en plus leur dire*”). Elle estime que les plus petits préservent généralement sa limite personnelle (*“ils ne vont pas rentrer dans ma limite”*), se contentant de *“questions bidon”* sur sa voiture ou son chien. Quand ils ne respectent pas cette limite, Tiffanie leur signifie (*“pas but en blanc [...] mais, j'estime qu'il faut aussi cette limite-là quoi, tu n'es pas leur pote non plus”*). Tiffanie et sa sœur ont dépassé la limite qu'elle s'étaient fixées : elles n'avaient pas l'intention de révéler leur lien de parenté, mais ont changé d'avis après avoir été vues ensemble au supermarché.

### **6.1.1.3 - ACM-Travail / études / diplômes annexes**

Des animateurs mettent à profit leur profession, leurs activités scolaires et universitaires, ou encore leurs connaissances au profit des ACM, pour les partager, les pratiquer ou les faire pratiquer. Ces domaines spécifiques peuvent à leur tour bénéficier de l'expérience d'animation. Nous remarquons ainsi des interactions repérables et repérées entre l'ACM et ces activités.

#### **- Influence des études sur l'animation**

Plusieurs d'entre eux réinvestissent dans l'animation ce qu'ils ont appris lors de leurs études ou leur travail, observent que les pratiques extérieures influencent les pratiques d'animation.

Des connaissances sont ainsi mobilisées par d'autres, comme pour Léa, étudiante en médecine mise à contribution pour apporter ses connaissances sur ces sujets (*“quand on a fait les premières réunions de sécurité, “si un enfant s'étouffe, il faut le mettre en position de sécurité, comment on fait ?” Tout le monde s'est dit “alors, comment on fait ?” Du coup, on était des exemples, forcément”*) et préposée à la ventoline (*“Tout le monde pourrait le faire [...], je pense que ça les rassure du fait qu'on soit dans les études”*). Leur mise en pratique a pu être facilitée par d'autres, comme pour Loïc, étudiant en chimie, dont les directeurs lui ont fait confiance pour réaliser des fusées chimiques lorsqu'il était jeune animateur (*“Ils savaient que je faisais toujours attention à tout ce qui est sécurité”*).

Ces expériences, traduites en ressources, sont également réinvesties par les animateurs eux-mêmes sur des aspects précis, comme pour Dimitri, étudiant en commerce, qui a pu, selon lui, *“prendre un risque”* et user de l'art de négocier pour avoir accès à un gymnase alors qu'il pleuvait (*“Ohhh ! vas-y ! Dimitri ! Sors ta négoce ! À fond ! Prends des risques !”*). Les études des animateurs ont pu apporter également sur d'autres points précis, comme pour Tiffanie, qui a découvert, lors d'un stage en crèche, une façon d'utiliser le *“play-mais”* différente de ce qu'elle pratiquait dans l'animation, en le mettant dans l'eau pour le coller plutôt que les jeunes enfants le lèchent, ce qui lui paraît moins dangereux (*“j'ai pris un risque, ils auraient pu s'étouffer avec”*). Pour sa part, Sébastien teste en

ACM une activité sur le thème de la discrimination qu’il a découverte lors de ses études de moniteur-éducateur (*“des professionnels qui ont réalisé ça au Québec [...] Je reprends, et puis, je fais ça un petit peu à ma sauce”*), établissant lui-même une dissymétrie entre les enfants, au regard de leur taille, privilégiant quelque peu les enfants les plus petits présentés comme plus intelligents, avant d’inverser les rôles le lendemain, sous couvert d’une erreur de sa part, pour observer une résistance attendue, ou au contraire un conformisme ou la part des enfants. Les études d’Omayma lui profitent également quelque peu dans l’animation, puisqu’elle a pu y faire la découverte d’une ressource concernant la législation, le site Internet Legifrance

*(“Après c’est parce que moi, après... dans le cadre de mes études [...] je vais beaucoup sur Legifrance, [...] si je dois faire des recherches ou quoi, j’irais sur Legifrance. [...] J’ai fait ça pendant deux ans ! Bah... c’est le site officiel [...] de la législation, tu peux retrouver le Code l’action sociale et des familles, le Code du travail, tous les codes, avec tous les décrets, tous les articles. [...] T’as tout mis à jour, tout, tout, tout ! Nickel !”).*

Ces expériences ont guidé les animateurs sur des aspects plus généraux, comme pour Charlotte, psychologue. Celle-ci explique que ses études lui ont permis de développer une *“sensibilité à la différence ou au handicap”* (*“ça dépend aussi de nous de ce qu’on fait en dehors [...] c’est aussi mes études qui [...] m’ont amenée aussi à faire de l’animation dans ces situations-là”*), estimant que l’environnement et la personnalité influencent sur la *“façon d’animer”* (*“ce qu’on est et ce qu’on fait après comme études ou ce genre de choses [...] tout ça intervient aussi beaucoup dans notre façon d’animer [...] On a tous notre personnalité aussi [...], donc, chacun a toujours une façon d’animer différente”*) et mettant ainsi quelque peu en avant la condition d’animation volontaire (*“On n’en fait pas notre profession, et ce n’est pas uniquement ça”*). Au sujet de sa profession, elle repère qu’elle lui a permis de développer une *“vision globale”* (*“Nous, en tant que psy on doit être toujours un peu en dehors, et avoir une vision globale de ce qui se passe”*), ce qui a été repéré à son sujet en formation à l’animation (*“Une de mes formatrices m’a dit “on sent que tu as déjà ce truc de te décaler pour observer ce qui se passe” [...] tu as déjà cette distance, [...] ce regard global [...] c’est une qualité, ça va t’aider”*) et qu’elle reconnaît pouvoir mobiliser (*“C’est vrai que je peux faire du lien entre ce que je fais dans l’animation et dans ce que je fais en tant que psy aussi à côté”*). Charlotte estime que son environnement participe, par ailleurs, à son rapport au risque

*(“Je pense que oui, prendre plus ou moins de risque en fonction de notre environnement, [...] ça joue beaucoup. [...] Dans notre façon d’animer, il y a vraiment beaucoup de facteurs environnementaux qui viennent. [...] C’est normal même de les prendre en compte, chez l’autre [...], et de se dire : [...] “On ne vit pas dans les mêmes milieux, [...] sociaux [...], culturels, [...] on ne fait les mêmes études. On n’est pas sensibilisé aux mêmes choses”*)

et cette “vision globale” l’amène à s’opposer, s’agissant des enfants, aux invectives du type “On n’est pas là pour faire de l’individuel. On est animateur, on fait du groupe”, groupe qu’elle considère comme “composé de plein de petites individualités”

*(“J’ai une vision, qui fait que peut-être, [...] c’est important de s’adapter à chaque enfant [...]. Ce n’est pas juste un groupe [...]. Ce sont tous des petits êtres en développement et il faut prendre en compte leurs différences, leurs niveaux, leurs niveaux de langage, tout ça”).*

Indra, ergothérapeute, a développé dans son métier un rapport aux autres, aux “parcours de vachement durs”, qui n’est pas dans la condescendance

*(“En tant qu’ergo, j’ai été confrontée à des gens, des tétraplégiques [...], il y a des moments où tu es obligé de dédramatiser avec ça. [...] C’est pas le fait d’en rigoler qui change tout mais [...] ça aide à prendre du recul sur ce que c’est qu’être malade [...] au quotidien, [...] de se dire [...] “quelqu’un au fauteuil”, ce n’est pas “ah le pauvre, il est en fauteuil”, mais c’est d’abord quelqu’un [...] J’ai aussi croisé des gens qui n’auraient jamais fait tout ce qu’ils ont fait de leur vie, s’ils n’avaient pas eu un accident ou [...] été en fauteuil, parce qu’il y en a chez qui ça réveille une envie de vivre mais incroyable, et il te le disent. [...] Quand tu connais un peu le milieu médical, tout ça, ça t’aide à voir que [...] c’est un obstacle dans ta vie, mais ce n’est pas une fatalité””)*

ou dans une volonté réparatrice qu’elle traduirait en “impuissance”

*(“Tu te dis “rien que le fait qu’il se sente bien sur 15 jours, et qu’il passe des vraies vacances... Dans tous les cas, je ne pourrais pas faire plus, mais enfin je pense que c’est aussi ma formation d’ergo qui parle, en sachant que tu ne [...] vas pas pouvoir solutionner tout le malheur du monde. Mais rien que le peu que tu puisses faire, c’est déjà ça de donné””).*

Indra entrevoit plutôt une dimension d’échange et de partage (“leur permettre ça, c’était cool, [...] de le partager avec eux aussi”) et entrevoit l’influence de son métier sur sa pratique d’animatrice

*(“ça influe sur l’animation [...] Il y a des points communs... beaucoup [...], parce qu’il y a pas mal de choses qui peuvent se mettre en lien quand même, [...] ça se complète. Je pense qu’en fait, tout peut compléter l’animation. En fait, comme tu n’es pas animateur, t’es toi qui animes, du coup, tu animes avec ce que tu as en toi. C’est beaucoup plus facile d’animer à partir d’un truc que tu maîtrises et que tu aimes bien. [...] Il ne faut quand même pas non plus te cantonner à ce que tu sais faire et à ce que t’aimes faire parce que c’est un peu égoïste quoi mais... ouais, ça aide quand même.”).*

Ainsi, nous constatons, ici, une influence réciproque de l’activité professionnelle et de l’animation.

### - Des diplômes utiles pour l’animation

Les animateurs présentent des diplômes comme utiles pour l’animation. Ainsi Cédric, entraîneur de tennis, dispose d’un diplôme fédéral d’Assistant Moniteur de Tennis, vérifié par l’organisateur, qu’il expose comme le rendant “apte pour donner des cours”, du fait de la législation

*(“Sinon il faut changer le terme [...]. Si on n’a pas de diplôme, on ne peut pas donner des conseils [...]. On donne une raquette et des balles, en fait, on dit “vous jouez”. [...] C’est ce qu’ils disent en théorie, quand je passais le BAFA à l’UFCV, mais [...] en pratique, [...] on s’adapte, [...] sinon l’animation, elle est néante”).*

Laurie évoque la surveillance exercée pour la baignade et les exigences d’encadrement diplômé (*“à la piscine il faut toujours qu’il y ait [...] un surveillant de baignade, mais quand c’est dans la piscine municipale, il y a le maître-nageur donc ça suffit”*), tandis que l’équipe de Mélanie et Dimitri, dispose de deux SB (Mélanie : *“On va à la mer lundi. [...] Il va peut-être y avoir de la baignade puisqu’on a deux surveillantes SB”*).

Dans le cadre de son travail d’éducateur en vie scolaire dans un collège, Davy a suivi une courte formation au sujet des réseaux sociaux, qui l’a particulièrement marqué et qu’il réinvestit dans le scoutisme, ainsi que des formations liées à la sécurité : le PSC1 (*“Avoir son PSC1 est véritablement important. [...] On peut réagir en cas de souci”*) et le SST, formation relative à *“tout ce qui est au secourisme et la sécurité dans le travail”*, concernant, par exemple, les risques de tomber d’une chaise (*“même si c’est propre au monde du travail, me sert [...] niveau sécurité, est-ce que ça passe, ça ne passe pas ? [...] si je viens rencontrer un problème dans une activité”*). Davy suit, par ailleurs, une formation longue qui, dit-il, le plonge dans *“l’animation”*, lui qui évolue, par ailleurs, dans le scoutisme européen. *“Dans le scoutisme, c’est très simple : les veillées, les chants, et caetera”*, dit-il, l’animation, dans laquelle il estime avoir *“très peu de bases”*, intégrant, selon lui, un *“univers civil”* et lui permettra d’avoir *“encore plus de cordes à [son] arc”*.

#### - Influence de l’ACM sur la pratique professionnelle

Omayma explique, par ailleurs, que c’est l’animation qui l’a aiguillée vers les métiers du social (*“ça m’a ouvert plein de portes, ça m’a ouvert les yeux, je sais que je veux vraiment m’occuper des autres [...], ça m’a vraiment guidée dans ce que je voulais faire, [...] être dans le social.”*), notamment sa rencontre avec l’autisme (*“Ce qui m’a marqué, c’est vraiment les enfants autistes”*) qu’elle n’aurait sans doute pas côtoyé autrement (*“J’aurais pas pu m’occuper d’enfants autistes, si j’avais pas fait d’animation. [...] Je vois pas dans quel contexte, à part vraiment me spécialiser euh... dans des publics spécifiques... dans une licence”*). Cette influence de l’animation est également présentée par Sébastien, guidé dans l’animation par la mission locale. Quelque temps animateur périscolaire, il a depuis intégré la formation de moniteur éducateur.

Aussi, l’animation apparaît dans la lignée du projet professionnel de Loïc (*“l’enseignement, l’animation tout ça”*), dans laquelle il inscrit aussi son année de surveillant (*“j’ai fait une année de pion quoi... pour gagner des sous et rentrer un peu dans le domaine scolaire”*).

## - Comparaison travail-ACM

Des animateurs évoquent la pratique de leur métier, mise au regard de l'animation volontaire. Ainsi, Axelle aborde l'animation périscolaire et le sureffectif (*"C'est à la chaîne, on n'a pas le temps. On a 1h pour faire manger 200 gamins. [...] On est là mais on n'est pas là quoi !"*) et ses effets sur la disponibilité aux enfants

*("Les plus petits [...] sont tout le temps là à se plaindre [...] "Oh bah machin m'a pris ma place", enfin... en début d'année j'allais régler le problème [...], maintenant je dis [...] "c'est bon quoi". Limite c'est "arrêtez de me..." [...] J'ai l'impression qu'ils viennent tout le temps voir la même personne [...] Des fois des fois je leur dis [...] "réglez vos soucis tout seuls")*.

Thibault évoque également ce sureffectif lié à l'activité périscolaire (*"le taux d'encadrement, il est limite... [...] Je me suis retrouvé un animateur pour dix-huit enfants, [...] en déplacement. [...] Il y a une dérogation et se retrouver avec un animateur pour dix-huit enfants, des moments, ça peut être compliqué"*), qu'il met en regard de l'animation volontaire, au taux d'encadrement plus élevé et confortable (*"Je suis arrivé à trois pour douze, j'étais tranquille ! (rires) [...] Ah carrément [on sent la différence] !"*). Par ailleurs, il dit reproduire quelque peu le même schéma à l'abord d'un ACM ou de son travail en périscolaire dans d'autres structures (*"Avec moi, vous allez pas rire"*).

Cédric distingue la ponctualité de sa pratique d'entraîneur de tennis (*"on est là juste sur un moment donné"*) de celle d'animation (*"c'est vraiment toute la journée pendant un mois"*). Quentin met quant à lui en vis-à-vis la fatigue occasionnée par le travail à l'usine (*"Je fais juin-août, usine"*) de celle du cadre de l'animation (*"juillet entre-deux"*) : à la staticité de la première, chaussé de lourdes chaussures de sécurité, s'oppose une animation haletante et mouvante (*"tu cours partout"*) qu'il estime également fatigante physiquement (*"t'as aussi mal aux jambes"*).

Parlant bel et bien d'animation, Cédric dit : *"S'il y a un problème avec un collègue, on ne le dit pas devant les élèves, [...] même quand on est surveillant dans un lycée"*. Il inclut ainsi ce principe dans son activité à l'année, qui se rapproche, selon lui, également de l'animation sur d'autres aspects (*"proposer des choses"* ; *"être proche d'eux et écouter s'ils ont des problèmes"*).

Pierrick met également son métier, professeur des écoles, en vis-à-vis avec l'animation, ayant hâte, avant un séjour, *"de retrouver des gamins avec qui on peut rigoler"* (*"Vivement que je retrouve des jeunes et pas des élèves [...] Quand tu es enseignant, il y a une posture à avoir"*). On lui a par ailleurs reproché sa posture enseignante, le cadre qu'il établit, alors qu'il n'apprécie pas la dichotomie entre *"enfants"* et *"élèves"* qu'on lui demande de réaliser. Il apprécie se ressourcer dans l'animation (*"Quand je suis en séjour, c'est cool de voir que c'est plus la vie qui prime plutôt que l'apprentissage"*) et agir autrement (*"Je profite un peu de la colo pour me défouler, pour être l'autre partie de moi"*). Thibault a quant à lui arrêté son Master d'enseignement pour ces mêmes raisons (*"parce que la façon de faire et la façon dont on nous demandait de faire [...] m'a bloqué"*), pensant

qu'il aurait davantage de liberté dans cette pratique (*"je pensais qu'en faisant le master de prof, je serais plus libre dans ce que je voulais faire" [...] j'ai eu plus une sensation d'enfermement, de suivre tout à la lettre*).

Pierrick compare également son expérience d'un an en village-vacances, qu'il différencie de l'animation (*"Village-vacances, ce n'est pas du tout la même chose [...], tu es quand même dans un truc fermé et tu as les familles. [...] Le soir, c'est "soirée famille", [...] les enfants je les ai de 9h à midi, de 14h à 17h"*). Il a apprécié vivre à un rythme très élevé dans ces organisations, y a découvert divers aspects (*"entre la relation avec les familles, [...], la danse du camping [...] ce genre de choses qui me faisait rêver quand j'étais petit, [...] animateur, c'est encore mieux !"*), rapportant un directeur qui les invitait à se montrer (*"si vous pouviez faire du bruit dans le village-vacances, ce serait cool quoi, montrez que vous êtes là"*), des journées au cordeau, ne permettant pas aux enfants de goûter en cas de retard.

D'autres animateurs évoquent encore le travail auprès d'enfants, comme Marine, qui va intégrer une formation *"pour apprendre le nom des plantes et des arbres"*, *"pour le mettre en lien avec des enfants"* ou encore Léa qui pratique l'animation, ponctuellement, dans les mariages (*"c'est de plus en plus [...], ils laissent les enfants"*).

#### - Interactions entre travail et ACM

Nous repérons des interpénétrations entre les relations que les animateurs ont en ACM et dans des activités annexes. C'est le cas, *via* l'activité d'entraîneur sportif, de Quentin (*"J'en ai des petits au centre qui font du foot avec moi"*) et Cédric, qui évoque une connaissance des enfants qu'il côtoie au tennis qui va au-delà de leur niveau de pratique (*"Avec le tennis, [je] connaissais certains, [...] chacun avait été élevé d'une manière ou d'une autre, [...] pas [...] de débordements ou de souci avec ces enfants-là"*), anticipant quelque peu leurs réactions du fait de celles qu'il observait sur les courts (*"Je savais [...] comment certains réagissaient à peu près [...], ils faisaient du tennis, parce que des fois, tu réagis de façon sur un terrain de tennis, tu réagis pareil dans la vraie vie, [...] pas tout le temps mais en général quoi"*).

François est également concerné par cette interpénétration entre animation et travail, le directeur du centre lui ayant proposé de devenir animateur professionnel dans sa structure (*"Fredo, il m'a fait confiance [...], il m'a même proposé du travail à l'année, mais après moi, je voulais continuer mes études"*). La répercussion physique entre les études de François, en 1ère année de STAPS, et l'animation traduit aussi cette interprétation. En effet, François s'est sérieusement blessé au genou lors d'un cours et en souffre encore. Il prend des précautions, notamment lorsqu'il joue au handball avec les enfants

*(“Cette année, c’est pas pareil parce que je me suis fait les ligaments croisés. Du coup, le sport, c’est pas trop ça, mais en foot tout ça, je suis toujours là les motiver. S’il le faut, je fais l’arbitre tout ça, sport, basket, j’ai pas besoin de trop courir, du coup, je joue avec eux”).*

Pierrick souhaite quant à lui continuer dans l’animation malgré son travail d’enseignant (*“pour l’instant, l’animation, il faut que ça reste”*), alors qu’il part 2 mois cet été en colo (*“1 mois en Corse, 1 mois en Crète”*), notamment pour profiter, voir du paysage et passer du bon temps auprès des jeunes. Son année d’enseignant stagiaire a été éprouvante, ce qui a fait qu’il n’est parti qu’une semaine en avril. Il ne partira peut-être qu’un mois l’été prochain, au regard de sa vie privée. Ce travail régulier durant l’année lui fait accepter un plus faible salaire (*“vraiment c’est secondaire l’argent”*) pour ce qu’il estime être au profit des enfants (*“Ça ne me dérange pas du tout de faire baisser mon salaire pour leur offrir à eux des vacances”*). Psychologue, Charlotte s’inscrit dans la même démarche (*“Même si là, je trouve un boulot en tant que psy, j’aimerais bien pouvoir continuer”*) de recherche de plaisir et de plaisir partagé avec des enfants qui, sans l’animation, resteraient chez eux, selon elle.

#### **6.1.1.4 - ACM-Loisirs**

Nous repérons une part de réinvestissement des loisirs dans l’animation, de l’animation vers les loisirs ou encore une influence réciproque.

##### **- Loisirs et animation : influences mutuelles**

Nous repérons un réinvestissement des loisirs dans l’animation, comme pour Léa, qui fait de la guitare et utilise ainsi son instrument de musique en camping (*“ça les calme, [...] ils aiment bien. [...] Souvent la dernière veillée, c’est [...] feu de camp tout ça, on se pose avec la guitare, [...] tout le monde chante, [...] je trouve ça sympa”*).

Nous repérons aussi une influence de l’animation sur les loisirs, comme pour Indra qui alors, qu’elle jouait dans un groupe de rock, a intégré un groupe de musique folk, avec *“les copains du MRJC”*.

Aussi, pour François, l’influence entre les loisirs et l’animation est réciproque, puisqu’il a pris ses attaches dans le village dans lequel il a commencé l’animation, cette accroche initiale l’ayant amené à s’inscrire au club de handball local, où il a commencé cette activité. À la suite de cette inscription, François a été entraîneur et arbitre dans ce même club et y a réalisé un service civique auprès de jeunes qu’il fréquente également au centre, où il aime d’ailleurs jouer et faire jouer au handball.

##### **- Du “non loisir”**

Nous nous attardons ici sur une quelque non pratique de loisir, qui peut inviter à la prise de risque, n’étant pas dans le confort de ce qu’on connaît, comme le révèle Cédric, recruté pour son diplôme



fédéral de tennis mais qui tient à ne pas faire que satisfaire à ce stéréotype (*“Moi quand je suis arrivé, j’ai dit “voilà, je ne fais pas que du sport, j’ai beaucoup d’autres activités”*). Il observe que certains de ses collègues, axés sur des *“aspects un peu manuels ou peinture”*, s’enferment dans ce qu’ils connaissaient, mettant de côté les activités sportives (*“même si tu n’es pas forcément sportif dans l’âme, tu peux toujours trouver une activité, [...] il n’y a pas forcément besoin d’avoir un bac +5”*). Pour lui, le fait que davantage d’animateurs puissent proposer, s’ouvrir et quelquefois faire *“des activités [...] qui ne sont pas forcément dans leurs cordes, [...] au départ”*, constitue un souhait de changement dans l’animation, soulignant que cela peut *“marcher”* et se voir poursuivi.

Ainsi, Maëva, qui n’avait jamais pratiqué le cirque (*“je n’avais aucune compétence en cirque euh vraiment rien”*) a appris à aimer cela au *“coin cirque”* à Courcelles, y a progressé dans ce domaine (*“c’était eux qui m’apprenaient tout et maintenant... bah d’après ce qu’ils m’ont appris je peux réapprendre à d’autres enfants... et ça j’aime bien.”*)

Maëva a, par ailleurs, accepté d’accompagner, un groupe au-dessus de son niveau de pratique en ski (*“j’étais pas capable de les suivre et d’aller les repêcher, [...] je trouvais ça horrible... il se passe une couille, mais c’est pas possible quoi, je peux rien faire”*) en binôme, estimant que la situation n’était ainsi pas *“optimale”* (*“j’handicapais un peu le groupe. [...] Deux animateurs qui vont s’occuper d’enfants s’il y a un problème c’est mieux [...] L’autre animateur [...] a fait plus attention”*). Elle a pu exprimer cela en réunion et changer de groupe le lendemain (*“j’étais pas capable d’assurer leur sécurité s’il y avait un problème”*), estimant quelque peu avoir pris un risque en intégrant ce groupe (*“j’ai pris un risque du coup [...] en me disant que j’allais être capable et où j’ai pas pu l’être. [...] C’est pas un risque qui a marché”*).

Loïc, s’est quant à lui organisé pour visiter Paris, qu’il ne connaissait pas, entre deux séjours et durant 3 jours, avec des français et des égyptiens. Il s’est préparé pour ce périple en inscrivant l’adresse de l’hôtel, des lieux de restauration et de monuments à visiter dans son portable, *“pour savoir à peu près”* où il allait (*“Si je vais à la Tour Eiffel, faut que je prenne quel métro ? Ça va prendre combien de temps ? [...] On réfléchit à ce dont on aurait besoin, on prend toutes les infos”*).

#### - Les animateurs parlent de leurs loisirs

Des animateurs parlent de leurs loisirs et de cela transpire quelque peu la représentation qu’ils ont de ce terme. Ainsi Tiffanie explique ne pas planifier ses vacances

*“c’est ma personnalité. [...] Je fais des trucs. Après, je me dis “mais en fait, c’était risqué ton histoire”. [...] Je pars en vacances, je ne sais pas où je vais, je n’ai pas de [...] GPS, je n’ai pas le sens de l’orientation [...]. Tu te dis “ouais tant pis, vas-y on tente, on s’en sortira”. [...] Tu ne sais pas où tu vas arriver”*

alors qu'elle entrevoit chez d'autres personnes cette propension (*"je connais des gens, ils partent en vacances, tout est organisé, on va visiter ça ou ça, moi on verra sur place on trouvera à faire"*). Dimitri met l'accent sur sa propension à prendre des risques dans ses loisirs

*("J'ai fait des trucs fous [...], un saut en parachute [...], des trucs genre escalade et tout... canyoning, rafting, et vas-y... ! Ouais, je prends des risques (rires) [...] Je sais que c'est risqué [...] C'est cool mais c'est risqué... mais je le fais quand même... ! [...] Bah oui, c'est dangereux [...] le saut en parachute [...] mais bon [...] enfin moi je suis accompagné...")*

et sur l'aspect sécuritaire que lui procure alors l'encadrement (*"bon, si c'est bien cadré, il y a aucun problème..."*). Faisant le parallèle avec l'animation (*"L'animation c'est un risque tous les jours !!! (rires)"*), il ne se dirige pas vers de telles pratiques dans l'animation mais analyse que des accidents peuvent survenir quel que soit le type de pratique (*"le risque zéro n'existe jamais ! Même quand je marche sur un trottoir, il peut y avoir un truc qui vlfaf!"*).

François réalise quant à lui une analogie entre le motocross, qu'il a pratiqué, et l'animation au niveau de la prise de risque (*"Il faut prendre le risque de le faire, [...] il faut tenter"*), à la fois concernant la protection (*"le casque de protection"*), et les dangers (*"on peut très vite chuter"*).

#### **6.1.1.5 - ACM-Engagements**

##### **- Espaces d'engagement**

La question de l'engagement est abordée, certains sont engagés à l'année au MRJC (Alice, Indra), à Courcelles (Maëva), aux Ceméa (Marine) ou dans le scoutisme (Davy).

Certains disent ne s'engager dans aucun milieu (Léa), d'autres dans un seul (Maëva) ou encore dans de nombreux espaces, diversifiés comme pour Marine (*"Dès que je peux, des petites assos, [...] au feeling"*), engagée dans une association de slam (*"des ateliers avec des gamins, [...] pour libérer les paroles [...] ils sortent des trucs en eux.)*, l'APJE autour du jeu, le Jardin de Léonard (*"des ateliers avec les gamins [...], ramasser les radis, [...] un petit peu d'aménagement"*) et les ateliers relais, dispositif de décrochage scolaire avec les Ceméa, desquels elle apprend et qu'elle réinvestit dans l'animation :

*"On apprend aussi à voir le contexte familial qui est très important, parce que souvent, ils ont tellement un gros délire familial que l'école, c'est le cadet de leurs soucis [...]. Lui, il est déjà dans la vie réelle. Donc, j'ai appris avant de juger un gamin ou avant de lui parler, [...] de vraiment être à l'écoute, à voir un peu comment ça se passe chez lui et comprendre qui il est déjà parce que c'est déjà une personne à part entière [...]. Après les activités, ça aide à capter des trucs que tu n'aurais pas captés juste par la parole : [...] "je suis mauvais en maths..." ; "on va faire un jeu. C'est toi qui compte les points." Puis là, il déglingue tout. [...] Donc, l'activité en animation, ça permet de développer et de capter des connaissances que tu n'aurais pas faites naturellement."*

Les espaces d'engagement cités peuvent être liés à l'enfance, comme pour Juliette ou Céline, qui pratiquent le tutorat (*"du tutorat [...] dans les ZEP une fois par semaine"*) qui gardent un lien régulier à l'enfance durant l'année. Certains s'engagent dans des espaces non liés directement à l'enfance et expliquent que l'animation volontaire est la seule relation qu'ils ont à l'enfance, en dehors du cercle familial. Davy évoque un engagement global, celui de la religion, lequel intègre, pour lui, la pratique de scoutisme européen.

L'engagement, il en est aussi question concernant des causes défendues et des points d'attention, comme pour Mélanie, alors qu'un enfant a frappé là où ça fait mal, sur un chat, ce à quoi elle a peu goûté et l'a amené à réagir, elle qui défend les animaux (*"C'est un petit engagement, je ne supporte pas qu'on fasse du mal aux animaux, donc je suis abonnée à "30 Millions d'amis"*).

#### - L'engagement influencé

L'engagement va pouvoir être infléchi par d'autres niveaux de système, comme pour Alice qui dit qu'elle a quitté son engagement au bureau du MRJC de l'Oise, du fait de son éloignement lié aux études (*"J'ai arrêté parce que, pour mes études, je suis partie à Kerlan [...] c'était trop compliqué de gérer les deux"*) ou pour Juliette, qui explique qu'elle ne peut venir au Conseil de Maison durant l'année, du fait de ce même éloignement géographique lié aux études (*"Norbou, tu vois faut aller à Paris après hum... une fois par mois ça fait long"*). Loïc envisage, pour sa part, un engagement dans l'association EJM, qu'il décrit comme agissant pour le *"mélange des cultures"* et proposant aux enfants *"des colos pas trop chères"*, pour des départs rendus possibles (*"je trouve ça normal d'accueillir tout le monde, peu importe leurs origines [...], leur compte en banque"*). Il oppose cela à d'autres colos *"grand luxe"*, au recrutement d'enfants très restrictif, bénéficiant, par exemple, uniquement aux enfants du personnel d'une entreprise. Il préfère partir avec des enfants *"d'origines différentes"* et *"un peu en galère"*, confortant ainsi son intention de s'engager dans l'association, au regard de ses disponibilités liées à ses études, faibles pour le moment.

Pour Davy, sa pratique du scoutisme semble pour le moment entraver son engagement politique, du fait du temps qu'il y investit. Il s'est posé la question de pouvoir s'engager dans un parti politique, et ne l'exclut pas d'ici quelques années.

#### 6.1.1.6 - L'ACM et "l'ailleurs"

Cet "ailleurs" représente des cadres impliquant l'animateur mais qui ne sont pas aussi nettement définis que les précédents.

### - Relation avec l'extérieur

La possibilité offerte par les téléphones portables de s'ouvrir à l'extérieur durant l'animation, répondant à d'autres enjeux, participe à l'observation, par Marine, d'une moindre attention au groupe, entrevue comme une condition qui amène l'insécurité. La seule présence physique des animateurs ne se satisfait pas

*(“L'animateur qui s'occupe de sa vie plutôt que de son groupe, [...] à regarder son portable pendant que les gamins sont eux en train de se disputer. [...] Même si c'est juste une discussion, il se passe des choses et l'animateur qui ne peut pas capter ce qui se passe [...]. On n'a pas besoin de beaucoup parler. [...] Il faut être là quoi. La présence...”).*

De son côté, Pierrick dit avoir à cœur de se dévouer pour les enfants et, de ce fait, ne consulte pas son téléphone durant la journée (*“il peut rester toute une journée dans mon sac sans que j'y touche parce que j'ai couru à droite à gauche”*).

### - Bénéfices personnels

Des animateurs tirent des bénéfices personnels durables de l'animation, relatifs aux relations humaines, du fait d'actions collectives (Charlotte : *“l'animation, [...] cela apprend à être aussi plus tolérant [...], on apprend à travailler avec des personnalités, des gens différents [...]. On apprend beaucoup l'adaptation, je trouve aussi dans l'animation.”*), et à la timidité (*“j'étais quelqu'un de très réservé [...], ça m'a aussi permis de me lâcher un petit peu”*). Estimant ce milieu comme très riche en découvertes, pour elle, l'animation *“apporte des choses différentes à chacun”*.

Davy observe aussi une évolution chez lui depuis qu'il est chef

*(“[J'ai commencé à] 31. [J'ai vu un grand changement] ! Je m'en rends compte maintenant depuis quelque temps [...], comment j'étais avant puis comment je suis aujourd'hui. [...] J'ai “acquéri” beaucoup de choses. [...] Je suis avec un regard différent maintenant”).*

Il note particulièrement l'évolution de son rapport au risque, liée au scoutisme et qui déborde des moments passés auprès des jeunes

*(“Du fait, maintenant, de mon implication dans le scoutisme, déjà, je l'étais avant, de faire très attention, mais maintenant je le suis encore plus, parce qu'il ne faut pas oublier que même si... on n'est pas en uniforme, on essaye de faire attention, déjà, nous, dans... “le scout est pur dans ses pensées, dans ses paroles, dans ses actes”, et on essaye de le faire au quotidien”).*

L'animation a permis à Laurie d'avoir un regard sur sa propre condition et finalement la faire évoluer (*“c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit [...] je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre”*). Pour Loïc, l'animation permet de se

surpasser (*“Ça permet aussi de se surpasser soi-même et d’évoluer...”*). Il observe sa propre évolution, relativement à sa place dans les relations sociales (*“j’étais [...] beaucoup plus réservé [...] avant d’avoir commencé les colos, [...] je parlais pas trop aux gens, [...] aucune place de leader”*), qu’il estime directement induite à la fonction

*“en animation, on est obligés d’être le leader ! [...] On peut pas laisser couler, [...] attendre... [...] ça donne confiance en soi, [...] envie de se surpasser, de changer, de se dire “[...] maintenant je sais que je peux gérer plusieurs personnes en même temps, [...] gérer un conflit, [...] accompagner un enfant en difficulté, [...] me débrouiller quand je me retrouve à un endroit que je connais pas, [...] face à des personnes que je ne connais pas”*),

qu’il a pu découvrir et qu’il repère comme un bénéfice (*“Ça m’a été complètement bénéfique de partir dans l’animation, ça m’a ouvert les yeux, ouvert l’esprit [...] l’animation [...], ça peut réveiller l’esprit des gens et les faire se bouger un peu... moi en tout cas ça a été le cas”*). Pour lui, cela s’établit tant sur le plan personnel que professionnel, (*“Ça donne une bonne expérience [...] au niveau humain et au niveau professionnel [...], ça m’a beaucoup apporté”*), notamment au niveau des apprentissages liés à l’exercice du travail en équipe

*“parce qu’on apprend aussi à travailler en équipe, on n’est pas tout seul... [...] il faut gérer avec les supérieurs, ça se passe pas toujours bien... (rires) [...], avec les autres animateurs ça se passe pas bien toujours non plus... il y a des projets qu’on peut pas porter seul... [...] un grand jeu pour 100 gamins et bah on peut pas le faire tout seul, c’est impossible... il faut être avec les autres, il faut être aidé... [...] L’animation ça apporte pas mal là-dessus”*

et des relations humaines au sein d’un collectif (*“et beaucoup surtout [...] sur les relations humaines, que ce soit entre enfants ou entre adultes. Forcément... quand on passe notre vie avec des enfants, il y a forcément des moments où on parle et on échange...”*).

#### - Le personnage de l’animateur : Scission et cohérence

Enfin, deux tendances semblent s’opposer. Certains, comme Cédric, marquant une frontière avec la personne qu’ils sont dans l’animation, ouvrant ainsi au personnage de l’animateur (*“Ce qu’on fait, c’est pour eux et ce n’est pas pour nous [...] même si des fois, il faut être un peu ridicule [...] Après bon, dès qu’on a fini, [...] je redeviens Cédric”*). C’est également le cas d’Omayma qui s’est forgée une barrière entre ce qu’elle peut être dans la vie et dans l’animation, au regard de son émotivité

*“Chacun est comme il est. Après faut travailler sur soi, hein ! [...] Moi je sais qu’à l’extérieur, je suis hyper sensible, [...] je pleure pour un rien... mais j’ai appris que voilà au travail, c’est le travail, [...] faut savoir faire la part des choses. S’il y a quelque chose qui me fait super mal au cœur, bah voilà c’est tout, c’est le travail... faut que j’aie cette barrière-là, comme dans ma vie professionnelle. [...]. J’ai appris au fil des années à faire la part des choses hein... les premières années, voilà c’était pas facile (rires)”*.

Pierrick sépare, quant à lui, celui qu'il peut être dans l'animation et dans son métier d'enseignant, se préférant la facette d'animateur (*"Je profite un peu de la colo pour me défouler, pour être l'autre partie de moi [...] ! Avec les jeunes, on s'éclate"*), prêtant aux enfants cette même dualité (*"Vivement que je retrouve des jeunes et pas des élèves"*).

En rentrant de colo, Maëva observe une distinction, un décalage entre sa vie en colo et son quotidien, relativement au rythme de l'animation et les échanges qu'elle peut y vivre, et les pratiques de sa vie personnelle

*("Quand je rentre chez moi et que là il y a vraiment un vide total, et que [...] là j'ai vraiment plus rien à faire. Tu te sens utile et... bah c'est plus là où tu te rends compte que vraiment... le décalage. [...] On s'y attend pas en fait la première fois. [...] Deux semaines et tout le temps entouré de gens, à t'occuper de personnes, à ce qu'on s'occupe de toi, à gérer les choses et quand tu rentres voilà... tu remènes une vie normale... avec des heures de sommeil normales")*.

Dimitri rapporte encore que la vie, au quotidien, présente quelques risques (*"Le risque zéro n'existe jamais... ! [...] En fait [...] chaque truc est dangereux"*), mais présente une dissonance lorsqu'il s'agit des ACM, tantôt plus nuancé (*"bon... pas dans l'animation hein... bon, si c'est bien cadré, il y a aucun problème, mais genre dans la vie de tous les jours, ouais !"*), tantôt plus excessif (*"L'animation c'est un risque tous les jours !!! (rires)"*).

Steve envisage également un clivage entre sa vie de tous les jours, où il dit aimer prendre des risques pour lui-même (*"moi j'aime bien prendre des risques. Mais enfin, c'est moi qui subis les conséquences des risques que je pourrais prendre. [...] Je n'ai pas peur de prendre des décisions qui pourraient être risquées, ça ne me dérange pas."*), et les moments d'animation, durant lesquels il ne serait pas le seul à subir les conséquences (*"Tandis que là, enfin, c'est les enfants qui prendraient des conséquences des risques que je prendrais."*), ce qu'il ne conçoit pas (*"Mais tu ne peux pas faire prendre des risques à des personnes... enfin, pour moi, ce n'est pas possible de faire prendre des risques à des personnes et que ce n'est pas toi qui en subisse les conséquences. Enfin, j'en subirais les conséquences s'il arrive quelque chose, mais directement, c'est la personne qui va subir les conséquences du risque"*). Pour lui, prendre un risque apparaît comme une démarche personnelle (*"Tandis que si c'est moi qui choisis de prendre le risque, c'est moi et moi seul qui prendrais les conséquences. Donc, enfin, je ne pourrais m'en prendre qu'à moi-même"*). Dans sa vie de tous les jours, il nous relate des prises de risque dans ses études ou pour la vitesse au volant (paradoxalement). Pierrick précise qu'il s'agit, pour l'animateur, de laisser de côté certaines pratiques du quotidien, ce qu'il considère avoir négligé lors d'une traversée de route alors que le feu piéton était au rouge (*"être [...] vigilant quand on traverse parce qu'avec des ados, on a vite fait d'oublier la législation, [...] de reprendre les mauvaises habitudes du quotidien"*).

D'autres animateurs estiment qu'ils sont les mêmes en ACM que dans la vie, comme Tiffanie (*"Comment tu te comportes dans la vie ? Tu te comportes pareil, tu ne vas pas changer"*), au sujet du fait de rendre justice alors qu'elle n'a pas assisté à la scène et se trouve dans un dilemme (*"C'est le seul truc que je n'aime pas. [...] J'ai peur d'être injuste en fait"*), ou encore dans son rapport à l'incertitude de ses actions

*("Tu n'es jamais certain de ce que tu proposes mais tant pis... (rires) [...]. Moi ça ne me dérange pas personnellement, [...] parce que même dans la vie je suis comme ça. Ouais, je fais des trucs, après je me dis "tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas". Si pour moi c'est bien, je le fais")*.

Pour Marine, ce rapport à l'incertitude et à la prévision apparaissent aussi comme identiques dans l'animation et dans la vie

*("[L'incertitude dans l'animation] ça ne me fait pas peur ! [...] Non, c'est même normal. Si tu es trop sûr de toi, tant mieux, mais moi, je sais déjà que dans la vie en général, je suis complètement angoissée et incertaine de tout. [...] Alors, ça ne change pas dans l'animation. Ça c'est moi, c'est mon caractère. [...] Je n'aime pas prévoir, parce qu'en plus, je n'arrive pas à m'y tenir. Tu dis à mamie : "je serai là à midi". Voilà, il est midi et demi, puis je suis à quarante bornes de chez elle")*.

Indra estime qu'il y a toujours une part de soi quand on anime

*("Je pense qu'il y a toujours une part de toi [...] En fait, comme tu n'es pas animateur, t'es toi qui animes, du coup, tu animes avec ce que tu as en toi. [...] Et c'est pas vrai que quand t'es animateur, c'est vrai avec tout, tu ne peux pas enlever... Je ne suis plus Indra untel, je deviens Indra animatrice, enfin, c'est pas comme ça [...] surtout quand t'es dans le social, t'as forcément tes affects qui jouent, t'as tes émotions, ton état d'esprit du moment")*,

développant que certaines structures appellent à engager une moindre part de soi-même (*"ils ne connaissent pas forcément l'animation et ce que tu peux en tirer"*), privilégiant, pour sa part, *"l'échange"* et la rencontre avec les jeunes (*"Je pense que quand t'es animateur, tu peux apporter plus que ça aux jeunes. [...] Rien que vraiment la rencontre entre toi et eux"*), se dissociant ainsi des *"surveillants de collègue"*. Aussi, Indra estime plus facile d'animer en mobilisant ce qu'on connaît déjà, bien qu'elle puisse y entrevoir des limites

*("C'est beaucoup plus facile d'animer à partir d'un truc que tu maîtrises et que tu aimes bien. [...] Il ne faut quand même pas non plus te cantonner à ce que tu sais faire et à ce que t'aimes faire parce que c'est un peu égoïste quoi mais... ouais, ça aide quand même")*.

Pour Indra, les animateurs peuvent ainsi mobiliser ce qu'ils ont vécu en dehors de l'animation (*"T'as même des gens qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience mais qui connaissent plein de techniques nouvelles [qui proviennent] principalement de ce que tu as vécu, et du coup ce qui ... de ce que tu fais en dehors de l'animation"*).

François s'applique à ne pas marquer de frontière entre l'image qu'il a auprès des parents dans le centre et à l'extérieur

*(“même quand je les vois à l'extérieur, les parents, je suis obligé de dire un petit bonjour, [...] comme ça, ils se disent pas : “ah, en fait c'est qu'un mec qui est bien en tant qu'animateur [...]” parce que si on me voit dehors je suis un gros con, ils vont dire : “[...] ce mec-là et il fait genre devant nous mais en fait, si ça se trouve, même quand on n'est pas là avec nos enfants il fait n'importe quoi”. Du coup, rester le même animateur, c'est une image que tu dois avoir”)*,

estimant pour autant rester lui-même (*“Après, je sais c'est moi je joue pas un jeu du coup...”*).

Davy détaille, quant à lui, un engagement dans le scoutisme qui a quelque peu pu conforter sa propension à être vigilant

*(“Je fais hyper attention. Je suis peut-être un peu trop réfléchi probablement. [...] Du fait, maintenant, de mon implication dans le scoutisme, déjà, je l'étais avant de faire très attention, mais maintenant je le suis encore plus, parce qu'il ne faut pas oublier que même si... on n'est pas en uniforme, on essaye de faire attention”)*.

Pas de rupture avec sa pratique personnelle pour Marine, qui fume également en ACM, évoquant en fond les jeunes lors de ces moments (*“Je fume. Alors du coup, je dois laisser mon groupe parfois. Parfois... Bon c'est pas trop...”*).

#### - Interactions entre *microsystèmes*

L'interaction entre deux *microsystèmes*, celui de ses amis et celui du centre, amène Tiffanie à prendre une position, comme pour sa soirée d'anniversaire durant le centre, de laquelle elle a veillé à ne pas rentrer tard (*“On est grands, donc c'est à nous de gérer notre vie. [...] Hier soir, oui j'ai fêté mon anniversaire, bien sûr, je n'ai pas fait non plus une nuit blanche. Au bout d'un moment, j'ai dit “je rentre”. Il faut dormir quoi, il faut assumer.”*), n'envisageant pas passer une mauvaise journée le lendemain au centre, au dépend de pouvoir profiter plus longtemps de ses amis (*“J'aurais pu enchaîner [...], sauf que je n'aurais pas été dans le même état, donc je n'aurais pas travaillé de la même manière”*), l'appelant à saisir ses propres limites (*“Tu es adulte, tu connais tes limites, donc c'est à toi de gérer”*). Ainsi, l'interaction entre deux systèmes distincts peut amener la personne à prendre une position dans ce qui peut apparaître comme un paradoxe, les deux ne pouvant être satisfaits inconditionnellement.

Des animateurs abordent l'après-ACM en évoquant l'impact que peut avoir cette pratique sur leur vie quotidienne, comme François au sujet de la fatigue dont il tâche de se remettre (*“À la fin du fin, [...] il faut que t'aies une semaine pour t'en remettre”*), ou encore Maëva, qui observe un décalage entre le rythme de l'animation et les échanges qu'elle peut y vivre, et les pratiques de sa vie personnelle.



## **6.1.2 - Synthèse des cadres d'interaction mésosystémiques**

Pour rappel, le *mésosystème* ici étudié mêle plusieurs *microsystèmes* impliquant l'animateur, dont l'ACM. Nous observons ainsi comment le séjour peut être influencé par d'autres milieux mêlant l'animateur, mais aussi comment les actions dans ces milieux ont pu être influencées par les séjours. Des activités extérieures sont réinvesties dans l'animation, de gré ou selon différents moyens de persuasion. Prendre connaissance de leurs influences mutuelles et réciproques, leur interaction, donne ainsi un aperçu d'un niveau *mésosystémique*. Six cadres participant au *mésosystème* sont repérés : les amis, la famille, le travail, ici mêlé aux études et aux activités annexes, les loisirs, l'engagement et enfin "*l'ailleurs*", représentant les autres espaces de vie de l'animateur.

### **6.1.2.1 - ACM-Amis**

Les amitiés permettent à certains de mettre le pied à l'étrier de l'animation ou de créer de nouveaux liens, tandis que d'autres sont mises de côté ou encore préalables et coexistantes. Des amis sont cités comme participant à des échanges au sujet des risques dans l'animation.

### **6.1.2.2 - ACM-Famille**

La famille fait également office de pied à l'étrier et sa localisation est prise comme une donnée décisive par certains d'entre eux.

Des parents expriment à leurs enfants, animateurs, leur peur pour eux, comme, nous avons pu l'entendre, envers ceux amenant un groupe d'enfants à la piscine.

La famille fait aussi figure d'entité à défendre, comme pour des animateurs se retenant dans leur réaction après que des enfants aient insulté leurs parents.

Encore, des animateurs partagent avec les jeunes leur vie familiale, tout en fixant des limites à ce qu'ils en dévoilent.

### **6.1.2.3 - ACM-Travail / études / diplômes annexes**

Des animateurs mettent à profit leur profession, leurs activités scolaires et universitaires, ou encore leurs connaissances au profit des ACM, pour les partager, les pratiquer ou les faire pratiquer. Ces domaines spécifiques peuvent à leur tour bénéficier de l'expérience d'animation. Nous remarquons ainsi des interactions repérables et repérées entre l'ACM et ces activités.

Plusieurs animateurs réinvestissent dans l'animation ce qu'ils ont pu apprendre lors de leurs études ou leur travail, observent que les pratiques extérieures influencent les pratiques d'animation. Des

connaissances sont ainsi mobilisées, comme pour une mise à contribution d'étudiants en médecine pour des aspects liés au soin. Leur mise en pratique a pu être facilitée par d'autres, pour une confiance accordée à des étudiants en chimie pour réaliser des fusées chimiques. Une confiance a ainsi pu être accordée aux connaissances qu'ils ont pu développer par ailleurs.

Ces expériences, traduites en ressources, sont également réinvesties par les animateurs eux-mêmes sur des aspects précis, comme pour l'usage de l'art de négocier d'un étudiant en commerce afin de pouvoir accéder à un gymnase, pour une pratique d'activité estimée moins dangereuse, conseillée lors d'un stage en crèche, pour la mise en place de nouvelles activités étayées scientifiquement, découvertes en formation d'éducateur. Ces expériences servent également de ressource au niveau de l'accès à la réglementation, comme dans le cas d'études dans le social qui ont pu ouvrir à la connaissance du site Internet Légifrance.

Ces expériences ont guidé les animateurs sur des aspects plus généraux, comme pour l'analyse d'un rapport au risque des animateurs guidé par l'environnement, réalisée par une animatrice, psychologue qui se revendique d'une *"vision globale"*, ou encore pour un rapport aux autres d'une ergothérapeute, fuyant déjà la condescendance envers les jeunes aux parcours et réalités difficiles dans sa profession.

Les animateurs présentent des diplômes ou brevets utiles à l'animation, comme des diplômes fédéraux sportifs, ou d'autre liés à la surveillance aquatique ou au secourisme et à la sécurité au travail.

Si des animateurs s'appuient sur leurs études dans l'animation, l'animation a pu, par ailleurs, en aiguiller certains vers une voie professionnelle, comme c'est le cas d'une animatrice dans les métiers du social, notamment à travers une rencontre de l'autisme en ACM, entrevue comme une chance unique. L'animation intègre encore, pour d'autres, la lignée d'un projet professionnel (*"j'ai fait une année de pion quoi... pour gagner des sous et rentrer un peu dans le domaine scolaire"*).

L'animation volontaire est, par ailleurs, le support d'une comparaison avec ces activités temporaires ou plus pérennes. C'est, par exemple, le cas d'animateurs ayant pu pratiquer l'animation à l'année, confrontés à un sureffectif limitant leur disponibilité aux enfants, ou encore d'autres, dans le champ scolaire, souffrant quelque peu du manque de liberté qu'ils peuvent y avoir, et d'une relation aux jeunes estimée comme quelque peu factice, certains y entrevoyant pourtant des points communs.

Une interpénétration est repérée entre travail/études et animation, pour une action auprès des mêmes enfants dans et hors de l'ACM (ex : entraîneur de football ou de tennis). D'autres animateurs sont concernés par cette interpénétration entre animation et travail, avec des propositions reçues d'intégrer l'animation professionnelle ou encore des répercussions physiques liées aux études,

dont les stigmates perdurent lors des périodes d'animation. Encore, des animateurs entretenus ayant déjà un métier envisagent de poursuivre quelques temps dans l'animation, y trouvant là une échappatoire et une forme de don et d'échange.

#### **6.1.2.4 - ACM-Loisirs**

Nous repérons une part de réinvestissement des loisirs dans l'animation, de l'animation vers les loisirs ou encore une influence réciproque.

Nous nous attardons sur la non pratique de loisir, qui peut inviter à la prise de risque, n'étant pas dans le confort de ce qui est connu, comme des animateurs recrutés pour leur diplôme sportif mais tenant à ne pas seulement satisfaire à ce stéréotype. Aussi, d'autres développent sur le fait qu'ils ont pu expérimenter et apprendre de pratiques dont ils ne connaissaient rien, comme le cirque, qu'ils ont appris à apprécier. Encore, la pratique d'une activité découverte sur place a pu être considérée comme une certaine prise de risque pour le collectif, à l'occasion de l'accompagnement d'une sortie en skis, en binôme, avec un groupe au-dessus du niveau de pratique de l'animateur en question.

Encore, un animateur, qui n'était jamais allé à Paris, s'est organisé pour assurer la visite d'une ville qu'il ne connaissait pas, dans une volonté d'adaptation, allant quelque peu à l'encontre d'une attitude victimaire.

Les loisirs des animateurs font l'objet d'une mise en perspective, certains rapprochant leur manière d'envisager les vacances collectives d'enfants à leurs pratiques personnelles de vacances, d'autres les y opposant, notamment du fait de pratiques qu'ils estiment risquées. Cela prévaut tant pour des questions d'organisation que pour l'activité des enfants.

#### **6.1.2.5 - ACM-Engagements**

La question de l'engagement est abordée, certains étant engagés uniquement dans des structures liées à l'animation, comme le MRJC, la Maison de Courcelles ou le scoutisme, à l'année, quand d'autres le sont dans des espaces très divers ou, au contraire, dans aucun espace repéré. Il en est également question sur des engagements hors animation, qui offrent des points d'attention dans l'animation comme pour des adhérents à 30 Millions d'Amis goûtant peu lorsque des enfants s'en prennent aux animaux.

L'engagement dans l'animation a pu se voir infléchi par des systèmes extérieurs comme les études ou la famille, entravant certaines possibilités d'investissement.

### **6.1.2.6 - L'ACM et "l'ailleurs"**

Cet "ailleurs" représente des cadres impliquant l'animateur mais qui ne sont pas aussi nettement définis que les précédents.

Pour ce qui concerne "l'ailleurs", des animateurs évoquent les rapports téléphoniques avec l'extérieur comme pouvant provoquer des risques, affectant l'attention au groupe quand on est fixé sur cet ailleurs.

Les animateurs observent des évolutions personnelles liées à leur expérience dans l'animation, tirant des bénéfices personnels durables, au sujet de la sociabilité ou encore de la timidité, et ayant fait évoluer leur rapport au risque. Ces évolutions sont rapportées, pour les uns, au travail avec l'humain et à la rencontre des autres, pour d'autres, à l'exercice de principes qu'ils se sont fixés et à leur application.

L'animateur semble soumis à tiraillement, pour des pratiques de scission et de mises en cohérence relevées. Certains d'entre eux marquent personnellement une frontière avec la personne qu'ils sont dans l'animation, tandis que d'autres estiment qu'ils sont les mêmes que dans la vie.

Pour les uns, ces barrières interviennent comme une protection émotionnelle, pour d'autres, elles participent à l'émancipation d'une partie d'eux-mêmes qu'ils ne peuvent exercer ailleurs et qu'ils apprécient, ou encore pour se désengager quelque peu d'une image et d'actions partiellement assumées, comme le fait de se tourner en ridicule, en créant un personnage d'animateur. Cette thématique relative aux tensions personnelles a été éclairée par Bateson (1995, 2008) et modélisée par Bajoit (2003, p. 110) dans la théorie relationnelle de soi. Ce dernier identifie ainsi chez l'humain trois pôles identitaires : l'identité désirée (1), l'identité assignée (2) et l'identité engagée (3) dont les tensions expriment la consonance existentielle (entre 1 et 2), l'accomplissement personnel (1 et 3) et la reconnaissance sociale (2 et 3).

Les retours de colo participent à considérer un écart, une distinction, un décalage entre une vie en colo et son quotidien, relativement au rythme de l'animation et aux échanges qui y sont vécus, et les pratiques de leur vie personnelle.

La réalité semble disjointe pour des animateurs qui estiment que la vie de tous les jours est immanquablement et indéniablement marquée par le risque, mais que cela ne saurait être le cas des périodes d'animation.

Aussi, une scission entre des habitudes personnelles et dans l'animation est citée, comme pour l'habitude de traverser lorsque le feu est au rouge pour les piétons, qui n'engage pas les mêmes responsabilités.

Au contraire, d'autres animateurs mettent en avant la cohérence de la personne et de l'animateur qu'ils sont, fuyant ainsi la pratique de l'injustice, la prévision des actions à venir ou tout simplement cette scission précitée. De tels animateurs pointent que des structures les invitent à engager une faible part d'eux-mêmes, tandis qu'ils revendiquent pouvoir y exercer l'échange et la mobilisation de ce qu'ils ont vécu en dehors de l'animation. Cette recherche de cohérence est, pour certains, justifiée en termes d'image renvoyée aux parents que les animateurs croiseraient dans la rue, et qui participerait à leur poursuite d'attitudes courtoises.

La pratique du scoutisme est entrevue comme venant renforcer ce qui est ici ressenti comme un préalable : la vigilance propre à la personne. Il est, par ailleurs, à noter que le scoutisme invite à l'unité de vie.

Des animateurs indiquent une absence de rupture avec des pratiques personnelles, comme le fait de fumer, pour un groupe laissé seul quelques instants, les animateurs étant invités à s'isoler pour cela.

Enfin, cet ailleurs se retrouve dans des propos développant que les animateurs sont engagés dans divers *microsystèmes* dans le même temps, qu'ils ne peuvent tous pleinement les satisfaire et prennent ainsi des décisions, comme pour la participation à une fête entre amis pendant le séjour.

Des animateurs abordent l'après-ACM en évoquant l'impact que peut avoir cette pratique sur leur vie quotidienne, du fait qu'il faille se remettre d'une fatigue consécutive, d'une faiblesse soudaine de relations et d'échanges.

## **6.2 - Microsystèmes**

### **6.2.1 - Les dimensions *microsystémiques* évoquées dans les entretiens**

Pour rappel, le *microsystème* constitue le plus petit niveau de système et se réfère à la relation entre une personne en développement et son environnement immédiat, ici l'ACM. Environnements directs des situations d'animation, les ACM constituent des *microsystèmes* incluant l'animateur, qui eux-mêmes se déclinent en *sous-microsystèmes*, 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 en question, le liant à l'enfant, à ses pairs, au directeur, pour des relations qui appartiennent au même *microsystème* global.

Dans l'ACM, nous évoquerons d'abord les interactions animateur-enfant puis animateur-membre de l'équipe d'animation, avant d'évoquer les *triades* et autres relations plus complexes composant le collectif. Outre les relations aux personnes, nous évoquerons ensuite les relations des animateurs aux activités en elles-mêmes, au milieu, ainsi qu'aux outils et ressources relatifs à la législation, à la sécurité, au risque.

### **6.2.1.1 - Animateur-enfant**

Des spécificités d'enfants sont évoquées d'une part, comme leur âge ou encore le fait qu'ils puissent être considérés comme "*des enfants à risque*" pour Steve, quand d'autres se concentrent davantage sur les situations, de violence, par exemple. Cette relation animateur/enfant est marquée par la sécurité des enfants et le statut des animateurs à cet égard, ainsi que par la communication qui est établie entre eux.

#### **6.2.1.1.1 - Spécificités**

##### **- L'âge des enfants**

Ainsi certains animateurs évoquent des classes d'âges avec lesquels ils n'apprécient pas travailler. C'est le cas de Quentin, Loïc, Dimitri, Pierrick et Thibault. Quentin entrevoit chez les plus petits une "*attention très courte*" aux diverses conséquences ("*se retourner [...] regarder ailleurs [...] courir n'importe où [...] se mettre en danger*") pour quelque activité ("*au bout de cinq minutes tu peux arrêter*"). Il compare ainsi l'inattention et la défiance ("*capable de rigoler, [...] partir en courant*") des petits à l'attention et l'obéissance ("*tu leur dis "stop !" c'est "stop !"*") plus importantes des plus grands. On a déjà imposé à Loïc de travailler auprès des plus petits, alors qu'il ne supporte pas cela, dit ne pas parvenir à les "*gérer*" ("*J'arrive pas du tout à gérer les petits*"), se remémorant que certains d'entre eux pleuraient inmanquablement lorsqu'il haussait la voix ("*je crie une fois, on passe une demi-heure à arrêter ceux qui pleurent...*") avant qu'il ne puisse changer de groupe. Dimitri ressent quelque aversion à travailler auprès des plus petits ("*s'il y a bien une chose que je ferais pas, c'est les maters !*"), du fait des pleurs récurrents et de son côté brutal et sans filtre consécutif à ces pleurs ("*ohhh je veux papa maman*" ; "*bah papa, tu le verras demain, enfin tu vas le revoir, t'inquiète pas*"), qu'il estime à la fois à améliorer, et propre à sa personnalité ("*je suis un peu comme ça...*"). Il met en avant sa personnalité ("*Moi je suis sportif, [...] je suis un peu speed*") qu'il oppose avec ce qui est requis pour travailler auprès des plus petits ("*c'est des bébés, [...] ça va lentement, c'est la sieste, [...]*

*c'est pipi, caca, dans la couche*”), présentant ainsi un contraste. Il accumule encore d'autres raisons, comme une nécessité de réaliser nombre d'activités manuelles, qu'il n'apprécie pas, de les rappeler sans cesse à l'ordre ou de devoir les attendre. Pointant leur impossibilité de faire certaines choses, il pressent perdre patience. Pierrick se reconnaît une spécificité dans le fait de travailler avec des enfants de 7 à 9 ans (*“un anim [...] assez rôdé 7-9”*). Dans la décision de l'organisateur de le faire travailler une semaine avec les plus petits, il a reconnu une mise à l'écart de la part de la hiérarchie afin qu'il ne postule plus (*“Alors qu'ils savaient que j'avais détesté la maternelle. Donc, j'avais pris ça pour un signe, je savais très bien qu'ils ne voulaient plus trop que je postule”*). Lors de ses cinq étés passés à Amphinette, Thibault a travaillé à chaque fois avec les *“moyens”*. Il explique que, d'une part; il ne travaillerait pas auprès des plus petits sur une durée d'un mois, et qu'il ne le ferait pas non plus auprès des plus grands, qu'il présente comme aimer le *“rentrer dans l'altercation”*, pressentant notamment qu'auparavant il aurait pu perdre son sang-froid et entrer dans le conflit d'une façon dont il n'aurait pas dû. S'il a déjà refusé de travailler avec les *“grands”*, il pense néanmoins bientôt s'y essayer.

Pour sa part, Tiffanie estime qu'il n'y a pas de *“tranches d'âge idéales”* (*“tu prends ta tranche d'âge pour ses qualités et ses défauts”*), acceptant de prendre le travail d'animateur dans sa globalité, avec *“des plus, des moins”* (*“tu t'en fous, tu le fais, puis voilà ! [...] Je ne me pose pas la question, de toute façon, ça fait partie... [...] C'est tout le boulot et point”*), comme lorsqu'un petit s'urine dessus (*“pas laisser le gamin comme ça, [...] il ne va pas y avoir quelqu'un qui va être payé pour faire ça”*).

Sans évoquer de préférence, Mélanie entrevoit des enfants de 7-8 ans particulièrement remuants (*“ça court partout à cet âge-là, ils sont plein d'énergie”*). Steve et Axelle exercent une comparaison des enfants d'âges différents et de leurs effets sur leur travail. Pour Steve, qui a eu l'occasion de travailler avec des groupes d'enfants d'âges différents, travailler avec des enfants de 6 ou 12 ans, *“ce n'est pas du tout le même travail”*, pointant ainsi l'autonomie des enfants (*“les petits, il faut toujours être derrière eux”*). Il dit que les *“petits”* lui occasionnent une fatigue plus importante que des *“grands”*, relativement *“au niveau assistance”* qu'il leur porte (*“on peut quand même souffler, les laisser faire des choses, tandis que les petits, on pourrait pas”*). Il souligne une habileté *“normalement”* supérieure chez les plus grands (*“plus habiles de leurs mains, [...] ont plus de facilités [...] à faire les choses”*) et des jeux qui ne sont pas adaptés aux plus petits, relativement aux niveaux de fatigue ou aux *“capacités physiques”* exigées.

Axelle met en avant des différences de rythme entre une colo avec des enfants de 7 à 10 ans (*“couché 21h, [...] levé 7h”*) et une autres, avec des jeunes de 13 à 17 ans (*“couché minuit, puis levé 6h”*). Pourtant, elle souligne devoir exercer une surveillance moindre avec ces derniers, lui laissant la possibilité de se reposer lorsqu'ils sont une vingtaine avec un autre collègue présent, tandis qu'avec les plus jeunes nécessiteraient d'être *“tout le temps être au taquet”*.

Marine a appris à se montrer prudente avant de *“juger” un enfant*, préfère apprendre à le connaître ainsi que son environnement. Elle estime qu’il est important de comprendre ça *“quand tu travailles avec l’humain”*. Cela est valable également pour les tous petits (*“être à l’écoute, à voir un peu comment ça se passe chez lui et comprendre qui il est déjà parce que c’est déjà une personne à part entière, peu importe l’âge, c’est déjà une personne à part entière”*), auxquels elle dit adapter sa communication en fonction de chacun (*“Même les maters, je leur parle comme s’ils étaient déjà solo, déjà tu vois, avec leurs caractères. De toute façon, ils l’ont déjà.”*). Elle estime néanmoins que les plus petits sont davantage soumis que les autres à l’influence familiale (*“Mais après, plus ils sont petits, plus ils ont l’influence familiale.”*).

Léa entrevoit le travail avec les plus petits dans une dynamique et non dans un constat statique, une forme de *“produit fini”*. Pour elle, les animateurs participent un peu à ce que les enfants grandissent, notamment en n’étant pas tout le temps *“derrière eux”*, en refusant l’assistantat. Léa considère qu’un enfant de 5 ans est quelque part *“grand”*, qu’il peut faire des choses par lui-même, et qu’il s’agit, par exemple, de leur dire de prendre un verre et de se servir à ceux qui viendraient lui dire qu’ils ont soif. Indra exprime par ailleurs les avantages qu’elle entrevoit à laisser des jeunes partir en autonomie, après 14 ans

*(“à partir de 14 ans, tu as le droit de laisser des jeunes en autonomie[...] pour l’avoir vécu en tant que jeune, c’est génial quoi ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t’as un plan, t’as un endroit où aller où tu es accueilli. Enfin... Pour moi, c’est chouette”*).

Mélanie rapporte des enfants ventilés et séparés dans de stricts groupes d’âge, au vu de leur nombre très important (*“On a vraiment des gros groupes vraiment... vraiment faire une séparation, par exemple entre les 7 ans et les 8 ans, pas faire de gros groupe parce que ça devient pesant, c’est des fois c’est lourd à calmer 40 enfants”*).

Ainsi, l’exercice de morcellement des enfants selon leur âge amène des appréhensions très diverses et des systématismes pour les animateurs travaillant toujours avec les enfants du même âge. Alors qu’il repère des groupes composés de sous-groupes diversement attirés par la prise de risque, recherchant des activités peu sécurisantes pour les uns, des activités routinières proposées par les adultes pour les autres

*(“en créant un certain groupe d’enfants, on pourrait avoir un... un groupe qui veut aller plus vers des... des nouvelles activités ou des trucs un peu moins sécurisants, alors je pense au canoë, au kayak, au... au rafting, ou des activités comme ça, qui sont vraiment...”*),

Thibault analyse que ce sont principalement les adolescents qui se tournent vers des expériences risquées



*(“Plus chez les ados, la prise de risques. [...] Ah oui. [...] Je suis sûr que l’ado, il aime bien les situations un peu... Euh la prise de risques, enfin les...les... les premiers... bah les premières expériences un peu, qui ne sont pas toujours sécurisantes”).*

### - Enfants à risques

À l’occasion d’une remontée de rivière, Loïc a pu remarquer, d’une part, des enfants qu’il considère “aventuriers”, à l’avant (*“il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, [...], en mode “allez, on y va, on va à fond !”*), qu’il a participé à contenir pour en attendre d’autres, ici plus craintifs, et les aider (*“il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer [...] Toi t’as l’air à l’aise tu voulais partir, tu vas l’aider”*).

Steve dit repérer des enfants “à risque” (*“on sait quels enfants sont à risque, qui pourraient essayer de courir, [...] fuguer ou ce genre de choses”*) qui influencent ainsi les stratégies d’équipe auprès de certains enfants

*(“Il faut avoir un œil encore plus attentif sur certains enfants. C’est plus vraiment cibler les enfants qui méritent vraiment beaucoup d’attention, ce sont eux les plus dangereux, [...] pour eux et pour les autres. [...] On essaye de toujours avoir un animateur qui regarde un petit peu l’enfant ou c’est à nous, dans notre organisation, de veiller à ce qu’il soit en toute sécurité à nos côtés.”)*,

rapidement cernés (*“On les repère vite en général”*), avant même leur arrivée (*“Des enfants à risque le directeur enfin va nous le dire si vraiment il y a un risque important, qu’untel a réalisé des fugues avant, il va nous dire “jette un œil particulier.”*). Steve n’exclut néanmoins pas que les prévisions qu’il réalise au sujet des enfants (*“Il faut avoir aussi une confiance envers les enfants. Après d’autres [...] qu’on a plus l’habitude de côtoyer, on peut savoir comment il va réagir”*) puissent s’avérer inexactes (*“Après il y a des enfants qu’on ne pourrait pas se méfier, du jour au lendemain, qui pourraient complètement changer... Après, ça c’est en dehors de... on ne peut pas le deviner non plus, on n’est pas devin”*), et qu’il corrige par ses observations (*“Mais généralement, [...] on s’en rend compte quoi dans leur comportement de la vie de tous les jours.”*), la récolte d’indices (*“Il y a des indices, enfin, l’enfant qui est toujours violent avec les autres, ou pareil, qui a du mal à parler avec les animateurs, c’est le genre de comportement qu’il faut faire attention”*) de sa part ou de ses collègues. Il associe la versatilité des enfants (*“Des moments, on peut faire confiance à un enfant, puis du jour au lendemain, eh bien... tu ne sais pas ce qui se passe dans sa tête et enfin il fait une phase, on n’aurait pas pu imaginer”*) à des facteurs x, immaîtrisables (*“il y a toujours un facteur x qu’on ne peut pas maîtriser.”*) et difficiles à repérer (*“Franchement, c’est dur”*).

### - Plutôt profil ou situation ?

Loïc, Thibault et Quentin abordent les profils d'enfants qu'ils vont pouvoir accueillir. Loïc distingue, d'un côté, le fait de *“tomber sur des enfants supers [...] très épanouis... qui sont prêts à tout faire”* et, d'autre part, sur *“des enfants ingérables [...] malades [ou encore] qui ont des problèmes psychologiques”*. Pour lui, la nouveauté sur ce plan est constitutive de *“l'aventure”*, d'un *“nouveau challenge”*. *“Il faut réussir à trouver comment l'aider”* dit Loïc, même s'il a conscience de ne pas pouvoir forcément l'aider, mais qu'il s'agit au moins de le soulager le temps de la colo pour des enfants qui passent leur soirée à pleurer, ne sachant pas ce qui ne va pas pour eux (*“Quand on arrive à le savoir, faut réussir à trouver les mots justes pour lui remonter un peu le moral”*). Thibault dit s'adapter au groupe d'enfants qu'il rencontre, tandis qu'il dit *“voir”* rapidement *“aux profils des enfants”* comment cela va se passer. Quentin met quant à lui en vis-à-vis des enfants simplement *“polissons”* d'autres qui vont l'insulter, ce qu'il ne conçoit pas (*“on est amis jusqu'à un certain point quoi... il y a quand même un fossé entre les deux”*). Léa expose que les animateurs sont invités, au préalable, par la direction, à tenir des conduites particulières auprès de certains enfants (*“ils nous montrent les effectifs. [...] Ils nous disent “[...] lui faites attention” et on le sait direct qu'il faut mettre des barrières [...] des limites”*).

Des animateurs appréhendent, d'une part, une spécificité de l'enfant, comme pour Pierrick concernant les allergies alimentaires en ne proposant pas de jeux mêlant l'alimentaire (*“on ne sait jamais, une allergie est si vite arrivée [...]. Il y en de plus en plus [...] Il suffit qu'il mange du chocolat et qu'il soit allergique à un truc qu'il y a dedans, et il bouffe, il gonfle”*). Aussi, des animateurs évoquent le handicap, tandis que d'autres évoquent la situation de handicap. Certains structures spécifiques leurs sont dédiées, comme la SATED (Thibault : *“C'est une association où les enfants sont atteints de troubles envahissants du développement et plus principalement d'autisme”*), avec un animateur, différent tous les jours, par enfant, tandis qu'ils sont mélangés à d'autres enfants dans d'autres, parfois bon gré, mal gré. Des structures (Steve, Omayma) prévoient des animateurs qui leur sont dédiés. Certains animateurs font réaliser des distinctions entre différents types d'autismes, d'autres non (Dimitri).

Thibault distingue nombre de profils d'autismes différents (*“il y a plein de profils différents”*) qu'il classe entre enfants verbaux et non verbaux, entre ceux qui entrent en interaction avec animateurs ou autres enfants et ceux dont ce n'est pas le cas, entre des enfants aux diverses *“capacités”* à jouer à des jeux élaborés, qu'il estime globalement moins élevées

*“C'est pas des jeux comme nous on pourrait l'entendre, [...] pas des Monopoly, [...] les règles du jeu, elles sont simples, [...] des jeux musicaux, [...] des peluches, [...] des jeux de sensoriel, ou des jeux [...] que les gens [...] verraient plus pour des enfants de 2 ou 3 ans”*

et quelque peu plus élevées pour d'autres (*"Il y a des enfants qui sont capables de faire des jeux plus élaborés. [...] On essaye de jouer avec eux"*). Cette variété rend, selon lui, compliquée une définition de l'autisme (*"Décrire l'autisme en général, c'est compliqué, [...] il y a tellement de profils différents d'enfants que..."*) qu'il amorce (*"à la base, l'autisme c'est un enfant qui a du mal avec [...] son environnement, les personnes qui l'entourent et qui va se rassurer dans des comportements similaires. [...] C'est des difficultés à avoir un contact social avec les gens qui l'entourent."*) et qu'il distingue de lieux communs (*"Le cliché de base, c'est le balancement sur la chaise. [...] On a l'image de l'autiste qui est dans sa bulle, qui va dandiner"*). Il note d'un côté une variété de conduites (*"ça peut être collectionner des objets, le garder toute la journée"*) et de l'autre des constantes, comme le rapport à la frustration (*"Enfin l'enfant autiste n'aime pas déjà, il n'aime pas trop attendre, [...] ça peut être difficile à gérer et pour lui et du coup pour l'animateur quand... l'enfant monte en pression"*) qui peuvent occasionner des moments de crise

*("Ça peut être bah des situations de crises où l'enfant se sent frustré. [...] Des moments, il va juste s'énerver, crier et puis te faire comprendre que bon bah... à la piscine, c'est tout de suite, c'est pas dans dix minutes. [...] des fois, il peut te mordre, te tirer les cheveux, te mettre une petite beigne.")*

Autre constante relevée, une faiblesse des interactions (*"[E : Ils ne jouent pas entre eux ?] Non"*), notamment verbales, rarement observées, (*"Ça arrive qu'ils peuvent échanger entre eux [...] des phrases. [...] C'est rare dans le sens où tout le monde pourrait l'entendre, [...] ils vont pas avoir des conversations d'une demi-heure entre eux"*) sur lesquelles les animateurs essaient d'agir tant pour le jeu (*"c'est à nous, [...] de mettre en place la situation pour que les enfants jouent entre eux, mais c'est extrêmement rare que ça vienne d'eux-mêmes"*) que pour l'échange verbal (*"Après, les enfants verbaux [...], on dit : 'bon untel va demander à un autre enfant...', et [...] la situation, elle se crée"*). Thibault explique également que des situations sont propices à ces interactions (*"sur une aire de jeux, [...] un balancier, où faut être deux, du coup [...] ils vont interagir entre eux"*). Les stéréotypies (*"ça peut arriver que des enfants [...] deux minutes après, ils vont dire : '[...] On fait autre chose...'". Du coup, ils font ça toute la journée. Ils tournent"*) font également l'objet d'actions des animateurs (*"Si on a commencé de faire un jeu, enfin de tenir maximum le jeu"*). Thibault relève aussi que les acquis observés n'apparaissent pas nécessairement pérennes

*("Il y a des enfants, ils vont évoluer, et [...] un mois après, [...] ce qu'ils ont acquis [...] n'est plus acquis justement. [...] Il y a pas mal d'évolution chez les [...] enfants qui sont à la SATÉD. Il y en a non.")*

Charlotte met également en avant des différences pour les enfants autistes qui occasionnent un accompagnement en relation (*"L'accompagnement, il est différent, puisque chaque enfant est différent et qu'ils ont tous leur spécificité. Chaque autisme est différent"*). Charlotte évoque, pour sa

part, un classement et une répartition des enfants selon leur “niveau d'autonomie” (“*Il y a des enfants [...] avec qui on peut faire plus de choses*”), leur “niveau psychomoteur”

*(“On est séparés en plusieurs groupes parce qu’il y a des activités qui sont plus accessibles à certains [...]. Il y a des enfants qui ne sont pas capables de faire de l’acrobranche, parce qu’au niveau psychomoteur, ça ne suit pas. [...] Les activités, elles seront adaptées aussi aux enfants”)*

et leur “niveau de développement” (“*le niveau de développement est différent en fonction de chaque enfant*”), qu’elle établit en fonction de la verbalisation, de la propreté, de la restriction des centres d’intérêts, que les animateurs essaient d’étendre (“*Même si les centres d’intérêts sont restreints, on essaie, mais ce n’est pas toujours facile quand même de trouver l’intérêt*”). Cette restriction des centres d’intérêts amène un caractère répétitif aux animateurs, amenés à changer d’enfant chaque jour (“*Il y a des enfants, avec qui les journées, ça [...] peut être assez répétitif [...]. C’est pour ça que c’est bien aussi de changer*”). Thibault précise qu’un animateur qui serait en difficulté avec un enfant pourrait en changer durant la journée (“*C’est possible aussi que l’animateur qui soit en difficulté avec l’enfant change et ne soit plus avec cet enfant*”).

La catégorisation des enfants semble s’inscrire dans une volonté d’approche d’une réduction de l’incertitude, mais celle-ci, en forme de simplification ne saurait être purement prédictive. D’autres animateurs, comme Mélanie, catégorisent plus largement les “*enfants handicapés*” et les “*enfants autistes*” et leur accordent une surveillance accrue (“*on gère de manière différente, [...] on va plus être concentrés sur eux. [...] On a toujours un œil dessus parce qu’on sait qu’il peut y avoir un problème. Donc, c’est le cas avec plusieurs enfants qui [...] sont là et qu’il faut surveiller*”). Cette catégorisation plus faible semble liée à une expérience moindre que Thibault et Charlotte auprès d’enfants en situation d’autisme, repérant également au coup par coup des conduites pour des catégories qui se construisent au fil de l’expérience

*(“Il fallait souvent le surveiller parce que d’un seul coup, il prévient pas, il s’en va en courant. [...] Il avait des manies, [...] il y a un espace et il essayait toujours de loger les ballons [...], il a enlevé toutes les protections des chaises qu’il a balancées par les fenêtres. [...] Il s’enfermait”)*

Celui-ci (“*il fallait tout le temps être derrière lui*”), comme une autre jeune fille, “*autiste*” (“*Il faut toujours avoir un œil sur elle, parce qu’elle est toujours à faire des bêtises*”), nécessitent, selon elle, une surveillance accrue. Elle développe en exerçant une comparaison avec d’autres enfants (“*De temps en temps, forcément elle va faire une bêtise, mais c’est comme les autres, ils sont pas mieux sur certaines bêtises !*”).

Dimitri rapporte l’incertitude qu’une jeune fille, “*autiste*” conférerait aux animateurs

*(“Dans le groupe des 9-11, [...] ils ont morflé (rires) C’est qu’il y a une autiste... et cette autiste-là en fait, des fois pour rire, [...] elle s’enfuit. [...] Ils étaient un petit peu incertains, [...] pendant les sorties.*

*[...] On sent qu'elle est un petit peu ailleurs, enfin... elle est autiste hein [...] Quand t'es en sortie, ola ! ola ! [...] C'est des petites situations comme ça qui peuvent créer de l'incertitude”).*

Dimitri dit essayer d'anticiper ce que ces enfants pourraient penser ou ressentir

*(“Quand on fait une activité, [...] faut [...] imaginer [...] dans sa tête ce qui peut se passer [...], faut prévoir le coup”), et que, malgré le fait qu'il estime que ce ne soit pas toujours possible (“Il y a des fois où on peut pas prévoir... et c'est ce qui amène cette incertitude...”),*

son équipe est à même d'annihiler cette incertitude, dans une volonté auto-réalisatrice

*(“On [...] passe pas à côté mais on passe au-dessus, parce qu'on sait que... [...] ici on est des bons animateurs. [...] C'est ce qu'il s'est dit à la réunion de fin de centre [...] avec l'équipe ! [...] moi je me dis qu'il y aura pas d'incertitude. Peu importe ! C'est... ça va bien se passer ! [...] C'est comme ça qu'il faut réfléchir, sinon... ! Mais... je me dis dans ma tête, il peut se passer ça, ça, ça, mais ça va pas arriver... Euh ça n'arrive jamais... parce que c'est bien cadré...”).*

Steve nous fait part des évolutions réglementaires d'obligation en matière d'accueil de tous les enfants, principe qu'il dit apprécier d'une manière générale (*“Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible”*). Il pointe du doigt une absence de formation correspondant à cette intention et entrevoit néanmoins des limites à cet accueil (*“J'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué. La barrière, elle est trop grande quoi !”*). Il regrette la forme abrupte préalable à ces situations (*“On peut te mettre sur un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. [...]. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider !”*). S'il entrevoit que sa compréhension peut, selon lui, évoluer (*“Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit”*), il lui entrevoit des limites

*(“Peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué”*).

Steve ne regroupe pas l'autisme dans une seule et même spécificité (*“mais “autiste”, c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste”*), relativement à la communication, à une participation à *“la vie du groupe”*, aux objets de l'intérêt et, plus globalement, à ce qu'il entrevoit comme *“gérable”* ou non. Cela est déterminé, selon lui, par des faits de violence qu'il estime le décaler de ses fonctions d'animateur (*“À un moment, ce n'est plus être animateur quoi !”*), appelant à un au-delà de lui-même (*“On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés”*), qui pourrait être paré par une aide extérieure, comme des *“personnes spécifiques chargées de s'en occuper”*, ou encore une meilleure formation (*“être mieux formés là-dessus”*), afin de combler une compréhension (*“Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas”*) qui lui apparaît incomplète (*“Tu ne sais pas comment il réagit. [...] Même si les parents, ils*

*nous expliquent, [...] ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout*") et même quelque peu réhibitoire ("*On ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible*").

Enfin, Laurie décrit la présence de "cas difficiles" comme pouvant amener certains enfants à être en danger.

Deux questions naissent de ces observations : certains enfants apparaîtraient-ils comme des facteurs d'incertitude et de risque ? Accorderait-on moins de liberté aux enfants en situation de handicap alors qu'ils peuvent être considérés comme imprévisibles ?

### - Conduites d'enfants

Des conduites d'enfants impliquant les animateurs sont décrites, relativement à la fuite, la colère, la violence, l'amour ou la sexualité.

Sont rapportées des conduites de fuite de la part des enfants. Charlotte dit que les animateurs peuvent avoir des difficultés diverses selon les enfants

*("Il y a des enfants avec qui ça passe plus ou moins. [...] Je pense que ça dépend des gens. [...] Je me suis déjà retrouvée avec des enfants avec qui je n'avais pas du tout de problème et que mon collègue, qui était en binôme avec moi ne pouvait pas, il n'y arrivait pas. Ça ne passait pas ou inversement. [...] Ça dépend de chacun et de notre personnalité et ce que cet enfant, il nous renvoie à nous aussi, et c'est plus ou moins difficile. Après, on est aussi là pour travailler avec tout type d'enfant, et on ne peut pas avoir que des enfants parfaits, tout beaux et [...] qui font tout bien")*

et y voit alors un sens pour le travail en équipe ("*Oui, il y a des moments où c'est plus difficile mais c'est aussi là qu'on s'adapte, qu'on travaille en équipe, qu'on en parle [...] : "va-t'en occuper parce que moi je ne peux plus" ou qu'on sature aussi.*"). Pour un enfant de 3 ans à "*l'esprit de fuite*", "*un peu hyperactif*", "*tape beaucoup*", "*communique peu*", l'équipe de Charlotte a d'abord pu apprécier et quelque peu subir ses volontés de se sauver ("*il faudra un œil sur lui parce qu'il risque de s'échapper, [...] c'est fatigant de surveiller tout le temps le même enfant, [...] si on est fixé [...], on a tendance à oublier les autres*"). Après quelques échanges, les animateurs ont essayé de s'adapter, se sont relayés ("*se relayer au niveau des animateurs, que ce ne soient pas toujours les mêmes avec lui, parce que ça prend du temps*") et ont aménagé un espace afin qu'il puisse s'isoler

*("qu'il puisse avoir accès à une salle à côté où il peut aussi être un peu plus tout seul. [...] Ça lui fait du bien [...] puisque le groupe c'est compliqué pour lui. [...] Ça lui donne moins envie de se barrer ailleurs que d'être dans le bruit avec 23 enfants tout le temps")*

et d'une certaine peur engendrée, liée à un contrôle permanent ("*ça évite aux animateurs d'être [...] beaucoup de temps en train de regarder où il va et d'être apeurés en permanence. [...] Ça les a*

*beaucoup stressés*”). Pour les sorties, s’il a pu aller à la mer (“*il y avait tout le temps quelqu’un avec lui, et on était dans des espaces, sur la plage où on a une vision assez large*”) ou à l’accrobranche (“*les enfants sont attachés*”), il n’est pas allé au parc d’attraction avec les autres enfants (“*c’est trop dangereux pour lui, et qu’on ne va pas prendre le risque de le perdre dans un parc d’attraction où il va y avoir plein de centres de loisirs*”). Charlotte apprécie le fait qu’il puisse participer tout de même au centre (“*On peut dire à un moment “emmenez-le chez vous, on a vingt-trois autres, ils sont plus sages”. Non ! On est là pour s’adapter aussi*”).

Sont rapportées des manifestations de colère de la part des enfants et des jeunes, associées à des stratégies de gestion des émotions de la part des animateurs. Loïc évoque une situation qu’il entrevoit comme stressante pour tous, celle d’un enfant, parti seul dans la forêt, à six heures du départ, provoquant l’inquiétude d’une équipe à sa recherche (“*on va jamais s’en sortir... en plus il est schizophrène*”), excepté le directeur (“*t’en fais pas, il va revenir de toute façon*”). L’enfant est revenu en pleine crise avec des bâtons de bois taillés, en disant “*je vais planter tout le monde, vous allez tous crever*”, provoquant des émotions à l’équipe (“*et là tu te dis “alalalala !”*”), qui a participé à ce qu’il se calme. Pour Loïc, il ne s’agit pas de crier un enfant très énervé (“*souvent ça sert à rien de le crier en... face à face*”) ou de le ceinturer (“*c’est... un point de non-retour après on débloquera pas la situation, on va juste que faire que l’empirer...*”), mais plutôt essayer de comprendre les raisons de refus, de mal-être, (“*est-ce que c’est ta famille, [...] c’est quelqu’un ici ?, [...] t’es malade ?*”) pour pouvoir en discuter ensuite plus calmement et éventuellement agir (“*normalement si on arrive à trouver ce qui va pas [...], après il se calme [...] et on peut [...] discuter de ce qui va pas, essayer de régler le problème si on peut le faire...*”). Loïc explique que dans ce cas précis, l’équipe avait pu s’apercevoir de stratégies d’intervention efficaces (“*C’était à la fin du séjour, on savait un petit peu comment faire*”) : la distraction (“*réussir à l’amener sur un autre sujet*”) et la discussion (“*C’est ça la clé [...]. Lui montrer qu’on est là pour l’aider, on n’est pas là pour le crier, pour faire des sanctions, [...] s’il se sent pas bien, [...] c’est qu’il y a une raison*”), alors que cet enfant-là ne souhaitait pas rentrer chez lui dans ce cas précis. Loïc estime que la proximité du départ (“*On doit partir et faut faire vite !*”) leur a rendu la situation plus difficile à appréhender. Rien dans le dossier de l’enfant ne laissait présager d’une schizophrénie, dont Loïc a reconnu des symptômes (“*il devenait extrêmement violent, [...] un petit gamin avec une petite voix qui d’un coup [...] prenait la voix de l’exorciste (rires) [...] il voulait tuer tout le monde, [...] alors que d’habitude il n’insultait jamais*”), mais dont il n’est pas assuré (“*c’était peut-être plus [...] lunatique*”). Selon lui, cette omission n’en est pas une, mais reflète le fait qu’il n’aurait pu partir si cela figurait dans son dossier (“*c’était sûrement les... la famille d’accueil : “si on marque “schizophrène” [...], ils le prendront pas*”). Loïc estime adapter ses interventions aux caractéristiques qu’il a pu reconnaître (“*donc là c’était un peu différent parce qu’il était malade*”).

Sont encore rapportées les réactions d'animateurs aux manifestations de violence de la part d'enfants et de jeunes entre eux ou envers eux-mêmes, et les effets et impacts collatéraux à leurs interventions. Pour Thibault, la limite à ne pas franchir, c'est "*l'action physique*" ("*jamais perdre son sang-froid devant un enfant : [...] submergé un peu par la situation, [...] mettre une claque ou bousculer un enfant*"). Selon lui, cela pourrait arriver à des animateurs dépassés par de l'arrogance ou de la violence ("*un gamin en crise qui nous met une claque, [...] un animateur qui comme un réflexe, il lui en remettrait une quoi*"). Il exclut l'éventualité d'un tel réflexe à la SATED, où notons-le, ce type d'évènement arrive plus qu'ailleurs. Une crise ? "*C'est un enfant qui s'énerve, qui est frustré et qui peut être violent envers lui-même et envers nous*" dit Thibault, expliquant cela par diverses raisons ("*qui va pas bien, ou qui est malade, ou bien qu'il y a un truc qui ne va pas... [...]. On le comprend pas ou il nous comprend pas. [...] Ça peut être [...] dû à plusieurs choses*"). Dans ces situations, Thibault évoque l'isolement des autres, la distraction ("*focaliser son attention sur autre chose*"), le changement d'environnement et la protection de chacun ("*se protéger et le protéger aussi parce qu'il peut [...] vite se blesser et nous blesser*"). Thibault met en avant la violence de ces situations ("*va se taper la tête par terre, [...] presque s'ouvrir le crâne*") et présente une rapidité d'intervention à adopter aux types de crise ("*si on sait qu'il fait ça en moment de crise, bah c'est à nous de tout de suite intervenir*"). Devant la variété des attaques déjà reçues ("*des morsures, des coups de poing*"), Thibault dit avoir appris à prendre sur lui ("*nous on a déjà eu des coups, [...] on est capable de prendre sur nous*").

Steve évoque le fait qu'en cas de crise d'un enfant, il n'a pas de texte type à prononcer

*("Après [...] pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, [...] j'ai pas un texte type quoi... à dire, quand un enfant, il... ça dépend des situations, [...] je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit. [...] Quand t'es pris de cours comme ça par un enfant qui est en pleine crise, [...] ça sort tout seul, [...] tu réfléchis pas en fait, [...] tu lui dis [...] ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme, pour l'apaiser pour [...] calmer la situation")*

et que ses interventions sont variables selon les situations

*("il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes [...] et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, [...] ça dépend en fait, chaque... situation a sa manière d'arranger les choses [...]. Faut s'adapter").*

Sont encore rapportées des situations abordant l'affection, la séduction, l'amour ou la sexualité entre jeunes et adultes. Laurie évoque les fiches de renseignement au sujet des jeunes, remises à jour après chaque colo et sur lesquelles les équipes s'appuient. Elle se souvient d'une jeune fille pour laquelle il était renseigné "*a une attitude séductrice envers les animateurs*", induisant, ici, une adaptation des animateurs ("*les garçons surtout essayent un peu de prendre leur distance et de ne pas montrer d'ambiguïté*"), et un nécessaire rapide recadrage de leur part, pas toujours réalisé par ces derniers ("*il*



*y a des animateurs qui ont du mal à mettre une barrière [...] surtout les garçons [...]. Ils ne se rendent pas compte que dans la tête d'une fille, ça va vite [...] ils sont plus proches ou alors ils leur cèdent plus de trucs*). Elle se souvient d'une équipe donnant de fausses informations à une jeune fille (*"on a dû dire qu'il était en couple avec une animatrice [...] pour qu'elle arrête, parce qu'elle était vraiment insistante. [...] Elle s'est mise à chialer, [...] mais après, ça a été mieux"*) à défaut d'avoir mis une distance au préalable (*"pour ne pas qu'on en arrive là, il faut réussir à poser cette barrière dès le départ"*).

Quentin se souvient d'une fille de 7 ans lui disant qu'elle avait rêvé qu'ils faisaient l'amour, une animatrice, témoin de la scène est intervenue (*"c'est elle qui a réagi à ma place, moi je savais pas comment réagir"*). Quentin en a fait part à sa directrice, craignant que les faits puissent être déformés par la jeune fille si elle en parlait à ses parents (*"parce qu'on sait jamais ce qu'elle répète à ses parents"*) et que ces derniers la croient aveuglément (*"tu dis à tes parents que l'animateur il t'a touché [...] ils vont croire leur fille... toi non, [...] ils portent plainte, et puis, c'est toi qui est..."*). Dans le même registre, Quentin évoque les nuits en camping, où certaines jeunes filles, munies d'un doudou, sans leurs parents, vont avoir peur. Pour Quentin, c'est alors à une animatrice d'intervenir (*"parce qu'on on sait jamais ce qui peut se passer plus tard avec les enfants, ils peuvent raconter certaines choses"*), justifiant cela par le fait que leur *"activité sexuelle commence à se développer"*.

#### 6.2.1.1.2 - L'animateur et la sécurité de l'enfant

##### - La protection comme marqueur de statuts

Dans cette interaction animateur-enfant, la protection peut être un marqueur de statuts entre enfants et adultes, assignant des conditions humaines de surveillant et de surveillé. Steve souligne qu'à cette protection de l'adulte sur l'enfant peut correspondre une auto-protection de l'enfant envers l'adulte et, ainsi, une confiance à gagner pour l'adulte (*"ça se gagne, c'est aussi un travail à faire derrière"*), une démarche à entreprendre

*("Il ne s'agit pas de simplement regretter que le jeune ne vienne pas nous parler, il s'agit aussi d'aller vers lui, d'adopter un certain comportement. [...] C'est à nous aussi de faire les efforts pour nous faire accepter parce que c'est pas facile pour eux non plus, on est inconnu à eux, forcément en 15 jours, ils ne vont pas forcément se livrer tout ce qu'ils pensent")*.

Il repère que, particulièrement dans son centre, des enfants ne se livrent pas

*("Ici, [...] il y a des enfants qui [...] ne se livrent vraiment pas, [...] ils sont fermés. Je pense que ça vient de l'éducation ou même peut-être une peur de l'adulte qu'il peut y avoir. Ils ne viennent pas forcément se confier surtout dans ce centre-là [...], ils ont peur de venir parler limite. Et enfin, quand c'est vraiment ancré en eux, c'est difficile de le changer [...]. Il y a des enfants avec qui des fois j'ai essayé de dialoguer pendant énormément de temps"),*

leur associant un caractère pathologique (*“ils ne veulent pas parler [...], mais je pense que c’est un mal plus profond que le simple... je pense que ça vient plus d’une peur de l’adulte en lui-même qu’un manque de confiance direct, [...] le dialogue, il est ouvert avec quasiment personne”*).

Aussi, il s’agit pour l’animateur, selon Laurie, de s’adapter à l’environnement pour réduire au maximum les risques de l’enfant et anticiper ceux qui pourraient survenir (*“Il s’adapte à l’environnement et fait en sorte que l’enfant prenne le moins de risque possible, et aussi faire en sorte d’être vigilant à tout risque qui peut arriver”*). Sébastien pose la question de la conscience et de la connaissance du risque, qui, selon lui, ne permettent pas pour autant un évitement automatique (*“il y a du risque qu’on peut éviter, [...] mais il y a des risques qu’on ne peut pas forcément éviter”*), ne pouvant, par exemple, éviter les chutes lors d’un jeu. Il dit pouvoir essayer d’éviter les risques lorsqu’il les connaît, et être en situation risquée lorsqu’il ne les connaît pas. La seule solution, absurde, qu’imagine Sébastien pour éviter tout accident est d’attacher les enfants (*“Sinon, il fait quoi ? Il reste sur une chaise, et puis, on le menotte, voilà !”*).

#### - Sécurité physique et morale dos à dos ?

Quand Steve, Sébastien, Maëva et Alice évoquent la sécurité affective morale, ils le font tous au regard de la sécurité physique. Au-delà de signifier que la sécurité morale et affective puisse être importante aussi, que représente une telle concomitance des monstrations ? Que dans une forme de mise en concurrence entre sécurité physique et sécurité morale et affective, la première pourrait être ou serait privilégiée par rapport aux secondes ? Saurions-nous reconnaître des effets physiques plus immédiats et mesurables, par ailleurs assurés, et des effets moraux et affectifs pouvant se révéler autrement accessibles, moins connus et mesurés ?

Pour Steve, il s’agit que les animateurs installent un dialogue avec les enfants (*“que les enfants aient confiance en nous, et ils n’hésitent pas à venir nous voir en cas de problème”*) et entre les enfants (*“Il faut réussir à créer le dialogue entre les enfants”*), et cela pour éviter quelque épisode de violence pour faire évoluer une situation. Selon lui, le dialogue est rendu possible par le fait d’être à l’aise dans le groupe et par l’absence de moquerie, sur lequel il explique être intransigeant et qu’il estime parfois plus dur et insidieux que la violence physique (*“La moquerie quoi c’est pire que tout, c’est pire que la violence physique limite. La violence physique, ça fait mal sur le coup, mais ça passe. Mais, la moquerie c’est quelque chose qui s’accumule, et à force, ça devient trop. Il faut être vigilant là-dessus”*). Il estime que ces violences verbales, parfois non assumées, peuvent nuire à l’ensemble du groupe, pour des effets pouvant être masqués par leurs victimes (*“Et ça, ça peut arriver qu’un enfant plus faible soit mis à l’écart par les autres [...], il n’osera pas forcément en parler alors qu’[...]il est touché”*), nécessitant un dialogue et une observation de la part des animateurs (*“C’est à nous de*

veiller [...]. Pour moi, c'est le plus important dans mon métier"), observation impliquant, selon Steve, de vouloir se saisir du problème

*("Il faut être observateur parce qu'on le voit généralement. Si on ne le voit pas, c'est qu'on fait exprès de ne pas le voir parce qu'on ne veut pas s'occuper nous-mêmes du problème. [...] Il ne faut pas laisser traîner les choses, parce que [...] le problème à la base, il peut être résolu simplement, mais ça s'accumule, [...] ça va devenir un truc ingérable. [...] Dès que le moindre problème, il faut réagir tout de suite. Il faut être très réactif")*

Pour Steve, il s'agit le cas échéant d'engager un dialogue avec les deux protagonistes, afin que chacun puisse s'exprimer et entendre la parole de l'autre

*("même celui qui est fautif. [...] En s'expliquant, il prend conscience aussi de ce qu'il fait. Et, il n'est pas heurté à un mur, "tu n'as pas droit de faire ça [...]". Il donne son point de vue. Après, il peut se rendre compte qu'il a tort, lui au moins, il aurait exprimé ce qu'il avait à dire")*

Pour Sébastien, la sécurité, *"ce n'est pas que la sécurité physique, c'est aussi mentale et affective"*. Il observe *"[qu']à première vue"*, on pourrait uniquement se concentrer sur la sécurité physique, mais estime cette dernière toute aussi importante (*"parce que c'est sa vie qui peut être en jeu parfois"*). Pour Maëva, s'il est commun chez les animateurs de veiller à ce que les enfants ne soient pas blessés physiquement, elle ajoute que cela doit également être le cas relativement à des considérations mentales, ce qu'elle observe moins et ne pensait pas à ses débuts dans l'animation. Elle entrevoit que ces blessures puissent être masquées (*"[un] enfant c'est comme nous et ça peut être totalement blessé [...], il peut ne pas être bien et ne pas le montrer"*), qu'il faille y veiller (*"du coup il faut y faire attention aussi..."*), pour des conséquences possiblement graves (*"parce que ça peut être tout aussi grave que... une blessure physique"*). Par ailleurs, pour elle, la sécurité affective pourra être affectée par les perceptions des enfants au regard d'un sentiment d'insécurité. Les volontés de liberté pour les enfants qui animent la Maison de Courcelles sont assorties, selon elle, d'observation et d'échanges (*"C'est juste l'observation, parler avec les enfants, essayer de voir [...] faut creuser un peu, savoir si tout va bien (rires)"*), ainsi que d'un cadre, de limites et d'un accompagnement, au regard à la fois de la sécurité et du sentiment d'insécurité des enfants

*("le fait qu'on pose un cadre, qu'il y ait des limites à ne pas franchir et bien ils sont en sécurité, parce qu'on les laisse en toute liberté, on peut se sentir vulnérable... [...] Après forcément du coup il y a un cadre assez élargi donc ils peuvent se sentir en insécurité... et ce qui peut les mettre en sécurité c'est [...] de faire attention à eux... d'avoir un suivi assez proche [...], de faire attention à chaque enfant, d'être vigilant à... comment il se sent dans la colo et le guider, l'accompagner s'il a besoin. Voilà c'est toute la question de l'accompagnement qui va les sécuriser")*

Alice présente le fait qu'il n'y ait pas que la sécurité physique, mais également une sécurité psychique (*"la sécurité physique et il y a la sécurité morale aussi, enfin, psychique"*). Pour l'une, elle désigne des vecteurs relativement précis (*"C'est de ne pas se mettre en danger par rapport aux voitures [...] aux objets tranchants"*), tandis que pour l'autre cela apparaît moins l'être (*"entre eux"*). Peut-on voir

dans ce contraste de précision le fait des traits communs à l'espèce humaine, avec des accidents physiques qui occasionneraient des effets comparables au même âge et des impacts plus radicalement distincts pour des enfants différents concernant un même évènement strictement isolé, tel des mots reçus, appréhendé subjectivement ?

Alice entrevoit une propension des collégiens à trouver un *"bouc émissaire"* et entrevoit ainsi comme important de fixer des règles de *"vivre ensemble"*. Si Indra estime ce phénomène peu *"visible"*, pour elle, il l'est tout de même à travers des réactions où les uns se mettent à l'écart (*"parce que forcément, ils ne sont pas bien, et ça se voit quand même"*) ou d'autres se moquent devant tout le monde, humiliant, conduisant alors à une intervention de sa part. Cela peut également se manifester alors qu'elle n'est pas présente, impliquant, selon elle, discussion et vigilance auprès de tous (*"discuter avec chacun et d'être vigilant avec tout le monde"*), ce qui peut permettre de déceler ce que les animateurs, finalement, espèrent qu'il ne se passe pas. Elle se détache à la fois d'un utilitarisme de la discussion en vue de déceler un souci (*"pas mon but premier"*) et d'une garantie d'efficacité, pour une discussion qui, tout comme l'observation, ne le permettrait pas obligatoirement, et pouvant, par ailleurs, occasionner des surprises.

#### - Vivre sans risque, non. Animer sans risque, oui

Pour Loïc, comme d'autres animateurs, il ne s'agit pas pour l'adulte de porter atteinte à l'intégrité morale et physique d'un enfant, *"le blesser moralement ou physiquement"*, cela représentant une limite à ne surtout pas franchir. Ainsi, des animateurs, comme Pierrick, expliquent qu'ils ne conçoivent pas la vie sans risque et acceptent le risque pour eux-mêmes (*"il n'y a pas de vie sans prendre de risque"*), mais se refusent de participer à appliquer cela pour les autres (*"Par contre, je ne prendrais pas de risque pour la sécurité de l'autre, c'est pour ça que je ne prends pas le risque dans mon métier d'animateur, en revanche, dans ma vie à moi, oui"*). C'est également le cas de Marine qui philosophe sur une considération de la vie intégrant les risques (*"Tu sais, il ne faut pas prendre la vie au sérieux parce qu'on ne va pas s'en sortir vivant"*), espérant tout de même que sa vie ne soit pas dangereuse. Elle s'applique néanmoins à ne pas mettre *"les autres en danger en vivant"* (*"Moi, quand je suis en danger, ce n'est pas très grave, mais ça me ferait chier de mettre les autres en danger par rapport à juste moi, ce que j'ai décidé, mon envie et derrière, la conséquence c'est que j'ai mis en danger tout le monde"*), concédant que cela n'empêche pas que cela puisse survenir. Steve, qui dit apprécier prendre des risques (*"Moi j'aime bien prendre des risques"*) a le même souci de ne pas faire subir aux autres les conséquences des risques qu'il prend

*("c'est moi qui subis les conséquences des risques que je pourrais prendre. [...] Les enfants qui prendraient des conséquences des risques que je prendrais, [...] pour moi, ce n'est pas possible de faire prendre des risques à des personnes et que ce n'est pas toi qui en subisses les conséquences")*

pour des conséquences qu'il subirait alors indirectement (*"Enfin, j'en subirais les conséquences s'il arrive quelque chose, mais directement, c'est la personne qui va subir les conséquences du risque"*).

### - Limites

Laurie induit le thème de l'intention de l'animateur dans sa participation à mettre les enfants en danger, ce à quoi elle se refuse (*"c'est dès l'instant où tu mets en danger l'enfant"*). Elle ne conçoit pas que sa propre action puisse induire quelque danger (*"L'enfant, on fait tout pour ne pas le mettre en danger"*). Elle distingue ainsi un risque pris par les animateurs de celui par l'enfant lui-même, qu'elle conçoit davantage (*"Même si après quand il est tout seul, quand on n'est pas là, il se fait peut-être pas prendre, mais nous on ne peut pas prendre ce risque"*).

Marine s'oppose aux actions délibérées de l'animateur pouvant affecter les enfants, comme lorsque l'un d'entre eux, lors d'activités compétitives, participe et encourage à écraser les adversaires, les perdants, privilégiant ainsi ce type de relation

*("Ce que je n'aime pas, c'est les gens qui veulent absolument écraser les autres. [...] Généralement, ça part de l'animateur. Tu vois, un animateur qui dit : "on est là pour les défoncer [...]. Si on ne gagne pas, on est vénère [...]. C'est dangereux [et] complètement contradictoire avec le fait de faire évoluer tout le monde dans un bon sens [...]. Un jeu d'équipe, il y aura forcément un gagnant, un perdant, mais ce n'est pas pour ça que tu es obligé d'écraser l'autre. [...] Ça amène une façon de penser ou après, [...] tu te sentiras mal si tu es dans le mauvais clan")*.

Elle appelle à une bienveillance en participant à faire accepter la défaite (*"La base de l'animation c'est vraiment la bienveillance, faire en sorte que t'acceptes la condition : [...] perdant"*).

Pour Mélanie, *"il y a des limites pour tout"* et les animateurs doivent en mettre aux enfants (*"parce que des fois si on les arrêtaient pas, ça partirait loin"*) lorsqu'ils jugent que des limites s'imposent. Elle estime jongler entre le fait de considérer au préalable qu'il faut *"leur laisser un petit peu de marge"* et le fait de mettre des limites aux enfants lorsqu'elle pressent *"des bêtises"*, lui faisant parfois regretter de ne pas l'avoir fait plus tôt (*"on aurait peut-être dû mettre des limites"*).

Thibault estime, par ailleurs, qu'il y a des limites à l'intervention de l'adulte lors d'un conflit entre enfants, ces derniers devant pouvoir régler certains différends eux, selon lui (*"il y a une frontière entre le faire, mais pas tout le temps, parce que des moments, ils peuvent régler leur problème tout seuls"*).

Cédric repère qu'avec la fatigue et l'énervement, il est nécessaire pour un animateur de davantage se contrôler, de faire preuve d'un peu d'empathie

*("Il y a des moments, même si des fois, tu as envie de t'énerver, [...] ce n'est pas possible sur certaines choses [...], "tu as aussi été enfant à cet âge-là, tu as été aussi pareil", [...] il faut aussi se mettre à leur*

*place et puis avoir un peu d'empathie. [...] Se mettre à la place de l'autre en fait, savoir comment il réagit").*

Il entrevoit néanmoins une limite à l'exercice de cette volonté (*"Il ne faut pas non plus faire trop d'empathie parce que sinon après on laisse tout faire"*).

Davy entrevoit aussi des limites au fait que les jeunes suivent les yeux fermés ce que peuvent dire les chefs scouts et s'arrêtent à cela dans une forme de passivité (*"Peut-être que les plus jeunes sont plus facilement à se poser sur ce que va dire le chef [...], à dire "Bon, et bien, le chef il ne dit rien donc on ne fait rien"*"), appelant ainsi à davantage d'autonomie et d'indépendance (*"on n'est pas là pour dire "Tu fais ceci ! Tu fais cela !"*").

### 6.2.1.1.3 - Interactivité animateur/enfant

#### - Communication

Des adaptations à des particularités dans la communication sont évoquées par les animateurs. Ainsi, les pictogrammes et le Makaton, qui permet de signer les mots avec des gestes pour ceux qui ne verbalisent pas sont cités par Thibault (*"ils vont trouver d'autres mécanismes pour communiquer à l'aide de pictogrammes, donc de petites images ou [...] il y a le Makaton [...], où là ils vont signer des mots avec les gestes, qu'ils ont appris dans leur institution"*). Il développe que les animateurs apprennent ainsi à comprendre les enfants et à se faire comprendre d'eux

*("On arrive là-dedans sans vraiment connaître, [...] au fur et à mesure qu'on côtoie les enfants, on arrive à comprendre ce que eux ils nous disent et on arrive à se faire comprendre. Alors, les gestes, ils sont pas forcément officiels (rires), mais quand il comprend, ça veut dire que [...] le geste il a été bien fait").*

Pour d'autres enfants qui ne saisissent pas ce qu'on leur expliquerait, Omayma dit aussi s'adapter en changeant de vocabulaire ou de méthode

*("employer d'autres mots, [...] d'autres manières d'agir [...] d'expliquer... [...] On s'adapte à l'enfant, on essaye [...] toutes les manières possibles : si ta manière de parler, c'est pas la bonne, [...] t'essayes de parler autrement, [...] pour qu'ils comprennent mieux [...]. C'est les gestes aussi")*

au vu de différences qu'elle observe dans la compréhension (*"faut s'adapter à l'enfant, parce que... ils sont tous différents [...] ils ont tous des manières de comprendre différentes"*). Marine lie d'éventuels problèmes de communication (*"En parlant, je prends des risques"*) à la forme (*"Je prends le risque de ne pas être comprise"*) et également au fond (*"des gamins qui me prennent de haut [...] : "c'est ridicule ce que tu dis, laisse tomber, on ne t'écoute pas"*), ce qui ne la décourage pas (*"Mais ce n'est pas grave, je continue. Je persévère. [...] Il faut s'adapter aussi"*).

Pour Léa, certains thèmes nécessitent que les animateurs entreprennent de communiquer à leur sujet, comme pour la cigarette avec les jeunes du CAJ, pour savoir qui fume ou non et si les parents sont au courant. Ainsi, pour elle, ce qu'elle désigne comme un problème est réglé plutôt que dissimulé (*“plutôt qu'éviter le sujet, [...] ils vont se barrer et fumer derrière, c'est un problème, que là hop, c'est dit, c'est fait, plus de problème, [...] plutôt que derrière, ils aillent faire des conneries”*). Indra prend également les devants en abordant avec les jeunes les dangers que peuvent impliquer l'alcool et la drogue et leur rappelle sa position de responsable (*“on est responsable de vous. Donc, même en soi, si avec vos parents, vous le faites, nous, on préfère que vous ne le fassiez pas”*).

### **6.2.1.2 - Animateur-membre de l'équipe d'animation**

Les récits d'interaction entre membres d'une même équipe participent au dessin de profils d'animateurs, témoignent de situations dites risquées, récurrentes ou ponctuelles, et dévoilent des organisations décisionnelles variées.

#### **6.2.1.2.1 - Profils d'animateurs, vus par les animateurs**

Des animateurs dégagent et pointent des profils d'animateurs comme pouvant interférer de façon plutôt négative dans le travail. Sont ainsi cités le *“boulet”*, aux oublis répétés et entrevu comme pouvant *“ruiner une ambiance”* (Dimitri : *“il faisait n'importe quoi [...], se levait à pas d'heure [...] il aidait pas [...] il était en vacances, [...] prenait souvent de grosses soufflantes”*), le *“touriste”*, donnant *“l'impression d'avoir tout le travail, de préparer tout le jeu tout seul”* et de ne pas suffisamment proposer (Pierrick : *“chapeau, [...] tongues, [...] tu le vois arriver de loin. [...] Tant qu'il s'éclate, c'est bon... [...] Les vacanciers, j'en ai déjà 25, j'ai pas besoin d'en avoir un 26<sup>ème</sup> dans les pattes”*), le *“passager clandestin”*, qui impliquerait agacement et tensions

(Quentin : *“elle fait rien quoi... elle joue avec les en... [...] ton rôle d'animateur c'est de jouer avec les enfants, [...] mais de les cadrer... mais si t'es tout seul à gérer ton groupe [...] arrivé un moment bé t'en as marre pis v'là les tensions. [...] Ça sort ! [...] Ah faut que ça pète ! Sinon, tu peux pas dire rester un mois comme ça ! Tu vas voir le directeur, t'en parles en réunion... [...] Généralement il reviennent jamais l'année d'après”*)

et *“l'animateur incompetent”* qui mettrait tout le monde en danger

(Marine : *“Un animateur incompetent à côté de moi, c'est pire que tout, [...] il va se mettre en danger, me mettre en danger, mettre en danger le groupe. Je ne vais pas savoir comment le contrôler, mais du coup, il a la même autorité que moi, tu vois, et je dois lui montrer, je dois montrer au groupe qu'il a le même statut que moi. [...] Là, il faut prendre sur soi, [...] ça c'est la vraie collectivité”*).

Omayma identifie des animateurs qui se mettent une forme de pression en voulant gérer toute chose, alors qu'ils font partie d'une équipe sur laquelle ils pourraient s'appuyer, délaissant alors quelque peu

les enfants (*“Mais ton taf à la base, c'est d'être avec les enfants...”*) et finissant par craquer (*“du coup bah ils font trop, mais ils font mal, parfois”*). *“T'as de tout”* identifie-t-elle, sa catégorisation allant du *“cool Raoul”* aux *“hyper stressées”*, en passant par ceux gardant tout pour eux et craquant au bout d'un moment, estimant elle-même correspondre à la première catégorie, pour une pression qu'elle observe comme passagère (*“Après, je sais gérer ma pression”*), ne souhaitant, par exemple, pas que les aspects administratifs puissent surpasser l'attention portée aux enfants

*“Ça sert à rien de se prendre la tête. [...] Je suis là pour les enfants, si je me prends la tête pour des paperasses ça sert à rien. C'est chaque chose en son temps. Le soir, quand ils sont partis, j'ai le temps de faire mes papiers. [...] J'ai tout le temps de m'occuper bien des enfants. Je suis... zen et je me mets la pression quand il faut...”*

Cédric dit qu'il lui est difficile de travailler avec des femmes, alors qu'elles sont nombreuses dans l'animation et généralise quelque peu au sujet de ce profil (*“Travailler en équipe, surtout avec des femmes (rires), c'est quasiment qu'avec que des femmes, Ça c'était des fois un peu pas toujours facile [...] Elles ont un peu leur caractère quoi, [...] c'est un peu le souci, que ce soit même un peu entre elles”*), rapporte des moments où il a été personnellement pointé en public explique son adaptation

*“puis à des moments, il ne faut même pas l'ouvrir parce que [...] les enfants vont le ressentir[...]. Si j'avais quelque chose à dire vraiment avec une collègue, [...] à la fin de la journée, [...] j'allais lui en parler [...] : si tu ne me montres pas, [...], si tu ne veux pas essayer, comment tu veux que je progresse ?”*

Sébastien remet quant à lui en question des généralités au sujet des jeunes animateurs, à la prétendue immaturité (*“Jean-François, il a 16 ans. [...], la maturité n'est pas en fonction de l'âge. Jean-François, il est très, très bien comparé à des personnes qui ont peut-être 22, 23, 25, 26 ans.”*)

#### 6.2.1.2.2 - Situations récurrentes et ponctuelles, pratiques différentes

Plutôt que des profils, des animateurs évoquent des situations impliquant des collègues. Ces situations révèlent des pratiques jugées récurrentes et dangereuses, comme pour Léa mettant à jour les pratiques d'un collègue repoussant le gilet de sauvetage d'un enfant, tombé à l'eau en canoë (*“le but c'est de le récupérer”*) ou ayant tiré les pieds d'un autre, assis sur une palissade, les pieds dans l'eau (*“Il peut se claquer la tête”*). *“Ce n'est pas que je ne m'entends pas avec lui, c'est que je ne comprends pas ce qu'il fait tout le temps”*, dit-elle, précisant que l'équipe communique avec lui sur ces pratiques. Thibault explique, pour sa part, que les deux personnes bénévoles n'ont pas fini le mois. Pour l'une, finalement renvoyée, c'est parce qu'elle a demandé à plusieurs reprises, malgré les remarques, à une jeune de treize ans de surveiller la sieste pendant qu'elle allait fumer. L'autre n'avait jamais fait d'animation mais, semblait pourtant *“tout connaître”*, alors que Thibault remarque que *“tout ce*



*[qu'il] faisait, c'était vraiment de travers"* ("il ne cadrait pas du tout les enfants, [...] allait se concentrer avec les trois, et puis les autres, ils faisaient un peu ce qu'ils voulaient, [...] allait faire trois points de peinture, il vidait la moitié..."). Celui-ci a démissionné, suite aux remarques des membres de l'équipe. Néanmoins, Thibault ne "jette pas la pierre" à ces deux jeunes animateurs de 16 et 17 ans, alors accompagnés d'animateurs plus confirmés.

Des situations plus ponctuelles sont citées, par exemple par Mélanie qui évoque l'oubli d'un pistolet à colle branché par un animateur, alors que des enfants étaient seuls dans la pièce. Elle est allée voir celui-ci pour lui signifier cet oubli. Mélanie préfère prévenir car un enfant pourrait se brûler ("Déjà, il peut toujours arriver quelque chose, même si on met la sécurité au max, alors s'il y a pas la sécurité, on est fichus [...], je fais toujours attention pour tout ce qui est sécurité"). Mélanie s'en voudrait si "un enfant arrive et se [...] met de la colle". Une situation mettant en jeu une aide-animatrice présente dans la structure au moment de l'entretien de Sébastien nous interpelle. Cette dernière souhaite réaliser une affiche représentant un personnage précis, à la demande de la directrice, et passe à plusieurs reprises le voir pour parvenir à obtenir du beige par le mélange de couleurs, savoir s'il fallait repasser les lettres au marqueur ou encore demander de quelle couleur peindre un bateau, ne souhaitant ainsi pas dévier des attendus.

Des animateurs évoquent plutôt des situations auprès de collègues aux pratiques différentes des leurs. Ainsi, Indra présente le fait que sa vision de l'animation puisse dissoner de celle de ses collègues. Indra envisage ainsi que le rôle d'animateur est "d'éveiller au monde qui nous entoure". Elle précise que, pour d'autres, cela peut être envisagé d'une autre façon ("Ce que je dis, [...] c'est vrai dans des camps où tu as une liberté d'animation. C'est pas vrai partout") et se représente une forme d'opposition de forces qui pourrait mener à l'option la plus simple

*("m'exciter dans une équipe d'animation avec une structure à qui c'est pas le but principal, et bien tu peux vite tomber à [...] proposer des animations qui sont rodées, [...] toi ça t'apporte rien, et les jeunes, ils sont contents parce qu'ils jouent mais ils n'ont rien découvert")*

et la moins sollicitante ("Parce que ça demande plus de temps et plus d'investissement que de proposer une animation où tu tapes "grand jeu" sur Google, et puis, hop !"), regrettant alors principalement de ne pas y mettre une part d'elle-même ("t'y mets pas forcément une part de toi, et c'est ça qui est important"). Indra entrevoit que sa "vision de l'animation" n'est pas celle de "tout le monde" et distingue, scinde, dessine deux profils : ceux qui ont envie de vivre les jeux autant que les jeunes de ceux dont ce n'est pas le cas, qui nous apparaissent en quelque sorte comme des proposeurs, et conçoit que cela provienne d'une divergence due à la nature de l'animateur ("Si t'as des gens qui animent pas comme ça de nature"), considérant qu'une adhésion à son point de vue

puisse paraître utopique (*“ça paraît vachement ambitieux de vouloir faire tout ça, et peut-être un peu utopique”*), et estimant ainsi ne pas pouvoir imposer son raisonnement aux autres

*(“Si tu te retrouves dans une équipe de 5 animateurs et que t’es le seul à raisonner comme ça, [...] t’essayes d’animer comme toi tu le fais, mais [...] si eux, ils n’animent pas comment ça, ils n’animent pas comme ça [...] tu tombes facilement dans la facilité.”)*

Charlotte évoque également les divergences de points de vue, *“des personnalités qui ne collent pas”* (*“Il y a des gens avec qui on ne peut vraiment pas”*). Elle estime que le fait de prendre sur soi n’apparaît pas toujours aisé, entrevoyant une forme de tolérance propre à chacun (*“Chacun a son niveau de tolérance dans le fait des efforts face aux personnes avec qui on se trouve”*).

Aussi, Tiffanie rapporte le cas de collègues qui ont quelque peu agi pour la dissuader de pratiquer une activité avec de jeunes enfants (*“J’ai des collègues qui m’ont dit “vous faites un loup garou, ce n’était pas bien, ils ont 6 ans”*”).

Pour Thibault, l’animation à la SATÉD est très spécifique et cela peut se passer diversement pour les nouveaux animateurs (*“des moments, ça se passe bien, des moments ça se passe moins bien”*). Il entrevoit même que certains ne sont pas faits pour cela

*(“Après, ce n’est pas donné à tout le monde non plus de le faire. Il y en a qui sont là pour tenter et qui se rendent vite compte que c’est pas fait pour eux... des animateurs qui font [...] des choses qu’ils n’auraient pas dû faire et que [...], ça a un impact plus important que ce qu’ils auraient pensé. [...] Il y en a qui ne sont pas faits pour ça...”)*

mais reconnaît qu’il a pu être surpris par l’abnégation de certains et de leurs progrès

*(“il y en a qui [...] s’en rendent vite compte et il y en a qui persistent, et puis, au bout d’un moment, on leur dit : “[...] soit tu te remues, soit...” [...] C’est rare les gens qui font des boulettes, des boulettes et qui continuent encore... Après, il y en a qui font beaucoup de boulettes et puis qui s’améliorent avec le temps et à la fin, voilà quoi, ils sont [...] bons dans ce qu’ils font”)*

#### 6.2.1.2.3 - Organisations et décisions collectives

En équipe, les animateurs travaillent l’organisation et l’appréhension des risques, tant en amont, comme à l’occasion de réunions de préparation pour une sortie lors desquelles des informations sont partagées (Mélania : *“On va à la mer lundi. [...] On a eu la réunion de préparation [...]. On sait que c’est les maters qui vont y aller en premier et cætera [...]. On sait que la marée est à 13h30”*) que pour une situation à rattraper, comme pour Steve

*(“on avait mal géré les inscriptions au camping, [on] ne se voyait pas refuser le camping à un enfant. [...] On était partis à 25 [...] hors cadre légal [...] le directeur [...], et les deux jours, il était venu avec nous [...] pour pallier quand même ce problème de taux d’encadrement, un maximum”)*

La concertation, les échanges collectifs apparaissent comme pouvant permettre de mieux accepter l'incertitude, et aussi d'évoluer. François présente le fait de travailler en collectif, d'appartenir à un collectif, d'entretenir de bonnes relations (*"On n'est pas tous là pour s'aimer, mais je pense que dans une équipe d'animation c'est beaucoup mieux si on s'entend bien"*) ce qu'il a rapidement ressenti lors de sa première année (*"ils fermaient pas la porte aux nouveaux entrants, [...], limite ils nous parlaient comme si on se connaissait depuis... [...] en une semaine, on rigolait déjà tous ensemble"*) comme présentant des avantages dans la préparation et les liaisons intergroupales,

*("ça se sentait dans l'animation [...] il y avait plus d'intergroupe [...], ça nous dérangeait pas de rester le soir tard parce qu'on était vraiment entre potes. [...] Les vendredis soirs, on allait faire des soirées ensemble [...], ça rapproche, [...] après dans l'animation, tout roule")*.

Pour lui, *a contrario*, de faibles affinités peuvent engendrer un travail en solitaire et des oublis (*"ça se sent [...]. Si untel s'entend pas avec untel, ils vont faire chacun leur truc de leur côté et il y a des trucs qui vont être oubliés"*).

Pour Indra, ces affinités dans l'équipe sont loin d'être anecdotiques (*"ça fait tout ! [...] Ça change tout... "*) et permettent de se surpasser dans le collectif

*("si tu rentres un peu dans les mêmes délires ou que tu as les mêmes envies, c'est cool et, [...] ça te pousse à faire des trucs quitte à se prendre un peu la tête... [...] C'est important qu'il y ait de la cohésion"), avec des limites, néanmoins ("mais en même temps, c'est pas un groupe de copains en vacances")*.

Dans la diversité des équipes qu'elle a fréquentées (*"carrément différentes"*). Elle apprécie apprendre des autres animateurs (*"c'est quand même pas mal d'échange parce que t'as même des gens qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience mais qui connaissent plein de techniques nouvelles, [...] il faut être prêt [...] à s'adapter [...] Rien n'est jamais acquis !"*).

Sébastien dit pouvoir accepter l'incertitude (*"Ça m'arrive d'accepter l'incertitude"*), expliquant cela par le fait qu'il se réfère aux autres membres de l'équipe (*"ce qui est bien, c'est qu'il faut toujours se référer. [...] On fait un travail d'équipe et c'est pour ça que je demande toujours l'avis un peu à... Et on est deux à prendre position"*), ce qui permet de multiplier les avis (*"Pour moi, c'est peut-être normal, mais peut-être pas pour elle... Donc, on fait en fonction"*).

Pour Charlotte, la communication collective et la nécessité d'information ne se limite pas aux adultes, permettant, par ailleurs, de trouver des solutions collectivement

*("La communication au sein d'une équipe, [...] ça permet [...] de bien fonctionner, de garder une bonne entente, surtout quand il y a des choses qui ne vont pas, de les dire parce que je pense qu'à chaque*

*problème, on trouve des solutions. [...] Ce n'est pas juste [...] au directeur de donner des solutions. [Les animateurs] ont une réflexion aussi sur ce qu'ils font et sur leur boulot, souvent loin d'être bêtes."*)

Elle envisage la communication à la fois comme permettant d'avoir une jauge quant aux ressentis des uns et des autres et comme un moyen de synchronisation, qui, s'il n'est pas réalisé, amène des incompréhensions, des malentendus, de l'énervement, de la rancœur, de l'attente ou des oublis

*("c'est là qu'il y a des couacs [...] les enfants commencent à s'énerver, les animateurs s'énervent aussi. Ils en veulent à leur collègue : "[...] On avait dit...", "[...] tu ne me l'a pas dit", [...] ça monte dans les pressions, [...] c'est comme ça qu'on oublie [...] des enfants [...] de prendre la fiche de sortie, [...] une trousse pharma, parce qu'on se dépêche, parce qu'on est en retard. [...] Avec la communication, ça permet d'éviter tout ça.")*

Loïc évoque que l'appréhension de la sécurité, pour des activités ponctuelles, implique chacun, certes différemment

*("Ça se prépare avec les enfants, [...] la direction, [...] les autres animateurs, [...] les intervenants. [...] Si on fait une [...] activité "arc", [...] l'intervenant [...] nous donne les règles de sécurité, et on s'y réfère. On se réfère aussi à ce que nous demande le directeur et on explique tout ça avec les enfants, et on voit s'ils ont bien compris, s'ils sont d'accord, si... ils ont tous bien entendu, ils ont tous bien écouté...")*

ce qu'il oppose à une préparation en solitaire

*("ça se prépare pas dans son coin et on balance ça à l'arrache, non c'est... faut que ce soit bien préparé avec toutes les personnes qui sont concernées [...]. Il faut aussi compter sur les autres, sur la direction, sur les autres animateurs, [...] on n'est pas tout seul. [...] Si on a des problèmes, on peut demander aux autres aussi qu'ils nous aident, [...] on peut partir [...] sans tout savoir...")*

Céline fait état d'une forme de cercle vertueux de la cohésion d'équipe, d'une bonne entente, qui se répercute positivement

*("une bonne équipe, avec une bonne cohésion et bien ça va se répercuter sur les a... l'animation qui en découle, et donc sur les enfants, et donc sur euh la qualité de leur séjour. Et puis au-delà de ça, individuellement ça va jouer sur ton moral, et... si tu as une bonne équipe, et bien, t'es plus motivé, et t'as envie de faire plus de choses, t'es plus heureux, donc voilà... après tout est lié, c'est l'effet papillon !")*

Au regard à la fois de la fatigue, inhérente à l'animation, de quelque désorganisation, d'une sécurité à assurer en qualité de responsable ("*On a une pression aussi parce qu'on est responsable aussi de leur sécurité et tout ça. [...] On a une pression supplémentaire quand on part au camping [...] On essaye d'être bienveillant*") et des exigences des parents ("*il y a les exigences aussi des parents, [...] on est confronté aussi aux parents*"), Sébastien remarque la possibilité d'un stress subséquent ("*ça rajoute du stress supplémentaire*").

Il entrevoit ainsi un animateur dans une position de tiraillement entre les demandes des parents, des enfants et de la direction, lui occasionnant une certaine forme de pression

*(“C’est un milieu où il y a les enfants, il y a les parents, on est le lien, on est au milieu. On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n’est pas évident de gérer. Il y a une pression qui arrive, il y a des retours des parents, des fois, [...] un peu négatifs”).*

Il dit apprécier une certaine bienveillance dans l’équipe

*(“On dit qu’il faut être bienveillant sur les enfants et la sécurité. Mais, le rôle aussi de nous, de l’équipe, c’est d’être bienveillant aussi envers l’équipe [...], et puis s’assurer que quand on voit qu’il y a un animateur [...] qui nous paraît peut-être un peu bizarre, ou [...] lassé, [...], notre rôle aussi c’est de faire le premier pas”),*

décrivant un cercle vertueux (*“En fait, c’est un petit cercle qu’on va donc... il faut être un peu bienveillant envers tout le monde”*) ainsi qu’une solidité d’équipe en termes d’organisation (*“une bonne base solide”*) et de cohésion (*“Si l’équipe, elle n’est pas très bien soudée, il y a ça qui arrive”*) par rapport à cela, auquel cas il a déjà vu nombre d’animateurs faire ce qu’il qualifie de *“burnout”*, fatigués psychologiquement (*“c’est la fatigue psychologique, c’est très difficile [...], il y en a qui pleurent et tout ça”*). Il remarque que les répercussions d’un tel état psychologique pourraient toucher le reste du groupe (*“Sinon, ça va être très compliqué pour lui et [...] pour les enfants, donc [...] pour nous”*).

Maëva se dit davantage prête à accepter l’incertitude s’il y a une équipe solide pour assurer ses arrières

*(“L’incertitu... [...] s’il y a une bonne équipe bah je serais plus apte à me dire “je suis pas sûre mais c’est pas grave parce que je sais qu’il y a du solide quoi et [...] c’est possible de gérer quand même”. Voilà, après si [j’ai] le sentiment que ça repose sur mes épaules ou que moi je ne suis pas capable et que ça va reposer sur les épaules que d’une personne qui en est capable, [...] là il y a moins le droit au doute, mais va falloir faire attention”).*

Indra dit aussi qu’elle est davantage disposée à accepter l’incertitude quand elle pense pouvoir faire confiance au groupe de jeunes et à l’équipe d’animation

*(“Quand tu sais que c’est une équipe qui tient la route et qui sait à peu près s’adapter à plein de situations [...]. Après c’étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d’animation [...], ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l’aise les uns les autres”).*

Pour elle, l’incertitude constitue un moment particulièrement opportun pour l’équipe de vraiment s’organiser collectivement (*“il faut savoir le gérer mais bon, c’est le moment aussi que toute l’équipe d’animation aille dans le même sens”*), au regard de divers contextes et d’une multiplicité de paramètres.

Pour Alice, une forme de cercle d’acceptation de l’incertitude peut se construire collectivement, en équipe, par la confiance, dans une forme de réciprocité (*“Peut-être quand on a justement la confiance*

et qu'on a confiance aussi au reste de l'équipe, [...] on a plus de facilité à accepter l'inconnu, puisque du coup on est en équipe"), ancrée par divers types d'interactions, porteuses de sens

*(“c'est par tout ce qu'on fait ensemble, [...] à la fois les temps d'animation, [...] en binôme, trinôme [...], on se fait aider, on agit ensemble, [...] c'est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs, et puis c'est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu'on est sur les mêmes grandes idées, enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme”).*

Cette confiance en l'équipe peut, au final, s'étendre aux jeunes, ce qu'elle estime souhaitable (*“on devrait [...] plus leur laisser d'autonomie”*), par ce biais indirect ou par un lien plus direct lié à l'expérience de leur rencontre (*“l'expérience, la confiance qu'on a envers l'équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l'incertitude”*). Quentin dépiste l'assise de cette confiance dans la reconduction de l'équipe, alors qu'il évolue lui-même au sein d'un *“petit noyau”* d'animateurs : cette année, sur les 7 animateurs, 4 étaient présents l'an passé, répartis chacun dans un groupe.

Pour Marine, l'équipe et le groupe d'enfants lui permettent d'agir et de réagir dans un collectif (*“Il faut s'adapter aussi. Si tu vois que ça ne marche pas, justement, je prends le risque [...] de changer à la dernière minute [...] : “Ok, on se réadapte, [...] tu donnes cette idée-là. On essaie de l'intégrer [...]”, “ok, vas-y, on le fait ensemble”*”) et de ne pas fonctionner en circuit fermé (*“À partir du moment où tu es avec des gens qui parlent et qui te comprennent, tu ne le fais jamais tout seul, sinon je me ferais chier en parlant toute seule toute la journée. Je me fatigue au bout d'un moment. Je m'énerve. Je m'agace. (rires)”*). Pour Marine, cette re-discussion au fur et à mesure entre animateurs, l'expression de leur vécu et leurs perceptions, l'explication des raisons pour lesquelles ils comptent poursuivre certaines choses et en développer d'autres participe à améliorer la sécurité et à la faire évoluer. Elle estime ainsi que cette ouverture pourrait ainsi permettre d'éviter d'avoir des animateurs qui se satisfassent de leurs dernières expériences, pour se figer à leur regard (*“je vais faire le con comme ça, parce que c'est comme ça que j'ai vu. Je vais rester un connard”*), ce qu'elle estime dangereux (*“ça c'est dangereux !”*), pointant ainsi de faibles remises en question et indulgence et s'interrogeant sur la retransmission de cela aux enfants (*“Comment il va faire transmettre ça aux enfants ? [...] Faire une armée de petits cons. C'est dommage”*).

Marine souligne encore l'importance d'être écoutée par ses collègues (*“directeur comme animateur”*) lorsqu'elle exprime ses difficultés, auquel cas elle trouverait cela *“dangereux”* (*“mais putain, si je gère pas, comment je peux faire là et tout”, “ouais, vas-y, fais, fais”, “Oui, mais là en fait, je te dis que je suis en galère là, en gros.”, “Ouais ! T'inquiètes, t'inquiètes, ça va aller”. Puis, ils ne répondent pas quand tu demandes”*), de ne pas avoir de retour sur ses propres inquiétudes

*(“Tu montres, t’indiques que tu ne vas pas être bien, que ça ne va pas le faire, [...], tu demandes de l’aide et ça ne vient pas et là c’est dangereux parce qu’après, tu te dis : “putain, je ne suis pas écouté, si ça se trouve, je ne peux pas leur faire confiance, putain, s’il se passe quelque chose, c’est qui que j’appelle ? Parce que lui... branquignole””),*

et quelque peu inconfortable (*“Après, je ne suis pas bien”*).

Sébastien dit qu’il pourrait permettre à des enfants d’utiliser un cutter, tandis que d’autres ne le feraient certainement pas et montre ainsi des différences entre les membres d’une même équipe (*“peut-être que moi, pour moi, ça passe, et pour d’autres, non. [...] Il y en ils ont peut-être plus l’appréhension ou ils ne se sentent peut-être pas capables de le faire tout simplement le fait de guider”*). Pour lui, un animateur peut ne le faire pour diverses raisons : du fait de ne pas se sentir *“capable”*, de la responsabilité engagée, d’une impossibilité ou encore en ayant une mauvaise appréhension. Il s’agit, selon lui, d’être attentif et de respecter cela (*“On respecte aussi la liberté aussi de l’animateur”*).

Au sujet des points de tension entre animateurs, différents types de conduite sont évoqués. Ainsi, Indra explique avoir ouvert la porte à la conciliation lors d’une colo avec des animateurs aux avis divergents (*“qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré”*), privilégiant alors le fait d’éviter une altération des relations dans l’équipe (*“ça ne sert à rien de vouloir se mettre mal à l’aise les uns les autres”*). François et Tiffanie insistent sur le fait de faire bonne figure devant les enfants, François témoignant d’une demande formulée par le directeur d’afficher toujours un grand sourire (*“l’happy face”*) devant les enfants, quand bien même cette tension serait profonde (*“si tu piffres pas un animateur”*). Il préconise de s’écarter alors du collègue en question (*“il faut pas rester à côté, tu vas faire ton jeu à côté”*), concédant que cela est un peu plus gênant s’ils sont sur le même groupe parce qu’ils doivent communiquer. Faire bonne figure représente, pour lui, un moyen de maîtriser la situation (*“dès que tu tires la gueule les enfants ils peuvent en profiter très très vite”*), parfois peu évident à conserver (*“C’est des trucs que les enfants ne doivent pas voir, mais des fois c’est pas facile à cacher”*).

Pierrick met quant à lui en avant une autre stratégie, celle de communiquer avec l’animateur en question, afin de repartir sur de bonnes bases

*(“C’est très difficile quand tu travailles en équipe de pratiquer la langue de bois. [...] On nous demande de plus en plus de respecter les hiérarchies. [...] Ce que je pratique beaucoup, c’est la franchise. [...] S’il y a un truc qui ne me plaît pas, j’irais le dire, comme ça, c’est dit, on repart”),*

fuyant ainsi les propos rapportés au sujet d’un autre animateur et ses conséquences (*“Là, ce que je n’aime pas c’est... comme on vit H24 ensemble, on a peur de dire les choses, on va les dire à quelqu’un d’autre. [...] Ça envenime, [...] et ça arrive à des relations qui ne sont pas forcément saines”*) et privilégiant le risque d’une explication. Ce type d’explication entre animateurs est illustré

par Quentin, dont la collègue n'a pas hésité à en rappeler un autre à une règle tacite (*"ça tombe sous le sens [...] C'est les règles que tout le monde a..."*), ce dernier ayant pris une pause après le repas alors qu'il ne mangeait pas à la cantine (*"elle lui a expliqué les choses : [...] 't'aurais pu la fumer avant. [...] C'est un peu minimum de savoir-vivre, t'es pas là pour te tourner les pouces, t'es quand même là pour surveiller les enfants !"*). Quentin dit ne pas s'inquiéter des conséquences relationnelles qu'une telle démarche pourrait avoir (*"Après, s'il le prend bien, il le prend bien, il le prend mal, il le prend mal"*).

#### 6.2.1.2.4 - Animateur-directeur

Dans les paroles de Davy s'inscrit un respect de la hiérarchie, que l'on retrouve par ailleurs dans les lois scouts (*"On va essayer de l'appliquer, d'essayer de respecter ce que nous dit notre supérieur [...] On va essayer d'être vigilant à ce qu'il nous dit, et puis, d'essayer d'être au plus proche de ce qu'il nous demande"*). Le directeur, qui fait partie de l'équipe, va pouvoir être écouté d'une manière incontournable, comme pour Omayma (*"c'est notre directeur... Donc c'est dans la hiérarchie, [...] c'est... ils sont au-dessus de nous", "si elle me dit de pas sortir, c'est qu'elle a ses raisons"*), qui exprime une interrogation *a posteriori* (*"sur le coup, je vais pas [...] chercher à comprendre... [...] et le soir bah je lui demanderais pourquoi on n'a pas pu sortir"*). Les décisions du directeur vont pouvoir être interrogées, comme pour Indra qui les comprend néanmoins, de par la position particulière qu'il peut avoir (*"En même temps, ça engage complètement la responsabilité du directeur. [...] C'est clair, je comprends que le directeur ne veuille pas le faire. [...] Mais je comprends que ça ne se fasse pas partout."*) mais n'est pas en accord avec celles-ci, mettant en avant les bénéfices d'une activité, comme pour le bivouac (*"mais en même temps, pour l'avoir vécu en tant que jeune, c'est génial ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t'as un plan, t'as un endroit où aller où tu es accueilli"*). Devant un directeur qui a finalement refusé une pratique de troc (*"Après, c'est le directeur qui engage sa responsabilité. Donc, si lui il veut pas le faire, on ne le fait pas"*), présentant alors ses arguments (*"Moi je pensais que oui, donc j'ai exposé mes arguments. [...] Il disait que ce n'était pas adapté, qu'il ne voyait pas les 'enjeux pédagogiques', [...] que ça ne puisse pas coller au projet pédagogique"*), Indra a pu faire connaître sa position (*"Moi, je défends dans la mesure du possible l'activité quand je pense qu'elle peut être bien et adaptée"*) qu'elle a défendue sans aller jusqu'à l'affrontement (*"il n'a pas voulu et j'ai pas insisté [...] Moi, je ne suis pas quelqu'un qui aime trop non plus la confrontation, alors du coup [...] je vais pas me vexer parce qu'on ne fait pas une animation que j'aime bien"*). D'autres expriment une mesure à l'obtempération, comme Marine, qui n'obtempère donc pas nécessairement si elle n'y voit pas un danger (*"Devoir obliger mes gamins à jouer [...] Oui, tu t'arranges un peu à ta sauce. Tant que je ne vois pas le danger direct, je le fais"*).



La directrice de Léa s'est positionnée sur la façon dont elle réalisait une activité, en intervenant directement sur un groupe avec lequel elle préparait une chorégraphie, car elle ne trouvait alors pas la méthode employée correcte. À un apprentissage "*pas par pas*", celle-ci préférait une danse reprise entièrement plusieurs fois par des enfants suivant le mouvement ("*Pour nous, ce n'était pas bien, pour elle, c'était bien*"), imposant cela de par sa présence décidée. Léa, qui a ressenti un manque de confiance de la part de sa directrice, dit que si quelque chose ne lui plaît pas, elle en fait part le soir, cet épisode n'ayant pas été rediscuté ("*Après, ça s'est bien passé, je ne vais pas non plus chercher l'embrouille*").

Des considérations ou des regards sont portés aux directeur, certains positifs et de confiance, comme pour Tiffanie envers Fredo

*("Législation (rires), je ne la suis pas trop [...] Je ne cherche pas [...] sur Internet, je préfère demander au directeur, [...] ici, je sais que je n'aurais pas de réponse fausse. Je fais entièrement confiance à Fredo [...]. Tu ne peux pas trouver un meilleur directeur, vu les heures qu'il passe et tout à préparer le centre"),*

ou Sébastien envers Coco

*("Elle a pas mal d'expérience [...], elle sait comment ça se passe. Dès que ça ne va pas, en fait, elle ressent, [...] elle est présente. Après, on peut se confier aussi [...], si ça ne va pas avec notre binôme [...], elle essaye de résoudre ça correctement [...]. Elle essaye de prendre les choses claires, nettes [...] On est très complice avec notre directrice. On fait des choses à l'extérieur. [...] On peut s'amuser, mais [...] quand elle nous dit "non" c'est "non", et on a ce respect-là. [...] Il y a une confiance qui s'est installée [...]. Et c'est pour ça que je reviens peut-être tous les ans").*

La considération de Sébastien pour sa directrice de Furet sont moins bonnes ("*Ma directrice, à Furet, eh bien, je l'ai trouvée un peu laxiste, elle était un peu à part et [...] ça me dérangeait un peu*"), celle-ci ne lui ayant pas donné le cadre qu'il attend aujourd'hui ("*On a besoin aussi d'avoir un cadre nous, parce qu'on a tendance peut-être à s'éparpiller*").

Quentin évoque le fait que le directeur change annuellement et se souvient d'une directrice avec laquelle il y avait une "*mauvaise entente avec l'équipe d'animation*" ("*on faisait la réunion par-là, et puis elle, elle était là*") ou encore de tensions avec un autre directeur. "*Ça n'allait pas*" entre ces deux-là et "*au-dessus*" (l'organisateur) se remémore-t-il. Il dit qu'avec la nouvelle directrice cela se passe très bien ("*tu le ressens [...], parce que quand t'es en tension avec ton directeur qui est pas à ton écoute et pis que tu te disputes tous les soirs en réunion, t'as pas envie de revenir [ni] de travailler correctement*").

Alice fait part de problèmes avec un directeur que l'équipe d'animateurs du MRJC avait elle-même pu trouver pour leur camp ("*ça s'est très mal passé [...]. Au bout de quatre jours, il a essayé de s'en aller et d'arrêter le camp [...]. C'était très compliqué à gérer parce que, en fait, on était animateurs, c'est nous qui avons organisé le camp, et ça ne passait pas avec lui*"), ce qui les a mis en porte-à-

faux (*“sans lui, en fait, on ne pouvait pas continuer le camp [...] c'étaient des enfants qui revenaient tous les ans, ça la foutait mal pour nous [...] de rappeler les parents”*) et en difficulté (*“c'est le directeur [...] qui gère beaucoup de choses, c'est lui qui nous encadre. Et quand ça ne va pas avec le directeur, on se retrouve vite démunis”*) avant de s'arranger par l'aide des parents après son départ (*“au final, on a appelé des parents, des adultes accompagnateurs, [...] qui gèrent l'asso [...] et il y a eu une dame qui est venue nous aider”*). Ces problèmes étaient liés à sa relation à l'équipe

*(“réunion du soir, [...] on a parlé un peu de ça et là, il ne se sentait pas bien dans l'équipe, [...] pas intégré, [...] nous on se connaissait tous et que lui il arrivait comme un cheveu sur la soupe. On n'avait pas les mêmes façons de fonctionner”*)

et au ressenti des animateurs sur sa relations à certains enfants

*(“c'était un mec qu'on n'a pas trop senti et on se demandait s'il n'avait pas des trucs un peu louches avec les enfants [...] Il était un petit peu bizarre avec certains garçons, il était très proche de trois enfants en particulier, et... après on n'a pas de preuve, ni rien”*),

dont l'appel à en discuter avait fini par le braquer (*“Il y a une animatrice qui avait essayé de lui dire : “mais c'est bizarre...” [...] et lui il s'était tout de suite braqué”*). Elle conçoit que ces soupçons puissent être infondés

*(“Et puis, on a appris que ce n'était pas forcément la première fois que ça se passait comme ça. [...] C'est affreux parce que, au final, ça peut vite partir dans l'imagination, il ne s'est passé peut-être rien mais comment on réagit face à ça et on n'est pas forcément formé pour ça”*).

Laurie explique qu'il lui arrive de prendre des largesses avec les recommandations de la direction (*“Des fois, je me prends des libertés”*), notamment quand elle estime pouvoir donner sa confiance en l'enfant (*“normalement on n'a pas le droit de laisser un enfant aller chercher quelque chose seul par exemple, dans sa chambre ou autre. Moi si j'ai confiance en l'enfant, clairement je l'envoie. Eh bien vas-y ! Je te fais confiance de toute façon ou des choses comme ça. Moi, je pars du principe où si j'ai confiance en l'enfant... [...], moi je le laisse faire.”*), ou encore pour ce qu'elle estime être un besoin (*“quand je suis avec un groupe [...] de 10, en colo [...] des 10-17, forcément que tu ne vas pas être tout le temps derrière leur dos à leur dire de faire les choses.[...] et normalement, on n'a pas le droit de les laisser en temps libre, enfin genre trop longtemps, mais des fois les ados clairement ils en ont besoin. Donc vas-y ! Je les laisse.”*). Elle reconnaît que parfois cela puisse, éventuellement, être un peu trop (*“après c'est peut-être trop des fois”*).

Léa estime que la confiance d'une directrice à un animateur n'est pas à confondre avec une *“surconfiance”* (*“Là, c'était une surconfiance [...], c'est gentil de me faire confiance, mais [...] il me serait arrivé quelque chose, je pense que ça aurait été un problème. D'ailleurs, je ne sais pas trop comment ça se serait passé”*), comme lorsqu'elle a été invitée à ramener un enfant de l'hôpital dans

une voiture qui n'était pas la sienne et une ville qu'elle ne connaissait pas. Axelle témoigne aussi d'une telle confiance trop importante ou déplacée, dans une situation similaire (*"J'avais amené un enfant à l'hôpital alors que c'était pas forcément à moi de le faire quoi. C'était plutôt à mon directeur qu'à moi"*).

Pour Marine, être directeur représente une position qu'il s'agit d'assumer (*"c'est sûr qu'il faut avoir des couilles pour être directeur. Ou des boobs, tu vois, mais il faut les imposer, parce qu'il faut assumer derrière s'il se passe quoi que ce soit"*) mais repère que nombre d'entre eux se couvrent, d'abord pour ne pas avoir d'ennuis (*"Voilà, il y a en a qui ont forcément peur que... Tu as beaucoup plus de responsabilité. Je peux comprendre que pour être sécurisé, on fait des petits trucs qui ne sont pas dangereux. Comme ça, hop, je n'aurai pas de soucis derrière, c'est bon"*). À cette fermeture, elle oppose une volonté de leur part d'ouvrir à des opportunités, empreinte d'énergie communiquée à son équipe (*"C'est lui qui embarque son équipe. Et que s'il a la niaque et s'il a l'envie [...], l'équipe, elle va le faire"*), prônant une certaine autonomie des animateurs

*("C'est au directeur de se démerder pour faire comprendre à ses animateurs... Enfin, le rôle de l'animateur par rapport aux enfants, le directeur doit avoir le même par rapport aux animateurs. [...] L'autonomie devrait être prônée")*.

La direction du centre de Léa donne aux animateurs un livre au sujet de la législation, qu'elle leur lit (*"avec tout ce qu'il faut faire [...] Pour qu'aucune erreur ne soit faite au cas où si on est inspecté"*). Elle estime ou rapporte que la responsabilité est alors reportée sur les animateurs, désormais au fait de la législation

*("Après, c'est notre responsabilité à nous, la direction nous a expliqué. Donc, en aucun cas, la direction n'est responsable. Si elle nous a tout expliqué, c'est à l'animateur ensuite de gérer tout ce qu'il y a à faire. Donc, forcément, si on vient nous inspecter, c'est nous les responsables, parce qu'on nous a expliqué ce qu'il fallait faire")*.

#### 6.2.1.2.5 - Jeux d'équipe d'animation

Proposé lors d'une réunion du soir à la Maison de Courcelles, le *"jeu du bouchon"* consiste à se transmettre ces objets par des moyens détournés, l'équipe perdante étant celle qui en possède le plus à la fin de la journée. La directrice évoque ce jeu le lendemain, en estimant qu'il accapare à la fois l'attention des animateurs et implique des enfants en quelque sorte utilisés. À Sergare, Dimitri, qui dit miser *"tout sur l'ambiance"*, parle de jeux organisés par la direction pour l'équipe : le *"jeu de l'ange"* et le *"killer"*. Pour le premier, chaque *"ange"* pioche secrètement le prénom d'un autre animateur pour prendre soin de lui, sans se faire démasquer. Il révèle que des alliances se créent avec les enfants pour connaître l'identité de son *"ange"* ou transmettre des cadeaux. Le second jeu, le *"killer"*, fait l'objet d'actions, de défis à réaliser, pour tuer virtuellement un autre animateur dont on

aurait pioché le prénom, par exemple en l'enfermant dans une pièce. En cas de succès, le "killer" récupère le papier de sa victime, lui-même indiquant sa prochaine victime, associée à une action, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'un seul. Aussi, Dimitri fait part du plaisir qu'il a, après l'avoir vécu, à "bizuter les stagiaires (rires)" ("*Bah ça va être jeter un seau d'eau, de la farine, des œufs, [...] des choses gentilles pas des choses méchantes, pas humiliantes [...] mais ça c'est vraiment dans tous les centres*"). Cela se passe le soir, alors qu'il n'y a plus d'enfants, Dimitri dit alors modérer ses actions ("*je le prends à la rigolade, donc... je suis pas méchant donc... (rires) ça aide...*").

### **6.2.1.3 - Triades et structures interpersonnelles plus larges**

Les structures interpersonnelles plus larges que la dyade sont nommées "*N + 2 systems*" par Bronfenbrenner (1979, p. 5). L'étendue du réseau interpersonnel renvoie au collectif de l'ACM dans son ensemble. Les triades mettent directement en jeu au moins trois personnes, comme pour les relations animateur-enfant-enfant, animateur-animateur-enfant et animateur-directeur-enfant. À noter que l'animateur qui conte ces situations, est tantôt en position d'observateur, tantôt de participant, tantôt de rapporteur de faits eux-mêmes rapportés.

#### **6.2.1.3.1 - Animateur-enfant-enfant**

Le premier cas peut s'illustrer à la SATÉD, concernant le placement des enfants dans le véhicule, réfléchi et anticipé par les animateurs, afin d'éviter les scènes de violence (Thibault : "*Quel enfant va s'asseoir à côté de quel enfant ?*" [...] *Un enfant violent qui va s'en toujours s'en prendre au même enfant [...], à celui qui est au plus près...*").

Léa expose ses difficultés face à la récurrence de la relation d'un "*duo infernal*" ("*quand ils sont à deux, ce n'est pas possible, c'est ouf, c'est une guerre qui se propage, je ne sais pas ce qu'il se passe, c'est une catastrophe*"), qu'ils ont eu pour consigne de mettre à distance, dans des groupes différents, justifiant que l'équipe ne pouvait pas gérer. Elle explique que ces duos sont parfois séparés au préalable, par la direction ("*ils nous montrent les effectifs, [...] les cas où il ne faut pas qu'ils soient ensemble*").

Elle évoque aussi une situation critique, impliquant "*un rude*", qui "*n'avait déjà pas une histoire facile*", par ailleurs renvoyé de l'école où il avait voulu mettre le feu et pris un rasoir et coupé les autres ("*Forcément, ça, on savait que cet enfant-là, ça allait être quelque chose*"). Ils ont concédé à ce qu'il puisse dormir dans la même tente qu'un autre enfant et sur lequel il a uriné pendant la nuit ("*le petit garçon turbulent a fait pipi sur l'autre. [...] Volontairement [...], a voulu aller aux toilettes, et il lui a dit "si tu ne te lèves pas dans les 10 secondes", alors qu'il était en train de dormir, [...] et le petit [...] ne s'est pas levé*"). Si cela a pu faire rire les enfants le lendemain, ce n'était pas du tout

le cas de la mère de la victime, qui leur avait dit de ne pas les mettre ensemble (*“c’était moins cool [...], les parents, ils viennent nous voir après...”*).

Laurie se souvient d’une autre situation, lors de laquelle un enfant a subi une fellation durant la nuit (*“Un gamin s’est réveillé, c’est très compliqué, parce qu’un autre gamin était en train de lui faire une fellation. [...] Il était passé sous sa couette et après le gamin totalement tétanisé”*), surprenant ainsi l’équipe (*“sur le coup, [...] tu dis « je fais quoi en fait ? »”*), la renvoyant à des moments de points aveugles pour eux (*“Quand les portes sont fermées on ne peut pas non plus tout gérer”*). Laurie regrette qu’on ne leur ait pas tout à fait donné les moyens d’anticiper (*“On aurait dû nous prévenir que dans une ancienne colo, il avait essayé de faire ça”*). L’équipe a alors prévenu les deux familles.

Pour Marine, les cas de drames familiaux représentent des circonstances difficiles et délicates à gérer, relativement à la sensibilité des enfants et aussi l’insensibilité des autres (*“comme eux, ça ne les touche pas, ils s’en foutent”*). Elle repère une double action à mener sur ceux qui en sont victimes (*“réussir à faire comprendre aux uns que ce n’est pas grave de pleurer, [...] d’être mal”*) et ceux qui s’en moqueraient (*“attention, tu fais pleurer, même si toi, ça ne te touche pas et il faut rester bienveillant avec tes camarades”*), observant une importance donnée à la parole des autres (*“en fonction de ses craintes [...], tout enfant observe les autres et accorde beaucoup d’importance à la parole [...] ou aux actes des autres”*). Elle élargit sa réflexion à des caractéristiques physiques dont on se moquerait (*“le gros”*), religieuses ou ethniques, disposant pour ces derniers cas de nombreux exemples du fait d’un racisme prononcé dans des villages où elle a travaillé. Elle repère de tels mots durs comme fréquents (*“Ils sont fourbes les enfants”*), pour le peu qu’ils puissent être repérés par les animateurs

*“il y a un petit surnom qui est balancé. Tu ne captes pas tout de suite ce que ça veut dire, et puis tu te rends compte que la référence c’est un gros dans un dessin animé [...], toi, tu n’avais pas la référence [...] L’autre, il est super mal à côté [...], parce qu’il sait qu’il vient de se faire défoncer la gueule”*.

Laurie repère des situations où des enfants sont renfermés ou mis à l’écart (*“ont du mal à s’intégrer au groupe”*), expliquant que c’est parfois très compliqué d’inclure ces enfants dans le jeu lorsqu’on ne veut pas d’eux (*“On ne veut pas de lui”*), pour des frontières installées entre les enfants. Dans ces cas-là, Laurie *“essaye de faire comprendre aux enfants qu’il ne faut pas exclure un enfant comme ça, sous prétexte qu’il est différent ou qu’il a fait ceci”*. Au sujet de ces situations, relativement fréquentes, elle estime qu’il est *“difficile d’inclure dans une équipe, dans un groupe”* et profite de moments de *“temps libre”* pour mener des actions : jouer avec les enfants, dont l’enfant exclu, *“pour qu’il essaye de se mêler aux autres”*, et qu’il puisse se souvenir de bonnes relations, au moment de faire un grand jeu (*“j’ai joué avec eux, on s’est bien entendus, je peux peut-être me remettre avec eux !”*). Elle dit pourtant que les équipes sont préparées au préalable par les adultes, notamment pour

éviter que les enfants se mettent par affinité et qu'un enfant se retrouve seul ("*[qu']il y en ait un qui se retrouve tout seul, parce qu'il est pas aimé*"). Pour la constitution de ces équipes, Laurie dit veiller à ce que l'un d'entre eux ne soit pas un "*souffre-douleur*"

*("je n'intégrerais pas l'enfant dans une équipe où je sais qu'il risque d'être le souffre-douleur [...]. Ça pour moi, c'est mettre en danger, car tu sais très bien que dans ce groupe-là, il ne s'intégrera jamais [...]. Enfin, après en danger, ce n'est pas non plus physique, ça peut être aussi moral. Enfin, il peut être persécuté"),*

précisant, ainsi, "*veiller au bien-être de l'enfant*". Par ailleurs, Marine évoque les limites qui vont toucher les relations entre les jeunes, passant de l'assentiment à la désapprobation devant la plaisanterie ("*ça peut être drôle, mais il y a des moments où tout le monde va penser que c'est drôle, [...] ils rigolent, puis, tiens, ils rigolent plus, ils chialent. [...] C'est aussi apprendre à doser, à doser votre humour, doser la charge que vous donnez aux gens*").

Léa évoque une petite fille qui n'avait que deux doigts à une main et constate que les différences entre enfants alimentent les moqueries ("*Les petits entre eux, à cet âge-là, si quelqu'un a une différence, c'est tout de suite "ah tu as vu lui !" [...] Tout le monde qui lui fait des petits signes [...], l'appelait Griezmann*"). Elle observe que cela provient de frontières entre enfants, qu'il s'agit de déconstruire en abordant le sujet rapidement ("*il faut directement en parler.*"), car les raisons résident selon elle dans l'ignorance

*("le fait [...] qu'on leur dise la vérité sur ce qu'il se passe vraiment, mais ils n'ont plus de question en fait. Parce qu'au début, c'est plus des moqueries, [...] parce que soit ils ne comprennent pas, soit c'est des trucs qu'on n'a pas présentés. [...] Et une fois qu'on leur met devant la vérité [...], ils ne savent plus quoi dire, et donc après, ça se passe bien").*

Outre les moqueries, Léa observe des ressources personnelles ("*elle peut se débrouiller, [...] s'était habituée de toute façon à tout porter*") et amicales ("*une copine qui l'aidait beaucoup*").

Quentin s'appuie sur le rapport d'âge et la dualité "grand-petit", lors des grands jeux en petits groupes, lors desquels les plus grands sont sommés de surveiller les plus petits ("*les petits ils vont rester avec les grands [...]: "vous les surveillez, c'est vos groupes, vous êtes responsables*"), ce à quoi il observe une forme d'efficacité ("*ça roule tout seul*"), doublée d'une surveillance des animateurs, personnages du jeu ("*tournent pour surveiller*").

Cette triade est également abordée par Tiffanie, au sujet de situations de dispute à démêler, alors que l'animateur n'a pas assisté à la scène et se trouve dans un dilemme relatif à la justice de son action

*("Quand ils se disputent et que tu n'arrives pas à savoir la vérité. C'est le truc que tu ne veux pas, te ranger contre l'enfant en se disant "vas-y, ça se trouve il a raison". Donc, tu ne sais pas quoi faire parce que tu dis que si tu ne fais rien, c'est leur passer la bêtise. Et qu'en même temps, si tu dis "il exagère, tu n'as rien fait", franchement c'est une sale situation débile. [...] Vu que je n'ai pas vu, eh bien tant pis, je*

*ne prends pas partie et je ne sanctionne pas bêtement. C'est le seul truc que je n'aime pas. [...] J'ai peur d'être injuste en fait.*”).

Tiffanie fait montre d'empathie et se met à la place des enfants (*“si c'était moi et qu'au final, on me punit alors que je sais très bien que je n'ai rien fait...”*) et tente de *“mettre une barrière”* (*“la prochaine fois je les punis”*).

Pour Thibault, si les animateurs peuvent intervenir dans certaines situations de conflits entre enfants, en échangeant (*“bah pourquoi vous l'avez mis de côté ?”*) pour que la situation évolue (*“régler [...] l'affaire, [...] dédramatiser le truc et [...] c'est reparti”*), il estime qu'il s'agit de ne pas le faire tout le temps (*“Je pense qu'il faut le faire, après, [...] il y a une frontière entre le faire, mais pas tout le temps, parce que des moments, ils peuvent régler leur problème tout seuls”*). Pour lui, c'est aux animateurs d'évaluer les situations (*“C'est à nous de gérer. [...] Ça dépend le cas”*), *“l'ampleur du problème”*, la possibilité qu'ont les enfants d'aboutir à une issue considérée alors favorable (*“je pense que les enfants, ils peuvent régler certains problèmes tout seuls. Après, d'autres non”*), auquel cas, ils interviendraient tout le temps et passeraient leur temps à cela (*“parce que bon si on commence à faire ça, toutes les petites histoires, elle vont être pour nous, [...] on va faire que ça”*), pour des situations qu'ils ne peuvent pas toutes observer (*“je sais bien qu'on ne peut pas [...] voir toutes les situations”*). Il estime que pour *“60-70 % des problèmes”*, *“les enfants peuvent résoudre ça entre eux”*.

#### 6.2.1.3.2 - Animateur-animateur-enfant

La triade animateur-animateur-enfant est également évoquée, concernant des situations critiques. Ainsi, pour Indra, les animateurs doivent toujours montrer l'exemple aux jeunes en matière de sécurité, en ne se mettant pas en situation de danger ou auquel cas bien expliquer les choses si cela devait se produire. Elle se souvient d'un animateur faisant monter un jeune sur ses épaules pour monter sur un toit pour récupérer un ballon, ce qu'elle dit qu'elle n'aurait pas fait (*“C'était vraiment une situation super dangereuse”*).

Marine rapporte une situation durant laquelle un animateur a violemment réagi aux insultes d'un jeune (*“Un animateur qui pète un câble et qui encastre un gamin dans une porte. [...] Il lui a dit : “fils de pute”. L'animateur [...] a dit : “ça fait une semaine qu'il me cherche et il prend tout le monde pour de la merde”. [...] Il a eu une sacrée bosse”*). Si elle comprend qu'un animateur puisse s'énerver (*“Je peux comprendre que ce soit un métier où tu peux t'énerver vite, [...] en fonction des gamins. Surtout les ados, [...] ils n'ont aucun scrupule. [...] Déjà, entre eux, ils sont désagréables”*) elle estime qu'un animateur doit cerner ses propres limites et savoir déléguer

*(“Il faut savoir se gérer aussi dans l’animation. Il faut connaître ses limites et quand ce n’est pas possible, il faut savoir déléguer [...], avant justement que ça dégénère et qu’après, tu sois toi-même responsable d’une mauvaise action dans la vie du gamin”).*

Dans cette situation, les autres animateurs ont pu discuter avec l’enfant en question après l’incident

*(“bien sûr, il n’avait pas à faire ça. En attendant, toi non plus, t’as un comportement qu’il ne faudrait pas tenir au centre [...]. C’est complètement l’animateur qui a tort au niveau de ses actes, mais apprends que tout acte a une conséquence [...]. La vie c’est comme ça”).*

Pour Juliette, il y a une limite à ne pas franchir avec les enfants, celle de raconter sa vie privée. Elle conçoit pouvoir le faire *“en survolant”* (*“c’est mon intimité, ils peuvent être choqués”*), ignorant l’impact que cela pourrait avoir sur eux et ayant peur de ce qui pourrait en découler (*“s’ils nous prennent pour modèle, s’ils vont reproduire des choses...”*), concédant raconter des choses *“sans importance particulière”*. Elle étend cette limite à ne pas franchir aux *“convictions personnelles”*, *“aux croyances”*, et cela a d’ailleurs fait l’objet d’un point au début de la colo par la directrice (*“on n’a pas à imposer nos convictions, à essayer de les transmettre”*). *“Dans notre façon de faire on va peut-être influencer de façon secondaire sur les enfants, mais on doit pas changer leur opinion et leur imposer la nôtre”*, clarifie-t-elle reliant ce principe à une situation à laquelle elle s’est opposée, durant laquelle une animatrice livre des positions anti-sucre (*“elle commence à [leur] raconter que le sucre c’est des os broyés”*), avec un impact sur le reste de la colo, comme le boycott du sucre ou des affiches, tandis que les animateurs ont rassuré les enfants (*“le sucre vous inquiétez pas, il y a rien dedans (rires), voilà... ça se mange, [...] il faut manger du sucre aussi pour être en bonne santé”*). Pour elle, *“on raconte pas ça à des enfants”*, déplorant que l’animatrice ait cherché à imposer ses convictions (*“on n’est pas là pour leur mettre des choses dans la tête, et... enfin ils sont jeunes, ils peuvent absorber plein de choses, ils sont crédules”*).

Quentin aborde également cette triade en évoquant un animateur de 16 ans venu compléter l’équipe durant une semaine, échangeant des messages avec certaines jeunes filles (*“Il parlait à... par SMS à mes filles, mais ils avaient un petit écart, [...] elle avait douze ans, treize ans et lui il en avait que seize”*), ce qui a fait réagir Quentin, qui en a parlé au directeur (*“il me montrait les messages, des fois il allait un peu trop loin. [...] J’ai réagi, j’ai montré au directeur”*) avant le renvoi de l’animateur en question.

Léa évoque le passage de courtoisie d’un animateur lors d’un camping, qui a eu la mauvaise idée de ponctuer sa visite en mettant *“l’histoire de la dame blanche sur la table”*. Repérant que ce type d’expression peut amener des *“idées dans la tête des enfants”*, lesquels peuvent avoir peur toute la nuit, Léa lui a fait part de son abus. L’enfant en question est venu leur dire ce que l’animateur lui avait raconté et son sentiment (*“j’ai trop peur, je ne suis pas bien”*). *“Là on savait que la nuit elle*



*allait être folklorique*”, dit-elle l’enfant ayant d’ailleurs fait des cauchemars en pleine nuit. Elle ajoute que les enfants ne vont pas forcément le dire, y compris à leurs copains car ils ont honte, mais certainement cogiter, ce qui risque de les rendre encore plus mal ou en parleront éventuellement à leurs parents.

Laurie évoque l’un de ses collègues, travaillant avec des ados, et livre que ce dernier laisse faire à ces derniers des choses qu’il ne devrait pas, admettant ainsi qu’une jeune fille “*le colle*”, mette sa tête sur son épaule ou fasse des choses non permises aux autres. Pour Laurie, cet animateur, qui l’apprécie simplement, ouvre ainsi la porte à une relation quelque peu spéciale (“*Après, elle, dans sa tête, ça va vite*”), cela modifiant quelque peu les rapports d’autorité. Laurie explique que cela influence leur travail et leurs relations avec cette dernière (“*Même nous en tant qu’autre animateur avec qui on travaille, eh bien la gamine, elle n’est pas pareille. Parce qu’elle sait très bien qu’avec lui ça va passer donc, peu importe ce qu’on pourra dire, elle ira le voir ça passera. [...] Ça influence aussi notre travail*”).

Marine soulève le fait que la façon d’agir de ses collègues va impacter la sienne auprès du groupe, dans ce qui va être montré

*(“Un animateur incompetent à côté de moi, c’est pire que tout, [...] il va se mettre en danger, me mettre en danger, mettre en danger le groupe. Je ne vais pas savoir comment le contrôler, mais du coup, il a la même autorité que moi, tu vois, et je dois lui montrer, je dois montrer au groupe qu’il a le même statut que moi, sauf que moi déjà, je ne m’entends pas avec lui et si on était dans un autre contexte, je ne lui parlerais pas. [...] Là, il faut prendre sur soi, [...] ça c’est la vraie collectivité”)*.

Marine présente, par ailleurs, le cas d’une collègue qui communiquait en hurlant sur les enfants, qui reproduisaient cette forme de communication, ce qui la fatiguait quelque peu (“*J’en ai une qui gueulait tout le temps, [...] et moi je disais “on ne crie pas pour les enfants, c’est pire” [...], eux, derrière, [...] ils font la même chose [...] ils gueulaient tout le temps, fatigant*”).

Thibault évoque cette triade animateur-animateur-enfant, à la fois par rapport à l’entraide entre animateurs en cas de crise d’un enfant ou encore pour d’autres actions

*(“il y a besoin à des moments où l’enfant il est en crise, où on va être deux voire trois ou... ou quelque chose qui est plus pratique à faire à deux, du coup, on va se mettre à deux pour le faire et... ça va nous prendre, par exemple tout seul, un quart d’heure, alors qu’à deux, ça prend cinq minutes quoi”)*,

et à l’impact que l’action d’un collègue pourrait avoir sur son propre travail

*(“laisser des couches sales dans la chambre, [...] l’enfant va [...] jouer avec, [...] il va falloir [...] aller laver l’enfant, alors que c’est pas nous qui avons laissé la couche traîner [...], donc des moments, ça a des répercussions, (rires) alors que ce n’est pas de notre faute”)*.

Cela concerne également d'éventuels coups portés aux collègues par les enfants, sur lesquels son regard a évolué (*"C'est plus du tout la même appréhension, [...] c'est parce que je connais mieux l'autisme, mieux les enfants"*).

Une organisation se réalise entre animateurs et animatrices, dans l'optique d'intervenir auprès de garçons ou de filles durant la nuit, comme dans le centre de Quentin, lequel souhaite éviter les problèmes auprès des jeunes filles. Si l'une d'entre elles a un problème la nuit, il indique que c'est à une animatrice de gérer, pour éviter les problèmes (*"on sait jamais ce qui peut se passer plus tard avec les enfants, ils peuvent raconter certaines choses"*), pointant le fait que *"l'activité sexuelle commence à se développer"*. Quelque peu gêné, il explique avoir botté en touche lorsque des jeunes filles lui ont indiqué qu'elles avaient leurs règles

*("Malheureu... moi, l'année dernière j'ai eu l'inconvénient de... [...] premier réveil, je dis "bonjour" aux filles... "viens faut que je te parle", "ah bon?!", "bah on a nos règles!". "Ah oui bé...", [...] (rires) je sais pas gérer et je vais chercher l'animatrice fille pis elle va se démerder avec vous !")*

#### 6.2.1.3.3 - Animateur-directeur-enfants

Des animateurs exposent des situations animateur-enfants dénouées par un directeur qui n'a pas le même statut que les animateurs, comme exposé par Steve, pour une bagarre entre *"deux frères hyperactifs"* lors de laquelle son directeur est intervenu, soulignant positivement sa présence habituelle

*("les directeurs franchement, [...] il y en a qui sont beaucoup sur le terrain, il y en a qui peuvent pas, parce que voilà il y a beaucoup de paperasse [...], qui le sont mais un peu moins. [...] Franchement j'ai eu de la chance d'avoir un directeur qui était beaucoup sur la structure, beaucoup sur les groupes, qui connaissait vraiment tous les enfants [...] cas par cas")*

Il explique que l'intervention de la direction peut permettre de solutionner une situation bloquée aux yeux des animateurs

*("la direction, [...] c'est primordial, [...] parce que quand t'as des cas comme ça, [...] c'est bien de trouver des solutions, mais à un moment donné t'es dépourvu de solution, si l'enfant il ne se calme pas, [...] bah t'es animateur, et au-dessus t'as la direction, [...] tout de suite, l'enfant, [...] il baisse d'un [...] cran")*

notamment du fait de son statut et des *"menaces"* proférées

*("tu vas tout de suite dans mon bureau", c'est pas la même chose, [...] ils parlent pas des mêmes sanctions [...] Les enfants, ils font cette différence-là entre animateurs et direction... ils savent que quand tu vas dans le bureau du directeur, c'est que là, [...] t'as vraiment franchi une limite qu'il fallait pas franchir. [...] Le directeur bah il est là pour mettre aussi les choses cartes sur table : "Tu fais ça à tes animateurs, c'est la x fois que tu fais ça, euh bah si tu continues bah tant pis tu seras plus dans le centre"*

*[...] Tu sais que voilà c'est lui qui prend les décisions, s'il te dit que c'est fini, [...] tes animateurs ils pourront plus rien pour toi"),*

celles des animateurs pouvant être prises, selon lui, "à la légère".

Indra évoque encore la règle d'exclusion de jeunes qui refusent de prendre leur traitement, posée par le directeur lors d'une colo avec des enfants greffés, du fait du "gros enjeu médical", avec lequel elle est en accord ("S'il y a un jeune qui refuse de prendre son traitement, nous c'est de notre responsabilité de s'assurer qu'il l'ait pris, [...] tant pis, on le fait partir du camp. Parce que sinon, on ne peut pas assurer son suivi médical, il est pas en sécurité"), qu'elle étend par ailleurs à tout jeune mettant, selon elle, quelque peu le camp en péril ("Si un jeune [...] perturbe vraiment trop et [...] met les autres en danger, pas hésiter à le virer du camp"). Laurie évoque encore le fait que c'est à la direction que revient de "prendre en charge l'affaire" lorsque la situation s'avère critique. Elle met également en avant la ressource d'informations que constitue la direction lors de situations critiques

*("La directrice, elle dormait, [...] elle nous dit "[...] elle vous a raconté des histoires [...], son plaisir, c'est de faire paniquer l'équipe [...] et de vous mettre dans des situations délicates [...] surtout ne lui dites pas que vous m'avez réveillée parce que là ça va être jouissif").*

Laurie fait état d'une divergence de positions entre elle et son directeur. Alors qu'elle souhaitait mettre de côté une jeune fille qui l'avait frappée

*("Je voulais lui faire comprendre qu'elle n'était pas le centre d'attention. [...] L'instant d'avant, elle avait tapé une crise, [...] n'hésitait pas à me donner des coups de pied [...], donc je voulais vraiment la laisser de côté et lui faire comprendre [...] qu'elle n'était pas la reine, qu'il y avait des règles à respecter"), son directeur s'y est opposé ("il n'a pas vu comme moi et il m'a dit "non, il faut qu'elle participe au jeu, [...] il ne faut pas la laisser de côté [...], si tu as un souci avec elle tu m'appelles et je la ramène, mais laisse lui quand même une chance").*

Pour Laurie, cette dernière avait été trop loin pour pouvoir bénéficier de cette chance.

Pierrick s'est fait reprendre alors qu'il traversait hors des passages piéton avec des jeunes, la directrice lui faisant alors un simple rappel à la règle ("Non ! Non ! Je préfère traverser quand même sur les passages piétons, on ne sait jamais").

#### 6.2.1.3.4 - Tétrades

Des tétrades sont décrites, situations mêlant ici 3 animateurs et des enfants. Tiffanie décrit ainsi une situation dans laquelle, d'après ses propres mots, François, son collègue, a laissé quelques instants

son groupe “seul” (“*a laissé ses grands tout seuls*”), tandis que les jeunes étaient tout de même à vue des autres animateurs, à une dizaine de mètres. Si, pour Tiffanie, cela était possible

*(“ça me paraissait évident que je pouvais les laisser. [...] Moi, j’étais sur le fait, je vais les surveiller de loin”), trouvant des raisons à accepter cette distance (“c’est bon, ils sont assez grands, ils ont 14 ans. Je ne vais pas venir à côté d’eux, regarder ce qu’ils font, ça ne me regarde pas. Certes, ils sont sous notre responsabilité, mais bon, tu peux leur faire confiance”)*,

ce n’était pas le cas de sa collègue qui a évoqué la question de la responsabilité (“*j’ai une collègue qui m’a pris la tête parce que “ouais, tu ne te rends pas compte, ils sont sous notre responsabilité, ils sont là-bas tout seuls”, qu’ils pouvaient se blesser*”). Tiffanie, prise entre deux feux et ne souhaitant contredire aucun de ses collègues, est allée dire aux jeunes qu’ils n’étaient pas d’accord entre eux et qu’à la moindre bêtise, ils devraient se rapprocher, provoquant chez eux une expression d’amusement (“*ça les a fait rire plutôt qu’il y en a une qui s’inquiète [...] de les laisser libres*”). Tiffanie analyse que sa collègue a à la fois des conceptions et une personnalité différentes

*(“Elle est nouvelle, elle est plus stressée que moi donc forcément elle connaît pas, mais ça après c’est personnel aussi. Moi, j’estime qu’on n’a pas tous les mêmes attentes, on n’a pas tous [...] la même patience [...]. C’est enfin, individuel quoi, c’est notre caractère”)*.

Tiffanie voit un bénéfice à leur faire confiance (“*Je trouve que si tu fais confiance, ils auront moins de mal à te faire confiance*”), réfreinant une posture autoritariste (“*si tu mets tout le temps des barrières et que tu dis “vous, vous êtes les enfants vous faites ceci, c’est tout...”*”). Elle admet à la fois qu’il faille mettre des “*barrières*” entre elle et les jeunes, mais réfute le fait qu’elles doivent être tout le temps présentes (“*Mettre des barrières parce que ce n’est pas mes copains, [...] mais, leur faire confiance bien évidemment sinon on n’avancera jamais*”), avançant une question de mesure (“*tout se mesure*”), que l’âge et le lieu permettaient ici selon elle. Sans sa prise de position, elle imagine que sa collègue les auraient fait se rapprocher (“*Elle ne l’a pas fait parce qu’elle vu que j’avais quand même ma position et que je n’ai pas envie de me laisser faire*”). L’action de François a mis en exergue des positions différentes. En triangulant les données, nous constatons, par ailleurs, que François, avec lequel nous nous sommes entretenus, se positionnait contre le fait de laisser les enfants seuls (“*Ça, c’est interdit. Un enfant doit être toujours accompagné d’un adulte quand ils vont à l’extérieur parce que s’il y a un blessé, on sait jamais comment les autres enfants vont réagir*”), spéculant sur des réactions éventuelles, mettant tantôt en avant la connaissance, tantôt l’émotion

*(“Il y a des enfants, on sait qu’ils vont venir nous voir vite parce qu’ils savent que voilà il y a un blessé, donc il faut du secours. Imaginons c’est une grosse crise [...] ils peuvent rester comme ça, tétanisés sans savoir quoi faire et là, ça peut devenir dangereux”)*.

Le décalage apparent de ses dires avec la situation précédente (“*Il faut toujours un animateur. [...] Tu peux pas même [...] partir cinq minutes*”), par ailleurs à la vue de tierces personnes (“*Bon, il y a*

*des fois tu dis aux plus grands : “ouais je pars deux minutes tu surveilles” [...], mais normalement c’est interdit”)* nous renvoie au fait que d’autres animateurs étaient alors présents et à des conceptions de ce qu’est un “groupe seul” variables d’un animateur à l’autre.

Léa évoque les interstices qu’apprennent à distinguer les enfants dans les divergences entre animateurs (*“Ils connaissent les failles des animateurs, donc forcément à force ils nous découvrent”*). Elle évoque le contraste entre son calme relatif (*“Ils savent que je ne m’énerve jamais, [...] mais [...] que quand je m’énerve, du coup, c’est qu’il y a un problème”*) et l’énervement de certains collègues (*“ils savent [...] qu’on a un animateur, il ne va pas falloir le chercher trop parce que lui il remonte direct, il s’énerve”*) et expose le fait que les enfants adaptent leurs demandes afin qu’elles puissent être satisfaites

*“Ils savent qui aller voir au bon moment. [...] Il y a un animateur qui va dire “non” pour aller dehors, ils vont voir un autre animateur ou il y a un animateur qui dit “oui”, [...] puis après, ils vont voir un troisième [...] ils ont dit oui, c’est bon, on peut y aller”. Donc, ils nous connaissent, ils savent nos failles”*).

#### 6.2.1.3.5 - Le collectif

##### - Les règles collectives

Ainsi ces règles de vie préalables sont instaurées en début de séjour, comme pour Dimitri, qui exprime le fait qu’elles soient édictées par les enfants (*“C’est eux qui les font”*) pour un système (*“un bonhomme qui sourit, un bonhomme qui sourit pas”*) permettant aux enfants de placer ce qu’il envisage ici de lui-même (*“d’un côté “être poli”, de l’autre “ne pas courir dans les couloirs”*) et pour Quentin, qui avec le même système (*“ce qu’on a le droit de faire”, ou “ce qu’on n’a pas le droit de faire”*) et l’expression que les réponses, réfléchies entre enfants, écrites sur un tableau et qu’ils signent, proviennent bien des enfants (*“Ça vient de eux en fait”*) obtient des réponses qu’il peut également citer (*“dire bonjour”, “respecter les gens”, “pas couper la parole” [...] “pas se battre”*.) et sont à l’esprit des enfants (*“au moins [...] c’est dans un coin de leur tête !”*). Aucune sanction ne semble associée expressément à ces règles, Dimitri évoquant le don de Carambar pour les contrevenants et Quentin un rappel aux règles pour des écarts qu’il juge minimes, une punition pour les plus importants (*“si c’est vraiment la guerre ou... taper quelqu’un ou casser... [...] tu punis un petit peu... tu lui dis bah “tu viens t’asseoir à côté de moi et puis tu bouges pas”, et puis il regarde ses copains jouer et puis il dit “...”*).

Pour François, lorsqu’un enfant ne respecte pas les règles posées ou ce que demande l’adulte, après rappel, cela nécessite une punition, d’autant plus si elle a été annoncée, pour ce qui apparaît comme un risque de perdre sa crédibilité et son autorité (*“S’il le fait pas, tu dis : “fais le sinon je te punis”*).

*S'il le fait toujours pas, t'es obligé de le punir*"). Il distingue trois types de punitions qu'il peut pratiquer (*"Il y a différentes sortes de punitions"*) : les punitions constructives (*"des feutres, ils les balacent [...], sa punition, ça va être de ranger tous les feutres [...] Il va comprendre qu'il faut plus faire ça sinon à chaque fois il va ranger les feutres"*), les punitions "bêtes et méchantes" (*"un enfant qui tape, toi, tu vas pas le taper. [...] T'es obligé de le mettre sur une chaise [...], il apprend pas, mais [...] voir [...] ses copains jouer, lui, il va comprendre que c'est le truc qu'il doit pas faire"*) et ce qui apparaît comme des humiliations

*("une punition qui marche bien avec les enfants qui ont beaucoup d'égo et qui se moquent des autres, c'est de le rabaisser devant l'autre [...] : "t'es nul, t'as pas réussi à faire ça", [...] souvent ils font une tronche et là souvent, tu les entends plus de la de la matinée")*.

Il dit adapter ainsi ces punitions aux situations (*"Ça dépend des actions des enfants !"*), admettant se trouver désemparé dans certains cas de figure pour lesquels il considère qu'il n'y a pas de réponse possibles (*"Quand ils tapent franchement, tu peux rien faire"*).

Sébastien a cédé à la proposition de sa collègue d'établir un tel système (*"j'ai le droit"* ou *"je n'ai pas le droit"*). Il aurait souhaité qu'aucun interdit ne soit formulé (*"Après, "je n'ai pas le droit" c'est la proposition de ma collègue. Moi je voulais dire juste... [...] d'exprimer tout ce qu'on a le droit de faire, [...] pas faire de truc que je n'ai pas le droit. [...] Donc, elle a voulu le faire, je l'ai laissée le mettre en place"*), du fait que les enfants ont une propension à dépasser les limites (*"parce qu'on a tendance à peut-être "ok, je n'ai pas le droit de courir, mais je vais courir", ils aiment bien dépasser les..."*). S'il concède ne pas pouvoir tolérer certains actes

*("Il y a des choses qu'on ne tolérera absolument pas [...], on est quand même en centre [...], mais il y a des règles à respecter. Très généralement, il y a des enfants, ils vont en centre : [...] Cool Raoul, et on fait ce qu'on veut". [...] Des fois ça tourne en baston [...] Puis, il y a un anim qui se prend un coup ou des choses comme ça.")*,

il aimerait trouver une alternative à ce système relatif aux règles qui puisse le satisfaire

*("Je voudrais [...] pour l'année prochaine, trouver quelque chose d'autre sur les "j'ai le droit", "je n'ai pas le droit", formuler ça autrement, parce que tous les ans, on fait ça et j'ai l'impression qu'ils oublient très rapidement, que ça ne fonctionne pas [...] À moi de réfléchir de mon côté")*.

Aux punitions, Sébastien dit préférer la sanction (*"Bon il n'y a pas une punition mais on va dire une sanction, quelque chose qui va réparer la bêtise [...]. Je ne suis pas punition : "tu nettoies [...], tu ramasses ce que tu as cassé, tu essayes de le réparer ou tu trouves une solution"*) ou l'échange

*("Les personnes qui sont un peu turbulentes, [...] des insultes et tout ça, très généralement, ils préparent le goûter avec moi [...], ça permet [...] d'avoir une conversation tout seul avec l'enfant [...], voir peut-être ce qui cloche ou essayer de trouver avec lui. [...] Des fois, ça marche, on essaye")*.

Alice explique, pour les règles de vie, animateurs et jeunes se complètent (*“on impose certaines, puis après, ce sont les jeunes qui font leurs propres règles. Des fois, c’est d’ailleurs eux qui commencent. [...] S’il y a des choses que nous, on pense qui sont importantes et qui n’ont pas été évoquées, du coup on rajoute”*) et note que ces règles peuvent être très différentes en fonction des camps

*(“Après, ça peut être différent en fonction des camps [...], je ne sais pas moi, ils n’ont pas le droit d’utiliser leur téléphone portable pendant les activités, pendant les temps collectifs, [...] comme ce sont eux qui les créent, [...] il peut ressortir [...] des choses qui ne seraient pas ressorties avec un autre groupe”),*

cela pouvant varier en fonction des lieux (*“s’il y a une mare, ça peut être ”ne pas courir près de la mare”*) et de l’âge des participants (*“des lycéens, on ne va peut-être pas leur mettre “ne pas taper mon camarade”. [...] Peut-être, on pourra plus facilement [...] le dire sans le marquer qu’avec des petits”*), entrevoyant une forme de progressivité à ces règles écrites et signées, remarquant que certaines d’entre elles puissent être intégrées par les plus grands (*“je pense que les règles qui sont valables pour les petits le sont aussi pour les grands, mais ça peut être plus intégré, qu’il y a peut-être moins besoin de le noter et de leur faire signer, enfin ça peut paraître un peu plus enfantin et voilà, ils l’ont déjà intégré”*).

Laurie agit explicitement pour que des règles de sécurité soient posées en début de centre (*“on établit avec eux les règles de sécurité. [...] C’est une manière indirecte de leur faire prendre conscience de la sécurité”*), recherchant une implication des enfants (*“Généralement, les impliquer c’est la meilleure manière de faire pour qu’après enfin quand on sort ou autre, ils ne se mettent pas en danger”*), qu’elle met différemment en action selon l’âge des enfants (*“par petits jeux [...], par petites saynètes ou [...] simplement, ils écrivent sur un papier ce qu’ils pensent de la sécurité et après on en parle ensemble, selon la tranche d’âge”*).

Cette assimilation des règles de vie à des règles de sécurité est également repérée chez Léa (*“Des règles de sécurité, oui tu en mets... dès le début du centre, on va dire ce qu’on appelle les règles de vie”*), exprimées par les enfants dans un cadre ici précité (*“qu’est-ce qu’on a le droit [...], qu’est-ce qu’on n’a pas le droit de faire ?”*), pour des enfants qui, selon elles, les connaissent déjà car classiques (*“de toute façon ils les connaissent, c’est des règles classiques qu’ils ont à l’école et cætera”*). Pour Léa, ces règles ne représentent pas une assurance qu’il n’y ait pas d’accident (*“Après voilà, tout accident peut toujours arriver mais il faut tenter”*).

Pour Cédric, les consignes formulées sont à répéter, parfois fermement. Il fait appel à l’instinct pour faire évoluer ces consignes

*(“De toute façon, on voit tout de suite s’il y a quelque chose qui ne va pas, [...] donc, c’est une manière un peu [...] naturelle, instinctive quand ça vient à l’instant T [...], on peut voir des choses comme ça au*

*départ et prévenir, mais des fois peut-être pendant l'activité, on rajoutera peut-être autre chose [...] S'il y a une petite difficulté, de bien faire attention...").*

Pour Léa, l'importance réside dans le fait que les enfants comprennent ces règles, qu'elle tâche d'expliquer (*"Au moins, ils comprennent, ce n'est pas une règle bête. [...] Ils jouent avec leur fourchette près des yeux et tout, c'est un truc que je n'aime pas. [...] Tu leur expliques "Regarde, tu pourrais faire mal au copain ou autre" et après, ils comprennent"*). Pour autant, elle rapporte que ce n'est pas le cas de l'un de ses collègues qui, une fois, a hurlé *"c'est qui qui commande ?"*, l'enfant lui répondant *"c'est moi !"*.

Concernant la sécurité, Loïc estime que pour limiter le nombre d'accidents, il s'agit également de donner les règles (*"Qu'est-ce qui est dangereux ? Qu'est-ce qui est pas dangereux ?"*) et d'en discuter (*"discuter avec eux des règles"*), excluant ainsi qu'une simple présentation de celles-ci suffise ou encore le fait qu'il puisse ne pas en avoir (*"si on leur dit, ça limite beaucoup les chances d'avoir des accidents... si on leur dit rien et qu'on les laisse partir et qu'on leur impose aucune règle, aucune limitation... c'est là qu'il y a beaucoup d'accidents"*). Pour lui, fixer ces règles (*"on prend un grand panneau, et on écrit ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire"*) dès le début, pour une demi-journée dédiée à cela, est indispensable

*("les premiers jours de centre, [...] de colo, il faut faire les règles, si on fait pas de règles c'est ingérable, tout le monde fait ce qu'il veut, [...] se met en danger [...]. Pour moi si on leur dit pas les règles, si on leur dit pas les dangers, ils vont forcément aller dedans")*

et cela passe par la discussion et l'explication (*"la discussion et l'explication... pour moi c'est ce qu'il y a de plus important, pour éviter les accidents"*). Pour Loïc, bien que discutées, certaines règles doivent être imposées tandis que d'autres peuvent être négociables (*"Il y a certaines règles [...] qu'on doit imposer forcément, mais il y a d'autres règles sur lesquelles on peut réfléchir"*) et modulables selon les âges (*"l'heure du coucher [...] ça peut être négociable, [...] pour les plus petits, un peu plus tôt, pour les grands, un peu plus tard..."*). Nous entrevoyons que la discussion pourrait donner l'illusion que les règles sont fixées collectivement alors qu'elles le seraient par les adultes (*"Donc on fait pas de bruit, on court pas, on va pas n'importe où, et à une certaine heure, tout le monde est dans la tente. C'est des règles qu'on met [...] ensemble"*) et que les enfants vont pouvoir se positionner au regard de ces règles posées et de la réalité de leur quotidien, pour éventuellement faire des propositions pour amener au respect des règles, dans une forme de construction des règles (*"C'est comme ça que ça se construit..."*). Loïc repère des activités spécifiques, pour lesquelles il s'agit alors d'expliquer toutes les règles aux enfants (*"dans des moments spécifiques, expliquer toutes les règles... [...]. Ce qu'on peut faire pendant l'activité, ce qu'on peut pas faire, pourquoi on peut pas le faire... Est-ce que c'est dangereux ?"*). Pour Tiffanie, il s'agit que ces règles soient formulées dès le



départ, comme celles de déplacement (*“pour ce qui est des règles de la route, et cætera, je le dis au début de centre”*), qu’elle n’hésite pas à renouveler à chaque déplacement (*“Mais à chaque fois qu’on part, on re-répète pour être sûr. Je fais un brief vite fait, en deux minutes, c’est fait, mais c’est juste pour leur redire, que ce soit frais”*) ou encore à la piscine

*“Avant de rentrer dans le vestiaire de la piscine, tu dis “on ne court pas au bord de l’eau” [...], mais ils le savent de toute façon. Mais tu préfères redire au moins, s’il y en a un qui fait la bêtise, tu dis “eh bien voilà, je t’avais prévenu” il le sait quoi, plutôt que l’allumer, alors que peut-être que le jour où tu l’as dit, il n’était pas là, on sait jamais. [...] Je préfère fixer les règles avant de sanctionner”*.

Des règles peuvent être appliquées sans être édictées par un écrit formel, comme pour François au sujet de l’hygiène (*“Il faut leur faire laver les mains à chaque repas parce qu’ils y pensent pas tous quand ils vont aux toilettes aussi”*), imaginant des effets négatifs si un tel soin n’était pas apporté (*“Quand t’es nombreux comme ça, l’hygiène, ça peut aller très vite. Ils peuvent se refiler plein de trucs. Du coup, il faut être super vigilant sur l’hygiène”*).

Pour Indra, des règles de vie fixées par les jeunes peuvent quelque peu surpasser / ne doivent pas être écrasées par des attentes d’adultes, comme pour le fait que les enfants puissent jouer dehors sans animateur (*“Après, si ça a été défini dans les règles de vie, oui, parce que de toute façon, il n’y a pas de risque zéro. Et ce n’est pas parce qu’il y a un animateur qui est dans la cour qu’il ne va pas y avoir d’accident”*), hormis en cas de danger qui puisse paraître évident (*“À moins que ce soit une cour avec des bouts de verre par terre et des voitures qui passent...”*). Elle entrevoit le fait que les jeunes puissent chercher à braver les interdits posés par des règles provenant des adultes (*“Si tu mets une interdiction, ils vont braver l’interdiction, du coup, ils vont aller jouer complètement dans ton dos, et là, ce sera vraiment dangereux”*), ce qui constituerait un effet contre-intuitif. Pour Loïc, laisser les enfants seuls, sans surveillance, seuls juste avec leur jugement. et ainsi ne pas être attentif à eux constitue *“un aimant à problèmes”*, certifiant d’événements négatifs. Pour lui, le fait que personne ne soit là pour intervenir avant qu’un drame ne survienne constitue *“un des plus gros risques”*, quelle que soit l’activité, pouvant ainsi entraîner blessures ou destructions de matériel. Il se souvient d’enfants faisant payer ce qu’il considère comme un manque de surveillance, et associe encore des vols, des blessures ou des fugues à de telles configurations.

#### - Adapter / s’adapter

Des animateurs repèrent des apprentissages dans les structures, unilatéraux et descendants pour les uns

(François : *“C’est le rôle de l’animateur, d’expliquer une activité, parce qu’ils sont là pour apprendre. Il y a un côté ludique. [...] Quand tu fais des activités, c’est pas une activité que pour les distraire. C’est*

*une activité pour qu'ils apprennent à faire aussi. Il y a des trucs qu'ils vont refaire chez eux, par exemple. Du coup, il faut leur apprendre des trucs"),*

récioproques et tout aussi descendants pour d'autres, dans une forme d'échange

*(Omayma : "C'est de leur inculquer des choses, [...] mine de rien, à part jouer au ballon, on leur inculque, [...] on leur apprend plein de choses... après ce que j'aime, [...] c'est qu'on découvre aussi nous en tant qu'animateurs avec les enfants, [...] on apprend plein de choses avec eux, eux nous apprennent des choses..."),*

horizontaux pour d'autres, comme Juliette (*"C'est-à-dire que enfin on propose quelque chose ou euh... mais c'est les enfants aussi qui peuvent proposer... enfin tu vois il y a vraiment cette idée de... de mélange quoi... ouais on mélange !")*) ou Maëva, au coin *"cirque"*.

La question de l'adaptation au groupe est posée, avec d'une part, des règles préalables et précédant toute action ou, d'autre part, au fil des situations et des événements. Dans quelle mesure l'enfant va-t-il être considéré comme partie prenante dans les règles du centre, comme faire-valoir lors de temps à ce sujet - dont le contenu est anticipé à leur insu-, ou enfin sujet devant se conformer ? Au-delà de la fixation de règles, on entrevoit à la Maison de Courcelles que les adultes ne confisquent pas les affaires de sécurité et de logistique, avec des enfants qui s'empressent de prendre un rôle de *"mini-sécu"*, qu'ils ont pu initier.

Deux pensées au sujet du groupe se distinguent. Ainsi, des animateurs, comme Céline, observant que chaque enfant est différent, estiment pouvoir s'adapter à chaque personnalité et fonctionnement. Céline distingue des enfants motivés pour tout et autonomes auxquels elle laisse davantage de liberté, et d'autres, plus calmes, estimant qu'ils ont besoin d'être davantage accompagnés (*"il faut varier en fonction des enfants"*).

Aussi, Marine exprime quant à elle le souci de chacun des enfants présents, quand bien même un seul d'entre eux pourrait être en difficulté

*("Si c'est juste il en a marre de marcher, on se démerde autrement. [...] On va le prendre en compte [...]. Je vais bien prévenir tout le groupe... [...] on reste un groupe ! [...] Même pour lui, il faut s'adapter, mais nous, on s'adapte aussi à lui. On ralentit. [...] On se dit : [...] "on est obligés de s'arrêter, [...] "attention, vous levez les jambes maintenant, vous respirez bien fort". [...] On va inventer un truc").*

D'autres, comme François, appliquent au groupe d'enfants un plan précis, qui les amènent à une incertitude sur la façon dont ses membres vont le vivre, le ressentir

*("Quand tu fais un truc que t'as jamais fait avec les enfants, t'es toujours dans l'incertitude, parce que tu sais jamais comment ça va se passer. Même quand tu l'as fait, [...] ça m'est déjà arrivé [...] de faire une activité qui a super bien marché avec les 6-7 ans et qui va pas marcher [...] 3 ans après, avec d'autres*

6-7 ans [...] même si c'est les mêmes enfants, t'es toujours dans l'incertitude de savoir si tout le monde va aimer ou pas").

François a comme visée et comme critère que la majorité des enfants puisse être satisfaite

*("dans un groupe de 24, la probabilité pour que tout le monde aime l'activité, [...] elle est très minime. Mais après c'est comme ça, s'ils aiment pas, tu vas pas les forcer [...], si la majorité aime, elle est contente, t'as réussi ton travail. Il faut pas se dire : "Ouais, j'ai raté mon activité parce qu'il y en a un ou deux qui veulent pas la faire ou qui n'aiment pas la faire")*

Indra reconnaît que des liens privilégiés vont s'instaurer entre elle et certains enfants (*"Il y en a que tu vas tout de suite adorer, que tu vas accrocher. Il y en d'autres c'est plus difficile"*), reconnaissant la difficulté - et peut-être le sens - de donner la même part d'elle-même à chacun d'entre eux (*"Il faut proposer la même chose à tout le monde, mais tu restes un humain quoi"*). Elle a, ainsi, pu considérer une accroche et des liens privilégiés entretenus avec les animateurs de sa jeunesse.

Quentin évoque des enfants qu'il apprécie diversement, et donc pour certains aucunement

*("Bah... ça dépend euh pfff... bah après t'as certains enfants que t'as... que t'as plus d'affinité avec eux... et pis d'autres que tu peux pas supporter du tout ! Ah ouais, moi j'en ai que je peux pas supporter du tout, et puis ils font que des bêtises et puis des fois ils m'énervent !!! [...] Moi ils savent très bien avec qui [...] je peux pas encadrer... [...] je l'aime pas du tout, je peux pas... il m'énervé... !!! Je sais pas... sa façon d'être et tout... donc c'est des trucs comme ça... ")*

et relève une différence de relations qu'il développe auprès de ces derniers, pour lesquels il a le moins d'affinités

*("Je leur parle pas tout le temps mal... mais [...] je suis pas pareil avec certains enfants qu'avec d'autres quoi... [...] après tu fais pas ressentir quoi. [...] C'est un petit peu de... mensonge quoi... [...] bah après tu l'évites hein ! Tu... tu... tu lui parles quasiment pas... Après s'il est dans ton groupe, c'est compliqué !")*

Il estime que ces derniers ne ressentent pas cette distance, du fait de leur âge, mais que les adultes en sont au fait (*"donc ça... ça se ressent peut être pas eux, parce qu'ils sont encore jeunes... Mais en... animateur tu... tu le vois quand tu peux pas avec quelqu'un... et puis tu le dis... ")*

#### - L'animateur : opposition, appartenance et appropriation

Par ailleurs, nous remarquons que l'animateur exprime une relation avec les enfants, le groupe, qui transparaît à travers la construction de leurs phrases et le vocabulaire employé, se plaçant tantôt "face" à un groupe, pour une relation duelle marquée, appuyant parfois son appartenance au groupe, "dans" lequel il marque son inscription, d'enfants "avec" lesquels il agit, il partage, ou encore asseyant une forme d'appropriation par des déterminants possessifs (*"mon groupe", "mes enfants", "mes gamins"*), qui l'évoque, protecteur, en arrière-plan.

#### 6.2.1.4 - Animateur-activité

Les paroles des animateurs témoignent de représentations qui confèrent ou non un risque inscrit dans une activité donnée, de tolérances culturelles, mais aussi de connaissances liées qui font varier le sentiment de risque et participent aux postures des animateurs à leur abord. Aussi, la réussite de l'activité peut constituer un enjeu en soi, au-delà de considérations d'émancipation humaine.

##### 6.2.1.4.1 - Des activités à risque ?

Concernant un aspect risqué des activités, selon Marine, on pourrait se blesser y compris en s'étouffant avec un brin d'herbe (*"Tout est dangereux si on veut bien. C'est juste comment on l'utilise et je pourrais m'étouffer avec un brin d'herbe. C'est vrai ! On ne sait pas. Je pourrais avaler un bout de pollen comme ça et faire rha rha rha !"*) ou en faisant de la pâte à sel, égratignant au passage des structures, où tout serait sécurisé, qui privilégieraient ce type d'activité

*("c'est parce qu'ils n'ont pas envie qu'il y ait des soucis. Après, ils n'ont pas compris que de toute façon, s'il doit y avoir du souci, il y en aura même en faisant de la pâte à sel et ça peut être même plus violent parce que les gamins peuvent tellement être énervés que ça va être entre eux qu'ils vont s'embrouiller").*

Indra rejoint Marine sur cette éventualité (*"une blessure qui peut survenir même en jouant au foot dans le sable"*).

Alice détermine des activités comme présentant un risque ou non comme l'une des conditions pouvant amener de l'insécurité (*"Si déjà elle, cette activité, présente un risque ou pas"*).

##### 6.2.1.4.2 - L'animateur et l'activité

Pour Davy, scout, traverser une rivière constitue un risque qu'il accepte et qu'il qualifie de *"petit"* (*"ce n'est pas des gros risques invétérés qui sont à risquer la vie de la personne"*), du fait d'une méthode expliquée pour entreprendre cela (*"voilà, on va traverser là, on va traverser sur cet arbre-là"*) et d'une stratégie en cas de problème (*"voilà, il y en a un qui sera aguerri en face, qui sera prêt à réagir en cas de souci"*). Si Davy imagine que tout le monde peut pratiquer cela (*"N'importe qui, même toi, peut dire "Punaise ! J'ai une demi-heure de retard [...], je traverse une rivière, le lit est plutôt calme. Alors là, je traverse comment ?" Mais, tout le monde le fait, cela"*), cela ne semble pas envisagé par d'autres.

Sébastien détaille pour sa part comment utiliser un cutter et qu'il apprécie, dans certaines conditions de nombre (*"c'est sûr que si on est 27 enfants alors qu'on est... enfin, que c'est un peu compliqué, un peu tendu"*) et de faisabilité (*"ils ont dessiné des monstres sur un carton très, très épais, et que même nous les animateurs, on a du mal à couper. Là par contre, je ne tente pas."*), que des enfants puissent s'en servir, notamment du fait que cela soit plutôt inhabituel pour eux. Il rapporte que des

animateurs y sont réfractaires (*“très généralement, [...] « oh, un cutter, non » l’animateur il fait”*), mais n’estime pas pour autant qu’ils ne devraient pas l’être (*“Après, on ne peut pas reprocher ça aux animateurs, parce qu’il y a peut-être une peur ou une crainte aussi qu’ils se blessent, on est responsable. Mais, après, moi, c’est ma façon de voir les choses. Et puis, j’accompagne”*). Il explique cela par le fait d’être à l’aise ou non (*“Eh bien, c’est dû avec peut-être... que moi, pour moi, ça passe, et pour d’autres, non.”*), ce qu’il justifie par des appréhensions (*“pour elle c’est une responsabilité ou elle ne le sent pas”*), par un sentiment d’incapacité (*“ils ne se sentent peut-être pas capables de le faire tout simplement le fait de guider”*) ou encore d’autres raisons (*“parce qu’elle ne peut pas”*). Pour lui, il est nécessaire de respecter ce malaise inscrit chez d’autres animateurs à encadrer une activité, y compris si celui-ci n’est pas partagé (*“on abandonne, ou sinon, on trouvera toujours une solution pour satisfaire tout le monde”*). Il dit respecter ce qu’il appelle *“la liberté aussi de l’animateur”*.

Des connaissances préalables peuvent, par ailleurs, être transmises par un des membres de l’équipe, comme a pu le faire le directeur de Loïc pour une remontée de rivière, pour quelque repérage et anticipation des dangers (*“Vous faites comme les saumons, vous allez à l’endroit où [...] il y a le plus de courant, c’est l’endroit le moins risqué”*).

Aussi, le risque de l’un n’est pas celui d’un autre. Steve donne ainsi l’exemple de sports extrêmes qui apparaîtraient ainsi comme risqués pour des novices, ce qui ne serait pas le cas selon lui pour des experts

*“Tous les sports extrêmes [...] c’est risqué, mais, après, enfin, c’est risqué si on ne le maîtrise pas. Il y a des pratiques qui peuvent être risquées pour nous et qui sont très peu pour les personnes qui le maîtrisent. [...] Il y en a, ils peuvent le faire 100 fois, ils n’ont aucun risque. Moi je vais y aller la première fois, je n’ai jamais fait [...], c’est une pratique risquée pour moi, alors que pour un autre, elle ne l’est pas forcément”*.

Alors qu’il estime que toute activité puisse constituer un risque, Loïc approfondit cette réflexion et dit qu’il s’agit d’apprécier un dosage entre ce que l’on se sent capable de *“faire, plus précisément avec les enfants concernés”* et la *“proportion de risques”* qu’il associe à chaque activité (*“faire [...] une activité “arc” en théorie ça a beaucoup plus de chance d’amener [...] à une blessure qu’une activité “enfilage de perles”*), certaines lui apparaissant plus risquées que d’autres, les qualifiant ainsi *“d’activités à risques”*.

François ne reconnaît pas de prise de risque dans les activités, du fait qu’il maîtrise et programme lui-même les activités à venir (*“Franchement, comme ça, je vois pas du tout de prise de risque. Non, c’est assez contrôlé en fait vu qu’on sait déjà à l’avance ce qu’on fait, bah il n’y a pas de prise de risque”*). Il relie directement le risque dans les activités à ce qu’il ne connaît pas

*(“Une activité que tu connais pas, que tu maîtrises pas, là ça pourrait être un risque pour toi parce qu’imagines, tu sais pas utiliser une scie sauteuse [...] et ton directeur t’impose cette activité-là, toi-même tu peux te blesser. [...] Et du coup, les enfants aussi peuvent se blesser”),*

et dit pouvoir choisir de telles activités

*(“mais là, c’est des trucs qu’on a choisi nous-même, même si c’est un truc que t’as jamais fait, t’as déjà regardé comment il faut le faire et souvent notre directeur, il nous dit de l’essayer avant. Du coup, c’est des trucs que t’essaies avant et que tu dis : “ouais, c’est bon, j’ai réussi à le faire [...]”. Il y a plus de risque, voilà. De toute façon, je pense que si tu fais une activité où toi-même déjà tu appréhendes, les enfants, ils seront pas dedans”).*

#### 6.2.1.4.3 - Tolérance culturelle

Par ailleurs, nous avons pu remarquer que l’utilisation des couteaux était souvent bannie de la part des animateurs, mais qu’une tolérance culturelle semblait admise pour le domaine de l’activité culinaire (Loïc : *“un Opinel à un enfant... pour la cuisine, ouais ! Surtout pour la cuisine... [...] pour couper des aliments. [...] Laisser des enfants couper des choses, [...] à partir d’un certain âge et si j’ai confiance en eux, [...] pas de souci.”*) ou uniquement pour manger, pour ce qui constitue une arme pour Quentin (*“pas d’arme dans un centre. C’est interdit !”*). Ces permissions sont quelques fois doublées de précautions, comme Omayma qui se réserve le *“couteau pointu”* et remet des *“couteaux sans dents”* (*“les couteaux qui font pas mal”*) aux enfants, toujours à côté d’elle, par peur qu’ils puissent se faire mal (*“Moi, je sécurise tout [...] j’ai pas envie qu’il leur arrive quelque chose”*). Nous remarquons que ces couteaux ne sont pas adaptés pour toute découpe. Nous notons que les cinq animateurs qui interdisent formellement les couteaux pour les enfants n’ont exercé qu’en centre. Omayma est rétive à l’utilisation de l’Opinel (*“Tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau”*), considérant des limites à l’autonomie (*“c’est bien de [...] les rendre autonome et cætera mais il y a des limites”*) et méfiante d’éventuelles actions qu’elle ne saurait maîtriser (*“d’un coup, il y en a un qui va l’embêter, il va s’énerver, t’imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j’anticipe, du coup, pour moi c’est...”*). D’autre part, Alice a déjà permis à des enfants âgés de 6 à 10 ans d’utiliser un Opinel, après s’être interrogée sur cette possibilité (*“Je m’étais posée la question : “est-ce que je le fais ?”*). Les enfants étaient par petits groupes de cinq avec deux opinels et un animateur à proximité des usagers. Elle devine que les nombreux animateurs qui ne le permettent pas n’ont certainement pas un ratio enfants/animateur suffisant pour cela (*“[Il y en a plein qui le font,] de ne pas donner, peut-être qu’ils ne sont pas assez nombreux...”*), ne précisant pas si cela serait plutôt dû à l’effectif ou à l’organisation. Elle met en avant une expérience positive qu’elle est prête à reconduire (*“Tant que c’est encadré, je ne vois pas, [...] Je pense que c’est une bonne idée !”*) associée à des bénéfices successifs à cette pratique

*(“Parce que, enfin, je ne vois pas de problème. [...] Il n’y a pas eu d’accident, ils étaient contents, ils ont appris à s’en servir, s’ils doivent s’en servir ils savent comment faire. [...] Au final, ils étaient super contents de s’être servis d’un couteau”),*

l’étonnement des enfants d’avoir cette opportunité (*“oh, on a le droit de se servir d’un couteau”*) et souligne l’importance d’une démonstration (*“on leur a bien montré comment s’en servir. [...] En mettant toujours la main derrière, la main derrière le côté non tranchant, en allant toujours vers l’extérieur pour ne pas se couper”*).

#### 6.2.1.4.4 - Postures et risque

Ainsi, Omayma ne permettrait pas non plus, sous aucune condition, l’utilisation de cutters

*(“Si, admettons, il y avait un cutter par enfant, ça j’aurais refusé de le faire”).* Ainsi, elle dit préférer faire à la place des enfants et se réserver éventuellement une séquence (*“Si, admettons, c’est une activité où on doit découper, [...] c’est moi qui vais les découper les étoiles, au cutter ou [...] sinon ils le font aux ciseaux”*)

de ce qu’ils désignent comme étant *“une activité”*, qui se présente en réalité dans une succession de tâches à réaliser dont elle concède à assurer une partie (*“l’activité, je vais pas la suspendre parce qu’il y a cutter”*). Cela apparaît possible pour Sébastien, qui prend le soin de décrire et mimer avec précision comment on utilise un cutter. Nous constatons par ailleurs une confiance qui ne se fonde, d’une part, aucunement sur une connaissance technique, mais plutôt sur une considération plus générale (Indra : *“Il y a des enfants qui, à 7 ans, ils peuvent... tu sais que tu peux leur faire confiance”*) et, d’autre part, pas même sur l’âge (*“l’âge il veut tout et rien dire”*). Marine évoque à son tour l’utilisation d’outils, qu’elle entrevoit comme possible par souci d’une réciprocité de la confiance avec les enfants

*(“On peut aller faire des choses un peu fofolles, on peut mettre une scie dans les mains d’un gamin, voilà, sans qu’il y ait forcément un souci. [...] Et ça vient aussi de la confiance en eux, de la confiance qu’ils donnent aussi aux autres. Il faut donner ta confiance aux enfants. Eux, ils te donnent [...] la leur”).*

Pour certaines de ces activités, pensées comme à risque, les animateurs décident tantôt de les simuler, comme l’expose Juliette au sujet du coin *“trappeur”*, où se trouvent des outils, qu’elle craint quelque peu d’utiliser, ne sachant elle-même pas comment faire, et, de ce fait, de voir utilisés

*(“il y a des outils dangereux, des fois j’ai un peu peur [...] Je me dis que du coup si moi j’arrive pas trop à les utiliser, comment je peux donner confiance aux enfants et leur montrer comment utiliser et avoir confiance en eux du coup. Là des fois ça paraît un petit peu compliqué, donc du coup, [...] des fois je me dis je prends un petit risque si... parce que moi je m’en sens pas forcément capable...”).*

Pour répondre à la demande des enfants de scier un morceau de bois, Juliette a donc répondu par la simulation

*(“alors du coup ce qu'on faisait c'est que... ils frottaient et puis “oh voilà” enfin... juste voir comment ça fait si on pouvait couper, mais ils y arrivaient pas non plus et je leur disais que j'y arrivais pas non plus, enfin ils étaient juste contents d'essayer. [...] Donc j'étais à côté, je leur montrais, genre comment avec les mains comment on fait pour tenir mais voilà, on le coupait pas le bois du coup (rires) [...] mais on n'a pas de force du coup on fait pas. [...] Ils disent “oh c'est dur”... [...] ils avaient trop envie de le faire en fait, du coup ils l'ont fait mais [...] ça a duré deux secondes”).*

Par ailleurs, les reprises d'émissions de télévision, à travers des thèmes de grands jeux, comme *Koh Lanta* apparaissent d'une manière récurrente (Mélanie, Dimitri, Quentin, Laurie), conférant une forme de “goût aventure”, comme la simulation d'une telle expérience. Le détail donné par Quentin témoigne particulièrement de l'aventure recréée, donc fictivement, par les animateurs

*(“Aujourd'hui, on fait course d'orientation... [...] On fait un relais je crois, mais avec des poids, pour rigoler... après on peut faire les poteaux, c'est rester en équilibre sur un poteau... parcours du combattant... euh... des seaux dans de la g... avec de la boue, puis ils doivent trouver des trucs...”).*

Pour des activités où elle entrevoit des dangers, Charlotte opte pour le fait de faire avec eux, comme, par exemple, pour la cuisine (“on accompagne toujours l'enfant dans ce qu'il fait pour éviter qu'il se brûle. [...] Justement, ça, en faisant avec eux, [on] les prévient aussi les dangers qui peuvent exister”). Pour Alice, le fait de “faire avec” l'enfant permet de diminuer en quelque sorte le risque à l'occasion d'activités qui pourraient paraître dangereuses et qu'elle accepte de mettre en place dans ces conditions (“on peut faire [...] beaucoup d'activités qui, d'un premier abord, peuvent être dangereuses... et qu'au final c'est en fonction du cadre que tu donnes, finalement, ça permet de limiter”), prenant l'exemple de l'usage de l'Opinel, pouvant paraître dangereux (“je confie un Opinel à un gamin de quatre ans, mais au final, si tu donnes le cadre, si tu accompagnes, le risque diminue”). Pour elle, c'est par la posture, le positionnement et l'accompagnement de l'animateur que les risques sont diminués et s'il y a “des activités plus ou moins risquées de base”, l'activité en elle-même n'est pas risquée et “le risque varie en fonction de ce que toi tu mets en place autour”. Selon ce principe, pour Alice, on peut ainsi même faire “des trucs qu'on ne devrait pas faire”, “aller dans l'extrême”. Pour elle, si une activité est risquée, même avec un tel accompagnement, cela n'empêche pas totalement de la faire.

Dimitri apprécie de pratiquer les jeux collectifs avec les enfants et estime cela bénéfique dans le sens où cela crée de la complicité, qui elle-même entraînerait une meilleure écoute et, donc, un meilleur respect des règles données et un plus grand calme. S'il convient que cela peut participer à baisser la vigilance des animateurs (“quand on fait des jeux, des fois on s'amuse avec eux, donc là on est peut-être moins vigilant”), il explique faire face à cela en jouant sans s'investir totalement (“on essaye toujours d'avoir un œil partout [...]. On joue sans jouer !”), cela n'excluant pas la possibilité de chutes (“ça on peut pas prévoir”, “on n'est pas à 100 % sur eux”) et que d'autres animateurs ne



jouent pas, pratiquant un roulement, au regard de leur goût pour le jeu. Il use également de l'antithèse pour évoquer la baignade à la mer (*"on se baigne sans se baigner, parce que on est toujours en train de les regarder, [...] de les compter, il faut toujours être au taquet"*).

Marine estime que *"faire le zouave"* avec les jeunes présente l'avantage de les amener à se libérer (*"c'est aussi important de juste faire le zouave pour libérer des trucs [...]. Si tu parais plus fou qu'eux, [...] ils vont se lâcher [...]. Du coup, ils ne vont pas avoir peur du ridicule"*), ce qu'elle entreprenait déjà à ses débuts mais qu'elle observe aujourd'hui autrement avec le recul (*"Plus jeune, je ne savais pas... j'avais pas forcément trop le côté pédagogie. [...] J'avais parfois peur d'être trop zinzin, juste zinzin et de rien leur apprendre et là, j'étais déçue de moi"*). Elle privilégie ainsi la position de *"faire avec"* plutôt qu'une autre très distincte du groupe d'enfants (*"Si toi tu le fais, ils auront envie de le faire. Si tu ne le fais pas, [...] ils sentent que du coup, il y a un truc qu'il ne faut pas faire, [...] pourquoi ils le feraient si toi tu n'as même pas envie de le faire, ils ne voient pas l'intérêt"*).

#### 6.2.1.4.5 - Règles et activités dites dangereuses

François, Davy et Loïc évoquent des activités qui pourraient être dangereuses mais qu'ils peuvent mettre eux-mêmes en place, avançant l'importance des règles ou de l'encadrement. Ainsi, François aborde le lancer de couteaux et des règles de direction des lancers, d'alternance lancers/ramassage et de non lanceurs situés à l'arrière qu'il estime incontournables pour s'assurer qu'il n'y ait pas d'accident (*"Si les règles, elles sont posées, tout le monde respecte ces règles, t'es sûr qu'il va pas y avoir de blessé"*). Il compare ces règles à celles fixées en tir à l'arc. Cette activité serait-elle symboliquement davantage acceptée, du fait d'une pratique fédérale connue ? Davy évoque les descentes de rivières, en canoë, ou de falaises qu'il peut réaliser avec des Routiers, activités qu'il sait soumises à réglementation en matière de sécurité (*"C'est encadré, il y a des sécurités [...]. Il y a des interdictions. Il faut qu'on fasse attention à ce qu'on fait, il faut rester dans [...] la sécurité de la personne, [...] des biens"*). Il exclut ainsi pratiquer une telle activité sans préparation (*"On ne va pas [...] se dire [...] C'est cool, il y a une falaise là, à descendre". "C'est bon, tu as 3, 4 cordes. Bon ! Allez, on les plante dans le sol et on descend", non"*). Une certaine préparation peut également permettre à Loïc de pratiquer des *"activités risquées"*

*(*"si on balise bien tout ça et qu'on est sûr de ce qu'on fait bien sûr le risque zéro n'existe pas, mais... [...] en théorie [...] tant que tout est bien préparé et qu'on est sûrs de soi... qu'on est sûrs de ce qu'on a fait [...], on peut faire des activités risquées, tout est une question de préparation et d'anticipation de ce qui va arriver"*).*

Il explique que le fait de considérer ces activités comme risquées accroît la vigilance et l'anticipation

*(“On la prend en compte quand on fait l'activité, justement, on est encore plus vigilant, on réfléchit encore plus à l'avance à ce qu'on va faire, ce qui va se passer et [...] à ce qu'on va rencontrer comme risque, tu sais que si tu fais une activité à risque, il faut qu'on réfléchisse : [...] “qu'est-ce qui peut leur arriver ? ... ils peuvent se blesser, [...] se perdre, [...] s'évanouir [...]”, il faut prendre tout ça en compte et réfléchir à justement ce qu'il va arriver, ce qui peut arriver, donc c'est là, plus l'activité est risquée, plus on prépare la chose et peut-être plus on est regardant sur qui on amène aussi”).*

#### 6.2.1.4.6 - La réussite de l'activité

Pour Laurie, la réussite ou l'échec d'une activité constitue un risque en soi

*(“Les risques que tu peux prendre, [...] c'est dans l'activité que tu proposes. Enfin, des fois, tu prends des risques, tu dis “clairement je propose ça, mais ça ne va pas marcher” [...]. Des fois, tu proposes : un gros flop, et des fois tu dis “j'ai bien fait parce que ça a vachement bien marché”. Et des fois, il y a des activités où tu es prêt à parier dessus que ça ne marche pas du tout [...] et au final ils adorent.”).*

Elle anticipe les ressentis d'une activité au regard de l'âge des enfants

*(“La slim c'était avec des assez grands, [...] des 8-11 ! Je me suis dit : “les 11 ans, ils ne vont pas aimer, la pâte à prout, voilà, ce n'est plus de leur âge”. En fait, ils ont kiffé. [...] Ils sont retournés en enfance, et au final ça leur a plu. [...] Après, je ne prenais pas de risque par rapport aux plus petits, [...] les 8 ans surtout j'étais sûre, mais après les plus grands, ils commencent à être considérés comme des grands, des ados. [...] C'est là où je prenais entre guillemets un risque”),*

et explique ressentir un certain stress à cet abord (*“je ne savais pas si ça allait convenir aux 10-11, donc j'étais un peu stressée”*) et parce qu'elle n'avait pas le matériel attendu à disposition

*(“J'ai pris un risque aussi parce que ce n'était pas la bonne colle. Et, je n'avais pas testé l'activité avec cette colle-là. Je me suis dit “ça tombe, ça ne va pas marcher du tout !” [...], parce que j'avais lu [...] selon les colles, ça ne marchait pas. [...] J'avais déjà l'appréhension de ça”).*

Elle tente de masquer ce stress (*“Généralement, le stress, je fais en sorte de ne pas le faire ressentir aux enfants”*) pour amener vers la réussite de l'activité, dans une volonté auto-réalisatrice

*(“Après, notre rôle aussi c'est aussi de vendre l'activité. Si tu es là à leur montrer que tu hésites, c'est sûr que... Alors que si tu leur montres que tu es sûr de ton activité, eh bien au final ça passe [...]. Je n'étais pas sûre du tout, mais je leur ai montré que j'étais sûre”).*

L'activité en elle-même représente un objet, un élément soumis au risque et à une incertitude que Tiffanie présente comme inhérente aux enfants et qu'elle dit accepter

*(“Vis-à-vis des enfants, il faut l'accepter. [...] L'activité, tu n'es pas certain qu'ils vont aimer. Pourtant tu la prépares, et après, s'ils n'aiment pas, tant pis tu laisses tomber. Tu ne vas pas leur faire un cinéma “oui, j'ai passé une heure hier soir à la préparer”. [...] Le loup garou, [...] je me suis dit “peut-être, ils ne vont pas du tout accrocher et tout”. J'ai dû les motiver [...] après, quand on en a reparlé, [...] “c'était trop bien le jeu et tout, on le refait ?!”. Je me suis dit “bon, au final, ce risque-là, il était quand même bon à prendre”).*

La prédominance de l'attention portée à la réussite, symbolique, d'une activité ou au risque d'un "raté" pourrait-elle, par le système des vases communicants, supplanter la prise en compte des risques liés aux enfants eux-mêmes ?

Quentin entrevoit que quelque réussite d'une activité, ici compétitive, peut entraîner des effets contre-intuitifs, l'enthousiasme débordant pouvant animer des rivalités qu'il estime excessives

(*"[E : "ça prend", ça veut dire quoi ?] [...] C'est plus fluide, ils comprennent plus rapidement, puis ils y arrivent... [...] Pis s'ils sont à fond dedans... ils sont excités, [...] énervés, c'est que ça a pris quoi... s'ils s'investissent à fond, c'est bon... [...] Pour les calmer ? [...] Ça dépend hein !!! Si tu fais une compétition, tu fais un gagnant, un perdant... t'en as certains qui vont... se moquer d'autres... d'autres mauvais joueurs..."*),

et il s'agit, selon lui, que les perdants puissent accepter leur condition.

Sébastien dit prendre le temps de "donner la parole aux enfants pour écouter leur ressenti sur ce qui s'est passé", sous une forme de "bilan à chaque activité" ("c'est important, même en tant que professionnel déjà puisque pour se dire [...] est-ce que l'activité les a plu, qu'est-ce qu'on va changer si on doit refaire la même activité ?"), que nous considérons comme utile voire confisqué par les animateurs ("C'est vraiment pour nous").

Aussi, peut-être Laurie veille-t-elle à sauver la face d'une activité auprès de nous-même, pour une occupation qui semble pouvoir combler un manque qui lui apparaîtrait incontournable ("En randonnée, on essaye de les occuper pour ne pas que ça soit marcher pour dire marcher").

Aussi, Thibault rapporte un jeu de plateau avec des questions collectives qu'il a pu animer, que nous voyons mêler deux catégories de la classification de Caillois (1991), l'âgon, la dimension compétitive, et l'aléa, le hasard du jeu ("un système de "cartes chance"; "plein de cases où c'était un peu un piège"; "la case un peu "malchance" où là, [...] je leur reprenais un objet"; "les cases sur lesquelles ils sont tombés, c'est le hasard, parce que c'était avec un jeu de dés"). Les aléas et la difficulté des questions ont participé à ce que la durée du jeu soit différente de ce qu'il estimait ("je le voyais pas du tout comme ça, [...] ça a fait durer le jeu"), l'aspect aléatoire visant ici à ce que tout le monde puisse gagner ("Il fallait une part de hasard pour garder le côté où tout le monde pouvait gagner").

#### 6.2.1.4.7 - Matériel protégé, matériel protecteur

Le matériel est cité, à la fois pour désigner les objets à protéger, comme pour les jeux dont il ne faudrait pas perdre les pions (Cédric : "ils prennent un jeu, et puis après, ils ne savent pas où il est passé. Celui qui sait jouer, il sait ramasser, il sait ranger"), et également pour en désigner d'autres

qui participent à assurer la sécurité des enfants, comme les chaussures lors des remontées de rivière, dont Loïc mentionne l'adaptation à l'activité et l'usure

*(“On est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, [...] en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après [...] deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états : ils peuvent se noyer, [...] tomber, se cogner, [...] se casser quelque chose... [...] C'est vraiment une activité à risque”).*

Autre matériel à préserver dans son ensemble pour préserver la sécurité : les vélos et particulièrement leurs freins, cités par Davy (*“C'est aussi vérifier que les vélos... les jeunes qui arriveront avec leurs vélos [...] qu'ils puissent freiner surtout. On ne sait jamais quoi. [...] Il faut que les freins fonctionnent plutôt bien parce que si on loupe un carrefour, qu'il y a une voiture qui passe, bon eh bien, c'est un peu compliqué”).*

Thibault évoque le matériel appartenant à la structure. Il fait ainsi état de l'obtention de nouveaux objets et outils qui lui paraissent nécessaires, et par ailleurs de l'usure avancée de ceux qu'ils possèdent déjà, peu renouvelés du fait de ce qu'il repère comme une faiblesse budgétaire (*“il y a des puzzles, ça fait quinze ans qu'ils sont là, ils ont plus toutes les pièces. [...] ! Il y en a pas d'autres”).*

#### **6.2.1.5 - Le milieu, les espaces**

Les espaces, dans et hors les murs de l'ACM, et leurs risques sont évoqués par les animateurs, certains étant évoqués comme plus dangereux, notamment au regard des affordances qu'ils renvoient.

##### **6.2.1.5.1 - L'extérieur**

Les lieux situés à l'extérieur de la structure sont perçus comme incertains, cette incertitude pouvant être quelque peu crainte, peu appréciée ou au contraire appréciée et recherchée, car elle réserve de bons moments d'improvisation, du piment.

Les lieux inconnus sont associés à de l'incertitude. D'une part, certains animateurs disent apprécier cette incertitude et rechercher de tels lieux comme pour Marine, dans la saisie de nouveaux environnements

*(“[L'incertitude], je l'accepte complètement. [...] Une sortie, déjà le voyage, comment ça va se passer ? On est déjà incertain [...]. Une fois là-bas, est-ce que les choses sont déjà calées, pas calées [...] ? Comme on est sortis, c'est un peu “Qu'est-ce que vous avez envie de faire ?” Je suis incertaine de ce qui va se passer, mais pourtant, j'adore y aller”)*

et pour Pierrick, pratiquant une itinérance offrant quelque incertitude (*“En itinérance, on ne peut pas tout prévoir de toute façon. Donc, au bout d'un moment, même si tu n'as pas envie, tu es obligé. Donc, au bout d'un moment, moi, je me suis fait, et puis, l'incertain fait partie de nos séjours*

*maintenant*”) et appelant à une improvisation qu’il apprécie (“ça rajoute du piment. [...] L’incertain, laisse aussi la place, des fois, il y a de bons moments d’improvisation. [...] Moi, j’aime bien improviser”).

Steve, qui dit ne pas apprécier l’incertitude (“Moi, l’incertitude je déteste ça”) et privilégie les sorties dans des milieux connus, car habituels ou repérés

*(“Savoir où on va et ce qu’on peut y trouver là-bas. [...] Généralement, on connaît quand même les lieux à risque. [...] À force avec le temps, on sait où on peut aller et on sait où on peut pas aller. Donc, on va généralement toujours aux mêmes endroits. Donc, on les connaît. On va rarement dans des lieux inconnus”)*

par lui-même (“faire un petit tour des lieux, de voir ce qu’il y a rapidement, chercher un terrain adapté aux jeux”) ou par le directeur (“s’il choisit le camping, forcément c’est qu’il pense que c’est un endroit sécurisé, adapté aux enfants. Enfin, le directeur ne va pas prendre un camping s’il juge lui-même que c’est dangereux et qu’il peut y avoir des accidents. [...] C’est du bon sens”).

Steve explique avoir la connaissance des lieux à risques, pointant, notamment, leur partage et leurs éventuelles conséquences (“Si jamais dans les parcs, il peut y avoir, [...] des drogués qui ont laissé des seringues. [...] On ne pense pas forcément, [...] ça peut être très grave”). Concernant les accidents survenus à l’extérieur de la structure, Sébastien se souvient de la morsure d’un petit par un chien comme d’un moment très critique (“On courait, tout ça, puis il y avait un chien qui était attaché avec sa maîtresse [...], il y a un enfant qui est passé derrière, et le chien, il s’est retourné, et puis, il l’a croqué à la fesse.”), ayant occasionné la vérification des vaccins de l’animal

*(“Elle ne voulait pas donner le carnet du chien. [...] On lui a clairement dit qu’on [...] ne fera absolument rien [...], c’est un accident, mais nous, on veut s’assurer de la sécurité de l’enfant, parce qu’il y a une morsure de chien [...], si ce n’est pas nous, malheureusement ça sera la gendarmerie qui vient le chercher”. [...] On a su trouver un petit terrain d’entente”).*

Les quelques points de sutures subséquents l’amènent à penser qu’il agirait autrement une prochaine fois

*(“Je m’en veux parce que [...] on commençait à voir le chien, en fait, qui commençait [...] à être un peu perturbé de voir autant d’enfants courir. Et j’aurais dû, moi ou mes collègues, [...] prendre les choses en main en disant “écoutez, votre chien, [...] il y a des enfants qui arrivent, ça ne vous dérange pas de partir ou de mettre une muselière [...].” J’aurais dû faire le nécessaire auprès de ça [...], et je pense que ça m’a fait grandir, [...] je ne ferai pas la même erreur”).*

Thibault explique que des situations offertes par le partage de l’environnement extérieur à la structure sont propices à ces interactions, notamment auprès d’enfants qualifiés de “sans autisme” (“Dans des aires de jeux, [...] il y a des enfants [...] sans autisme et [...] l’enfant avec, [...] sans forcément [...] verbaliser avec eux, [...] il va attendre son tour pour descendre le toboggan, [...] ça arrive”).

Marine remarque que les déplacements dans les lieux qu'elle et le groupe ont déjà fréquentés sous-tendent des informations déjà connues à leur sujet, réduisant ainsi les risques (*“Un jeu, je sais quelles sont les règles et si j'ai prévu d'aller le faire sur le terrain de foot, voilà, quelles sont les limites, les trucs et tout, et c'est moins risqué”*).

Cédric dit quelque peu quantifier l'incertitude des sorties (*“Il y a toujours de l'incertitude mais après, ça dépend s'il y a beaucoup d'incertitude”*), qu'il attribue, d'une part, à la santé ou aux réactions des enfants (*“par rapport à la santé des enfants, on ne sait pas trop comment ils peuvent réagir quand on fait des sorties”*), et, d'autre part, à ce qu'il nomme les *“contraintes extérieures”*, qu'il s'agit pour lui de mesurer et de contrôler. Sébastien s'applique quant à lui, ce qu'il nomme une *“sécurité ++”*, dès qu'il se trouve à l'extérieur avec un groupe.

Ainsi, agir dans des lieux connus et maîtrisés par l'Homme peut-il donner l'illusion d'une information totalement ouverte et une rationalité à laquelle on peut penser avoir accès ?

La mer, milieu naturel dans les représentations, et les parcs d'attraction, milieu construit et fréquenté, sont des espaces qui reviennent assez souvent à l'abord de la thématique du risque. Dans le centre de François, l'équipe a opté pour l'innovation pour que les enfants puissent se baigner

*“On a fabriqué des trucs pour justement qu'ils se baignent quand même, [...] par groupe [...], ça faisait un petit carré délimité où ils avaient les pieds, où ils se baignaient [...] 10-15 minutes, mais juste ça, tu voyais le sourire sur la gueule des enfants”*),

tandis qu'Omayma préfère exclure la baignade si le nombre d'animateurs n'est pas suffisant pour le nombre d'enfants, n'envisageant pas l'option de roulements d'enfants qui se succéderaient dans l'eau

*“Si t'as un taux encadrement, même si t'as deux-trois enfants en plus, mais que tu veux quand même faire plaisir aux enfants... Franchement, je prône la sécurité euh... je me dis “là, la sécurité, ouais, ils vont être tristes 5-10 minutes, de pas aller [...] dans l'eau, mais euh... on va leur faire plaisir autrement”*),

sous couvert de la sécurité (*“La sécurité ouais, non, c'est primordial !”*), et d'évènements les plus improbables dans la Manche (*“pour que l'enfant il se retrouve dans l'océan, dans la bouche d'un requin, (rires) non merci !”*). François fait part de leur méconnaissance du milieu et des marées qui les a amené à réagir rapidement à la marée (*“Nous, on avait posé un camp, [...] sauf qu'on n'avait pas pensé que la mer allait monter [...], il fallait tout redéplacer en urgence”*), pour une sortie qu'il considère *“compliquée”* et nombre d'enfants qui découvrent la mer. Pour Omayma, les dangers ne sont pas réservés aux moments de baignade, envisageant alors que les enfants puissent se disperser sur la plage (*“ah ! là-bas, il y a des crabes !”*, *ils vont y aller, du coup il faut être à l'affût de tout*). Dans ce même milieu maritime, pour Laurie, la présence d'un maître-nageur est une condition pour la baignade. Elle observe des enfants plus excités et moins disciplinés qu'à l'accoutumée, parant alors

aux accidents. Pour elle, dans ce milieu comme dans d'autres, le danger provient à la fois de l'environnement mais également d'un manque d'observation et d'attention de l'animateur

*(“si l'animateur [...] ne surveille pas assez ou s'il est inattentif clairement, forcément on met en danger l'enfant. [...] C'est les deux : l'environnement et l'animateur en tant que tel. [L'animateur], il s'adapte à l'environnement et fait en sorte que l'enfant prenne le moins de risque possible, et aussi faire en sorte d'être vigilant à tout risque qui peut arriver”),*

envisageant ainsi les pertes dans les parcs d'attraction (*“si on n'est pas attentif, un gamin qui part, c'est vite arrivé. Ça c'est aussi à nous de bien faire gaffe à nos enfants. [...] Pour un animateur vigilant, ce n'est pas censé arriver”).* Si la mer fait positivement l'unanimité des animateurs qui en parlent en considérant la balance bénéfiques/risques et bénéfiques/contraintes, ce n'est pas le cas des parcs d'attraction, comme pour Marine (*“Je me suis dit que le parc d'attraction, c'était vraiment de la merde avec les gamins. (rires)”*), relevant ainsi des aspects négatifs comme le risque qu'un enfant se perde, l'attente et le coût, qu'elle entrevoit maigrement compensés (*“Tu es vigilant sur des trucs et finalement, tu as fait trois attractions dans la journée”).* Si elle concède des bénéfices (*“Oui, ça en jette un peu dans leurs yeux”*), ces sorties en nombre lui déplaisent (*“C'est chiant, tout le centre, [...] 60”*) et elle y préfère des activités préparées par les animateurs (*“Il y a moyen de faire des grands jeux un peu fous qui les marqueront tout autant. Si tu fais ça, vraiment surdimensionné, il y a moyen de les marquer”*), d'autant plus qu'elle juge qu'ils peuvent y aller dans d'autres cadres. Par ailleurs, Omayma pointe aussi les parcs d'attraction comme vecteur d'hyper-vigilance pour les animateurs

*(“Quand tu vas dans un parc d'attraction, faut être hyper... voilà, partout... tu sécurises tout, mille fois plus, t'as toujours peur d'en perdre un, il y a énormément de monde, la foule et tout... eux ils sont euphoriques, du coup il faut toujours... Ouais, faut être à l'affût de tout”).*

Indra désigne, quant à elle, d'une manière plus générale, les situations où les jeunes peuvent sortir de leur champ de vision dans une foule comme constitutives d'incertitude (*“Tu amènes des jeunes au 14 juillet, évidemment, tu es dans une foule tout ça, c'est plus difficile d'avoir un œil sur tout le monde. Du coup, les situations où tu n'as pas les jeunes tout le temps en visu...”*). Cela ne signifie néanmoins pas qu'elle fuie ce type de situations, qui fait, au contraire, partie du champ des possibles, la concernant.

Thibault évoque une situation de pratique d'accrobranche à la SATÉD. Ce jour-là, il accompagnait une enfant qui ne *“supporte pas être prévenue trop à l'avance”*, de plus réveillée à six heures du matin par un autre lui lançant *“on va à l'accrobranche cet après-midi”* (*“la v'là partie, [...] toute la journée, elle m'a dit : “je veux pas aller à l'accrobranche...”*) Il poursuit : *“au final, elle était super contente d'aller à l'accrobranche, sauf que moi, j'ai le vertige !”* Seuls les enfants repérés sans

“problèmes de motricité”, ni “appréhension avec le vide” et vertige y sont partis, l’un des enfants sur place refusant de faire le parcours : (“avant il faisait les parcours d’accrobranche, [...] et là, il a pris peur du vide”). La jeune fille ? “Elle était pas trop à l’aise...” et, assurée, tombe sur un atelier à 5 mètres de haut : “j’ai dû aller la rechercher au milieu, enfin pour la resoulever pour qu’elle se remette sur le pont de singe sauf que bon moi, j’avais le vertige... (rires) donc, c’était pas simple du tout”. “Pendant dix minutes, j’étais tout seul avec la gamine qui montait en pression” détaille-t-il, précisant qu’elle n’était pas dans une position confortable, s’amusant ainsi : “et moi qui étais là (rires) en train de trembler comme une feuille pour la remonter”. “Elle était tenue, donc je pouvais la lâcher, mais dès que je sentais que j’allais tomber, je remettais mes deux mains sur le... (rires) [...] sur ce coup-là, je faisais pas le malin”, précise-t-il encore. Au sujet de son vertige : “Enfin... j’ai le vertige. Je peux faire de l’accrobranche, il y a pas de problème, mais quand je suis concentré sur mon truc tout seul, [...] quand [...] tu te concentres sur l’enfant [...] c’est plus compliqué [...] Tu dois vraiment mettre de côté ton appréhension pour déjà rassurer le gamin [...] j’étais vraiment pas fier.” La position sur le parcours faisait alterner un adulte et un enfant. L’animateur de derrière aidait alors déjà un autre enfant. Il est venu l’aider après, l’enfant attendant derrière étant “capable d’attendre”. La chute ? Thibault, qui s’inquiétait de la suite du parcours, ignorait alors qu’on pouvait descendre à l’échelle après avoir détaché le mousqueton. Une fois descendue (“elle voulait plus poursuivre le parcours”), elle a été applaudie et était contente de l’avoir fait. Thibault, qui a “dû rester sur le parcours d’accrobranche” l’était un peu moins.

Tiffanie a campé avec de jeunes enfants dans l’enceinte de la structure, en plantant les tentes derrière le bâtiment. Elle reconnaît à la fois que cela leur a permis de camper à proximité, avec un certain confort, à la fois lié à la proximité des toilettes et aux possibilités de rapatriement à l’intérieur en cas de pluie, comme cette année (“on n’avait pas envie de les faire galérer sous la pluie”).

#### 6.2.1.5.2 - Dans les structures

##### - Des endroits risqués ?

À l’intérieur des structures, des endroits sont repérés comme plus ou moins sécurisés. François repère, par exemple, un “muret” sur lequel les enfants peuvent simplement s’asseoir (“Pourtant le muret, il est grand comme ça, mais il suffit qu’ils fassent le con dessus pour qu’il y en ait un qui tombe et qui se fracasse la tête, ça peut aller très vite”, explique-t-il. S’il a conscience que les enfants “peuvent marcher 10 fois sur le muret sans se faire mal, [...] il suffit d’une fois”) ou encore le “Synthol”, nom renvoyant au slogan publicitaire (“c’est là où ça fait mal”), où se trouve toujours un animateur avant que des activités repérées sur le planning n’aient officiellement débutées.



Déterminer un lieu comme étant non accidentogène semble périlleux pour François :

*(“Dès que tu commences à faire un truc où il y a la possibilité de se faire mal, après tu peux te faire mal en faisant tout et n’importe quoi, mais dès que tu provoques pas le truc, par exemple tu peux courir et prendre une branche, tu peux très bien tomber et te faire très très mal...”).*

Quentin envisage une surveillance “partout” et de tous les instants, estimant que cela s’étend même aux toilettes (*“On est obligés d’être là avec eux. Obligés de les surveiller...”*). Ainsi, des zones-frontières qui se trouvent à l’intérieur même de la structure font ici l’objet d’une attention particulière, comme celles où se trouvent des portes, dont l’opacité ne permet pas de voir ce qui se trouve derrière, infranchissables pour ceux qui se trouvent de part et d’autre, lorsqu’elles sont bloquées ou verrouillées. Ainsi, à notre étonnement, concédons-le, Quentin raconte que les enfants d’une petite dizaine d’années ne doivent pas tout à fait fermer la porte des toilettes

*(“Pour ça que tu fermes pas la porte dans les toilettes parce que tu peux avoir un œil sur lui, limite... [La porte] est fermée, mais je veux dire tu mets ta main comme ça quoi (il montre ses deux mains mimant le fait de coincer la porte) [...] Comme ça t’as tes doigts entre deux [...]. On n’a pas le droit de fermer la porte à clé”),*

envisageant la possibilité d’enfermement involontaire qu’une fille a déjà rencontré dans les toilettes en camping (*“Elle s’enferme, elle reste bloquée [...], j’entendais derrière, [...] elle pleurait, elle se met à taper partout... j’ai arraché la porte !”*).

Autres frontières, celles délimitant les lieux d’activité entre enfants de groupes d’âges différents qui sont globalement posées dans chaque centre. En colo, à la Maison de Courcelles, la salle de jeux est dédiée à la fois aux enfants des deux groupes d’âge, qui peuvent s’y retrouver durant la journée.

Selon François, le bâtiment dans lequel se déroule son centre se veut adapté aux enfants (*“il y a tout qui est fait pour les enfants”*), jusqu’aux tables arrondies. Il reconnaît seulement une dangerosité aux portes (*“à la limite, le plus dangereux au centre c’est les [...] grosses portes, ils pourraient se coincer les doigts”*). Charlotte estime que les locaux dans lesquels se déroulent les centres sont généralement adaptés (*“Souvent on est dans des lieux plutôt adaptés”*), dont il s’agit d’aménager les espaces

*(“des coins de table qui traînent, [...] des choses qui sont au milieu du passage, sur lesquelles l’enfant peut tomber [...] ça fait aussi partie de la sécurité. [...] On va créer différents espaces, [...] un espace [...] fluide, [...] adapté pour les enfants, ils vont pouvoir circuler librement sans que ce soit dangereux pour eux.”),*

qu’il s’agit, pour Charlotte, de préserver sécurisées (*“pour que tout soit sécurisé, pas qu’il y ait des couteaux de table qui se baladent [...] lorsqu’on n’en a pas l’utilisation”*).

“C'est des enfants, il faut qu'ils jouent, (rires) et qu'ils courent dans l'herbe [...]. Oui... ils peuvent tomber mais...” dit Maëva, qui envisage jeter “un œil de temps en temps...” à des enfants seuls dans le parc entièrement en herbe à l'arrière du bâtiment de la Maison de Courcelles. Ces propos induisent l'importance de la nature du sol : Cette phrase aurait-elle pu être formulée avec un revêtement en béton, tel que chaque animateur travaillant dans une école a pu le présenter ? Pierrick dit ainsi choisir le revêtement du sol en fonction de l'activité concernée (“Le facteur n'est pas passé, et tout si, on peut le faire sur l'herbe. Parce que ça court... Un dérapage est vite arrivé, [...] c'est de la jugeote”). Pour Steve, certains jeux ne sauraient être pratiqués sur certains types de terrains, comme, par exemple, ceux présentant des obstacles (“On ne va pas faire une balle aux prisonniers [...] avec des arbres au milieu [...]. Il faut que le jeu soit adapté au lieu. [...] On choisit le jeu et après, on prend le lieu. [...] Ouais c'est logique aussi”). François, dont le centre dispose à la fois de zones en herbe et en béton, évoque l'interdiction de courir pour les enfants sur ces derniers espaces

(“Sur les chemins en béton, ils ont pas le droit de courir, c'est des trucs cadrés parce que sur un chemin en béton, si tu tombes là, c'est sûr tu saignes, tu t'ouvres, alors que tu tombes sur l'herbe, voilà, là où il y a beaucoup moins de risque de se faire mal. C'est là où il y a plus de risque, c'est là qu'il faut interdire”).

Steve repère plus généralement comme insécures les espaces dans lesquels un nombre important d'enfants est confiné, surpeuplés, exigus. Charlotte estime ces mêmes conditions comme insécures et vecteurs de stress pour les animateurs

(“Les conditions qui peuvent amener de l'insécurité, les lieux où il y a beaucoup de monde. [...] Je trouve que c'est difficile quand on a un groupe d'enfants, c'est vite insécurisant même si on essaye de maintenir la sécurité. Je trouve quand même que pour les animateurs c'est stressant”).

### - Affordances

Les animateurs évoquent les *affordances*, liées à leur environnement et ressenties comme propices à un certain usage par les enfants, telles des possibilités d'action offertes (J. J. Gibson, 1977, 1979). Ces *affordances* apparaissent différentes selon les publics, Thibault évoquant ainsi les enfants de la SATÉD, aux *affordances* qu'il repère comme particulières, lesquels vont pouvoir jouer avec des couches sales ou avec l'eau des toilettes, ce qui n'apparaît pas ailleurs.

Pour lui, les animateurs y sont plus vigilants sur des choses auxquelles on ne prêterait pas attention habituellement, dans un autre ACM, comme les lavabos (“ils peuvent très bien laisser le lavabo ouvert ou jouer avec l'eau en pleine nuit”) ou les issues de secours, autrement considérées comme les portes “où on part s'il y a un incendie”, alors que “pour un enfant autiste [...], c'est une porte comme une autre et ils peuvent s'échapper en pleine nuit”.

Ces *affordances* concernent les enfants mais également les animateurs qui ne vont pas se montrer vigilants aux mêmes choses, comme pour une descente d'escaliers à la SATED :

*(“même descendre les marches, c’est un point de vigilance [...]. Il y a des enfants qui sont pas à l’aise au niveau de la motricité, [...] entre le moment où il descend les marches et le moment où il est en bas, on a été dix fois plus concentré qui si ça avait été un gamin en centre aéré”),*

où il s’agit pour lui alors de s’adapter à la façon de se déplacer d’enfants (*“si l’enfant, il a besoin qu’on le tienne par la main... [...] qu’on se mette face à lui... [...] juste une attention particulière...”*), estimant qui ont plus de malchance de tomber qu’un *“enfant ordinaire”*. Pour lui, ces moments d’attention sont multiples (*“C’est l’un des moments, il y en a tellement...”*). Ainsi, il évoque la nuit (*“aller faire le tour, voir s’il y a personne qui est tombé de son lit”*), la douche (*“surveiller les enfants [...] qui ont pas trop de motricité, [...] on est super vigilant, [...] avec l’eau, ça glisse”*), les repas

*(“si on ne fait pas attention, les enfants, ils peuvent vite se retrouver à s’étrangler, parce qu’ils ont mangé trop vite ou [...] tout bêtement, parce qu’ils ont avalé de travers comme un autre, [...] ou alors ils ont ingéré quelque chose qui ne se mange pas. (rires)”*),

ou même n’importe quelle sortie extérieure (*“il y a des enfants à la SATED qu’on est obligés de leur donner la main, parce qu’ils auraient vite fait d’aller se retrouver dans l’eau, [...] parce qu’ils sont attirés par l’eau et si on les lâche, ils peuvent aller direct dans l’eau”*). Pour lui, *“c’est quasi tout le temps, mais des moments moins”*, cela dépendant du moment de la journée. Il illustre le cas moins sollicitant d’un enfant *“dans la salle d’activité où il y a que des jeux [...], où il peut pas sortir, [...] dans un endroit sécurisé, et explique que “là forcément, l’attention elle va un... plus vite diminuer, mais elle reste là quand même, parce qu’il faut être vigilant”*, se souvenant d’exemples d’enfants attrapant les cheveux d’un d’autre. Un autre exemple : *“l’enfant, dans le Trafic, il y a pas de problème, il reste assis et il regarde la route”*, expliquant que, si l’attention diminue, il peut tout de même y avoir des problèmes.

Des objets sont repérés comme dangereux par des animateurs. Tous n’appliquent pas la même conduite vis-à-vis de ces derniers, avançant alors leurs représentations. On trouve alors des objets dits dangereux, rangés ou mis hors de portée des enfants.

Ainsi, les uns, comme Mélanie vont les ranger afin qu’ils ne soient pas utilisés (*“je les connais, il y en a ils sont parfaitement capables de faire n’importe quoi avec”*). Elle désigne ainsi des objets coupants (*“leur laisser des cutters pour des 7-8 ans, [...] je le ferais pas parce que c’est dangereux”*) et également d’autres types de matériel (*“on sait très bien que la peinture ça peut partir très loin”*), qu’elle ne laisse pas en *“libre accès”*. Bien qu’il pense qu’on puisse se blesser avec tout objet, François considère tout de même qu’il y a du matériel dangereux, qu’il s’agit de mettre *“hors de portée des enfants”*, comme pour les trousseaux pharmacie.

Pour Steve, il s'agit de ne pas laisser les enfants seuls, avec des objets coupants accessibles (*"Tu fais une activité manuelle, je ne vais pas laisser mon cutter là, au milieu de la salle, et partir dans le couloir aller chercher ma veste"*). Pour lui, il s'agit de ranger et mettre hors de portée des enfants le cutter après qu'il l'ait utilisé, ce qu'il estime comme du *"bon sens"*, *"logique"*, *"naturel"*, *"des trucs tout simples"*, une *"habitude"* pleine d'automatismes (*"sans y penser"*), pouvant *"éviter des dangers importants"*.

D'autres, participent à une mise à disposition du matériel, comme les animatrices à la Maison de Courcelles. Les outils n'y sont pas hors de portée, mais accessibles dans le coin *"trappeur"*, où il s'agit pour les enfants de dire à l'animateur quand ils prennent les outils. Les enfants peuvent décider d'apprendre à s'en servir, leur utilisation par les enfants gagner en maîtrise et en technique, le danger être et apparaître moins automatique. Néanmoins, cela n'est pas toujours réellement possible, au regard d'une confiance difficile à accorder par des animateurs connaissant mal l'utilisation d'un outil (Juliette : *"Je me dis que du coup si moi j'arrive pas trop à les utiliser... comment je peux donner confiance aux enfants et leur montrer comment utiliser... et avoir confiance en eux du coup..."*).

Concernant le coin *"cirque"*, Maëva évoque des espaces dissociant notamment la pratique de la boule d'équilibre des autres pratiques (*"quand c'est boule on aime bien créer un espace d'un côté pour pas qu'ils... il y ait des enfants qui interfèrent et que ça puisse créer du danger"*). Des *affordances* trop nombreuses pour elle, l'appelant à intervenir, soit un moment où cela dégénère, trop d'enfants ou trop de boules d'équilibre sorties, lesquelles peuvent nécessiter que les animateurs pratiquent une assurance, l'inviteraient soit à appeler du renfort, soit à appeler à ranger les boules d'équilibre, soit à déplacer l'action dans le temps

*("faut pas avoir peur à ranger les boules [...] forcément il faut assurer les deux boules et gérer ça, et que tu peux pas du tout gérer tout le reste... [...] Dire euh... à ceux qui font de la boule "bah là je peux pas trop tout gérer, ça serait bien qu'on range les boules on les sortira quand il y aura un peu moins d'enfants, vous pouvez repasser plus tard si vous voulez"").*

Pour Indra, les situations à risque font partie du quotidien (*"Ce n'est pas qu'il en faut, mais c'est qu'elles font partie du quotidien"*), alors qu'elle essaye de limiter celui-ci quand il apparaît important (*"Donc, il faut juste les accepter, et puis, limiter le risque quand grand risque il peut y avoir"*), cette importance pouvant être, pour Indra, liée à une multiplicité d'*affordances* qui pourraient le mobiliser

*("Tu prépares le repas, tu es avec des jeunes et que tu as un réchaud avec du gaz, et qu'en même temps tu as des jeunes qui coupent les légumes avec des couteaux, et que tu as un jeune qui dit : "tu peux venir m'aider à [...] fermer ma valise..." Bah non ! (rires)"),*

nous renvoyant ainsi au mythe d'Argos Panoptès, dieu grec aux cent yeux. Pour Indra, il s'agit pour l'animateur de repérer des priorités, priorités qu'elle décrit comme subjectives (*"Après, c'est*

vachement subjectif”) et donc variées, nous renvoyant ainsi aux autres entretiens (“*Je pense que tu dois t’en rendre compte dans la question sur le risque que tu poses. Je pense que ça varie beaucoup de personnes.*”). Cette même référence divine nous apparaît lorsqu’elle évoque le fait de multiplier le nombre d’Opinel utilisés à la fois (“*Tu ne donnes pas 15 Opinel aux 15 gosses, parce que tu ne peux pas avoir les yeux rivés sur 15 enfants*”).

#### 6.2.1.5.3 - L’environnement imaginaire

L’environnement imaginaire, créé, auquel invite les thématiques, et ses limites sont également cités par plusieurs animateurs.

Ainsi, pour Alice, il n’est pas vraiment question de suivre une thématique lors d’un camp (“*Je trouve que c’est difficile de trouver un thème et de le garder*”)

Par contre, Quentin ne remet pas en question cette idée de thématique, qui semble lui apparaître comme une norme (“*nous on a pris les îles*”) qu’il s’agit de suivre pour la décoration, ou en essayant d’accorder les jeux avec.

Pour la diffusion d’un dessin animé, dans une forme de désobéissance, Léa est allée outre le thème “*musique*” que sa directrice souhaitait exploiter “*au maximum*”, car pour elle “*quand on a un thème, il faut le respecter au maximum*” (“*elle a voulu que ce soit vraiment dans le détail, au moindre truc*”). Au final, l’équipe n’a pas trouvé de dessin animé en lien avec le thème et qui pouvait intéresser les enfants et a préféré diffuser un “*petit dessin animé sympa*”, “*où tous les enfants rigolent*”, plutôt qu’une comédie musicale, que la directrice voulait qu’ils regardent, incompréhensible, selon elle, pour des enfants de 6-7 ans (“*on a fait un peu à notre sauce. On s’est dit “c’est bon” [...]. C’était pour le plaisir des enfants*”), provoquant une réaction de la directrice (“*On s’est fait un peu crier*”). Steve dit mettre au moins deux jeux par semaine en lien avec le thème du centre, “*les pirates*” (“*on va faire des têtes de mort au lieu de faire des croix, toujours dans l’idée de vraiment les garder plongés dans le thème*”). S’il expose vouloir en faire ainsi “*un maximum possible*”, il reconnaît ne pas le faire tout de même avec tous les jeux, entrevoyant là un seuil de saturation

(“*Après, pour certains jeux, une balle aux prisonniers [...], ça devient lourd [...], il va commencer à saturer à entendre « pirate » partout. Je pense que c’est bien aussi de souffler, [...] aussi de garder quand même des jeux [...] sous la forme traditionnelle et pas que pirate*”),

pour des effets contre-intuitifs (“*Sinon, à la fin du mois, il va détester les pirates si on en parle trop. [...] C’est bien de le faire régulièrement, mais il ne faut pas dépasser non plus la saturation*”).

Faisant référence au thème du “*cinéma*”, Steve rapporte avoir déjà observé une lassitude relativement à un thème impliquant des tournages (“*Sur les derniers tournages, on commençait à avoir une lassitude. Toujours refaire des tournages ou... c’est vrai qu’à la fin, ça commençait à être dur*”).

d'apprécier aussi le thème”), cela étant, selon lui, quelque peu induit par ce thème (“le thème nécessitait ça. Forcément, des tournages, ça ne se fait pas [...] en deux heures [...]. Créer un film, ça prend forcément du temps. [...] Le film, il faut le finir”). S’il constate la lassitude chez les enfants, leur moindre réceptivité, leur baisse de concentration, leurs plaintes, l’animateur doit essayer de les maintenir dans l’activité

*(“il faut essayer toujours de les entraîner dedans même si ça devient difficile. On ne peut pas abandonner le film en plein milieu. Il faut arriver à les captiver, il faut toujours créer le désir chez l’enfant. [...] C’est notre travail aussi d’essayer de les adhérer à nos idées... et faire les activités comme on souhaite.”)*

Léa évoque une thématique, la guerre, réfreinée par la législation, le paintball (“pour eux c’est risqué, parce que ça rappelle tout ce qui est la guerre et ce n’est pas possible”). Selon elle, la façon d’amener l’activité va influencer sa réception par les enfants

*(“Si on met une mise en scène où bien sûr “oui c’est la guerre, on fait deux équipes, le but c’est de s’entretuer nanana” là ça va être compliqué. Après, si on parle plus de [...] se toucher avec la peinture, enfin on peut mettre je pense de façon plus pédagogique”)*

bien qu’elle ne soit pas déterminante pour cela (“Je pense qu’il y a des enfants qui vont plus le voir comme un jeu où il faut se tirer dessus avec de la peinture, qu’il y a un enfant qui va plus penser que c’est comme une guerre”). Elle privilégie cette option (“si on l’amène d’une façon où ça va plus être de jouer avec la peinture, ça sera mieux pour l’enfant”), qui, selon elle, préserve quelque peu des excès (“je trouve qu’il faut l’amener d’une façon la plus simple et ne pas trop être dans l’excès”), avec des animateurs qui prennent ainsi des précautions dans le choix du vocabulaire

*(“S’ils l’amènent, ouais, d’une façon où [...] il faut vraiment se tuer “tu es touché, tu es mort”, [...] “mort” pour un enfant, c’est peut-être un mot fort, [...] ça va être plus fort que de dire “ouais, tu as une tâche de peinture, tu es touché”)*

Selon elle, les excès ont certainement participé à réfreiner cette pratique (“je pense que s’ils ont enlevé le paintball, c’est qu’il y a eu des idées comme ça, de la part peut-être des enfants ou des animateurs”), excès observables ailleurs (“ça n’empêche pas les enfants de jouer à la guerre à la console”) mais auxquels les animateurs ne doivent pas participer, selon elle, car elle repère qu’ils pourraient amener “des idées dans la tête des enfants” (“peut-être que, [...] si on est au paintball, s’ils se font toucher, ils vont penser à la guerre dans leur cerveau, ça va monter, on sait jamais (rires)”)

La pré-enquête nous a permis la découverte d’excès rapportés, liés au développement d’un thème, pour une colo scout Godefroy de Bouillon avec un garçon dans une cage, hissée à plusieurs mètres de haut, lequel avait perdu à un jeu de type médiéval et allait y passer plusieurs heures.

Davy nous présente une particularité pédagogique du scoutisme, avec un entremêlement, une frontière peu tangible, entre réalité et fiction, pour des louveteaux et louvettes plongés dans l'univers du *Livre de la jungle* (Kipling, 1972),

*(“l’univers scout, guide et scout d’Europe, on [...] la première branche qui est les louveteaux et les louvettes où on plonge les jeunes, les jeunes de 8 à 12 ans dans l’univers du Livre de la jungle. Alors, ce n’est pas Le Livre de la jungle de Walt Disney même si on a Baloo, Bagheera, Kaa...”)*,

dont ils seraient en quelque sorte assimilés au personnage central de l’histoire, Mowgli (*“va faire les choses pour être un bon petit homme”*), la pédagogie consistant ainsi pour Davy à faire *“des choses pour faire grandir les enfants, pour qu’ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie.”* Cette fiction s’associe à une volonté autrement réelle, pour Davy, une façon d’envisager l’environnement, propre aux scouts (*“quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu’ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses [...] préserver aussi ce que la nature donne.”*).

#### 6.2.1.5.4 - Environnement relationnel et humain

Alice estime avoir sa part dans le fait que chaque jeune puisse passer un bon moment, à travers un échange (*“leur transmettre [...] des choses qu’il sait, et c’est un échange aussi, je pense, du coup, de recevoir ce que les jeunes ont à apporter”*) en portant une attention à chacun (*“et du coup d’être vigilant aussi, à ce qu’il n’y en ait pas trop qui sont à l’écart, [...] qui ne se sentent pas bien”*), en prenant du temps pour discuter *“en petit groupe”* ou lors des *“temps du quotidien”*. Bien qu’elle glisse ne pouvoir tout percevoir. elle estime important pour les animateurs de *“faire un peu aussi attention aux signes”*, estimant que ces derniers ne sont pas forcément relatifs à de la discussion mais peuvent s’observer, comme lorsqu’un jeune se met à l’écart. Alice dit que les animateurs, dans lesquels elle s’inclut, vont généralement voir les mêmes jeunes (*“tendance à aller vers les jeunes qui sont plus à l’aise et qui font plus de choses”*) et estime important d’avoir en tête le fait de pouvoir parler à chacun, comme par exemple lors d’une balade. Elle entrevoit pouvoir ainsi mieux les connaître et accroître la confiance des jeunes (*“ils se sentent plus en confiance, je pense que ça ne doit pas être trop agréable d’avoir des animateurs qui vont toujours avec les mêmes jeunes et que, toi en tant que jeune, ils ne viennent jamais te voir”*) qu’il s’agit de les prendre avec équité.

#### - Tirailés

Pour Sébastien, l’animateur est en quelque sorte un pion au milieu du jeu (*“On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n’est pas évident de gérer”*), cela nécessitant une équipe soudée, au risque d’une fatigue psychologique.

Indra considère également un tiraillement qu'elle ne nomme pas dans "l'adaptabilité" que l'animateur peut montrer à la fois à un environnement réel et représenté ("À la météo, au groupe que t'as, à sa tranche d'âge, au rythme qu'il a besoin, à ses besoins tout court, à ses envies, à ses lacunes et ses points forts, ton budget (rires), le matériel que tu as, l'équipe d'animation que tu as, à ce qu'on attend de toi").

### **6.2.1.6 - Blessures et désagréments**

#### **- Blessures**

##### **Se blesser**

Des blessures, des stigmates corporels apparaissent sur les corps-mêmes de plusieurs animateurs. Certains d'entre eux proviennent directement des temps d'animation, comme pour Quentin, Marine ou Mélanie. Quentin s'est brûlé avec un pistolet à colle en préparant une activité :

*"Sinon... tu te brûles, comme moi tout à l'heure, (il montre sa main). [...] Avec le pistolet à colle ! (rires) [...] Je me suis brûlé dans la colle, parce que je suis pas doué manuellement... [...] Bah après c'est rien, [...] tu t'es brûlé, [...] t'avais un petit bout de peau qui est tiré et pis voilà... tu vas pas mourir hein..."*

Marine nous montre son pied et nous explique qu'elle s'est rentrée un coquillage dans le pied sur la plage. L'ouverture est très apparente, Marine nous dit que cela se referme bien : "c'était bien profond". Elle nous raconte :

*"Je marche tout le temps pieds nus et là où je me blesse, c'est là où tout le monde est pieds nus. J'ai couru comme une débile dans l'eau [...] en levant les jambes assez bien hautes, pour bien éclabousser et bam. [...] ça a pissé le sang sur le truc. J'étais dégoutée."*

Désolée, de risquer de ruiner la journée plage, "un projet des gamins", Marine leur a proposé de retourner avec eux à l'eau ("tant pis, il faut que j'y aille à fond et tout"), alors qu'un "gamin qui est pompier" lui a dit : "non, non, tu ne retournes pas à l'eau. Tu risques l'infection", ce qu'elle n'a pas accepté tout de suite ("Je suis un peu dingue. Si ça aurait été un gamin, j'aurais dit « non, c'est mort, tu ne vas pas retourner là »"). Elle explique qu'avec des enfants, on pourrait s'attendre à ce qu'ils fassent les "dingues" et apprécie qu'ils lui aient dit : "surtout pas, arrête, t'es blessée. Vas-y, mets un chapeau. Allonge-toi", soulignant le fait qu'ils prennent soin d'elle. Il apparaît que Mélanie s'est blessée au bras ainsi qu'au genou, en tombant lors d'un jeu. Avec humour, elle nous explique que c'est à cause de son collègue Dimitri, qui l'a encouragée à jouer davantage avec les enfants, car elle avait tendance à souvent surveiller les jeu, à "faire l'arbitre" :

*"Donc bah lundi, qu'est-ce ce qu'on fait ? [...] Je joue avec, je cours après le collègue pour pouvoir le toucher et un beau dérapage [...] glissade sur la main sur le béton [...], qui a bien pris cher surtout enfin, le genou...". "J'ai été [...] vraiment bien éraflée et [...] d'un seul coup, j'ai eu ma main qui a commencé*



à doubler de volume” [...], j’ai fait : “mon Dieu ! On va [...] nettoyer tout ça, mettre un truc dessus au cas où”.”

Elle a donc mis un pansement sur ses plaies, du fait notamment d’activités où elle a fait usage de craie. Loïc a failli tomber lors d’une remontée de rivière et a échappé à une éventuelle blessure :

*“La remontée de rivière... c’est un évènement vraiment à risque, on est dans de l’eau, avec des pierres qui glissent [...], bah ouais, là il y a... beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, faut être attentif à soi aussi ! Si on tombe et qu’on se blesse, on met aussi les autres dans la galère ! [...] On remontait un toboggan naturel, [...] j’ai dû louper un endroit où poser mon pied et... bah j’ai trébuché, mais j’ai eu le temps de me rattraper [...] j’aurais pu me cogner la tête et tomber dans les vapes et là... [...] l’autre adulte aurait dû prendre la responsabilité [...] c’était vraiment une activité à risque [...] Je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu’il soit.”*

Indra évoque une situation dans laquelle elle s’est trouvée en difficulté physique :

*“On a fait de la bouée tractée [...], c’est un bateau qui tire une grosse bouée. [...] Le but, c’est de rester accroché le plus longtemps possible. [...] Évidemment t’as le moment « allez, on saute sur les animateurs » [...], tu sens qu’ils ont bien envie de t’en faire baver.”*

### Une blessure préalable

Des blessures antérieures ont pu poser des difficultés à François durant sa période d’animation. Quand il arrive le matin, les animateurs lui parlent de sa tête fatiguée peut-être due au contrecoup du mois de juillet, François, évoque, lui, son mal de genou. Il va repasser sa 1<sup>re</sup> année de STAPS car il s’est sérieusement blessé au genou :

*“Avec les ados ou les petits, dès qu’il y a un truc sport je peux adapter et, c’est pas les mêmes motivations, mais voilà j’aime bien être là et jouer tout simplement. Après cette année, c’est pas pareil parce que je me suis fait les ligaments croisés. Du coup, le sport, c’est pas trop ça, mais en foot tout ça, je suis toujours là les motiver. S’il le faut, je fais l’arbitre tout ça, sport, basket, j’ai pas besoin de trop courir, du coup, je joue avec eux”.*

### - Désagréments

Différents types de désagréments sont évoqués lors des entretiens. Ainsi, Axelle exprime le fait qu’elle n’aime pas dormir dans une tente : “C’est [...] très dur.[...] j’appréhende le fait de dormir en tente pendant deux mois.” Tiffanie évoque le centre équestre et son *equiphobie* : “J’ai plus peur des chevaux que de ce qui va se passer avec les enfants. Je n’aime pas les chevaux. [...] Après, je m’en fous, c’est trois séances d’équitation donc ce n’est pas la mort. [...] Ouais, j’en ai peur. [...] Mais après, ce n’est pas grave, ce n’est pas à moi de monter dessus, ni rien.” Thibault et Davy évoquent leur vertige. Thibault évoque cela dans une situation de pratique d’accrobranche à la SATÉD. Ce jour-là, il accompagnait une enfant qui ne “supporte pas être prévenue trop à l’avance”, de plus

réveillée à six heures du matin par un autre lui lançant *“on va à l'accrobranche cet après-midi”* (*“la v'là partie, [...] toute la journée, elle m'a dit : “je veux pas aller à l'accrobranche...”*) Il poursuit : *“au final, elle était super contente d'aller à l'accrobranche, sauf que moi, j'ai le vertige !”* Seuls les enfants repérés sans *“problèmes de motricité”*, ni *“appréhension avec le vide”* et vertige y sont partis, l'un des enfants sur place refusant de faire le parcours : (*“avant il faisait les parcours d'accrobranche, [...] et là, il a pris peur du vide”*). La jeune fille ? *“Elle était pas trop à l'aise...”* et, assurée, tombe sur un atelier à 5 mètres de haut : *“j'ai dû aller la rechercher au milieu, enfin pour la resoulever pour qu'elle se remette sur le pont de singe sauf que bon moi, j'avais le vertige... (rires) donc, c'était pas simple du tout”*. *“Pendant dix minutes, j'étais tout seul avec la gamine qui montait en pression”* détaille-t-il, précisant qu'elle n'était pas dans une position confortable, s'amusant ainsi : *“et moi qui étais là (rires) en train de trembler comme une feuille pour la remonter”*. *“Elle était tenue, donc je pouvais la lâcher, mais dès que je sentais que j'allais tomber, je remettais mes deux mains sur le... (rires) [...] sur ce coup-là, je faisais pas le malin”*, précise-t-il encore. Au sujet de son vertige : *“Enfin... j'ai le vertige. Je peux faire de l'accrobranche, il y a pas de problème, mais quand je suis concentré sur mon truc tout seul, [...] quand [...] tu te concentres sur l'enfant [...] c'est plus compliqué [...] Tu dois vraiment mettre de côté ton appréhension pour déjà rassurer le gamin [...] j'étais vraiment pas fier”*. La position sur le parcours faisait alterner un adulte et un enfant. L'animateur de derrière aidait alors déjà un autre enfant. Il est venu l'aider après, l'enfant attendant derrière étant *“capable d'attendre”*. La chute ? Thibault, qui s'inquiétait de la suite du parcours, ignorait alors qu'on pouvait descendre à l'échelle après avoir détaché le mousqueton. Une fois descendue (*“elle voulait plus poursuivre le parcours”*), elle a été applaudie et était contente de l'avoir fait. Thibault, qui a *“dû rester sur le parcours d'accrobranche”* l'était un peu moins. Davy évoque aussi son vertige lorsqu'il nous parle de l'ascension d'une cathédrale avec des jeunes : *“Moi, le premier, j'ai le vertige, et puis, j'en ai un autre qui a plus le vertige que moi. J'ai dit “Bon ! Qui voulait monter en haut de la Tour nord à 63 mètres ? C'est autorisé avec [...] le Centre des Monuments Nationaux”. J'ai dit “Ok ! Vous y allez, mais ceux qui ont le vertige, vous redescendez”. Bon, voilà, on est redescendus, on s'est tous attendus en bas. On ne va pas prendre de risque là-dessus en disant [...] « Je ne peux plus descendre, je suis bloqué », on va peut-être éviter d'appeler le SAMU. Là, c'est par hélico ou descendre en rappel avec les pompiers. [...] On n'y arrive pas, ce n'est pas la peine de risquer”*.

Loïc évoque le fait de surpasser ses peurs. Il raconte qu'il s'est proposé pour conduire des neuf places en ACM alors qu'il n'en avait jamais conduit. Il explique : *“C'est un peu risqué bien sûr mais... si on veut que tout le monde puisse partir, [...] il faut y aller... il faut prendre le camion même si on... a jamais conduit sur des routes comme ça, [...] on fait gaffe, mais on y va”*, ajoutant, ainsi, d'une manière plus générale : *“on fait des activités qu'on... n'a jamais fait, pour que les autres puissent en*

*profiter... ”. Il prend un autre exemple concernant certains de ses collègues : “on a peur du vide bah c'est pas grave on va quand même monter au deuxième étage de la Tour Eiffel, pour que tout le monde puisse... avoir la vue”. Ainsi, ces derniers avaient peur du vide et “ils ont quand même été jusqu'en haut pour les enfants”. Il poursuit ses illustrations avec le fait d'aller “quand même tuer l'araignée dans la tente parce que l'enfant a peur”. Il dit qu'il faut parfois se mettre “un peu en danger”, précisant qu'il s'agit d'une “façon de parler”, “savoir mettre ses peurs” de côté et “savoir se sacrifier un petit peu [...] pour les activités”. Il nuance, par la suite : “Mais se mettre en danger c'est aussi le problème de... si l'animateur se blesse, ça devient très problématique. On arrive dans des situations vraiment pas faciles où les enfants se retrouvent seuls, alors que ça devrait jamais arriver”. Il conclut qu'il faut aussi “savoir se faire confiance et... y aller”, “si on veut faire des activités intéressantes”, précisant que si “tout est préparé à l'avance on limite... les risques et [...] les chances qu'il y ait [...] un vrai souci”.*

### **6.2.1.7 - Animateur-outil**

#### **- Documents**

Les animateurs évoquent des outils mis à leur disposition concernant l'organisation et la sécurité.

Sont ainsi évoqués par Sébastien, un “*feuillelet camping*” comme élément d'appui et trace récapitulative (“*On a un feuillelet camping à faire, [...] c'est un dossier, c'est la directrice qui s'en occupe. [...] Tous les renseignements, les enfants qui partent, on doit faire l'appel, [...] mettre les activités [...]. On doit tout dire, [...] ce qu'on a mangé, et tout ça*”), un autre “*feuillelet*”, avec les nouvelles réglementations, figurant cette fois-ci dans un “*livret*”

*(“La directrice nous donne un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l'année. [...] Puis nous c'est à nous de voir dedans. [...] Je crois que c'est sur un feuillelet qu'on trouve sur les sites du gouvernement, Et elle nous imprime les feuillelets tous les ans [...]. Après, est-ce qu'il y a tout, je ne sais pas [...], mais il y a déjà les plus importants”)*,

sur lequel seront notamment relevées les températures du frigidaire.

Des PAI (Projets d'Accueil Individualisé) (“*c'est les traitements d'urgence des enfants*”), concernant la gestion des allergies des enfants, leurs maladies ou crises d'épilepsie sont situés dans la “*trousse pharma*”. Dimitri n'imagine pas ce qui se passerait en cas de crise d'épilepsie si l'équipe n'a pas de quoi réagir. Mélanie dit qu'il y a 4 PAI dans son groupe, relatifs à des allergies diverses (“*on a arachide, on a ketchup*”) et qu'elle vérifie particulièrement cela à la cantine (“*Je suis souvent celle qui est au niveau où ils prennent les assiettes et je suis avec ma fiche pour voir si untel a un PAI. Bon, à force on les connaît*”).

Dimitri évoque également les fiches sanitaires, comportant moult informations au sujet des enfants et qu'il doivent toujours avoir avec eux (*"Après ça c'est la loi"*), comme à la cantine où ils demandent aux cuisiniers ce qu'il y a dans les plats ou d'avoir des repas un peu spécifiques, comme pour ceux qu'il cite comme *"des sans viande [ou] des sans porc"*.

Laurie évoque également les bombes de Ventoline pour certains enfants asthmatiques, que les animateurs doivent avoir sur eux (*"il y a un enfant qui doit toujours avoir son truc d'asthme [...], il n'a pas le droit de le garder sur lui. Si l'animateur l'oublie au centre et qu'il fait une crise, [...] ça ne peut pas le faire"*). Léa parle, quant à elle, d'une piqûre à administrer en réaction à une crise (*"Si un enfant a un des problèmes, il faut qu'on le sache [...]. Il y en a un, c'est pareil, si c'est un épileptique [...] il faut lui faire une piqûre dans la joue"*).

Mélanie évoque le règlement intérieur de sa structure, dont elle se souvient qu'il intègre une journée-type, les exigences et interdits liés aux sorties, et *"Les 10 commandements de l'animateur"* incluant notamment le fait de devoir être souriant.

Au sujet de l'organisation, les animateurs accordent une diverse importance au projet pédagogique, servant de cadre absolu pour Dimitri, concernant buts et objectifs

*("On a des objectifs à respecter... [...] c'est la direction qui a choisi, [...] "sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue", [...] et nous... [...] on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités... par exemple, [...] "être capable de citer des arts de la rue", [...] des choses comme ça...")*,

Axelle estimant qu'il ne doive pas être trop jusqu'au-boutiste

*("C'est inutile, ça n'apprend rien à l'enfant, [...] mais... c'est drôle... enfin... on est là pour s'amuser quoi. [...] Il y a des centres qui ont comme projet péda que... bah ça doit être... toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu... (rires) [...] Bah un petit peu... bête").*

Pour Léa, le projet pédagogique, représente ce qui est attendu par la direction (*"ce qu'on doit faire en fonction pour que l'enfant passe de bonnes vacances, ce que la direction aimerait qu'on fasse"*) et *"beaucoup de lecture"* (*"une vingtaine de pages, [...] on lit une bonne fois, puis après, c'est bon"*), tandis qu'il figure dans un *"cahier"* regroupant également d'autres informations (*"tout est dans notre cahier"*), notamment au sujet des enfants (*"si on en a un [...] qui a une allergie aux piqûres d'insectes, [...] si vraiment, il se fait piquer, [...] tout ça c'est marqué. [...] Pour tous ceux qui ne mangent pas de porc, c'est noté aussi"*) et qui n'est pas consulté par tous (*"on peut le relire, mais on ne le fait pas tous"*). La visée de ces informations porte sur une forme de sécurité (*"C'est vraiment pour une question de sécurité"*). Ce cahier est également un document de *"transmission"* pour la direction (*"S'il faut qu'on marque quelque chose pour la direction, elle récupère les cahiers le soir, et elle les regarde"*).

Pour Léa, les informations au sujet des enfants doivent pouvoir être transmises également par voie orale et ne pas uniquement passer par le biais d'outils à caractère informatif. Pour sa part, Laurie aborde certains documents d'information concernant les enfants (*"C'est des feuilles qui permettent de nous renseigner sur tout, sur l'enfant et de savoir qui c'est qu'il n'a pas le droit [...] de contacter, s'il nous le demande [...] s'il est en foyer, [...] en famille d'accueil"*), élaborés d'une manière réflexive (*"Ça nous sert à mieux appréhender enfin l'enfant par rapport aux anciennes colos, on fait toujours un retour, un bilan de l'enfant"*) dont elle semble user dans une certaine forme de prédiction (*"pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo"*), avec des animateurs qui s'adaptent à ce contenu écrit (*"celle qui a une attitude de séductrice, [...] les garçons surtout essayent un peu de prendre leur distance... et de ne pas montrer d'ambiguïté"*). Loïc n'entrevoit pas une telle projection à travers des fiches dont il dispose (*"C'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer non... ouais je le vois plus comme... comme quelque chose qu'on doit découvrir... malgré nos a priori"*).

#### - Contributions matérielles et technologiques

Des outils matériels, sollicitant la science, la technologie interviennent dans la pratique des animateurs.

Outre les documents propres au séjour, des outils matériels sont présentés par les animateurs, comme la *"trousse pharma"*, qui fait l'objet de vérifications et de réapprovisionnement. Pierrick explique qu'il est souvent à sa recherche (*"Tous les jours on se dit "elle est où la trousse pharma ?"*) ou encore qu'elle est parfois oubliée, au milieu d'autres choses à penser (*"C'est plein de petits détails mais auxquels il faut penser quoi, quotidiennement [...] et si tu n'y penses pas, ça pourra poser problème à un moment ou un autre. [...] Ça arrive"*), invitant alors certaines activités physiques ou certaines surfaces dans une volonté d'adaptation à la situation (*"les enfants, on va éviter les jeux où on court aujourd'hui, on va plus faire des petits jeux tranquilles, on va s'asseoir, [...] on va plus faire des jeux sur la pelouse"*). Dans son centre, Mélanie explique que c'est toujours elle qui pense au *"sac pharma"*, ce qu'avait, par ailleurs, déjà rapporté Dimitri lors de notre entretien.

Mélanie parle d'un séjour à la mer à venir, elle évoque 4 outils différents permettant d'anticiper leur possibilité de baignade : le drapeau vert, le relevé de températures de l'eau, la météo, dont les informations sont transmises par un média (Internet, télévision) (*"on va voir en fonction, si le drapeau vert..., [...] en fonction des températures, du temps prévu. [...] Ils vont voir ce week-end et tout nous dire lundi si on y va ou pas, si vraiment il fait beau"*).

Les structures utilisent, par ailleurs, des moyens de réfrigération et de cuisson des aliments, de relevés de température des plats. En cas d'intoxication alimentaire, les repas-témoins sont soumis à une analyse pratiqués avec la technique d'organismes extérieurs.

Sont encore évoqués les téléphones portables, utilisés par les animateurs pour contacter les jeunes (Marine : *“Oui, les ados, carrément [...]. Ils savent qu'ils doivent rester en groupe, qu'il y a forcément un portable, [...] qu'on peut joindre dans le groupe. Donc, si on les appelle, il faut qu'absolument, tous les membres soient là”*), par les jeunes pour contacter les animateurs (Loïc : *“Vous rentrez à telle heure, exactement ! [...] Et vous avez mon numéro de portable...”* ; Marine : *“Ils ont un référent. Ils savent qu'ils peuvent joindre machin”*) ou par les animateurs pour demander de l'aide (Davy : *“Le chef de patrouille a son téléphone portable et s'il y a un problème, il appelle son supérieur, le chef de troupe”*) ou trouver leur chemin (Loïc : *“sur mon portable j'avais entré l'adresse du F1... j'avais entré les monuments [...] qu'on pouvait aller visiter”*). Leur absence suggère que les pratiques d'avant leur apparition puissent être quelque peu dans l'oubli

(Indra : *“Je devais les réceptionner à la gare, donc en échelonné. Ils n'avaient pas tous un portable, il n'y avait aucun lieu de rendez-vous qui avait été donné en amont. Donc, je me suis retrouvée à chercher des jeunes dans la gare et donc... et à devoir... enfin je pouvais pas...”*).

Loïc détaille encore que lors de moments où les règles du groupe sont posées, le sujet de l'utilisation du téléphone portable peut être abordé, ce à quoi il ne concède pas durant le temps des activités (*“« Pas aux activités... bah non ! On fait une activité, on fait pas autre chose ! » Bah là c'est pareil, c'est... c'est des règles qu'il faut poser entre nous...”*). Davy évoque, par ailleurs, le retour à des pratiques de scoutisme se passant quelque peu de ces technologies de communication (*“de quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu'ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses quoi, tout simplement”*).

Les moyens de transport sont aussi cités, en cas de problème (Léa : *“J'ai dû prendre la voiture de l'animatrice pour aller chercher l'enfant à l'hôpital, parce qu'on était trop loin du camp, enfin du centre, pour qu'elle aille le chercher”*) ou pour les éviter (Laurie : *“Si on voit qu'ils sont vraiment fatigués et que c'est possible, on a [...] des navettes”*).

### **6.2.2 - Synthèse des cadres d'interaction microsystemiques**

Le *microsystème* constitue le plus petit niveau de système et se réfère à la relation entre une personne en développement et son environnement immédiat, ici l'ACM, se déclinant en *sous-microsystèmes*. Dans l'ACM, nous évoquerons d'abord les interactions animateur-enfant puis animateur-membre de l'équipe d'animation, avant d'évoquer les *triades* et autres relations plus

complexes composant le collectif. Outre les relations aux personnes, nous évoquerons ensuite les relations des animateurs aux activités en elles-mêmes, au milieu, ainsi qu'aux outils et ressources relatifs à la législation, à la sécurité, au risque.

### **6.2.2.1 - Animateur-enfant**

Des animateurs évoquent des spécificités d'enfants quand d'autres se centrent davantage sur les situations, de violence, par exemple. Cette relation animateur/enfant est marquée par la sécurité des enfants et le statut des animateurs à cet égard, ainsi que par la communication qui est établie entre eux.

Les paroles des animateurs sont centrées, d'une part, sur des spécificités d'enfants et, d'autre part, sur des situations, par exemple de violence ou de rencontres explosives. Favre (2016, p. 203) parle de "*généralisations abusives*" pour désigner l'organisation de la pensée par des catégorisations systématiques, entretenant un certain plaisir d'être dans la vérité.

Des animateurs disent peu apprécier et fuir certaines spécificités, comme les enfants d'un âge donné - âge souvent utilisé pour une répartition dans des groupes distincts -, alors que d'autres n'y voient pas de préférence. Aux spécificités accordées à l'âge des enfants, les animateurs entrevoient que cela leur rend le travail différent. Les uns estiment qu'il s'agit d'y répondre en s'y conformant, en les subissant quelque peu, tandis que d'autres estiment qu'il faille proposer des situations en décalage avec ce que ces enfants peuvent faire, afin qu'ils puissent évoluer. D'autres animateurs mettent d'abord en avant les points communs entre les enfants d'âge différents plutôt que leurs particularités, comme Crampon (2015) a pu le faire à travers des "*terrains d'aventures pour enfants d'âge maternel*", qu'il évoque "*pensés comme des camps d'ados*".

Ainsi, l'exercice de morcellement des enfants selon leur âge amène des appréhensions très diverses et des systématismes pour les animateurs travaillant toujours avec les enfants du même âge. Des animateurs repèrent des groupes composés de sous-groupes diversement attirés par la prise de risque, recherchant des activités peu sécurisantes pour les uns, des activités routinières proposées par les adultes pour les autres. Certains repèrent encore que ce sont principalement les adolescents qui se tournent vers des expériences risquées, thématique qui a fait l'objet d'un ouvrage de Le Breton (2002).

Aussi, des animateurs repèrent, à travers une activité donnée, des enfants "*aventuriers*", tandis que d'autres sont classés parmi les plus peureux. Autre spécificité, les enfants dits "*à risques*" repérés par des animateurs qui structurent un risque interne à l'enfant. Cette spécificité est annoncée comme rapidement cernée, et se représente parfois avant même leur arrivée, sans tout à fait exclure

que ces prévisions au sujet des enfants puissent ne pas s'avérer tout à fait exactes ou être auto-réalisatrices. Ces dernières seraient alors corrigées par des observations et une récolte d'indices, que nous estimons pouvoir être conditionnées par cette prévision première, amenant des effets contre-intuitifs. Aussi, la versatilité des enfants les associe à des facteurs x, immaîtrisables et difficiles à repérer.

Différents profils sont encore établis par les animateurs, distinguant des caractéristiques physiologiques et relativement objectives, tels "*les allergiques*", et d'autres, qui au final les englobe eux-mêmes dans ce profil, envisageant ainsi des enfants "*supers*" ou "*ingérables*".

D'autres profils peuvent faire l'objet d'une appréciation grossière, regroupant des enfants dans une catégorie "*handicapés*", lorsqu'ils en ont la connaissance. D'autres envisageront, plus précisément, une catégorie d'enfants "*autistes*", catégorie qui pourra encore être précisée, en distinguant encore des enfants selon leurs capacités, leur propension à verbaliser et à interagir, des niveaux "*d'autonomie*", "*psychomoteurs*" et "*de développement*". Le constat d'une telle variété de handicaps, repérée ici par des animateurs aux expériences variées ou spécifiques, les amène à repérer autant de formes d'autismes que d'enfants, possiblement, dont l'appréhension semble quelque peu facilitée par quelque catégorisation, qui pourrait néanmoins s'exercer à l'infini. Des constantes sont repérées par ces animateurs éprouvés au contact de ces enfants, comme le rapport à la frustration et les stéréotypies. Notons que des animateurs regrettent que l'ambition annoncée d'accueillir tous les enfants, concrétisée par des évolutions législatives, ne soit pas accompagnée d'une évolution des dispositifs de formation ou d'accompagnement.

Certains enfants apparaîtraient-ils comme des facteurs d'incertitude et de risque ? Le sentiment d'incertitude serait-il lié à la grossièreté de la catégorisation réalisée au sujet de ces enfants ? Accorderait-on moins de liberté à des enfants en situation de handicap, alors qu'ils peuvent être considérés comme imprévisibles ? Un enfant pourrait-il seulement être ramené à une simple catégorisation, aussi complexe fût-elle ? Être réduit à l'un de ses stigmates, comme désigné par Goffman (1975, p. 26) ?

Ainsi, des textes avertissent de l'enfermement dans des réponses spécialisées et ségrégatives, renvoient les lecteurs au fait qu'il s'agit d'abord d'enfants (Camberlein, Camberlein *et al.*, 1982). Pour sa part, Deligny évoque quelque intuition, imagination créatrice et sympathie envers l'Homme comme primant sur l'apprentissage de techniques et de "*vocabulaire médico-scientifique*" (2004b, p. 130). En 1983, Castel évoque le risque incarné par le malade mental pour la psychiatrie classique, considérations qui peuvent s'étendre à d'autres champs de travail avec l'humain. Il estime qu'il faille plutôt parler "*d'imputations de dangerosité*" que de dangerosité, qui apparaît paradoxale puisqu'elle implique "*l'affirmation d'une qualité immanente au sujet*", associée à la probabilité d'un passage à l'acte qui n'a pas encore eu lieu (p. 120). Il pointe



l'interventionnisme, "*forme paroxysmique*" de prudence, qui traduit en faute le fait de s'abstenir d'agir pour le psychiatre responsable lorsqu'un passage à l'acte survient, tandis qu'une erreur à intervenir sans raison ne sera certainement pas découverte.

Trémintin (2005c, pp. 31-32) évoque la noyade d'un jeune garçon, en 1998, dans la mare d'une ferme pédagogique, lors d'un séjour spécifique à des enfants porteurs de handicap mental et soulève la thématique d'un procès, qui verra finalement les animateurs, finalement relaxés : le fait que les animateurs doivent faire d'autant plus attention aux enfants porteurs de handicap puisque ces derniers seraient présumés moins aptes à veiller à leur propre sécurité.

Aussi, si des aspects sont considérés par les uns comme une spécificité inscrite chez l'enfant, comme le handicap, mot générique, d'autres envisageront plus particulièrement la situation de handicap. Une telle opposition est également constatée au sujet d'enfants tantôt désignés comme "*des cas [difficiles]*", les uns cherchant des causes dans le sujet lui-même, d'autres dans l'environnement et le social. On entrevoit ainsi des paroles axées sur des conduites d'enfants, comme la fuite, sur leurs sentiments, comme la colère ou l'amour, ou encore faisant l'objet d'une conceptualisation, comme au sujet de la violence ou de la sexualité.

Dans cette interaction animateur-enfant, la protection peut être un marqueur de statuts entre enfants et adultes, assignant des conditions humaines de surveillant et de surveillé, avec une peur qui peut provenir des adultes, qui peuvent ainsi être source de peur. Les uns n'entrevoient pas de limite à la protection des risques, s'attribuant la responsabilité de protéger les enfants de tout risque, tandis que d'autres verbalisent la nécessité de cette limite. En filigrane, les premiers estiment avoir la conscience et la connaissance des risques pour l'enfant, tandis que les seconds n'ont pas cette prétention. Les premiers estiment également être en mesure de pouvoir prévenir ces risques, tandis que les seconds estiment ne pouvoir tous les éviter, qu'ils les provoqueraient même en visant cela ("*Si tu mets une interdiction, ils vont braver l'interdiction, du coup, ils vont aller jouer complètement dans ton dos, et là, ce sera vraiment dangereux*"). Les uns ont ainsi une propension à agir tout le temps, quand les autres n'ont ni cette prétention, ni même cette idée, comme au sujet des conflits entre enfants. Woodhead (1997) dénonce le fait de voir l'enfant comme un être faible à protéger, cela venant justifier la maternisation.

Des auteurs estiment que les risques encourus dépassent une immédiateté de la sécurité. Ainsi, Rousseau (1978, p. 110) prévient d'effets contre-intuitifs d'une prévention des dangers pour l'enfant, qui n'apprend alors pas à les reconnaître, qu'on arme facticement contre la douleur, le dénuant alors d'expérience et de courage. Aussi, Bronfenbrenner formule l'hypothèse que certains environnements institutionnels seraient dommageables au développement de l'enfant, dès lors qu'ils combinent de faibles possibilités d'interaction, dans une variété d'activités, pour celui qui

prend soin de l'enfant, des opportunités de locomotion restreintes par le cadre physique, avec peu d'objets utilisables par l'enfant dans des activités spontanées (1979, p. 143). Aussi, Absil, Vandoorne *et al.* rapportent que, pour Bronfenbrenner, "*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*" (2012, p. 14), insistant sur l'interaction et sa considération dynamique.

On peut retrouver des situations dans lesquelles des animateurs de type "*formateurs*" (Enriquez, 2015, p. 145) agissent dans une croyance en une réussite des enfants pour une action, l'évoquant eux-mêmes comme une prophétie auto-réalisatrice (Effet Pygmalion, voir Rosenthal et Jacobson, 1968). On retrouve également de moindres attentes envers certains enfants, pour une prophétie tout autant auto-réalisatrice (ce qu'a pu analyser Babad (1977), puis traduit par l'Effet Golem), comme pour des enfants, ici désignés "*handicapés*", dont les limites d'actions semblent alors inéluctablement induites par l'intitulé d'un handicap.

Les animateurs qui évoquent la sécurité affective et morale le font au regard de la sécurité physique. Au-delà de signifier que la sécurité morale et affective puisse être importante aussi, que représente une telle concomitance des monstres ? Que dans une forme de mise en concurrence entre sécurité physique et sécurité morale et affective, la première pourrait être ou serait privilégiée par rapport aux secondes, comme l'estime Colombiès, pour qui le risque affectif est trop souvent oublié au profit du risque physique (2001, p. 19) ? Notons que les travaux de Pelletier montrent, à ce sujet, des adolescents qui craignent principalement pour leur sécurité affective avant leur départ en CVL (2002, p. 50). Saurions-nous reconnaître des effets physiques plus immédiats et mesurables, par ailleurs assurés, et des effets moraux et affectifs pouvant se révéler autrement accessibles, moins connus, mesurables et mesurés, ou encore interprétables ?

Si le déplaisir d'une vie sans risque est évoqué par les animateurs, ces derniers marquent une rupture avec le principe d'exercer cela sciemment auprès des enfants avec lesquels ils travaillent.

### **6.2.2.2 - Animateur-membre de l'équipe d'animation**

Les récits d'interaction entre membres d'une même équipe participent au dessin de profils d'animateurs, témoignent de situations dites risquées, récurrentes ou ponctuelles, et dévoilent des organisations décisionnelles variées.

Ainsi, comme au sujet des enfants, certains animateurs vont dégager des profils d'animateurs (les "*touristes*", les "*passagers clandestins*", les "*boulets*"), notamment au sujet de la pression apparemment ressentie (du "*cool Raoul*" aux "*hyper stressées*"). Des généralités sont, par

ailleurs, formulées au sujet des animatrices et de leur caractère, d'autres battues en brèche, au sujet des jeunes animateurs et de leur immaturité.

Des animateurs vont plutôt évoquer des situations vécues auprès de collègues aux pratiques différentes des leurs, voire qu'ils estiment récurrentes et risquées (poussant des enfants de canoës, laissant des ados surveiller la sieste pendant qu'ils vont fumer) ou plus ponctuelles (l'oubli de débrancher un pistolet à colle). Ainsi, des animateurs disent qu'ils ont pu essayer d'en dissuader d'autres de certaines pratiques, comme on a également pu le faire pour eux.

La concertation et les échanges collectifs apparaissent comme permettant de mieux accepter l'incertitude et d'évoluer.

Pour les uns, la rencontre de l'incertitude constitue un moment particulièrement opportun pour l'équipe de vraiment s'organiser collectivement, tandis que, pour d'autres, elle est le reflet d'une faille, voire d'une certaine faillite collective.

Des cercles vertueux de cohésion d'équipe sont repérés, pour des avantages que les animateurs n'auraient pu trouver individuellement sans un engagement dans ce qui apparaît comme un jeu à somme non nulle - hormis pour le simple plaisir d'exercer une forme de pouvoir sur les autres (Watzlawick, 1991, p. 55). Watzlawick qualifie ces cercles vertueux de "*réactions en chaîne de gentillesse*" (p. 49) qui, selon les animateurs qui les repèrent, émergent d'actes anodins provoquant un "*effet papillon*". Sont également repérés des cercles d'acceptation de l'incertitude, construits collectivement, à travers une réciprocité dans la confiance.

Les animateurs repèrent que la confiance, dans une équipe, ne se construit pas nécessairement dans le fait que des animateurs accèdent à un dépassement d'eux-mêmes, mais aussi dans le fait d'être attentif et de respecter un animateur lorsqu'il dit ne pas se sentir capable, ressent une appréhension ou n'est pas dans l'optique de vouloir engager sa responsabilité.

Le directeur, qui fait partie de l'équipe, va être écouté aveuglément par les uns, reconnaissant leur soumission à l'autorité, étudiée par Milgram (1994). D'autres expriment une mesure à l'obtempération ("*Devoir obliger mes gamins à jouer [...] Oui, tu t'arranges un peu à ta sauce. Tant que je ne vois pas le danger direct, je le fais*" ; "*Des fois, je me prends des libertés [...] normalement on n'a pas le droit de laisser un enfant aller chercher quelque chose seul par exemple, dans sa chambre ou autre. Moi si j'ai confiance en l'enfant, clairement je l'envoie*").

Des considérations ou des regards leur sont portés, de confiance ou de méfiance. Des animateurs font état de la rencontre de problèmes de conduite chez les directeurs, auprès d'eux-mêmes ou auprès des enfants et, par ailleurs, de quelque surconfiance que ceux-ci auraient pu leur accorder.

Des animateurs entendent qu'être directeur représente une position qu'il s'agit d'assumer. Ils repèrent que nombre de ces derniers se couvrent et tendent à se déresponsabiliser pour éviter les ennuis, assument leur responsabilité en ne prenant aucun risque. Une volonté de leur part d'ouvrir à des opportunités, empreinte d'énergie communiquée à leur équipe et prônant une certaine autonomie des animateurs est opposée à la fermeture et à la distance à l'équipe. Le sujet de la responsabilité du directeur, notamment au regard de la pénalisation de la vie sociale (voir Vial, s.d., p. 3), a été étudiée par Rosset (2001, 2015), lequel appelle à pouvoir changer de paradigme et se libérer de ce qui protège et cache, qu'il nomme "*le parapluie*", à la faveur de ce qui soutient, porte et libère, ici "*la canne*" (2015, p. 5).

Enfin, sont mis en place des jeux destinés à l'équipe d'animation, en journée tels le "*jeu du bouchon*", le "*jeu de l'ange*" et le "*killer*", ou encore exclusivement le soir, comme les bizutages. Désignés comme propices à la cohésion de l'équipe et à son ambiance interne, des précautions sont diversement constatées et échangées en équipe au sujet de leurs effets contre-intuitifs, comme le fait d'accaparer l'attention des animateurs, d'user de stratégies impliquant - voire utilisant - les enfants ou encore de taquineries mal vécues par leurs victimes.

### **6.2.2.3 - Triades et structures interpersonnelles plus larges**

Les structures interpersonnelles plus larges que la dyade sont nommées "*N + 2 systems*" par Bronfenbrenner (1979, p. 5). L'étendue du réseau interpersonnel renvoie au collectif de l'ACM dans son ensemble. Ainsi, des triades, qui mettent directement en jeu au moins trois personnes, peuvent être isolées, comme pour les relations animateur-enfant-enfant, animateur-animateur-enfant et animateur-directeur-enfant.

Celles-ci peuvent, par ailleurs, correspondre à la relation entre trois unités, regroupant alors davantage de personnes. Ainsi, certaines d'entre elles comprennent l'animateur, pour des prises de précautions devant la récurrence des relations conflictuelles, au paraître alchimique, mêlant deux enfants (la géographie du véhicule 9 places ; le "*duo infernal*"), ou dans une réaction à la victimisation, physique ou morale, de l'un par l'autre, pour peu qu'elle puisse être repérée par les animateurs. Deligny (2004a, p. 64) s'amuse, dans la formule d'une charade, de la rencontre d'enfants auxquels sont attribuées des spécificités et dont le tout remet en question les éléments qui la composent ("*Mon premier est obéissant. Mon deuxième est obéissant. Mon troisième est obéissant. Et mon tout est une belle bande de cambrioleurs*"), défiant ainsi les prévisions réalisées au sujet d'enfants.

Les interactions entre enfants, observées par les animateurs, peuvent être désignées comme négatives ou positives, comme dans les cas d'entraide et de soutien. D'autres interactions positives pourront

être pensées par les adultes, comme lorsque les enfants les plus âgés sont responsabilisés auprès des plus jeunes.

Ces situations peuvent être perçues ou non perçues par les animateurs, certains d'entre eux abordant des situations de dispute à démêler, alors qu'ils n'ont pas assisté à la scène et se trouvent dans un dilemme relatif à la justice de leur action.

Pour ces interactions présumées négatives perçues par les animateurs, tels les conflits, certains d'entre eux estiment avoir à intervenir fatalement, tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit de ne pas le faire tout le temps, après avoir évalué la situation, l'ampleur du problème ou la possibilité qu'ont les enfants d'aboutir à une issue favorable. Auquel cas ils interviendraient tout le temps et passeraient leur temps à cela.

Autre type de relations, celles mêlant l'animateur et un autre animateur, au regard d'un enfant - voire davantage. Ainsi, leur travail va être influencé par l'interaction entre un collègue et un enfant, ressentie comme une menace sur ce dernier, sur un plan physique (ex : le faire monter sur un toit), moral (ex : raconter sa vie privée, imposer ses croyances, ses convictions ; des SMS entre un jeune animateur et une jeune fille) ou affectif (ex : l'histoire de la dame blanche racontée par un animateur de passage sur une veillée ; un animateur permissif avec un adolescente qu'il apprécie). Le travail de l'animateur lui-même peut être ressenti comme en péril, pour un collègue perçu comme incompetent et hors de contrôle, ou un autre qui passe son temps à hurler et propage cette forme de communication au reste du groupe.

Si les impacts négatifs de l'action des collègues sur leur propre travail peuvent être cités, comme le fait de laisser traîner des couches sales dans les chambres d'enfants à la SATÉD, avec lesquelles les enfants pourraient jouer, cette triade fait également montre d'une entraide entre animateurs en cas de crise d'un enfant ou encore pour faciliter l'habillage.

Cette triade peut également faire l'objet d'une organisation préalable, par exemple entre animateurs et animatrices, dans l'optique de respectivement intervenir auprès de garçons ou de filles durant la nuit, pour des animateurs souhaitant éviter les problèmes ou quelconque sentiment de gêne.

La triade animateur-enfant-directeur permet d'entrevoir des situations dénouées en dernier ressort par un directeur qui n'a pas le même statut que les animateurs. Les animateurs font montre d'accord ou de divergence avec les options prises par le directeur.

Les tétrades représentent la relation considérée entre quatre personnes, comme pour une situation mêlant un animateur laissant son groupe seul quelques temps et deux animatrices en désaccord sur le fait de les laisser seuls. Encore, des animateurs mettent en avant les interstices dans lesquels

peuvent se glisser des enfants qui vont demander l'autorisation auprès de deux animateurs, avant d'aller en voir un troisième pour leur présenter seulement la réponse qui les a satisfaits.

La question de l'adaptation au groupe est posée, avec les règles collectives. D'un côté, des règles préalables précèdent toute action et, d'un autre, apparaissent plutôt au fil des situations et des événements. Ces règles peuvent être formulées d'une manière générale ou concerner des activités bien précises.

Lorsqu'elle est consentie, l'implication des jeunes dans la construction et la décision des règles est diversement empreinte de démagogie, sous couvert de l'annonce d'*Isègoria*, la parole libre pour tous, certains systèmes préparant quelque peu la forme des propositions.

Aussi, cette prééminence de l'adulte dans la mise en place des règles traduit le fait qu'il pense pour l'enfant un apprentissage de l'interdit et non pas un engagement dans la prise de risque (Meirieu, 2017, pp. 111-117), ce à quoi invitent Eisenbeis et Touchard (1995) en EPS, afin de ne pas seulement viser à garantir la sécurité, mais aussi une appropriation par les enfants pour gérer leur sécurité et celle d'autrui, dans une démarche de formation. Au-delà de la fixation de règles, on entrevoit à la Maison de Courcelles que les adultes ne confisquent pas les affaires de sécurité et de logistique, avec des enfants qui s'empressent de prendre un rôle de "*mini-sécu*", qu'ils ont pu initier.

Deux pensées au sujet du groupe se distinguent. Ainsi, des animateurs, observant que chaque enfant est différent, estiment pouvoir s'adapter à chaque personnalité et fonctionnement, tandis que d'autres vont appliquer au groupe d'enfants un plan précis, qui les amène à une incertitude sur la façon dont ses membres vont le vivre, le ressentir, avec pour visée et comme critère de réussite que la majorité d'entre eux puisse être satisfaite ("*dans un groupe de 24, la probabilité pour que tout le monde aime l'activité, [...] elle est très minime. Mais après c'est comme ça, s'ils aiment pas, tu vas pas les forcer [...], si la majorité aime, elle est contente, t'as réussi ton travail. Il faut pas se dire : "Ouais, j'ai raté mon activité parce qu'il y en a un ou deux qui veulent pas la faire ou qui n'aiment pas la faire"*). Le prix, funeste, du bonheur d'une majorité au détriment de quelques-uns dans une société a été dénoncé, à plus grande échelle, par A. Camus (2009, p. 134). Les particularités de chaque enfant invitent ces derniers à établir une diversité de relations entre animateur et enfant, les animateurs reconnaissant la difficulté - pour certains le sens - de donner la même part d'eux-mêmes à chacun des enfants. Un tel égalitarisme, ici relationnel (et qui peut s'étendre à d'autres considérations), réduirait chacun à sa qualité d'unité individuelle, recevant précisément la même part, le même *rizq*, la même subsistance. Le travail de l'adulte ne consisterait-il qu'en de simples fragmentations égales dans ces organisations collectives ?

Par ailleurs, nous remarquons que l'animateur exprime une relation avec les enfants, le groupe, qui transparait à travers la construction des phrases et le vocabulaire employé, se plaçant tantôt "*face*" à un groupe, pour une relation duelle marquée, appuyant parfois son appartenance au groupe, "*dans*" lequel il marque son inscription, d'enfants "*avec*" lesquels il agit, il partage, ou encore asseyant une forme d'appropriation par des déterminants possessifs ("*mon groupe*", "*mes enfants*", "*mes gamins*"), qui le pose, protecteur, en arrière-plan.

#### **6.2.2.4 - Animateur-activité**

Les paroles des animateurs témoignent de représentations qui confèrent ou non un risque inscrit dans une activité donnée, de tolérances culturelles, mais aussi de connaissances liées qui font varier le sentiment de risque et participent aux postures des animateurs à leur abord. Aussi, la réussite de l'activité peut constituer un enjeu en soi, au-delà de considérations d'émancipation humaine.

Comment les animateurs agissent-ils pour réduire la distance entre le *risque perçu* (qui renvoie à la probabilité subjective d'un accident et à son degré de gravité) et le *risque préférentiel* (l'estimation du meilleur rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles, liés au comportement), exposés par Delignières (1993) ?

Concernant les activités, apparaissant très majoritairement comme une unité d'action de référence, des animateurs en désignent certaines comme étant "*à risque*", à plus forte proportion de risque, tandis que, pour d'autres, toutes le sont quelque peu, puisqu'on pourrait se blesser y compris en s'étouffant avec un brin d'herbe ou en faisant de la pâte à sel.

Des animateurs désignent des activités comme présentant intrinsèquement un "*petit risque*" et pouvant être entreprises par tous, comme pour une traversée de rivière, que tous n'envisagent pourtant pas. Cette pratique mobilise néanmoins des connaissances relatives, ici exposées, connaissances peuvent aussi être acquises auprès d'un des membres de l'équipe, comme pour la remontée de rivière.

Le risque lié à une activité est ramené à l'expérience préalable des pratiquants dans cette même activité, qui leur confère une certaine maîtrise, comme évoqué pour la pratique de sports extrêmes, s'écartant ainsi de risques subis. Néanmoins, dans quelle mesure la maîtrise de l'adulte dans une activité confère-t-elle un risque moindre pour des pratiquants plus novices qu'il pourrait encadrer, faire pratiquer ?

Ainsi, le caractère inhabituel d'une activité pour l'animateur, qui peut s'accompagner d'un sentiment d'incapacité ("*ils ne se sentent peut-être pas capables de le faire tout simplement le fait de guider*"), ne vient pas à lui seul expliquer les réticences à la pratique. Cela semble, en effet, pouvoir

provenir d'appréhensions (*"pour elle c'est une responsabilité ou elle ne le sent pas"*). Certains animateurs insistent ainsi sur le fait de respecter le malaise inscrit chez d'autres à encadrer une activité, y compris si ce malaise n'est pas partagé, dans le respect d'une certaine *"liberté de l'animateur"*. Par ailleurs, il est nécessaire selon d'autres, que leurs collègues puissent se lancer, oser.

Aussi, des animateurs estiment que le risque d'une activité est lié à eux-mêmes ainsi qu'aux enfants concernés. D'autres animateurs observent un risque principalement lié à leur propre connaissance de l'activité, et l'estiment alors nul, du fait qu'ils décident eux-mêmes des activités qu'ils organisent dans un planning.

Ainsi, pour une même activité, certains vont considérer un risque universel, tandis que d'autres percevront des disparités chez les uns et les autres, renvoyant à la confiance en soi pour une action, qui entraîne un ressenti différent du risque. Cela renvoie au paradigme risque objectif / risque subjectif mis en lumière par Douglas et Wildavsky (1982, p. 73).

Des effets contre-intuitifs sont relevés devant la peur de l'animateur pour une action donnée, comme le fait que cette peur puisse se communiquer aux adultes ou aux enfants, et ainsi, par exemple, détourner ces derniers de ce qu'ils voudraient faire ou ne pas participer à ce que l'enfant puisse se sentir en confiance pour réaliser ce qu'il voulait, bien qu'il puisse tout de même le faire, sans réelle confiance.

Pour d'autres, la peur de l'animateur est à *"quitte ou double"*, pouvant être directement communiquée aux enfants ou mener ces derniers à rassurer l'animateur.

Ainsi, le risque de l'un n'est pas celui d'un autre et l'appréhension de l'un n'est pas celle de l'autre. Pour les uns, les enfants ne vont, par exemple, pouvoir utiliser d'Opinel sous aucun prétexte, les animateurs les assimilant alors à un danger ou à une arme.

Pour d'autres, cette utilisation est rendue possible sous couvert de certaines conditions d'organisation, d'une présence adulte, d'un accompagnement du geste ou encore de démonstrations et d'explications techniques, ici développées. Les bénéfiques sont alors privilégiés aux effets négatifs éventuels.

Certains envisagent alors un âge minimal pour faire l'usage d'un Opinel, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres, considérant cela possible dès 3 ans. Par ailleurs, une confiance inconditionnelle en certains enfants apparaît dans les paroles d'animateurs, n'évoquant aucunement de préalables considérations techniques.

Nous notons que les cinq animateurs qui interdiraient formellement les couteaux pour les enfants n'ont exercé qu'en centre. Nous avons pu remarquer que, lorsque l'utilisation de couteaux était bannie de la part des animateurs, une tolérance culturelle était admise pour le domaine de l'activité



culinaire, presque inmanquablement pour manger, quelquefois pour cuisiner. Ces permissions peuvent être doublées de précautions, comme le fait de se réserver le “*couteau pointu*” et de remettre des couteaux à bouts ronds aux enfants, qui, nous le remarquons, ne sont pas adaptés pour toute découpe.

De la même manière, les animateurs interdisent ou autorisent l’usage du cutter. Parmi les premiers, des animateurs se lancent dans d’hasardeuses façons de l’utiliser quand, parmi les seconds, certains prennent le soin de décrire et mimer avec précision et anticipation comment ils l’utilisent.

Ces positions d’interdiction et d’autorisation se reproduisent pour nombre d’outils. Aussi, des activités pensées comme à risque peuvent faire l’objet d’une simulation - les détournant alors d’aspects risqués, mais aussi de leur sens - d’une surveillance, d’un accompagnement, d’une co-action. Des animateurs analysent que cette co-action les invite à eux-mêmes simuler leur action, à feindre de jouer, paradoxalement. Pour d’autres, faire avec les enfants est nécessaire, marquant l’inscription de l’animateur dans le groupe et non une distance ordonnatrice.

Pour certains, le fait de considérer des activités comme risquées accroît la vigilance et l’anticipation, tandis que d’autres fuient ces activités. Ainsi, des activités désignées comme pouvant être dangereuses sont mises en place, comme ont pu le revendiquer des militants des Ceméa (De Meester, Caron *et al.*, 1970, pp. 241-244 ; Brugiroux, 1994, pp. 53-54 ; Michaud, 1999, pp. 8-9). Nous retiendrons le lancer de couteaux, dont a pu se remémorer Hugon-Derquennes (1977 p. 13), avec des précautions réglementaires et un aménagement de l’espace tel que cela pourrait être le cas pour des pratiques fédérales sportives comme le tir à l’arc. Ainsi, les activités seraient-elles, symboliquement, davantage acceptées, du fait de l’existence d’une pratique fédérale sportive ?

Par ailleurs, la propension, ici pointée par quelques animateurs, à éviter la pratique de certaines activités, pour des qualifications abusives quant à leur dangerosité, fait écho aux positions de Lelarge au sujet de l’utilisation des outils avec des jeunes (1985) et de Mouton-Dufraisse qui parle d’interdits abusifs concernant la baignade (1985).

Nous interprétons comme un signal le fait que le risque lié à une activité puisse résider principalement dans l’échec ou la réussite de cette activité, son sens n’étant alors pas partie prenante dans la balance pertes / bénéfiques (Gill, 2007), à l’aune d’une approche techniciste. Celle-ci, avec le militant et le médiateur représente l’un des trois pôles du modèle de Gillet (2018) et, avec l’approche “*au service du développement des personnes et des groupes*”, l’une des deux représentations de l’animation du modèle de Chobeaux et Segrestan (2010, p. 201). Ainsi, nous entrevoyons des animateurs qui amènent vers la réussite de l’activité, dans une volonté auto-réalisatrice, cherchant en quelque sorte à bien la vendre auprès des enfants. L’activité en elle-

même représente alors un objet, un élément soumis au risque et à une incertitude inhérente aux enfants, plus ou moins acceptée. Un animateur, sensible à une certaine réussite technique, éventuellement de ce qu'il initie, et qui attribue verbalement, à l'enfant, une faible valeur esthétique à la production réalisée pour ensuite la détruire, casse un peu de l'enfant en lui-même, ce que Lainé identifie comme une "*castration à un niveau profond*" (2007, p. 20) : "*l'objet contient son créateur*" (p. 18). Dans *L'Agir*, il rejoint Dewey qui défend la liaison entre la pensée et l'action, dans un agir réflexif caractéristique du pragmatisme (1972).

La prédominance de l'attention portée à la réussite, symbolique, d'une activité ou au risque d'un "*raté*" pourrait-elle, par le système des vases communicants, supplanter la prise en compte des risques liés aux enfants eux-mêmes ? Gillet (2018) insiste sur ces aspects alors évacués par une approche technicienne axée sur la pratique, tels les conflits, les valeurs, les intérêts, ramenés au Politique (p. 152), et amenant à un rétrécissement du champ des préoccupations pour un désinvestissement idéologique de ce qui apparaît hors de leur champ de compétence (Cerezuelle et Hassler, 1982 ; cités par Gillet, *op. cit.*, p. 152). Il y oppose la *praxis*, "*l'unité mouvante de la théorie et de la pratique [...] permettant de penser le vécu dans sa complexité*" (p. 153).

La seule recherche d'expertise technique pour l'animateur pose le productivisme comme sceau idéologique sur les séjours, transforme les enfants en laissés-pour-compte, comble d'explications, obture les ouvertures de l'ignorance adulte, en référence à la politisation que fait Rancière (1987) de la posture de Jacotot.

Des effets contre-intuitifs sont perçus par les animateurs au sujet de ce qu'ils qualifient comme une réussite excessive de l'activité, avec des enfants surexcités ou excessifs dans les situations compétitives.

Cette réussite de l'activité peut faire l'objet d'une évaluation par les enfants lors de bilans, ou encore des seuls animateurs, s'en satisfaisant alors.

Nous avons encore pu entendre que le caractère aléatoire de certains jeux proposés - intégrant l'une des quatre catégories de la classification fondamentale des jeux de Caillois (1991) - pouvait mettre en péril leur réussite, par exemple pour des questions de contraintes de temps, pour que ceux-ci puissent être terminés.

Le matériel est cité, à la fois pour désigner les objets à protéger, comme les jeux dont il ne faudrait pas perdre les pions, et également pour en désigner d'autres qui contribuent à la sécurité des enfants, comme de bons freins pour des sorties en vélo ou les chaussures lors des remontées de rivière, dont l'adaptation à l'activité et l'usure est mentionnée.

### 6.2.2.5 - Le milieu, les espaces

Les espaces, dans et hors les murs de l'ACM, et leurs risques sont évoqués par les animateurs, certains étant évoqués comme plus dangereux, notamment au regard des affordances qu'ils renvoient.

Ainsi, les lieux situés à l'extérieur de la structure sont perçus comme incertains, cette incertitude pouvant être soit quelque peu crainte et peu appréciée, soit au contraire très appréciée et recherchée, car elle réserve de bons moments d'improvisation, du piment.

Aussi, des animateurs viseront plutôt des déplacements dans des lieux habituels et repérés, tandis que d'autres apprécieront en découvrir de nouveaux.

Des espaces extérieurs seront définis comme des lieux à risque, pointés notamment pour leur partage et ses éventuelles conséquences. Pour la même raison, les terrains extérieurs sont au contraire entrevus comme propices aux interactions entre les enfants de la SATED et des enfants ici désignés "*sans autisme*". Aussi, les déplacements dans les lieux déjà fréquentés préfigurent, pour certains animateurs, d'une réduction des risques du fait d'informations déjà connues. Ainsi, agir dans des lieux connus et maîtrisés par l'Homme peut-il donner l'illusion d'une information totalement ouverte et une rationalité à laquelle on peut penser avoir accès ?

La mer, milieu naturel dans les représentations, et les parcs d'attraction, milieu construit et fréquenté par la foule, sont des espaces qui reviennent assez souvent à l'abord de la thématique du risque.

Aussi, l'intérieur de la structure peut, symboliquement, figurer d'une extériorité, pour des campings réalisés avec de jeunes enfants dans la cour herbée de la structure.

Dans les structures, des endroits précis (tels un "*muret*" ou "*le "Synthol" : là où ça fait mal*"), ou encore reproduits (tels "*les coins de tables*" ou "*les portes*") sont repérés comme particulièrement insécures. On entrevoit ainsi d'un côté des lieux présentés comme des facteurs déterminants du danger, tandis que, pour d'autres, ils ne le sont pas *a priori*, exprimant qu'un enfant puisse tout à fait trébucher sur n'importe quelle branche, en courant.

Les limites de la poursuite d'un danger omniprésent semblent toujours pouvoir être repoussées, comme peut le traduire la demande de non fermeture complète des portes de toilettes et un animateur qui la bloque avec la main, au cas où elle resterait coincée. Ainsi, des zones-frontières qui se trouvent à l'intérieur même de la structure font ici l'objet d'une attention particulière.

Autres frontières, celles délimitant les lieux d'activité entre enfants de groupes d'âges différents, qui sont globalement posées dans chaque centre. En colo, à la Maison de Courcelles, la salle de jeux est dédiée à la fois aux enfants des deux groupes d'âge, qui peuvent s'y retrouver durant la journée.

Aussi, certaines structures, telles des écoles, apparaissent aux animateurs comme particulièrement adaptées aux enfants et sécurisées en elles-mêmes, tandis que l'activité en elle-même n'y est pas mentionnée. La sécurité, semblant propre à ces lieux, paraît faire l'objet d'une volonté de préservation, par des aménagements.

La nature du sol des structures, uniforme ou hétérogène, participe au choix des jeux pratiqués. Bétonnée plutôt qu'herbeuse, elle invite aux injonctions lancées par les animateurs à ne pas courir. Au final, dans quelle mesure les animateurs visent-ils à adapter des activités aux particularités d'espaces et aux natures des sols, diversement façonnés par l'homme, et dont ils peuvent disposer à proximité ?

Par ailleurs, des animateurs repèrent plus généralement comme insécure la combinaison d'un espace restreint et d'un nombre important d'enfants y étant confiné, comme observé par Hugon-Derquennes (1977, p. 13).

Les animateurs évoquent les *affordances* (J. J. Gibson, 1977, 1979), liées à leur environnement et ressenties comme propices à un certain usage par les enfants, telles des possibilités d'action offertes. Ces *affordances* apparaissent différentes selon les publics, rappelant aux travaux de Lewin, détaillant son expérience de militaire (1917). Celui-ci avait pu alors constater que son statut de soldat et de ses motivations l'appelaient à lire l'environnement d'une manière spécifique (la forêt était un potentiel poste observatoire, le champ, un lieu pour entreposer des armes), autre que pour un simple promeneur. En effet, les *affordances* des enfants de la SATED, jouant avec des couches sales ou avec l'eau des toilettes, n'apparaissent pas ailleurs. Les *affordances* concernent les enfants mais également les animateurs qui, de leur côté, ne vont eux-mêmes pas se montrer vigilants aux mêmes aspects, aux mêmes situations, comme pour de périlleuses descentes d'escaliers à la SATED ou la proximité d'un plan d'eau pour un enfant particulièrement *aquaphile* (*"il y a des enfants à la SATED qu'on est obligés de... de leur donner la main, parce qu'ils auraient vite fait d'aller se retrouver dans l'eau, [...] parce qu'ils sont attirés par l'eau et si on les lâche, ils peuvent aller direct dans l'eau quoi."*)

Le risque apparaît aux uns comme objectif, à d'autres comme subjectif (*"Après, c'est vachement subjectif [...] Je pense que tu dois t'en rendre compte dans la question sur le risque que tu poses. Je pense que ça varie beaucoup de personnes"*), et cela se caractérise dans des situations où les enfants vont avoir une variété de caractéristiques et de motivations, une diversité d'actions possibles dans l'environnement. Ainsi le risque apparaît intersubjectif. Cela transparaît, par exemple, du récit d'un parcours d'accrobranche durant lequel un animateur a dû porter secours à une enfant, sécurisée, l'un comme l'autre n'étant pas rassurés par cette situation (*"j'ai dû aller la rechercher [...] pour qu'elle se remette sur le pont de singe sauf que bon moi, j'avais le vertige..."*

*(rires) [...] J'étais tout seul avec la gamine qui montait en pression [...], en train de trembler comme une feuille pour la remonter [...]. Je peux faire de l'accrobranche, il y a pas de problème, mais quand je suis concentré sur mon truc tout seul, [quand] tu te concentres sur l'enfant [...] c'est plus compliqué").*

Selon les structures, on trouve des objets sont tantôt désignés comme “*dangereux*”, rangés, mis hors de portée des enfants, tantôt mis à disposition des enfants, le qualificatif “*dangereux*” n’étant alors pas attribué à ces mêmes objets. C’est ainsi le cas à la Maison de Courcelles, où les “*coins*” bénéficient toujours de la présence d’un animateur, les enfants pouvant décider d’y apprendre à se servir d’outils, gagner en maîtrise et en technique, le danger apparaissant alors moins automatique. Néanmoins, cela n’est pas toujours réellement possible, au regard d’une confiance difficile à accorder par des animateurs connaissant mal l’utilisation d’un outil (Juliette : “*Je me dis que du coup si moi j'arrive pas trop à les utiliser... comment je peux donner confiance aux enfants et leur montrer comment utiliser... et avoir confiance en eux du coup...*”).

Des animateurs évoquent qu’ils agissent pour éviter ou pour réagir à une multiplicité voire une surabondance d’*affordances* pour les enfants, et donc pour eux, nous renvoyant, ainsi, au mythe d’Argos Panoptès, dieu grec aux cent yeux.

L’environnement imaginaire, notamment lié à des thématiques transversales, apparaît comme une norme incontournable pour les uns, quand d’autres remettent quelque peu cette évidence en question. En effet, certains entrevoient des limites à cette entreprise de construction d’univers imaginaire, à travers des seuils de saturation, des mises en situation excessives et aliénantes, le constat d’une distance aux enfants et d’un désintérêt de leur part, pour des pratiques appliquées, collées. Les thématiques qui aboutissent à des produits finis (ex : la réalisation d’un film) apparaissent moins souples lorsque les enfants saturent et souhaitent s’en détourner. Aussi, une forme de thématisme peut naître de la saisie de la part des enfants de ce qu’ils rencontrent - à travers une volonté ou non d’induction de la part des animateurs - quand, dans d’autres structures, le développement du thème n’est qu’un objet réservé à la focalisation des seuls chercheurs adultes, et à leurs lubies.

Notre pré-enquête nous a permis de découvrir quelques excès, liés au développement d’un thème, pour une colo scout Godefroy de Bouillon avec un garçon dans une cage, hissée à plusieurs mètres de haut, lequel avait perdu à un jeu de type médiéval et était censé y passer plusieurs heures. Planchon (1954) y repère quant à lui d’autres types de désagréments, qu’il relie aux besoins d’enfants, auxquels il est fort attaché, ainsi qu’aux relations entre enfants et adultes (“*Ainsi, le thème permanent, en imposant un centre d’intérêt factice, risque de faire oublier les vrais besoins des enfants [...] En donnant des rôles aux enfants et aux adultes, il fausse trop souvent leurs rapports*”) (p. 88).

Une particularité pédagogique est propre au scoutisme, avec un entremêlement, une frontière peu tangible, entre réalité et fiction, pour des louveteaux et louvettes plongés dans l'univers du *Livre de la jungle* (Kipling, 1972), dont ils seraient en quelque sorte assimilés au personnage central de l'histoire, Mowgli. Une pédagogie est, ici, à la fois présentée pour faire grandir les enfants et dans une volonté de considérer l'environnement ("*préserver aussi ce que la nature donne*"), marquée dans le scoutisme.

L'environnement relationnel et humain fait aussi l'objet d'attention, certains signes étant repérés par les animateurs, à travers la discussion et l'observation. Des animateurs reconnaissent qu'ils ont tendance à porter leur attention particulièrement sur certains jeunes, sous couvert d'affinités ou de stigmatisation, poursuivant viser de considérer les membres du groupe avec équité.

Des indices, portant sur les relations d'amitié et d'inimitié entre enfants et leur évolution, peuvent être collectés directement, par l'observation et l'écoute, et se voir complétés par la sociométrie. Celle-ci a été développée par Moreno (1934, 1951), soutenue par Lewin, notamment du fait des possibilités offertes à des observateurs-participants de réorganiser les situations à partir des réponses obtenues, pour une "science de l'action", et rendue accessible avec recul, en français, par Parlebas (1992). Ainsi, celle-ci a récemment été mobilisée dans le cadre de vacances collectives d'enfants par Houssaye (1997, 2005a) et Dheilly (2016). Pour les colos, Houssaye a décrit et encouragé des réunions d'échanges sur ces liens plutôt qu'au sujet d'activités à préparer quotidiennement, propres au modèle colonial (1977a, p. 32). Le traitement des données étant loin d'être instantané, Dheilly suggère que cette analyse puisse être réalisée *via* une application, afin que les résultats puissent être promptement discutés en équipe (*op. cit.*, pp. 68-69).

Aussi, des animateurs exposent la nécessité de leur adaptation dans cet univers relationnel, où ils se considèrent comme de simples pions "*au milieu du jeu*", ce qui leur procure un certain tiraillement.

#### **6.2.2.6 - Blessures et désagréments**

Des blessures, des stigmates corporels apparaissent sur les corps-mêmes de plusieurs animateurs. Certains d'entre eux proviennent directement des temps d'animation, comme la brûlure à la main occasionnée par un pistolet à colle, l'ouverture au pied provoquée par une folle course sur la plage ou la blessure au bras consécutive à une chute lors d'un jeu. D'autres, évitées de peu, ont fait l'objet de récits (ex : une glissade lors d'une remontée de rivière ; des voitures qui frôlent des animateurs en vélo ou à pied). Par ailleurs, les animateurs composent également avec des blessures antérieures à leur prise de fonction (ex : un animateur qui s'est fait opérer des ligaments croisés du genou).

Aussi, différents types de désagréments, d'appréhensions et de phobies, diversement dépassés, sont évoqués lors des entretiens, comme le fait de dormir sous la tente, l'*equiphobie*, le vertige ou encore la conduite de véhicules neuf places en montagne.

### **6.2.2.7 - Animateur-outil**

Les animateurs évoquent des outils documentaires mis à leur disposition, notamment dans le but de gérer la sécurité : des "feuilletts", à consulter et à remplir, des PAI (Projets d'Accueils Individualisés), des fiches sanitaires, des projets éducatifs et pédagogiques, des règlements intérieurs, des livrets de réglementation, des carnets, ou encore des fiches au sujet des enfants, entrevues comme projectives par les uns, à l'étude de la synthèse de différentes expertises, quand d'autres estiment cet exercice hasardeux.

Des outils matériels, sollicitant la science, la technologie interviennent dans la pratique, comme la "*trousse pharma*", les bombes de Ventoline personnelles, les drapeaux de baignade à la mer ainsi que le relevé de température de l'eau, la météorologie, les moyens de réfrigération et de cuisson des aliments, les téléphones portables et les réseaux Internet et aussi les moyens de transport, par exemple pour se déplacer en cas d'urgence. Nous notons également les possibilités offertes pour les relevés de température des plats et les techniques utilisées par des organismes extérieurs, permettant d'analyser les plats témoins en cas d'intoxication alimentaire.

Le matériel, ainsi que les dispositifs de sécurité, participent d'une sécurité passive sur laquelle certains semblent particulièrement compter et s'appuyer. Ces interventions non motivationnelles et la diminution du *risque perçu*, sans modification du *risque préférentiel*, ne modifieraient-elles pas les conduites, amenant, au final, les sujets à en adopter de plus risquées, pour une vigilance moindre ?

Si l'utilisation des téléphones portables dépasse largement les considérations de sécurité (ex : communication, information et accès à de la connaissance - règles d'un jeu, paroles des chansons, mélanges à réaliser pour obtenir une couleur donnée, textes réglementaires, principes scouts -, orientation - GPS, mémorisation d'adresses), ils sont néanmoins souvent cités dans ce registre : par les animateurs pour contacter les jeunes, par les jeunes pour contacter les animateurs ou encore par les animateurs pour demander de l'aide. Leur absence suggère que les pratiques d'avant leur apparition puissent être quelque peu dans l'oubli ("*je devais les réceptionner à la gare, donc en échelonné. Ils n'avaient pas tous un portable, il n'y avait aucun lieu de rendez-vous qui avait été donné en amont. Donc, je me suis retrouvée à chercher des jeunes dans la gare et donc... et à devoir... enfin je pouvais pas...*").

Des moments de règles de groupe sont abordées au sujet des possibilités d'utilisation durant le temps des activités (*« Pas aux activités... bah non ! On fait une activité, on fait pas autre chose ! » Bah là c'est pareil, c'est... c'est des règles qu'il faut poser entre nous... »*). Des appels à se passer quelque peu de ces technologies de communication sont lancés, notamment dans le scoutisme (*« de quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu'ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses quoi, tout simplement »*).



## Chapitre 7

### Risques et environnements : *chronosystèmes* et regards sur l'usage du modèle de Bronfenbrenner (1986)

#### 7.1 - Chronosystèmes

##### 7.1.1 - Les dimensions *chronosystémiques* évoquées dans les entretiens

L'ensemble des systèmes précités est à mettre au regard de dimension temporelles, *via* les *chronosystèmes*. Ces derniers ont été mis à jour dans un second temps par Bronfenbrenner (1984, 1986), puis exercés par Nielsen (2012), et nous avons pu comprendre la véritable dimension supplémentaire, de compréhension, qu'apporte la prise en compte des temporalités liées à chacun des systèmes. En effet, bien qu'elles nous aient semblé, dans un premier temps, compliquer notre analyse et sa clarté, leur prise en compte s'est révélée, au final, essentielle pour présenter des réalités intriquées, dynamiques et non figées. Ainsi, la mise en perspective temporelle des niveaux de système, reprenant les représentations des animateurs, permet une appréhension et l'analyse des dynamiques interactives des systèmes.

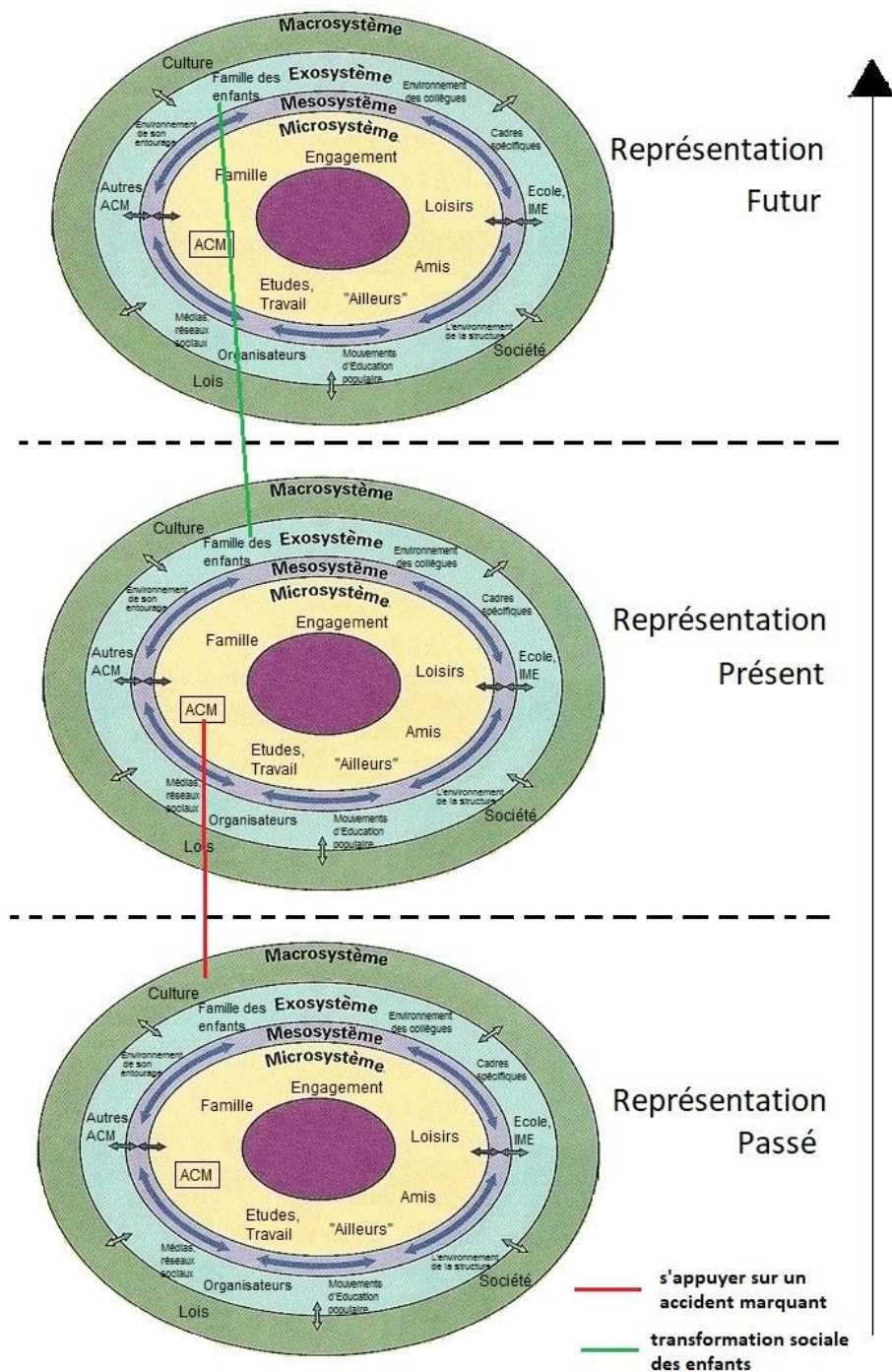


Figure 3 : Modèle de compréhension des chronosystèmes (Dheilly, 2019)

### 7.1.1.1 - Macro-chronosystèmes

Le *macro-chronosystème* représente le *macrosystème* mis dans une perspective temporelle, et donc les rapports entre les cadres donnés par des *macrosystèmes*, dans des temporalités différentes. Cette observation peut se faire à différentes échelles temporelles (du court terme au long terme), liées à des connaissances réelles, estimées, imaginées ou rapportées. Sébastien est tenu à jour des changements annuels de réglementation par sa directrice qui leur document à ce sujet (“la directrice nous donne un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l’année-même”).

Léa y entrevoit particulièrement un recul, quand bien même celui-ci n'est pas inscrit dans la loi, comme pour les gâteaux d'anniversaire

*(“Trop de réglementation. Mais après je sais que ça évolue. Quand on était enfant de centre, [...] nous, on n'avait pas tout ça. On faisait des gâteaux c'était “allez !”. Maintenant, [...] un anniversaire, il ne peut plus ramener les gâteaux que sa mère a faits, obligatoirement qu'il soit emballé, que des trucs comme ça...”).*

Léa et Alice observent perdre de la liberté dans leur pratique d'animation et craignent que cela s'accélère encore davantage. Léa relève une évolution des exigences législatives (*“Avant, quand on partait en camping, il n'y avait pas tous les repas-témoins, toutes les choses comme ça, et maintenant, c'est vraiment, il faut que tout soit clean, il faut qu'on prenne la température du frigo 3 fois par jour”*), une accélération (*“chaque année ça évolue un peu plus”*), qu'elle considère comme rapide (*“en 3-4 ans, on a eu tout ça, il faut faire ceci cela”*), une sédimentation au fil des événements (*“on entend parler de tellement de choses qu'il y a de plus en plus de réglementation en fait”*), voire une instabilité (*“je sais que la réglementation, ça change tout le temps”*), avec une certaine forme d'impuissance face à cette évolution (*“Ils n'y peuvent rien, c'est de pire en pire”*) qu'elle ne trouve pas tout à fait justifiées (*“Alors que, vraiment, on ne mourrait pas”*). Elle repère une complexité (*“il faut tout installer, les tentes cuisine et tout ça, c'est carrément plus compliqué”*) et des impossibilités techniques qui leur seraient inhérentes (*“Comment avec 20 enfants en camping, on peut servir les 20 steaks hachés en même temps à 63 degrés ? C'est impossible ! [...], On ne peut pas servir en même temps”*) - ici fallacieuses car concernant en réalité la cuisson et non le service -, des exigences excessives (*“On nous avait énuméré plein de choses, [...] c'était limite il fallait qu'on soit dans une cantine stérilisée pour que tout soit bien”*) ou qu'elle entrevoit comme très, voire trop, nombreuses (*“À les écouter... Enfin, on ne peut pas tout avoir !”*). Les animateurs s'adaptent comme ils le peuvent (*“Donc, c'est la réglementation qui veut ça, mais nous, on ne peut pas non, on essaye de faire au mieux. [...] On se débrouille [...] mais forcément, il y a toujours des choses qu'on ne peut pas faire”*) aux législateurs, à l'identité nébuleuse pour elle (*“ça doit être la direction au-dessus de la direction, j'imagine, je ne sais pas [...]. Alors, j'en ai aucune idée. Je pense qu'après, ils reçoivent des mails avec tout ce qu'il y a à dire, [...] à savoir”*) et qui seraient conscients d'une certaine forme d'impossibilité (*“Mais je pense qu'ils savent aussi qu'on ne peut pas tout faire en fait”*). Cela lui rend le travail complexe (*“il faudrait limite que quand on rentre dans la tente cuisine, on prenne une charlotte, un masque, des gants, alors qu'on sait que ce n'est pas forcément possible selon où on est”*), notamment avec les enfants (*“On passe plus de temps à faire de la législation [...], ça nous prend un temps fou, alors qu'on pourrait faire autre chose avec les enfants”*) avec des reculs observés, comme pour l'arrêt de consommation de lait à l'accueil, jugée compliquée par la directrice et des conduites ritualistes de leur part (*“Je trouve ça dommage, mais après, c'est sûr que c'est comme*

*ça, on est obligé de le respecter donc on le fait.”) Ainsi les adaptations réalisées par l’organisateur transformeraient-ils quelque essence du camping, avec un volet de passivité pour l’équipe (“On a eu la chance d’avoir une petite maisonnette de cuisine [...], on avait déjà le frigo d’installé tout ça”) ? Alice craint la poursuite d’une évolution législative restrictive et son absence de limite (“Par rapport aux normes d’hygiène tout ça, de sécurité, je pense que [...] il ne faut pas que ça continue de se refermer, [...] qu’il y ait de plus en plus de normes pour limiter”), ce qu’elle entrevoit quelque peu (“J’ai l’impression que c’est ça depuis, enfin je ne sais pas”), lorsqu’elle exerce une comparaison avec des pratiques antérieures (“à l’époque de mes parents, ils n’avaient pas toutes ces normes comme ça, quand ils faisaient des colos”). Cette comparaison lui permet de conscientiser certaines limites auxquelles elle se soumet (“C’est le fait que du coup en voyant [...] qu’il y a une autre génération qui n’avait pas tout ça et que nous, déjà, on peut encore faire plein de choses mais c’est quand même des moments où on se dit qu’on est limités”), d’appréhender leur développement (“Si ça continue encore...”). Sa peur concerne donc particulièrement les colos de demain*

*(“Il y en a de plus en plus, et j’ai un peu peur que ça se ferme et qu’on ne puisse plus rien faire en fait [...]. Oui, ça me fait un peu peur, qu’il y ait de plus en plus, oui, de normes et tout ça, et qu’on ne puisse plus faire ce qu’on veut et tout ce qu’on veut !”),*

possiblement soumises à l’enfermement (“que ça donne des colos où on n’a plus le droit [...] d’aller dans la forêt, [...] de courir dehors”), ou encore la contrainte (“on est obligé de manger des plats à la cantine”).

L’évolution de la législation n’est pas synonyme de restriction des libertés pour tous les animateurs. Ainsi, Loïc se satisfait d’une loi qui évolue, du cadre qu’elle donne, s’adaptant à un monde qui lui-même évolue (“c’est des utilisations nouvelles plutôt qui répondent à une situation... nouvelle, à laquelle on peut être confrontés”). Pour lui la loi doit en quelque sorte “suivre le courant” pour répondre “justement à ces nouveaux problèmes”, en s’adaptant à l’évolution du monde, dans une logique qu’il compare à une logique de marché (“comme dans la vraie vie, s’il y a un nouveau produit qui arrive sur le marché, il faut que la législation arrive et dise “ce produit il est dangereux, pas dangereux, légal, pas légal” c’est pareil...”) avec des situations qui apparaissent nouvelles et auxquelles la législation doit répondre, s’adapter et réagir (“quand il y a des nouvelles situations, il faut que la législation dise “pour cette situation il faut que ça, ça change”, “il faut faire ça ou ça...”), quand ce qui était préconisé auparavant n’apparaît plus “bon”, afin de trouver de “nouvelles solutions”, une “nouvelle procédure à suivre”. Pour Loïc, quand la loi évolue, c’est pour répondre à de nouveaux besoins ou encore à des demandes ou des réactions, provenant notamment de ceux travaillant avec des enfants (“elle est pas là pour nous embêter, elle est là pour... encadrer”). Il évoque l’évolution observée dans sa structure d’une pratique, les sorties en autonomie passées de 2 à

3 jeunes, qu'il estime inhérent au plan Vigipirate en application (*"surtout depuis le plan Vigipirate"*).

La cause pressentie de ce changement est-elle bien la bonne ?

Juliette se montre quelque peu critique par rapport à l'automatisme d'une législation à réaction et ses conséquences

*("des choses vont être interdites, [...] une année ils vont interdire de faire ça en colo [...], parce que juste avant il y aura un évènement où il s'est passé quelque chose [...] avec ce même truc... [...] Je trouve ça un petit peu dommage tu vois de... il se passe un petit truc... un truc grave imaginons... et du coup hop on l'interdit ! Mais en soi le truc n'est pas forcément grave... [...] Je trouve que c'est un petit peu bête [...] d'interdire vraiment [...], ça bloque pas mal de possibilités")*.

Steve entrevoit également une législation qui, chaque année, impose des limites, des nouvelles règles en répondant à des problèmes antérieurs mais la perçoit, pour sa part, comme justifiée (*"Donc, forcément, c'est qu'il a dû y avoir des choses qui se sont passées avant et ça permet d'éviter que ça se reproduise, tout accident."*). Il illustre cette évolution par le relevé des températures de frigo, imposé aujourd'hui trois fois par jour contre une seule à ses débuts.

#### **7.1.1.2 - Exo-chronosystèmes**

L'*exo-chronosystème* représente les liens entre un cadre dans lequel la personne n'est pas impliquée et un autre dans lequel elle l'est, dans des temporalités différentes. Il concerne ainsi le futur, pour les actions entreprises dans une projection de l'avenir des enfants, ou le passé, pour des comparaisons entre des séjours anciens rapportés par leurs proches ou les trajectoires des collègues qu'ils rencontrent.

##### **7.1.1.2.1 - L'avenir de l'enfant**

La vie des enfants s'inscrit dans l'*exo-chronosystème*. Certains animateurs envisagent ou privilégient "l'après ACM", d'autres non, soit par l'absence de telles mentions projectives, soit par leur opposition affirmée à penser et procéder de telle sorte.

Axelle compare deux structures, qu'elle estime diversement restrictives au regard des activités pratiquées (*"des structures qui autorisent de faire quand même pas mal de choses, puis il y en a d'autres qui sont assez restreintes"*). Dans sa structure actuelle, les enfants peuvent y faire des sorties vélo, aller dans des parcs d'attraction ou encore faire des *"nerf-partys"*, combats de pistolets avec des projectiles en mousse (*"[ici] on a le droit d'en faire alors que là où je travaillais bah... non pas de pistolet, pas de nerf-partys, enfin c'est pas possible"*), ce qui n'était pas le cas dans son ancienne structure, qui, d'après elle, leur repère une forme d'inutilité, ce qu'elle conteste quelque peu (*"Si chaque chose qui est inutile on ne le fait pas, dans ces cas-là on ne fait rien"*). Elle s'oppose quelque

peu aux centres qui visent un nécessaire apport de l'activité à l'enfant (*"Il y a des centres qui ont comme projet péda que... [...] toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu...pfff [...] (rires) Bah un petit peu... bête"*), atténuant ainsi la notion de plaisir (*"c'est inutile, ça n'apprend rien à l'enfant, [...] mais c'est drôle, enfin... on est là pour s'amuser quoi"*).

Aux critiques formulées par Axelle, vis-à-vis des centres où il s'agit que tout apporte quelque chose à l'enfant, Indra, Alice, Laurie, Davy, Sébastien et Marine développent sur le fait qu'elles pourraient permettre aux enfants de grandir, dépassant ainsi le cadre temporel des ACM.

Indra aborde le sujet d'activités entreprises sans recul dans des structures où les animateurs *"tombent dans la facilité"*, se satisfont de programmes d'activités (*"l'après-midi on va au zoo, l'autre après-midi [...], tu fais tes lanternes en papier t'es content, et puis, le lendemain, [...] c'est journée sport, on fait un tournoi de foot"*), pouvant être identiques d'une année à l'autre, ce qui lui apparaît très fréquent. Indra y entrevoit une limite pour la participation au développement de l'enfant (*"Bah c'est bien ça te passe le temps, mais ça ne te fait pas grandir"*), pour des activités qui se suffiraient à elles-mêmes (*"proposer des activités pour proposer des activités"*), que la subtilité de l'animateur pour les amener pourrait néanmoins transcender. Indra pointe les animateurs ne s'intéressant ni à ce que l'animation peut développer pour le groupe ou les jeunes, ni aux envies de ces derniers. Alice évoque des moments de réflexion pour des colos à la montagne (*"moitié de ski et d'activité ludique [...] et moitié de réflexion sur un thème [...], une année c'était sur la coopération, une année c'était sur son avenir [...], l'orientation professionnelle, [...] on faisait des débats, des trucs animés"*). Laurie se satisfait de pouvoir participer aux évolutions de l'enfant (*"eh bien : on y est un peu pour quelque chose quoi. On leur a appris des trucs ! [...] Apprendre des valeurs et la vie à l'enfant quoi"*). Nous notons qu'ici, l'apprentissage semble ici donné de l'adulte à l'enfant, ce n'est pas l'enfant qui apprend, c'est l'adulte qui lui apprend. Ainsi, l'adulte s'offre l'ouverture de réussir, mais également d'échouer dans le fait de considérer qu'il apprend à l'autre et se confère une pression, outre le fait de privilégier l'axe savoir-enseignant, au détriment de l'apprenant. Nous observons que l'une des parades à un possible échec dans ce domaine réside, pour Laurie, dans le fait d'agir sur l'impression qu'ont les enfants d'avoir appris quelque chose (*"l'objectif principal c'est que l'enfant passe de bonnes vacances et qu'il ait l'impression d'avoir appris plein de choses"*), pour des jeunes qu'elle voit évoluer d'une année à l'autre.

Davy présente, chez les scouts, une pédagogie axée sur une construction personnelle (*"Les Routiers, [...] c'est une pédagogie qui est attrait voilà, à la construction intérieure du jeune, donner sens à sa vie, de pouvoir répondre aux questions qu'ils se posent, [...] de tout genre, le métier, quel sens donner à sa vie"*), sur les pratiques à venir (*"Voilà ! J'ai 19, 20 ans, qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je vais*

*servir à la meute, à la troupe ? Je reste à la route ou partir dans une association ?*”), sur l’adulte en devenir (*“Tout est fait dans la construction de l’Homme”, [...] pour les filles, voilà c’est la même chose. [...] Tout est attiré dans la construction de la personne*”). Une progression est détaillée par Davy au sujet des différentes étapes du scoutisme

*“à la meute, pour les 8-12, c’est la construction en communauté [...]. À la troupe, ça va être plus réduit, ça va être en patrouille où voilà ils vont essayer de se souder les coudes, [...] construire [...] et puis aider celui qui a beaucoup de mal. [...] À la route, [...] c’est plus vraiment personnel, et puis de s’ancrer dans l’idée d’un service, après.”*

Pour Davy, cette construction personnelle appelle à un effort de la part des jeunes (*“tiens, aujourd’hui, je serai un peu plus loin, j’ai fait un effort supplémentaire”*), un certain dépassement d’eux-mêmes (*“ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent”*).

Davy relate que cette démarche de construction personnelle s’inscrit y compris chez les plus jeunes (*“l’univers scout, guide et scout d’Europe, [...] la première branche qui est les louveteaux et les louvettes où on [les] plonge [...] dans l’univers du Livre de la Jungle.”*), dans le but qu’ils puissent grandir positivement (*“Mowgli va faire les choses pour être un bon petit homme, donc voilà, des choses pour faire grandir les enfants, pour qu’ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie”*), dans un souci de l’avenir.

Pour Sébastien, l’animation permet aux enfants de découvrir. Il estime qu’on ne peut pas parer à tout ce qui pourrait survenir à un enfant

*“On ne peut pas être non plus ciblé sur un enfant ou faire attention, il ne faut pas faire ci... quand je vois quelque chose, et que ça peut le mettre en danger ou ça peut mettre en danger les autres. On stoppe et tout ça. Mais des accidents, il y en arrivera tout le temps”*

et n’écarte pas l’éventualité qu’un enfant puisse se blesser quelque peu à la même occasion. (*“S’il tombe, il se relève et il se blessera, il ne le fera peut-être plus ou il le refera peut-être encore, on ne sait pas. [...] On est là aussi pour éviter justement les débordements. Il y en aura toujours quoi, malgré...”*). Pour Marine, les apprentissages passent par une nécessaire prise de risque, notamment pour la cuisine (*“Faire de la cuisine avec les gamins c’est risqué [...], tu peux manger des coquilles d’œuf. Bon, en même temps, il faut qu’ils apprennent à casser un œuf”*).

Pour Dimitri, ces apprentissages sont objectivés. Il expose des apprentissages précis pour les enfants dans le temps de l’ACM, objectivés dans une planification

*“C’est le planning qu’on prépare [...] et en fait dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter. [...] C’est la direction qui a choisi, par exemple “sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue”, “diversifier, développer leurs moyens d’expression”, [...]. On va devoir faire des objectifs opérationnels,*

*sur le terrain, en faisant des activités : [...] “être capable de citer des arts de la rue”, “être capable de faire des activités manuelles en rapport avec le thème”).*

Loïc présente quant à lui des apprentissages plus fortuits, se souvenant de certains jeunes envisageant de devenir animateur au sortir de la colo (*“ça y est moi, je veux devenir animateur... vous m'avez fait bosser... moi je... sais ce que j'... ce que j'aime bien faire ça... j'aime bien mener les enfants, mener les autres, mener les activités...”*).

### - Bénéfices et utilité

Lorsqu'il s'agit des risques, apparaissent en filigrane les bénéfices qui en sont tirés ainsi que leur utilité, traduisant les représentations mises en balance par l'animateur, comme pour Indra avec le bivouac. Pour Marine, les bénéfices dissolvent les événements négatifs (*“J'ai le truc d'oublier les mauvaises choses. Je ne garde que les trucs positifs. Donc, du coup, c'est compliqué d'aller rechercher ces trucs-là”*).

Aussi, lorsque Loïc évoque les remontées de rivière, il aborde les risques physiques

*“C'est un événement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, [...] ils peuvent se noyer, [...] tomber, se cogner [...] se casser quelque chose... [...], c'est vraiment une activité à risque [...] Il y a beaucoup de risques, en effet : les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse”*

et également les bénéfices que chaque enfant peut en tirer

*“À la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à [...] faire un truc aussi risqué et aussi unique, je crois parce que... [...] c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça. [...] À la fin ils étaient [...] tous fatigués mais heureux [...], ça valait le coup [...], malgré... tout, [...] les petits bobos, qu'on se fait malheureusement dans l'eau et sur les pierres, et [...] l'activité bien physique. [...] Le jeu en valait la chandelle”*

et pour le groupe

*“pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide, [...] on reste en groupe... il y en a un qui passe devant, tout le monde le pousse pour qu'il arrive à monter... après il aide les autres, c'est vraiment un truc super, mais extrêmement... c'est très, très [...] risqué”*.

Ainsi, Loïc entrevoit des bénéfices à l'aventure que représentent les randonnées et les camps itinérants, appréciés, selon lui, également des enfants et permettant de découvrir de beaux paysages, propices à conférer une *“confiance à l'autre”* ainsi qu'une entraide. Pour lui, cette aventure se caractérise, par ailleurs, par le fait de ne pas connaître exactement le chemin par lequel il faut passer, de rencontrer l'inhabituel, comme des animaux, des personnes, des difficultés ou des situations, qui amènent à penser (*“Comment on se débrouille ?”*). Il pense que cela apporte aux enfants, loin de leur confort, loin de ce qu'ils connaissent, devant se débrouiller, devinant que cette aventure leur plaît. Il entrevoit ainsi que certains d'entre eux ne vivent pas d'aventure chez eux, de surcroît s'ils restent



*“toujours au même endroit”*. Il apprécie les campings *“plutôt sauvages”*, s’amusant des cas où il n’y a qu’une toilette ou encore de devoir se laver dans la rivière. Récemment, il a fait une session de trois jours de camp itinérant, en marchant au milieu de la forêt, en se baignant dans les lacs. S’il a apprécié, il confirme que c’était aussi le cas des enfants : *“ils se sentaient comme des aventuriers, comme des guerriers”*.

Omayma met en avant le fait qu’avant un camping, les enfants sont en attente d’un bénéfice (*“sont toujours contents d’y aller”*) et qu’à leur issue elle repère des signes qui lui font dire qu’ils ont effectivement apprécié (*“On peut pas rester encore un peu ?”*). Pour elle, les signes de ce ressenti ne se limitent pas ainsi pas à une déduction de l’aperçu de sourires ou de phrases entendues ici et là (*“ça c’est clair, s’ils nous le disent c’est que voilà, c’est certifié”*).

Des animateurs mettent en avant la question de l’utilité des risques. Certains ne prennent pas de risques inutiles comme Pierrick, qui précise qu’il ne verrait alors pas l’intérêt de les prendre (*“Non ! Je ne prends pas de risques inutiles”*), qu’il n’imagine pas *“prendre des risques pour prendre des risques”*, qu’il n’anime pas dans ce but. Pour les risques qu’il a pu prendre, il parle de risques contrôlés. Omayma, pour qui confier un cutter à un enfant constituerait une prise de risque qu’elle n’entreprendrait pas (*“Pour moi, le cutter c’est pas possible ! Mais moi j’ai tellement peur qu’il leur arrive un truc...”*) vise ainsi à maîtriser les bénéfices de l’activité de l’enfant (*“c’est à un adulte de faire ça [...] il y a pas l’utilité, c’est pas nécessaire qu’un enfant prenne un cutter pour couper du carton”*), et le sentiment de valorisation de ces derniers, en leur donnant des *“choses à faire”* (*“Moi, je pense que tu peux leur faire confiance, et leur donner euh... et leur donner des choses à faire pour qu’ils se sentent valorisés... sans leur donner un truc, qui... qui puisse faire en sorte qu’ils se fassent mal”*). Sa propre méconnaissance de l’usage de l’outil est à mettre en regard de cette position. Alice semble écarter une nécessaire utilité des risques et la sécurité n’est pas une préoccupation qui lui est omniprésente et au-dessus de tout

*“en termes de sécurité, vraiment, je ne sais pas si ce n’est pas forcément automatique mais, j’ai [...] peut-être plus de mal à être à cheval là-dessus [...] Enfin, ça me préoccupe, mais ce n’est pas ce que j’ai en tête le plus, et de me dire, “sécurité, sécurité, sécurité”*),

notamment au détriment de l’action elle-même (*“Je n’ai pas envie de ça non plus, parce que, oui, je pense que le risque après c’est de ne plus rien faire”*) et de pratiques enfantines (*“S’ils courent, ils peuvent tomber, oui comme tous les enfants ils peuvent tomber et voilà. Et en même temps, on ne peut pas les interdire de courir. Il faut aussi qu’ils fassent ce qui leur plaît”*). Sa priorité réside dans le plaisir, le lien humain et le fait que les jeunes puissent ressortir quelque peu grandis du camp, sous couvert de certaines limites et particularités relatives aux situations qui se présentent et d’une non

volonté de mettre les enfants en danger, qu'elle lie au *“bon sens”* (*“Mais après, je ne vais pas non plus les mettre en danger”*).

Les bénéfiques d'une activité peuvent être discutés entre les adultes de la structure. Indra donne ainsi l'exemple du bivouac, qu'elle apprécie et dont elle entrevoit, pour les jeunes, des bénéfiques (*“pour l'avoir vécu en tant que jeune, c'est génial quoi ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t'as un plan, t'as un endroit où aller, où tu es accueilli. Enfin... Pour moi, c'est chouette”*), lesquels ne pèsent pas toujours lourd devant les responsabilités endossées par le directeur (*“Mais en même temps, ça engage complètement la responsabilité du directeur. Et du coup, je pense que tu ne le fais pas non plus avec tous les groupes de jeunes. [...] Du coup bah après, c'est clair, je comprends que le directeur ne veuille pas le faire [...] je comprends que ça ne se fasse pas partout”*). De même, elle a rencontré une telle situation lorsqu'elle a proposé un jeu de troc dans la ville (*“le but c'est d'obtenir, [...] l'objet le plus insolite [...], et tu vas... partir en quartier libre dans une ville et tu essaies de l'échanger aux gens l'objet”*), refusé - et donc annulé - par un directeur qui n'a alors pas accepté d'engager sa responsabilité. Elle nous communique ainsi quelques doutes sur la véracité des raisons données par le directeur (*“J'avoue que je... Il disait que ce n'était pas adapté, qu'il ne voyait pas les « enjeux pédagogiques » entre guillemets, quoi... que ça ne puisse pas coller au projet pédagogique.”*), auxquelles elle a confronté son point de vue, sans insister (*“Moi, je défends dans la mesure du possible l'activité quand je pense qu'elle peut être bien et adaptée”*).

Dans quelle mesure les animateurs projettent-ils leurs pensées dans un *macro-chronosystème*, l'avenir de la société, ou encore dans un *exo-chronosystème*, l'avenir de chacun de ces enfants ? Envisagent-ils ces deux niveaux de système plutôt à travers une concurrence et donc un tiraillement ou une recherche de cohérence ?

#### 7.1.1.2.2 - Autrefois, l'animation...

Si l'*exo-chronosystème* peut concerner l'avenir, il désigne également le passé, comme quand Alice évoque l'époque de ses parents, laissant entendre qu'elle ressent de se sentir moins libre qu'eux (*“à l'époque de mes parents, ils n'avaient pas toutes ces normes comme ça, quand ils faisaient des colos”*).

C'est également le cas de François et Marine qui regrettent une époque où les animateurs restaient le soir au centre et se déguisaient volontiers, alors qu'ils constatent un recul à ce niveau

(Marine : *“Ceux que j'ai rencontré dans les nouvelles générations [...], les nanas, oui [...], c'était vraiment “ah non, je ne me déguise pas”, “non, je ne fais pas ça”, “mon copain, il a appelé, il faut vite que je rentre chez moi” et plus de délire, “vas-y, on fait des grosses prépas et tout”*).

Marine a pu retrouver cet élan qu'elle recherche dans l'animation (*"C'est vraiment le côté agréable de l'animation. Sinon, garder des enfants, c'est chiant"*) au CAJ (*"Là, j'ai retrouvé ça au CAJ"*), sous l'impulsion du directeur (*"c'est le directeur qui mène sa barque et qui a envie, et [...] impose absolument, dramatisé, tout ça. Gros délire, grosse ambiance. Il faut que ce soit complètement disproportionné"*), tandis que pour François, cette époque semble révolue (*"un truc qui se perd aussi ici, c'est que les animateurs ils ont beaucoup moins envie. Il est 19h30-20h, ils ont envie de partir"*).

#### 7.1.1.2.3 - Synchronismes

Steve aborde la récurrence des équipes dans lesquelles il a évolué (*"je travaille toujours avec les mêmes personnes quasiment. [...] À Bois-Marcel, c'étaient les mêmes [...], j'ai suivi le même directeur. À Honoré, j'ai travaillé avec les mêmes..."*) ainsi qu'une association qui se poursuit avec la même collègue (*"Fazia, ma collègue, ça fait plus de deux ans [...], on est binôme quasiment à chaque vacances"*), ce qu'il estime *"faciliter les choses"*.

L'*exo-chronosystème* concerne, par ailleurs, des événements présents, comme dans la relation entre François, qui a quelques années d'expérience, et de ses collègues dont c'est la première année d'animation (*"Ma troisième année de centre, [...] Fredo il m'a tout de suite fait confiance, il m'a mis avec un sans BAFA. [...] Du coup c'est quelqu'un qui connaissait pas [...] plus que ça l'animation"*). Il entrevoit ainsi une relation formateur-formé (*"Mais c'est moi qui devait un peu plus le former. [...] J'ai des stagiaires à chaque fois [...], c'est moi en quelque sorte qui devait leur apprendre comment se passe l'animation"*), qu'il se défend d'associer à de l'assistantat (*"tu leur dis des trucs, mais franchement, c'est à eux de faire leur travail. Tu peux pas le faire à leur place"*). Il pointe ainsi le cas d'une stagiaire qui prenait encore peu de décisions à la fin du mois

*("J'avais une stagiaire qui [...] s'est bien débrouillée [...], mais voilà, il lui manque encore de prendre des décisions. [...] Je suis d'accord, les premières semaines, t'oses pas, tu viens demander, mais la dernière semaine, [...] tu dois prendre des décisions sans demander à l'animateur")*,

mettant en avant que les animateurs sont considérés comme tels dès leur prise de fonction (*"Même les premiers jours c'est à eux de montrer qu'ils sont animateurs. [...] Même s'ils te le montrent pas à toi, ils doivent le montrer aux enfants qu'ils sont pas stagiaires. Pour moi, déjà un stagiaire n'est pas stagiaire. Il est déjà animateur"*).

Pourtant, d'autres, se veulent protecteurs, se sentiront responsables des stagiaires, viseront leurs décisions, insisteront sur le fait de ne pas les laisser seuls avec les enfants. Ainsi, lorsqu'il était stagiaire, Cédric a pu faire l'objet d'un tel suivi par d'autres animateurs.

### 7.1.1.3 - Méso-chronosystèmes

Le *méso-chronosystème* représente les relations entre deux systèmes impliquant la personne, dans des temporalités différentes. Ainsi, c'est ici le système composé d'une situation liée à l'ACM et d'un autre moment impliquant un même animateur. Les animateurs évoquent leur enfance, durant laquelle ils ont participé à des centres ou des séjours, dans des structures similaires ou identiques pour les uns, variées ou encore très différentes pour d'autres. Ils disent en tirer des choses pour leur pratique actuelle, rapportent des éléments de comparaison et des souvenirs. Ainsi, des animateurs évoquent des pratiques et des situations qu'ils ont encore pu rencontrer dans le cadre de l'école et de la famille, qui peuvent paraître moins risquées quand on les a rencontrées, pratiquées auparavant, lorsque la forme est connue. Les animateurs évoquent ainsi également leurs débuts dans l'animation ainsi que d'autres expériences. Ils témoignent alors de pratiques et savoirs extirpés, de réflexions sur ces expériences et sur des évolutions personnelles

#### 7.1.1.3.1 - Quand j'étais petit

##### - Centres, camps, colos

Plusieurs d'entre eux parlent des centres de leur enfance. C'est le cas de Mélanie, qui est allée annuellement, enfant, dans le même centre où elle est aujourd'hui animatrice. Elle estime que le fait de déjà connaître les locaux et de nombreux enfants la rend plus à l'aise. Des contradictions apparaissent lorsqu'il s'agit de dire si cette expérience juvénile a influencé sa façon d'agir dans l'animation, ne sachant dire qu'elle soit réellement la sienne, du fait que ce soit le seul centre où elle a exercé en tant qu'animatrice : elle dit, d'un côté que cette façon de faire aurait été différente si elle avait été ailleurs, et, d'un autre, se reprend en exprimant qu'auquel cas, elle serait "*la même*", aurait "*les mêmes réflexes*", "*les mêmes idées*", qu'elle est simplement "*comme ça*". Elle explique que dans ce cadre elle a campé à plusieurs reprises quand elle était jeune, notamment en itinérance, ce dont elle a de bons souvenirs ("*un bon groupe, [...] tous solidaires... [...] vraiment super*"). Pour un camping relancé cette année par l'organisateur, elle estime que cette expérience juvénile lui faciliterait le travail aujourd'hui dans cette pratique, au niveau de l'organisation, puisqu'elle se souviendrait certainement "*[des] déroulements [...] des journées*", de certaines observations qu'elle a pu réaliser, comme pour l'anticipation des repas, du temps des douches ou du couchage ("*je pense que j'aurais su anticiper certains problèmes et mieux gérer [...]. Pour l'avoir vécu, je pense que j'aurais pu prévoir certaines choses et au moins pas forcément dire tout éviter, mais euh éviter certaines choses*"). Nous entrevoyons ainsi que Mélanie ressort une expérience de ces centres qu'elle dit pouvoir réinvestir en tant qu'animatrice.

Le souci de Mélanie pour la sécurité ne semble pas nouveau (*“la sécurité, c’est hyper-important, parce que même moi, quand j’étais enfant, je trouvais que c’était important”*), mais se révèle amplifié par sa prise de responsabilité (*“Maintenant que j’y suis, j’ai pas envie qu’il arrive quelque chose [...] Je fais toujours attention pour tout ce qui est sécurité parce que je supporterais pas qu’il arrive quelque chose alors que je suis ici”*), et son constat qu’il puisse arriver quelque chose malgré les moyens préventifs (*“Déjà, il peut toujours arriver quelque chose, même si on met la sécurité au max, alors s’il y a pas la sécurité, on est fichus”*).

Léa se souvient du mot laissé quotidiennement sur la porte du centre en guise de nouvelles lorsqu’elle partait en camping (*“on partait en camping [...] nos parents, ils ne se posaient pas la question, d’avoir des nouvelles pendant les 3 jours. Ils allaient au centre, [...], il y avait un petit mot, “tout va bien pour eux”*”). Cette application passée du proverbe *“pas de nouvelles, bonnes nouvelles”* est mise en vis-à-vis de l’évolution actuelle d’informations perpétuelles aux parents (*“maintenant, [...] les parents c’est... “ils ont un portable, on va leur envoyer un message, on va les appeler” [...]. C’est tout le temps comme ça”*”). Elle remet en question l’utilité d’une telle démarche devant des problèmes conséquents

*“S’il y avait vraiment un gros problème, la direction était prévenue, les parents étaient prévenus tout de suite”*), qui participe, selon elle, à induire une demande de vigilance pour chaque détail (*“maintenant, c’est toujours “il faut faire attention à tout”*”),

du fait de cette permanence dans le contact.

Tiffany regrette quelque peu les centres de sa jeunesse et les possibilités qui étaient alors offertes, au regard de l’évolution de la législation (*“tu te dis qu’au final, c’est quand même compliqué sur certains points”*), procédant à des comparaisons (*“Moi quand j’étais petite, on faisait du camping à la belle étoile, on n’en est pas morts. Maintenant, je ne peux plus le faire. [...] Non, je ne crois pas. Bref, je n’ai jamais été dans un centre où tu pouvais le faire.”*) Elle estime qu’une évolution de détails devenus plus restrictifs estompent le côté vacances des ACM (*“C’est toujours des petits trucs, mais qui font que tu es obligé et que ça fait vraiment structure, et plus vacances, à la cool on va dire”*).

Alice et Indra évoquent les camps MRJC et admettent rechercher dans l’animation des aspects communs à ce qu’elles y ont apprécié lorsqu’elles étaient enfants. Ainsi, Alice se souvient de ses ressentis d’alors, n’ayant fréquenté que le MRJC dans l’animation (*“Après, je n’ai jamais essayé de faire en tant que jeune avec d’autres mouvements, [...] qu’avec le MRJC”*). Elle y a apprécié de camper près de chez elle lorsqu’elle était en ACE (*“À trois kilomètres de chez mes parents [...], un territoire connu, mais [...] même si c’est juste à côté, tu as quand même l’impression de partir loin. Tu as l’impression d’être déconnecté”*), de projets tels que le ramassage de déchets ou l’action collective de rénovation d’une salle dans un presbytère sollicitée pour leurs réunions, des repas

partagés, de rencontres hebdomadaires ou annuelles avec d'autres jeunes (*"C'était sympa de voir des nouvelles personnes [...], ça faisait un mélange"*), locaux ou d'autres régions (*"Ça apprend la vie en collectivité, [...] à s'émanciper, [...] à se forger une identité un peu au sein des groupes"*), des colos "Skis Pros" (*"moitié de ski et d'activité ludique avec la neige et moitié de réflexion sur un thème"*). Indra a été particulièrement marquée par les animateurs qu'elle y a fréquentés et tente d'expliquer le fait qu'ils aient pu constituer des modèles pour elle

*("Les animateurs que j'ai eus, il y en a pas mal qui m'ont marquée. [...]. Je me rends compte en fait quand tu es jeune, tu as un peu tendance à idolâtrer des animateurs, mais tu les idolâtres parce qu'ils te racontent ce qu'ils font dans la vie, parce qu'ils font des activités en dehors, qu'ils essayent de t'apprendre...").*

Elle en retient particulièrement certains au MRJC, où elle observe une forme de continuité

*("En plus, je trouve qu'au MRJC, c'est chouette parce qu'on a la chance de continuer de les côtoyer. Et qu'après, de jeune à anim, [...] tu puisses devenir ami avec eux, mais si ça m'a donné envie d'être animatrice aussi").*

Notre entretien s'est déroulé alors que, dans la colocation, plusieurs membres du MRJC s'affairaient à préparer les festivités d'un mariage. Le futur marié et son frère ont souvent été les animateurs d'Indra. Leur passion des grands jeux (*"ils avaient vraiment le truc de pousser l'animation, mais jusqu'au bout, [...] des jeux de piste, des fils rouges, vraiment mais de taré avec des histoires où t'es dedans, et en même temps en tant que jeune, tu as ta place"*), que les jeunes d'alors tâchaient quelque peu de concurrencer, dans une forme de jeu entre eux (*"ils ont prévu que ça se passe comme ça ? Et bien ce soir, c'est à nous d'organiser la veillée. On va l'organiser pour que ça se passe autrement, pour les... pour bousculer ça, et tout"*), "dans un élan d'énergie", a, selon elle, participé à aimer organiser les grands jeux aujourd'hui

*("Mais souvent, quand j'étais jeune, on avait des animateurs qui adoraient aussi organiser des grands jeux. [...] C'étaient des moments d'activité que j'aimais vraiment beaucoup. J'aimais bien aussi, on organisait, enfin on animait. [...] Au final, oui j'aime faire un peu des stratégies et tout ça, des équipes").*

Nous entrevoyons ainsi que les centres de sa jeunesse correspondent à un plaisir recherché en tant qu'animatrice. Par ailleurs, Indra décrit que les groupes de service établis dans le fonctionnement des camps qu'elle anime étaient établis dans ceux de sa jeunesse. Elle explique également que le bénévolat des animateurs au MRJC lui a aussi donné une raison de devenir animatrice (*"il y a des gens qui ont donné de leur temps pour que moi je passe des bonnes vacances. Donc, maintenant, c'est à mon tour de rendre la pareille"*). Ainsi, les bénéfices entrevus et obtenus dans la jeunesse en colo, amènent-ils des bénéfices recherchés pour l'animateur ?

De sa jeunesse, Indra conserve de meilleurs souvenirs des camps et des colos que des centres aérés, relativement aux liens créés et à la parenthèse dans les vacances qu'ils représentent (*"où t'es*

*complètement déconnecté, déjà, parce que tu pars*”), pour un centre aéré qui ressemblerait davantage à l’école (*“où t’y vas tous les jours, [...] tu fais l’animation, tu rentres chez toi”*). Animatrice, Indra n’a fait que des camps ou des colos. Pour elle, cette non-participation aux centres, c’est à la fois une histoire d’occasion et de volonté (*“c’est vrai que ça ne m’attire pas spécialement, du coup, comme les camps il y a de la demande...”*), justifiant encore ne pas avoir animé avec un réel besoin d’argent, plus facilement satisfait par une embauche de deux mois dans un centre. Indra a ainsi opté pour des types de structures dans lesquels elle avait repéré davantage de bénéfiques lorsqu’elle était jeune.

François décrit les centres qu’il a fréquentés durant son enfance en région parisienne comme différents de ceux où il est animateur dans la Somme, pour deux raisons. Premièrement, il constate que là où il est animateur, les enfants qu’il y rencontre font de *“petites bêtises”*, comparément aux enfants qu’il fréquentait enfant, qui

*“sont là parce que vraiment ils peuvent pas partir en vacances parce qu’ils ont pas les moyens. Du coup, ils sont là limite parce qu’ils ont pas envie, parce que les parents travaillent et là franchement, [...] dans le centre où j’étais, il y avait des mecs qui venaient pour foutre le bordel.”*

Aussi, François observe que ce qui est proposé aux enfants est différent dans ces deux cas (*“Moi, ce qui m’a choqué quand je suis arrivé, c’est vraiment les vacances que passaient les enfants, c’était des grosses vacances, [...] Quand j’allais au centre quand j’étais plus petit, on faisait quelques trucs, mais pas autant”*), évoquant un mois de camping, quasiment, pour les ados et des petits qui font des sorties inédites pour certains (à la piscine, au parc d’attraction, à l’accrobranche, à la mer). Il compare : *“c’est vraiment des vraies vacances pour eux. C’est pas ils restent dans un truc juste pour faire quelques petits jeux”*, comme il a pu le vivre enfant, en région parisienne. Sébastien dit que les centres de son enfance lui ont apporté *“une petite expérience”*, qu’il lie à des rencontres et des souvenirs

*“ça m’a apporté énormément de choses de vivre, déjà tout simplement avec des camarades [...], de rencontrer du monde, des animateurs. [...] J’en garde un très, très bon souvenir et [...] j’ai appris pas mal de choses [...] en tant qu’enfant [...], j’ai fait du camping, ça s’est super bien passé. Je me suis fait des copains, on a fait une fête de fin de centre [...]. J’avais une amoureuse, [...] des souvenirs de vacances [...], ils sont gravés en moi et je suis très content d’avoir vécu ça”*

et qu’il dit ne pas avoir vécu ailleurs (*“On ne le vit pas forcément à l’école, [...] ce n’est pas du tout le même contexte”*). Loïc a, lui, côtoyé durant 10 ans les centres Mickey (*“des activités surtout centrées sur la plage, les dunes et la mer...”*), et Thibault n’est pas marqué positivement par l’expérience des centres, ce qui ne l’a pas empêché de devenir animateur (*“j’y suis allé une fois, ça a été l’horreur ! [...] Je me suis ennuyé [...], je me suis pas du tout attaché aux animateurs. [...] J’y suis jamais retourné. Un peu bizarre que je sois dans l’animation. [...]. Moi ça m’a pas plu du tout”*).

### - À l'école

Thibault met en vis-à-vis l'indiscipline de son enfance et l'autorité de l'adulte qu'il est devenu. Il se souvient qu'à l'école il pouvait se montrer indiscipliné lorsqu'il n'aimait pas les professeurs, mais tout le contraire lorsqu'il les appréciait, repoussé par certains aspects de l'autorité (*"C'était le côté autorité, moi, que j'aimais pas"*). Il dit avoir peu apprécié le cadre scolaire (*"j'ai eu du mal avec le cadre de l'école"*), mais explique que cela ne l'empêche pas aujourd'hui de chercher à cadrer dans l'animation (*"Quand je suis en animation, ça m'empêche pas de cadrer aussi beaucoup les choses, [...] mais ça n'empêche pas l'amusement et l'épanouissement"*). Il conçoit une animation où il s'agit de transmettre aux enfants sans le cadre scolaire (*"je pense plus que l'animation c'est transmettre des choses aux enfants sans le cadre du professeur... [...] transmettre des savoirs, des connaissances, [...] comment bien réagir face à ses camarades, sans imposer le cadre scolaire, aussi fermé qu'il est à l'école"*), pour une conception de l'animateur qu'il situe *"à mi-chemin entre le copain et le prof"* (*"avec qui il peut parler plus librement, où il peut partager plus de trucs, mais tout en gardant la notion de respect"*), et même plus proche du professeur que du copain (*"Bah moi, bizarrement, je me mets plus du côté du prof que du copain !"*). Selon lui, la compréhension de la part des enfants de son fonctionnement lui permet de mettre ce cadre en *"arrière-plan"*, pour que chacun puisse profiter (*"Je dois donner du mien et vous vous devez donner du vôtre"*), le rappel au cadre n'étant jamais loin (*"mais bon il y a un moment où on se sentira plus flic que animateur"*).

### - Dans leur famille

Durant son enfance, Charlotte a pu fabriquer des arcs avec son père et dit que cela a participé à ce qu'elle puisse le faire avec des enfants, et à reproduire cette démarche dans une forme de cercle vertueux

*("C'était faisable ! [...] Peut-être que moi je l'ai fait aussi petite, [...] c'est-à-dire que enfant, [...] je faisais des arcs avec mon père [...], ce n'était pas problématique. [...] Ça dépend de chacun, mais en l'ayant fait petite, je sais que c'est possible et je sais que ça ne me fait pas peur de le faire aussi à des enfants [...]. Le fait que moi j'ai pu le faire, je me dis pourquoi les autres ils ne pourraient pas le faire. Et ça ne me paraît pas bizarre de le faire quand même. Oui, je pense que ça m'a forcément sensibilisée un tout petit peu aussi. C'est sûr !").*

Elle témoigne d'une démarche où elle ne fait pas à la place de l'enfant (*"ce sont eux qui taillaient leurs bouts de bois, [...] faisaient leurs arcs et leurs flèches"*) et de diverses pratiques liées au travail du bois (*"Avec des plus grands, j'ai déjà fait des ateliers bois ou utilisé des ponceuses, [...] des couteaux"*).

Charlotte évoque encore son enfance et son éducation familiale, alors qu'elle évoque une situation dans laquelle une animatrice a pu dire à un enfant de rendre le coup qu'il avait reçu. Pour elle, l'un



des prisme de lecture de cette situation de divergence d'opinion réside dans la différence d'éducation reçue

*(“Je pense qu'on n'est pas issu d'un même milieu, on n'a pas forcément la même éducation. Et pour elle, ce n'était pas si grave, en fait, de dire ça [...] alors que pour moi, ça l'était. [...] C'est vrai que là notre éducation et nous, ce qu'on a vu, ce qu'on a vécu et comment on l'a vécu, ça impacte aussi”).*

Pour Indra les “quartiers libres” pour les jeunes à partir de 14 ans paraissent nécessaires afin de créer la confiance, auquel cas elle estime qu'il faudrait un animateur par enfant si on voulait savoir où chacun d'entre eux trouve. Elle fait le parallèle avec son enfance, lors de laquelle ses parents la laissaient relativement libre (*“dans toutes les situations, quand j'étais enfant, mes parents, ils n'étaient pas tout le temps à regarder où j'étais”*), pour des situations qui font, pour elle, partie du quotidien (*“ce n'est pas qu'il en faut, mais c'est qu'elles font partie du quotidien”*).

En fin d'entretien, Sébastien explique qu'il connaît un peu les entretiens, après en avoir déjà réalisé un sur le sujet de la maltraitance, comme répondant. Il livre qu'il a été dans ce cas de figure quand il était petit. Nous pouvons seulement imaginer que cela peut avoir eu une influence sur son souci du droit des enfants, Sébastien ne l'ayant pas directement exprimé. Si de telles données peuvent laisser penser à un lien puissant avec l'animateur entretenu, de futurs entretiens ne sauraient viser à extirper, sans limites, de telles données.

#### 7.1.1.3.2 - Expériences d'animation

##### - Les débuts dans l'animation : premiers pas

Les animateurs évoquent leurs expériences préalables à l'animation. Charlotte évoque ainsi ses débuts dans l'animation (*“On rentre dans le monde du travail [...], c'était mon premier job. Donc, je ne connaissais pas du tout [...], à 16 ans, on est encore ados, [...] C'est quand même une responsabilité que de prendre en charge des enfants”*) et de sa préalable pratique du babysitting, socle d'expérience sur lequel elle a pu s'appuyer (*“Après, moi, je faisais déjà du babysitting [...]. Donc, j'avais déjà un peu la notion de responsabilité à ce niveau-là”*).

Alice présente la pratique d'aide-animation qui l'a introduite à l'animation, au MRJC, lors de laquelle, avec 3 de ses copines débutantes (*“les trois qui débarquaient, qui n'étaient pas diplômées”*), elle a pu préparer un grand jeu (*“un truc un peu loufoque”*), ce qu'elle souhaitait (*“nous, on avait toujours envie des jeux de piste”*), dans lequel elles se sont engagées (*“On avait passé hyper longtemps à préparer”*). Celui-ci l'a marquée positivement (*“C'est un tout petit truc mais je m'en souviens bien”*), prenant des proportions qu'elle n'attendait pas (*“Ce n'était pas prévu, [...] ça a pris une dimension qu'on ne s'attendait pas du tout” [...] Des fois, tu as des idées en tête, [...] tu fais des choses et, [...]*

*ça ne part pas du tout [...] là où toi, tu penses que ça allait partir*”), sur lesquelles elle a fondé des conceptions sur l’animation (*“Ça prend une autre proportion, mais ce n’est pas grave. L’important, c’est que les jeunes ils soient contents, [...] c’est à eux de créer leur camp, enfin d’orienter là où ils veulent. [...] C’est aussi ça l’animation”*). Elle observe avec recul une démarche tâtonnante (*“On n’avait aucune formation, donc on avait tâté un peu [...], on n’était pas du tout sûres de nous”*), finalement plaisante pour les enfants (*“Les enfants, ils ont adoré”*). Thibault évoque les débuts des animateurs à la SATED, amorcés par un temps d’observation

*“au début, on a un petit temps d’observation active [...], quand on arrive, on n’a pas forcément un enfant tout de suite. [...] Ça nous laisse le temps d’observer un peu comment on fait [...] les gestes utiles pour que le gamin puisse passer une bonne journée... et nous aussi”*).

### - L’âge relatif de l’animateur

Axelle, Maëva Tiffanie et Léa abordent la question de la proximité de leur âge avec celui des jeunes. Maëva et Axelle ont été référentes de groupes d’adolescents. Axelle évoque une prise de fonction à brûle-pourpoint auprès d’adolescents (*“là je me suis dit quand même à 17 ans et demi euh... [...] C’étaient des ados de 13-17 ans, donc j’avais 6 mois de plus que certains ados”*) pour des parents choqués par cette proximité (*“j’avais même pas 18 ans [...] euh certains parents étaient un peu choqués”*), la présence d’un collègue expérimenté intervenant dans le ressenti positif qu’elle a de cette colo (*“mon collègue il avait une cinquantaine d’années [...], il avait des années d’expérience derrière lui donc... ça s’est bien déroulé”*). Maëva se souvient d’une expérience difficile avec quelques adolescentes d’un groupe, avec lesquelles elle s’est sentie dépassée. Elle attribue la cause des difficultés ressenties à la fois à sa posture

*“ça aurait pu très bien marcher à l’avance je m’y suis mal prise mais ça arrive [...] avec deux filles ça n’a pas collé parce que... [...] je ne sais pas, je pense j’ai voulu faire trop... j’avais un peu d’appréhension, du coup j’ai voulu être assez autoritaire pour essayer de m’imposer dès le début pour qu’elles me respectent sachant qu’on n’avait pas une différence d’âge assez [...] éloignée. [...] Je pense ça a pas collé parce que [...] j’ai essayé de prendre mes distances pour essayer de me faire respecter, ce qui n’a pas marché”*

et à une période réfractaire de la part des jeunes (*“deux qui étaient dans leur moment de... on défie l’autorité complètement”*), se remettant alors en question (*“J’ai un peu mal vécu je me suis sentie un peu incapable sur le moment”*). Elle dit réessayer une telle expérience prochainement (*“Je pense réessayer, peut-être dans quelques années cette fois ça marchera, parce que j’aurais aussi pris la maturité d’un côté, et puis ce sera dans un contexte différent”*), ne regrettant pas cette expérience (*“c’est juste que [...] ça a pas matché, [...] c’est pas de bol, [...] faut tester... ça a pas marché”*). Tiffanie côtoie quant à elle des adolescents dans son centre mais explique que chacun d’entre eux participe à établir une distance avec l’autre. Léa dit n’avoir pas encore franchi le pas d’animer en CAJ

du fait d'un âge trop proche de celui des jeunes (*"J'étais trop jeune jusque-là pour travailler... j'ai 20 ans, les plus grands, ils ont 17, [...] l'écart il est quand même mince"*).

#### - La saturation des animateurs

D'autres animateurs, comme Steve, évoquent la saturation des animateurs (*"Le risque c'est d'être à saturation, de ne plus supporter. [...] La limite c'est toujours prendre du plaisir à venir travailler, le jour où il n'y a plus ça, ce n'est pas possible de travailler dans l'animation"*), liant particulièrement cela à l'avancement de leur âge

*("C'est en fonction de notre vie comment elle évolue. C'est vrai que, pour le moment, on est jeune, [...] c'est quand même un métier prenant physiquement, nerveusement. Après, en vieillissant, enfin c'est humain c'est possible que tu commences à en avoir marre de gérer des enfants qui bougent dans tous les sens, qu'il faut s'impliquer physiquement, il faut préparer ses trucs. Ça demande de la concentration. Tout ça, c'est humain, au bout d'un moment de saturer, parce que vraiment c'est ça la limite"),*

au regard de l'évolution de la vie de chacun (*"Pour le moment, c'est comme ça. Après, avec notre vie et l'évolution de notre vie, [...] c'est compréhensible d'arriver à saturation au bout d'un moment"*).

Ce qui apparaît ici comme une alerte est directement mis en lien avec le fait que l'animation, auprès de l'humain, n'est pas un travail ordinaire

*("La limite à ne pas franchir, c'est [...] venir travailler comme si on allait travailler n'importe où [...] travailler avec des enfants, c'est forcément différent [...]. Ils sont vivants, ils bougent, ce n'est pas comme si on allait travailler à Carrefour. [...] Si on fait tomber un pot de yaourt [...], ce n'est pas grave, ce n'est pas un humain, tandis que [...] si on s'occupe mal d'eux, les risques courus sont trop importants").*

#### - L'enchaînement des séjours

L'enchaînement des expériences dans le même centre, entre juillet et août, rappelle à l'équipe de François de lui parler du contrecoup du mois de juillet lorsqu'ils le voient arriver, en ce premier jour du centre d'août et amène le directeur à passer durant l'entretien pour lui dire (*"j'ai dit aux autres 21h avec la fatigue"*), plaisantant même à ce sujet lors d'un échange post-entretien (*"je vais rentrer sinon je vais devoir choisir entre manger et me laver"*). François explique qu'il ressent davantage de fatigue, pour justifier *"un rythme de loisirs un peu plus posé"* (*"On les laisse faire leur activité tranquillement, on les active pas trop et même eux, déjà qu'ils sont beaucoup moins"*), présentant alors l'avantage de prendre plus de temps avec chacun d'entre eux lors des activités (*"C'est plus cool pour eux [...] c'est des vacances"*). L'activité presque permanente de juillet lui permet d'observer et concevoir que les enfants puissent être fatigués (*"ça se voit début juillet et fin juillet, ils sont morts [...]. C'est pour ça des fois on a souvent des enfants énervés parce que plus ils sont énervés, plus ils"*

s'énervent”), mettant en avant à la fois les temps calmes et l'aspect positif de cette fatigue annuelle, preuve de leur dépense.

Aussi, la pratique d'un mois de colo est évoquée par Maëva qui explique ne pas avoir le ressort d'une expérience d'une telle durée consécutive.

### 7.1.1.3.3 - Évolutions personnelles

#### - Une approche qui évolue

Les animateurs observent une évolution personnelle au fil de leur parcours. Ainsi, Steve repère qu'il est aujourd'hui comme moins laxiste qu'à ses débuts, un peu plus strict, estimant avoir aujourd'hui davantage de repères personnels (*“On ne connaît pas forcément nos limites aussi sur ce qu'on accepte ou qu'on n'accepte pas”*), tandis que Tiffanie s'estime aujourd'hui moins exigeante (*“Quand j'ai commencé dans l'animation, j'étais beaucoup plus exigeante. Je mettais plus de barrières, que maintenant [...] j'y vais au feeling [...] je pense que tu prends aussi de la confiance à force”*), s'appuyant ainsi sur ses expériences concluantes (*“On grandit, on mûrit après quand tu t'habitues à faire ce travail tu sais [...] j'ai déjà fait, ça c'est plutôt bien passé, pourquoi ne pas réessayer”*) et entrevoyant un bénéfice à dépasser ses tendances à stresser

*“après si tu as un caractère, une personnalité où tu es toujours anxieuse, stressée, forcément que tu vas stresser. Mais bon, je ne suis pas sûre que ce soit la bonne solution [...], ça se ressent déjà sur les gamins. Après, [...] je pense que tu es plus sèche, plus distante parce que tu as tellement plus de choses à penser que tu es moins libre [...]. Ils te poseraient une question, si tu es en train de réfléchir à un truc, [...] tu vas peut-être être plus agressif”*).

Alice explique, quant à elle, avoir pris confiance en animant, notamment pour réagir à l'incertitude

*“Il y a l'expérience aussi je pense, parce que pareil, je pense qu'au début, en tout cas, [...] j'avais plus besoin que ce soit carré et que ce soit défini dans ma tête et qu'il y ait moins d'incertitude qui arrive et plus peur du coup de l'inconnu [...]. Avec l'expérience, [...] on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques”*).

#### - Inné / acquis

Si des évolutions personnelles sont vécues et ressenties comme possibles par des animateurs, Dimitri estime davantage la part d'inné les concernant (*“pour faire de l'animation, faut que ça soit inné chez la personne... je pense que ça s'apprend pas en fait”*), visant ainsi le fait *“[d']avoir le truc ou pas avoir le truc”* concernant la prise d'initiatives ou le dépassement d'une certaine peur du ridicule qu'il estime nécessaire (*“faut pas du tout avoir peur, [...] faut se lancer quoi : je veux faire un truc, vas-y je le fais. Hop ! puis les gamins ils vont suivre”*). Il dit parvenir assez rapidement à cerner de telles

dispositions chez les animateurs (*“mais de toute façon, quand on a des stagiaires ça se voit qu'ils... ceux qui sont faits pour, ceux qui sont pas faits pour, ceux qui restent dans leur coin ils sont pas faits pour”*).

De son côté, Indra reconnaît un exercice de l'animation lié à ce qu'elle a pu rencontrer au préalable dans ce milieu et avoue qu'elle n'avait jamais réfléchi auparavant à ce qui pourrait changer dans l'animation (*“C'est vrai que l'animation, je la connais comme ça, du coup, je l'admets comme ça”*). Si Indra considère que les expériences et connaissances acquises par l'animateur peuvent influencer sur les considérations qu'il peut avoir de l'animation, elle fait néanmoins référence à la *“nature”* de l'animateur quand elle évoque sa vision de l'animation

*(“Je sais que c'est aussi ma vision de l'animation, et que ce n'est pas la vision de tout le monde, et que si t'as des gens qui animent pas comme ça de nature, du coup, [...] ça paraît vachement ambitieux de vouloir faire tout ça, et peut-être un peu utopique”*).

#### - Sortir / rejoindre la “zone de confort”

Des animateurs parlent de la *“zone de confort”* de laquelle ils sont sortis, moments où ils estiment s'être dépassés dans l'animation, constituant une forme de prise de risque. Pour Loïc, cela concerne une situation dans laquelle il a été placé, alors qu'on lui a peut-être trop fait confiance en l'envoyant durant un mois en camping pour sa deuxième année d'animation (*“j'ai galéré comme je sais pas quoi parce que je savais pas quoi faire, je connaissais à peine l'endroit, j'avais jamais fait de la bouffe pour vingt personnes”*). Il estime qu'on aurait pu l'aider et l'accompagner davantage, la direction n'étant quasiment jamais présente. Il s'en souvient ainsi comme d'un épisode compliqué et dit qu'il aurait pu mieux gérer la nourriture, pour des insuffisances de quantités, d'un mauvais goût de ses plats ou encore de l'oubli de certains régimes alimentaires. Ce dépassement a pu l'amener à repérer certains aspects qu'il l'observait alors pas (*“j'étais pas très expérimenté, moi je voyais pas encore tout ce qu'il se passait”*), estimant que cela ne lui arriverait plus aujourd'hui.

Loïc évoque, encore une fois, avoir sû bouger de sa *“zone de confort”*, cette fois-ci pour une situation davantage choisie, lors de son premier départ en colo. Il estime cette nouvelle expérience comme totalement différente, du fait de la nouveauté de l'endroit, de la méconnaissance du rythme et d'une fatigue qu'il dit ne pas forcément avoir à gérer en centre (*“Ça m'a sorti vraiment de ce que je connaissais avant, mais ça m'a bien plu...”*).

Au sujet des risques personnels qu'elle prendrait dans l'animation, Céline dit qu'elle n'est pas particulièrement extravertie (*“Déguisement... jouer des personnages, à la base c'est pas... enfin c'est pas trop moi”*). Être animatrice l'a faite sortir de sa *“zone de confort”* en se lançant le défi inédit de se déguiser et jouer un personnage. Elle dit, d'un côté, s'être quelque peu forcée à le faire, et, d'un

autre, s’y pousser volontiers, sans toutefois que cela ne soit non plus une torture (*“Bah oui sinon je le ferais pas... Parce que je trouve ça génial en soi.”*).

Des animateurs évoquent, quant à eux, le fait d’être davantage à l’aise au fil des expériences, pour devenir de plus en plus à l’aise, pour rejoindre en quelque sorte une *“zone de confort”* qui n’est pas nommée (Indra : *“C’est clair que tu n’es pas aussi à l’aise quand tu commences en animation ou que quand tu as déjà fait plusieurs séjours”*).

#### - Apprentissages : Méconnaissances dépassées

Les animateurs évoquent des formes de méconnaissances dépassées, à la suite d’actions subies ou entreprises, comme l’analyse Quentin

*“Il y a des fois, dans l’animation on voit beaucoup de trucs euh... im... impressionnants hein ! Tu te dis non, j’aurais jamais vu ça quoi. Après tu sais pas où te mettre... pis tu sais pas comment réagir... t’as jamais tombé là-dessus... t’apprends... [...] On apprend en allant ! [...] T’es souvent surpris, mais... rarement dans l’excès total !... mais ça arrive qu’on te surprenne et que... voilà... tu... tu saches pas comment réagir. [...] Plus t’augmentes, plus tu sais comment réagir...”*

C’est le cas de Marine, pour sa relation aux enfants, laquelle s’est aperçue, après un incident survenu la première année (*“le plus vieux des gamins, [...] s’est tapé une tchotte branlette, il a pris sa semence et il l’a étalée sur la gueule des plus petits”*) que les animateurs ne contrôlaient pas les événements (*“Mais ça, ça m’a marqué en me disant : “putain, mais en fait, on ne contrôle rien du tout des gamins” rien n’est contrôlable”*), la faisant ainsi chercher à ne pas vouloir contrôler les enfants mais plutôt réagir aux événements

*“je me suis apprise à ne pas vouloir contrôler et à ne pas vouloir diriger les gamins vers un truc. Je viens juste prendre ce qu’ils te donnent et à les accompagner. [...] Il se passe ça, comment on va pouvoir réagir maintenant par rapport à ce qui se passe et pas, “bon, j’ai envie de vous emmener là alors on va faire comme ça.” [...] C’est comment réagir”*.

À l’occasion de sa première expérience d’une nuit en camping, Dimitri s’amuse d’une confiance accordée peut-être trop importante (*“c’était un peu le bordel !”*), reconnaissant avoir *“priviliégié la veillée à ce qui se passait autour !”*. Pour une préparation et une journée-type préparées collectivement, Dimitri dit avoir compris, *a posteriori*, avoir manqué de préparation, d’anticipation, et qu’une journée-type ne saurait être conforme à la réalité (*“après, je leur ai expliqué que ce qu’on prépare, la journée-type, [...] c’est pas pareil sur le terrain de camping ! Les enfants ils arrivent, ils sont énervés, ils courent dans tous les sens [...], ils démontent leur matelas tout de suite, alors qu’il faut pas...”*). Il assure qu’il fera mieux désormais (*“On en apprend tous les jours !”*), en se préparant davantage (*“Plus de prépa, vu que maintenant je sais comment ça se passe”*), en mettant un peu la veillée de côté, en prévoyant (*“faut réfléchir à ce qui peut arriver en camping, et prévoir ce qui peut*

arriver”), pour se concentrer “*point par point*” sur ce qu’il faut faire ou non, sur ce qui peut arriver aux enfants

*(“Un enfant qui s’échappe, [...] un enfant qui a peur le soir, faut être prêt... [...] aller le voir, machin, faut réfléchir à ce qu’il faut dire tout ça, “papa, maman”, il faut dire “[...] t’inquiète pas [...]”, c’est de l’anticipation le camping [...] C’est ça que j’ai pas compris. (rires)”).*

Steve fait part d’une première expérience à ses débuts, qu’il n’a quant à lui pas tout à fait choisie, alors qu’un “*enfant hyperactif*” “*était en pleine crise*” et l’a notamment frappé. Il estime qu’il n’a alors pas vraiment su réagir et que cette expérience, combinée à d’autres, contribue à ce qu’il sache aujourd’hui davantage comment réagir (“*ça c’est l’évènement qui m’a marqué, mais c’est parce que c’était dans mes débuts, je savais pas trop comment m’y prendre [...]. Après j’ai su gérer la situation, mais [...] la première fois que ça t’arrive, [...] t’es choqué*”). Aussi, Maëva fait état de ses apprentissages relatifs au cirque, qu’elle a pu découvrir à la Maison de Courcelles.

Aussi, Indra expose qu’elle s’appuie sur son expérience pour gérer sa fatigue (“*T’apprends à gérer ça [...]. Souvent au début, tu donnes tout et puis après, t’es claqué pour le reste*”), sachant désormais que les séjours ne sont pas reposants. Elle essaye ainsi d’arriver reposée et repère que pour des séjours qui durent une quinzaine de jours, la fatigue s’accroît la deuxième semaine (“*la première semaine, ça va, tu peux encaisser même quand tu te couches tard [...]. Au bout de la deuxième semaine, [...] s’il te manque des heures de sommeil, évidemment, tu es plus désagréable*”) avec une perte de patience et un agacement inhérent (“*ils commencent à te taper sur le système*”). Elle a ainsi appris à se reposer au fil des années (“*Ça ne me dérangeait pas de ne pas les prendre [...]. Maintenant, je les prends, et je fais des vrais jours de congés. Oui. Ça change tout !*”).

François se souvient avoir rapidement pris ses marques alors qu’il débutait dans l’animation (“*Je me suis tout de suite débrouillé, je me sentais à l’aise*”), ses collègues lui accordant rapidement leur confiance (“*Les animateurs qui étaient avec moi, ils sentent que t’es à l’aise, la première année, ils me laissent déjà des groupes de 6 pour faire des jeux ou des activités tout seul*”). Par ailleurs, il considère aujourd’hui qu’il n’y a pas de différence de statut entre un stagiaire et un diplômé (“*Pour moi, déjà un stagiaire n’est pas stagiaire. Il est déjà animateur*”).

D’un côté, Quentin estime que ses habitudes lui facilitent le travail et représentent un gain de temps, dans une forme de progression régulière, une précision qui semble en quelque sorte s’affiner (“*au début on est un peu hésitant [...], on sait pas trop comment leur parler [...], comment les prendre [...], on fait beaucoup d’erreurs [...], plus on avance, plus on a l’habitude [...], plus on sait où on va, [...] plus on sait où on en est*”). Pour lui, cela se vérifie particulièrement alors qu’on travaille tout le temps dans la même structure (“*dans la même école, je sais comment placer les trucs*”). Il entrevoit

ainsi comme un avantage d'avoir *“un petit noyau”*, d'autant plus avec des équipes changeantes, et donc des animateurs quelque peu inconnus, en cas de problème ou d'imprévu.

Marine entrevoit les choses différemment. Pour elle, la sécurité passe par le fait de rediscuter de son vécu, de ses propres perceptions et d'évidences, d'argumenter. Pour elle, cela permettrait d'éviter d'avoir des animateurs qui se satisfassent de leurs expériences, pour se figer à leur regard, ce qu'elle estime dangereux (*“ça c'est dangereux !”*) car impliquant peu de remise en question ou d'indulgence (*“je vais faire le con [...], parce que c'est comme ça que j'ai vu. Je vais rester un connard”*). Elle interroge ainsi l'effet d'une faible remise en question d'animateurs sur les enfants (*“Comment il va faire transmettre ça aux enfants ? Faire une armée de petits cons. C'est dommage”*).

#### 7.1.1.3.4 - Transitions écologiques

Pour Indra, l'animation représente un milieu dont elle entrevoit particulièrement les opportunités offertes

*(“l'animation... je pense que c'est un monde (rires), [...] qu'en même temps, c'est une chance, mais qu'en même temps c'est pas donné à tout le monde. Et puis c'est quand même un milieu dans lequel il y a l'opportunité de faire plein de trucs”*),

ce que nous traduisons par la marque d'une transition écologique.

Une transition écologique transpire de l'entretien avec Marine et Thibault. Ainsi, suite à une expérience vécue comme difficile (*“j'ai eu un petit peu peur de l'animation”*) au milieu d'enfants et d'animateurs lui paraissant très consommateurs (*“des gamins hyper consommateurs et les anims aussi [...] il ne s'agit pas de claquer deux milles balles dans une activité [...], on peut essayer d'inventer d'autres trucs pour faire un grand jeu”*), les animateurs prétextant mieux connaître les enfants qu'elle et s'y adapter. Marine a ensuite rencontré Gary et Karim des Ceméa, en compagnie desquels elle a repris *“tout doucement”* l'animation, pour aujourd'hui être militante de l'association (*“Je suis aux Ceméa”*) et satisfaite de cette rencontre qui, selon elle, l'a aidée (*“Les Ceméa ça a été une vraie bonne rencontre dans la pédagogie”*) et impressionnée, notamment dans les effets de la pratique auprès de jeunes qu'elle dit avoir pu ainsi rencontrer autrement. Pour Thibault, une transition écologique est aussi abordée, alors qu'il part aujourd'hui régulièrement en séjour avec la SATED (*“moi quand je suis arrivé à la SATED, je ne connaissais rien à l'autisme”*). Aussi, l'animation et ce qui est détaillé comme la rencontre d'enfants autistes, a été saisi par une animatrice, qui a poursuivi des études dans le domaine social.

Omayma s'est dite marquée de sa rencontre avec *“les enfants autistes”* en ACM (*“Eux ils m'ont... en fait, ils sont super attachants, ils sont super...”*), qu'elle a apprécié découvrir (*“En fait, tu te rends*



*compte que si... c'est une question de... d'attention et d'affection. Si t'es là pour eux et bah ils sont pas euh... ils sont pas brusques... ils sont pas violents... ils t'écoutent, faut vraiment avoir l'art et la manière de leur dire les choses, de... après, j'ai appris à... au fil des années à... comment m'occuper d'un enfant autiste et cætera*) et voir les évolutions à travers leur relation (*“Quand tu vois qu'ils sont là, ils sont contents de te voir, ils te disent ton prénom alors qu'ils parlent jamais, ils te donnent des petits surnoms... c'est... c'est vraiment des trucs tout bêtes, qui peuvent paraître ridicules, mais moi en tout cas les enfants autistes ça m'a... ça m'a marqué”*). Pour Omayma, rencontrer ce public a été une chance unique de trouver une voie professionnelle qu'elle apprécie (*“Je suis contente, justement, de faire de l'animation pour... bah pour avoir ces enfants-là, [...] j'aurais pas pu m'occuper d'enfants autistes, si j'avais pas fait d'animation... Oui. Enfin, je vois pas dans quel contexte. [...] Je vois pas comment je me serais... j'aurais pu m'occuper de ces enfants-là quoi”*). Omayma estime que, d'une manière générale, le milieu de l'animation l'a guidée dans ce qu'elle voulait faire, lui a ouvert l'esprit et à des perspectives (*“En fait [l'animation] [...] ça m'a ouvert plein de portes, ça m'a ouvert les yeux, je sais que je veux vraiment m'occuper des autres, des... après peu importe le public hein [...] Après j'ai su que je voulais être dans le social...”*). Son parcours l'a ensuite amenée à une Licence en Sciences humaines et sociales.

Alice et Indra ont fréquenté les colos MRJC lorsqu'elles étaient jeunes puis animatrices. Leur position au sein de cette structure a pu évoluer vers une plus grande prise de responsabilité sur et dans la structure. Ainsi, Alice a intégré l'instance départementale, ce qui a participé à modifier son appréhension du mouvement

*“C'est là où on commence à avoir un peu une autre vision un peu plus large du mouvement, puisque jusque-là, on était centrés sur les camps [...]. C'était plus en rôle d'organisateur, et plus seulement de participant”*, et Indra a pu prendre des responsabilités au niveau régional (*“co-responsable régionale, du MRJC Picardie. Ça demande un petit peu d'investissement. Notre rôle [...] c'est le rôle employeur pour les salariés, les permanents. [...] Donc, on suit les départements, et puis, on a le rôle avec les partenaires, on fait le lien avec le MRJC national et vers les départements”*).

Davy explique que l'évolution personnelle qu'il observe s'accompagne du fait qu'il est en passe de faire évoluer sa position personnelle au sein d'un mouvement structuré, le scoutisme européen (*“j'attends une réponse un peu du national pour ma progression personnelle”*). Pour sa part, Pierrick évoque une forme d'évolution qu'il ne lie pas à un mouvement, celle de devenir un jour directeur (*“histoire de voir ce que ça fait. Juste l'expérience”*).

#### 7.1.1.3.5 - Dans ce centre-là... : Comparaisons

Des animateurs comparent encore les structures dans lesquelles ils ont travaillé. Ainsi, Loïc compare l'aventure des colos (*“quand on est en colo dans un endroit spécial on fait les activités qui sont*

*prévues pour et qui utilisent l'endroit où on est*") aux activités "classiques" des centres auxquels il a participé, y repérant un certain train-train, une faible part laissée au "loisir" pour créer des activités comme en colo ("Il y a beaucoup d'activités qui sont déjà prévues, on a très peu de... de loisir... on n'a peu de loisir à créer notre propre activité"), où il estime être beaucoup plus libre ("en colo c'est [...] beaucoup plus libre, on peut aller voir le directeur et faire "dans deux jours, je veux partir à tel endroit, [...]. Si ça peut se faire, ça peut se faire"), du fait de la planification des centres ("la semaine est déjà bouclée et tout ce qu'on a à faire c'est remplir les petits trous où il y a rien à faire"). Cette aventure, il la retrouve également dans l'éloignement relatif d'un certain confort ("la première nuit en tente c'est pas forcément la meilleure [...], c'est pas marrant... ça les amène loin de leur confort et là faut les aider...") et les réalités matérielles pouvant développer des réactions en chaîne ("si on range pas, c'est les bêtes qui viennent, [...] on est obligés de traiter... [...] le jour où il pleuvra [...], elles seront mouillées"), dans la vie quotidienne, ininterrompue ("les enfants ils sont aussi 24h sur 24 entre eux, et quand il y a des conflits, on peut pas juste dire "bon c'est pas grave !" [...] Le problème c'est qu'ils vont passer toute leur journée ensemble et à un moment [...] ça va exploser") invitant les animateurs à un exercice d'observation ("ça demande aussi un effort d'observation de notre part, pour voir ce qui va et ce qui va pas") et l'amenant à agir sur une certaine vie intime ("on leur inculque quelques valeurs [...] basiques mais [...] peut-être que pour eux c'est pas basique [...] que ce soit pour l'hygiène, les rapports et tout ça").

Juliette a travaillé dans différentes structures. Elle entrevoit l'importance d'une forme d'essaimage des idées ("piocher ailleurs et d'emmener aussi des petites graines ailleurs. [...] Sinon ça se transmet pas tu vois, et puis c'est aussi comme ça que ça se transmet les idées"), de partage

*("de rencontrer, enfin de transmettre aussi aux animateurs sans qu'ils soient forcément réceptifs mais juste de... partager aussi mon expérience, mes valeurs, ce que j'ai envie de faire et du coup de mélanger tout ça et de voir ce que ça donne c'est toujours enrichissant"),*

au vu des différences qu'elle observe entre animateurs ("la colo que je vais faire [...], il y a plein d'animateurs [...] on n'est pas dans le même état d'esprit, dans le même délire, enfin tu le sens un petit peu... [...] aucun ne me ressemble"), notamment d'expérience ("On n'a pas fait les mêmes animations... [...] Il y en a pas mal qui ont [...] pas fait de colo et il y en a pas mal qui font la même colo depuis plusieurs années [...] du coup ils connaissent pas d'autres fonctionnements de colo et du coup, [...] c'est pas la même ouverture sur ça"). Juliette dit qu'elle s'ajuste à la structure dans laquelle elle travaille ("enfin l'animatrice que je suis ici [...] je serai forcément pas la même dans l'autre colo donc du coup il va falloir que je [...] m'ajuste dans ce sens-là, [...] que j'ajuste ma posture"), relativement aux particularités de fonctionnement ("que je vois le fonctionnement... [...] j'aurai pas le même rôle, [...] je ferai pas les mêmes choses, j'aurai pas les mêmes responsabilités donc du coup ça va demander [...] de m'ajuster"). Cette adaptation concernera notamment les groupes de référence,

qui n'existent pas à la Maison de Courcelles, et qui l'amèneront ainsi à se poser d'autres questions (*"comment gérer un groupe, [...] comment faire vivre le groupe, [...] comment communiquer avec ce groupe"*), pour des réalités différentes (*"c'est des enfants qui seront [...] tout le temps pratiquement ensemble"*).

Axelle compare deux structures dans lesquelles elle a pu travailler, qu'elle estime diversement restrictives au regard des activités pratiquées. Dans sa structure actuelle, les enfants peuvent y faire des sorties vélo, aller dans des parcs d'attraction ou encore faire des *"nerf-partys"*, combats de pistolets avec des projectiles en mousse, ce qui n'était pas le cas dans son ancienne structure, qui, d'après elle, leur repère une forme d'inutilité, ce qu'elle conteste quelque peu (*"Si chaque chose qui est inutile on ne le fait pas, dans ces cas-là on ne fait rien"*). Elle s'oppose quelque peu aux centres qui visent un nécessaire apport de l'activité à l'enfant (*"Il y a des centres qui ont comme projet péda que... [...] toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu...pfff [...] (rires) Bah un petit peu... bête"*), atténuant ainsi la notion de plaisir.

Les ACM dans lesquels les animateurs ont pris part sont comparés au sujet des horaires de réunion, comme François à Mende qui a apprécié préparer, chaque jour, la journée du lendemain jusqu'à minuit au minimum (*"on fait des horaires vraiment grosses, [...] je pouvais partir avant parce que j'étais bénévole, mais vraiment, il y avait tellement une bonne ambiance et t'aimais ce que tu faisais. Du coup, tu restais, tu voyais pas l'heure passer"*). Il estime que la fin de journée aujourd'hui anticipée est synonyme de travail bâclé (*"C'est plus trop comme ça parce que franchement j'ai l'impression c'est un peu plus bâclé"*), tandis que lui-même continue de rester plus tard pour préparer

*("Être ici, ça me dérange pas [...]. Souvent, je suis le dernier à partir d'ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j'ai l'expérience d'avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu'elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe comme t'as envie que de bâcler ton activité et dire : "ah merde, j'ai oublié ça". [...] Il faut prendre son temps. [...] Je fais des heures en plus pour qu'eux ils soient contents le lendemain")*.

Tiffanie exerce une comparaison entre ce même centre de Mende et celui de Vadier, cette fois-ci à l'avantage du premier cité en matière de préparation

*("C'est le jour et la nuit ici. [...] Là-bas, je ne faisais pas de réunion le soir, ici il y en a tous les soirs. Ici, des fois, je quitte, il est 22h même plus tard. Là-bas à Vadier, on préparait vite fait pour le lendemain et à 19h c'est bon, on était partis. Ici, on prépare vraiment, on est vraiment dispos pour les enfants le matin quand on arrive, on n'est pas en train de préparer notre activité [...], en train de découper. [...] Moi je trouve que l'organisation d'ici, elle est mieux")*,

concedant néanmoins une fatigue supérieure (*"même si pour toi physiquement, franchement, des fois c'est ouf de ne pas dormir"*).

Charlotte estime que dans les centres, le rythme n'est pas la même qu'en colo, du fait de réunions moins tardives, d'un temps de repos supérieur et plus personnel (*"on a quand même plus de temps de repos à nous"*), d'une possibilité de détachement (*"on se détache un peu de ce qu'on vit dans la journée"*) et de moindres moments de la vie quotidienne à accompagner, hormis en camping (*"on n'a pas les temps de coucher, [...] de lever, [...] de douche"*). Pour Juliette, si les colos sont fatigantes de par leur côté permanent, les centres le sont aussi, avec des sorties rendues possibles (*"Les centres, si si c'est crevant aussi. [...] Vu que tu dors pas sur place, après tu fais d'autres trucs le soir, [...] avec des amis"*). Ainsi, Juliette n'envisage pas faire un mois de colo comme elle peut le faire au centre (*"je me vois pas faire un mois de colo... [...] c'est trop. [...] Trois semaines [...], c'est pas mal déjà... [...] Il y a des personnes peut-être qui le font, [...] je sais pas si je pourrais"*), en raison d'un non renouvellement de sa *"jauge énergétique"* (*"Tu prends jamais de temps pour toi, [...] tu te ressources pas, donc évidemment ta jauge énergique... toutes tes jauges elles sont épuisées"*), épuisées par un travail qu'elle considère continu (*"vu que même la nuit tu travailles"*) et intense (*"T'es tellement tout le temps dedans, c'est tellement intense que je pense c'est possible"*).

Thibault compare l'animation à Amphinette (*"un enfant de huit ans [...], il peut très bien aller aux toilettes tout seul, il peut faire les activités qu'on lui propose"*) et avec la SATED (*"c'est à nous d'adapter les activités et puis de le solliciter à faire des choses, parce qu'il va pas [...] pouvoir s'exprimer"*), où il associe cela davantage à de l'accompagnement (*"ça reste de l'animation quand même, mais [...] ce qu'on apporte aux enfants, c'est pas du tout la même chose"*).

Laurie exerce aussi une comparaison, entre les centres et les colos qu'elle a pu fréquenter, estimant prendre davantage de risques dans les dernières citées, au regard des publics accueillis

*("... le public difficile, donc enfants de foyer, et puis, après, ceux des centres, enfin, à côté, ça paraît le monde des Bisounours. [...] Les enfants sont... Enfin, tu vois qu'ils ont une éducation et qu'ils ont... Après, ce n'est pas tous comme ça, mais je vais dire qu'ils sont bien entourés. [...] Ils ne sont pas agressifs. En centre, je pense que j'encours moins de risques qu'en colo")*.

#### **7.1.1.4 - Micro-chronosystèmes**

Restent enfin les *micro-chronosystèmes* : les relations entre des systèmes du microsystème, ici l'ACM, dans des temporalités différentes, et donc ici des systèmes liés au séjour, pour des temps du séjour qu'une fatigue latente traverse. Ces derniers sont diversement rythmés par la programmation, ponctués de crises et leur projection témoigne des rapports à l'incertitude.

#### 7.1.1.4.1 - Les temps du séjour (“je me teste, je te teste, tu me testes, tu te testes”)

Plusieurs animateurs évoquent, en début de séjour, une phase de test des enfants envers les animateurs, des animateurs envers les enfants et des animateurs entre eux.

Dimitri observe une phase de test de la part des enfants (*“paf ! on découvre les enfants, ça c'est du stress et tout... et en plus, les enfants au début ils nous testent un peu”*) qui observent leurs réactions (*“Ils font les fous, ils crient, ils courent dans les escaliers, [...] ils nous testent en fait ils nous cherchent, [...] pour voir un petit peu comment on se comporte”*). Pour contrecarrer cela, Dimitri fait en sorte que les enfants établissent des règles de vie dès le départ (*“C'est eux qui les font”*), à travers une forme aux résultats maîtrisés et quelque peu anticipés. Dimitri a élaboré une façon qu'il estime ludique de sanctionner les enfants qui ne respecteraient pas les règles (*“à chaque fois qu'on respecte pas hop ! un carambar !”*).

Pour François, il s'agit de réagir dès le départ aux désobéissances (*“Dès le début, tu dois sentir si tu dis un truc qu'il fait pas tu le punis ou tu le répètes [...]. S'il le fait pas, tu dis : “fais le sinon je te punis”. S'il le fait toujours pas, t'es obligé de le punir”*), reconnaissant cette phase comme inéluctable (*“Ouais, il va tester. C'est sûr et certain. Les enfants, ils testent”*).

Tiffanie montre son exigence dès le départ (*“en gros, franchement, je suis exigeante dans les premiers jours. Au début, je ne laisse pas passer, parce que je me dis que c'est le premier jour, ils te testent, ils ne me connaissent pas”*) qu'elle se permet de relâcher au fil de son expérience (*“Après, au fur et à mesure, je suis plus cool et je vois où je peux aller ou ce qu'on peut faire”*). Après avoir montré une réticence à négocier pour ne pas montrer de versatilité, elle dit que sa maîtrise du groupe l'invitera à accepter la réalisation de davantage de choses (*“Après peut-être que sur les prochains jours, s'ils vont négocier, [...] quand je commence à maîtriser le groupe, à le gérer, je vais dire “oui, bon, c'est vrai que ça on pourrait peut-être le faire”*”).

Cédric profite des premiers jours pour réaliser des activités en groupe entier afin que chacun apprenne à se connaître (*“pour se connaître aussi, nous aussi, qu'on puisse les connaître”*). Cela lui permet alors de repérer les réactions et les positions dans le groupe (*“lui ça va être plus un meneur, l'autre plus un suiveur”*) et la personnalité de chacun. Il dit ainsi pouvoir cerner les enfants plus ou moins rapidement (*“On le voit tout de suite [...]. Au bout de deux jours, on voit à peu près ce que tu ressens”*), dans une forme d'anticipation des conduites (*“le comportement, il l'aura plus ou moins sur tout le mois [...], pas à 100 % mais en partie”*), de catégorisation des enfants (*“on sait que lui, c'est plus un perturbateur !”*), de repérage des liens sociaux (*“telle fille-là, voilà, elle n'aime pas untel, [...] on le voit tout de suite”*). Il reconnaît une limite de faisabilité à l'exercice d'anticipation exposé (*“forcément, s'il y en a 25, 30 enfants, on ne peut pas savoir en 3 jours les 30, leur attitude, mais à peu près, on sait”*), qu'il complète par des observations et échanges successifs. Il entrevoit

que les animateurs professionnels réalisent moins cet exercice (*“Pour ceux qui sont là de manière annuelle, ils les connaissent”*).

Léa dit qu’au fur et à mesure du séjour, elle connaît mieux les enfants, leur accorde davantage de confiance et fait moins attention au danger (*“C’est vrai qu’au fur et à mesure des sorties, c’est peut-être moins faire attention et plus faire confiance du coup, et peut-être moins faire attention au danger au final”*), comme pour l’accrobranche, où sa conduite envers les jeunes évolue (*“allez à la fin du parcours... [...] Je vous fait confiance, mais on s’attend là-bas”*). Elle estime ainsi risquer davantage au fil du centre (*“Ouais, au fur et à mesure du centre, en fait, on met plus de risque”*). Par ailleurs, l’appréhension de Léa concernant des moments précis, projetant des nuits agitées en camping, s’est, au final, révélée non fondée.

Pour Alice, le fait de connaître de mieux en mieux les jeunes et l’équipe participe à augmenter la confiance et à accepter davantage d’incertitude (*“on a plus tendance à... [...] la confiance qu’on a envers l’équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l’incertitude, [...] plus leur laisser d’autonomie”*), dans une dynamique collective d’équipe

*(“Peut-être quand on a justement la confiance et qu’on a confiance aussi en reste de l’équipe et je pense quand on a confiance, on a peut-être du coup moins besoin que, on a plus de facilité à accepter l’inconnu, puisque du coup on est en équipe”*),

à travers des actions communes (*“c’est par tout ce qu’on fait ensemble, enfin c’est par à la fois les temps d’animation, du coup, on est en binôme, trinôme, enfin voilà ! On se fait aider, on agit ensemble par... la confiance c’est qu’on voit aussi”*). Elle observe une réciprocité de la confiance dans l’équipe (*“c’est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs”*), appuyée sur l’observation et la discussion, permettant d’entrevoir ce qui est commun (*“c’est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu’on est sur les mêmes grandes idées quoi enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme”*). Loïc désigne la remontée de rivière comme une pratique *“vraiment spéciale”*. Organisée en fin de séjour, cela lui a permis, selon ses dires, une connaissance réciproque et préalable des 8 jeunes de ce groupe, *“un peu triés sur le volet”* pour une auto-désignation en fonction des affinités (*“s’il y en a un que personne n’aime dans le groupe, personne l’aidera”*), et une connaissance interne au groupe de jeunes (*“c’étaient déjà des enfants qu’on connaissait bien, eux aussi ils nous connaissaient bien, [...] ils s’entendaient bien entre eux, donc ça favorise l’entraide”*). Aussi, les animateurs avaient déjà pu constater que ces jeunes savaient effectivement nager (*“on les avait déjà tous amenés plusieurs fois [...] au lac ou à la rivière”*).

Thibault rapporte une phase singulière pour les nouveaux animateurs à la SATÉD, lors de laquelle il observe des abandons (*“S’il y a pas mal de nouveaux... t’en as toujours un ou deux (rires) qui partent*

soit au début du séjour, soit à la mi-séjour [...] parce que c'est pas fait pour eux"), qu'il estime préférables

*("Je plains les gens qui sont pas à l'aise et [...] qui se disent : "bah non je ne repartirai pas [...]", et [...] à la fin de la semaine, ils ne sont toujours pas à l'aise, mais ils sont encore là, donc... je sais pas comment ils font, clairement, [...] si vraiment, j'avais pas été à l'aise, je crois que je ne serais pas resté")*

et auxquels l'équipe va tâcher de s'adapter ("*on comprend bien, mais [...] c'est d'autant plus la galère pour nous, parce qu'on perd un animateur. (rires) [...] Après on peut pas forcer quelqu'un qui se sent pas à l'aise à rester. Ça serait pire que mieux*"). Il se souvient avoir pensé ne pas poursuivre l'expérience de son premier séjour

*("Au début, moi, je ne voulais pas rester, [...] on me l'avait dit qu'ils pouvaient être violents par moments, mais [...] le premier quart d'heure, [...] j'avais déjà vu un enfant taper une anim [...], je me suis dit : "oh ! C'est quand même à ce point-là !". [...] Les deux premiers jours, je me suis dit : "oh ça va être compliqué !". Puis après non. Une fois que t'as ton enfant à la journée, t'es dans ton truc, tu vois pas ta journée passer").*

#### 7.1.1.4.2 - Risques et fatigue

##### - La fatigue, personnage à part entière de l'animation.

Tous les animateurs évoquent la fatigue, qui apparaît comme un personnage à part entière dans l'animation. Pour Juliette, une colo, "*c'est un rythme dur*". Elle s'estime toujours fatiguée en colo, d'autant plus qu'elle reconnaît facilement l'être ("*Je suis vite fatiguée en soi dans la vie, du coup en colo je suis tout le temps fatiguée (rires). [...] Je me dis pas tout le temps "je suis fatiguée", enfin il y a toujours un état de fatigue derrière*"). Selon elle, les congés n'y sont d'ailleurs pas suffisants ("*un congé par semaine [...] ça suffit pas*"). Quentin apprécie ressentir la fatigue du premier soir ("*ah oui, c'est... la fatigue elle est toujours là quoi*"), retrouvant ainsi celle déjà rencontrée l'année d'avant. Maëva appréhende chaque nouvelle expérience, notamment pour l'intensité qu'elle va y rencontrer, se préparant "*mentalement*" à peu dormir, se qualifiant d'autant plus de "*grosse dormeuse*". Elle lance d'ailleurs un appel à davantage de sommeil ("*Plus de sommeil, s'il vous plaît !*"). Alice caractérise les colos comme particulièrement fatigantes, du fait d'un faible temps de sommeil ("*Les colos je pense, c'est vraiment les moments où j'ai été le plus fatigué de toute ma vie, enfin, parce que voilà t'es quinze jours non-stop et tu dors cinq-six heures la nuit*"), tandis qu'Indra qualifie l'animation comme étant globalement "*énergivore*". Léa tempère ces observations, estimant une fatigue parsemée ("*ça va quand même, on n'est pas tous les jours fatigués*").

### - Fatigue constatée par nous-même

Pour quelques-uns d'entre eux, entretenus durant une période d'animation, une fatigue est constatée ou révélée. Ainsi, le thème de la fatigue, lancé par les collègues de François, est repris par le directeur : *“j'ai dit aux autres 21h avec la fatigue”*, s'amusant ainsi lors de notre échange post-entretien *“je vais rentrer sinon je vais devoir choisir entre manger et me lave”*. Juliette semble être très fatiguée lors d'une réunion du soir à laquelle nous assistons, alors qu'elle paraissait plutôt en forme encore quelques instants auparavant. Juliette et un autre animateur sont affalés sur la table en fin de réunion, qui se termine vers 1h45. Peu de temps après, Juliette est l'instigatrice de la mise en place du petit déjeuner disco, évènement du lendemain, pour une salle finalement décorée à 2h45. Durant l'entretien, Juliette fait mention à plusieurs reprises de sa fatigue

*(“Est-ce que je suis claire parce que je suis hyper fatiguée du coup euh j'ai l'impression de m'embrouiller un p... ?” ; “C'est vrai que là du coup je suis fatiguée, du coup j'ai du mal à réfléchir [...], j'ai l'impression d'être un peu ralentie” ; “ce qui est écrit sur [ma] main ? : [...] un projet en fait. [...] À dire en réunion ! [...] J'ai pas de papier et comme j'étais hyper fatiguée, je me suis dit si ça se trouve je vais oublier...”*),

tout comme Maëva, lors d'un jour en aide-cuisine (*“Va falloir beaucoup répéter les questions, je suis désolée je fatigue hein ! (rires)”* ; *“[l'entretien] je l'ai bien vécu... je suis complètement fatiguée, du coup, sur la fin, j... j'arrivais plus à réfléchir”*). Laurie exprime également sa fatigue en ce jour de repos au centre (*“Je suis totalement déconnectée, je ne sais plus quel jour on est. On est samedi. [...] Donc, nous, on n'a pas travaillé hier. Donc, j'ai eu le temps de me reposer hier. C'est pour ça que j'ai pu bien parler.”*)

### - Fatigue et insécurité

Des constats témoignent du fait que la fatigue amène risque et insécurité. Pour Alice, la fatigue conditionne un *“manque d'attention, de concentration”* et fait partie des conditions qui peuvent amener plus d'insécurité. Pour Céline, un danger provient de la fatigue des animateurs, mais également des enfants (*“si les animateurs ou même les enfants sont fatigués, cela peut être plus dangereux [...], on est moins attentif ou moins patient...”*). Pour Maëva, cette fatigue est constitutive de risque (*“Le risque ça peut être [...] me laisser en situation très fatiguée, où je suis pas forcément capable d'assurer, enfin pas autant que si j'étais en pleine forme et très vive d'esprit... c'est un risque aussi.”*). Pour Léa, quand on est fatigué, *“on est moins patient, on est plus énervé, on fera peut-être même moins attention.”* Cela peut d'ailleurs favoriser les accidents, selon elle : *“Si ça se trouve, je vais être plus fatiguée, je vais pas faire attention que la balle, elle est dehors, l'enfant il va partir et je vais moins faire gaffe et bim”*. Laurie explique, elle,



*“[qu’]à long terme, [...] notre attention elle diminue, [...] on est plus vulnérables. Et moi je sais que quand je suis fatiguée je suis vachement susceptible. [...] À long terme, ça peut être risqué dans le sens où tu es moins attentif, les accidents sont beaucoup plus... enfin arrivent beaucoup plus vite.”*

Sébastien parle également de l’inattention entraînée par la fatigue, et de ses conséquences, l’oubli de la réalisation d’un repas témoin, lui sans conséquence (*“C’est un camping, et c’est fatigant [...], donc, c’est vrai qu’on peut avoir un petit moment d’inattention quoi et hop”*). Loïc évoque des animateurs qui craquent mentalement lors d’une activité, qui n’en peuvent plus et ne peuvent plus *“s’occuper des enfants”*, du fait qu’ils soient *“en plein craquage”*. Il présente également des blessures d’animateurs, par exemple des entorses en randonnée, qu’il attribue à une fatigue préalable. Tiffanie estime perdre de la patience avec la fatigue, qu’elle rencontre dans l’animation.

### - Les conséquences de la fatigue

Parmi les conséquences de la fatigue prévenues par les animateurs figurent les conséquences sur les activités (Laurie : *“j’essaye de faire gaffe à ma fatigue quand même. Parce que je n’ai pas envie que ça se ressente sur mes jeux”*), la baisse des initiatives pouvant restreindre les moments conviviaux et d’échanges

(Alice : *“Ça permet aussi de faire passer des moments de vaisselle [...], des moments super conviviaux, où, on va chanter, ça peut partir en bataille d’eau [...]. Ce n’est pas toujours facile. C’est aussi pour ça que des fois, avec la fatigue, on a moins l’initiative de lancer des trucs comme ça pour que ça prenne, et pour que l’équipe prenne. [...] C’est là aussi qu’on discute avec eux, enfin dans le truc des fois plus personnel où ils vont en plus se confier”*),

amplifiant les problèmes de communication entre animateurs

(Alice : *“C’est important qu’il y ait une bonne cohésion et de se dire les choses aussi quand on a quelque chose à dire aussi, de se le dire entre nous, parce que [...] ce sont des non-dits qui peuvent [...] prendre des proportions. Quand surtout justement avec la fatigue et tout ça, ça peut amplifier les choses !”*).

Pour Juliette, il sera d’autant plus compliqué pour un animateur fatigué d’intervenir auprès d’un enfant en difficulté (*“Une situation très compliquée où un enfant enfin vraiment est très mal, [...] ça peut être plus compliqué si t’es vraiment pfff très fatigué [...] parce qu’il faut vraiment trouver les mots...”*).

### - Signes et stigmates de la fatigue

Des signes et stigmates de la fatigue sont repérés par les animateurs. Pour Loïc, il s’agit d’être attentif à sa propre fatigue et celle des autres, remarquables dans les réactions (*“Il faut s’écouter et écouter les autres”*) qui peuvent se manifester très différemment (*“Ça dépend. Il y en a ils s’énervent, ils commencent à plus tenir en place, à tout envoyer en l’air, il y en a d’autres qui se mettent à pleurer,*

*à baisser les bras, il y en a d'autres qui se mettent dans leur coin et ils disent plus rien... ”), pouvant dépendre, selon lui, des personnes et des raisons pour lesquelles ils craquent. Quand la fatigue d'un autre est observée, il s'agit, selon lui, de lui en faire part, quitte à revoir les plans (“*ah, t'as l'air fatigué ! T'es sûr que tu veux aller faire ça demain ?*”).*

Avec la fatigue, Léa entrevoit une baisse de la patience et de l'attention chez les animateurs, repérée par les enfants (“*les enfants le savent bien*”). Elle observe qu'ils s'y adaptent (“*Quand ils voient qu'on est fatigué, souvent ils nous cherchent moins [...] Ils le sentent.*”) et leur en font parfois part (“*tu es fatiguée aujourd'hui ?*”).

Charlotte observe des divergences entre animateurs (“*Il y a des gens avec qui on ne peut vraiment pas. [...] Chacun a son niveau de tolérance dans le fait des efforts face aux personnes avec qui on se trouve*”), pouvant être exacerbées par la fatigue de chacun (“*parfois la fatigue, ça va impacter aussi sur notre façon de prendre [...] et de dire les choses*”) et une fatigue générale de l'équipe (“*tout le monde est fatigué, [...] ça fait que l'irritation, elle augmente avec le temps. Du coup, il y a des moments où ça se passe plus mal*”), pouvant entraîner des explications sur fond de fatigue

*(“C'est déjà arrivé, moi, qu'on me fasse des réflexions, qu'une semaine avant j'aurais très bien pris, et après une semaine avec beaucoup de fatigue, je prends beaucoup moins bien et on est beaucoup plus irritable. [...] Avec la fatigue, [...], on va prendre la mouche. On va lui dire : “ça va ! Tu te calmes, tu me parles autrement !””).*

Le même type de conséquence est entrevu par Alice (“*t'es un peu plus irritable, on a moins de patience*”) et Davy, auprès d'un jeune (“*j'ai un peu campé sur mes positions, et je n'en ai pas trop démordu parce qu'avec la fatigue faisant, j'ai pas été vigilant sur cette affaire-là*”). Cédric observe, quant à lui, que la fatigue s'exprime de différentes manières selon les personnes (“*Chacun réagit différemment [...] par rapport à la fatigue. [...] Chacun a son propre ressenti*”), observant, çà et là, de la lenteur dans la réaction ou de l'énervement (“*tu es un peu plus énervé dès que ça se passe mal*”), au sujet desquelles il s'agit, selon lui, de veiller (“*On se dit “[...] C'est bon, contrôles-toi*”).

#### - Les raisons de la fatigue

Diverses raisons provoquant la fatigue sont avancées et pointées. Sont ainsi citées les horaires de fin de réunion, qui nous permettent d'appréhender des écarts entre ce qui apparaît tardif pour les uns et pour les autres (Quentin : “*Des réunions jusque 22h, non..., [...] à 18h30 je suis chez moi.*” ; Laurie : “*Nos réunions ? [...] Elles finissent tard. [...] Genre là le plus tard c'était 22h30. [...] Je rentrais chez moi, il était 23h30. Et clairement j'étais KO de ma journée*”). Laurie a également pu citer l'activité, qu'elle a pu quantifier (“*il y a un animateur qui a eu la montre-là qui calcule les pas. Et en règles générale, il fait à peu près 6 000 pas par jour et là, en une journée de centre il a fait 21.000 pas. Quasi, le triple [...] de ce qu'il fait d'habitude. [...] on a fait 17 kilomètres en une journée*”).

Juliette évoque une activité en continue dans un même lieu comme l'une des raisons de sa fatigue (*“Parce que du coup le lever était tôt, du coup le coin [jeux] a ouvert plus tôt, [...] c'est vrai que c'est un petit peu long cinq heures mais au final quand on prend du plaisir...”*). Charlotte évoque l'action continue auprès d'un même enfant aux troubles du comportement comme fatigante

*“un enfant de 3 ans et demi qui est très difficile à gérer [...] un peu hyperactif, qui va dans tous les sens, qui va essayer d'ouvrir la fenêtre, qui se sauve dans les couloirs, [...] qui a des troubles de comportement après aussi avec les autres enfants [...], on a quand même 23 autres à s'occuper [...], c'est fatigant de surveiller tout le temps le même enfant”*).

Marine désigne la conduite récurrente d'une collègue, notamment ses hurlements, comme provoquant un énervement plus général, et ainsi sa fatigue

*“J'en ai une qui gueulait tout le temps [...], et moi je disais, on ne crie pas pour les enfants, c'est pire. Parce qu'après, du coup, les gamins, ils gueulaient [...], si tu gueules, ils font la même chose. Donc, ils gueulaient, ils gueulaient tout le temps, fatigant.”*

Loïc se souvient d'évènements extérieurs qui avaient participé à ce qu'il soit fatigué, comme la maladie de son grand-père, qu'il n'avait pas pu aller voir. Cela était associé à un mois d'activité permanente en camping, qu'il maîtrisait peu, par ailleurs (*“J'en avais marre, marre, marre...”*). Pierrick et Laurie abordent comme fatigant le fait qu'il y ait de nombreuses choses à penser et à faire durant la journée (Pierrick : *“j'ai couru à droite à gauche pour appeler untel, sa gourde”*), leur faisant mettre de côté des activités personnelles

*(Laurie : “C'est hyper fatigant, [...] c'est crevant forcément. Enfin, tu es H24 avec les enfants, tu n'as pas une minute à toi : [...] les deux premiers jours-là de centre, je n'ai pas trouvé une minute et clairement je n'y pense pas pour aller aux toilettes”*).

Quentin dit aussi que l'activité permanente le fatigue (*“On court partout”*), désignant ainsi la constance de la surveillance qu'il exerce, les distances parcourues, les activités dont la préparation impliquent une multitude d'actions ou encore les nuits de camping lors desquelles il se lève à de multiples reprises, notamment pour les enfants les plus jeunes. Dimitri pointe les deux jours de camping en milieu de mois comme ce qui a parachevé de le fatiguer (*“C'est la fin du mois, là ! Je suis mort ! En fait c'est le camping qui m'a achevé, moi ! C'est milieu du mois paf ! camping !”*), décrivant qu'il y a peu dormi. Il a conscience que les autres soirées passées sur les campings des autres ont pu également y participer, reconnaissant ainsi cela comme une prise de risque. Thibault évoque la répétition de certains gestes à la SATÉD, à la fois comme provoquant la fatigue et difficiles à gérer avec la fatigue s'accumulant

*“Pour changer l'enfant [...], le matin, on prend bien son temps, et puis l'après-midi quand ça fait quatre fois que tu l'as changé, [...] ça t'irrite, enfin, t'es énervé alors qu'en temps normal, [...] si j'avais dormi mon compte, ça ne m'aurait pas du tout irrité. [...] Le gamin était très grand, pas très autonome, [...] c'était compliqué et avec la fatigue accumulée du séjour [...] le gamin il tourne comme ça sur lui-même”*

*[...] On l’emmène à la douche et là (rires) le gamin se fait pipi dessus, bon... on repart à la douche ! [...]  
La répétition des gestes avec le gamin qui enfin... nous aide pas... [...] Lui il a pas la motricité pour  
mettre son pantalon, [...] pareil pour les repas [...] Donc, avec la fatigue, ou à l’accumulation, la fin de  
la journée, forcément, les nerfs lâchent un peu. [...] Sur le coup, on est un peu submergé, mais bon pas  
longtemps... ”).*

Thibault observe de la fatigue de façon récurrente, à partir de séjours d’un certain nombre de jours (“Un séjour de quinze jours [...], au bout de douze-treize jours, à pas forcément dormir à notre compte... [...] Enfin, sur des longs séjours, [...] à partir de quatre jours, on le sent vraiment, la fatigue”). Léa pointe comme fatigant un faible temps de sommeil, avec un coucher tardif ou un lever matinal, ou encore les “grosses sorties” (“une grosse sortie toute la journée, le soir, nous... les enfants, ils sont encore super énervés, et nous, on est au bout du rouleau.”). Cédric pointe également le manque de sommeil (“Des fois, on commence super tôt si on fait l’accueil le matin à 7h30”), qu’il dit ne pas parvenir à rattraper (“C’est plutôt à la fin du mois où c’est plutôt difficile. C’est forcément les heures que tu n’as pas dormi avant, eh bien, tu ne les récupères pas après”). Il présente, par ailleurs, un sommeil entrecoupé en camping (“On ne dort pas beaucoup, voire même très peu, surtout que des fois qu’on est réveillé en pleine nuit”). Davy évoque à la fois l’activité de la journée et les conditions environnementales inhérentes au fait de dormir sous tente comme causes de la fatigue (“Même si on essaye de dormir, [...] on dort dehors, on a beau être sous une tente, l’environnement, on l’entend. [...] Et puis, on le sait tous, au bout d’une journée de marche, on est fatigués”). Pour Juliette, la répétition d’un faible temps de sommeil, associé à une sollicitation permanente, exogène (“toute la journée t’es sollicité”) et endogène (“tu dois toujours penser à tout”), une activité continue (“tu dois toujours enfin être actif quoi, t’es pas juste là comme ça à attendre ou à faire des trucs posés”), pouvant se révéler sollicitante physiquement (“Quand t’es en cirque tu fais du cirque quoi, t’es à fond, t’es sportif”), est constitutive de la fatigue (“Au bout d’un moment si tu dors quatre heures et que t’es à fond toute la journée bah oui t’es fatigué !”).

#### - La gestion de la fatigue

Les animateurs évoquent la gestion de leur propre fatigue.

Pour Axelle, Léa, Loïc et Pierrick, la fatigue constitue une des conditions d’insécurité. Pour ce dernier, certaines activités, comme une sortie vélo, nécessitent d’être vigilant, auquel cas un animateur qui n’a pas eu “ses heures de sommeil” doit préférer ne pas les pratiquer (“ce n’est pas la peine de se lancer dans un truc qui pourrait être risqué”). Loïc dit préférer également s’abstenir de pratiquer, ou déléguer l’activité, s’il se sent fatigué (“si je suis pas en forme, j’irais pas faire une activité à risque, parce que justement il faut que je sois, complètement prêt mentalement et physiquement à réagir... [...] je dirais “[...] je vais pas la faire... on remettra ça à un autre jour ou

demande à un autre animateur, s'il y en a un qui est prêt, moi je pourrais pas [...] aujourd'hui assurer telle animation... ”). Ainsi la fatigue est également citée comme pouvant influencer sur le rapport risque. Ainsi, une fois fatiguée, Tiffanie estime devoir agir pour que les enfants n'en soient pas victimes, en étant alors attentive à ses propres réactions

*(“c'est à toi de travailler dessus pour ne pas que les enfants en soient les victimes, on va dire, puisqu'ils y sont pour rien. [...] C'est à toi de faire des efforts de comment tu leur parles, de dire “[...] attention, je m'énerve peut-être un peu plus vite”),*

en préservant son sommeil (*“si par exemple les... après la réunion, les autres, enfin commencent à dire « Vas-y, on sort ! » [...] Moi si je suis KO, eh bien non ! Désolé ! Je rentre.”*), ou encore en préparant à l'avance (*“j'essaye que mes jeux soient prêts à l'avance pour qu'en réunion, je ne reste pas tard et que je puisse rentrer plus tôt”*). Pour gérer sa fatigue, Alice s'appuie sur son expérience de situations difficiles survenues dans de telles conditions, en essayant de faire abstraction de ses sautes d'humeur qui en seraient inhérents ou encore en se ressourçant, en s'en écartant quelque peu

*(“Ça apprend à se connaître aussi. Parce que c'est dans ces moments-là où il faut se gérer, [...] gérer sa propre fatigue et son humeur, parce que les enfants, ils n'ont pas à ressentir, si tu es fatigué ce n'est pas de leur faute. [...] Tu vas un peu à la limite et tu apprends à te limiter. [...] Du coup, tu trouves des solutions pour faire abstraction de tout ça, pour repartir, tu vas te ressourcer, tu fais autre chose”).*

Pour Loïc, il s'agit de soutenir les animateurs qui seraient fatigués, qui craquent mentalement lors d'une activité, qui n'en peuvent plus et ne peuvent plus s'occuper des enfants (*“C'est limite à nous d'aller les reprendre et les remonter un petit peu”*). Alors qu'il était animateur-camping et très fatigué à la fin du mois, Loïc dit qu'il avait su dire au directeur-adjoint que ça n'allait pas, que celui-ci l'a compris, et a décidé de prendre sa place. Pour Tiffanie, la gestion de la fatigue passe par le fait de se reposer lorsqu'elle rentre chez elle (*“Après une journée, surtout quand tu es malade, tu rentres, tu manges, tu te laves, tu dors”*). En colo, Pierrick est également attentif à son sommeil, qu'il juge nécessaire pour être en forme (*“j'ai décidé de me donner vraiment à 100 % pendant une semaine [...]. Minuit, je suis mort, je me couche”*), ce que réalise, par ailleurs, Cédric en centre (*“après, il ne faut pas qu'à côté, [...] en dehors du travail, faire des soirées dans la semaine [...], parce qu'après le lendemain, c'est assez chargé”*). Axelle pointe les excès de manque de sommeil et envisage le fait de ne pas venir travailler plutôt que de venir exténué (*“Si tu fais la fête jusqu'à 6h du matin, et bien soit tu dis que t'es malade et que tu viens pas, soit tu sors pas”*). Animateur dédié au camping, Loïc était très fatigué en fin de mois et a pu s'en extraire, après avoir confié ne plus en pouvoir au directeur-adjoint (*“C'est mon dernier jour, tu veux pas le faire à ma place ? Là, je... je suis mort ! J'en peux plus ! Je veux juste rentrer chez moi et dormir”*), ce dernier l'invitant à rentrer chez lui. Pour Alice, la gestion de la fatigue pourrait passer par des pauses durant la journée, ce qu'elle ne respecte pas nécessairement, envisageant difficilement pouvoir délaissier les autres membres de l'équipe

*(“Je pense qu’il y en a des moments où tu as envie de couper un peu en fait, souvent c’est ça, on ne peut pas forcément prendre de pause même si on devrait [...] Au final, on ne les prend pas parce qu’on ne se voit pas partir dix minutes en laissant les autres là et nous juste ne rien faire.”)*

Thibault explique qu’un nombre d’animateurs excédant celui des enfants permet, lors des colos de la SATED, que les animateurs puissent prendre des pauses durant la journée, lorsque cela leur semble nécessaire (*“Il y a [...] deux ou trois animateurs qui n’ont pas d’enfant, mais qui sont là pour... pour réguler un peu la journée et... et proposer des temps de pause à ceux qui en ont besoin et qui veulent et qui peuvent avoir des pauses dans la journée”*). Axelle désigne l’accumulation des demandes de la part des enfants comme provoquant la fatigue, demandes auxquelles elle concède réagir quand elle sont formulées par un enfant se plaignant peu, qu’elle balaye quelque peu quand elles sont répétitives

*(“Il y en a qui voilà, qui sont tout le temps en train de se plaindre. Voilà, moi les enfants qui se plaignent jamais puis qui viennent me voir, qui me disent bah “machin m’a fait ça”, je vais intervenir, même si ça euh... ça me saoule je vais le faire. Par contre si c’est un gamin qui vient se plaindre toutes les 5 minutes, je vais dire “eh c’est bon quoi, enfin... dégage !”*)

Pour Céline, la fatigue est fréquente en colo, pour les enfants et les animateurs, s’agissant pour eux de *“faire avec”* (*“Mais euh les animateurs... c’est leur métier ! [...] On sait que quand on fait de l’animation, on va pas dormir dix heures par nuit”*), *“de faire son maximum pour être toujours attentif”* et de *“gérer”* la fatigue. Pour cela, Céline mise sur les pauses, le café (*“C’est faire quelques pauses, c’est beaucoup de café (rires)”*) et le sommeil, précisant que tous les animateurs n’ont pas les mêmes besoins de sommeil, certains en ayant plus besoin que d’autres, ayant des besoins de pauses différents (*“ça dépend des gens en fait”*), rendant ainsi le cas de chaque animateur et de chaque enfant particulier. Céline évoque les congés dont disposent les animateurs pour se reposer et aborde également une dimension collective, ces derniers devant pouvoir compter sur *“l’aide des autres animateurs”* (*“On n’est pas tout seul, c’est aussi pour ça que c’est super important une équipe d’animation”*). Laurie précise l’abord obligatoire de ces congés en colo (*“On a un jour de congé par semaine. Ça c’est obligatoire par contre”*). Alice pointe l’accumulation de choses à faire comme vectrice de fatigue (*“tu dois faire ça, tu devrais faire ça, tu devrais faire ça, [...] ça s’accumule et c’est plus difficile à gérer”*). Elle observe une gestion qui serait plus aisée en début de séjour qu’en fin de séjour, du fait de la fraîcheur physique et d’un débordement qui ne serait pas encore survenu

*(“Quand tu as plein de choses comme ça qui arrivent le premier jour, ça ne te dérange pas parce que tu as plein d’énergie et du coup on est capable de faire tout ça. Je pense que le dernier jour par contre, on est plus débordés. On peut s’énerver plus facilement. C’est difficile à gérer”*)

Elle dit anticiper cela en amont en se reposant *“avant d’attaquer”*, d’autant plus qu’elle considère les premiers moments comme importants. Cédric observe aussi une fatigue qui évolue (*“le seul souci, c’est qu’au début, on est forcément au taquet, puis après, il faut faire attention parce qu’après on dort peu”*), repérant qu’il puisse, de ce fait, plus facilement s’emporter lors des dernières semaines

(*“où il faut faire attention, des fois, ne pas être trop énervés avec les enfants”*) et qu’il s’évertue alors à se contrôler (*“C’est là où il faut faire super attention [...]. On se dit “[...] C’est bon, contrôles-toi”*). De même, Tiffanie estime qu’il s’agit de faire en sorte que les enfants ne soient pas les victimes de la fatigue des animateurs

*(“Je trouve que quand tu es fatigué tu as moins de patience. [...] C’est à toi de travailler dessus pour ne pas que les enfants en soient les victimes, [...] faire des efforts de comment tu leur parles, de dire “[...] attention, je m’énerve peut-être un peu plus vite”.”)*

Dans le même sens, Juliette estime que les colos induisent un rythme dur qui lui demande d’autant plus de prendre sur elle lorsqu’elle rencontre des *“situations compliquées”*, appelant ainsi à quelque peu *“se faire violence”*. Selon Juliette, la fatigue peut amener de l’incompréhension dans l’équipe (*“au bout d’un moment t’es fatigué et du coup, bah il y a des incompréhensions, [...] des petits exemples où [...] on se comprend pas [...], on est hyper fatigués”*) et une hypersensibilité pour chacun (*“plus sensible, où on peut être plus vite susceptible. On peut être plus vite touchés par des choses qui nous toucheraient pas dans un autre état de fatigue”*), pouvant mettre en péril cette relation d’équipe (*“vraiment l’équipe [...] c’est la base. [...] S’il y en a un qui se sent mal bah ça peut... [...] C’est fragile quoi une équipe aussi, surtout quand on est très fatigués”*) et invitant ainsi, selon elle, à un effort de la part de chacun (*“La communication ça devient compliqué, mais faut quand même essayer... enfin, c’est tout un travail”*).

Si Dimitri met en avant une fatigue récurrente (*“On arrive le matin on est crevés, fin de journée, on est crevés”*), il ne cite pas de moyen de l’atténuer, s’en accommodant et l’oubliant, comme s’il pouvait être en quelque sorte inatteignable par elle

*(“mais en fait dans la journée on oublie la fatigue... enfin, moi c’est mon ressenti. Je sais pas pourquoi mais on l’oublie... en fait on est fatigué, mais on fait toujours gaffe, tu vois ? [...] Cet après-midi, j’étais crevé, on a été faire du vélo mais... j’étais super attentif !!!”)*

Axelle évoque une forme d’adaptation à sa propre fatigue, en faisant pratiquer aux enfants des activités à l’intérieur (*“quand on est fatigué, [...] bé on sort pas, voilà, on fait un jeu de société. [...] Certes tu te fais [...] plus plaisir à toi qu’aux enfants, mais à un moment donné faut pas mettre les enfants en danger”*), ayant pourtant conscience que la qualité de sa surveillance ne puisse pas totalement influencer sur la réalité des blessures (*“Après que le gamin se casse la jambe et cætera, bah ça ça peut arriver dans n’importe quelle situation hein... Que je surveille ou que je surveille pas ça peut arriver”*).

## - Fatigue et communication

Davy se souvient d'une situation de fatigue lors de laquelle il a trop fermement à son goût défendu son point de vue auprès d'un jeune (*"j'ai un peu campé sur mes positions, et je n'en ai pas trop démordu parce qu'avec la fatigue faisant, j'ai pas été vigilant sur cette affaire-là"*), dont ils ont pu rediscuter par la suite. Il insiste sur le dialogue pour démêler ces situations d'incompréhension sur fond de fatigue (*"ça dure 3 minutes de plus, mais ce n'est pas 3 minutes de perdues"*), tenant à donner un bon exemple en tant que chef en ne s'emportant pas.

Pour Davy, motiver un groupe fatigué à poursuivre représente une manière de gérer la fatigue (*"il faut savoir être derrière et motiver les choses. Et c'est au chef de dire "Bon ! Eh bien, allez les gars, on y va, on ne s'endort pas là". Et même si le chef, il a des cernes de 3 kilos en dessous des yeux, "Bon ! Allez ! On y va !"*).

Thibault raconte un énervement de sa part (*"Ce jour-là, il y avait eu une petite embrouille dans l'équipe [...]. Il y a forcément des petits couacs, [...] on râle et puis après ça passe !"*), lié à une douche réquisitionnée par un animateur pour un enfant, alors qu'il l'avait réservée. L'enfant qu'il accompagnait n'a pas su patienter et s'est uriné dessus. Il estime que cette action est liée à la fatigue de son collègue, qui a provoqué chez lui une pratique individualiste. Il estime que les animateurs doivent se soutenir les uns les autres, y compris lorsqu'ils sont fatigués

*("Si c'est un animateur qui est [...] fatigué, mais qui du coup, dans sa fatigue, va être un peu personnel, et il va faire sa journée sans pour autant aider les autres qui sont en galère à côté de lui, et du coup il reste concentré sur sa journée, [...] c'est ça qui est un peu gênant parce qu'on est tous fatigués, mais.. si on fait tous comme ça, à la fin, ça devient n'importe quoi"),*

insistant sur l'importance de cette entraide

*("il y a besoin à des moments où l'enfant il est en crise, où on va être deux voire trois ou quelque chose qui est plus pratique à faire à deux, [...] ça va nous prendre, par exemple tout seul, un quart d'heure, alors qu'à deux, ça prend cinq minutes. [...] Comme la douche avec certains enfants [...] qui vont bouger un peu de partout, ou qui vont pas avoir une motricité... [...] un qui le [tient] et l'autre qui le lave").*

Enfin, pour Cédric, il s'agit d'être dynamique, (*"Il faut être dynamique"*), l'acception du mot pouvant à la fois référer au tonus et au fait d'être adaptable ou proactif, relativement à l'environnement naturel et social.

La fatigue est à la fois une cause de risque et une conséquence de la gestion des risques. Elle est citée comme pouvant modifier le rapport au risque (moins conscient ; mise en place d'activités moins risquées) et les risques eux-mêmes (baisse de la vigilance). Anticipée ou en réaction à un constat, la gestion de la fatigue s'exerce sur des aspects personnels (se reposer, boire du café) ou interactifs (*"si*



*c'est un gamin qui vient se plaindre toutes les 5 minutes, je vais dire "eh c'est bon quoi, enfin... dégage !"), avec le soutien du collectif ("l'aide des autres animateurs").*

### - La fatigue, facteur de risque et porteuse de plaisir

Ainsi, la fatigue est également citée positivement, fruit d'un engagement, de moments entre animateurs pour une cohésion qui est elle-même citée comme prévenant les risques. Ainsi, si Alice évoque le sujet de la fatigue, de l'irritabilité et des moments difficiles occasionnés, elle observe *"à l'opposé, ça apporte des bonnes choses aussi, mais ça apporte aussi des moins bonnes choses"*. Parmi les bonnes choses ainsi désignées, les moments agréables

*("le plus gros de la préparation, [...] il se fait le soir avant d'aller se coucher [...] c'est ce qui est fatigant mais en même temps, ce sont aussi des bons souvenirs. Il est [...] deux heures du mat', [...] on doit préparer les trucs pour le lendemain, [...] du coup, c'est toujours un peu plus dur de se réveiller le lendemain"),*

de partage

*("Ce sont des bons moments aussi à partager ensemble. Ça ressoude l'équipe. Ce n'est pas du travail. On prépare et puis voilà. Oui, ce sont des bons moments, c'est une ambiance en fait. [...] C'est la nuit, puis on prépare des cartons, des trucs. C'est rigolo, avant d'aller se coucher aussi")*

passés avec les seuls membres de l'équipe (*"c'est rare, [...] parce qu'il y a toujours les enfants qui sont là"*), d'entraide (*"On n'est jamais tout seul en fait pour préparer [...], parce que quand il y a les deux référents qui ont plein de trucs à faire pour le lendemain, [...] tous les autres les aident"*), qui, la fatigue aidant, amènent au rire et à l'improvisation. Elle associe ces moments tardifs à des pratiques festives et conviviales, comme le "cinquième"

*("le cinquième repas de la journée pour les animateurs, [...], pendant la réunion, on mange ce qu'on a envie. [...] Ce sont des bons moments et ça rend le truc un peu plus convivial [...], on mange mais on rigole. [...] Des fois faire des réunions à minuit une heure, tu es déjà fatigué, ce n'est pas forcément facile [...], je n'ai pas de souvenir de réunion chiant, [...] c'est l'ambiance qui prend le dessus").*

Ces aspects positifs de la fatigue sont à peine voilés, concernant les animateurs pour Mélanie (*"Généralement je viens ici avec le sourire je repars contente et fatiguée de la journée"*) ou les enfants pour Quentin (*"C'est un grand jeu qui épuise tout le monde, et puis ça occupe..."* ; *"Tu leur dis le lendemain, aux parents "Ça c'est bien passé ?", "il s'est endormi direct"*). Il évoque d'ailleurs de bons moments liés à la fatigue, comme lors les endormissements lors d'un retour en car après une longue marche (*"les enfants ils te regardent, puis ils rigolent"*). Pierrick dit également apprécier des journées bien remplies, quand bien même il est fatigué en fin de séjour.

Quentin semble accepter cette fatigue, du fait du plaisir ressenti (*“c’est un plaisir d’être avec les enfants, t’arrives le matin... t’es peut-être fatigué, mais ça passe vite”*), tout comme François, qui, lui, enchaîne deux mois d’animation

*(“d’jà un mois à la fin t’es cassé. Du coup, le deuxième mois, d’jà il y a la fatigue qui s’accumule. [...] Si je le fais c’est parce que j’aime [...] être avec les enfants, j’aime le fonctionnement, comment ça se passe, [...] c’est limite des vacances pour moi”*).

Il entrevoit dans ce prolongement de la journée de bons moments (*“on fait des horaires vraiment grosses, [...] il y avait tellement une bonne ambiance et t’aimais ce que tu faisais. Du coup, tu restais, tu voyais pas l’heure passer”*), un travail plus soigné

*(“Souvent, je suis le dernier à partir d’ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j’ai l’expérience d’avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu’elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe comme t’as envie [...] Il faut prendre son temps”*),

moins d’oublis (*“bâcler ton activité et dire : “ah merde, j’ai oublié ça”*), pour une satisfaction des enfants qu’il juge supérieure (*“Je fais des heures en plus pour qu’eux ils soient contents le lendemain”*). Tiffanie entrevoit des bénéfices de disponibilité aux enfants pour des préparations se prolongeant après le centre (*“ici, on prépare vraiment, on est vraiment dispo pour les enfants le matin quand on arrive, on n’est pas en train de préparer notre activité de la veille”*) réalisant une balance entre coût et bénéfices (*“Moi je trouve que l’organisation d’ici, elle est mieux, même si pour toi physiquement, franchement, des fois c’est ouf de ne pas dormir”*).

Omayma évoque de bons moments entre animateurs en réunion de fin de journée, sous l’effet de la fatigue (*“on parle de nos journées, on se partage nos moments, on rigole, on a des fous rires, [...] enfin, on rigole, on pleure de rire, mais c’est parce qu’on est fatigués”*), moments appréciés également par Laurie (*“ce que j’aime dans la colo, c’est qu’on se retrouve entre animateurs le soir et, enfin, qu’on déconne un peu et qu’on s’amuse”*).

Léa renvoie à une soirée de camping, lors de laquelle les animateurs se sont endormis très tardivement, du fait d’enfants venant les réveiller (*“On s’est endormis à 4h30, parce que toutes les demi-heures, il y a un enfant qui venait nous réveiller”*), et qu’elle associe à un bon moment

*(“Les animateurs, morts de rire, forcément doivent s’en occuper. [...] On sait que ça va être terrible un camp avec eux, mais au final, on rigole tellement. [...] Il y en a un [...], [...] en pleine nuit, [...] il se mange le filet de tente, on était tous morts de rire [...]. Il était tellement mort de rire, [...] qu’il ne s’est pas relevé tout de suite. Mais c’est plein de petites choses comme ça, [...] des fous rires...”*).

#### - L’action sur la fatigue des enfants

En réaction à la fatigue des enfants, les animateurs évoquent le fait de les porter lors d’une marche (Sébastien : *“si c’est des petits 3-5 ou 6-8, il y a moyen qu’on les porte sur notre dos”*).

Anticipant la fatigue des jeunes et des animateurs en camping, Quentin se souvient de situations dans lesquelles les jeunes ne veulent pas dormir et vont réveiller les autres qui seront peut-être apeurés (*“et puis bé là c’est la guerre”*) qui le font réagir (*“mettre les holàs arrivé un moment”*), éventuellement par la punition (*“s’il y a des punitions à leur faire, tu punis”*). Cédric anticipe le manque d’énergie en sortie vélo, emportant de quoi manger (*“Question de sécurité : voilà, quelqu’un prendra même des gâteaux, on ne sait jamais, si quelqu’un manque un peu d’énergie”*).

La fatigue des enfants est anticipée dans le centre de Mélanie par des *“temps calmes”* institués à des moments précis (*“13h, on les allonge sur le sol”*), à durée programmée (*“ça dure pas longtemps, ça dure 10-15 minutes...”*). Outre des moments repérés et organisés par les adultes, Mélanie décrit une fatigue des enfants, qu’elle explique par un rythme élevé, qu’elle ne remet néanmoins pas en question (*“on sait que bon des fois les journées sont assez chargées parce qu’on les occupe [...]. Il y a des enfants qui n’en peuvent plus à la fin de semaine, [...] ils sont vraiment fatigués”*), d’autant plus que des enfants vont au péricentre (*“ils se lèvent tôt le matin, quand il y en a qui vont au péricentre le matin... ils arrivent des fois à 7h30 ici. Donc, ils sont fatigués. Des fois, les parents viennent les chercher seulement à 18h30. Donc, ils font des bonnes journées”*). Le respect du rythme des enfants passerait-il par des moyens d’adultes, pensés et anticipés ?

Ainsi, la planification dans les centres tels celui de Mélanie mène des animateurs à justifier le projeté au fil des événements et trouver des bienfaits à ce qui était déjà programmé. C’est ainsi le cas du voyage à la mer qui tombe à pic, selon Mélanie, au vu de la fatigue constatée des enfants et qui permettrait de les ressourcer.

Alice dit que lorsqu’elle organise des parties d’un jeu sportif, elle tient compte de la fatigue des participants pour réaliser des pauses et s’hydrater ou encore pour limiter le nombre de parties

*(“après, quand on voit qu’il y en a qui sont un peu fatigués, on fait des pauses, on boit de l’eau. Quand on voit qu’il est l’heure, en fonction de l’heure ou de leur fatigue, [...] on clôture un peu le jeu. [...] Après, ils sont bien fatigués”*).

Tiffanie dit concevoir un réveil individualisé concernant le rythme des enfants (*“Si le lendemain, ils dorment jusqu’à 9h et qu’à 10h, ils sont encore en pyjama, moi, perso, je m’en fous, [...] ça ne va pas me gêner. Je suis pas stressée du tout”*).

Cédric explique la fatigue des enfants en sortie vélo par des habitudes de pratiques différentes et un sommeil moins long et particulier (*“on dort un peu moins, ce n’est pas tout à fait le même sommeil que chez toi”*).

### - Les conséquences de la fatigue des enfants

Mélanie observe, comme conséquence de leur fatigue, des enfants qui pleurent facilement (*“On a une petite tout à l’heure qui n’arrêtait pas, [...] parce qu’elle avait perdu son chouchou, sa tresse s’était défaire et c’était fini, elle se mettait à pleurer. On lui a dit : “mais c’est pas grave, je vais te la refaire ta tresse, retrouve ton élastique”. Elle l’a retrouvée, mais elle continuait à pleurer”*).

François met en avant les temps calmes mis en place et observe à la fois des aspects négatifs (*“on a souvent des enfants énervés parce que plus ils sont énervés, plus ils s’énervent”*) et positifs (*“Ils sont éclatés. [...] Ça fatigue les enfants, mais c’est comme ça tous les ans. Pour nous, c’est bien mais, ça veut dire qu’ils se sont dépensés pendant la journée. Du coup, c’est bien.”*) à la fatigue annuellement constatée chez les enfants, preuve de leur dépense.

Si certains animateurs adaptent le rythme de la journée à la fatigue des enfants, certains s’y refusent, comme Cédric, qui, pour des enfants en camping qui discuteraient tardivement le soir (*“Ils sont forcément dans les tentes mais après, s’ils veulent discuter [...], on ne les interdit pas”*), les sommerait d’assumer leur faible temps de sommeil

*(“Par contre, s’il ne dort pas, le lendemain, après c’est comme on dit “c’est pour toi”. Comme on dit “on assume aussi ce qu’on fait, [...] tu fais une bêtise, tu ne veux pas dormir, ouais, mais, le lendemain, par contre, tu ne dors pas pendant une activité” ou dès qu’on fait quelque chose”*).

La fatigue peut entraîner des risques, du fait, par exemple, d’une baisse de l’attention ou d’énervements et la gestion du risque peut inversement provoquer la fatigue, du fait d’une hypervigilance et de temps de préparation plus conséquents. La fatigue constitue ainsi à la fois une cause du risque et un effet de son appréhension. Aussi, la fatigue peut influencer le rapport au risque et participer à modifier les conduites en conséquence. Enfin, nous entrevoyons une fatigue proche du *pharmakon*, à la fois vectrice de risque et de bons moments de relâchement.

### - La courbe d’intensité

La “courbe *d’excitation*” est abordée par Loïc au sujet des veillées, pour lesquelles il s’agirait de faire redescendre de rythme avant d’aller se coucher. Selon lui, cela implique de calculer une durée optimale, ni trop longue ni trop courte, en choisissant une activité provoquant une à faible excitation. Pour lui, cela passe par un retour au calme et une “*vraie fin*”, excluant de simplement dire “*bon allez c’est fini, vous rentrez dans vos chambres !*”, mais consistant plutôt en une cérémonie pour féliciter le vainqueur d’un jeu ou encore de les “*ramener*”, après les avoir fait évoluer dans un lieu imaginaire, de réaliser un nécessaire “*chemin dans les deux sens...*”. Il s’agirait ainsi pour lui de veiller aux retours au calme et à la réalité, en gérant l’excitation d’enfants qui “*n’accrochent*” pas, qui mettrait

en péril l'activité préparée (*"finalement personne n'en profite"*) et occasionnerait *"une sorte de chaos"* avec des enfants qui crient, courent et ne font pas ce qui leur est indiqué, se couche très tardivement, pour une équipe qui *"n'en peut plus"*. Les conséquences d'un tel chaos peuvent se mesurer à plus long terme avec la blessure d'un enfant dont le séjour serait remis en cause. Il s'agit ainsi pour lui de protéger une forme de *"mouvance de la journée"* quelque peu planifiée.

François évoque la question des rythmes journaliers, alors qu'il a appris au BAFA à *"faire monter"* et *"redescendre"* les activités. Il instaure des temps calmes obligatoires pour les plus petits et nous dit réaliser une telle courbe d'intensité deux fois dans la journée, alors qu'il accorde aux enfants un pic d'intensité, fait de jeux et de sport, après le repas du midi, ponctué d'un retour au calme (*"juste s'allonger et se taire un petit peu pendant 5 minutes. Ça suffit des fois pour calmer les enfants"*) pour *"reprendre l'activité de l'après-midi"* et éviter l'excitation et les blessures (*"parce que sinon, ils sont fatigués [...] c'est là que ça s'énerve [...] que ça se blesse"*).

#### 7.1.1.4.3 - Mono- et multi-temporalités

Nous observons une même organisation temporelle pour chaque animateur dans certaines structures, tandis que dans d'autres, les animateurs ont des horaires différents les uns des autres, offrant, ainsi, une multi-temporalité. Ainsi, Thibault et Charlotte sont tous deux animateurs à la SATÉD et cette présente cette variété (Charlotte : *"On a des horaires un peu décalés"*), tandis que chaque jour, il y a un animateur différent pour chaque enfant. Ces horaires ? *"Tous les jours, on change [...] de rôle en fait, [...] du coup, ça fatigue"*, dit Thibault qui justifie ainsi ce décalage :

*"Il y a des enfants qui vont se réveiller très tôt, [...] à 6h, bah il faut bien qu'il y ait des animateurs pour... qu'ils soient là... enfin pour le lever de l'enfant, pour aller l'emmener déjeuner, puis, [...] le soir, pour quand ils s'endorment, tout le monde s'endort pas à la même heure. Il y en a, on va les mettre au lit à 20h30, à 20h35 ils dorment, il y en a on les met à 20h30, (rires) à 23h, ils ne dorment pas encore."*

Plusieurs types d'horaires dans une même journée pour les animateurs : ceux qui sont de matin, de soir, de nuit et d'aide. Thibault explique l'organisation globale :

*"Il y a douze enfants pour euh... dix-huit anims [...], trois au repos, [...] ça fait quinze. Douze anims plus trois aides [...], qui n'ont pas d'enfant, mais qui sont là pour réguler un peu la journée et proposer des temps de pause à ceux qui en ont besoin et qui veulent et qui peuvent avoir des pauses dans la journée. C'est un enfant toute la journée. À part quand ça se passe très mal, où là, l'animateur, s'il est en souffrance et que le gamin il est en souffrance, et bah l'animateur il va changer d'enfant ou il va se retrouver en aide"*.

*"Si on est de matin, on va faire 6h du mat', 20h30"* dit Thibault. *"On peut commencer à 6h. On les laisse dormir en général, s'ils dorment jusqu'à 9h30 à peu près"*, précise Charlotte. Thibault illustre : *"Quand tu commences à 6h, (rires) bien souvent à 6h05, il faut changer les enfants, donc, déjà toi-même, t'es pas trop réveillé... (rires) Bon puis après, la journée elle est partie, après ça, c'est bon."*

Pour ceux qui sont de soir ? “C’est 7h30-19h15. [...] On reprend 20h30 jusqu’à 23h30”, dit Charlotte. “Si on est de nuit, [...] on fait 8h-20h30 et après, on fait la nuit, 23h30 à 6h” dit Thibault. Il explique qu’il y a une forme de repos pour un animateur de nuit, qui “reprend le lendemain à 11h ou [...] est de repos.” Pourquoi des animateurs de nuit ? “Ils sont là dans les couloirs, si jamais il y a un enfant qui se lève [...], se réveille [...], un change à faire...” explique Charlotte. Thibault illustre :

*“Il y a des enfants qui s... peuvent très bien se réveiller à n’importe quelle heure, et avoir besoin de nous... [...] qui fait un cauchemar, [...] qui s’est fait pipi dessus, [...] qui est tombé de son lit... [...] Tout peut arriver quoi, ou un gamin qui fait juste une insomnie, donc du coup, il faut rester avec lui”.*

“On dort dans le couloir... à la bonne franquette !”, s’amuse Thibault. Charlotte dit :

*“En théorie, on n’est pas censé dormir, mais après on est sur des matelas. Enfin, généralement, on s’endort et on est près des portes. [...] Un enfant qui se lève, [...] on l’entend. [...] L’idéal, c’est [...] faire un petit tour, aller se recoucher. [...] Il y a des nuits plus ou moins agitées, donc, quand ça se passe bien, on dort. [...] C’est qu’il y a des enfants qui peuvent avoir des réveils nocturnes, [...] des difficultés d’endormissement ou des réveils très tôt [...], à 5, 6h du matin. Donc, du coup, il faut être là aussi pour eux”.*

Thibault dit : “Tu as hâte que ta journée, elle se finisse quand t’as pas passé une très bonne journée. Puis, quand la journée elle est finie, c’est bon quoi, c’est passé”, tandis que Charlotte nous dit : “Sur le week-end, c’est très condensé”.

Juliette présente la variété des temps des animateurs à la Maison de Courcelles, qui s’applique pour les repas

*(“un animateur petit-déj [...] qui du coup sera là du début du petit-déjeuner jusqu’à la fin, jusqu’à ce que tous les enfants aient [...] petit-déjeuné. [...] Un anim repas, donc un pour le midi, un pour le soir, [...] il va [...] gérer le flux des enfants pour qu’ils puissent manger et aussi gérer [...] que les animateurs mangent à peu près en même temps que les enfants, que ce soit régulé”)*,

pour une souplesse recherchée pour le temps des enfants (“Les enfants [...] ont la possibilité de manger [...] sur une tranche horaire donc le midi, 12h-13h30 et le soir 19h-20h30...”), et pour les nuits, avec le “sécu de nuit”. Elle explique que la journée de l’équipe s’y organise autour d’un “coordo”, différent chaque jour (“une personne référente de la journée [...] qui va pas vraiment bouger de la journée et qui va gérer voilà... comment on met en place, comment on va organiser les projets dans la journée... [...] c’est celui qui porte la casquette de la journée”), avec d’autres animateurs, les “sécus”, qui vont à la rencontre des animateurs, puis du “coordo”, pour “rendre compte de l’attente de la maison” et que celui-ci puisse “savoir tout ce qu’il se passe dans la maison et en fonction de ce qu’il se passe d’aviser”, en rendant éventuellement un animateur disponible pour un projet. De plus, chaque jour, deux animateurs sont “aide-cuisine” et l’un d’entre eux se place en complément et en soutien pour le ménage.

Juliette évoque encore l'organisation, à travers les quatre "coins", toujours ouverts du matin au soir avec une rotation des animateurs toutes les 3-4 heures. L'activité peut être assez directement du fait de l'enfant ("*Les enfants peuvent soit faire ce qui leur plaît et proposer ce qu'ils ont envie de faire*"), se constituer en "projet", discuté avec les animateurs ("*ce qui va émerger de leur désir, de ce qu'ils ont envie de faire...*"), provenir d'une proposition de l'adulte ("*l'animateur peut aussi proposer*"), ou encore être organisés par l'équipe, pour des événements quotidiens auxquels les enfants sont libres de participer. Dans le centre où elle va prochainement être animatrice, Juliette présente qu'elle va essayer d'installer une cadre bi-temporel, une double-dynamique au choix pour chaque demi-journée, dans ce qui apparaît pour elle comme un moindre mal au regard de la multiplicité des temporalités qu'elle voit possibles à la Maison de Courcelles

*("J'essaye de mettre plusieurs propositions pour le matin et plusieurs pour l'après-midi pour pas que ça soit trop figé... et que ça soit ça et rien d'autre, parce que [...] là j'ai une vingtaine d'enfants, évidemment ils seront pas tous d'accord pour faire les mêmes choses c'est sûr. [...] On a essayé de mettre un truc plutôt sportif dynamique et à côté de quelque chose de plus euh bricolage [...]. Pour essayer de détoner un peu que ce soit pas toujours une [...] seule dynamique mais qu'il y ait deux petites dynamiques assez... très différentes")*.

Tiffanie présente différentes temporalités possibles dans son centre pour les enfants. Certains d'entre eux arrivent à 10h, tandis que d'autres sont là depuis 7h30. Selon elle, cela entraîne le fait que les derniers arrivés, encore endormis, ne pourront être au même rythme que ceux qui ont commencé l'activité les premiers, plus alertes et à la faim plus précoce. Elle dit tout de même ici s'adapter au rythme de chacun, lorsqu'elle demande à un enfant arrivé à 11h s'il veut faire l'activité commencée par les autres, et "*limite finie*". Elle ne se voit pas forcer un enfant arrivé si tardivement à faire de la peinture s'il refuse.

Au contraire, nous avons pu, par ailleurs, constater, dans le centre de Steve et Omayma une mono-référence de l'activité. En effet, nous avons pu observer une activité standardisée et simultanée dans deux groupes distincts, répartis dans deux salles, des enfants les yeux bandés frappant chacun leur tour un âne en papier mâché, une piñata, contenant des bonbons.

Juliette imagine, en même temps qu'elle songe à écarter, l'éventualité de réfléchir à la préparation des moments à venir, alors qu'elle est avec les enfants. Cela signifie qu'elle serait alors, en même temps, dans le maintenant et l'après, ce qui représenterait ainsi une forme de bi-référence temporelle, présente et projective, qu'elle n'estime pas propice ("*À moins que tu réfléchisses... hum en même temps que tu fais d'autres trucs avec les enfants mais...*").

#### 7.1.1.4.4 - Préparation et programmation

Dans la plupart des structures, une programmation des journées est réalisée au préalable par les animateurs, avec diverses souplesse et distance temporelle (Tiffanie : “2 ou 3 mois à l’avance” ;

Cédric : “Il fallait qu’on donne le planning, [...] au moins deux, trois semaines avant. [...] Pour chacune demi-journée, on devait le matin faire une activité, voilà, des choses comme ça. Mais ça, on devait après transmettre ça à la directrice de centre. Comme ça, les parents, ils savaient ce qu’on allait faire, puis, les activités proposées”).

Certaines équipes appliquent une planification, d’autres sont amenées à l’élaborer elles-mêmes, d’autres permettent un choix aux enfants et s’appuient éventuellement sur leurs demandes, et quelques-unes leur admettent le fait d’intervenir pour modifier ou décider d’une programmation, d’une planification projetant une activité dans le temps, souvent incontournable. Quand elle existe, cette part de décision des enfants dans leur activité se limite parfois à des moments repérés dans une grille, comme dans le planning des quinze jours présenté par Alice (“les grands jeux, des temps de discussion, [...] d’activités manuelles, mais... et des [...] plages libres”). La planification de la part des adultes, qui ne dit finalement pas grand-chose de l’activité de l’enfant hormis qu’il n’en soit pas à la conception, fait figure de caution à la fois pour des parents et des enfants, reconnaissants (Omayma : “ils courent dans notre salle, ils sont contents de nous voir, [...] tout de suite ils vont voir le planning, déjà ça pour moi c’est qu’ils passent de bonnes vacances”).

Tiffanie explique qu’elle peut adapter ce qu’elle a pu elle-même prévoir (“C’était pas une activité prévue à la base, mais vu qu’on se voyait qu’en activité manuelle ça, ça gérait plutôt pas mal... et bah on a dit : “ouais, on pourrait peut-être essayer de faire ça””), au regard d’une trop grande complexité ou d’un désintérêt des enfants

(“je pense que ça va être trop compliqué pour les enfants ou [...] pas les intéresser du tout. [...] Si ça les intéresse pas, on change.”), d’opportunités (“J’avais pas prévu dans mon planning, mais [...] on a des bmx que nous prête [...] un parent [...]. Ils m’ont demandé de faire du bmx, bim un moment où il n’y a pas une grosse activité, je vais placer le truc”),

et avec l’aval du directeur (“ce que dit le directeur c’est que le planning n’est pas inscrit dans le marbre, c’est-à-dire qu’une activité même la veille, tu peux la changer”).

Pour Indra, la préparation d’une activité n’est pas une condition de sa réussite (“des fois, tu peux très bien faire un truc que tu n’as pas préparé et tout ça, et que ça se passe super bien, et des fois, un truc que tu passes plein de temps à faire et ça foire”), ce que constate également Loïc (“le risque est vraiment partout, même quand on est bien préparés”), contrairement à d’autres, comme François, qui y voient une forme de proportionnalité (“Justement les conditions, c’est si t’as pas de règles. Si tu poses une activité, tu dis : « allez, faites la ! », si tu poses pas les règles comment il faut faire, c’est



*là qu'il y a le plus de risque de se faire mal quoi*”). Les grilles d'activités préparées par l'équipe de Laurie avec Jing'Air et d'Alice au MRJC sont à distinguer. Dans le premier cas, la préparation induit une forme figée, prête, connue à l'avance et inamovible, dans le second, le nom indiqué sur la grille n'indique pas de forme figée, invite à une adaptation au groupe, pour une préparation qui, cette fois-ci, pourra se faire la veille (*“Après, même en faisant ça, [...] je pense que le plus gros de la préparation, [...] il se fait le soir avant d'aller se coucher. [...] On n'est pas les rois [...] des trucs très carrés, très organisés”*), ou en s'accommodant, le jour-même, des variations météorologiques, par exemple (*“Du coup, on a juste à improviser sur autre chose”*).

Axelle présente la combinaison d'une commande par le directeur d'une activité méconnue par un animateur jeune et inexpérimenté, impliquant une crise de temps dans la préparation (*“quand on me demande de préparer un grand jeu la veille pour le lendemain”*) comme pouvant alimenter le stress de l'animateur en question. Cédric repère la nécessité d'une plus longue préparation pour certaines activités (*“les grands jeux, c'est plus long [...] à préparer. [...] Il faut bien planifier avant”*), qu'il s'agit, selon lui, d'anticiper quelque peu, car, avec la fatigue, on a tendance à reporter son travail au lendemain, ce qui amène à travailler davantage dans l'urgence (*“Le lendemain, tu fais sur la rapidité, tu es un peu énervé, tu ne trouves pas tel, tel, tel matériel [...]. Donc, tu stresses un petit peu”*).

Dimitri présente, sans les critiquer, les thèmes et objectifs opérationnels qui surplombent les activités programmées et emballent ainsi les vacances des enfants

*(“dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter. [...] C'est la direction qui a choisi, par exemple “sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue”, “diversifier, développer leurs moyens d'expression” [...]. On va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain, en faisant des activités : [...] “être capable de citer des arts de la rue”, “être capable de faire des activités manuelles en rapport avec thème”*).

Si la préparation des animateurs pour le séjour peut consister en une programmation d'activités, de thématiques ou d'objectifs, elle peut également résider au travail d'une thématique de réflexion plus globale. C'est le cas de Maëva qui a travaillé pendant presque un an au Conseil de Maison à Courcelles, sur le volet du développement durable lors du séjour. Pour Maëva, cette instance permet aux animateurs, cinq week-ends dans l'année, de s'investir dans une réflexion et des préparatifs au sujet des séjours à venir

*(“C'est un peu l'entre-deux entre le Conseil d'Administration et quand on est juste animateur [...] ça permet de pouvoir apporter à travers ton expérience de nouvelles choses à la Maison de Courcelles en fonction de ce qu'on a vécu et de ce qu'on va vivre...”*),

de tester (*“tester nous-mêmes avant de tester sur les enfants”*), *“d'avancer”* et *“faire avancer”* avec des personnes dont c'est le métier, ce dont elle peut apprécier la mise en pratique (*“C'est pour ça que*

*là ça m'a fait plaisir de retravailler ici [...] après avoir travaillé dessus toute l'année... [...] on a essayé de remettre des choses en place, là les voir se mettre en place en fait, c'est intéressant").*

Pour Laurie, la dramatisation, à l'occasion de grands jeux, y gagne d'ailleurs lorsque la préparation n'est pas complète

*("la dramatisation, ça sera totalement de l'improvisation, j'y vais comme ça. Ouais. Je sais quel personnage je suis, mais après, [...] je ne prépare jamais ce que je vais dire. [...] Pour la dramatisation, je trouve ce qui marche mieux, [...] c'est l'improvisation. Quand c'est trop préparé, quand [...] tu dois réciter [...], c'est le meilleur moyen de se planter. [...] Je laisse mon imagination parler le jour-même. [...] Après, on sait le jeu, on sait ce qu'ils veulent faire dans le jeu. [...] On doit faire genre "on se dispute [...]" mais je n'irais pas jusqu'à préparer mon texte [...]. On parle surtout de "[...] voilà, ils vont devoir faire ça". [...] On voit comment ça se déroule"),*

malgré d'éventuelles incompréhensions, qui semblent faire partie du jeu

*("si ce n'est pas assez clair, ça c'est dommage, mais on leur explique. [...] Tout en restant dans le personnage, mais... [...] on sera amené à leur dire "il va falloir faire ça, ça, ça" mais ça sera moins dans la dramatisation, si l'impro est ratée. Ça peut arriver !").*

François entrevoit des avantages à une préparation appliquée d'une activité manuelle, qu'il a pu penser et réaliser en amont

*("Une activité manuelle, moi, j'aime bien, c'est la faire comme si c'était un enfant qui la faisait. Comme ça, avant de la faire ils voient déjà le résultat. Donc, ça veut dire, je m'applique, je la décors, je la fais vraiment le mieux possible [...]. Comme ça, ils voient le résultat et souvent, vu que c'est un adulte qui l'a fait et que souvent, c'est bien fait, ils vont dire : "[...] moi j'ai envie d'avoir la même chose"),*

pour un essai devenu modèle aux yeux des enfants, ce qu'il considère comme un effet contre-intuitif

*("Après le problème avec ça, enfin problème entre guillemets, c'est que quand tu fais un modèle, il y a beaucoup d'enfants qui copient ton modèle. [...] J'avais fait un blason, je l'avais coupé [...], j'avais fait un drapeau de la France dessus et j'avais dit d'écrire [...] chacun leur nom. [...] Ils tous écrit leur nom, [...] ils ont fait tous le drapeau de la France quasiment, parce que voilà, ça faisait bien sur le mien [...]. Après, c'est pas très grave, mais voilà, c'est mieux quand c'est personnel. [...] Ils ont vu le modèle, ils se sont dit c'est bien fait, puis ils se sont tous mis dedans et ils ont refait la même chose, mais au moins... [...] Je m'attendais pas. [...] Là, ça m'a plus choqué [...] la moitié du groupe..."),*

avec une touche personnelle qui nous apparaît comme une maigre consolation (*"il y avait leur prénom, c'était personnel").*

Un caractère incontournable est associé à des jeux, figures de topoï, comme "Koh Lanta", en référence à une émission télévisée d'aventures, que l'on retrouve dans les entretiens de six animateurs présentant pourtant cette adaptation comme originale.

#### 7.1.1.4.5 - Crises

Une crise ? *“C’est un enfant qui s’énerve, qui est frustré et qui peut être violent envers lui-même et envers nous”* dit Thibault, expliquant cela par diverses raisons (*“qui va pas bien, ou qui est malade, ou bien qu’il y a un truc qui ne va pas... [...] On le comprend pas ou il nous comprend pas. [...] Ça peut être [...] dû à plusieurs choses”*). Thibault met en avant la violence de ces situations (*“va se taper la tête par terre, [...] presque s’ouvrir le crâne”*) et présente une rapidité d’intervention à adopter aux types de crise (*“si on sait qu’il fait ça en moment de crise, bah c’est à nous de tout de suite intervenir”*). Devant la variété des attaques déjà reçues (*“des morsures, des coups de poing”*), Thibault dit avoir appris à prendre sur lui (*“nous on a déjà eu des coups, [...] on est capable de prendre sur nous.”*). Pour Thibault, la limite à ne pas franchir pour l’animateur, c’est *“l’action physique”*, dépassé par la crise (*“jamais perdre son sang-froid devant un enfant : [...] submergé un peu par la situation, [...] mettre une claque ou bousculer un enfant [...] un gamin en crise qui nous met une claque, [...] un animateur qui comme un réflexe, il lui en remettrait une quoi”*). Dans ces situations, Thibault évoque l’isolement des autres, la distraction (*“focaliser son attention sur autre chose”*), le changement d’environnement et la protection de chacun (*“se protéger et le protéger aussi parce qu’il peut [...] vite se blesser et nous blesser”*).

Ainsi, Thibault évoque les stratagèmes employés par les animateurs de la SATÉD afin d’anticiper ou de réagir aux crises (*“on est confronté à de la violence ou à de l’automutilation”*) collectivement (*“généralement, on n’est pas tout seul”*) et que chacun a pu se construire au fil de l’expérience, d’abord d’observation, (*“au fur et à mesure, [...] on sait comment s’y prendre pour faire redescendre l’enfant. [...] Tu apprends sur le tas, enfin, au début, on a un petit temps d’observation active”*). Il repère ainsi différentes particularités d’enfants, au regard d’environnements donnés, comme la salle de repas, auxquels les animateurs s’adaptent

*“Il y a vraiment différents profils [...] il y a l’enfant pour qui c’est pas facile de rentrer dans réfectoire, donc, du coup, il y a tout un stratagème à mettre en place pour que l’enfant s’installe et qu’il reste à table un maximum de temps, parce que... un enfant qui va avoir une assiette qui lui plaît pas, il peut lancer l’assiette et partir du réfectoire. [...] C’est [...] mettre son attention sur autre chose que : “on va manger ! C’est le moment d’aller en repas...”. Alors, on va pendant cinq-dix minutes faire autre chose et puis retenter de rentrer. Alors, ça peut être par une autre porte ou en... tout en discutant normalement ou...”*

en repérant les stratégies qui fonctionnent avec l’enfant concerné

*“C’est plein de petites stratégies comme ça, qu’on apprend au fur et à mesure... et en connaissant l’enfant aussi, par la suite, c’est plus simple pour [...] savoir comment il fonctionne lui. [...] Il y a des moments où le comportement, il va se répéter, donc, on va essayer plusieurs choses qui vont pas marcher jusqu’à temps qu’il y a quelque chose qui marche. Donc, là on va répéter la chose qui marche. Bon, après, elle peut très bien ne plus marcher deux jours après. [...] On arrive quand même à savoir les préférences*

*de l'enfant ou [...] dans quel contexte il souhaite manger, [...] isolé des autres enfants, [...] en bordure de table, [...] ça dépend en fait").*

Ces stratégies sont encore développées dans les véhicules

*("il y a des genres de plan de : "quel enfant va s'asseoir à côté de quel enfant ?", parce que... on peut avoir un enfant violent qui va s'en toujours s'en prendre au même enfant ou [...] à celui qui est au plus près, donc... il y a un placement aussi dans le trafic qui est bien pensé"),*

à la piscine, au regard de particularités repérées chez les enfants

*("Il y a des enfants [...] où la sortie, elle peut être compliquée, [...] on va expliquer à l'enfant qu'on part dans dix minutes, dans cinq minutes... on fait un dernier tour de toboggan et puis après... on part. [...] Il y a des enfants où ça va être : "on part tout de suite", donc, ça va être : "on se change rapidement et on va dehors tout de suite" [...], des enfants qui n'ont pas envie de sortir de la piscine, donc enfin va falloir les bousculer un petit peu parce que [...] on peut pas rester éternellement")*

et dans bien d'autres situations du quotidien (*"C'est un peu tout le temps en fait qu'il y a des situations, enfin... à adapter pour que ça se déroule bien")*).

Steve évoque le fait qu'en cas de crise d'un enfant, il n'a pas de "texte type" à prononcer

*("Après [...] pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, [...] j'ai pas un texte type quoi... à dire, quand un enfant, il... ça dépend des situations, [...] je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit. [...] Quand t'es pris de cours comme ça par un enfant qui est en pleine crise, [...] ça sort tout seul, [...] tu réfléchis pas en fait, [...] tu lui dis [...] ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme, pour l'apaiser pour [...] calmer la situation")*

et que ses interventions sont variables selon les situations

*("il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes [...] et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, [...] ça dépend en fait, chaque... situation a sa manière d'arranger les choses [...]. Faut s'adapter").*

Laurie a été particulièrement marquée par la crise (*"une crise d'hystérie")* d'un jeune habituellement calme (*"Le gamin incontrôlable alors que de base il est assez zen")*), plus costaud qu'elle, quitté par sa copine à l'occasion d'une soirée en colo, dans laquelle elle a pu repérer que nombre d'entre eux étaient sous traitement (*"Il y a pas mal d'enfants qui sont sous traitement, pour les canaliser parce qu'ils sont hyperactifs ou autre")*). Cette soirée a ainsi pu voir un condensé de crises qui se sont enchaînées. Alors que le jeune garçon s'en prenait au matériel (*"Il a commencé à [...] tout démonter ce qu'il y avait sur son passage... mais totalement incontrôlable")*), Laurie, paniquée (*"j'étais totalement paniquée")*) a voulu s'interposer, sans succès, et avec fracas physique (*"par réflexe, je me suis mis devant lui pour lui bloquer l'accès. [...] Il m'a dégagée")*) et psychologique (*"j'avais vraiment l'impression d'avoir un [...] pas un monstre en face de moi mais presque. [...] Il a juste fait ça avec son pied [...] la table s'est encastrée, dans le mur")*), lui occasionnant une crise de panique

*(“J’ai fait une crise de panique et je n’ai pas réussi à me retenir, [...] ça m’a vraiment retournée en fait. [...] Il a fallu que j’aie me calmer [...], je ne voulais pas que les enfants me voient comme ça”).* Le jeune homme s’est, par ailleurs, sauvé dans les bois, pour revenir de lui-même (*“Les animateurs l’ont laissé. [...] Quand ils sont dans ces crises comme ça, on ne peut pas les contrôler, il faut les laisser”*), calme et désolé, closant ainsi le sujet (*“on l’a laissé tranquille, [...] ça ne servait à rien de revenir sur le sujet, si c’était pour qu’il reparte en furie”*), pendant que d’autres événements collatéraux ont encore pu se succéder (*“la boum, ça commençait vraiment à dégénérer”*), seulement stoppé par le déclenchement de l’alarme incendie par l’équipe et la pluie qui tombait (*“au moins ça les a calmés”*). La colo en elle-même a aussi pu voir un condensé de crises (*“les enfants c’était vraiment horrible [...], on a tout eu : fugue, tentative de suicide, [...] bagarre... [...] on a vraiment tout eu”*) et un sentiment d’irrespect alimenté (*“s’ils avaient envie de nous insulter de salope, ils le faisaient. Enfin, ils n’avaient aucun respect pour nous”*), qui semble avoir consolidé l’équipe

*(“ça a été pas la pire colo mais presque. Mais entre animateurs on s’entendait tellement bien [...], on s’éclatait tellement que “Eh bien ! Vas-y, je reste, tant pis [...]”. Je sais très bien que si on me repropose [...], je la referais. [...] C’est ça aussi qui le fait, enfin quand t’es une bonne équipe, que tu t’entends bien et que tu sais que tu peux compter sur les autres. [...] On arrive à être assez forts pour les gérer, même si ce n’est pas toujours simple”).*

La force et des habitudes pugilistiques repérées supérieures aux siennes chez les jeunes de ces colos (*“Généralement, ils ont de sacrés gabarits quoi, ils ont l’habitude de se battre, [...] si un gamin a envie de me taper dessus, j’aurais beau me débattre ou essayer de le contrôler, je ne fais pas le poids quoi !”*) ne la freinent pourtant pas dans son intention d’y participer (*“Ça ne me fait pas peur. Donc, tant mieux. Je me dis “eh bien ! Tant pis j’y vais, j’y vais !”. Enfin, je sais à quoi m’attendre de toute manière”*).

#### 7.1.1.4.6 - Les rapports à l’incertitude

Nous avons pu organiser le rapport à l’incertitude des animateurs.

1 - Des animateurs, comme Steve et Omayma, sont dans une recherche de suppression de l’incertitude, un refus de son existence, dans une volonté d’être maître, de contrôler, de prévoir.

Ainsi, Steve dit détester l’incertitude :

*“Moi, l’incertitude je déteste ça. [...] J’aime bien quand tout est bien préparé, on sait où on va. Je n’aime pas laisser les choses au hasard. Tout ça vient par [...] la préparation et la surveillance [...]. Il faut s’imaginer tous les scénarios possibles, mais l’incertitude non”.*

Les effets négatifs possibles liés à l’incertitude l’emportent sur les effets positifs

*(“On ne peut pas laisser... l’incertitude, ça peut nous amener vers du danger ou un échec. Donc forcément, [...] il faut tout mettre en place pour éviter l’incertitude. [...] Ouais de laisser de l’incertitude, non ce n’est pas possible. [Tu essayes qu’il n’y en ait pas ?] Voilà ! Le moins possible. Après, ça peut toujours arriver”).*

Steve dit prévoir un “*plan B*” lorsqu’il devine un élément comme étant incertain

*(“j’essaye toujours d’avoir un plan B au cas où il pleut, tu vois, avoir une autre activité, pour ne pas se retrouver le jour J... [...] En avant, je sais que tel jour, il peut pleuvoir. [...] J’essaye toujours d’avoir un plan B dans la tête pour pallier justement cette incertitude”),*

au regard duquel il ne prévoit pas de “*plan C*”

*(“si le plan B, il foire, eh bien là, ça devient de l’incertitude du coup. [...] Après, il faut improviser (rires). [...] ça peut arriver mais... [...] Avec l’expérience, on sait comment réagir. [...] C’est au fur et à mesure de l’expérience. [...] On fait au mieux (rires)”).*

Il relie les situations non prévues à quelque faiblesse de sa part qu’il ne s’agit de ne pas montrer aux enfants

*(“C’est ça la clé... pour nous, ça nous bouleverse tout, il ne faut pas le montrer aux enfants [...] qu’on a été dépassé, qu’on s’y prend au dernier moment. Il faut faire croire que c’est normal et qu’on avait prévu quoi. Il ne faut pas leur montrer “la faiblesse”, qu’on a dû s’y prendre au dernier moment [...], bricoler un truc. [...] s’ils ressentent que c’est un truc fait à l’arrache comme ça, forcément ils vont se sentir dénigrés en quelque sorte, [...] ils vont moins kiffer le jeu, ils vont être déçus de ne pas avoir fait autre chose. Tandis que là, si on leur amène comme si c’était normal, ils vont moins ressentir le truc et forcément ça va mieux passer. Il faut faire attention et éviter de montrer la désorganisation”).*

Pour Steve, l’incertitude est synonyme d’une absence de maîtrise et, par extension, de danger

*(“Ce que je trouve dangereux, justement, c’est quand je n’ai pas la maîtrise de la chose, quand c’est quelque chose que je vais subir [...] et que je ne peux pas influencer. Pour moi, c’est ça le danger, c’est quand je ne suis pas maître de quelque chose”),*

alors qu’il met en avant la perte d’un acquis dans sa définition du risque (*“Le risque. [...] C’est risquer de perdre des choses qu’on avait avant, [...] c’est perdre des choses qu’on avait acquis”).*

Steve estime que peu de choses peuvent l’influencer dans son fonctionnement (*“quand j’ai une vision de quelque chose, c’est toujours de... j’ai du mal à en changer quoi. [...] Il faut vraiment qu’il soit fondé et que j’adhère aussi au truc.”*), y compris ce qu’on pourrait lui imposer (*“si c’est un truc qu’on m’impose comme ça, non je resterai sur mes idées de base”).*

Omayma présente une aversion pour l’incertitude et fuit une prise de risque à laquelle elle l’associe

*(“Je me souviens pas avoir pris les risques de faire quelque chose. [...] Je touche du bois, je veux pas que ça m’arrive ! [...] Ça doit être frustrant, qu’il t’arrive un truc, que tu dois... tu sais pas ce qu’il faut faire... Enfin, si, tu sais ce qu’il faut faire mais tu dois improviser. Tu prends... tu dois prendre un risque ou... non, non, non ! Je veux pas que ça m’arrive ! Si ça m’arrive, [...] j’espère savoir... gérer la situation,*

*et... non. [...] Ah ouais mais non, je veux pas ! Non, mais moi je veux pas prendre de risque. [...] Non, il faut pas prendre de risque !*”),

se conformant ainsi à ce qu’elle estime être une norme (*“Ah non, je prends pas de risque. (rires) [...] Moi, j’essaie d’être dans la... dans la norme ! (rires)”*).

## 2 - Pour des animateurs, comme Loïc, l’incertitude cherche à être minimalisée

*“il y a quand même un minimum à savoir... savoir où on est, où on va, [...] quels sont nos recours si on a un problème, c’est un minimum mais on n’est pas obligés de tout savoir exactement pour s’en sortir. [...] [Vous recherchez, le fait de pas tout savoir ?] Non, [...] je préfère avoir le maximum d’informations et... si je peux pas avoir toutes les informations et bah, c’est tout... on part quand même”*),

alors qu’il associe cette minimalisation à différentes activités, comme pour la vérification de vélos (*“si on ne connaît rien des vélos, ça devient plus compliqué”*) ou un départ en rando, qui nécessite, selon lui, l’anticipation de certaines choses (*“imagine je me perds il faut que je prenne de l’eau en plus [...], essayer de voir le chemin avant, faut pas partir sans avoir rien préparé...”*). Il s’agit pour lui de ne pas chercher à tout connaître dans une préparation, mais ce qu’il considère être le maximum

*“Je suis pas obligé de tout savoir pour partir, mais j’essaie d’en savoir un maximum. [...] Quand on va en randonnée, je connais pas forcément le chemin, la carte n’est pas forcément super précise... bah on se dit “bah c’est tout et... on y va on trouvera peut-être des gens qui nous aideront”*).

Ainsi, la partie de l’incertitude qui n’est pas écartée est largement acceptée, puisqu’il estime qu’elle permet de se surpasser (*“Ouais on n’a pas forcément besoin de connaître tout absolument tout sur... pour pouvoir partir, au contraire c’est [...] un peu l’aventure. [...] Ça nous fait un peu bouger, ça... changer de ce qu’on connaît”*), malgré quelques désagréments (*“Forcément ça rajoute juste [...] du stress et peut-être des difficultés, partir dans des endroits qu’on connaît pas ou de faire des choses qu’on ne connaît pas...”*). Il apprécie ainsi partir et se débrouiller, réussir à *“rebondir, gérer et anticiper”*, la minimalisation de l’incertitude, comme son dépassement, faisant pour lui partie de l’aventure

*“C’est... arriver, se mettre dans des situations où on sait qu’on va pas tout gérer mais que... on y va quand même et... on voit ce qui se passe et on réagit et normalement ça se passe bien. [...] C’est ça aussi qui me pousse un peu, c’est l’aventure... pas toujours faire la même chose, ne pas avoir des choses convenues”*).

Ainsi, Loïc entrevoit deux niveaux d’aventure : d’abord l’aventure que constitue le séjour (*“Quand je pars en colo c’est déjà une aventure pour moi, parce que je sais pas exactement où je vais [...], avec qui je vais tomber”*), participant notamment à son évolution personnelle

*“de savoir qu’à chaque fois ça va être différent et que ça m’apportera toujours quelque chose, je... vu que j’aurais une nouvelle expérience, [...] j’aurais acquis [...] de nouvelles connaissances. [...] Tout ce que je pensais impossible à gérer en fait c’est... possible, il suffit de trouver la bonne manière, les bons*

*mots, [...] les bons réflexes quoi, pour gérer ça... [...] C'est ce qui me pousse à repartir, c'est... de savoir qu'à chaque fois ça va être différent et que ça m'apportera toujours quelque chose. [...] Ça permet aussi de se surpasser soi-même et d'évoluer... ”),*

et “*l’aventure dans l’aventure*”, désignant ainsi le fait de ne pas connaître toutes les données pour la préparation d’une activité (“*ça fait partie du jeu, si on connaissait déjà tout, je trouverais ça moins marrant*”), dont il n’envisage pas de but parfait et absolu, comme pour une randonnée en direction d’un point d’eau qu’ils n’ont jamais trouvé (“*C’est l’aventure, on s’est débrouillés, on s’en est sortis... ”).*

Ici, la minimalisation de l’incertitude n’est pas associée à une “*panacée*” ou à “*une réponse toute faite*”, désignées comme inexistantes (“*comme je dis, quand un gamin s’en va, qu’est-ce qu’on fait ? Bah, il y a pas de réponse euh... pré-faite pour moi... [...] ça dépend de comment il est, ça dépend de où est-ce qu’on est, ça dépend... ça dépend de... de soi... [...] donc faut... faut être prêt à réagir, et à... et à trouver quelque chose... quelque chose à faire... une solution voilà... ”), mais plutôt à l’observation et au recul sur l’interaction (“*il faut aussi à voir ce qu’il se passe... comment l’enfant il réagit... comment moi je réagis... comment... qu’est-ce qui se passe autour... c’est pas... il y a beaucoup de facteurs à prendre en compte*”).*

3 - Des animateurs, comme Alice, estiment qu’il ne faut aller ni dans un extrême de tout autoriser, ni dans celui de tout interdire, au détriment de la confiance et de l’action, pour un risque zéro qu’elle considère illusoire

*(“Je pense qu’il ne faut pas que ça empêche trop de choses. [...] Je trouve ça dommage si on prend le risque zéro en fait, on ne fait rien je crois. Et du coup, si c’est vraiment zéro risque, on s’empêche de faire des choses qui, finalement... [...] je ne sais pas d’empêcher de faire un jeu de piste, parce qu’ils seront seuls dehors, je trouve ça dommage. Alors que si c’est encadré, si on donne un cadre et si voilà, ils sont conscients, on leur fait confiance, s’ils ressentent qu’on leur fait confiance, au final, ça peut très bien se passer, ils peuvent passer un bon moment. Alors oui, il y a un risque mais on évalue sur le moment en disant “oui” ou en disant “non”. [...] La volonté de risque zéro empêche la confiance. Vraiment le risque zéro, ça empêche la confiance mais ça empêche l’action [...]. Mais en fait, je ne vois pas comment c’est possible d’avoir un risque zéro. [...] Parce que dans ce qu’on fait, il y a un risque, le risque de tomber, le risque de... ”).*

Alice estime ainsi qu’il y a un “*juste milieu*” à trouver, que la conscience ne saurait directement saisir

*(“Après, ça a aussi un bon côté, où c’est pour la sécurité. [...] La notion de risque, elle permet aussi de se poser la question, de “oui” ou “non”, est-ce qu’on laisse ou pas faire et de donner un cadre. Mais oui, il faut réussir à ne pas être dans l’extrême : [...] Soit le risque zéro, soit tout autoriser. Mais je pense que ce n’est pas facile de trouver le juste milieu. [...] Inconsciemment, en se posant les questions en équipe, en se disant “est-ce qu’on fait ça, est-ce qu’on ne fait pas ça ?” [...], en discutant, je pense qu’on cherche, mais ce n’est pas forcément conscient ! On ne se dit pas “tiens, c’est le juste milieu.”).*



C'est pourtant à la conscience que fait référence Alice pour distinguer animateurs-humains, ne pouvant qu'accepter l'incertitude

*(“Je pense qu'il y en a tout le temps de l'incertitude parce qu'on ne peut jamais prévoir un truc de A à Z, enfin, il y aura toujours une... Enfin, on est des êtres humains, du coup, on ne peut pas nous programmer, et forcément, il va y avoir des interactions qui vont se passer, des choses qu'on n'a pas prévues et que, oui, il y a de l'incertitude dans... [...] Le risque c'était une forme d'incertitude parce qu'on ne sait pas si ça va bien se passer ou s'il y a un risque qu'on connaît, du coup, il va peut-être se réaliser, c'est de l'incertitude, oui. Mais oui, je pense qu'il y a tout le temps de l'incertitude, on ne sait pas si ça va se passer comme on l'a prévu ou pas, oui ça arrive que ça ne se passe pas comme on l'a prévu...”)*

et d'utopiques animateurs-robots, lesquels viseraient à anéantir l'incertitude (*“Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) [...] comme des robots qu'on programme avec un “tuc tuc tuc”... (rires) une conscience...”*).

Alice considère même l'incertitude comme salvatrice et apprécie lorsque le groupe s'empare de ce qui est mis en place par l'équipe, pour le transformer au-delà d'attendus

*(“Ce n'était pas prévu, mais [...] ça a pris une dimension qu'on ne s'attendait pas du tout [...]. Je trouve que c'est aussi ça l'animation. Des fois, tu as des idées en tête, et [...] ça ne part pas du tout [...] là où toi, tu penses que ça allait partir [...], ça prend une autre branche et... Ça prend une autre proportion, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est que les jeunes ils soient contents. [...] C'est à eux de créer leur camp, enfin d'orienter là où ils veulent”),*

lorsqu'elle s'y attend le moins

*(“c'est aussi des fois des moments où il n'y avait rien de prévu [...], et au final, il se passe quelque chose. On part sur un truc et je pense, oui, que ce sont peut-être les meilleurs moments, qui n'étaient pas prévus et, au final... Puis, sans trop de matériels, comme ça, ça s'improvise et, oui, c'est sympa !”),*

ne sachant pas vraiment dire si ces moments sont les meilleurs pour les enfants ou pour les animateurs. Alice dit encore accepter davantage l'incertitude du fait d'une confiance à l'autre qui se construit réciproquement dans l'équipe et avec les jeunes et de son expérience (*“on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques”*).

4 - Nous avons pu reconnaître que des animateurs, comme Thibault, naviguent entre une recherche de la routine et la recherche de l'incertitude. Il explique s'apercevoir de la nécessité de l'incertitude lorsqu'il subit quelque peu la routine (*“Je pense qu'il faut toujours un peu d'incertitude, sinon c'est un peu la routine”*). Ainsi, il se détache de cette routine lorsqu'il se trouve acculé

*(“je préfère rester sur ce que je connais ! (rires) Ça m'arrive vraiment de temps en temps, mais... si je peux éviter de prendre le... “chemin risque”, je le prends... pas. [...] Il faut que je sois confronté au... Enfin, il faut que je sois dos au... au mur pour... le faire je crois. [...] Parce que c'est quelque chose que je connais pas et que du coup, ouais ça m'angoisse un peu”)*

ou lorsqu'il se trouve quelque peu lassé, dans une forme de relation ambiguë

*(“J’aime pas la routine, clairement, c’est... J’aime bien la routine, oui et non, parce que c’est sécurisant, mais c’est vite lassant. Donc, il faut toujours un petit peu de changement et du coup d’incertitude. [...] Bah je cherche de la routine, mais quand elle est trop là, j’en veux plus. [...] [Je la recherche,] Bah parce que [...] t’es dans ton confort, tu sais ce que tu dois faire, [...] tu le fais un peu sans te poser de questions, mais... quand elle est trop là, enfin quand c’est trop lassant au final de faire la même chose. C’est bien un petit moment...”).*

Par ailleurs, il observe cette recherche de routine chez les enfants qui souhaitent refaire certains jeux de manière répétée. Il associe, ainsi, quelque peu ces enfants à sa propre manière d’appréhender les choses

*(“ils sont quand même dans ce qu’ils connaissent et ils aiment bien... donc au moins, ils sont sûrs qu’en faisant ce jeu-là, ils vont bien aimer. [...] Quand ils sont confrontés à la nou... à la nouveauté, ça se passe très bien aussi hein. [...] Je pense que... la majorité des gens, ils sont un peu [...] intimidés face à l’inconnu et du coup, c’est plus simple de se tourner [...] vers les choses connues. [...] Après, ça dépend le groupe d’enfants...”).*

5 - Dans quelle mesure l’incertitude ne naîtrait-elle finalement que des questions que se posent les animateurs ? Pourrait-on ainsi distinguer une incertitude qui serait observée de l’extérieur, d’une autre, vécue de l’intérieur ? Charlotte définit son approche de l’incertitude dans les ACM par une “*appréhension positive*” (“*Je ne dirais pas que c’est du stress, mais c’est de l’appréhension généralement*”) qui s’appuie sur nombre de questions préalables (“*Je réfléchis beaucoup, comment on va faire, qu’est-ce qui va se passer, [...] c’est toujours une petite appréhension à l’idée de rencontrer les enfants, de savoir comment ils vont être*”), qu’elle attribue à la combinaison de la méconnaissance et de sa personnalité

*(“Généralement, quand on va avoir quelque chose qu’on ne connaît pas, on appréhende forcément un petit peu, peu importe ce que c’est. Ça dépend des personnes. Il y a des personnes qui stressent, tout ça. Moi je suis plutôt dans une appréhension positive où je me questionne [...] C’est très personnel. [...] Je suis quelqu’un de très organisé, très carré. Dans ma tête, c’est important que ce soit prévu, [...] “qu’est-ce que tu vas faire le matin ? Oui, pense à ça”, [...] “où est-ce que j’ai bien pris mon matériel”, “est-ce que c’est bien préparé ?”, “mon accueil des gamins, comment je l’ai prévu ?”, “qu’est-ce que je vais pouvoir faire avec eux ?”, “qu’est-ce que demain je leur propose ?”, “ah oui, j’avais dit que je ferais ça. Il faut que j’y pense”, voilà !”),*

dans une réalité à laquelle elle dit être amenée à s’adapter

*(“Sur l’organisation de la journée, [...] j’aime bien avoir toutes mes idées en tête, même si [...] on s’adapte [mais] que ça soit clair, [...] aussi pour les gamins, qu’on ne soit pas là comme des ronds de flan à se dire “qu’est-ce qu’on fait ?”. [...] Je prépare suffisamment pour avoir différentes choses à disponibilité pour me dire “si je peux pas faire ça, je peux faire ça””).*

6 - Des animateurs affirment accepter l’incertitude, car ils disent accepter la possibilité de conséquences négatives ou qu’ils les minimisent. Cela peut concerner des blessures physiques (Axelle : “*Après que le gamin se casse la jambe et cætera, bah ça ça peut arriver dans n’importe quelle*

situation hein... *Que je surveille ou que je surveille pas ça peut arriver, quoi*”), ou encore un jeu qui n’apparaît pas concluant

(Tiffanie : *“Donc, j’avais dit à ma collègue “qu’est-ce que tu en penses sur le jeu ?” [...], j’ai dit “eh bien écoute, moi j’ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c’est n’importe quoi, on arrête”*).

7 - Mélanie aime prévoir (*“Je suis quelqu’un qui aime bien prévoir...”*), mais accepte les *“temps de latence”*, lors desquels elle peut improviser (*“Je me dis on prévoit au cas où et on fera, quitte à improviser”*). Elle accepte ainsi l’incertitude lorsqu’elle se rapporte à un temps restreint et défini, et non à un temps relativement long et potentiellement hétéroclite, comme une journée entière

(*“Au niveau incertitude, ça dépend [...] si vraiment c’est sur une journée complète, je vais pas arriver [...] la veille en disant : “pour demain, on fait quoi ? Bon, il y a rien de prévu. Bon, on verra ça demain”. Je pourrais pas. J’aurais besoin de prévoir quand même des activités au cas où”*).

8 - Céline dit que l’incertitude en elle-même ne la dérange pas spécialement, ne lui pose pas vraiment de problème. Elle dit ne pas être quelqu’un qui panique (*“je suis pas comme ça”*), lors de moments où elle ne sait pas ce qu’ils vont faire.

9 - Cédric estime *“[qu’il] y a toujours un peu d’incertitude”* dans l’animation, qu’il dit accepter s’il y en a peu, si cela reste *“mesuré”, “contrôlé”*. Il évoque finalement *“très peu d’incertitude”*, (*“tout est cadré”*), d’autant plus que les animateurs décident des activités par avance. Ainsi, comment l’incertitude pourrait-elle être contrôlée, alors que ces termes apparaissent antithétiques ?

10 - Juliette se dit mieux disposée à accepter l’incertitude à certains moments que dans d’autres qui verraient, par exemple un enchaînement d’évènements négatifs :

*“oui je peux être prête à ce qu’il se passe un truc auquel je m’attendais pas [...] Il y a certains moments où je serais plus disposée... imaginons, je suis dans un moment assez calme ou genre où je suis bien et [...] tout va bien, là je serais plus disposée que si déjà ça va pas et qu’il se passe un autre truc et ça va pas, bah là ça va être plus compliqué [...]... Si je viens de vivre un moment compliqué avec un enfant, [...] là je serais moins disposée que si je suis [...] sereine.”*

11 - Léa accepte l’incertitude, et dit ne pas préparer de plan B, dans l’anticipation d’éventuels imprévus (*“S’il y a un grand jeu de prévu, on voit que la météo il va pleuvoir toute la journée, [...] “on fait autre chose, il faut qu’on trouve une idée”*).

12 - Des animateurs, comme Marine, Indra, ou Pierrick disent rechercher l’incertitude, à la fois pour ses bénéfices et pour le sens d’une telle démarche.

Marine met en avant le fait de vivre le moment présent (*“J’aime bien vivre le moment présent [...] je le recherche”*), d’autant plus qu’elle dit ne pas réussir à tenir ce qu’elle pourrait prévoir (*“Je n’aime pas prévoir, parce qu’en plus, je n’arrive pas à m’y tenir. Donc, je n’aime pas prévoir”*). Elle applique également ce principe aux prévisions météorologiques

*(“Je ne regarde pas la météo, parce qu’on peut jamais être sûr. Je préfère regarder le ciel au moment où il est là et me dire “ça, c’est plutôt un nuage qui porte de l’eau ou pas trop. On va voir d’ici une heure, peut-être que ça changera”. Mais je ne fais pas confiance à la météo”*).

Pour Marine, *“l’action engendre la réaction”* et l’incertitude apparaît normale et ne lui fait pas peur, l’évolution de toute situation appelant à une évolution des représentations qu’elle peut en avoir (*“J’agis en fonction de mes pensées, mais mes pensées ne sont jamais sûres de ce qui se passe. [...] Puis, je ne sais pas ce qui peut se passer”*), et de s’adapter (*“Il faut s’adapter aussi. Si tu vois que ça ne marche pas, justement, je prends le risque de changer, de changer à la dernière minute, de changer de truc”*). Accepter l’incertitude n’apparaît pour Marine comme la marque d’une grande confiance en ce qui va se passer (*“Je suis complètement angoissée et incertaine de tout”*). Marine entrevoit une limite aux certitudes (*“Tu sais, on n’est jamais sûr de tout. Il y a des exceptions en tout. Il y a des gamins qui ne sont pas élevés comme ça et qui s’en... battent le steak de tout”*) et à un contrôle qu’elle pourrait exercer, notamment sur l’humain (*“Tu ne peux plus rien faire pour eux. Tu as juste à les prendre comme ça, à essayer de faire au mieux, de leur faire comprendre des petits trucs de temps en temps, mais de toute façon, tu ne peux pas, tu ne peux pas contrôler tout”*), auquel elle préfère une visée d’épanouissement individuel et collectif, quand bien même des conflits apparaîtraient

*(“Tu essaies de faire en sorte qu’ils soient épanouis au mieux, et que le groupe en général s’épanouisse. [...] Il y aura forcément toujours des moments un peu plus conflictuels, [...] plus délicats, mais c’est aussi ça la vie. Il n’y a pas une vie sans soucis. C’est apprendre aussi à gérer les soucis. Les faire grandir. [...] apprendre à discuter en société”*).

Pour Marine, il s’agit *“[d’]oser se mettre en action”*. Elle dit accepter l’incertitude au regard d’un travail avec l’humain qu’elle entrevoit comme changeant

*(“On vit avec de l’humain quoi. Ça change toutes les secondes. Ils changent tout le temps. [...] On ne sait pas ce qu’il se passe dans la tête de tout le monde. À chaque instant, tout peut changer. [...] T’entends un bruit, ça te rappelle quelque chose et tu pars dans ton délire et si ça se trouve, ça rappelle l’arrière-mamie qui est décédée, [et] tout peut changer en deux-deux”*)

et d’une pensée qu’on ne saurait contrôler (*“Tu ne contrôles pas la pensée”*) ou connaître (*“Parfois, [...], c’est juste un petit manque d’attention [...], parce que “d’habitude je suis avec maman, [...] au moindre truc, elle me répond”*”), ce qui l’invite à l’observation et l’écoute (*“Donc, il faut savoir être à l’écoute”*). Marine dit résister aux demandes de la direction en matière de planification

*(“C’est vraiment juste avoir l’envie. [...] Moi, je pars au feeling. [...] Les directeurs qui me disent : “maintenant, vous me calez tous vos trucs à la journée et tout, tac tac tac. Il me faut toutes vos activités sur le planning et tout”. Je mets souvent n’importe quoi et de toute façon, je ne ferai pas ça. [...] J’irai le proposer, mais ça dépend de la journée, de comment les gamins ils ont dormi la nuit, de quel temps il fait le matin”).*

Indra analyse “[qu’il] n’y a pas de risque zéro” et que, par conséquent, il ne s’agit pas de “tout interdire sous prétexte du risque”. Pour elle, “trop de critères vraiment incontrôlables” constituent la limite du risque, tandis qu’elle affirme ne pas chercher à tous les contrôler. Indra veille à laisser une place à l’incertitude (“Je trouve qu’il faut quand même toujours laisser une place à l’imprévu”) à laquelle elle reconnaît des bénéfices, liés à l’absence de déception face à un produit en deçà de ses espérances et prévisions et à une place laissée à la spontanéité

*(“si tu veux tout prévoir, [...] tu peux être très déçu, et si tu veux tout prévoir et que tout soit millimétré, tu ne laisses pas la place à la spontanéité du moment. Et du coup, je trouve que c’est aussi ça... et de savoir saisir ces petits moments-là et de dire : “Eh bien, ok, là, on sort du cadre mais ce n’est pas grave”).*

Pour Indra, c’est justement cela qui fait vivre le groupe (“Dans ma pratique, moi, j’aime bien ça. Justement, le but, c’est de donner un peu de vie des fois à des groupes [...] où c’est un peu plat, donc si tu casses ça, t’arrêtes de faire monter la mayonnaise. (rires)”) et qui offre des moments mémorables, présentant “des petits moments de vie”, tel un moment de chants improvisé en plein repas, après qu’un concert ait été annulé pour cause d’orage, qui n’aurait, selon elle, pu se lancer sous une forme anticipée par des adultes (“Bon, allez maintenant, on va chanter”, “non, pour le moment, on n’a pas envie de chanter”). Pour elle, une grande préparation n’implique ainsi pas nécessairement que le groupe accroche

Indra estime “[qu’il] y a tout le temps de l’incertitude dans l’animation”, dans une proportion supérieure aux certitudes (“Je pense qu’il y a plus d’incertitude que de certitudes dans l’animation (rires)”).

Pierrick observe aussi des avantages à l’incertitude qui lui ont fait vivre de bons moments d’improvisation

*(“L’incertain, laisse aussi la place, des fois, il y a de bons moments d’improvisation. [...] Moi, j’aime bien improviser, [...] je trouve ça trop cool. Parce que c’est là où tu te rends compte des talents de comédiens des animateurs. [...] Il y en a qui sont nuls, mais ils jouent quand même le jeu [...] et c’est trop drôle”).*

Aussi, l’incertitude lui apparaît comme incontournable alors qu’il pratique l’itinérance (“En itinérance, on ne peut pas tout prévoir de toute façon. Donc, au bout d’un moment, même si tu n’as pas envie, tu es obligé [...], moi, je m’y suis fait, et puis, l’incertain fait partie de nos séjours”), ce qu’il apprécie (“ça rajoute du piment”) et qu’il dit avoir appris à manier.

#### 7.1.1.4.7 - Incertitude permanente, incertitudes ponctuelles

Des animateurs présentent un caractère permanent lié à l'incertitude. Ainsi, pour Loïc, *“tout et n'importe quoi”* peut survenir *“à n'importe quel moment”*, y compris la nuit, alors que les animateurs dorment (*“même quand on dort c'est un risque en fait”*) et que des enfants *“peuvent partir et faire n'importe quoi dans le camp ou partir tout simplement s'en aller”*. Pour Quentin, cette permanence est représentée par des ponctualités qui n'en sont plus, traduites par une surveillance de tous les instants, présentant le fait qu'il ne puisse pas être *“deux secondes sans regarder partout”* (*“Bah ils jouent dans la cour, tu regardes où t'en as. [...] T'en vois plus certains, [...] tu vas voir où ils sont”*). D'autres animateurs se concentrent sur un élément d'incertitude, reportée sur un seul point d'attention, particulier et ponctuel, un détail.

### **7.1.2 - Synthèse des cadres d'interaction chronosystémiques**

L'ensemble des systèmes précités est à mettre au regard du temps *via* les *chronosystèmes*, développés dans un second temps par Bronfenbrenner (1984, 1986). En effet, la prise en compte des temporalités spécifiques de chaque système, à travers les paroles et les représentations des animateurs, apporte une dimension de compréhension supplémentaire. Les *chronosystèmes* dévoilent des réalités de systèmes dynamiques et en interaction avec les temporalités des autres systèmes, intriquées.

#### **7.1.2.1 - Macro-chronosystèmes**

Le *macro-chronosystème* représente le *macrosystème* mis dans une perspective temporelle, et donc les rapports entre les cadres donnés par des *macrosystèmes* dans des temporalités différentes. Il se rapporte notamment à ce que Augustin et Ion (1993, cités par Gillet (2018) désignent comme les *“strates dans une coupe géologique [qui] ont laissé des traces qui constituent encore la trame du paysage visible sous nos yeux”*.

Des évolutions législatives (propres ou non aux ACM), ainsi que des impressions à leur sujet sont évoquées et des textes détaillent et analysent de récentes évolutions réglementaires, tels ceux de Vial au sujet des responsabilités civiles et pénales (s.d.).

Au regard des évolutions réglementaires et législatives, les uns observent perdre de la liberté dans leur pratique d'animation et craignent que cela ne s'accélère encore davantage. Ils évoquent des reculs, réels ou fantasmés, lorsqu'ils sont transmis ou reçus d'une manière déformée. D'autres se satisfont que la loi puisse évoluer, s'adaptant à un monde qui lui-même évolue et à ce qu'ils

repèrent comme de nouveaux besoins. Ainsi, le *macro-chronosystème* appelle à la connaissance de grandes évolutions.

Aussi, les uns se montrent quelque peu critiques par rapport à l'automatisme d'une législation à réaction et le blocage de possibilités d'action. D'autres comprennent et acceptent qu'il puisse y avoir de nouvelles limites pour éviter que des problèmes antérieurs ne se reproduisent. Ces approches renvoient, d'une part, au constructivisme réflexif de Beck (2008) et, d'autre part, à l'éthique du *care* notamment développée par Tronto (2012a), que Raibaud (2018a, b) traduira aux ACM pour pointer toujours plus de normes, dont l'application a un coût, menant à la fermeture des structures.

### **7.1.2.2 - Exo-chronosystèmes**

L'*exo-chronosystème* représente les liens entre un cadre dans lequel la personne n'est pas impliquée et un autre dans lequel elle l'est, dans des temporalités différentes. Il concerne ainsi le futur, pour les actions entreprises dans une projection de l'avenir des enfants, ou le passé, pour des comparaisons entre des séjours anciens rapportés par leurs proches ou les trajectoires des collègues qu'ils rencontrent.

#### **7.1.2.2.1 - L'avenir de l'enfant**

La prise en compte, en ACM, des perspectives de vie des enfants, d'une inscription dans la pratique ou d'une ouverture à la *praxis*, s'inscrit dans l'*exo-chronosystème*. Des critiques sont formulées vis-à-vis des centres où il s'agit que tout apporte quelque chose à l'enfant, comme indiqué dans leur projet pédagogique. Pourtant, d'autres animateurs regrettent que des activités soient entreprises sans recul sur le fait qu'elles pourraient permettre aux enfants de grandir. Cette volonté peut aller jusqu'à essayer de circonscrire l'activité dans l'ACM par des objectifs et une planification, tandis que d'autres reconnaîtront et laisseront vivre les découvertes et les apprentissages plus fortuits.

Des apprentissages sont ainsi envisagés, marqués, pour les uns, par une verticalité de l'adulte vers l'enfant, pour une transmission, et, pour d'autres, par une certaine horizontalité, ouvrant alors au socio-constructivisme.

L'adulte s'offre l'ouverture de réussir, mais également d'échouer dans le fait de considérer qu'il apprend à l'autre et se confère une pression, outre le fait de privilégier un axe savoir-enseignant, au détriment d'un apprenant (voir le triangle pédagogique, Houssaye, 1988, p. 43-44). Nous observons que l'une des parades à un possible échec dans ce domaine réside dans le fait d'agir principalement sur l'impression des enfants d'avoir appris quelque chose.

Les uns estiment que les apprentissages et le développement de l'enfant passent par une nécessaire prise de risque (*"Faire de la cuisine avec les gamins c'est risqué [...], tu peux manger des coquilles d'œuf. Bon, en même temps, il faut qu'ils apprennent à casser un œuf"*), quand, pour d'autres, cela ne saurait échapper à la maîtrise d'un adulte.

Chez les scouts, la pédagogie est ici présentée comme axée sur une construction personnelle, sur l'adulte à venir dans un monde devenir (*"pour être un bon petit homme, [...] qu'ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie"*), avec une progression par étapes. Cela appelle à quelque effort de leur part (*"ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent"*).

Lorsqu'il s'agit des risques, apparaissent en filigrane les bénéfices qui en sont tirés ainsi que leur utilité, *"la satisfaction procurée par un gain"* (Moureau et Rivaud-Danset, 2004, p. 42), traduisant les représentations positives mises en balance par l'animateur, dissolvant, diversement chez eux les conséquences négatives, inspirant leur subjectivité.

Gill (2007) pointe d'ailleurs particulièrement ce parti-pris qui consiste à envisager principalement des pertes à éviter.

Ces bénéfices peuvent s'inscrire à court (l'instant présent), moyen (le temps du séjour) ou long (au-delà du séjour) termes. Concernant le plaisir de l'instant ressenti, que Rousseau appelle à ne pas délaissier malgré les clameurs de fausses sagesse (1978, pp. 112-113), celui-ci vaut pour lui-même et se prolonge largement dans les souvenirs et les sensations ressenties, qui peuvent vouloir être reproduites plus tard.

Ces bénéfices peuvent être liés au rapport entre l'enfant et l'activité (inédite ; un défi à relever), au rapport entre les personnes (la confiance en l'autre), l'enfant et un savoir (ses apprentissages). Aussi, les adultes peuvent tenter d'estimer, voire de mesurer ces bénéfices. Le plaisir immédiat et ressenti se mesure-t-il ? Avec quels signes, quelle exactitude, quels biais ? Un étalonnage ? Quel serait le sens de tels exercices ?

Dans quelle mesure les animateurs projettent-ils leurs pensées dans le *macro-chronosystème*, l'avenir de la société, ou encore dans un *exo-chronosystème*, l'avenir de chacun de ces enfants ? Envisagent-ils ces deux niveaux de système plutôt à travers une concurrence et donc un tiraillement ou une recherche de cohérence ? Mangenot observe une réflexion sur le futur, consécutive à l'étude du milieu des enfants, quelque peu oblitérée par une action à court terme ou par l'attente d'un changement de société (1973, p. 62).

Il apparaît envisageable aux yeux de certains que des bénéfices puissent être quelquefois remis en question et niés par des membres de l'équipe d'animation sous couvert que leur propre responsabilité soit alors engagée.



Aussi, les risques peuvent être ramenés à leur utilité, comme une estimation, voire un jugement par l'animateur de la qualité du bénéfice en lui-même ou pour l'évaluation du rapport bénéfice/risque, qu'il envisage au regard de ses propres critères moraux, éthiques, de valeurs, de son expérience et de ses connaissances, des enfants et de la connaissance qu'il s'en représente. D'où les tire-t-il ?

Les uns seront omnibusés par les pertes, liées par exemple à la sécurité, ce qui renvoie alors à la nécessité de la prise de risque, tandis que d'autres écartent une nécessaire utilité des risques, la sécurité n'étant pas pour eux une préoccupation omniprésente et au-dessus de tout. Qu'en déduire au sujet de l'évaluation des risques ?

Douglas et Wildavsky (1982, p. 73) entrevoient un biais dans toute procédure prétendument objective d'évaluation des risques, du fait des hypothèses sociales qui les sous-tendent. Ainsi, au regard d'un enchevêtrement d'objectivité et de subjectivité, ils démêlent qu'une objectivité limite l'étude des risques en excluant les valeurs subjectives, celles-ci devant avoir la priorité, selon eux, dans les choix entre différents risques. Ils qualifient d' "*imposture de la pensée rationnelle*" le fait de prétendre qu'il vaille mieux prendre des décisions dans les questions de vie ou de mort sans y impliquer des valeurs (Kermisch, 2010, p. 119).

Mais qu'en est-il lorsque ces questions de sens se rapportent à autrui, qui plus est des enfants dont on a la responsabilité ? Qu'en disent les différents participants ? Pour Rowe, "*la détermination du risque [...] doit aussi considérer l'importance des conséquences pour les individus affectés*" (1977, p. 30) et, "*dans la mesure où elles sont subjectives, les évaluations des conséquences dépendent [...] de chaque situation*". Alors, pourquoi le savoir d'experts prescriptifs, avançant se rapprocher d'une objectivité, d'un risque réel, ou qui sont reconnus comme tels, serait-il à privilégier, dans l'évaluation des risques, à celui de supposés profanes, dont l'estimation, inscrite dans un contexte, serait dévalorisée car correspondant au *risque perçu* ? À qui et par qui sont attribuées ces étiquettes d'experts et de profanes ? Fischhoff, Slovic *et al.* (1983, pp. 237-238) interrogent ainsi la différence de statut entre un risque qui serait réel et un autre perçu, les experts faisant eux aussi appel à leur jugement (Kermisch, *op. cit.*, p. 78).

#### 7.1.2.2.2 - Autrefois, l'animation...

Si l'*exo-chronosystème* peut concerner l'avenir, il désigne également le passé, plus ou moins éloigné.

Loin dans le passé, des animateurs évoquent l'époque de leurs parents, laissant entendre qu'ils se sentent moins libres qu'eux pouvaient certainement l'être.

Plus proche de nous, des animateurs regrettent une époque où leurs collègues restaient le soir au centre et se déguisaient volontiers, alors qu'ils constatent un recul à ces niveaux. Cette époque est considérée comme révolue par les uns, quand d'autres estiment pouvoir la retrouver, sous couvert d'impulsion de l'équipe de direction.

### 7.1.2.2.3 - Synchronismes

Des animateurs abordent la récurrence des équipes dans lesquelles ils évoluent (*“je travaille toujours avec les mêmes personnes quasiment. À Bois-Marcel, c’étaient les mêmes [...], j’ai suivi le même directeur. À Honoré, j’ai travaillé avec les mêmes...”*) et des associations humaines qui se poursuivent avec les mêmes collègues, estimées facilitantes (*“Fazia, ma collègue, ça fait plus de deux ans [qu’]on est binôme quasiment à chaque vacances. Donc, forcément, à force, ça facilite les choses”*).

L’*exo-chronosystème* concerne, par ailleurs, une actualité, celle des relations qu’ils peuvent avoir avec leurs collègues stagiaires, débutant dans l’animation, comme eux-mêmes il y a quelques années. Ainsi, les uns entrent en relation formateur-formé qu’ils se défendent d’envisager comme de l’assistantat, mettant en avant que les animateurs sont considérés comme tels dès leur prise de fonction, tandis que d’autres, qui se veulent protecteurs, se sentiront responsables d’eux et de leurs actes, viseront leurs décisions, insisteront sur le fait de ne pas les laisser seuls avec les enfants.

### 7.1.2.3 - Méso-chronosystèmes

Le *méso-chronosystème* représente les relations entre deux systèmes impliquant la personne, dans des temporalités différentes. Ainsi, c’est ici le système composé d’une situation d’animation et d’un autre moment impliquant un même animateur, comme son enfance, ses débuts dans l’animation ainsi que d’autres expériences. Ils témoignent alors de pratiques et savoirs extirpés, de réflexions sur ces expériences et sur des évolutions personnelles

#### 7.1.2.3.1 - Quand j’étais petit

Les animateurs évoquent leur enfance et ce qu’ils ont pu y vivre, ce qu’ils en extirpent comme savoirs, pratiques et réflexion sur leurs expériences.

Ils ont participé, comme enfant, à un ou plusieurs centres ou séjours, dans la même structure où ils sont aujourd’hui animateurs, ou encore dans des structures similaires ou d’autres très différentes. Ils disent en tirer des choses pour leur pratique actuelle, présentent des pratiques comme leur paraissant moins risquées quand ils les ont rencontrées auparavant, lorsque la forme leur est connue. C’est le cas d’animateurs qui ont campé quand ils étaient jeunes et disent que cette expérience juvénile leur faciliterait le travail aujourd’hui. Ils en rapportent des souvenirs et des éléments de comparaison, comme pour le mot laissé quotidiennement sur la porte du centre en

guise de nouvelles, au regard des actuelles possibilités, multiples, de contacts téléphoniques et informatiques.

Aussi des animateurs admettent rechercher dans l'animation des aspects communs à ce qu'ils y ont apprécié étant enfant, ici l'improvisation et les grands jeux, d'autant plus qu'ils en ont alors eux-mêmes conçus.

Un animateur présente un écart entre les ACM auxquels il a participé comme animateur et ceux qu'il a pu fréquenter quand il était jeune, en région parisienne. Il considère que les jeunes d'alors, frustrés de ne pas partir en vacances, faisaient preuve d'une conduite difficile et, aussi, que les sorties étaient bien peu nombreuses, l'éloignant ainsi de l'idée de "*vraies vacances*".

Des animateurs évoquent également des pratiques et des situations qu'ils ont encore pu rencontrer dans le cadre de l'école et de la famille sous les mêmes égards. C'est le cas de certains ayant fabriqué des arcs avec leur père durant leur enfance, qui affirment que cela leur paraît ainsi faisable et non problématique de reproduire cette pratique auprès des enfants. Cette influence se retrouve aussi dans l'éducation reçue, réinvestie, réappropriée, par exemple pour ceux dont les moments de liberté, relativement éloignés des parents, étaient le quotidien, qui ne sont pas effrayés par le fait de reproduire ce rapport aux jeunes.

Pour un animateur qui nous explique avoir subi quelque maltraitance parentale lorsqu'il était plus jeune, nous ne pouvons établir qu'une corrélation, et non un lien de causalité, avec le souci du droit des enfants qu'il met en avant.

#### 7.1.2.3.2 - Expériences d'animation

Les animateurs évoquent leurs expériences préalables à l'animation, comme le babysitting, et d'autres qui les ont initiés et introduits, comme l'aide-animation. Une telle expérience simultanée avec trois amies du MRJC, tâtonnante et ici positivement marquante, apparaît au fondement des conceptions d'une animatrice.

Quelques structures présentent une première expérience marquée d'une nécessaire co-animation, d'autres d'une phase d'observation (SATED).

Quatre animatrices mettent la faible différence d'âge qu'elles ont, ou ont pu avoir, avec celui des jeunes. Une première a pu voir sa position confortée par un collègue plus âgé alors qu'une deuxième attribue les difficultés rencontrées à cette proximité d'âge. Une troisième dit marquer une distance auprès d'adolescents qu'elle côtoie mais dont elle n'est pas l'animatrice. Pour une quatrième, qui n'a pas encore tenté l'expérience auprès des plus âgés, cette proximité est pour le moment rédhibitoire.

Pour certains, l'avancée de l'âge peut se traduire par des formes de saturation, auxquelles il est nécessaire d'être vigilant, du fait que ce travail se réalise auprès de l'humain. Par ailleurs, cette saturation est également évoquée pour des phases de travail successives et sans réelle pause, comme pour ceux enchaînant deux mois d'animation ou qui partiraient un mois consécutivement en colo.

#### 7.1.2.3.3 - Évolutions personnelles

Les animateurs observent une évolution personnelle au fil de leur parcours, les uns repérant être aujourd'hui comme moins laxiste qu'à leurs débuts, un peu plus strict, estimant avoir aujourd'hui davantage de repères personnels, tandis que d'autres s'estiment aujourd'hui moins exigeants, s'appuyant ainsi sur leurs expériences concluantes et entrevoyant un bénéfice à dépasser leurs tendances à stresser.

Par ailleurs, certains animateurs estiment une part d'inné dans l'animation, avançant que cela ne s'apprend pas, pour des dispositions rapidement cernées, une "*nature*" de l'animateur, quand d'autres estiment que ce sont les expériences qui font l'essentiel de ce qu'est l'animateur et de ses considérations de l'animation.

Des animateurs parlent d'une "*zone de confort*" qu'ils ont quittée, de moments où ils estiment s'être dépassés dans l'animation, par leur propre volonté ou par des demandes extérieures, constituant une forme de prise de risque. Des animateurs évoquent, quant à eux, le fait d'être davantage à l'aise au fil des expériences, pour rejoindre, au final, une "*zone de confort*" qui n'est pas nommée, en se conformant aux repères qu'ils se sont constitués.

Ainsi, les animateurs évoquent des formes de méconnaissances dépassées, à la suite d'actions subies ou entreprises, comme la prise de conscience que tous les événements au sein de l'ACM n'étaient pas contrôlables, la première participation à un camping et les enseignements tirés en matière de préparation, la pratique du cirque et de l'animation de ce "*coin*", le contact d'enfants hyperactifs lors de moments de crise ou encore l'apprentissage de la gestion de son propre rythme.

D'un côté, des animateurs estiment que leurs habitudes dans le même ACM constituent un gain de temps propice à la sécurité, quand d'autres expliquent que rediscuter permettrait d'éviter d'avoir des animateurs qui se satisfassent de leurs expériences, pour se figer à leur regard.

#### 7.1.2.3.4 - Transitions écologiques

Des animateurs entrevoient particulièrement les opportunités offertes par l'animation, que nous traduisons par la marque d'une transition écologique, le changement d'environnement d'une personne.

Un tel concept transpire du vécu d'une animatrice, qui, à la suite d'une expérience d'animation vécue comme difficile, au milieu d'enfants et d'animateurs lui paraissant très consommateurs a ensuite rencontré des militants des Ceméa, en compagnie desquels elle a repris *“tout doucement”* l'animation, pour aujourd'hui être militante de l'association et satisfaite de cette rencontre qui, selon elle, l'a aidée et lui a permis de rencontrer les jeunes autrement.

Une transition écologique d'un animateur transparait, par ailleurs, alors qu'il aborde sa découverte de la SATED et de l'autisme, dont il explique qu'il ne connaissait rien, alors qu'il participe aujourd'hui très régulièrement à ces séjours. Aussi, l'animation et ce qui est détaillé comme la rencontre *“[des] enfants autistes”*, dans un centre municipal cette fois-ci, a été saisi par une animatrice qui a poursuivi des études dans le domaine social.

La rencontre précoce des camps MRJC de deux animatrices a été le point de départ d'une succession d'évolutions de leurs positions, vers une plus grande prise de responsabilité sur et dans la structure, intégrant l'instance départementale pour l'une, ce qui a participé à modifier son appréhension du mouvement, et le bureau régional pour l'autre, dans une fonction d'employeur et de lien entre les instances.

D'autres évolutions personnelles, liées à une position dans un environnement donné, sont apportées par un chef scout qui relate sa *“progression”* possiblement à un niveau national au sein d'un mouvement structuré, ou encore par un animateur envisageant de devenir un jour directeur.

Par ailleurs, A. Sirota évoque le fait qu'on attende beaucoup des jeunes animateurs, propulsés du jour au lendemain *“sans véritable transition [...] d'une position d'“irresponsables” - comme certains se complaisent à dénommer les jeunes - à une place de très grande responsabilité”* (1992, p. 33), alors qu'il évoque plus après la question du *“rite de passage”* (pp. 130-140).

#### 7.1.2.3.5 - Dans ce centre là... Comparaisons

Des animateurs comparent encore les structures dans lesquelles ils ont travaillé, entre elles. L'un d'entre eux estime qu'en centre, les activités sont généralement classiques, avec des enfants qui ont moins le loisir de créer leurs activités qu'en colo, où l'aventure est plus présente.

Des animateurs qui travaillent dans des structures diverses tentent d'y développer une forme *“d'essaimage”* des idées et notent, par ailleurs, que cet exercice les amène à chaque fois à se réadapter à de nouvelles réalités, à ajuster leur posture. Des comparaisons sont faites par les

animateurs au sujet de la répartition des enfants par groupes d'âge distincts, de la restriction des activités proposées à des objectifs initiaux, des horaires de fin de réunion ou encore des publics accueillis. Un animateur souligne cette différence de publics accueillis, alors qu'il exerce à la fois dans un centre communal et à la SATED, qu'il associe davantage à de l'accompagnement.

#### **7.1.2.4 - Micro-chronosystèmes**

Les *micro-chronosystèmes* représentent les relations entre des systèmes du *microsystème*, ici l'ACM, dans des temporalités différentes, et donc ici des systèmes liés au séjour, pour des temps du séjour qu'une fatigue latente traverse. Ces derniers sont diversement rythmés par la programmation, ponctués de crises et leur projection témoigne des rapports à l'incertitude.

##### 7.1.2.4.1 - Les temps du séjour ("je me teste, je te teste, tu me testes, tu te testes")

Plusieurs animateurs évoquent, en début de séjour, une phase de test des enfants envers les animateurs, des animateurs envers les enfants et aussi des animateurs entre eux.

La connaissance construite par les animateurs au sujet des enfants et de leurs collègues participe à la réduction d'un sentiment d'incertitude sur l'humain, qui entraîne le fait d'en accepter davantage au sujet des événements. Des animateurs expliquent que la confiance qu'ils développent les amène à faire un peu moins attention au danger, à engager davantage de risque au fil du séjour.

À la SATED, les premiers jours constituent une phase lors de laquelle un abandon des nouveaux animateurs est particulièrement observé, du fait d'un certain malaise au travail. L'équipe tâche alors de s'adapter à ces défections, qui constituent des pertes numériques difficiles à compenser par la venue d'autres animateurs.

Les variations de communication entre enfants durant un séjour ont pu faire l'objet d'études. Ainsi, au fil d'une colo d'enfants de 6 à 8 ans durant plus de 3 semaines, Restoin (1980, pp. 6-15) observe et catégorise les comportements de trois d'entre eux, chacun pour deux moments du séjour : les comportements de lien, ceux de rupture, ceux destinés à prévenir l'autre, sans ambiguïté et enfin ceux marquant la crainte, la fuite, l'isolement et le repli sur soi. Concédant une relativité des résultats, du fait de la difficulté de l'exercice entrepris de quantification de ces comportements, Restoin en tire néanmoins diverses interrogations et réflexions. Nous retenons l'une d'entre elles, concernant l'adaptation aux autres, désignée comme sollicitante pour l'organisme de chacun des enfants lors des premiers jours, qui l'interroge sur d'éventuelles autres agressions que ces derniers pourraient se voir infliger par l'équipe (ex : locaux difficiles à vivre, nourriture trop différente, trop variée) (p. 12).

#### 7.1.2.4.2 - Risques et fatigue

Tous les animateurs évoquent la fatigue, qui apparaît comme un personnage à part entière dans l'animation, tandis que nous avons directement pu la constater chez certains. La fatigue apparaît à la fois une cause de risque (baisse de la vigilance, énervements) et, en partie, comme une conséquence de la gestion des risques (hypervigilance et temps de préparation, de réunion, plus conséquents).

La fatigue, dont les animateurs repèrent les stigmates, est citée comme pouvant modifier le rapport au risque (plus faible conscience des risques ; mise en place d'activités moins risquées) et les risques en eux-mêmes (baisse de la vigilance).

Anticipée ou en réaction à un constat, la gestion personnelle de la fatigue s'exerce sur des aspects personnels (se reposer, boire du café) ou interactifs ("*si c'est un gamin qui vient se plaindre toutes les 5 minutes, je vais dire "eh c'est bon quoi, enfin... dégage !"*"), avec le soutien du collectif ("*l'aide des autres animateurs*"). Aussi, pour les animateurs eux-mêmes, la fatigue est également citée positivement, fruit d'un engagement, de moments entre animateurs, pour une cohésion qui est elle-même citée comme prévenant les risques (voir A. Sirota, 1992, p. 25 : "*En colonie on aimerait ne jamais dormir ni sacrifier une minute du temps qui passe à un sommeil inessentiel. On est avide de vie, de vivre. Attention à la fatigue qu'on refuse soigneusement de ressentir et qui s'installe pourtant.*").

Les animateurs expliquent comment ils procèdent pour éviter la fatigue des enfants ou y réagir, détaillent les risques inhérents, mais également les effets positifs, tel un stigmate d'une bonne dépense. À la fois vectrice de risque et de bons moments de relâchement, la fatigue apparaît aux animateurs à la fois comme poison et remède, telle un *pharmakon* au sens quotidien de la pharmacologie.

Des courbes d'intensité animant journées, demi-journées, soirées et séquences d'activité sont présentées par les animateurs, présentant, ici, théoriquement une progressivité avant une lente accalmie. Ainsi, les travaux Planchon (1954) sur les rythmes de l'enfant, particulièrement diffusés, font encore référence dans nombre d'ACM et de formations BAFA. En 2004, Le Floc'h avait proposé une telle approche écologique au sujet des enfants pour *Les Conférences de la JPA*, pour des travaux associant *chronobiologie* et *chronopsychologie*, au prisme du modèle de Bronfenbrenner (1986). La variation du sujet observé (les enfants, contre les animateurs pour notre recherche) ne rend pas nos études diamétralement opposées, en constituent un complément, un miroir. En effet, l'application d'une approche écologique n'indique nullement que les sujets étudiés soient fondamentalement considérés comme le centre de ces systèmes, mais constituent un intérêt de recherche.

#### 7.1.2.4.3 - Mono- et multi-temporalités

Nous observons une même organisation temporelle pour chaque animateur dans certaines structures, tandis que, dans d'autres, les animateurs ont des horaires différents les uns des autres, vivant, ainsi, une multi-temporalité. On observe cette variété à la SATED, où les animateurs sont répartis dans quatre temporalités différentes, à la Maison de Courcelles, où tous les animateurs n'ont pas les mêmes fonctions durant la journée ("*coordo*", "*sécu*" et "*sécu de nuit*") et ne mangent pas strictement au même moment, répartissant leur temps en fonction de l'heure à laquelle les enfants souhaitent manger, ou encore pour les péricentres, où l'on observe un roulement des animateurs. Constances ou différences de temporalités concernent également les enfants, relativement au lever et au coucher, en colo, aux repas ou à encore à l'activité de chacun.

Enfin, nous pouvons saisir une simultanéité d'actions, une forme de bi-temporalité de l'animateur, présente et projective, lorsqu'il est avec les enfants et, dans ses pensées, se projette dans un autre moment de la journée. Cela se vérifie encore lorsqu'il s'attelle à préparer un moment d'animation à venir, une activité, un espace, en présence des enfants. Certains s'en accommodent en les faisant participer à ces préparations.

#### 7.1.2.4.4 - Préparation et programmation

Dans la plupart des structures, une programmation des journées est réalisée au préalable par les animateurs, avec diverses souplesse et distance temporelle. Certaines équipes appliquent une planification, d'autres sont amenées à l'élaborer elles-mêmes, d'autres permettent un choix aux enfants, en s'appuyant éventuellement sur leurs demandes, et quelques-unes leur admettent le fait d'intervenir pour modifier ou décider de ce qu'ils vont faire, dans une programmation, une planification souvent incontournable, projetant une activité dans le temps. Cette part de décision des enfants dans leur activité, lorsqu'elle existe, se limite parfois à des moments repérés dans une grille. La planification de la part des adultes, qui ne dit finalement pas grand-chose de l'activité de l'enfant en elle-même, hormis qu'il n'en soit pas à la conception, fait figure de caution, de gage de sérieux et d'anticipation, à la fois pour les décideurs, les parents et les enfants.

Pour les uns, la préparation d'une activité n'est pas une condition de sa réussite, contrairement à d'autres qui y voient une forme de proportionnalité. Les grilles d'activités préparées à l'avance sont à distinguer. Les unes induisent une forme figée, prête, connue à l'avance et inamovible. Les autres indiquent un intitulé sur la grille, qui n'indique pas de forme figée, invite à une adaptation au groupe, pour une préparation qui, cette fois-ci, pourra être réalisée la veille. Par ailleurs, la combinaison de la méconnaissance d'une activité commandée par la direction et d'un faible temps



de préparation apparaît, ici, comme alimentant le stress. L'expression de ces ressentis renvoie aux travaux de Karasek (1979). Celui-ci a pu pointer la combinaison d'une faible latitude décisionnelle et d'une forte demande psychologique comme facteur de stress et à l'origine de plusieurs risques professionnels et psychosociaux recensés, d'autant plus qu'elles seraient corrélées avec un faible soutien social au travail.

Si la préparation des animateurs pour le séjour peut consister en une programmation d'activités, surplombée par des thématiques ou des objectifs, emballant ainsi les vacances des enfants. Celle-ci peut également résider dans le travail d'une thématique de réflexion plus globale. Ainsi, à la Maison de Courcelles, le volet du développement durable a pu être mis en réflexion durant un an au Conseil de Maison, pour s'investir dans les préparatifs des séjours à venir.

Des animateurs entrevoient des effets contre-intuitifs à une préparation trop rigoureuse et voulue complète, comme pour les dramatisations, qui gagneraient à être, en partie, improvisées. Aussi, la préparation appliquée d'une activité manuelle, pensée et testée en amont a pu entraîner un essai devenu modèle aux yeux des enfants, avec une simple touche personnelle qui nous apparaît comme une maigre consolation.

Un caractère incontournable est associé à des jeux, figures de *topoi*, comme "Koh Lanta", en référence à une émission télévisée d'aventures, que l'on retrouve dans les entretiens de cinq animateurs, nous présentant pourtant cette adaptation comme originale.

#### 7.1.2.4.5 - Crises

Les "crises" d'enfants sont développées par les animateurs, ceux travaillant à la SATED y semblent plus accoutumés ("*nous on a déjà eu des coups, [...] on est capable de prendre sur nous*"). Ces derniers les décrivent par "*un enfant qui s'énerve, qui est frustré et qui peut être violent envers lui-même et envers nous*" ("*se taper la tête par terre, [...] presque s'ouvrir le crâne [...] nous on a déjà eu des coups, [...] bah des morsures, des... des coups de poing*"), et les expliquent par diverses raisons ("*qui va pas bien, ou qui est malade, ou bien qu'il y a un truc qui ne va pas... [...]. On le comprend pas ou il nous comprend pas. [...] Ça peut être [...] dû à plusieurs choses*"). Les animateurs de la SATED développent des stratagèmes afin de réagir rapidement (isolement des autres enfants, distraction, changement d'environnement et protection de chacun : l'enfant, les autres enfants, soi-même) aux crises et de les anticiper, collectivement et individuellement, suite à une construction au fil de l'expérience, ici d'abord marquée par l'observation. Ainsi, des particularités d'enfants sont repérées, au regard d'environnements donnés, comme pour la salle de repas, auxquels les animateurs s'adaptent en repérant les stratégies qui fonctionnent avec l'enfant

concerné, au regard de blocages ou de réactions exacerbées. Ces stratégies sont encore développées pour s'installer dans les véhicules (délais et transitions, avant de monter ; géographie d'installation) ou pour aller à la piscine, puis en sortir, et dans bien d'autres situations du quotidien, au regard de particularités repérées chez les enfants.

Certains ACM sont présentés comme un condensé, chez les jeunes, de "*crises d'hystérie*", qui apparaissent ici comme participant à la consolidation de l'équipe. Les animateurs présentent le fait que ce condensé aspire à ce qu'à une crise puisse s'en succéder une autre, et qu'il ne s'agit donc pas seulement pour l'équipe de se concentrer sur cette seule crise, mais sur l'ensemble du groupe.

Alors, la force transcendée et des habitudes pugilistiques repérées supérieures aux leurs freinent diversement les animateurs à poursuivre ou renouveler leur participation à ces séjours. Des animateurs disent privilégier une première intervention physique lors de crises, tandis que d'autres expliquent essayer d'amorcer l'intervention par la communication. Nous comprenons que la crise n'appelle pas nécessairement chez les animateurs à une réflexion construite, d'autant plus lorsqu'ils sont surpris par une situation inattendue sollicitant des aspects réflexes, interrogeant l'écart entre représentation déclarée et représentation fonctionnelle. Cela nous rappelle à l'étude de R. Lambert sur la prise de risque en situation réelle ou imaginaire, au regard de facteurs de personnalité (1970-1971, pp. 105-110). Des animateurs détaillent ainsi leurs interventions en expliquant qu'ils ont agi de telle ou telle manière sans vraiment prendre le temps de réfléchir.

Pour A. Lambert (2013, p. 151), prendre le temps diminue les possibilités de "*créer des risques*" ou, pour Monroy (2003), réduit celles de production de "*relais d'inquiétude*", qu'amène une action plus rapide et précipitée. Si la notion de "*crise*" a évolué, pour Morin il s'est même vidé, puisqu'à l'origine "*Krisis signifie décision : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui, crise signifie indécision. C'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes*" (1976, p. 149).

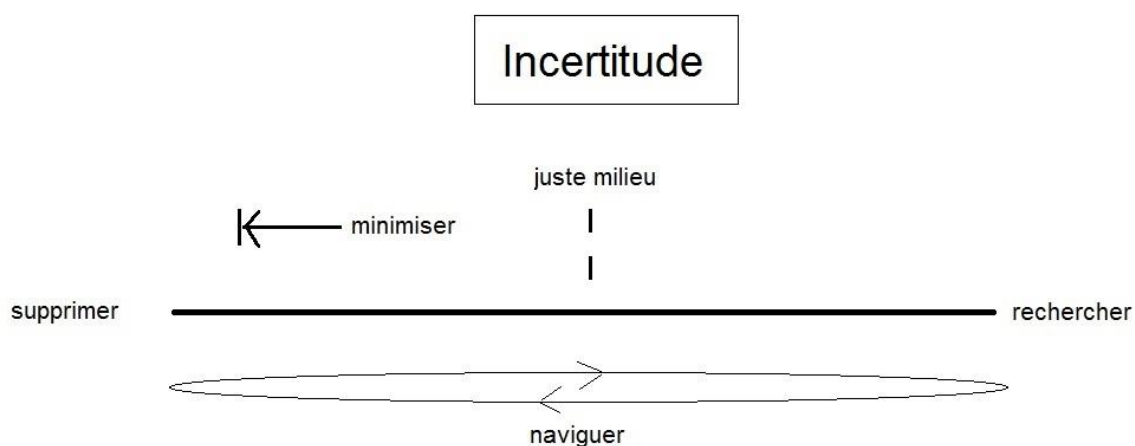
#### 7.1.2.4.6 - Les rapports à l'incertitude

Nous avons ainsi pu organiser le rapport à l'incertitude des animateurs, pour la construction de modèles idéaux-types de relation à l'incertitude qui en seraient inhérents. On retrouve aux extrêmes de cette représentation la protection contre une mort, plus ou moins symbolique, et, de l'autre, l'application à donner un sens à la vie.

Favre (2016) exerce une réflexion dans le domaine scolaire, rassemblant à la fois élèves et enseignants, au sujet de cette thématique. Quels seraient les effets des rapports aux certitudes et incertitudes des adultes en ACM sur ceux que peuvent avoir les enfants ?

Cette relation à l'incertitude traduit un pari sur l'avenir, permettant de distinguer quelque incertitudophobie, voire une risquophobie, liée à des actions de protection, et une incertitudophilie, voire une risquophilie, dont se rapproche Dufourmantelle (2011). Risquophobie et risquophilie sont des représentations culturelles issues des travaux de Douglas et Wildavsky (1982) et Douglas (1992), et ne sont ici pas à restreindre à des acceptions liées à l'économie et la politique.

Nous constatons que les animateurs incertitudophobes sont ici des animateurs qui ont travaillé avec des repères récurrents, dans les mêmes structures ou avec le même directeur, et les incertitudophiles sont ici des animateurs qui ont travaillé dans des structures variées, auprès d'équipes variées.



**Figure 4 : Modélisation du rapport à l'incertitude (Dheilly, 2019)**

1 - Nous entrevoyons une aversion, une recherche de suppression de l'incertitude, un refus de son existence, dans une volonté d'être maître, de contrôler, de prévoir ("*Moi, l'incertitude je déteste ça [...] Je n'aime pas laisser les choses au hasard*"). Ici, l'incertitude est synonyme de faiblesse, qu'il s'agit de ne pas de montrer aux enfants. Elle apparaît aussi comme une absence de maîtrise et, par extension, de danger, alors que la perte d'un acquis est mise en avant dans la définition du risque. En effet, les effets négatifs possibles à réduire, liés à l'incertitude, sont exclusivement pris en compte, rejoignant le risque *aryétique*, ou alors prédominant et l'emportent sur l'éventualité d'issues positives ("*Moi, je sécurise tout [...] j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose*"). L'incertitude est associée à la prise de risque et, ainsi, à sa fuite, dans une conformité à ce qui est estimé comme une norme. Le "*plan A*" est alors renvoyé à un "*plan B*" lorsqu'un élément est

deviné comme étant incertain, et ces animateurs estiment que peu de choses peuvent les influencer dans leur fonctionnement. Watzlawick (1991) désigne ainsi de telles recherches d'ultrasolutions comme une façon de réussir à échouer. E. Friedberg dénonce quelque peu ce qui pourrait apparaître comme des solutions miracles qui ne seraient que précaires et provisoires, quelles que soient l'irréversibilité et la solidité apparente du dispositif (1997, pp. 259-260). Slovic, Fischhoff *et al.* décrivent un "*optimisme irréaliste*" qui confère une impression de contrôler les risques (1980, pp. 185-188). Cette assurance excessive ("*franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout !*") est attribuée par les auteurs à un "*besoin de réduire l'anxiété générale par un déni de l'incertitude qui en est la cause*" (Kermisch, 2010, p. 22).

2 - D'autres animateurs recherchent une minimalisation de l'incertitude, laquelle est néanmoins acceptée lorsqu'elle est présente. Il s'agit ainsi de ne pas chercher à tout connaître dans une préparation, mais ce qui est considéré comme un maximum relatif, comparable à un seuil. Ainsi, la partie de l'incertitude qui n'est pas écartée est largement acceptée, malgré les éventuels désagréments, puisqu'elle permet à chacun de se surpasser, de se débrouiller, de "*rebondir, gérer et anticiper*". La minimalisation de l'incertitude, comme son dépassement, fait pour eux partie de "*l'aventure*". Ici, deux niveaux d'aventure sont entrevus : d'abord l'aventure que constitue le séjour, participant notamment à leur propre évolution personnelle, et "*l'aventure dans l'aventure*", désignant ainsi le fait de ne pas connaître toutes les données pour la préparation d'une activité, dont un but qui serait parfait et absolu n'est pas recherché. Cette quête d'absolu, de forme parfaite - que l'on pourrait certainement attendre dans une logique d'activités consommées - a été pointée par Aubert, de Gaulejac *et al.* comme redoutable et dangereuse (2007, p. 76). Ainsi, cette minimalisation de l'incertitude n'est pas associée à une "*panacée*" ou à "*une réponse toute faite*", désignées comme inexistantes ("*il y a pas de réponse euh... pré-faite pour moi...*"), mais plutôt à l'observation et au recul sur l'interaction ("*il faut aussi à voir ce qu'il se passe... comment l'enfant il réagit... comment moi je réagis... [...] qu'est-ce qui se passe autour... [...] il y a beaucoup de facteurs à prendre en compte*").

3 - Des animateurs estiment qu'il ne faut aller ni dans l'extrême de tout autoriser, ni dans celui de tout interdire, au détriment de la confiance et de l'action, pour un risque zéro considéré comme illusoire. Un "*juste milieu*", que la conscience ne saurait directement saisir, serait ainsi à trouver. C'est pourtant à la conscience que ces animateurs font référence pour distinguer animateurs-humains, ne pouvant qu'accepter une part d'incertitude, et d'utopiques animateurs-robots, lesquels viseraient à anéantir l'incertitude ("*Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) [...] comme des robots qu'on programme avec un "tuc tuc tuc"... (rires) une conscience...*"). Stiegler livre plus largement cette réflexion au sujet de l'homme et la technologie (2016), et Watzlawick

(1991, p. 13) désigne la sécurité comme la plus grande ennemie des mortels, que nous sommes. Une volonté de protéger un enfant de tout risque, pour lui-même et pour d'autres, aurait alors une traduction panoptique (Foucault, 1975), dans des acceptions concrètes et aussi abstraites (Deleuze, 2004, p. 41), participant à vouloir faire de lui un être prévisible, construisant des algorithmes systématiques.

Ce "*juste milieu*" correspond au *risque préférentiel*, défini comme le niveau subjectif de risque pour lequel un individu estime que le rapport entre les prix escomptés et les pertes prévisibles liées à sa conduite est maximal, réduisant ainsi au maximum la dissonance entre coûts et bénéfices. L'incertitude est même ici considérée comme salvatrice et appréciée, lorsque le groupe s'empare de ce qui est mis en place par l'équipe, pour le transformer au-delà d'attendus, à des moments inattendus. La volonté de reproduire et de programmer de tels moments improvisés confine au mille-pattes de Watzlawick (p. 14) à qui le cafard demande comment il fait pour marcher et qui en devient alors incapable, à force d'y penser<sup>6</sup>. Cette incertitude apparaît ici davantage acceptée du fait d'une confiance à l'autre qui se construit réciproquement, dans l'équipe et avec les jeunes, et de l'expérience personnelle de l'animateur.

4 - Nous avons pu reconnaître que des animateurs naviguent entre une recherche de la routine et celle de l'incertitude ("*Bah je cherche de la routine, mais quand elle est trop là, j'en veux plus*"). La nécessité de l'incertitude apparaît lorsque l'animateur ressent que la routine est quelque peu subie, s'en détachant lorsqu'il se trouve acculé ou lorsqu'il se trouve quelque peu lassé, dans une forme de relation ambiguë. Par ailleurs, les animateurs observent également cette recherche de routine chez les enfants, qui souhaitent refaire certains jeux de manière répétée. Ils entrevoient que les enfants s'adaptent et se conforment quelque peu à leur propre manière d'appréhender les choses, appréciant tant la routine installée que la nouveauté.

5 - Des animateurs définissent leur approche de l'incertitude dans les ACM par une "*appréhension positive*", qui s'appuie sur nombre de questions préalables, que ces animateurs attribuent à la combinaison de leur méconnaissance et de leur personnalité, dans une réalité à laquelle ils disent être amenés à s'adapter. Ainsi, dans quelle mesure l'incertitude ne naîtrait-elle finalement que des questions que se posent les animateurs ? Pourrait-on ainsi distinguer une incertitude qui serait observée de l'extérieur, d'une autre, immanente aux animateurs et vécue intérieurement ?

6 - Des animateurs affirment accepter l'incertitude, car ils disent accepter la possibilité de conséquences négatives ou qu'ils les minimisent. Cela peut concerner des blessures physiques ("*Après que le gamin se casse la jambe et cætera, bah ça ça peut arriver dans n'importe quelle*

---

<sup>6</sup> Voir le chapitre "La sécurité est la plus grande ennemie des mortels", pp 13-20.

*situation hein... Que je surveille ou que je surveille pas, ça peut arriver.”), ou encore un jeu qui n’apparaît pas concluant (“j’avais dit à ma collègue [...] “eh bien écoute, moi j’ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c’est n’importe quoi, on arrête.”).*

- 7 - Des animateurs expliquent aimer prévoir mais acceptent, par ailleurs, les “*temps de latence*”, lors desquels ils peuvent improviser. Ainsi, l’incertitude est ici acceptée lorsqu’elle se rapporte à un temps restreint et défini, et non à un temps relativement long et potentiellement hétéroclite, comme une journée entière.
- 8 - Des animateurs expliquent que l’incertitude en elle-même ne les dérange pas spécialement, ne leur pose pas vraiment de problème, précisant ne pas être paniqués lors de moments où ils ne savent pas ce que le groupe va faire.
- 9 - Des animateurs estiment “[*qu’il y a toujours un peu d’incertitude*]” dans l’animation, qu’ils disent accepter s’il y en a peu, si cela reste “*mesuré*”, “*contrôlé*”. Il évoquent néanmoins le fait qu’il y en ait très peu au final, d’autant plus lorsque les animateurs décident eux-mêmes des activités par avance. Ainsi, comment l’incertitude pourrait-elle être contrôlée, alors que ces termes apparaissent antithétiques ?
- 10 - Des animateurs se disent mieux disposés à accepter l’incertitude à certains moments que dans d’autres qui verraient, par exemple, s’enchaîner des événements négatifs.
- 11 - Des animateurs acceptent l’incertitude, et disent ne pas préparer de “*plan B*”, dans l’anticipation d’éventuels imprévus.
- 12 - Des animateurs disent rechercher l’incertitude, à la fois pour ses bénéfices et pour le sens d’une telle démarche. La projection dans l’incertitude rejoint alors le concept de sérendipité, l’heureux hasard, que Walpole (2008) tira du conte *Les Trois Princes de Serendip* (Khosrow Dehlavi, 2011), qui fait l’objet d’un ouvrage sous la direction de Bourcier et Van Andel (2011) et dont le contraire est la zemblanité (Boyd, 1998). Cette démarche laisse à la fois la place à la spontanéité du moment (“*ce sont peut-être les meilleurs moments, qui n’étaient pas prévus et, au final...*”), au vécu du moment présent, mis en exergue par Rousseau (1978, pp. 111-112) face aux “*méfais de la prévoyance*” (p. 113). La projection dans l’incertitude laisse également la place à l’humain - dont l’évolution perpétuelle de la pensée et des situations rencontrées pourrait rendre insaisissable, hormis par une forme globale, le Gestalt (dont trois acceptions sont confrontées par Monnoyer, 1999) - et sur lequel ces animateurs ne souhaitent pas exercer de contrôle, préférant une visée d’épanouissement individuel et collectif, quand bien même des conflits apparaîtraient. Ces

animateurs mettent alors en avant de nécessaires observation et écoute. Pour ces animateurs, c'est justement l'incertitude qui fait vivre le groupe et qui offre des moments mémorables, présentant "*des petits moments de vie*", de l'improvisation qui n'aurait pu se lancer sous une forme anticipée par des adultes. Ils estiment ces moments comme les meilleurs, au moins pour les adultes, vraisemblablement, selon eux, pour les enfants. Cette opportunité, saisie au moment où elle passe, renvoie à l'une des trois divinités de la Grèce antique, *Kairos*, différenciée de *Kronos*, représentant le temps chronométrique, mesuré et mobilisé pour la planification, et *Aïon*, qui renvoie au temps cyclique, retrouvé dans le calendrier annuel et les saisons.

Ainsi, pour eux, "*l'action engendre la réaction*" et l'incertitude apparaît normale, ne leur fait pas peur, l'évolution de toute situation appelant à une évolution des représentations qu'ils peuvent en avoir, et de s'adapter. Pourtant, accepter l'incertitude n'apparaît pas ici comme la marque d'une grande confiance en ce qui va se passer, les certitudes leur apparaissant avec des limites. La programmation est alors relativement fuie, d'autant plus qu'elle appelle à être respectée. La place laissée à l'incertitude revêt alors des bénéfices, liés à l'absence de déception face à un produit en deçà de ses espérances et prévisions, d'autant plus qu'une grande préparation n'implique, par exemple, pas nécessairement un groupe qui accroche. L'incertitude paraît incontournable pour certaines pratiques, comme l'itinérance, lorsque celle-ci vise davantage à se rapprocher du vagabondage et de l'errance active que du voyage organisé.

Ces animateurs estiment qu'il y a nécessairement de l'incertitude dans l'animation, dans une proportion supérieure aux certitudes, l'absence de risque zéro n'entraînant pas chez eux qu'il faille tout interdire sous prétexte du risque. Pour eux, trop de critères incontrôlables constituent la limite du risque, tandis qu'ils affirment ne pas chercher à tous les contrôler, résistant diversement aux demandes de la direction et des collègues en matière de planification.

#### 7.1.2.4.7 - Incertitude permanente, incertitudes ponctuelles

Des animateurs présentent un caractère permanent lié à l'incertitude, tout et n'importe quoi pouvant survenir à n'importe quel moment, y compris la nuit, alors que les animateurs dorment. Cette permanence est représentée, par les uns, comme une multitude, une infinité de ponctualités successives - constellant cette permanence -, qu'ils traduisent par une surveillance de tous les instants, confinant au stakhanovisme, quand d'autres l'appréhendent d'une manière globale et systématisée. D'autres animateurs se concentrent sur un élément d'incertitude, reportée sur un seul point d'attention, particulier et ponctuel.

## **7.2 - Discussion au sujet du modèle et de ses limites**

### **7.2.1 - Les limites du modèle**

Les données récoltées, à l'occasion d'entretiens à la trame commune, n'ont pas été mises en correspondance question par question, d'une manière automatique et mécanique. Le modèle de Bronfenbrenner (1986) nous a amené à ventiler ces données au gré des systèmes mentionnés.

#### **- Quelles données dans quel système ?**

L'une des limites de l'application de ce modèle a d'abord résidé dans le fait de déterminer qu'une situation puisse se positionner à un niveau de système donné, alors que cette situation ne saurait être indépendante des autres, qui en seraient également satellites. Nous avons simplement tâché de saisir un coup de projecteur mis par l'animateur, l'accent donné à certains aspects d'une situation en interrelation avec les autres. C'est ainsi, par exemple, pour l'isolement d'une dyade, alors que cette dyade n'est, au final, pas indépendante d'une autre entité satellite, qui pourrait alors inviter à considérer la constitution d'une triade.

Aussi, de cette façon, une même illustration a pu être mobilisée dans divers niveaux de système, l'accent ayant alors été mis sur une facette appropriée. La limite subséquente de cette sous-catégorisation est qu'une infinité de liens pourrait être réalisée et que les données, ici traitées à travers le modèle, ne les présentent évidemment pas tous, se limitant à ce qui a pu être évoqué et repéré, dans une simplification digérée par l'auteur et rendue accessible au lecteur. Aussi, certains aspects nous sont apparus plus indirectement repérables que d'autres, car peu évoqués, peu référencés et conceptualisés par les animateurs. C'est le cas des liens entre l'animation et l'économie ou les assurances ou encore de l'histoire de l'animation.

#### **- Entremêlement**

Nous sommes conscient de la difficulté affectée par la notion de risque, dans la constitution de catégories. Fermer les réponses à des catégories a représenté pour nous, dans un premier temps, un exercice périlleux, persuadé que ces catégories devaient être clairement identifiées avant de réaliser le traitement. Nous avons compris que le sens de notre recherche était de constituer ces catégories, apparaissant à l'intérieur des niveaux de système, sans que l'exclusivité des catégories représentées ne traduise une exclusivité absolue et immuable des animateurs rencontrés eux-mêmes à l'intérieur de ces catégories.



Aussi, nous devons entreprendre l'exclusivité des catégories en tenant compte du fait que la notion de risque représente à la fois ce qui est protégé et ce qui doit être pris. Elle englobe, d'une part, des pertes et, d'autre part, des bénéfices, qui peuvent revêtir des effets primaires et des effets secondaires (une conséquence matérielle peut avoir une répercussion affective, la protection de quelque chose peut constituer le gain d'autre chose...). Pour que cela ne soit pas soumis à notre propre subjectivité et nos propres représentations fluctuantes, la difficulté s'inscrivait dans un paradigme objectivité / subjectivité, d'autant plus que les animateurs eux-mêmes pratiquent la catégorisation, cela nous amenant alors à prendre de la distance pour notre propre travail de catégorisation.

L'exclusivité des catégories a néanmoins permis de quelque peu nous défaire d'entremêlements, pour poser des repères utiles pour nous y retrouver dans les données, mieux savoir décrire d'éventuels mélanges, comme lorsque plusieurs temporalités sont embrassées à la fois, dans une réalité physique, ressentie et représentée, ou pressentie et projetée.

#### - Centre et périphérie

La réduction du volume de données consiste à décider des ensembles de données que nous considérons pertinents et qui nous semblent pouvoir apporter un éclaircissement à la considération du centre de notre objet de recherche : le rapport au risque. Déterminer et cibler le central pour notre recherche n'a pas été une mince affaire, pour une nécessaire distinction entre un environnement "vecteur" de pertes et de prix et un environnement "cible" des pertes et des prix. Le modèle de Bronfenbrenner (1986) nous a été utile pour repérer et rassembler les niveaux de système dans lesquels le risque se joue.

Une considération trop importante de données périphériques risquait de nous déplacer du centre de notre recherche, amener au hors-sujet et au contournement de nos questionnements. Le but de l'opération était ici d'observer ce sur quoi les animateurs s'appesantissent, relativement à notre objet de recherche, de rechercher les points d'appuis, d'exercer une comparaison avec les paroles portant sur le risque, d'établir des éléments d'observation standardisés.

#### - Constantes

Une subdivision infinie pourrait s'exercer pour différencier et spécifier les situations, ce qui encourage à la poursuite de cette recherche, pour la découverte de nouveaux aspects. Cela peut néanmoins s'avérer frustrant pour qui s'attend à un produit fini. Ici, nous avons taché d'en déterminer de grandes tendances. Repérer à la fois le générique et le spécifique permet ne pas sombrer dans la caricature de ces formes.

Quand bien même de la singularité peut se repérer et qu'une position dans laquelle l'on estime que tout est spécifique puisse être défendable, cela n'est pas antithétique avec le fait de cerner du générique. Attraper ce générique, faire émerger ce transversal, visant à voir ce qui revient régulièrement et nécessairement quantitatif, ne nous est pas apparu aisé, du fait qu'il puisse s'appliquer à la fois à l'animateur, qui ressent et agit, et à son environnement, qui suggère, offre et permet. Nous avons appris à lire et ordonner les données au fur et à mesure pour y déceler des constantes dans les représentations, dans les illustrations, dans les pratiques et conduites rapportées, observant des invariants structurels, des structures de propos, des similarités et des différences.

#### - Une faible quantification

Nous avons estimé cette méthode comme adaptée, non pas comme une pensée définitive mais comme une mise en action. Nous concédons et assumons le penchant plus qualitatif de ce travail. Ces qualifications pourraient amener à être évaluées quantitativement dans une phase ultérieure, au regard de la typologie et des profils constitués.

Aussi, quelle est la place de l'anecdotique dans l'organisation des données ? En effet, le caractère anecdotique l'est-il pour le répondant, pour l'analyse, pour nous-mêmes, pour ce que nous imaginons d'une opinion générale ? Que signifient les redondances observées *via* le modèle développé de ce qui pourrait apparaître, à première vue, comme anecdotique ? Des "*signaux faibles*" (Ansoff, 1975 cité par Lesca et Lesca, 2009, p. 138), lorsqu'ils concernent des menaces de pertes, pourraient apparaître seulement comme de l'anecdotique, de l'insolite, mais de tels signaux, considérés sur un "*continuum vitaliste*" (Lesca et Lesca, *ibid.*), peuvent être interprétés comme des incidents critiques en préparation. De tels "*signaux faibles*" pourraient tout aussi bien s'envisager de manière positive.

Aussi, la simple mention de conséquences négatives n'induit pas un degré de crainte qu'il nous est quelquefois peu évident de nous représenter à la lecture des données. Celles-ci pourraient être alors quantifiées et éventuellement comparées.

#### - Saisir un tout

Nous avons pris le parti d'une approche holiste à travers le choix du modèle de Bronfenbrenner (1986), d'un ensemble indivisible, supérieur à la somme de ses parties. Appliquer une approche réductionniste aux données, ainsi triées, négligerait l'essence-même du modèle de Bronfenbrenner (1986), ce dernier insistant sur le fait que l'ensemble des niveaux de système devait être pris en compte pour une analyse. Un niveau de lecture global et supérieur participe à considérer leurs liens et leur genèse, que nous privilégions à une forme d'élémentarisme.

Adopter un point de vue dualiste cartésien reviendrait à séparer l'homme et la nature. Or, dans la théorie de Bronfenbrenner, l'environnement et la personne considérée sont toujours liés. Dans une mise en abyme, le point de vue même des animateurs à ce sujet (holiste / dualiste), porté par leurs dialectiques, participe à générer des prises de position.

La considération holiste a participé à limiter l'effet de halo, qui donnerait une interprétation et une perception sélective d'informations, pouvant rallier la première impression qui a fait suite à l'entretien.

#### - Morcelé

La description et le compte-rendu des données se réalise à travers les niveaux de système, s'appuyant sur un modèle socio-écologique, systémique et holiste. L'holisme est un courant de pensée qui étudie les structures, les systèmes intégrés et les interactions complexes. Il est à l'origine de l'approche systémique et se distingue du behaviorisme, courant psychologique auquel ont contribué les travaux de Watson (1913), Pavlov (1977) puis ceux de Skinner (1938, 1974), qui se veut objectif et pour lequel tout comportement est contrôlé par sa conséquence. Ce dernier permet l'étude du comportement observable d'un individu et l'analyse comme un processus au sein de l'environnement et comme l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu. Prenant appui sur l'expérimentation et la mesure scientifique, il ne fait pas appel au psychisme comme principe explicatif des actes ou du comportement et vise plutôt à établir une relation statistiquement significative entre des variables de l'environnement et le comportement étudié. Pour Skinner, ni le réflexe conditionnel de Pavlov, ni le paradigme Stimulus-Réponse de Watson ne suffisent à expliquer la plupart des comportements, notamment pour les comportements sans cause antérieure apparente dans l'environnement. Pour de nombreux comportements, semblant spontanés ou volontaires, Skinner tenta d'appréhender les déterminants de comportements sans cause antérieure apparente dans l'environnement plus large. Les expériences qu'il mena sur des animaux le conduisirent à des résultats contre-intuitifs, sur un comportement moins changé par ce qui le précède que par ce qui le suit. Ce modèle S-R-C (Stimulus-Réponse-Conséquence) apparaît aujourd'hui principalement sous le nom de *comportement opérant* et l'enrichissement du modèle de développement humain, par le *chronosystème*, permet ici d'ouvrir à ces conséquences que nous n'aurions pu ignorer pour aborder cette notion de risque.

Ainsi, Skinner a étudié le comportement observable d'un individu et l'analyse comme un processus au sein de l'environnement et comme l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu. Prenant appui sur l'expérimentation et la mesure scientifique, il ne fait pas appel au psychisme comme principe explicatif des actes ou du comportement et vise plutôt à établir une relation statistiquement significative entre des variables de l'environnement et le comportement étudié. Dans un

environnement constitué de nombreux éléments de diverses natures, qui déclenche l'ivresse de chercher à en préciser la réalité avec un détail toujours plus fort, nous étions dans un premier temps et sans le savoir dans une telle optique, non conscient que nous pouvions nous engager autrement. "L'inconvénient" du modèle socio-écologique est qu'il est une approche de réalités multiples entre causes et conséquences, une course perdue d'avance dans des réalités en mouvement, mais qui permet de poser des repères, des jalons pour notre raisonnement. Nous en avons néanmoins pris le départ, avec la volonté de découvrir sur le sujet et son champ de complexités, d'en construire un modèle de compréhension.

La réduction du volume des données pour les simplifier était au départ insupportable et a longtemps signifié pour nous la trahison d'une certaine partie de la vérité en ne la mentionnant que d'une manière parcellaire. Dans le film *La solitude du coureur de fond* (Richardson, 1962), le personnage de Colin Smith s'apprête à remporter la course qui le libérerait de sa condition en maison de redressement, mais s'arrête avant la ligne d'arrivée afin de laisser la première place à son poursuivant. Accepter les limites scientifiques, c'est un peu accepter de dépasser cette image, du franchissement de cette ligne. Au départ, ce travail nous apparaissait comme nécessairement compliqué, alors qu'agir à la fois de façon méthodique et ordonnée, de repérer ce qui se répète, ce qui revient ou ce qui dénote, nous apparaît plus adapté et confortable aujourd'hui.

Relativement à la conservation, au classement, au traitement des données, nous sommes averti et conscient que deux enquêteurs opteraient pour des stratégies profondément ou subtilement différentes, pour des résultats nécessairement différents, y compris pour des stratégies proches. Nous n'avons pas, ici, la prétention de parvenir à saisir d'une manière complète et ultime le rapport au risque des animateurs, mais de proposer un modèle de compréhension, fruit de nos travaux, soumis au débat.

#### - Perceptive et culturaliste

Le modèle écologique de développement humain de Bronfenbrenner (1986) est guidé par une approche culturaliste. Il ne nous a pas paru aisé d'exposer conjointement l'environnement social et l'environnement physique issus des données. Notons la mention forte d'environnements sociaux et la frontière marquée entre l'ACM et l'extérieur des structures (Cédric : "*le risque c'était plutôt à l'extérieur*"). Celles-ci montrent une forme de disruption avec la nature. Néanmoins, ce que construit et produit l'Homme n'apparaît pas extérieur à cette nature, à moins d'ignorer les influences antérieures qui auraient déjà pu la "*gauchir*" (voir Houssaye, 2009, p. 121).

## **7.2.2 - Interprétation des données : avertissements**

### **- L'abduction**

Dans l'interprétation des données, nous devons être prudent dans l'attribution de relations de causalité, par raisonnement abductif, par exemple. Aussi il nous est nécessaire d'établir la distinction entre les faits décrits d'une part, et les ressentis ou les jugements d'autre part, à travers les éléments qui pourraient permettre de les percevoir. Il s'agit d'avoir cela à l'esprit pour les étapes du traitement des données, d'interprétation et d'analyse, comme cela a déjà pu être le cas lors de l'exercice de récolte des données.

Ainsi, trancher radicalement pour une référence au contenu manifeste, nous amène à nous référer à des liens établis verbalement par les animateurs, laissant de côté les liens que nous pourrions supposer, les corrélations que nous pourrions établir. Si des corrélations peuvent être repérées, restons mesuré quant aux attributions causales. Ainsi, par exemple, pour l'évolution de la perception du risque d'un animateur, comment distinguer ce qui est lié à son expérience de ce qui relève de l'actualité ? Quel sens aurait, d'ailleurs, une telle distinction ?

Notre questionnement rejoint celui de Renn (1987, p. 75), repris par Kermisch (2010, p. 164), qui pose la question suivante : *“les formes sociales sont-elles l'expression de tendances innées à adhérer à un biais culturel donné - ce qui impliquerait un déterminisme individuel ? - Ou, au contraire, les affiliations à un biais culturel résultent-elles des interactions entre individus et donc du type de forme sociale dans laquelle ils évoluent ?”* Kermisch fait ainsi part de la réponse de Renn : *“Les individus ne sont pas soumis passivement à une structuration sociale ; ce sont eux qui, par la construction de biais culturels, confirment leur appartenance à telle ou telle forme sociale”* (ibid.). Le modèle de Bronfenbrenner (1979, 1986) met, d'ailleurs, en avant une personne, au final, omniprésente dans les interactions. Déterminisme et liberté de choix sont ainsi renvoyés dos à dos.

### **- Le morcellement et la radicalité**

La considération de l'écosystème humain était initialement, pour nous, synonyme d'une volonté forcément humaniste, progressiste et bienveillante, en comparaison avec une prise en compte de l'humain qui ferait fi de son environnement. À cette étape de la recherche, nous comprenons que, si notre intention était réelle, notre représentation était tronquée, voire fautive. En effet, au moment de l'interprétation des données, nous comprenons qu'une approche écologique pourrait tout à fait être mise en pratique au service d'un régime totalitaire, qui pourrait s'appuyer sur le repérage de certains

facteurs de risques liés à l'environnement et choisis, pour les éliminer un à un, en les considérant de façon isolée, tels des paramètres.

Ainsi, Haeckel (1877), qui contribua par ses écrits à la diffusion de la théorie de l'évolution, a ouvert la porte à l'eugénisme, au suprématisme racial. Dans un autre sens, nous comprenons également que des pratiques qui ne considèrent pas l'environnement d'une personne ne correspondent pas à une volonté malveillante. Néanmoins il s'agit, selon nous, de ne pas considérer les individus comme des objets, tant dans une approche individuelle qu'environnementale, en niant le vivant.

## Chapitre 8

### La meilleure façon de risquer

La suite de notre analyse se fera en trois étapes. La première porte d'abord, sur une réflexion relative à la considération des résultats portée sur l'individu. Nous nous attarderons dans la deuxième sur les effets contre-intuitifs d'une stricte et unilatérale gestion des risques, qui apparaît en filigrane. Enfin, dans une dernière partie, sera abordée la question des frontières : celles que nous mobilisons pour notre organisation des données, et celles que les animateurs exposent, par ailleurs, dans une variété de rapports aux risques.

#### 8.1 - Quid de l'ontosystème ?

##### 8.1.1 - Caractéristiques systémiques

Cette étude éclaire la relation animateur-environnement. Il serait tentant de chercher à considérer les caractéristiques internes de l'animateur, les traits de personnalité qu'il mettrait en jeu et qui interviendraient dans son rapport au risque. Dans un collectif d'animation, ces traits de personnalité peuvent ainsi se révéler très variés. L'opposition de style et de vie chez les animateurs est mise en avant dans *La meilleure façon de marcher* (Miller, 1976), film dans lequel deux animateurs nous offrent, en premier lieu, une vision romancée et presque caricaturée de leurs sensibilités : l'animateur dur et sportif et l'autre doux et cultivé. Or, dans la théorie de 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 al., 2012, p. 14). Ce niveau supplémentaire de l'écosystème humain, interne à l'individu, porteur de ses caractéristiques propres, nommé *ontosystème*, a été intégré par Belsky (1980). Nous n'avons pas retenu l'*ontosystème* dans notre analyse. Si Bronfenbrenner a étoffé son modèle de considérations génétiques et biologiques (2009, p. 18), il ne concédait pas intégrer l'*ontosystème* à son modèle, cela dénaturant le concept d'environnement tel qu'il l'avait présenté, l'individu se trouvant toujours implicitement présent dans l'interaction :

*“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”* (Absil, Vandoorne et al., op. cit., p. 15).

Il s'agit donc ici de considérer le système écologique entier et de penser le risque en ACM en essayant de savoir ce qu'en disent les acteurs, parmi lesquels les animateurs, bien que le risque ne soit certainement pas envisagé de la même façon à froid qu'à chaud. Ce modèle permet, d'une part, d'appréhender plus largement ce qui se trouve à l'intersection d'évènements vécus positivement ou négativement, par les uns et les autres. D'autre part, à travers son approche, Bronfenbrenner apparaît "*très attentif aux rôles des personnes engagées dans l'interaction*" (p. 14), la couture entre l'individu et son environnement étant, par ailleurs, préservée.

Des caractéristiques biologiques ont pu être citées par des animateurs, comme le sexe qui amène des différences d'organisation et de sollicitations rapportées, selon qu'ils soient des filles ou des garçons. Ainsi, Quentin évoque le camping et une organisation qui répartit les filles aux animatrices et les garçons aux animateurs, ou encore le transport du matériel, principalement par les jeunes garçons, à la faveur d'une animatrice. Dans quelle mesure cette caractéristique biologique amène animateurs et animatrices à des situations différentes ? Cela conférerait-il alors des situations de risques particulières ? Serait-ce plus particulièrement vrai dans certaines organisations ? Qu'en est-il pour d'autres caractéristiques biologiques ?

Pour Gillet, l'animateur (professionnel, dans le texte) modifie ses positions dans un triangle borné par des fonctions de production, d'élucidation et de facilitation, qui correspondent à des modèles d'animateur technicien, militant et médiateur, pour des logiques d'action respectivement pratiques, idéologiques et stratégiques (2018, p. 190), l'une nourrissant l'autre (p. 188). Il détaille que cette adaptation se réalise selon des situations, des circonstances, des rapports de forces, une histoire collective, la formation, les expériences, mais aussi la mémoire, l'intelligence, la compétence stratégique, ainsi que la détermination, la volonté et la motivation (*ibid.*). Ces dernières sont-elles à envisager comme des caractéristiques internes à la personne ou ne vaudraient-elles que par leur lien avec un élément extérieur ? Le détail transporté par le modèle de Bronfenbrenner (1986) permet alors de contribuer au classement de ce qui intervient dans ces modifications de positions.

L'*ontosystème*, ici non retenu, inclut des variables et caractéristiques du sujet, que précisent notamment les traits de la personnalité retenus dans le modèle des Cinq Facteurs : le névrotisme, l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, l'agréabilité et la conscience (Costa et Mc Crae, 1988 ; Goldberg, 1981, 1990). La mise en jeu de l'*ontosystème* entraînerait le fait qu'un *microsystème* deviendrait un système d'*ontosystèmes* en interaction, ce que Bronfenbrenner (1979) désigne quant à lui par "*dyade*", soit "*la relation engagée entre deux personnes*".

Concernant les personnes et les risques, Zuckerman, Kolin *et al.* (1964) et Zuckerman (1980, 1983, 1990, 1994) tentent d'expliquer des différences inter-individuelles par une constante



comportementale, pour une tendance à la “*recherche de sensations*”. Zuckerman désigne comme *sensation seeking* le “*trait de personnalité*” (1994, p. 27) défini par la recherche d’expériences et de sensations qui sont “*variées, nouvelles, complexes et intenses*” et par le “*désir de prendre des risques physiques, sociaux, juridiques et économiques pour le bénéfice de telles sensations*”. Il développe l’échelle de “*recherche de sensation*” (“*sensation seeker*”), afin de déterminer des profils en lien avec la prise de risques, qu’il dessine pour des personnes répondant à des questionnaires, pour lesquels il détermine un score de recherche de sensation. La *recherche de danger et d’aventures* (pour des activités comportant des éléments dits “*à risque*”), la *recherche d’expérience* (le goût pour un style de vie non conventionnel, aux expériences nouvelles et excitantes, quand bien même elles font un peu peur et sont illégales ou non conventionnelles), la *susceptibilité à l’ennui* (qui traduit une aversion pour les activités routinières, répétitives), la *désinhibition* (qui désigne l’adoption de comportements désinhibés socialement et extravertis, de recherche de stimulation par l’utilisation de produits et des expériences sexuelles plus variées. Celui-ci pourra dire que “*presque tout ce qui est agréable est immoral ou illégal*”) ou encore des *facteurs généraux* sont les cinq composantes qui l’organisent (*ibid.*). En 1978, Eysenck et Eysenck déterminent un trait de personnalité qu’ils nomment “*audace*”, qu’ils estiment similaire et comparable au “*sensation seeking*” et qui se caractérise par la recherche de sensation et la prise de risque.

De tels profils pourraient-il se dessiner chez les animateurs ? Certains ont pu tenter d’expliquer des différences interindividuelles liées à l’incertitude par une constante comportementale. Serait-elle inscrite dans la personne ? Une tension s’exerce entre les uns, qui attribuent une forte importance à l’inné, et les autres, qui, à l’opposé, octroient leur considération uniquement à l’acquis.

Une importance conférée à l’inné se retrouve dans les propos de Charlotte et ses représentations (“*Parfois, on se rend compte qu’il y a des gens qui ne sont pas du tout faits pour l’animation. Ils essaient, mais ils ont un contact très difficile avec les enfants*”), rejoignant ainsi les propos d’une auditrice, lors d’une émission sur les colonies de vacances (“*vous êtes faits pour le contact avec les enfants... c’est inné... ou alors c’est juste pour passer le temps ou trouver un emploi... c’est dans la personne*”)<sup>7</sup>.

Plusieurs animateurs évoquent pourtant une rupture entre celui qu’ils sont dans la vie et celui qu’ils peuvent être dans l’animation, d’une manière ponctuelle ou chronique. Cette considération se rapporte plus précisément à l’entrée en relation avec les autres et à la pratique d’activités à risques, comme pour Dimitri ou Steve qui disent ne certainement pas les faire pratiquer en ACM. Si les paroles des animateurs reflètent leur rapport au monde, les traduire en une considération idiosyncratique

---

<sup>7</sup> Europe 1 (2019). *Aujourd’hui, quel avenir pour les colonies de vacances ?*, 16 mai. (avec J.-M. Bataille et A. Carayon).

mésestimerait particulièrement l'interaction avec l'environnement dans le rapport au risque, créerait des catégories "hors-sol", figerait les représentations de l'animation.

D'une part, pour les auteurs à l'origine du paradigme psychométrique, comme Starr dès 1969, le risque est une représentation "objective" du danger, ce qui présuppose de chercher à évaluer la perception de risques réels. D'autre part, Kermisch (2010) analyse que dans le paradigme culturaliste ouvert par Douglas et Wildavsky (1982, p. 186), le risque est "*le fruit d'un processus social en interaction avec le monde*" (p. 145), - alors que ces derniers interchangent dans leur écrit "*risque*" et "*perception des risques*". Ainsi, Douglas et Wildavsky (*op. cit.*) insistent sur les aspects collectifs des croyances qui participent à la perception des risques par opposition à des considérations individualistes. Pour sa part, Shrader-Frechette (1991) alerte sur un réductionnisme sociologique et une attribution unique à des facteurs sociaux, dans une essentialisation culturaliste. Ainsi, cette mise en garde concerne la stéréotypie qui peut accompagner la réduction de l'information.

Sjöberg (1998, p. 116, cité par Kermisch, 2010, p. 154) insiste sur le fait que la peur n'a pas seulement une fonction sociale, mais qu'elle exerce aussi une fonction biologique dans la protection des organismes vis-à-vis du danger, alors que Douglas prend par la suite la peine de clarifier sa position, pour mieux faire entendre qu'elle ne remet pas en question une certaine réalité du risque (1994, p. 3).

L'application du modèle de Bronfenbrenner (1986) nous a permis d'embrasser des associations de formes sociales, et leurs changements, pour une analyse du corpus des données qui s'est affinée, non définitive mais approchante à mesure des liens que nous parvenons à comprendre quant au tissage entre les différents niveaux de systèmes. Néanmoins, lorsque le risque objectif est convoqué, on en oublie alors la personne dans son environnement, le risque est objectivé en dehors d'elle-même.

### **8.1.2 - Environnement et milieu**

Certains animateurs se voient attribuer ou s'attribuent une place particulière dans le système : "*mon groupe*", "*mes enfants*", "*mon planning*", "*mon matériel*", "*mon activité*". Cela traduit ainsi une certaine emprise de leur personne dans le système, renvoyant à la question de leur responsabilité.

Les interactions avec l'environnement nous permettent d'ouvrir la réflexion au concept de milieu, tel qu'a pu le préciser Uexküll (1984), et non plus seulement à celui d'environnement. Si le mot "milieu" peut se traduire par environnement, le concept de milieu se distingue de celui d'environnement (Petit, 2015). Uexküll (1984) a participé à la distinction de ces deux concepts. Petit (2015, p. 4) explique que "*le milieu dit plus que l'environnement, car il n'est pas extérieur, mais extérieur et intérieur, ou plus exactement il est au mi-lieu de l'intérieur et de l'extérieur.*" Il indique ensuite que "*le milieu dit moins que l'environnement, car à proprement parler, il n'environne pas l'être dont il est le milieu, il*

*n'est pas à l'extérieur de lui, il le conditionne, il le constitue.*” Sensible à cette distinction, Canguilhem (1969, p. 10) présente la pensée comme *“le décollement de l'homme et du monde qui permet le recul, l'interrogation, le doute (penser, c'est peser etc.) devant l'obstacle surgi”*. Cette dialectique ouvre au regard porté sur la place de l'être humain et alerte sur d'éventuels excès, de maîtrise ou de passivité, à propos de ce qui l'entoure.

Différents niveaux, espaces ou sujets de référence peuvent être appréciés dans le *microsystème* lui-même, avec une importance démontrée de la notion de contrôle, de contrainte et de réactance comme concepts explicatifs des relations à un environnement considéré comme structure d'opportunités (Moser, 2009, p. 28). Ainsi,

*“le degré de contrôle que l'individu peut avoir sur l'environnement, le sentiment d'appartenance et l'appropriation environnementale sont directs dans l'espace privé, envisageables au niveau des environnements partagés de proximité, médiatisés par des représentants institutionnalisés au niveau des environnements collectifs publics, et difficilement envisageables au niveau global”* (Michel-Guillou, 2010, p. 2).

L'animateur évolue dans des milieux dans lesquels il pourrait plus particulièrement décider et s'impliquer s'ils sont proches de lui. Il va percevoir et ressentir, puis subir ou participer aux annonces et aux tentatives de reconstruction de son environnement et de celui des enfants, ce qui dénote une pensée et une volonté d'agir sur les risques. Nous avons pu relever que la recherche de maîtrise des risques s'appliquait notamment à l'espace, au temps, aux personnes et à leurs relations.

### **8.1.3 - Des rapports au risque**

La signification de l'expression *“rapport à”* ne va pas de soi. Éclairer sa signification révèle une façon d'approcher la question. Celle-ci peut représenter un *ratio*, comme par exemple celui du nombre d'enfants par rapport à l'espace d'un local disponible, celui d'une action à réaliser par rapport à un temps donné relativement faible ou encore d'une action entreprise relative à des connaissances et une expérience dont on dispose. Le *“rapport à”* peut également révéler la prise en compte de quelque chose, son appréhension.

Aussi, lorsque les animateurs parlent de ce qui pourrait participer à changer leur rapport aux risques, quatre points nous interpellent.

Le premier est relatif au plan sur lequel ils envisagent le risque, les verbes qui l'y relient : est-ce un rapport de gestion, de maîtrise, de prévention, d'évitement, de réduction, de fuite, de transfert, d'ignorance, d'acceptation, de recherche, d'exploitation, d'affrontement ou de destruction ? En effet, *“le rapport à”* quelque chose, et donc ici au risque, nécessite d'être recueilli et non seulement pensé

extérieurement avec les limites de notre cadre de pensée. Dans quelle mesure cela dénote-t-il de leur rapport au monde, d'un type d'interface entre les deux, d'une articulation ? Être attentif au plan sur lequel est envisagé le risque est non seulement intéressant pour le chercheur que nous sommes mais se révèle, par ailleurs, constructif dans une animation qui n'est pas une activité solitaire. En effet, l'animateur va pouvoir mettre le risque sur un plan alors qu'un enfant, un autre animateur ou le directeur le mettent sur un autre... Ainsi, cerner l'usage du verbe "risquer", du mot "risque", par contextualisme, participe grandement au sens à donner aux échanges.

Nous relevons ensuite, pour certains, une constance dans leur rapport au risque, et une insensibilité explicitée à l'environnement, tandis que d'autres font état de fortes variations et de nombreux facteurs pouvant intervenir dans cette interaction.

Aussi, le rapport au risque peut être ramené à des éléments endogènes, intimes à l'animateur, à un contrôle interne à l'animateur, ou au contraire exogènes, extérieurs à l'animateur. Nous observons que ce qui apparaît sous contrôle interne peut s'avérer sous l'influence d'éléments extérieurs (organisation du temps, bruit...), par exemple sous couvert de fatigue.

Enfin, si certains animateurs restent dans le domaine de la parole narrative, constituée d'exemples, d'autres utilisent une parole plus technique et conceptualisent leur pratique, à travers la construction de discours.

#### **8.1.4 - Des rapports au monde**

L'usage du modèle interactionniste de Bronfenbrenner (1986) nous écarte d'une catégorisation de profils typiques d'animateurs basés sur des caractéristiques internes, surchargées de sens ("froussard", "prudent", "aventurier", ...), parodiques, limités à l'index de nos propres représentations. Nous repérons et catégorisons différents types de rapports au monde développés par les animateurs.

#### **Déterminisme**

*"On fait quelque chose, et puis, derrière, eh bien, il y a une chose qui se produit à cause de la chose qu'on a fait, et puis [...] on a eu un gros souci."* Sébastien

Pour le déterminisme philosophique (Laplace, 2009), l'avenir est complètement déterminé par le présent, est complètement prévisible lorsqu'on connaît le présent, dans un nécessaire enchaînement. Aussi, il suppose qu'une parfaite connaissance de quelque situation présente permettrait de reconstituer, en pensée, l'ensemble du passé qui y a conduit. Enfin, il pose l'existence, pour toute

situation du présent, d'une chaîne de causalité, unique, débutant infiniment loin dans le passé et se prolongeant infiniment loin dans l'avenir.

On trouve ainsi un enchaînement de nécessaire cause à effet, sans rupture, les nouvelles causalités apparaissant chacune en lien avec la précédente, comme le résultat de causes. Ainsi, cela induit à la fois que nous ne sommes pas la source de nos actions - que les choix seraient une illusion puisqu'ils seraient le résultat d'influences physiques, sociales - et une calculabilité de l'avenir. Des transitions comme "*donc*" ou "*du coup*" cousent de tels fils blancs de raisonnement, de conséquences semblant purement induites par le contexte, parfois réduit à un seul élément de causalité -, et donc aux représentations.

### Déterminisme social

*"Là-bas c'est des putains de bourgeois, je peux le dire maintenant [...] Il y a des enfants de parents médecins anesthésistes [...], les enfants quand on leur disait de nettoyer, à la question « c'est la femme de ménage qui va le faire ? » Ils répondaient « c'est son travail. »"* Tiffanie

Le déterminisme social attribue à la société la primauté sur les comportements individuels, qui seraient le fruit de l'influence sociétale. Ainsi des comportements sont attribués à des groupes sociaux (voir Bourdieu et Passeron, 1970).

### Déterminisme statistique

*"C'est des feuilles qui permettent de nous renseigner [...] où est-ce qu'il est ? S'il est en foyer, s'il est en famille d'accueil ou des choses comme ça. [...] Et ça, à quoi ça sert ? Ça nous sert à mieux appréhender enfin l'enfant par exemple, [...] pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo."* Laurie

Pour le déterminisme statistique, la pensée rationnelle implique d'ajouter au postulat de causalité un principe de reproductibilité, de stabilité dans l'espace et le temps, la nature déclenchant automatiquement une évolution lorsque les conditions, les paramètres sont réunis. Ainsi, des documents d'information concernant les enfants, aux données et constats réflexifs, sont ici usés avec un abord prédictif. Par déterminisme, on s'autorise à appréhender le devenir en raisonnant (le pouvoir de la raison) et à penser que des actions, des événements, puissent être empêchés lorsqu'on en empêche d'autres (le pouvoir de l'action). Alors, analysant que les mêmes causes produisent les mêmes effets, l'Homme, même s'il ne contrôle pas tout, peut s'employer à influencer sur son destin en s'appuyant sur sa compréhension du monde, sur sa connaissance des sciences et son expérience d'événements.

### Déterminisme psychique

*“Et là, elle me dit « toi, tu arrêtes de me regarder », et elle fait voler toute la table. [...] Je dis « mais qu’est-ce qui se passe et tout ». En fait, si j’avais su que c’est une gamine qui n’accepte pas qu’on la fixe parce que sa grand-mère enfin, je sais plus quoi, faisait tout le temps ça avant de la battre ou j’en sais rien. Et ça si on l’avait su peut-être que voilà, enfin je n’aurais pas réagi comme ça et ça aurait peut-être évité une crise.” Laurie*

Le déterminisme psychique de Freud (1980) appréhende des actes selon une causalité psychique (*“Certaines insuffisances de notre fonctionnement psychique [...] et certains actes en apparence non-intentionnels se révèlent, lorsqu’on les livre à l’examen psychanalytique, comme parfaitement déterminés par des raisons qui échappent à la conscience.”*, p. 257), et cela pour tous les actes (*“je crois qu’une manifestation non-intentionnelle de ma propre activité psychique me révèle quelque chose de caché qui, à son tour, n’appartient qu’à ma vie psychique ; je crois au hasard extérieur (réel), mais je ne crois pas au hasard intérieur (psychique)”*, pp. 275-276). Autrement dit, l’individu serait alors, dans cette perspective, entièrement soumis au principe du déterminisme lié à l’inconscient.

### **Indéterminisme**

*“Au final, enfin, s’il veut sauter sur la route, il saute quoi. [...] C’est « facteur x » [...], il y a toujours un facteur x qu’on ne peut pas maîtriser.” Steve*

*“Il y a des enfants qu’on ne pourrait pas se méfier, du jour au lendemain, qui pourraient complètement changer. [...] On ne peut pas le deviner non plus, on n’est pas devin. Mais généralement, [...] on s’en rend compte quoi dans leur comportement [...] il y a des indices [...], l’enfant qui est toujours violent avec les autres, ou [...] qui a du mal à parler avec les animateurs, c’est le genre de comportement qu’il faut faire attention. [...] Des moments, on peut faire confiance à un enfant, puis du jour au lendemain, [...] tu ne sais pas ce qui se passe dans sa tête [...], il fait une phase, on n’aurait pas pu imaginer. [Des indices ?] Franchement, c’est dur. [...] Il y a toujours un facteur x qu’on ne peut pas maîtriser.” Steve*

*“Je pense pas que le facteur de la situation familiale euh... suffise à ce qu’un enfant soit bien ou mauvais. Il y a des enfants très irrespectueux [...], violents, qui ne sont pas forcément dans une situation extrême, [...] d’autres enfants qui sont dans des situations horribles qui sont des crèmes... la situation familiale ça suffit pas à définir un enfant. [...] La classe sociale ne fait pas tout [...] Je dirais qu’il y a une part de l’éducation, une part de leur caractère. [...] Il y en a même dans une bonne famille ils sont mal éduqués, alors que dans d’autres, personne s’en occupe et pourtant, ils sont très bien éduqués, [...] puis le... caractère [...] : extravagants, [...] timides... [...] Je ne vois aucune corrélation entre d’où ils viennent et ce qu’ils sont... donc c’est plus du tout-à-chacun... on peut avoir par exemple des frères et sœurs qui ont les mêmes parents et pourtant ils sont complètement différents de l’un de l’autre... donc c’est peut-être du caractère et peut-être de l’expérience, ça dépend aussi ce qu’ils ont vécu, [...] comment ils l’ont vécu... Deux enfants qui passent la même colo ils le vivent pas de la même manière... même s’ils font exactement tout pareil, [...] il y en a ils adorent, il y en a ils détestent... [...] Les enfants [...] c’est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer, non... ouais je le vois plus comme quelque chose qu’on doit découvrir... malgré nos a priori en se disant « ouais c’est un enfant de la DDAS, il va faire n’importe quoi... » bah non pas forcément... [...] C’est pas lui qui a choisi d’être placé [...], je pense pas que les conditions initiales des enfants ça influe vraiment sur leur état d’esprit et sur [...] comment ils réagissent, envers nous et envers les colonies ou les centres aérés”. Loïc*

L'indéterminisme est une approche épistémologique allant à l'encontre du déterminisme, niant la prévisibilité d'un évènement, lequel ne serait alors pas soumis à une détermination causale stricte. Les conditions, qui ne sont donc pas considérées comme causes, n'épuisent pas l'explication des faits. Cet indéterminisme n'est pas à confondre avec un déterminisme marqué par une prise de recul sur le présent donné, qui intègre que tous les éléments d'une situation ne sont vraisemblablement pas connus.

### **Fatalisme**

*“Après que le gamin se casse la jambe et cætera, bah ça ça peut arriver dans n'importe quelle situation hein... Que je surveille ou que je surveille pas ça peut arriver, quoi.” Axelle*

Le fatalisme procède d'un être irrationnel, pour une marche inéluctable vers un destin, en ne pouvant modifier le cours des évènements.

### **Prédéterminisme**

*“J'ai même eu, un jour, une réflexion charmante d'une personne qui me confia son fils [...]. Elle s'inquiétait un petit peu [...] : “Écoutez faites attention, je vous le confie, faites attention, je n'en ai qu'un !”[...] À tous ces parents, je leur dis : ne vous inquiétez pas, j'ai deux contrats extraordinaires d'assurance que je vous propose de souscrire : [...] “saint Joseph Assistance”, [et] “Ange gardien 24/24”, ça marche très bien aussi. [...] et ne coûte pas grand-chose, si ce n'est un acte de confiance et une prière. [...] Par dessus tout, il faut avoir confiance en Dieu [...].” Cottard (1992, pp. 5-6).*

Le prédéterminisme voit dans tout évènement la main de Dieu (ou de ses représentants) et l'impuissance de l'Homme, notamment pour ses péchés. La prédestination procède d'un être rationnel, Dieu, qui aurait décidé du destin des Hommes, le salut ou la réprobation de leur âme après la mort.

\*

*“Sur mon honneur avec la grâce de Dieu, je m'engage à servir de mon mieux Dieu, l'Église, ma patrie et l'Europe, à observer la loi scout et à aider mon prochain en toutes circonstances” Davy, lisant la Promesse scout.*

Un virage augustinien et pélagianiste présente un Dieu qui conférerait à l'Homme, sa créature, un *libre arbitre* et donc une capacité de mal agir, qui ouvre à la responsabilité de ses péchés. Ainsi, l'Homme aurait en quelque sorte les cartes en main, serait simplement mis “*en état de*”.

## **Libre arbitre**

*“Des fois, je me prends des libertés” Laurie*

Le libre arbitre implique que nous soyions à la source de nos décisions et traduit ainsi une rupture de causalité entre les évènements, l'individu n'étant pas une cause comme les autres. Toutes les influences sont alors des conditions (et non les causes) des actions, nécessaires mais non suffisantes, elles n'épuisent pas l'explication des actions de l'individu. Un radical libre arbitre impliquerait de dominer son inconscient, un être humain unique maître de ses actes et de leur sens, de son destin et des valeurs qu'il décide d'adopter. Pour Nietzsche (2017), le libre arbitre apparaît illusoire, de même que pour von Holbach (2008), à son époque très contesté, le monde étant selon lui gouverné par les strictes lois déterministes et la peur, le manque de compréhension et l'anthropomorphisme participant à créer la croyance en un être supérieur.

## **Existentialisme**

*“S'ils courent, ils peuvent tomber, oui comme tous les enfants [...] et voilà. Et en même temps, on ne peut pas les interdire de courir. Il faut aussi qu'ils fassent ce qui leur plaît. [...]. Ce n'est pas ce que j'ai en tête le plus, et de me dire, « sécurité, sécurité, sécurité ». Je n'ai pas envie de ça, [...] je pense que le risque après c'est de ne plus rien faire.” Alice*

Fondé par Heidegger (1986), l'existentialisme envisage la substance de l'Homme comme étant l'existence et non pas son esprit. Par ailleurs, il induit une conscience qui peut instaurer une distance avec elle-même (le “néant” pour Sartre, 1976), qui n'est pas le strict résultat du passé, est poussé par une forme de liberté.

## **Volontarisme**

*“Il y avait des enfants assis dans l'herbe, on était là « [...] il peut y avoir des tiques dans l'herbe du coup demain on les interdit d'aller dans l'herbe... » Ça peut aller très loin si on pense comme ça.” Maëva*

*“Moi je suis hyper... [...] je sécurise tout... j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose...” Omayma*

Le volontarisme correspond à la pratique et l'attitude de quelqu'un qui croit pouvoir soumettre le réel à sa volonté, dans une indifférence à la diversité des situations.

\*

Nous avons pu repérer des positions-type qui se fondent sur des approches philosophiques. Les doctrines déterministes confondent nécessaire et existant, tandis que celles motivées par un primat de la liberté les distinguent, puisque les évènements auraient pu être autrement. Leibniz (2011), à travers l'*automatisme spirituel*, puis Kant (1993), par l'idée des *noumènes* et des *phénomènes*, tentent



néanmoins d'y voir un compatibilisme. Ces positions conditionnantes peuvent s'avérer totales ou partielles, éphémères ou plus pérennes. Nous relevons que si tout ce qui survient apparaît nécessaire, réduit aux composantes extérieures au mépris des choix et décisions, quelle serait alors la place accordée à la morale dans la pratique de la responsabilité ? Agir selon sa seule volonté, dans un travail collectif avec l'humain, dans une forme de liberté absolue, ne nous semble, par ailleurs, ni réalisable, ni même souhaitable.

\*

*“On est responsable de ce qu'ils font [...], ce qui peut leur arriver, on est responsable aussi. Même si c'est lui qui prend le risque, c'est nous, c'est sur nous que la faute va être rejetée alors que c'est lui qui a pris le risque quoi, mais lui n'en est pas conscient forcément. [...] Si d'un coup, il se met à sauter sur la route, c'est lui qui a pris le risque, mais enfin on est quand même responsable. On aurait dû faire en sorte qu'il ne le prenne pas. [...], c'est « facteur x » [...], ça doit arriver rarement, [...] mais il y a toujours un facteur x qu'on ne peut pas maîtriser.” Steve*

Aussi, comment les rapports qu'entretiennent les animateurs avec le monde et l'avenir rencontrent-ils les cadres structurels, qui, eux-mêmes induisent des rapports au monde ? Par exemple, comment le libre arbitre pourrait-il se heurter aux fortes procédures de sécurité passive ? Les paroles des animateurs ne généralisent ni une conformation automatique ni un campement strict sur ses propres positions. Des représentations liées au déterminisme ou au libre arbitre n'en signifient pas une mise en exercice radicale, pour un animateur en qualité de responsable, non isolé. Bajoit (2003) nous renseigne particulièrement sur cette rencontre entre, d'une part, l'assignation et, d'autre part, le désir et l'engagement identitaires.

## **8.2 - Des limites à la gestion des risques**

Les animateurs repèrent des effets contre-intuitifs à une gestion stricte et unilatérale des risques, ce que nous allons ici étudier. Ainsi, dans cette partie, à charge contre de telles gestions des risques, nous nous efforçons simplement de recueillir les risques qui apparaissent subséquents à ce type d'entreprise, afin d'éclairer la balance bénéfices / risques. Ainsi, à travers leurs conséquences, mais aussi des causes de leur mise en place, nous pourrions mieux comprendre et saisir les limites de la réduction du risque. La saillie de questions qui parcourt cette partie participe selon nous à interroger ce que nous avons pu entrevoir, la thèse n'étant pour nous pas seulement l'occasion de contribuer à répondre à des questions mais également d'en poser et de nous en poser.

## **8.2.1 - Les effets contre-intuitifs**

### **8.2.1.1 - “L’Autre” : un risque ?**

S’il s’agit de réduire strictement l’incertitude, “L’Autre” peut apparaître alors comme un danger. Alors, s’agit-il de penser et faire “à la place de”, d’interdire, de contrôler ?

La façon d’embrasser la dimension intersubjective du risque dénote de considérations personnelles à l’objectivité et à la subjectivité, et dépasse, nous semble-t-il, une opposition entre des pratiques qui seraient rétrogrades et d’autres, qui seraient actuelles.

### **Universalité des risques, universalité des personnes**

La peur préserve et limite à la fois dans les activités, cette limite pouvant émaner d’adultes (par exemple, pour des animateurs “empêchants”, aux enfants sachant faire de la boule d’équilibre en cirque) ou d’enfants, l’expérience et la connaissance amenant à courir des risques et non plus les subir.

Pour Meirieu (2005, p. 632), la pédagogie - dont font œuvre les animateurs - articule trois pôles : axiologique, alors relative à la dimension des valeurs ; scientifique, liée aux connaissances de différents types (psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques) et praxéologique, correspondant à ce qui est mobilisable pour l’action (outils et instruments). Houssaye (1988, pp. 43-44) modélise celle-ci par un *triangle pédagogique* dont les trois extrémités sont l’enseignant, l’apprenant, le savoir, et qui convient pour un environnement scolaire. Chacun de ces éléments pourra être étudié dans la complexité d’un environnement, d’une réalité groupale. Un processus, ou relation privilégiée et unique, entre deux éléments dans un système qui en comporte trois, entraîne l’élément tiers à une condition particulière, dite de “mort” ou de “folie”. Maire (2009) entrevoit dans les ACM un savoir sous-jacent aux pratiques, non-conscientisé par les enfants qui y attendent le développement de l’axe de formation quand l’axe d’apprentissage est vu comme propre au scolaire (p. 121).

Ainsi, s’agit-il de seulement miser sur une perception qui relèverait des informations et des représentations davantage qu’elle ne permettrait d’en prendre conscience ? S’agit-il d’accepter de penser le risque en dehors des enfants - pour un risque voulu objectif lié à un individu universel -, du contexte, du milieu ou plutôt d’en avoir une considération intersubjective ?

### **Confiance aux protocoles...**

Léa : “Les enfants,[...] il vaut mieux qu’ils jouent à l’endroit où c’est le plus propice pour le faire, [...] si tu mets une interdiction, ils vont braver l’interdiction, du coup, ils vont aller jouer complètement dans ton dos, et là, ce sera vraiment dangereux”.

Léa entrevoit une limite d'efficacité aux habituelles interdictions qui pourraient être posées aux enfants. Ainsi, nous avons pu comprendre que des animateurs pouvaient pratiquer et se soumettre diversement à des actions protocolaires aux intentions pratiques ou de sécurité, provenant de niveaux de décision supérieurs à celui du collectif que représente l'équipe. Sont encore mentionnés l'appel des enfants, pour une utilisation de scanettes pour pointer les arrivées et simplifier la transmission des informations, les "*alertes attentats*", les "*alertes incendies*", la mise en place de Plans d'Accueils Individualisés, aux adaptations prévues à l'avance. Notons qu'une considération pour la *sécurité passive* ne doit pas induire une sécurité qui passe nécessairement par cette passivité.

Aussi, des pratiques courantes persistent sans toutefois que la cause ou la signification ne soit toujours perçue, ce qui renvoie aux travaux de Bugnard (2006) concernant la rémanence de pratiques. Ainsi, les protocoles sont rapportés comme parfois vidés de leur sens et peu efficaces, alors que l'environnement physique n'y est pas propice ou qu'ils sont mal appliqués, comme la protection d'un passage piéton en se positionnant sur le passage piéton lui-même. Au sujet d'enseignants, Perrenoud (1996) parle de prolétarianisation pour ceux qui "*se plaisent à être les dociles exécutants d'une tâche étroitement définie par leur cahier des charges*" (p. 8), quand bien même "*les directives et les contrôles ne font plaisir à personne*" (p. 9). Il en repère d'autres, revendiquant "*faire ce qu'ils veulent*" pour prendre des libertés, d'une manière jugée par l'auteur comme clandestine et peu assumée.

### **... défiance en l'humain ?**

L'accumulation de conduites similaires chez les enfants atténuerait l'impression de hasard chez les animateurs. Conditionnerait-elle une réalité ou alors une illusion d'une maîtrise des risques ? Pour Malherbe (1996), "*nous aimons les certitudes à un point tel qu'il nous arrive d'en préférer de fausses à la vérité*" (p. 12), alors que Marzano les désigne comme des "*pièges*", des "*leurre*s" (pp. 232-237) ou que Deligny (1977a) s'en éloigne ("*on leur colle une espèce de quotient comme ça, c'est du triage [...] on ne serait pas là [...], si on attribuait une valeur objective à ces diagnostics*"). Octroyer un seul intérêt à l'adaptation aux stigmates qui figurent d'une catégorisation préalable des enfants ne relève pas d'une démarche d'enquête, dispense de l'affinage de la perception, méprise le non visible et le non connu. Des animateurs disent établir leur propre représentation du risque dans des situations concrètes, tandis que d'autres se reposent sur une construction réalisée exclusivement en amont, dissolvant alors le sujet par une combinaison de facteurs de risque.

Ainsi, la volonté d'appréhender "l'Autre" ouvre-t-elle plutôt à l'interaction ou à la précognition - en a-t-on la technique - à l'anticipation des méfaits/accidents avant qu'ils ne s'appêtent à être commis ? Évoquant alors le risque incarné par le malade mental pour la psychiatrie classique, Castel (1983)

dit, pour sa part, privilégier l'expression "*d'imputations de dangerosité*" que de dangerosité, laquelle lui apparaît paradoxale puisqu'elle implique "*l'affirmation d'une qualité immanente au sujet*", associée à la probabilité d'un passage à l'acte qui n'a pas encore eu lieu (p. 120). Il pointe l'interventionnisme, "*forme paroxysmique*" de prudence, qui traduit en faute le fait de s'abstenir d'agir pour le psychiatre responsable lorsqu'un passage à l'acte survient, tandis qu'une erreur à intervenir sans raison ne sera certainement pas découverte.

\*

Alice : "*La volonté de risque zéro empêche la confiance [...] mais ça empêche l'action enfin ça, oui. [...], il faut réussir à ne pas être dans l'extrême. [...] Soit le risque zéro, soit tout autoriser. [...] Ce n'est pas facile de trouver le juste milieu.*"

Céline : "*C'est très important. Euh... bah une bonne équipe... avec une bonne cohésion... et bien ça va se répercuter sur les a... l'animation qui en découle, et donc sur les enfants, et donc sur euh... la qualité de leur séjour. Et puis au-delà de ça... individuellement ça va jouer sur ton moral, et... si tu as une bonne équipe... et bien, t'es plus motivé, et t'as envie de faire plus de choses... t'es plus heureux, [...] après tout est lié, c'est l'effet papillon ! (rires) [...] Oui, c'est primordial !... d'avoir une bonne équipe.*"

Pour Tronto (2012b) le sentiment d'un grand risque est principalement causé par l'absence de confiance. Watzlawick, qui a présenté la "*réaction en chaîne de gentillesse*" (1991, pp. 49-54), puis Marzano, qui évoque de "*cercle vertueux de la coopération*" (2010, p. 155-159), mettent ainsi en avant les boucles rétroactives d'effets positifs.

Ainsi, les relations de confiance peuvent apparaître tantôt effacées - l'Autre pouvant engendrer de l'aléa, entraînant ainsi de la défiance -, tantôt aveugles - dans des protocoles définis et appliqués.

### **Une panoptique des loisirs**

Une panoptique est-elle ouverte y compris dans les loisirs ? Des projets politiques, versant dans le fascisme, ont déjà pu depuis longtemps s'emparer de cette question, notamment dans la reproduction et la rationalité des bâtiments (Balducci, 2015 ; Balducci et Bica, 2007). Winkelmann, (2010) rapporte ainsi "*des différences fonctionnelles, une géométrie épurée et des espaces partiellement panoptiques pour une surveillance rapprochée dans les colonies de vacances*<sup>8</sup>" et leur architecture (p. 117). Ces dernières permettent la surveillance d'un très grand nombre d'enfants et participent, ainsi, à faire régner l'ordre.

Sans aucunement leur prêter de telles velléités, une telle possibilité d'observation des enfants à l'extérieur en étant soi-même à l'intérieur a pu être imaginée

---

<sup>8</sup> [Notre traduction]

(Charlotte : *“Jusqu’à 10, 12 ans, c’est bien quand même qu’il y ait quelqu’un avec eux sauf si on les a vraiment à visu et que c’est une grande baie vitrée, qu’on les voit [...] jouer dehors, [...] si moi les vois, c’est bon, et qu’on ait un accès facile à l’extérieur, qu’on peut sortir directement s’il y a un souci.”*

Alice : *“Je ne suis pas fan de laisser les enfants tout seuls, tout seuls ! Enfin, je préfère quand il y a quand même quelqu’un avec eux. Après, du moment qu’on les voit, je trouve qu’il y a une différence entre être à l’intérieur et complètement enfermés et qu’ils soient tout seuls dehors, ça je ne suis pas trop pour. Après, s’ils sont tout seuls dehors et qu’on est juste derrière une baie vitrée où on les voit. [...] Ça m’embête de les laisser trop longtemps [...], par rapport à la durée et [...] la visibilité”.*),

et pratiqué

(Pierrick : *“On l’a fait parce qu’en gros, on avait une grande baie vitrée. On avait vue sur eux, c’était une petite cour [...], certains ne voulaient pas faire les ateliers, on leur a dit « Ok, allez dans la cour, mais [...], vous restez dans le cadre visible ». [...] On ne pouvait rien rater. Donc, là, on a autorisé. [...] Sans la baie vitrée, je ne l’aurais pas fait. [...] C’étaient des maternels en plus, [...] je n’étais pas rassuré, je jetais un œil très souvent. [...] Une chute est très, très vite arrivée.”*).

La surveillance panoptique ramène à la panoptique architecturale et carcérale, amenant les détenus à avoir le sentiment de pouvoir, en permanence, être observé par un surveillant central (Bentham, 2002). Par la suite, Foucault (1975) a pu en tirer le modèle abstrait d’une société disciplinaire, basée sur le contrôle social.

L’appréhension du risque peut ainsi amener à des pratiques de surveillance, et alors préparer à une idéologie, comme les idéologies amener elles-mêmes à des formes de pratique. “Veiller sur” et “surveiller” sont deux verbes qui font appel aux placements et déplacements des adultes et des enfants dans la structure ainsi qu’à la perception pour une éventualité d’actions consécutives différentes. On retrouve, plus récemment, chez Rivière (2019), un appel à une société de “veillance-sur” plutôt que de “surveillance”, au regard de réalités d’évolutions de la justice pénale, ce qui n’est pas sans rappeler l’éthique du *care*, notamment développée par Tronto (2012a).

Ainsi, le développement technologique et le renforcement des moyens existants, telles la vidéosurveillance, participe à considérer comme davantage incomplète toute surveillance qui ne les mobiliserait pas, au vu d’affaires résolues par ce biais accessible. Pour autant, doit-on accepter au niveau éthique que l’être humain puisse être ainsi filmé, tracé, au nom de la sécurité ?

### **8.2.1.2 - Toujours des vacances ?**

#### **Aventures et organisations sûres**

Maëva : *“Il peut y avoir des tiques dans l’herbe du coup demain on les interdit d’aller dans l’herbe...”  
Ça peut aller très loin si on pense comme ça.[...] Il y a des risques partout en fait. Du coup c’est bien de cadrer c’est bien de faire attention mais si on commence à tout interdire et à suivre la législation, bah on ne peut plus rien faire avec eux et... c’est dommage (rires) on passe pas de bonnes vacances...”*

Des animateurs expriment des réticences vis-à-vis des évolutions réglementaires et leurs craintes des effets sur la liberté des enfants (*“chaque année ça évolue un peu plus” ; “Il y en a de plus en plus, et j’ai un peu peur que ça se ferme et qu’on ne puisse plus rien faire en fait”*), quand d’autres se satisfont de l’adaptation législative aux évolutions du monde (*“c’est des utilisations nouvelles plutôt qui répondent à une situation... nouvelle, à laquelle on peut être confrontés”*).

La visée d’une maîtrise des risques pourrait-elle aller à contre-sens des finalités des ACM ? Pelletier (2002) a tenté d’éclaircir, selon lui sans succès, le fait que la tentative de maîtrise du risque actuelle dans les ACM tendrait à contredire certaines finalités originelles liées aux vacances collectives d’enfants. Nous mettons cependant en avant, pour faire progresser la réflexion, le fait que les séjours ont historiquement vu leurs finalités évoluer (sanitaires-sociales, scolaires, puis éducatives et, aujourd’hui, colorées d’une nuance touristique).

\*

[Note d’entretien] : Une vingtaine d’enfants étaient dans une salle, l’un d’eux avait les yeux bandés pour taper sur un âne en papier mâché, une piñata. Les animateurs tacent les enfants agglutinés et leur reprochent à plusieurs reprises de ne pas aider par la voix celui qui doit taper. Un animateur nous fait visiter une autre pièce : c’est exactement la même chose qu’il s’y passe.

Loïc : *“Quand je pars en colo c’est déjà une aventure pour moi... parce que je sais pas exactement où je vais... [...] avec qui je vais tomber [...], ensuite il y a l’aventure dans l’aventure... [...] quand on part... [...] on n’a pas forcément toutes les données... mais euh... [...] ça fait partie du jeu... si... si on connaissait déjà tout... je trouverais ça moins marrant... [...] On n’a pas forcément besoin de connaître tout absolument tout sur... pour pouvoir partir, au contraire c’est [...] un peu l’aventure. [...] Ça nous fait un peu bouger, ça... changer de ce qu’on connaît”*.

Selon Joseph (2007), l’aventure correspond aux *“moments qui se détachent du quotidien, qui en sont les brèches ou les fuites plutôt que des résistances”* (p. 129). Ainsi, tendrait-on plutôt vers une considération de ces vacances collectives comme des aventures ou alors comme des organisations sûres, standardisées et aseptisées, dans une volonté de débarrasser de tout élément dangereux par des pratiques reproduites ?

Les formes de loisir standardisé sont exportables à l’industrialisation du loisir, pour des enfants qui feraient à la fois figure de clients et de produits - futurs clients, préparés à envisager le loisir comme un divertissement. Ici, des animateurs rappellent que c’est la loi qui protège enfants et animateurs d’excès mercantiles (concernant les *minima* de taux d’encadrement), alors que l’appui sur une rentabilité et une optimisation de ratios peut s’observer et être rapportées (nombre d’enfants / animateur ; nombre d’enfants / m<sup>2</sup>). La baisse des coûts de production rencontre ainsi certaines limites législatives (*“ça évite que, on va dire qu’il y ait des gens farfelus qui fassent n’importe quoi [...] ça deviendrait commerce en gros, [...] ça paye et ça ramène de l’argent”*), pour la préservation de la

sécurité et le confort de chacun. Inversement, pensée dans une addition de moyens, de services, la sécurité et le confort de chacun rencontreraient des limites de coût de production.

Mangenot évoque ainsi les approches technicistes et rapporte une importance prise par l'animation, professionnelle, et par *“ces techniques nécessitant d'après ceux qui les possèdent, un apprentissage que des “bénévoles” ou des “militants” ne peuvent suivre”*, déjà pointée dans un mouvement d'animateurs en grève en 1971 (1973, p. 117). L'affiche *“À travail aliéné, loisirs aliénés”*, réalisée par ces derniers, l'amène à penser qu'un statut autonome du loisir *“tend à se reproduire comme valeur sociale”* (ibid.). Il préfigure, ainsi, que les risques d'aliénation concernent les adultes dans leur travail et, par répercussion, les enfants dans leur loisir, comme peut en témoigner le crédit ici donné à quelque impression d'avoir appris quelque chose (*“l'objectif principal c'est que l'enfant passe de bonnes vacances et qu'il ait l'impression d'avoir appris plein de choses”*).

Chercher à maîtriser totalement ce qui va se passer s'oppose quelque peu au loisir et à une certaine idée des vacances. Ainsi, les ACM qui envisagent le *“loisir”* dans une acception qui glisse vers le divertissement, programmatif et projectif, pourraient alors ne donner que l'illusion de liberté et d'oisiveté, si on se réfère à la définition donnée par Dumazedier (1962, p.29) (*“le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de son plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles familiales et sociales”*). Une propension alors à faire choisir plutôt que décider avait, par ailleurs, pu être analysée par Houssaye (1998) dans les structures de vacances collectives d'enfants.

### **Un seul côté de la balance**

*« Je peins malgré moi les choses cachées derrière les choses. Quand je peins un nageur, je vois un noyé »* Le peintre Krauss, par Michel Krauss-Le Vigan dans *Le Quai des brumes* de M. Carné (1938).

La seule considération aryétique du risque ne permet pas d'apprécier des bénéfiques éventuels, difficilement de pouvoir relativiser les conséquences négatives, peut-être de les hiérarchiser (*“Moi, je sécurise tout [...] j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose”*). Dans quelle mesure cela peut-il se concrétiser dans l'animation ?

Des animateurs pointent cette exclusive volonté de supprimer les risques et les conséquences négatives pour les enfants par rapport à leurs éventuels bénéfiques (*“S'ils courent, ils peuvent tomber, oui comme tous les enfants ils peuvent tomber et voilà. Et en même temps, on ne peut pas les interdire de courir. Il faut aussi qu'ils fassent ce qui leur plaît”*). Il expriment l'absurdité d'une considération de la seule valeur aryétique du risque (*“ça me préoccupe, mais ce n'est pas ce que j'ai en tête le plus, et de me dire, “sécurité, sécurité, sécurité” [...] Je n'ai pas envie de ça non plus, parce que, oui, je*

*pense que le risque après c'est de ne plus rien faire*”), qui, dans leurs représentations, peut être véhiculée par les lois (*“si on commence à tout respecter à la lettre euh... [...] vraiment on peut plus rien faire”*). Dheilly (2012a, pp. 106-108) et Rosset (2015, p. 3) ont également pu réagir à la fermeture aux opportunités par des options radicales prises pour régler le paradoxe des injonctions, dans le domaine culinaire. Ce dernier évoque ainsi des enfants privés *“de la découverte des productions familiales issues de cultures différentes”*, à la faveur de *“Mamy Nova et Papy Brossart”*, pour mieux pouvoir s’écarter de *“tout risque pénal”*.

Adopter une simple vision *aryétique* du risque, c’est accepter de prendre le départ d’une traque des sources d’incertitude, comme celle de la rencontre, d’activités non séquencées en extérieur, caractéristiques que rallie le camping, ou encore de pratiques non maîtrisées par les enfants. Conséquence de la gestion des risques ou non, toujours est-il que la mixité est observée comme relativement faible dans le recrutement des enfants en colo (Bacou, Bataille *et al.*, 2016), que de récentes réticences à l’organisation de campings sont remarquées dans certains centres et que les enfants sont amenés à jouer des simulacres d’aventures, dans une imitation d’émissions télévisées, elles-mêmes simulacres d’aventure.

La gestion stricte et unilatérale des risques écarte de bénéfiques, l’un des versants de l’allégorique balance bénéfiques / risques de (Gill, 2007). Dans une telle optique, les animateurs fermeraient et se fermeraient alors à des opportunités, s’empêcheraient et empêcheraient l’entreprise et l’initiative, couperaient à *“l’aventure”* en même temps qu’à l’incertitude.

### **Ultrasolutions**

S’agit-il de rationaliser les colos ? Sept types de projets, associés à des objectifs généraux et opérationnels, participent au bâti des ACM (Busy, 2012). Atteindre et participer à l’atteinte des objectifs semble être gage d’une réussite relative pour qui les met en place. Relative, en effet, puisque les objectifs désincarnés et conférés à d’autres confinent au sophisme. Si tel enfant a réussi telle action et que réussir telle action est une réussite, cela ferait alors certainement conclure à moult réussites, pour former une généralisation dont on pourrait d’ailleurs se féliciter, chiffres à l’appui...

Ne pourrait-on penser l’animation qu’à travers des projections, mesurables et évaluables ? La volonté d’objectivité annoncée ne masque-t-elle pas une subjectivité des adultes dans une préparation d’objectifs qui organise, marquée par un certain désintérêt de l’enfant et du sens qu’il peut conférer à ces derniers ?

La primauté de l’objectif ciblé atteint, confère une rationalisation de la réussite d’une organisation, au détriment de ce qui aurait pu être vécu plus librement. Ces objectifs amènent à confondre



impératifs hypothétiques et catégoriques (Kant, 1993), à accorder de l'attention à des impératifs hypothétiques qui ne sauraient tout à fait cadrer avec les impératifs catégoriques.

Plus particulièrement, des dispositifs (ex : objectifs, projets) pensés en dehors des enfants et des animateurs, par une hiérarchie, participe à la constitution de consensus, qui peuvent n'être que temporaires, à valeur de contrat relativement implicite, éloignés de toute négociation d'un sens intersubjectif. Certains s'y inscrivent scrupuleusement (*"on a des objectifs à respecter... [...] c'est la direction qui a choisi. [...] Et nous [...] on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités..."*), d'autres relatent des contournements clandestins (*"tu t'arranges un peu à ta sauce. Tant que je ne vois pas le danger direct, je le fais, tu vois"* ; *"Des fois, je me prends des libertés [...] normalement on n'a pas le droit de laisser un enfant aller chercher quelque chose seul [...]. Moi si j'ai confiance en l'enfant, clairement je l'envoie"*). Un *"vocabulaires de motifs"* (Mills, 1940, titre) vient asseoir des justifications pour apporter un fondement commun, permet d'imaginer un engrenage de projets, de conduites, alignées sur des règles communes. Dans quelle mesure les servitudes initiales d'animateurs à des dispositifs vont-elles à l'encontre de leur propre liberté et de celle des enfants ?

Les animateurs sont mus, dans leur activité, par l'éthique de responsabilité (*verantwortungsethisch*) ou par l'éthique de conviction (*gesinnungsethisch*), désignées par Weber (1963) comme *"deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées"* (p. 206). Ces deux approches de l'éthique n'impliquent cependant pas l'absence de conviction ou de responsabilité, mais nous font découvrir une opposition. Celle-ci se constitue entre des actions mues par les maximes de l'éthique de conviction, que Weber assortit de conséquences accordées au monde, aux hommes ou à Dieu, et d'autres, par ceux qui agissent selon celles de l'éthique de la responsabilité, amenant au devoir de répondre des conséquences prévisibles de ses actes, entendant les défaillances et l'imperfection d'un Homme dont la bonté et la perfection ne sauraient être présupposées (Nous notons, d'ailleurs, que Fichte (2006) nie ces caractéristiques de bonté ou d'imperfection prêtées à l'Homme). Pour Weber, la responsabilité des premiers cités ne s'entend que par le fait de veiller sur la flamme de sa propre conviction et de la ranimer perpétuellement. Il développe, enfin, *"[qu']aucune éthique au monde ne peut nous dire non plus à quel moment et dans quelle mesure une fin moralement bonne justifie les moyens et les conséquences moralement dangereuses"* (p. 207), démystifiant ainsi une forme de pureté dans quelque éthique. Ainsi, l'engagement sans limite dans l'une ou l'autre de ces éthiques ne saurait être débarrassé de limites à une gestion stricte du risque tel qu'entendu.

\*

Accepter l'application conférée d'une gestion des risques prévaut d'être jugé à cette aune, passe par le fait de se concentrer sur des objectifs à atteindre, ferme à la variété des risques. Ainsi, le suivi strict d'une gestion des risques dénote d'une résistance au changement 2, défini par Watzlawick, Weakland *et al.* (1975), en renforce le caractère second, ouvre à sa clandestinité. En effet, ces derniers distinguent les changements dans le système (changement 1) et les changements de système, révélant des continuités ou des ruptures (changement 2). Exécutoire et exploratoire sont ainsi renvoyés dos à dos. À l'égard de normes culturelles de pratique, Besse-Patin (2012) évoque le conformisme des formations d'animateurs et Bacou, Bataille *et al.* (2016) observent, quant à eux, une très faible innovation institutionnelle. La gestion et la maîtrise passent par des modes et options d'organisation pouvant sembler aller de soi dans les structures. Ici, cela a particulièrement été le cas de ceux qui n'ont vécu que dans un seul type de fonctionnement ou de séjour, plutôt rétifs à l'incertitude, discutant peu le système mis en place (ex : instauration de thématiques, organisation du temps selon un planning, *topoi* du séjour, ventilation des enfants dans des tranches d'âge). Le modèle colonial décrit par Houssaye en 1989 (2009, pp. 136-142), et sur lequel se sont alignées les colonies de vacances, perdure, pour des évolutions envisagées dans les fonctionnements se révélant rarement profondes (Bacou, Bataille *et al.*, 2016).

À différents niveaux, la variété de la typologie de la déviance de Merton (1997) se retrouve dans les représentations : le ritualisme (*« La directrice [...] nous dit « non, ce n'est pas bien ce que vous faites ». [...] C'était vraiment une question de méthode, [...] on devait apprendre une danse à des enfants, [...] on faisait vraiment pas par pas, tranquille quoi. Elle a dit « mais non, ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, faites la danse d'un coup, et ils vous suivront. Et faites-le plein de fois ». Pour nous, ce n'était pas bien, pour elle, c'était bien. Du coup, on l'a suivie elle, [...] on l'a écoutée. »*), le conformisme (*« [Un Opinel ?] Non ! Pas... pas d'arme ! pas d'arme dans un centre... C'est interdit ! »*), l'innovation (*« c'est aussi important de juste faire le zouave pour libérer des trucs » ; « il ne s'agit pas de claquer deux milles balles dans une activité d'une après-midi, [...], on peut essayer d'inventer d'autres trucs pour faire un grand jeu »*), l'évasion (*« plus jeune, [...] j'avais pas forcément trop le côté pédagogie. Du coup, j'avais parfois peur d'être [...] juste zinzin »*) et la rébellion (*« il faut un peu se confronter à la vie aussi. Donc, il faut en prendre des risques, sinon on va se faire une génération de moutons et puis, ça va être chiant. Mais, il faut toujours... voilà, en discuter. »*).

Les stagiaires ont pu exprimer des velléités de changement dans l'animation. 8 d'entre eux appellent à contrer ce qu'ils perçoivent comme un allant restrictif et normatif dans l'animation, et 1 appelle à la poursuite des évolutions réglementaires. 4 animateurs font appel à ce que les finances des structures permettent d'entreprendre davantage. 9 soutiennent une revalorisation salariale, dont 2 plus particulièrement pour leurs collègues professionnels. Cela s'accompagne, pour l'une d'entre elle,

d'un appel à baisser le prix du BAFA. 3 réclament un BAFA plus sélectif et 5 font d'autres propositions pour la formation d'animateurs (un stage pratique plus long (2) ; la diversification des stages pratiques (1) ; un stage de remise à jour (1) ; remplacer le stage de base par un stage en immersion (1) ; des animateurs spécifiques au handicap (2) ; former l'ensemble des animateurs au handicap (1) ; un accent mis sur le sens de l'activité au BAFA (1)). D'autres demandes sont structurelles (repenser la liberté de l'enfant (4), réduire le nombre d'enfants/animateur (3), décloisonner les structures pour l'accueil d'enfants porteurs de handicap, une mutualisation des bâtiments optimisée dans les communes, une moindre tendance à la spécialisation des animateurs, une réflexion sur l'usage de la technologie appliquée aux enfants, se défaire des groupes d'âge et des activités obligatoires, repenser la restauration dans les structures communales, remettre du lien entre les travailleurs de l'animation, plus d'initiatives de la part des directeurs, davantage de repos, ...). Ainsi, ces animateurs ont des idées pour l'animation, ce qui dénote avec le conformisme des formations et la faible innovation institutionnelle précitées.

### **L'animateur morcelé**

Sébastien (au sujet des ACM) : *“C'est un milieu où il y a les enfants, il y a les parents, on est le lien, on est au milieu. On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n'est pas évident de gérer. Il y a une pression qui arrive, il y a des retours des parents, des fois, [...] un peu négatifs”*.

Pourtois et Desmet (2016) décrivent une société fragmentée et des paradoxes qui définissent le mieux la crise de la modernité (p. 31). Dans l'animation, Houssaye (1977a) évoque *“un joli jeu de contradictions”* quant au travail d'animateur, mettant en avant qu'il faudrait

*“être à l'écoute des enfants tout en sachant débusquer les besoins cachés, utiliser le milieu extérieur comme provocation tout en n'imposant pas des schémas tout faits, aider l'enfant tout en lui permettant d'acquérir une certaine maîtrise, satisfaire le besoin dominant tout en diversifiant suffisamment les intérêts.”* (p. 23)

Les animateurs semblent, ainsi, morcelés et parfois asservis dans leur travail, rappelant aux qualifications pionnes de l'animateur :

*“On veut apprendre au moniteur à respecter le rythme des enfants : allègre mais serein pour les plus petits, actif et tonique pour les moyens, syncopé et fantaisiste pour les grands ; on veut apprendre au moniteur à répondre à la demande, à accepter de favoriser l'imprévisible, à enraciner les activités dans les goûts de l'enfant et le milieu ambiant ; on veut apprendre au moniteur à perdre lentement le désir d'être un meneur d'hommes ou un porte-drapeau éducatif ; on veut apprendre au moniteur à être un éveilleur, un chef d'orchestre, un facilitateur... Tout bon moniteur n'est-il pas condamné à revivre en permanence le supplice de l'écartèlement ?”* (ibid., pp. 23-24).

Selon Marx (1862), morcellement et asservissement interviennent dans la définition de l'aliénation, qui n'apparaît pas comme un fait de nature. Le principe de l'aliénation, ici cité peu avant par

Mangenot (1973, p 17), entraîne en dehors de soi, de sa conscience et représente un danger, diffus plus que soudain. Ainsi, peut-on être enfermé dans un système, privé de dialectique, pour devenir le technicien d'un mouvement, sans même envisager de contre-courant ? Les animateurs n'ont pas une prise totale sur leur outil de travail - le devraient-ils ?! - et peuvent se voir comme des stakhanovistes qui finalement s'habituent à une difficulté de mise en pratique de leurs idées et perceptions. Pour Marx (1969), l'aliénation amène les travailleurs à évoluer en de fidèles instruments, parfaitement adaptés à leur fonction, empreints d'un implacable déterminisme, auto-réalisateur et supprimant la liberté morale.

### **8.2.1.3 - Les robots**

Alice : *“Je pense qu'il y en a tout le temps de l'incertitude parce qu'on ne peut jamais prévoir un truc de A à Z, enfin, il y aura toujours une... Enfin, on est des êtres humains, du coup, on ne peut pas nous programmer, et forcément, il va y avoir des interactions qui vont se passer, des choses qu'on n'a pas prévues [...] On ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) non, on peut pas... comme des robots qu'on programme avec un « tuc tuc tuc »... (rires) une conscience... »”*

Ici, Alice exprime que les humains ne sont pas des robots et ne pourraient s'y substituer sans conséquence. Le robot auquel fait référence Alice semblerait être ici l'Applicator-Programmator. Il n'est pas seul dans cette collection imaginée.

La thèse de *“l'animal-machine”* a été proposée par Descartes (1966) et s'y sont opposés Gassendi, prêtant à ces derniers *“une petite Ame”* (Bernier, 1678, p. 541) puis Bonnot de Condillac (2004), empiriste sensualiste. Cela a participé à ouvrir au paradigme transhumaniste, et à l'écriture de *“L'Homme machine”* dans lequel Offray de La Mettrie (1999) adopte une position moniste, rejetant alors le dualisme cartésien. Plus récemment, Stiegler (2016) traitera notamment de nouveaux rapports à inventer entre l'Homme et la machine. Plus près de notre recherche, les *“transpédagogues”* ont pu être abordés par Baudrillard (1990, p. 11, cité par Pourtois et Desmet, 2016, p. 48), alors que Meirieu (2015) mentionne le dessein de *“fabriquer un homme”* (p. 12) au sujet des enfants dans *Frankenstein Pédagogue*.

### **La bonne pièce d'une mécanique**

Comment la subjectivité est-elle prise en considération dans les équipes ? Les animateurs sont-ils ramenés à un animateur lambda ou reconnus dans leur particularité ? Quid de l'utilisation de ce particularisme ? Platon (1966, 352e, 353e, pp. 101-104) défend que chacun diffère par sa nature, ce qui importe étant l'excellente façon dont on le sera. Ainsi, les équipes associent-elles un équilibre, qui suppose que chacun excelle dans son domaine, tels des organes exerçant leur fonction, pour une perfection prévalant dans chacune de ses parties, ou comme des pièces à l'identique fonction. Dans

le documentaire *“17 ans, premier bilan”* (Talon, 2017) on peut ainsi observer Jimmy batailler pour restituer toutes les fonctions de l’animateur, qu’on lui fait répéter, éventuellement en les reformulant. Dans cet exercice “hors-sol”, quel est le sens d’un tel exercice de restitution ? Une animation qui résiderait dans l’application rigide et continue de tâches participerait à un travail d’aliénation de l’animateur.

### **Applicator-Programmator**

*Dimitri : “Ça c'est ce qu'on prépare en réunion, c'est le planning qu'on prépare... : [...] dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter... [...] c'est la direction qui a choisi, par exemple « sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue », [...]. Et nous... [...] on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités... par exemple : [...] « être capable de citer des arts de la rue », « être capable de faire des activités manuelles en rapport avec thème » [...]... tu vois des... choses comme ça... [...] un projet pédagogique, c'est ça en fait...”*

Ainsi, le projet pédagogique peut se traduire dans une mécanique de l’animation, dans laquelle il s’agirait de s’inscrire. Cela prévaut également pour ce que certains animateurs désignent comme la *“panacée”*, les *“réponses toutes faites”*, *“pré-faites”* qu’ils ont pu détailler, avec des réserves émises, notamment au regard du détail “hors-sol” des situations dans lesquelles ils pourraient être impliqués. Ces derniers ne savaient pourtant pas que ces pratiques, aux réponses toutes faites données par l’organisateur et correspondant à des situations-types - tels des programmes informatiques -, existaient bel et bien (voir le projet pédagogique de Jing’ Air, avec des réponses types à adopter devant des situations données). De même, à la proposition commerciale faite le 30 août 2019 aux structures et aux animateurs au sein du groupe Facebook Réseau Animation *“Un planning d’animation, clés en main, avec fiches de séances”*, certaines réactions d’animateurs participent de notre analyse (*“On te mets une carte imprimée dans le cul et tu deviens un robot animateur !”*). Ces solutions miracles sont autrement dénoncées (mais dénoncées tout de même) par E. Friedberg (1997, pp. 259-260) - qui les cible comme précaires et provisoires, quelles que soient l’irréversibilité et la solidité apparente du dispositif - et par Le Breton (1990, p. 10), lorsqu’il affirme *“[qu’]il y a trop de risques d’assèchement dans des méthodologies, dans des démarches didactiques stéréotypées”*.

Protocoles et labels vont, pour leur part, être dans la considération d’additions et de juxtapositions. Ces labellisations, qui viennent délimiter les séjours, ne concernent que peu de structures évoquées et il s’agit, pour les structures, au-delà d’un guide, d’un moyen d’obtenir des subventions, d’une vitrine pour la mairie, une récompense (*“En plus, on est un centre avec deux étoiles, [...] c’est un organisme qui donne des étoiles, [...] enfin je ne pourrais pas trop en dire parce que je ne sais pas, [...] c’est comme des restos. [...] Donc, après, nous, on a une certaine responsabilité sur ça”*), d’un symbole à défendre justifiant une *“sécurité ++”*. Les critères apparaissent nombreux, difficilement

réalisables sur une durée limitée, et viennent se placer en norme extérieure au travail des équipes. Les échanges réalisés lors de notre observation de ces visites, auxquelles nous avons pu assister, ont couvert de façon approfondie et argumentée plusieurs thèmes d'une manière sectorisée ; le cochage de cases pré-pensées qui s'en est suivi a rapidement pu traduire tout cela en chiffres, en points. Ces derniers marquent un rationalisme cartésien, évitant là une recherche d'objectivité de l'intersubjectivité - marquée par la *subjectivité transcendantale* (Husserl, 1992), étant encore plus éloignés d'une intersubjectivité marquée par l'existence et la conscience situées (Merleau-Ponty, 1992). Un calcul de points flatteur conforte dans le fait de bien faire, confine au modèle, oriente et pré-réfléchit la manière d'être en quête, d'ailleurs pour satisfaire un impératif hypothétique. Ainsi, la précision du processus semble en animer son contrôle, renvoyant à la "*tentative de maîtrise*" dans les CVL observée par Pelletier (2002).

Du côté des animateurs, comment se dégager d'une pré-opérationnalisation du travail auprès des enfants ? L'usage du mot "*besoin*" peut renvoyer, négativement, à cet exercice, et Pourtois et Desmet (2016, p. 60) se confient sur le fait que celui-ci puisse être sujet à débat (p. 59). Dans un *Paradigme des 12 besoins*, ils entreprennent de les classer en 4 dimensions comportant chacune 3 besoins spécifiques, non matériels, et cette réflexion théorique participe à se défaire d'une hiérarchisation qu'ils pointent (p. 60), comme, par exemple, celle de Maslow (1943). S'agirait-il alors de les comprendre ou de les déterminer ? Pourtois et Desmet reconnaissent aux besoins une marque idéologique (voir Boudon et Bourricaud, 1982, p. 37), dont on ne saurait les défaire - et ils n'en formulent pas le souhait (p. 61). Néanmoins, leur souci, qui est aussi le nôtre, est que les adultes travaillant auprès d'enfants puissent aussi s'envisager comme acteurs et auteurs, au-delà d'une condition d'agent (pp. 306-307), et d'y engager une "*multiréférentialité*", une multidimensionnalité (p. 305), qui puisse considérer et respecter les enfants et leur intentionnalité.

## **Répétitor**

Thibault : "*Si on commence à faire ça, toutes les petites histoires, elles vont être pour nous... on va... on va faire que ça toute la journée...*"

Axelle : "*Si c'est un gamin qui vient se plaindre toutes les 5 minutes, je vais dire "eh c'est bon quoi, enfin... dégage !"*"

Thibault : "*Pour changer l'enfant [...], le matin, on prend bien son temps, et [...] quand ça fait quatre fois que tu l'as changé, [...] ça t'irrite. [...] Le gamin était très grand, pas très autonome, [...] c'était compliqué et avec la fatigue accumulée du séjour. [...] Il tourne [...] sur lui-même. [...] On l'emmène à la douche et là (rires) le gamin se fait pipi dessus, bon... on repart à la douche ! [...] La répétition des gestes [...] nous aide pas... [...] Avec la fatigue, ou à l'accumulation, la fin de la journée, forcément, les nerfs lâchent un peu. [...] Sur le coup, on est un peu submergé...*"

Les animateurs sont amenés à une répétition des actions, des gestes, qui peut entraîner irritation et fatigue. L'entraide du collectif d'animateurs, les réponses originales permettant un changement de système (voir changement 2, Watzlawick, Weakland *et al.*, 1975), la mise en place de rôles tournants ou encore des loisirs qui ne correspondent pas à des activités calibrées permettent d'éviter ces exercices de répétitions qui rappellent quelque peu le film *Les Temps Modernes* (1936).

### **Calculator-Adaptator**

Alice : *“Mon copain, [...] la directrice [...] ne leur faisait pas du tout confiance, et elle ne laissait pas du tout faire ce qu'ils voulaient comme ils le voulaient, et il fallait le faire comme elle le voulait. Ils n'osaient plus rien faire [...] eux-mêmes [...]. Tout le monde [...] allait la voir pour lui demander comment faire.”*

L'organisateur de la Maison de Courcelles a pu nous confier la souffrance qu'il avait pu ressentir à l'occasion de l'observation pointilliste d'une personne extérieure, invitée à observer la structure. Celle-ci lui avait alors énoncé une à une les situations pouvant présenter un risque en fin de journée, ce qui, à la longue, lui devenait particulièrement insupportable. Il l'avait alors invitée à quitter les lieux.

Ces limites s'associent également à celle de la perception, bien que celle-ci puisse être présentée comme totale, d'une manière illusoire, dans un idéal du moi-animateur qui pourrait tout percevoir (*“avoir l'œil partout”*) ou pouvoir parfaitement quantifier “en direct” de nombreux facteurs, paramètres, dans un maniement de la statistique comparable à celui montré à la télévision lors de la diffusion de tournois de poker, avec ici le mirage d'une information fermée et lisible, calculable, d'automate déterministe. Cela renvoie à l'analyse réalisée par Houssaye (2009, pp. 120-122) au sujet d'une *“science du calibrage”*, marquée par la psychopédagogie.

*“Non seulement on ne peut pas tout observer au risque de ne rien voir, mais encore toute observation doit être armée”* (Houssaye, 1977a, p. 139). Ce qui est valable pour la recherche semble l'être également pour l'animation. En effet, il apparaît irréaliste, qu'un animateur puisse préciser les caractéristiques environnementales, qui influent sur les risques, avec une finesse absolue, d'autant plus qu'il y a une pression, un stress qui accompagnent la recherche d'excellence et de perfection. Cette quête d'excellence dans cette entreprise engendre ainsi un coût (Aubert, De Gaulejac *et al.*, 2007) pour les animateurs, d'autant plus qu'une exigence forte se dresse sur tous les plans. Baudrillard (1990, p. 11, cité par Pourtois et Desmet, 2016, p. 48) rappelle lui à la fabrique de pédagogues indifférents et indifférenciés par une saturation des savoirs, qualifiés de *“transpédagogues”*. En effet, tous les curseurs ne peuvent pas être poussés au maximum à tout instant -, et d'ailleurs pourquoi des curseurs ? Les animateurs se trouvent alors confrontés à des limites : de temps, d'énergie, de sens donné aux interactions avec les enfants (*“il faut aussi se mettre à leur place et puis avoir un peu d'empathie. [...] Il ne faut pas non plus faire trop d'empathie parce que sinon après on laisse tout*

*faire*”), de prévision dans leur pratique, au regard de conséquences, positives ou négatives, d’une difficile hiérarchisation par eux-mêmes - seuls, d’une diversité de priorités données par les personnes et structures avec lesquelles ils interagissent.

Aussi, comment comprendre la sauvegarde d’une réponse dans une situation d’interaction, intersubjective, qui a déjà évolué entre un moment T, celui de l’observation, un moment T +1, celui de la décision, et un moment T+2, celui de la réponse ? Comment attraper ce qui perd de son sens alors que le milieu a changé, a bougé ? Une partie de réponse se trouve dans la théorie de la *Gestalt*, selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent, d’une manière spontanée, les phénomènes comme des formes globales, structurées ou non, plutôt que comme une juxtaposition ou une addition d’éléments simples (voir Monnoyer, 1999).

Réfléchir en direct à absolument tout ce qu’on fait fige, empêche l’action (voir l’illustration du mille-pattes de Watzlawick, 1991, p. 14). Ainsi, les animateurs pourraient-ils être amenés, passivement, à considérer les risques d’une certaine manière, par exemple fragmentaire ? Une telle appréhension des risques, dans un champ lexical relatif au dysfonctionnement, à la défaillance, à l’approximation, participerait-elle à “penser” en machine, en rendrait-elle dépendant ?

### **Le robot Multi-actions**

*Omayma : “Ils se mettent la pression, ils veulent absolument bien faire, mais quand tu fais ça bah, à côté, t’as les enfants à gérer... donc, quand t’as les cris et tout, bah pour toi t’as l’impression que c’est en volume dix fois plus [...], alors que pas du tout, c’est parce que t’es concentrée à faire 1.000 choses... mais ton... taf à la base, c’est d’être avec les enfants... donc à un moment donné, tu veux tout faire, mais après faut se répartir les [...] tâches... faut faire chaque chose en son temps... [...] Faut pas se mettre de pression dans l’animation !”*

Ces limites concernent, ainsi, le nombre d’actions à réaliser par les animateurs et sont à mettre au regard de dangers, immédiats ou non (“*Tu prépares le repas, tu es avec des jeunes et que tu as un réchaud avec du gaz, et qu’en même temps tu as des jeunes qui coupent les légumes avec des couteaux, et que tu as un jeune qui dit : “tu peux venir m’aider à [...] fermer ma valise...”*”). Bah non ! (*rires*”), impliquant, d’une part, ce qui relève de la relation, et d’une autre ce qui relève de protocoles, comme pour des relevés ou des boucles de vérification en présence des enfants (“*On fait des crêpes, les numéros de lots, ça nous prend trois quarts d’heure pour tout découper, tout mettre les dates, et tout et on cuisine... [...] On s’en occupe quand les enfants ils font autre chose [...], sinon, ça les dérange, [...] ils nous regardent faire ça, ce n’est pas le but*”). L’addition d’actions standardisées (boucles de vérifications obligatoires, protocoles) n’en dédouane pas pour autant les animateurs d’une veille active et aussi d’une présence auprès des enfants.



## Le robot Batterie longue durée

Ces limites renvoient à la fatigue des animateurs, unanimement largement développée et aux effets divers (“à long terme, [...] notre attention elle diminue, [...] on est plus vulnérables. Et moi je sais que quand je suis fatiguée je suis vachement susceptible. [...] À long terme, ça peut être risqué dans le sens où tu es moins attentif, les accidents sont beaucoup plus... enfin arrivent beaucoup plus vite.”).

Ces limites renvoient à la surveillance et son caractère permanent, mais aussi aux opportunités de vie offertes (voir A. Sirota, 1992, p. 25 : “En colonie on aimerait ne jamais dormir ni sacrifier une minute du temps qui passe à un sommeil inessentiel. On est avide de vie, de vivre. Attention à la fatigue qu’on refuse soigneusement de ressentir et qui s’installe pourtant.”). Cette question posée par des organisateurs aux représentants de la Jeunesse et Sports, lors d’une réunion qui leur était dédiée en juin 2017, illustre bien cela : “Est-ce qu’on doit surveiller les enfants la nuit ?” Une telle attention nocturne ne risquerait-elle pas d’affecter une vigilance, une attention diurne de la part des animateurs concernés par une fatigue accrue ? Nous rattachons cette question à la disparition du petit Jonathan le 7 avril 2004, lors d’une nuit de classe de découverte à Saint-Brévin en Loire-Atlantique. Son corps a été retrouvé un mois et demi plus tard au fond d’un étang à Guérande. La couverture médiatique qui s’en est suivie a pu faire croire que les enfants confiés aux équipes étaient potentiellement en danger, Trémintin évoquant d’ailleurs, alors, une “*psychose ambiante*” (2005a, p. 21). En 2004, 773 disparitions inquiétantes étaient alors relevées par an, alors que, jusqu’à plus amples informations, les enlèvements dans les centres de vacances et de loisirs se comptent depuis une vingtaine d’années sur les doigts d’une main, soit un très faible taux (*ibid.*).

## Legislator

Alice : “[L’interdiction des feux de camp ?] Je ne sais pas. C’est un truc dont j’en ai entendu parler mais, je ne sais pas du tout si c’est les campings, je ne sais pas, je ne sais plus ! [...] Je crois que ça devient compliqué [...], je ne sais plus, je ne sais même pas si c’est vrai, ces trucs dont j’ai entendu parler.”

Léa : “Avant, quand on partait en camping, il n’y avait pas tous les repas-témoins, toutes les choses comme ça, et maintenant, c’est vraiment, il faut que tout soit clean, [...] qu’on prenne la température du frigo 3 fois par jour, [...] qu’on fasse plein de choses comme ça. Alors que, vraiment, on ne mourrait pas [...], mais je sais que la réglementation, ça change tout le temps [...], c’est de pire en pire.”

Quels seraient les effets d’une maîtrise *macrosystémique*, exogène à l’ACM et exercée d’une manière qui serait de plus en plus poussée sur la personne qu’est l’animateur ou son milieu, comme l’appréhendent et le craignent certains animateurs ? Des pistes de réponse sont données par Marx et Engels (1998) et Marx (1969), qui présente la prolétarianisation comme la perte pour un sujet de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser). Cette perte peut concerner les personnes en qualité de producteur, de consommateur ou de concepteur, les ouvriers étant présentés

comme les premiers touchés, ce qui rejoint la thèse défendue par Smith (1999) au sujet de la division du travail. La carte de la nécessité peut être jouée pour expliquer que les animateurs n'auraient pas besoin de connaître toutes les réglementations, que ce n'est pas de leur ressort (voir Fontier, 1981, p. 22). Différentes hypothèses explicatives sont lancées. Certains pointent une masse législative importante ou encore son renfort permanent. D'autres évoquent une distance temporelle entre la réglementation abordée en BAFA et la pratique de l'animation. Nous avons pu par ailleurs observer plusieurs hypothèses qui alimentent les doutes et méprises réglementaires : le manque d'entraînement, lié à un déclin et un désinvestissement des associations d'éducation populaire, ici finalement peu citées ; la faiblesse et la rudesse ressentie des espaces de parole et d'échange pour les animateurs ; le jeu des équivalences dont bénéficient certains collègues ou encore leur professionnalisation dans l'animation, sujets à d'autres règles durant l'année scolaire. Aussi, est-ce effectivement considéré comme un problème à résoudre ?

Les animateurs rencontrés analysent qu'au final, ils connaissent peu ou mal la réglementation des ACM, d'une manière générale (*"j'avoue que je suis [...] pas toujours très au courant de la législation, [...] je suis pas calée"*). De nombreux animateurs déploraient ne pas pouvoir pratiquer certaines activités à cause de la législation, alors que cette dernière n'interdit pas ces pratiques. La croyance que *"les batailles d'eau, chaises musicales sont interdites"* a été avancée de nombreuses fois, tout comme l'interdiction des dégustations de gâteaux faits à la maison (*"Trop de réglementation. [...] Maintenant, [...] un anniversaire, il ne peut plus ramener les gâteaux que sa mère a faits, obligatoirement qu'il soit emballé, que des trucs comme ça..."*). Par ailleurs, nous observons un décalage temporel dans les réactions des animateurs face aux évolutions réglementaires, dû au fait qu'ils n'en aient pas la connaissance au moment de leur publication.

Certaines interprétations erronées de la législation provoquent des problèmes d'hygiène (*"des repas-témoins... Chaque repas, on en met un petit peu dans un truc, on le met au frigo... on est obligés de le garder, je sais pas peut-être un mois..."*). Aussi, des animateurs insistent pour réaliser des parties de protocoles, dépendantes d'autres qui n'avaient pu être réalisés au préalable : lors de nos recherches<sup>9</sup>, une animatrice avait oublié de mettre des pains de glace au congélateur mais avait tout de même pris la peine de prendre les plats témoin, pour deux heures en car en pleine canicule. La motivation n'était alors plus de retrouver d'éventuelles origines d'infections alimentaires mais de montrer patte blanche à une directrice qui lui avait expressément demandé de ramener ces plats témoins.

---

<sup>9</sup> Bacou, Bataille *et al.* (2016).

Les propositions et décisions réglementaires voient l'association de structures manifestement liées par des relations d'interdépendance, notamment par le versement de subventions. Sont-ils bien représentatifs d'un ensemble de praticiens, comme l'interrogent Bacou, Bataille *et al.* (2016) ?

\*

Léa : *“Quand on part en camping où il n'y a vraiment rien, il faut tout installer, [...], on essaye de faire au mieux, mais forcément, il y a toujours des choses qu'on ne peut pas faire. [...] On nous avait énuméré plein de choses, on était là « [...] on n'a pas tout ça » [...]. Il y avait des choses, c'était limite il fallait qu'on soit dans une cantine stérilisée pour que tout soit bien en fait. Mais je pense qu'ils savent aussi qu'on ne peut pas tout faire en fait. [...] Il faudrait que les steaks hachés soient cuits, servis, 63 degrés. Comment avec 20 enfants en camping, on peut servir les 20 steaks hachés en même temps à 63 degrés ? C'est impossible ! Donc, c'est la réglementation qui veut ça, mais nous, on ne peut pas non, on essaye de faire au mieux.”*

Concernant les adultes, à travers une funeste fiction, Rosset (2001) évoque la démesure que pourrait occasionner la suppression des risques au regard à la fois d'une responsabilité de l'adulte, attribuée et prise, et d'une accélération normative. Si les 63 degrés concernent en réalité la cuisson et non le service, et qu'ils constituent un minimum, cela vient surtout compléter, dans les représentations de Léa, une liste d'aménagements et d'appareillages qui lui paraissent insurmontables et incompatibles avec une simplicité induite pour elle par le camping. S'agit-il donc de parer à ce qui est repéré comme des impossibilités techniques, pour satisfaire à ce que von Jhering (cité par Thomas, 1995, p. 21) désigne comme une fiction juridique, *“un mensonge technique [...] consacré par la nécessité”* ?

\*

Pour conclure cette partie, rappelons qu'Alice précise que les animateurs ne peuvent être programmés, qu'ils font appel à leur conscience, ce qui les détache de simples objets. Cela est encore illustré par d'autres (*“des fois, je me prends des libertés”*), témoignant de ce même détachement. Néanmoins, dans les structures actuelles, les formes sociales d'organisation de l'animation volontaire sont-elles vraiment conçues à partir d'une connaissance de l'ensemble des personnes, des fonctions, des tâches à réaliser pour que les animateurs puissent faire leur travail... Sereinement ? Correctement ? Aisément ? Consciencieusement, au regard de finalités annoncées, repérées pour ces structures ?

#### **8.2.1.4 - Inadaptations**

##### **Des inadaptations à l'imprévu...**

Dans un discours qu'il prononce en 1971, Lainé précise que *“l'agir, le faire, une certaine manière d'être en mouvement pour l'homme dans le monde”*, se placent au centre de la formation de la personne, et lui permettent *“d'aller de plus en plus vers une capacité d'action sur son environnement pour le transformer, c'est-à-dire vers de plus en plus de liberté, d'autonomie à l'égard de ses*

*contraintes et des destins qu'elles orientent.*” (2007, p. 14). Il insiste sur le fait que *“la réalité des rapports de l'homme au monde [...] commence par les rapports aux objets et à la nature qui l'entourent”* (*ibid.*). La question du rapport aux risques qui se pose aux animateurs marque les enfants dans leur émancipation, dans une tranche de vie et leur existence en tant que sujets, tandis que l'animation est à la fois peu détachée d'une chaîne éducative, sans y être explicitement inscrite.

Quid des environnements ultra-séconds ? Si la réduction des *affordances* - voire leur extinction - permet à l'adulte de se concentrer sur certains risques potentiels pour des actions limitées, celle-ci atténuée, par ailleurs, les possibilités d'expériences fondatrices d'enfants habitués à la précision d'une sécurité passive. Ainsi, Bronfenbrenner a pu formuler l'hypothèse que certains environnements institutionnels visant à prendre soin des enfants seraient dommageables au développement de l'enfant, dès lors qu'ils combinent de faibles possibilités d'interaction dans une variété d'activités, et des opportunités de locomotion restreintes par le cadre physique, avec peu d'objets utilisables par l'enfant dans des activités spontanées (1979, p. 143). Certains auteurs estiment que les risques encourus dépassent une immédiateté de la sécurité. Ainsi, Rousseau (1978, p. 110) prévient d'effets contre-intuitifs d'une prévention des dangers pour l'enfant, qui n'apprend alors pas à les reconnaître, qu'on arme facticement contre la douleur, le dénuant alors d'expérience et de courage. Les adultes pourraient-ils mépriser la faculté à apprendre de l'enfant au point de s'en accaparer le processus ?

Au sein des ACM, les pratiques protectrices s'accompagnent des risques inhérents aux positions inégalitaires. La protection devient alors un pouvoir en soi et un marqueur de statuts. Au-delà d'une valorisation apparente de la personne qui protège, la mise en œuvre de telles pratiques peut assigner les conditions humaines, de surveillant ou de surveillé, de protecteur ou de protégé, et ainsi asseoir des positions de domination. Le protecteur peut devenir la victime, tant du devoir dont il est chargé que de celui qu'il s'impose lui-même par sa pratique quotidienne, pouvant aller jusqu'à tenir avec les mains la porte des toilettes de chacun des enfants, notamment pour éviter toute porte bloquée (*“Pour ça que tu fermes pas la porte dans les toilettes parce que tu peux avoir un œil sur lui, limite... [La porte] est fermée, mais je veux dire tu mets ta main comme ça quoi (il montre ses deux mains mimant le fait de coincer la porte) [...] Comme ça t'as tes doigts entre deux [...]. On n'a pas le droit de fermer la porte à clé”*). Pour les animateurs, dans quelle mesure ce rapport maîtrisant-maîtrisé renvoie-t-il à ce que le prétendu maîtrisant soit finalement le maîtrisé d'une idéologie qui l'invite à procéder de la sorte ?

Si Freinet entrevoyait des enfants victimes de l'adulte, il désignait des éducateurs asservis eux aussi aux vieilles techniques et à la tradition scolastique (1936, p. 239). Pourrait-on en dire autant des techniques d'animation et du modèle colonial ? Par ailleurs, nous entrevoyons certains animateurs qui disent fuir l'incertitude, renoncer au hasard, recherchant une cohérence dans le cadre mis en place

sur lequel ils ont prise et une constance dans les repères, tandis que pour d'autres, les situations à risque font partie du quotidien et n'en font pas la chasse ("*Ce n'est pas qu'il en faut, mais c'est qu'elles font partie du quotidien*"). La mise en valeur d'exemples positifs d'organisations aux pratiques non directives pourrait-elle concourir à construire un pôle d'attraction qui permettrait aux animateurs de poser la question du risque autrement, sans en exclure les enfants ?

\*

Dans les structures, les enfants participent majoritairement à un choix d'activités, lesquelles sont alors réalisées en grands groupes, tandis que la participation à la vie collective s'organise en petits groupes. La libre activité de l'enfant semble y être en concurrence avec le cadre de fonctionnements prédéfinis, fruit des intentions des adultes. Ainsi, seul le choix est laissé aux enfants, ce qui permet de garder une certaine maîtrise du groupe, rassurante, tandis que de petites associations comme *La Maison de Courcelles* ou *Cités d'Enfants* fondent et inscrivent chacune leur pédagogie sur les principes respectifs de liberté et de décision, qui défèrent aux enfants l'animation du lieu et réinterrogent la posture de l'adulte, comme avait pu le décrire Vulbeau (1993). Ces modèles pédagogiques sortent d'autres cadres, plus classiques, comme avaient pu l'entreprendre d'autres mouvements comme les Faucons Rouges dès les années 1920, par l'auto-gouvernement et l'auto-discipline ou encore les expériences de Blonskij, par un socialisme autogestionnaire (pour ce dernier exemple, voir Houssaye, 2009, p. 87).

La non directivité présente quelque avantage puisque "*c'est en façonnant le milieu par son activité que l'enfant construit sa personnalité*" (Houssaye, 1977a, pp. 31-32). Houssaye analyse encore : "*En essayant de plier la réalité à ses désirs, il en découvre aussi les contraintes, celles qui viennent du groupe ou des choses, de même que celles qui viennent de ses propres limites ou des conséquences de ses choix*" (*ibid.*). Les interrogations se rapportent précisément à l'atteinte et au dépassement de ces limites : Qu'advierait-il dans les cas de dépassement de limites physiques, morales, affectives et porteuses de conséquences ? La non directivité ferait-elle peur ?

Ainsi, dans sa chanson *Les Jolies Colonies de vacances*, Pierre Perret (1966) s'amuse d'une hostilité d'un milieu de colo fictive, combinée aux conduites d'enfants et d'adultes qui peuvent être perçus comme des des écarts, ce qui lui valut une censure appuyée par Madame De Gaulle en personne. Des précautions de progressivité, relatives à l'astructuration, peuvent néanmoins être prises, comme détaillé par Houssaye (*op. cit.*, p. 36) au sujet du séjour d'Evolène, dont le fondement "*était de laisser évoluer librement les enfants sans leur imposer, ni normes, ni valeurs, ni conceptions*" (pp. 34-38). Ainsi, la non directivité s'engage davantage comme une attitude que comme une méthode (Hameline

et Dardelin, 1977 ; Houssaye, 1977a, p. 34). Des oppositions à la non directivité, Houssaye (p. 25) rapporte que

*“tout se passe comme si l'on ne s'avancait qu'avec bien des peurs et des réticences sur une pente savonneuse dont on ne verrait pas les conséquences, mais dont on pressentirait qu'elle risquerait d'entraîner une perte de pouvoir que l'on ne pourrait peut-être plus contrôler”*,

rappelant l'ambiguïté qui caractérise généralement les rapports à la pédagogie issue de C. R. Rogers (1942), mettant en balance *“séduction et méfiance, désir et peur”* (p. 30).

Dans le documentaire *“17 ans, premier bilan”* (Talon, 2017), c'est ainsi un directeur de structure qui appelle un animateur qu'il estime à l'aise à désormais être *“force de proposition”*. Jusqu'où et sur quels aspects se placent de telles prétentions, se traduisent de telles volontés ? Par qui sont-elles finalement souhaitées ?

En évitant l'imprévu, l'écart à l'attendu peut se révéler risqué si on ne sait plus y réagir. Cela prévaut à la fois pour les animateurs et pour les enfants, lesquels n'apprennent pas à appréhender le risque si on le fait pour eux.

### **... qui concernent aussi les adultes**

Indra : *“Ils arrivaient... [...] tous à une heure différente. [...] Je savais pas à quoi ils ressemblaient, [...] je devais les réceptionner à la gare, donc en échelonné. Ils n'avaient pas tous un portable, il n'y avait aucun lieu de rendez-vous [...]. Donc, je me suis retrouvée à chercher des jeunes dans la gare et donc... et à devoir... enfin je pouvais pas... Tout le monde avait ses valises pour 15 jours et tout.”*

Si l'utilisation des téléphones portables dépasse largement les considérations de sécurité (ex : communication, information, accès à de la connaissance), ces appareils sont néanmoins souvent cités dans ce registre : par les animateurs pour contacter les jeunes, par les jeunes pour contacter les animateurs ou encore par les animateurs pour demander de l'aide. Leur absence suggère que les pratiques d'avant leur apparition puissent être quelque peu dans l'oubli, même si le relevé d'une inadaptation n'implique aucunement une inadaptabilité.

\*

Léa : *“On a un animateur à l'année, au tout début de l'été, c'était dur [...], il interdisait tout, ils n'avaient le droit de rien, prendre une balle, c'était compliqué. [...] Il n'arrivait pas à faire la part des choses entre l'été et l'année. À un moment, on lui a dit « tu sais, ils sont en vacances », « tu peux les laisser un peu tranquille » [...], ce n'est pas du tout la même organisation. [...] Nous, on arrive détendus, c'est tranquille, [...] c'est les vacances, on va profiter un peu avec les enfants. [...] Lui, il est toujours dans son espace de travail. C'est exactement au même endroit. [...] en plus, c'est la même direction, [...] pour lui, il était au travail, pareil que d'habitude. On lui a dit que non quoi, ce n'était pas la même chose. Il s'y est fait à force. »”*

Si l'adaptation concerne une ponctualité, cela peut concerner également le quotidien, ici de collègues animateurs professionnels. Pour Eriskon (1982), rituels, routines et habitudes quotidiennes confèrent un sentiment de prévisibilité. Leur bouleversement peut occasionner de l'anxiété et même quelque perturbation profonde de la personnalité.

### **Milieus protégés, milieux dangereux**

Alice : *“Oui, ça me fait un peu peur, qu'il y ait de plus en plus, oui, de norme et tout ça [...] que ça donne des colos où on n'a plus le droit [...] d'aller dans la forêt, [...] de courir dehors [...], on est obligé de manger des plats à la cantine”.*

Cédric : *“le risque c'était plutôt à l'extérieur”*

*“La nature est dangereuse”* et *“Il faut supprimer les dangers”* donc *“Il faut supprimer la nature”*. Ce sophisme traduit les effets contre-intuitifs de la gestion des risques sur la nature, pour des organisations humaines qui admettent des frontières, des bornes, au sein desquelles les rapports à la nature en faveur de l'humain peuvent être excessifs. Dans *L'Idéologie allemande* (2002), Marx, Engels [et al.] notent que *“le comportement borné des hommes en face de la nature conditionne leur comportement borné entre eux”* (p. 20). Ainsi, certaines organisations tâcheraient-elles d'être en phase avec une nature, dont l'Homme fait partie (*“préservé aussi ce que la nature donne”*) alors que d'autres agiraient en rupture ? Des positions limitatives aux moyens de protection, de prévention et de précaution relatifs aux risques seraient ainsi quelque peu conditionnées à des principes appelant à la technologie (repas livrés sous vide contre appel au maraîchage ; utilisation pour la vaisselle de sopalin, jetable, contre celle du torchon, lavable, ...)

Eu égard de la pollution occasionnant des méfiances face au fait de manger les produits de sa pêche, de contre-indications de la baignade pour des raisons sanitaires, doit-on se satisfaire de tels *a priori* pour la protection des enfants en ACM ou marquer des positions plus offensives quant aux pollutions occasionnées, dans une société de consommation et d'hyper industrialisation ?

Pour fuir le risque, on s'écarte d'une nature, quelque peu “gauchie” (voir Houssaye, 2009, p. 121), pour rechercher un environnement maîtrisé. La nature semble représenter une incertitude, qui devient d'autant plus une incertitude qu'on ne la connaît pas et à mesure qu'on s'en éloigne dans chacun des différents espaces humains qui auront été protégés.

### **Ne pas savoir se servir d'outils...**

Quentin : *“Un quoi ? [E : Un Opinel, tu vois ce que c'est ?] Non. (rires) [...] Non ! Aucun truc tranchant. [...] Non ! Euh, non, non, non... Non ! Pas... pas d'arme ! pas d'arme dans un centre... C'est interdit ! [...] ils ont pas besoin de s'en servir !”*

Omayma : *“C'est bien de [...] les rendre autonome et cætera mais il y a des limites. [...] Tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau, qui... Tu sais pas les enfants ce qu'ils peuvent penser d'un coup, il y en a un qui va l'embêter, il va s'énerver, t'imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j'anticipe, du coup, pour moi c'est... hormis un contexte particulier, [...] sinon, c'est pas possible.”*

Maëva : *“Du coup il y a pas mal d'outils, bah il y a... une scie, il y a des couteaux, des Opinel justement ce genre de choses. Ce que je disais tout à l'heure avec l'Opinel tout à l'heure, c'est... les outils faut demander pour aller les chercher à l'animateur”*

Nous remarquons également que nombre d'enfants ne sont pas ou peu en contact avec des outils, plutôt utilisés par les animateurs *“par sécurité”*. Faisant part de méfiance, des animateurs désignent les outils comme des armes, d'autres admettant ne pas savoir eux-mêmes s'en servir, miroir de leur historique personnel et de leur formation (au sens large du terme). Ils n'imaginent alors pas que les enfants, dont ils sont responsables, puissent le faire, accordant tout au plus un simulacre d'utilisation. Devant ces appréhensions, serait-il pour autant bon qu'ils le fassent ?

En 1985 - dans des versions quelque peu remaniées - Lelarge évoque la suppression des outils, expliquant que *“ceux qui parlent le plus [haut<sup>10</sup>] de cette question - sans trop de discernement parfois - ont pris l'habitude de dire que le maniement des outils se montrant dangereux, il vaut mieux réduire leur nombre et même envisager leur suppression”* (p. 19). Il déplore que l'essentiel des activités maintenues soient alors celles ne nécessitant pas de matériel, au regard de ce qu'il nomme *“la longue conquête de l'outil”* (ibid.). En effet, dans son Histoire, l'Homme a été libéré de sa main pour le déplacement et a pu faire naître en lui la notion d'instrument et construire, puis renouveler, l'usage de sa main. Ses possibilités d'intervention sur le monde ont ainsi été rendues multiples et plus complexes *via* ces évolutions techniques. Celles-ci ont été rendues possibles par le développement même du processus de penser, ce qui se traduit au niveau de la topographie du système nerveux central (Lainé, 2007, p. 17). Ainsi, comment mesurer un caractère néfaste à de telles privations, qui serait ainsi quasi-iatrogène - qualificatif qui désigne des conséquences néfastes sur l'état de santé individuel ou collectif d'actes ou de mesures pratiquées cependant par des professionnels de santé habilités, visant à préserver, améliorer ou rétablir la santé ?

Par ailleurs, nos observations nous ont amené à entrevoir une moindre utilisation d'outils durant les formations BAFA, corrélée avec - et justifiée par - leur moindre utilisation en ACM (ex : *“Pour moi, [...] il y a pas l'utilité, c'est pas nécessaire qu'un enfant prenne un cutter pour couper du carton”*). Quelle nécessité est alors préférable : celui de stages BAFA aux pratiques se limitant strictement aux pratiques courantes dans les ACM ou celui résidant dans la réduction de la distance entre les animateurs et les outils, les enfants et les outils ?

---

<sup>10</sup> Ajout apporté à une version ultérieure, quelque peu remaniée.



### 8.2.1.5 - L'impression que tout se passe bien

#### Activité et utilitarisme

*“Dans un groupe de 24, la probabilité pour que tout le monde aime l'activité, [...] elle est très minime. Mais après c'est comme ça, s'ils aiment pas, tu vas pas les forcer [...], si la majorité aime, elle est contente, t'as réussi ton travail. Il faut pas se dire : “Ouais, j'ai raté mon activité parce qu'il y en a un ou deux qui veulent pas la faire ou qui n'aiment pas la faire” François*

L'agrégation du *bien-être*, pour laquelle c'est la somme de *bien-être* qui importe, quelle que soit sa répartition, quitte à sacrifier une minorité par une série d'injustices, correspond à l'un des [sous-]principes de l'utilitarisme, qui est le principe de maximisation. Pour Billier (2014) l'utilitarisme moral se définit par un seul principe (*“Une action ou une règle est morale si et seulement si elle a pour conséquence une plus forte augmentation du bien-être de la communauté morale considérée que toute action ou règle d'action alternative”*, p. 65), dont la déclinaison se réalise elle-même à travers cinq [sous-]principes (pp. 65-99), dont le précédent. Ainsi, l'utilitarisme est une doctrine éthique prescrivant d'agir ou non, de façon à rendre le bien-être maximal au plus grand nombre des êtres sensibles, et qui accorde la valeur morale d'une action à sa contribution à l'utilité générale. Bentham, qui fait du bien-être la fin de la morale, présente l'utilitarisme comme le calcul des plaisirs, avec un principe d'utilité qu'il définit dans le premier chapitre de l'ouvrage *Introduction aux principes de morale et de législation* (2011) par un principe qui approuve ou désapprouve toute action en accord avec la tendance à augmenter ou à diminuer le bonheur de la partie dont l'intérêt est en question. Ainsi, l'utilitarisme rationaliste se pratique par une *“mesure de l'utilité”* (Caillé, 2002, p. 88), par le calcul de la moralité, selon des principes qui n'ont eux-mêmes pas de valeur intrinsèque. Cela le distingue de doctrines pour lesquelles la morale est évaluée indépendamment de ses conséquences, tel le kantisme.

Dans l'ouvrage de Billier (2014), les utilitarismes se définissent donc par cinq [sous-]principes, (alors que six sont pourtant annoncés, p. 65) :

- Le principe de *“bien-être”* [welfarisme] : le Bien défini comme *bien-être* ou *bonheur* (pp. 65-69), comme celui dont se satisfait Laurie :

*“L'objectif principal c'est que l'enfant passe de bonnes vacances et qu'il ait l'impression d'avoir appris plein de choses”.*

- Le conséquentialisme (pp. 70-72), pour lequel ce sont les conséquences, futures, de l'acte qui sont morales ou non, qui donne plus de poids aux résultats d'une action qu'aux autres considérations, et auquel répond Omayma :

*“Tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau, qui... Tu sais pas les enfants ce qu'ils peuvent penser d'un coup, il y en a un qui va l'embêter, il va s'énerver, t'imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j'anticipe, du coup, pour moi c'est... hormis un contexte particulier, [...] sinon, c'est pas possible.”*

- Le prescriptivisme universaliste (pp. 72-77), pour le “bien-être” de chacun qui a la même valeur, avec la même prétention que le kantisme à définir une morale valant universellement :

*“On a rarement vu quelqu'un dire qu'il n'était pas fier dans l'univers [du scoutisme] européen, [...] il travaille à établir le règne du Christ dans toute sa vie et dans le monde qui l'entoure.”*

- L'impartialisme (pp. 86-99), dont Indra fait référence à l'un des aspects :

*“Faire attention à chacun, de prendre le temps aussi de discuter avec chacun [...], individuellement [...], ce n'est pas forcément évident [...]. À une balade, [...] des fois, oui, on a tendance à aller vers les jeunes qui sont plus à l'aise et qui font plus de choses. Mais, oui, c'est important, je trouve, d'avoir ça en tête. [...] C'est pour mieux apprendre à connaître tout le monde, enfin nous, et puis aussi que eux ils se sentent plus en confiance, je pense que ça ne doit pas être trop agréable d'avoir des animateurs qui vont toujours avec les mêmes jeunes et que, toi en tant que jeune, ils ne viennent jamais te voir. [...] Ils sont tous là pour la même chose et les prendre tous avec la même... et de l'équité quoi !”*

Par ailleurs, le *rizq*, la part qui revient à chacun, n'aurait-il pas vu son concept transformé en égalitarisme, pour l'apport de la même chose à chacun, avec ainsi pour le goûter le même morceau de gâteau - prédécoupé - pour chacun, et une pensée qui rencontre, pour la satisfaire, l'industrialisé ? (“*[Il y a des centres], ils contribuent à donner tout ou cuit dans le bec. Ça, c'est chiant. Tu vois, c'est l'animateur qui s'occupe du goûter. C'est lui qui coupe absolument le quatre quart. [...] Voilà, au bout d'un moment, [...] les enfants, ils ne font plus rien. Il n'a plus rien à faire. Il n'a plus à réfléchir.*”).

- La maximisation (pp. 77-85), déjà citée précédemment pour laquelle maximiser le *bien-être* est un devoir, dont Steve a conscience de limites, lorsqu'il s'inscrit à travers une thématique :

*“à la fin du mois, il va détester les pirates si on en parle trop. [...] C'est bien de le faire régulièrement, mais il ne faut pas dépasser non plus la saturation”.*

Le risque implique des enjeux pour l'obtention d'un gain (Goffman, 1974, p. 123), et l'abord de l'utilitarisme concerne, ainsi, les animateurs, pour ces questions. Selon ce principe, comment trouver le bonheur (ou la liberté) dans cette maximisation, malheureux de voir un résultat toujours insatisfaisant ou asservi à quelque maximisation ? Ainsi, s'atteler à cela n'implique pas d'y parvenir réellement, dans une forme de paradoxe qui “réside dans l'accomplissement total d'une idée et sa liquidation par son excès-même” (Pourtois et Desmet, 2016, p. 48). Pour Mill (1988, p. 77), qui se détourne quelque peu des références de Bentham, il s'agit de ne pas viser expressément le bonheur pour pouvoir l'éprouver, ce que remarque Loïc, qui dit simplement aimer l'aventure en colo, étant en

même temps conscient qu'il ne sait pas comment elle va se dérouler ou se finir. C'est le processus qu'il apprécie, même s'il en estime également un résultat, ici positif : *“La remontée de rivière... [...] il y a beaucoup de risques, [...] pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide... [...] C'était super... et pour eux aussi, [...] malgré tout... toutes les...les petits bobos [...] Le jeu en valait la chandelle”*. Ainsi, Mill (1988) développe une doctrine éthique qui ne vise pas seulement à maximiser le “bien-être” mais aussi à minimiser la souffrance, les unités de peine, impliquant de tenir compte de la négativité du “bien-être” de chacun, ce dont les propos de Marine s'éloignent (*“J'ai le truc d'oublier les mauvaises choses. Je ne garde que les trucs positifs”*).

Bien qu'il révisé nettement la version premièrement énoncée de l'utilitarisme, Mill désigne que ce sont les incompréhensions de l'utilitarisme qui en confèrent de mauvaises appréciations (p. 47), maintenant ainsi tout de même son camp idéologique. Filleul et disciple de Bentham, il s'éloigne quelque peu de tels calculs appréciant une quantité de plaisir pour les appréhender d'une manière qualitative (*“Alors que dans l'estimation de toutes les autres choses, on tient compte de la qualité aussi bien que de la quantité, il serait absurde d'admettre que dans l'estimation des plaisirs on ne doit tenir compte que de la quantité”*, p. 51), avec la liberté comme élément constitutif du bonheur (Mill, 1990). Pour cela, Mill (1988) distingue certains plaisirs comme étant supérieurs à d'autres (*“On peut, sans s'écarter le moins du monde du principe de l'utilité, reconnaître le fait que certaines espèces de plaisirs sont plus désirables et plus précieuses [more valuable] que d'autres”* (p. 51). Comment la qualité de plaisir peut être distinguée ? Pour cela, Mill évoque leur désirabilité. Il estime que lorsque des personnes ayant l'expérience de l'un et de l'autre, sans y être poussé par une obligation morale, si une préférence bien arrêtée se dessine, alors ce plaisir est plus désirable, d'autant plus qu'ils en connaîtraient alors la somme d'insatisfaction qui l'accompagne (p. 52).

Pour en revenir au principe de maximisation, celui-ci élimine la complexité, rationalise la moralité, car pour maximiser, il s'agit d'orienter. C'est le cas d'objectifs, quelque peu attendus dans des projets pédagogiques, qui ancrent alors un intérêt pour l'observation et le calcul relatifs à des secteurs particuliers, confortant un modèle politique et économique mais posant une contrainte dévoyant certaines conceptions de la liberté.

\*

Juliette : *“Je trouve pas ça cool enfin on peut pas prévoir un mois à l'avance ce qu'on va faire avec les enfants alors qu'on les a jamais vus, on sait pas... [...] ce qu'ils ont envie [...] ça fait que c'est [...] pas spontané, ça fait que du coup les enfants ils ont pas forcément leur mot à dire... ça fait que du coup, [...] il y a des enfants ils s'habituent tellement que du coup ils savent même pas qu'ils peuvent proposer quelque chose. En centre aéré [...] les enfants proposaient jamais !”*.

Constant (2018) a pu distinguer les significations que cet étendard de liberté peut revêtir lorsqu'il en évoque ses acceptions antiques - *“s’assurer le partage du pouvoir social”* -, et modernes - *“la jouissance de notre indépendance privée”*, et en a décrit les dangers relatifs : d’une part que *“les hommes ne fissent trop bon marché des droits et des jouissances individuelles”*, et, d’autre part, *“qu’absorbés [...] dans la poursuite de nos intérêts particuliers, nous ne renoncions trop facilement à notre droit de partage dans le pouvoir politique”* (p. 40). Dans ce dernier contexte, *“faire vivre le pouvoir de décision”* est envisagé par Houssaye (2005b, p. 160), les pédagogies de la décision invitant ainsi à ainsi à s’engager à permettre aux individus de décider de ce qui les concerne eux-mêmes (Bocquet, 2017, p. 49). Si le bain écologique participe à définir les contours de la moralité, nous pensons que le collectif et son interaction peut la travailler, par la diversité de ses rapports à l’environnement, et non être détenue par une centralité hiérarchique, qui penserait l’agrégation des utilités individuelles.

*“La marque propre de l’utilitarisme est son ambition d’abolir le conflit [...] par le calcul”* explique Caillé (2002, p. 84), propriété à laquelle on peut ne pas adhérer : (Marine, *“C’est ça aussi la vie, [...] « il m’a insulté », « il a dit ça » [...], c’est réapprendre à discuter [...] en société.”*).

\*

*“Tandis que nous cherchons la liberté de faire ce que nous voulons, l’autiste a la liberté d’agir sans vouloir”*. Une autre approche de la liberté nous est ainsi offerte par Houssaye (2003, p. 74) alors qu’il évoque les particularité de Deligny et de son travail auprès d’enfants en situation d’autisme. Houssaye met l’accent sur le mode relationnel de Deligny, qui fait *“écho aux trouvailles de Janmari, [pour] faire résonner son mode de vivre qui est l’émoi (du désarroi à l’initiative) et non le bonheur ou la joie ou le plaisir ou l’enthousiasme”* (p. 73). Nous avons aussi pu appréhender le fait que le mode de vivre ne s’installe pas sur un seul registre, ce qui amène à *“récuser Narcisse”* (p. 74) et, ainsi, l’utilitarisme benthamien dans l’animation.

\*

Interroger l’utilitarisme, à la fois comme cause et conséquence de la gestion des risques, ce n’est pas écarter le Bien mais plutôt se distancier, et cela nous concerne dans notre propre posture de chercheur. Le MAUSS<sup>11</sup> se positionne donc à l’encontre de l’utilitarisme et principalement de son acception benthamienne, en laissant une place à l’intérêt (*“il n’est en rien, et ce point est essentiel, un anti-utilitarisme”*) (Caillé, 2002, p. 82). L’emploi de cet acronyme renvoie à Marcel Mauss et à l’*Essai*

---

<sup>11</sup> Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales.

sur le don (2012). Cet ouvrage est repéré par les créateurs du mouvement pour son argumentaire anti-utilitariste, axé sur le don, que l'on retrouve paradoxalement dans les écrits de Mill (1988).

En effet, qui satisfait et définit ce Bien et ce bien-être ? Houssaye cible le fait qu'un contrôle du Bien par les institutions politiques puisse être considéré (2003, p. 76), et Gillet pointe, par ailleurs, le fait que ces dernières pratiquent une confusion des genres (*"Il est vrai qu'aujourd'hui, les enjeux culturels et politiques se confondent : les décideurs politiques ont bien compris tous les avantages qu'ils peuvent tirer de la valorisation d'un territoire"*) (2005b, p. 21). Cela amène à la thématique de l'instrumentation politique, qui étend le calcul de la somme de plaisirs à ceux qui ne font pas directement partie de l'ACM, tels les parents :

Léa : *"Un spectacle, [...] ce n'est pas que ce n'est pas utile, je trouve que ça force les enfants à faire quelque chose qu'ils n'ont pas envie [...], moi je ne suis forcément d'accord avec ça, [...] c'est leur vacances, [...] leur imposer [...], alors qu'ils ne sont pas motivés, moi je trouve ça terrible. [...] Je ne suis pas d'accord avec ce principe-là. Mais bon, [...] on est obligé. [...] Après on suit. Au final, [...] c'est plus pour faire plaisir aux parents, je pense. C'est pour dire que leur enfant fait quelque chose à présenter. [...] Les animateurs, en général, ça ne nous motive pas trop de faire ça non plus, donc, on essaie de se motiver tous ensemble. [...] La choré, [c'est] « oh non, on n'a pas envie, [...] c'est bon, je fais déjà le guignol, en juin ce n'est pas pour le faire en juillet ». [...] Ils en ont marre en fait."*

Marine : *"Les centres [...] on a mis une activité pour mettre une activité. Ils vont faire de la pâte à sel. Ils vont faire un truc qui va ne servir à rien et qu'on va ramener chez les parents, parce que... [...] il faut qu'ils voient quand même qu'il se passe des trucs dans le centre. [...] C'est chiant. Ça ne sert à rien"*.

Une pré-définition du Bien se réalise, par ailleurs, en interne, dans une forme de maîtrise de l'équipe d'animation, pour un *"règne [...] en maître"*, sous couvert d'un *"tout éducatif"* (Houssaye, 1998, p. 106) :

Axelle : *"Il y a des centres qui ont comme projet péda que [...] toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça [...] un petit peu... bête, parce que c'est pas parce [...] que ça n'apporte rien à l'enfant, que ça sert à rien quoi. [...] Ohhh parce que... ! Enfin, ils trouvaient pas l'utilité de faire ça, et puis [...] je pense qu'ils avaient pas envie de s'embêter avec un truc pareil. [...] Est-ce que c'était la volonté du directeur de pas faire ça parce que c'est inutile, c'est possible... (rires)"*.

Si les ACM sont en partie traversés par des principes utilitaristes, il s'agit de les réinterroger, au vu de ce qu'ils induisent (la quête du bonheur du plus grand nombre et son calcul, le Bien défini comme le bien-être, des discussions au sujet de l'impartialité devancées par l'application de ce même principe, ...).

## **Vos loisirs sont des ordres**

Laurie : *“Notre rôle aussi c’est aussi de vendre l’activité.”*

Quentin : *“s’ils sont à fond dedans... ils sont excités, [...] éternés, c’est que ça a pris quoi...”*

S’agirait-il principalement à l’animateur de bien vendre une activité, de croire en son activité pour *“accrocher le public”* et le dynamiser, comme entendu dans l’émission *17 ans, premier bilan* (Talon, 2017) ? Le mot *“public”* est-il considéré dans son acception de collectif ou dans celle d’un ensemble de personnes assistant à un spectacle ? Un glissement sémantique de l’animation vers le tourisme, appuyé par des actes politiques, discutés, la classant dans ce registre (la transposition de la directive européenne dite *“Travel”*) ouvre la brèche du risque touristique.

Ainsi, l’enfant-client n’a pas à agir sur son milieu de vie et on attend pour lui qu’il reçoive autre chose que de la frustration. *“Le client est roi”* ? Ses ressentis pourront s’exprimer, rassurons-nous... comme dans la publication d’évaluations critériées des prestations, traduites en notes moyennes de satisfaction des clients. En cela, de tels enfants ne se frottent pas aux réalités, n’ont pas à en comprendre les ressorts et se voient ainsi exclus d’une forme de citoyenneté (voir *Le Roi Mathias Ier*, Korczak, 1978).

De plus, la satisfaction d’une majorité ne dit rien des excès dans les développements de thématiques pourtant parfaitement appliquées, que notre pré-enquête nous a permis de découvrir. Ainsi, pour une colo scout Godefroy de Bouillon, un garçon - qui avait perdu à un jeu de type médiéval - a pu être enfermé dans une cage en plein soleil, hissée à plusieurs mètres de haut. Il était prévu qu’il y passe plusieurs heures. Le rapport entre ce scoutisme, se défendant de la marchandisation, et le clientélisme ? Ramenée à l’acception de la Rome Antique, la définition du mot *“client”* nous permet d’entrevoir que les enjeux inhérents à ce statut dépasse le cadre strictement économique. En effet, elles ramènent à des relations de loyauté entre deux parties socialement dissymétriques, de protection pour l’un, d’asservissement pour l’autre.

## **Quand il s’agit que l’activité réussisse**

Cédric : *“Certains animateurs, qu’est-ce qui pourrait changer, c’est de [...] s’ouvrir et faire des fois des activités [...] qui ne sont pas forcément dans leurs cordes, [...] au départ. [...] Que ce soit même un peu peinture... [...] Il y en a qui le font, il y en a qui ne le font pas. Après si ça marche bien...”*

Comment les instruments de l’action de l’Homme sur la nature et sur le monde sont-ils mobilisés par les animateurs et par les enfants ? Prenons l’exemple de ce que bon nombre d’animateurs dénomment une *“activité manuelle”* - comme si elle ne mobilisait que les mains - pouvant, par ailleurs, convoquer l’usage d’outils. Les productions d’objets ramenés par les enfants à leurs parents sont diversement

évoquées, incontournables pour les uns, à fuir pour d'autres. Elles font alors office de preuve que l'enfant fait bien quelque chose au centre - et quelque chose de bien. Cela peut apparaître comme faussement valorisant, à la fois pour l'animateur et pour l'enfant, puisqu'on s'aperçoit que les enfants décident souvent peu eux-mêmes de la fabrication d'objets (ils choisissent parfois) ou même de ce qu'ils vont bien pouvoir construire (*"Les centres [...] : on a mis une activité pour mettre une activité. [...] Ils vont faire un truc qui va ne servir à rien et qu'on va ramener chez les parents, parce que... [...] il faut qu'ils voient quand même qu'il se passe des trucs dans le centre. [...] Ça ne sert à rien"* ; *"Une activité manuelle, moi, j'aime bien, c'est la faire [...]. Ils ont vu le modèle, ils se sont dit c'est bien fait, [...] ils ont refait la même chose. [...] Je m'attendais pas. [...] la moitié du groupe... [...] il y avait leur prénom, c'était personnel"*). Lainé (2007) rappelle que pour un enfant, mettre quelque chose de lui-même dans un objet, *"c'est mettre ou projeter dans cet objet son invention, son imagination, son fantasme"* (p. 18). L'animateur qui considère certaines conduites et expressions comme des signes d'échecs (*"il n'a pas voulu le faire"*) pourra chercher ainsi à s'en préserver, pour desservir les possibilités d'extériorisation. En effet, cette dernière, souvent planifiée, ne devrait pas être toujours être guidée vers un don impersonnel et vidé de sens, hormis ceux de reproduire une forme d'expression modélisée à la valeur esthétique, maîtrisée par des adultes dits spécialistes, et de participer à un thème-vitrine produit par des adultes.

Ces thématiques imposées feraient-elles figure de garanties, de repères suffisants pour des adultes pour que quelque chose puisse se passer, au-delà d'attirer l'œil et les inscriptions ? Le thème, c'est à la fois créer l'environnement et un stigmate de la peur du vide, c'est un acte qui participe d'une maîtrise de l'intérieur de l'enfant par la maîtrise de ses entours, c'est une ritualisation de l'imaginaire qui efface quelque peu chacun dans un thème englobant. Est-il bien nécessaire ? Pour qui peut-il bien-être émancipateur ? Les diverses anticipations d'un manque de créativité chez les enfants nous apparaissent plutôt comme une faiblesse de la prise de risque à destination des activités en question (standardisation, modèles proposés, limitation à des choix et limitation des choix, grande pratique commune, reproduction d'activité...).

Le risque semble pouvoir toucher l'activité en elle-même, qui devient alors une entité à défendre, une image à protéger, celle du travail bien fait de l'animateur, par exemple. La réussite d'une activité peut pourtant masquer que les enfants n'aient pu s'y impliquer dans leur entièreté ou témoigne encore de satisfactions adultes.

### 8.2.2 - Hybris

Les animateurs évoquent une gestion du risque qui apparaît à la fois comme une cause et une conséquence du risque, cause parce qu'elle le définit, conséquence car elle s'y attaque. Cette gestion peut réduire les risques, mais également les provoquer et nous avons ici pu recouper les effets contre-intuitifs et négatifs d'actions visant à réduire des risques principalement physiques, qui rencontrent une transformation du contexte.

Nous invitons alors à une réflexion sur la limite d'une gestion des risques stricte et unilatérale, au regard de ce qui en apparaît comme des effets iatrogènes, ouvrant ainsi à de nouveaux risques subséquents, à l'intérieur et l'extérieur de l'ACM. Pouvant se traduire dans les espaces, le temps, les personnes et leurs relations, la rationalisation et la volonté de réduire les risques à néant, vise à faire tendre les risques vers zéro, mais son absence de limite confine à *l'hybris*, à la démesure. Comme si "*ne pas être dans une totale sécurité*" impliquait expressément "*être en insécurité*"...

Quelles sont les limites d'une réduction des risques ? Face à une radicalité confiscatrice, que faire alors du *pharmakon*, à la fois poison et remède ? Le délaisser, l'enterrer, fuyant l'une de ses facettes - peut-être même les deux ? Va-t-on plutôt restreindre l'utilisation d'objets pouvant être considérés comme dangereux ou oser une démarche qui permettrait de les utiliser ? Une sous-estimation du risque réel entraînera l'adoption de comportements dangereux et une surestimation entraînera à l'inverse des comportements plus sûrs, allant jusqu'à l'inhibition et l'inaction des uns et des autres, des simulacres.

Un utilitarisme négatif ne doit pas masquer les effets positifs des prises de risque. Des animateurs s'appliquent à distinguer ce qui relève de la prise de risques et de l'initiative, qu'ils s'encouragent à pratiquer. Ott (2012, p. 21) observe une initiative sociale et éducative découragée dans un contexte socio-éducatif "*traversé de logique sécuritaire*" et "*marqué par la peur des professionnels d'être incriminés*" lors d'actions hors-cadre. Il repère une menace sur l'éducation et la prévention pensées en tant que "*pratiques nécessairement engagées et volontaristes*". Pour cela, il estime urgent de réaffirmer cinq prises de risques minimales que devrait engager tout projet éducatif, en prenant en compte leurs conséquences et conditions préalables : Permettre la rencontre éducative ; Prendre le risque d'une parole vraie ; Prendre le risque de durer [dans le même environnement] ; Éduquer au risque et non à l'évitement ; Accepter le refus et la rébellion.



### **8.2.3 - Les objets de la maîtrise ?**

#### **8.2.3.1 - Des limites à la maîtrise des espaces**

Makarenko (1956, p. 57) repère un aspect fondamental du milieu pour le développement de l'enfant (*“Les éducateurs honnêtes sont les premiers à le reconnaître. Ce n'est pas l'éducateur qui éduque c'est le milieu”*). Le milieu fait l'objet d'un double enjeu, de développement et de protection, et plusieurs exemples illustrent ici le fait que les gestions des risques passent par une maîtrise du milieu. Pour quelles actions sur un milieu dans lequel évoluent enfants et adultes ?

La Maison de Courcelles, que nous avons pu visiter, offre à la fois des espaces dédiés aux enfants d'âges proches et d'autres espaces communs à tous. La maîtrise des espaces pose la question de leur fermeture, et donc de la position et de la porosité de leurs frontières, ainsi que de leur rationalisation. *“La satisfaction (et la maîtrise ?) de la nature interne de l'enfant requiert-elle la maîtrise de la nature externe ?”* pose Houssaye (2009, p. 116). Cette même question semble transpirer dans un texte de Freinet (1936) évoquant Montessori :

*“Son matériel a été souvent critiqué comme risquant de devenir lui aussi une sorte d'asservissement de l'enfant. Nous touchons ici à un pont [sic] excessivement délicat que nos observations actuelles nous permettraient peut-être d'élucider un jour : l'enfant s'absorbe dans les emboîtements Montessori comme il s'absorbe dans le Meccano. Or, [...] nous nous demandons si ce n'est pas là une dangereuse exaltation des tendances enfantines à l'automatisme manuel. Nous avons constaté, pour notre part, que cet automatisme abrutissait dans une certaine mesure, en réduisant leurs possibilités de vie, en minimisant leurs réactions, certains enfants habitués à la vie active.”* (p. 239).

Freinet parle ainsi du danger inhérent à cette méthode, pointant ainsi l'asservissement à des espaces figés qui invitent à l'automatisme, usant par ailleurs d'une comparaison qui renvoie à la société de consommation, le matériel spécifique ayant, notons-le, un certain coût. Freinet favorise pour sa part la prospection du milieu par des enfants, s'impliquant notamment dans la réalisation de journaux. Nous observons ainsi que Freinet et Montessori semblent se distinguer sur ce thème précis de la maîtrise de l'environnement : quand le premier participe à l'ouverture au monde, la seconde favorise un repli sur un environnement construit et voulu adapté.

Pour la plupart des animateurs rencontrés, les dangers sont accrus à l'extérieur des structures (*“le risque c'était plutôt à l'extérieur”*). Devant ce rapport à l'extériorité, dans quelle mesure l'espace interne d'un ACM doit-il être pensé et organisé à travers la représentation d'un enfant universel, mais finalement virtuel, sous peine de voir, en cas d'excès, des enfants eux-mêmes désadaptés ou inadaptés à l'extérieur de celui de l'ACM, asservis à un environnement rassurant, construit de toutes pièces ? Alors que des groupes scouts s'appuient sur *Le Livre de la jungle* (Kipling, 1972) comme univers pédagogique pour les louveteaux-louvettes (8 à 12 ans), pour la pratique des autres formes d'ACM,

doit-on simplement faire le choix entre s'adapter (et amener à s'adapter) à un environnement sociétal, avant tout pensé par et pour l'homme adulte, concédant des espaces dédiés aux enfants, ou alors plutôt cloîtrer ces derniers dans un environnement fermé, voulu sécurisé et éventuellement figé, appliqué et reproduit ?

Ainsi, la maîtrise des espaces amène à la question des territoires dont les enfants disposent. Dans le film *Des terrains d'aventures pour enfants d'âge maternels*, Crampon (2015) présente des images de séjours qu'il avait pu diriger dans les années 1970, pensés à travers l'aménagement des espaces. Accessibles et évolutifs, ces derniers étaient fréquentés par des enfants pouvant s'y engager "*trois minutes ou trois jours*". "*Les colos maternelles que j'ai dirigées étaient pensées comme des camps d'ados*" explique-t-il, comme pour mieux s'écarter de pratiques heurées et semblables pour tous les enfants. Pourtant, dans des formations d'animateurs, on entend çà et là qu'un jeune enfant a un temps d'attention très limité, ce qu'un animateur nous précise d'ailleurs ("*Parce qu'il faut savoir que... dans l'animation... tes petits... ils ont une... attention très courte. Tu fais un jeu avec des petits... tu... au bout de cinq minutes tu peux arrêter*").

Les animateurs de centres n'ont pas fait montre d'une connaissance développée au sujet de la nature dans leurs récits - davantage de celle de milieux construits -, tandis que cela est plus développé chez les animateurs de colos et transpire bien davantage des récits scouts. À mesure de ces connaissances, le milieu de l'ACM doit-il plutôt intégrer la nature ou la transformer ? En effet, cet axe de tension se dessine entre maîtriser la nature pour réduire les risques ou laisser faire une nature dans laquelle les enfants apprennent.

Qu'en est-il en réalité ? Rappelons les traditions primaires d'adaptation des lieux de séjours aux enfants et à leurs carences physiques<sup>12</sup>, dans des milieux aux bienfaits prétendus adaptés, rapportées par E. Plantet et Delpy (1910), puis Rey-Herme (1961, p. 117), réinterrogées dans une posture d'observateur-participant par Gump (1975) aux États-Unis, notamment au regard des mesures et de régimes thérapeutiques (Gump, Schoggen *et al.*, 1957). Dans des colos à thèmes, le "*tout activité*" prend alors le pas sur la nature - "*déjà gauchie par les influences antérieures*" (Houssaye 2009, p. 121) -, et à ce qu'elle-même pourrait induire aux enfants, la main et la pensée de l'Homme en ayant dirigé son utilisation, les affordances.

Dans les ACM, dans quelle mesure adopterait-on la posture cartésienne suscitant de pouvoir "*nous rendre comme maîtres et possesseurs de la Nature*" (Descartes, 1966, p. 168) en vue de tirer, par le

---

<sup>12</sup> Notons, en France, la transition progressive des finalités sanitaires vers d'autres, éducatives.

biais d'artifices, les commodités de la terre et la conservation de la santé, définies par Descartes comme *“le premier bien et le fondement de tous les autres biens de [la] vie”* (ibid.).

Une telle maîtrise renvoie l'Homme à se défaire d'une forme d'esclavage et d'impuissance, à ne plus subir la loi de la nature. Celle-ci implique-t-elle nécessairement un encouragement à égaler et incarner une puissance divine, renvoyant au mythe de Prométhée ? Ainsi, dans quelle mesure cette maîtrise, qui associe la technique, se double-t-elle d'effets contre-intuitifs pour la nature ? Ainsi, nous repérons chez certains animateurs une sacralisation de la nature, dont l'Homme fait partie, fondée ou non sur le religieux. Par ailleurs, d'autres ne s'attardent pas à ces considérations et ne rappellent que les adaptations de la nature aux enfants et à leur propre travail, sans en évoquer de limites. Ainsi, à plus grande échelle, la non considération de ces limites et des conséquences de ses actions appelle à des effets sur un environnement commun, dépassant les frontières de la structure et qui finit par influencer tout de même sur elle en retour.

### **8.2.3.2 - Des limites à la maîtrise du temps**

Les projets rédigés dans et autour des séjours s'inscrivent sur des prédictions qui ont une portée et une durée qui leur sont propres. Ils témoignent quelque peu de volontés de maîtrise de l'incertitude. Busy (2012) dénombre sept types de projets au sein des séjours, comme autant de projections dans le temps : fédéraux et associatifs, de fonctionnements, éducatifs et pédagogiques, d'animation et encore d'activité. Il observe que les projets qui émanent des organisateurs ou du seul directeur ne sont pas toujours respectés, ni même lus. Dans cette histoire de projets, les enfants ont-ils leur mot à dire ? Oui. Parfois juste celui de la fin, puisque l'art séduisant de parler *“à la place de”*, d'annoncer *“avant que”*, de donner *“la priorité à”* a été développé, sous couvert de mieux satisfaire aux besoins des enfants, combler un vide qui peut faire peur ou honte, c'est selon, et submerger par la planification.

Le temps s'illustre à travers trois dieux grecs, *Kronos* : qui représente le temps chronométrique, *Aïon*, symbole du temps cyclique, et *Kairos*, signe de l'opportunité à saisir. Ce dernier se retrouve délaissé ou confisqué dans les organisations sujettes à la recherche d'une maîtrise parfaite du temps et à la planification, qui sur-déploient les repères donnés dans une volonté d'auto-réalisation contraignante, fuyant l'incertitude de la rencontre, tenant l'histoire du séjour au rythme des séquences, des *topoi*, situations et thèmes récurrents que l'on trouve aussi dans les contes. Insulander parle d'ailleurs de la *“tyrannie de planifier pour jouer”* (1982). Ah pardon, les temps libres... (*“normalement, on n'a pas le droit de les laisser en temps libre, enfin genre trop longtemps, mais des fois les ados clairement ils en ont besoin. Donc vas-y ! Je les laisse.”*). N'y a-t-il pas d'alternative aux organisations dans lesquelles les adultes déterminent eux-mêmes temps libres et temps contraints, tâchent de contrôler une grande partie de l'avenir des vacances, allant parfois jusqu'à nier la fatigue ou mettre entre

parenthèses la décision de l'enfant (priviliégiant ce qu'eux-mêmes envisagent ou connaissent) et autres considérations ?

Les projets rédigés dans et autour des séjours s'inscrivent dans des prédictions qui ont une portée et une durée qui leur sont propres. Ils témoignent éventuellement de volontés de maîtrise de l'incertitude, par la création d'un univers, une organisation plus ou moins ferme d'un avenir soumis aux impondérables. Notons que, lorsqu'il s'agit d'un thème sportif, cet univers est amené à être encadré par une personne diplômée.

Freinet (1936) est en accord avec Montessori (2016) quand cette dernière pointe des rythmes de vie des enfants souvent calqués sur ceux des adultes. Freinet reprend ainsi ses propos, qui font état du constat que *“les barrières dont souffre l'enfant sont inconsciemment parfois, mais indubitablement, dressées par l'adulte pour sa propre et égoïste défense”* :

*“l'adulte défend sa tranquillité et son sommeil en imposant le sommeil à l'enfant ; il défend sa propriété en empêchant l'enfant d'agir ; il défend son rythme en bousculant le rythme de l'enfant. Se mettre au service de l'enfant, l'aider à réaliser sa vie, accepter son rythme et ses modes de penser et d'agir, là réside la grande révolution qui en bouleversant les rapports scolaires, renove radicalement la pédagogie”* (p. 239).

Nous repérons notamment l'organisation prévalant à La Maison de Courcelles, qui se revendique de la pédagogie de la liberté et met en place des stratégies pour s'adapter aux enfants, pour le réveil ou encore les repas :

*“un animateur différent tous les jours qui dort [...] dans le lit du sécu de nuit... [...] le matin ils viennent le réveiller pour lui dire qu'ils sont réveillés...”* ; *“Un anim repas, donc un pour le midi, un pour le soir, [...] il va [...] gérer le flux des enfants pour qu'ils puissent manger et aussi gérer [...] que les animateurs mangent à peu près en même temps que les enfants, que ce soit régulé”*.

Outre les intérêts des enfants et des équipes d'animation, les organisations se pensent néanmoins encore à différents niveaux : pour l'intérêt de parents (*“il y a une mère elle a dit “Je paye pas le centre pour que mes enfants aillent à la sieste”*”), d'organisateur qui diffusent des surinterprétations de la législation pour se dédouaner (ex : une inexistante obligation de spécialité camping - *“si tu n'es pas formé, tu ne sais pas comment t'y prendre. C'est comme tout, être animateur sans avoir la formation pour l'être, [...] pour le camping c'est pareil”*), ou encore d'un État qui se veut proactif et dont les normes, dont l'application a un coût, mènent, par ailleurs, à la fermeture de nombreuses structures (Raibaud, 2018a)

Ces dernières évolutions législatives sont marquées dans le temps mais leur application n'est pas immédiate et, de ce fait, la connaissance qu'en ont les animateurs non plus. Face à elles, les uns se montrent quelque peu critiques par rapport à l'automatisme d'une législation à réaction et le blocage de possibilités d'action. D'autres comprennent et acceptent qu'il puisse y avoir de nouvelles limites

pour éviter que des problèmes antérieurs ne se reproduisent. Ces approches renvoient, d'une part, au constructivisme réflexif de Beck (2008) et, d'autre part, à l'éthique du *care*, notamment développée par Tronto (2012a).

### **8.2.3.3 - Des limites à la maîtrise des personnes**

Nous comprenons qu'une radicale rationalisation des risques pour l'être humain invite à des stratégies de fermeture et se révèle dangereuse, puisqu'elle sème la rationalisation de l'être humain lui-même, qui ne saurait être entièrement rationnel ou rationalisable (phobies, passions, sentiments) et dont la rationalité échappe (handicaps non visibles, autismes mal distingués).

Cette tentative de rationalisation passe par l'anticipation. Les animateurs abordent certains documents d'information concernant les enfants dans une forme de prédiction, pour finalement s'adapter à ce contenu écrit ("*C'est des feuilles qui permettent de nous renseigner sur tout, sur l'enfant et de savoir [...] s'il est en foyer, [...] en famille d'accueil... [...] Ça nous sert à mieux appréhender [...] l'enfant [...] pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo*") quand d'autres n'envisagent pas de telles projections ("*C'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer non... ouais je le vois plus comme... comme quelque chose qu'on doit découvrir... malgré nos a priori*").

Alors, des enfants dits "*à risques*" sont repérés par des animateurs qui structurent un risque interne à l'enfant. Cette spécificité est annoncée comme rapidement cernée, et se représente parfois avant même leur arrivée, sans tout à fait exclure que ces prévisions au sujet des enfants puissent s'avérer inexactes. Ces dernières seraient alors corrigées par des observations et une récolte d'indices, que nous estimons pouvoir être conditionnées par cette prévision première, provoquant une auto-réalisation que désigne l'effet Golem. Par ailleurs, une telle anticipation peut entraver l'opportunité pour l'enfant de s'attribuer un nouveau rôle social dans le jeu identitaire, par un stigmate le discréditant (voir Goffman, 1975, p. 26).

Si des exercices d'anticipation se dessinent, un caractère versatile et imprévisible attribué aux enfants les associe alors à des conduites non anticipables (Steve : "*On sera toujours responsable, même si c'est un risque pris par lui-même. [...] Si d'un coup, il se met à sauter sur la route, c'est lui qui a pris le risque, mais enfin on est quand même responsable. On aurait dû faire en sorte qu'il ne le prenne pas. Donc, au final, enfin, s'il veut sauter sur la route, il saute quoi. [...] C'est « facteur x » [...], il y a toujours un facteur x qu'on ne peut pas maîtriser.*" ; Marine : "*Le plus vieux des gamins, [...] s'est tapé une tchotte branlette, il a pris sa semence et il l'a étalée sur la gueule des plus petits [...]. Il a été exclu. Mais ça, ça m'a marqué en me disant : « putain, mais en fait, on ne contrôle rien du tout des gamins ».*").

\*

L'association des enfants à des besoins matériels, le fait de marquer les enfants d'un profil, comme cela avait pu être suggéré pour les enfants de moins de trois ans<sup>13</sup>, des publics séparés au regard d'un recrutement homogène (par des aspects sociaux ou relatifs au handicap) ou encore à l'intérieur-même des ACM ("*On s'est retrouvés dans une boîte à animation, [...] l'après-midi, c'était voile, poney, équitation, tout ça. Et il y en a qui avaient même pas d'activité. Donc, il fallait occuper 5 jeunes, alors que les autres, ils allaient faire de la voile... tout ça parce que les parents ils n'avaient pas payé le tarif d'activités*") ont pu concourir à la constitution de standardités. A. Camus (2009) alertait sur le fait que "*le malheur est que nous sommes au temps des idéologies et des idéologies totalitaires, c'est-à-dire assez sûres d'elles-mêmes, de leur raison imbécile ou de leur courte vérité, pour ne voir le salut du monde que dans leur propre domination*", poursuivant son analyse par le fait que, selon lui, "*dominer quelqu'un ou quelque chose, c'est souhaiter la stérilité, le silence ou la mort de ce quelqu'un.*" (1950, p. 208). Toute sortie des canons de normalité serait-elle considérée comme dangereuse, pour les personnes elles-mêmes ou pour d'autres ? L'étude de chacun des niveaux de systèmes, au crible de curseurs de normalité, pourrait être exploitée d'une telle manière. Pour quels risques subséquents ? Considérer la personnalité des enfants comme découparable en traits de personnalité, auxquels il serait possible de remédier indépendamment, au calibre de la personnalité d'un seul et même adulte, corrigeables un à un, indépendamment des uns des autres, c'est faire fi de la personne en elle-même. Ainsi, Deligny avertit sur le fait de considérer certains traits de personnalité uniquement comme des facteurs de risque : "*T... est brutal et entêté. Ne te hâte pas de lui ôter ces griffes. Elles sont peut-être ses seules qualités.*" (2004a, p. 57).

\*

Cette tentative de rationalisation passe par la contrainte du mouvement et de la parole. La relation entre, d'une part, la conscience et la connaissance du risque et, d'autre part, leur impact pour l'éviter n'apparaît pas automatique. Cela a pu être interrogé par les animateurs. En effet, y aurait-il des risques évitables et d'autres non évitables ? Considérer qu'ils pourraient tous l'être anime ici l'imagination d'animateurs, qui n'y voient d'autre issue que l'immobilité et le menottage ("*Sinon, il fait quoi ? Il reste sur une chaise, et puis, on le menotte, voilà !*" ; "*En même temps si on doit faire attention à chaque petit détail, s'il y a un risque et cætera, on fait jamais rien*"), rappelant à un texte de Deligny : "*Tu n'obtiendras rien de la contrainte. Tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité et au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé.*" (2004b, p. 13).

---

<sup>13</sup> INSERM. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Rapport, Paris : Inserm, 14, 428 p.

#### **8.2.3.4 - Des limites à la maîtrise des relations**

S'agit-il de comprendre ou de dominer l'intersubjectivité ? Les ACM constituent la rencontre de personnes, les enfants et les jeunes en vacances, ainsi que les adultes qui les accompagnent, au sein d'un collectif. Reliant le collectif, le *microsystème* "ACM" peut lui-même se décliner en *sous-microsystèmes*, comme l'équipe d'animation ou le groupe d'enfants. Il peut encore se décliner en *dyades*, triades, tétrades et autres structures interpersonnelles plus larges (Bronfenbrenner, 1979). Certaines de ces relations incluent directement l'animateur, d'autres non.

Pour Bronfenbrenner (1979), la qualité de *dyade*, relation engagée entre deux personnes, se réfère à une réciprocité (p. 5), ce qu'évoque Freinet (1925) dans sa préoccupation personnelle d'adaptation : *"Si nous comprenons mieux l'enfant, celui-ci nous "entendra" mieux. Mais seuls quelques pédagogues de génie arrivent pour l'instant à une compréhension presque parfaite"* (p. 359). Il invite à une préparation dans ce sens, alors qu'il évoque l'enseignement et non pas les loisirs, et nous propose de

*"nous [cantonner] pour l'instant dans cet autre problème qui est vraiment de notre domaine : comment pouvons-nous actuellement et avec nos ressources matérielles et intellectuelles bien modestes, adapter le plus possible notre enseignement"* (ibid.).

\*

Pour Guérin-Desjardins, les colos nécessitent une formation des adultes, qu'il qualifie de "cadres" (1942). Il estime, en effet, que *"le développement des colonies de vacances peut être une source de joie ou une source d'inquiétudes"* (p. 14), que ces collectivités d'enfants en vacances *"sont le siège de phénomènes d'influence sociale qui, non maîtrisés, pourraient donner des choses heureuses comme des catastrophes"* (Bacou et Bataille, 2012, p. 20).

Ainsi, comment s'organise aujourd'hui la mise en relation dans les ACM ? Elle est tantôt pensée (projection, analyse, paramétrage, intentions) et préparée (réunions, bilans, règles de vie, types d'interactions mises en avant), permettant ou non des possibilités d'ajustements. On trouve ainsi diverses organisations : les unes imposent le quotidien et l'activité d'un grand collectif, et d'autres non ; la majorité d'entre elles répartissent les enfants en groupes d'âges homogènes (ce qu'Alvarez, 2016, p. 93) qualifie de *"diète sociale, cognitive et affective sévère"*), et parfois de sexe (imposé par le Scoutisme Européen, très suggéré par certaines colos, de par l'intitulé des thématiques proposées) ; certaines se caractérisent par une activité relativement libre, alors que celle-ci apparaît incontournable dans d'autres organisations. Ces activités phare se révèlent ainsi diversement fixées à l'avance, choisies ou encore décidées par les enfants. Ainsi, des organisations mènent le recrutement

d'un public d'enfants relativement homogène, notamment du fait des thèmes proposés (ex : selon des critères sociaux, financiers culturels, de sexe), d'autres observant une diversité plus marquée.

Alors qu'il évoque le fonctionnement d'une structure, Houssaye (1977a, p. 27) souligne l'insistance observée de *“la nécessité d'une coopération entre adultes d'un grand groupe et sur le rôle fondamental du directeur pour mettre en place et maintenir des structures facilitantes et libératrices”*. Il ajoute : *“L'équipe de direction se doit de favoriser le partage du pouvoir et des responsabilités en définissant suffisamment ces dernières tout en les laissant ouvertes car c'est elle qui détient le pouvoir de répartir le pouvoir.”* (ibid.) Nous sommes bien loin de cette pensée d'émancipation dans le collectif dans les pratiques de certaines structures, comme nous le confirme la lecture des documents aux injonctions d'automatismes de pratiques et de sanctions, donnés par Jing' Air à ses équipes.

Les animateurs ont fait état de réunions quotidiennes entre adultes, en colo, tandis que cela ne se vérifie pas dans tous les centres (*“C'est le jour et la nuit ici. [...] Là-bas, je ne faisais pas de réunion le soir, ici il y en a tous les soirs. Ici, on prépare vraiment, on est vraiment dispos pour les enfants le matin quand on arrive, on n'est pas en train de préparer notre activité [...], en train de découper. [...] Moi je trouve que l'organisation d'ici, elle est mieux”*). Quand elles ont lieu, ces réunions font souvent l'objet de la préparation des activités à venir le lendemain par les animateurs, servent parfois à analyser le milieu de vie, et agir dessus, d'autant plus dans les structures qui ne pratiquent pas la programmation. C'est ainsi le cas à la Maison de Courcelles, non soumises à la planification, reprenant ainsi le principe décrit par Houssaye, d'échanger, entre adultes, des relations interpersonnelles : *“Quant à l'équipe d'animation, ses réunions ne consistaient plus à décider du catalogue d'activités pour le lendemain, mais à analyser l'action menée jusqu'ici au jour le jour”* (p. 32).

Comment les mixités sont-elles vécues ? Nous mettons en valeur les travaux relatifs à la sociométrie, initiée par Moreno (1934, 1951), participant à objectiver les relations et à mieux comprendre le milieu humain. Les représentations liées à l'étude sociométrique, les sociogrammes, permettent de schématiser les relations interpersonnelles au sein d'un groupe d'enfants, pratique qui a pu être exercée par Houssaye (1997, 2005a) et Dheilly (2016). La sociométrie permet d'objectiver les relations au sein du groupe et peut compléter l'observation humaine ou les échanges verbaux dans l'équipe. On demande alors aux enfants les prénoms de leurs amis dans le séjour, lesquels sont ensuite tenus secrets pour les enfants. Les équipes peuvent certes avoir déjà observé les réseaux de relations, les relations qu'entretiennent les enfants avec les autres, la constitution de sous-groupes, mais cet outil peut néanmoins venir compléter les observations par l'approche d'un instantané. Le mot *“instantané”* représente ici le moment de la photographie du groupe et non pas la durée de traitement



des données qui s'avère fastidieuse... En complément des observations directes, une application numérique permettrait aux équipes d'avoir rapidement une lecture des relations entre enfants et alors adopter des stratégies collectivement.

Pour certains animateurs, les conflits n'appellent pas à une intervention systématique (“*Je dirais [...] 60-70 % des problèmes qu'ils... les enfants peuvent résoudre ça entre eux*”). Concernant l'appréhension des faits de violence et leur contexte, Bryk et Driscoll (1988) ont montré que, dans les *high schools* américaines, la gestion collégiale des équipes éducatives, accompagnée d'une réelle participation des élèves aux décisions, a un effet très protecteur pour les élèves comme pour les adultes. Ainsi, la violence ne serait peut-être pas à éradiquer à la base, ni les frictions à conjurer pour que tout puisse bien aller, mais seraient plutôt constitutives de la vie collective, de la formation de chacun, dans le cas où l'engagement de chacun est permis. De telles ambitions visent la sanction sans le rejet, pour protéger les plus faibles et permettre à tous d'évoluer. Cela se retrouvait dans le travail mené par Korczak et le Tribunal des Pairs (2009), agi par un Code qui donnait de multiples possibilités de décisions à la Cour composée de cinq enfants. L'expérience progressive de la citoyenneté, d'assumer ses droits et devoirs dans une collectivité diffère du fait d'apprendre des principes qu'on ne mettrait en application qu'à l'âge adulte, mécaniquement.

\*

Parmi les structures de loisirs, au sein desquelles les animateurs évoluent, nous distinguerons celles formant des *milieux associés* de celles qui cultivent des *milieux dissociés* (Simondon, 2005), lesquelles peuvent désigner deux niveaux : celui des adultes et celui des enfants. Les *milieux associés* sont à la fois le médium et le vecteur de l'individuation, et les personnes sont donc associées dans les stratégies, dans les décisions. Au contraire, dans les *milieux dissociés*, ces personnes ne contribuent pas à la constitution de leur milieu, ne contribuent pas aux prises de décision, et l'appréhension du risque peut provoquer des effets inattendus.

Concernant l'équipe d'adultes, quelle est son organisation ? Quelle distance pose le directeur avec l'équipe ? Dans quelles mesures l'organigramme et l'organisation présentent-ils une verticalité ou une horizontalité dans les prises de décisions ? Ainsi, Karasek (1979) a pu pointer la combinaison d'une faible latitude décisionnelle et d'une forte demande psychologique comme facteur de stress, à l'origine de plusieurs risques professionnels et psychosociaux recensés, d'autant plus qu'elle serait corrélée avec un faible soutien social au travail.

\*

La relation associe diversement, aux enfants et aux adultes dans les ACM, des fonctions pharmakologiques, tirées du *pharmakon*, à la fois remède et poison, dorologiques, relatives au don (ramener un gâteau ; “*Il faut donner ta confiance aux enfants. Eux, ils te donnent [...] la leur*”), et xénologiques, liées à l’échange (L’*Isègoria*, échanges sur des sujets multiples, “*si toi tu fais pas de bêtise, moi je suis cool,[...] tu m’aides, je t’aide*”)<sup>14</sup>. Leur (non-)observation peut autant être réalisée au sujet des adultes que des enfants. Comment agir pour les favoriser ?

Quel sens donner au fait d’essayer de dominer l’intersubjectivité, et non pas de chercher à la comprendre - démarche qui participe à caractériser les pédagogues ?

## **8.3 - Les frontières**

### **8.3.1 - Les frontières dans le modèle écosystémique**

L’exercice de positionnement des données dans le modèle de Bronfenbrenner (1986) est porteur de sens. Sont ainsi dessinées, dans le traitement des paroles des animateurs, des frontières entre les niveaux de système. Celles des uns ne sont pas celles des autres et l’exercice qui a consisté à ce que nous rassemblerions des données en sous-catégories aurait, par ailleurs, pu être mené quelque peu différemment par d’autres.

Cette délimitation mise au travail permet d’avoir une lecture de la géographie sociale de l’ACM moins chaotique, d’organiser une représentation des situations. Cet outil de lecture, qui permet un certains accès à la complexité de l’intersubjectivité du risque, est certainement amené à évoluer. Nous avons été confronté à des moments différents de la recherche à l’interpénétration des niveaux de systèmes et donc aux questions des frontières les délimitant. En effet, inscrire certains éléments dans des niveaux de systèmes a été notre propre exercice de positionnement à partir du modèle donné, porteur d’un sens dépassant des intentions qui pourraient résulter d’une lecture flottante.

Ainsi, la relation ACM-parents apparaît ici dans l’*exosystème*, et donc concrètement dans une extériorité à l’ACM, qui pourrait paraître excluante. Si certaines positions d’animateurs appuient cette manière de voir les choses, d’autres insistent sur le lien à réaliser avec ces derniers. Aussi, le milieu environnant l’ACM pourrait figurer dans l’*exosystème*, pour en désolidariser l’ACM, ou plutôt dans le *microsystème* de l’ACM, pour au contraire l’y inscrire. La dispersion ou la gradation de l’appartenance aux niveaux de systèmes pourrait-elle venir connoter le sens donné aux actions ?

---

<sup>14</sup> Ces trois fonctions sont exprimées par Tarot sur le sujet de la religion (2008).

Le modèle de Bronfenbrenner (1979, 1986) n'est pas une simple représentation en oignon des différents niveaux de système et reconnaît ainsi leur interaction. L'intérêt porté à l'interaction entre les niveaux de système, plutôt qu'à leur isolement, révèle évolutions et points de tension. Nous mettons ici en avant les interactions entre législateurs et parents (pour approfondir, voir Paré, 2019<sup>15</sup>), ou encore législateurs et directeurs, lesquels, empreints de cette relation (voir Rosset, 2001) osent (*“c'est sûr qu'il faut avoir des couilles pour être directeur. Ou des boobs, [...] parce qu'il faut assumer derrière s'il se passe quoi que ce soit”*) et communiquent cette envie (*“S'il a la niaque et s'il a l'envie [...], l'équipe, elle va le faire”*), ou, au contraire, se couvrent pour ne pas avoir d'ennuis<sup>16</sup> (*“Je peux comprendre que pour être sécurisé, on fait des petits trucs qui ne sont pas dangereux. Comme ça, hop, je n'aurai pas de soucis derrière, c'est bon”*). D'autres interactions liées à la législation apparaissent à la lecture des résultats. D'abord, avec le type d'organisations fréquentées par les animateurs, au regard du fait que parmi les huit animateurs ayant évoqué spontanément la législation en début d'entretien, sept d'entre eux n'avaient évolué qu'en centre. Ensuite, avec les organismes de formation, comme pour des abords de la réglementation repérés différents dans des stages Ceméa et UFCV.

### **8.3.2 - Types des frontières établies**

Comme nous avons pu le voir précédemment, la réduction du risque s'accompagne de recherches de maîtrise de l'humain, de l'espace et du temps, révélant des frontières inscrites dans l'animation. De Gournay et Mercier (1996) présentent un concept de frontière qui dépasse aujourd'hui le cadre géographique pour revêtir des acceptions spatiales, temporelles, relationnelles et même instrumentales. Afin de mieux saisir ce concept devenu central dans les sciences sociales (Lamont et Molnár, 2002, p. 168), Belton développe que *“tracer une frontière entre deux ensembles, peu importe leur nature, revient d'abord à déterminer les conditions d'appartenance à chacun de ses ensembles pris séparément, puis leurs positions respectives.”* (2009, p. 99). Elle estime que ce concept a quelque peu évolué d'une rigidité conférée par un sens traditionnel, notamment dans les sciences politiques, vers une fluidité à laquelle lui fait accéder la sociologie (*“l'avènement d'une nouvelle phase de la modernité et donc d'une nouvelle façon d'être ensemble aurait pour conséquence de transformer la frontière en un objet perméable et artificiel”*, p. 100).

---

<sup>15</sup> Maria Brussoni, professeure en pédiatrie à l'École de santé publique de l'Université de la Colombie-Britannique : *“Au Manitoba, une mère a été dénoncée parce que [s]es trois enfants jouaient seuls dans la cour. À Vancouver, des parents d'enfants de 5 à 11 ans qui prenaient l'autobus seuls ont dû se battre jusqu'en cour [pénale] contre la Child Protection Agency. Si on assimile l'autonomie des enfants à de la négligence, il y a un problème. On est rendus à voter des lois pour permettre ce qui était tout à fait normal dans notre enfance”*.

<sup>16</sup> Notre pré-enquête met en avant, via Mme Vencel, conseillère de la Cohésion Sociale que nous avons accompagnée lors de visites, 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”*.

La constitution des frontières, cognitives ou sociales, ici observées (interpersonnelles, interterritoriales, intertemporelles et internes à l'animateur) porte des sens différents, couvre différents types d'utilités, prépare à différents effets, est révélée par divers stigmates. Par ailleurs, nous pouvons ici appréhender le fait que ces frontières ne soient pas seulement du fait des animateurs. En effet, des frontières peuvent être posées par d'autres : législation, organisateur, collègues, parents, enfants... Ainsi, le rapport aux risques des animateurs se réfère non seulement à leurs propres risques mais aussi à ceux considérés par d'autres, avec leurs intérêts, représentations et influences. Reconnaître qu'il puisse y avoir une variété de frontières, les considérer, les comprendre, pour les défaire ou les construire, les atténuer ou les renforcer, les déplacer ou les stabiliser, représente des marques de l'intersubjectivité, tenant diversement compte de l'ensemble des participants au système, de leurs risques et opportunités. La frontiérisation est ainsi révélée par la description de situations, de pratiques, marquées par les représentations.

Aussi, cette dernière participe à distancier, à catégoriser, accompagne et favorise l'attribution causale pour désigner des paramètres - ou leur combinaison - qui pourraient être considérés comme influents, déterminants, décisifs lors d'un incident, sectorise ceux qui pourraient l'être, prépare des réponses aux situations, accompagne questionnements médiatiques - relativement vagues ("*Y-a-t-il eu prise de risque ?*") - et expertises lors d'accidents, puis éventuellement les propositions réglementaires successives.

### **8.3.2.1 - Les frontières interpersonnelles**

Les paroles d'animateurs témoignent de frontières interpersonnelles, se référant aux enfants, aux adultes et aux institutions. Celles-ci concernent : l'âge, le sexe, la classe sociale, le handicap, mais aussi les adultes et les enfants, ou même les adultes entre eux.

#### **- La séparation des enfants d'âges différents**

La réglementation définit un nombre maximal d'enfants par animateur, selon leur âge ("*Chez les primaires c'est un pour douze et chez les maters c'est un pour huit...*"). Certains s'étonnent du caractère abrupt de cette variation de *ratio* minimal ("*S'ils ont plus de 6 ans, ils sont censés, selon la législation, passer un stade sauf qu'il y a des gamins, ils ne sont pas plus autonomes que des enfants de 5 ans.*"). Dans les organisations, la définition de groupes d'âges est très majoritaire, avec une stabilité observée chez les scouts et, ailleurs, des variations observées quant aux bornes de ces groupements.

L'âge peut encore être un simple critère pour trancher un groupe qui serait trop important ("*On a vraiment des gros groupes, vraiment... faire une séparation, par exemple entre les 7 ans et les 8 ans,*

[...] parce que ça devient pesant, [...] c'est lourd à calmer 40 enfants"). Il peut être traduit dans des appellations ("maters", "petits", "primaires", "moyens", "grands", "préados", "ados", ... ; chez les scouts "louveteaux", "jeannettes", "routiers", ...). Hormis chez les scouts, ces noms peuvent correspondre à des réalités bien différentes ("Les 8-9... [...], les 8 ans surtout j'étais sûre, mais après les plus grands, ils commencent à être considérés comme des grands, des ados et tout le tralala." ; "Avec les ados il y a moins de... surveillance, [...] à 13-17 ans."). L'organisation en petits groupes voit une origine historique scout (Bertier, Dumesnil, *et al.*, 1942 ; Planchon, 1954 ; Houssaye, 2009 ; Bacou, Bataille *et al.*, 2016, p. 62) et la pertinence de sa traduction en groupes d'âges est contestée par R. Sirota (2015) ou encore Alvarez (2016, p. 93). Cette séparation est justifiée par la psychologie naturaliste de Claparède (1958), dont Woodhead (1997) récuse la valeur scientifique.

Des organisations sont spécifiques à certaines de ces tranches d'âge, qui se retrouvent souvent réparties dans des salles qui leur sont propres ("Chacun a sa salle... [...] Là : petits, [...] et il y a encore deux grandes classes : [...] moyens et grands."). Dans les centres communaux, le lieu de rencontre de ces groupes est, comme à l'école, la cour ou encore les lieux de restauration, où ils peuvent parfois manger aux mêmes tables. À Courcelles, des espaces sont dédiés à certains groupes d'âge, alors que la "salle de jeux" est commune à tous, éventuellement pour s'y retrouver entre frères et sœurs. Pour certains, le franchissement de ces catégories d'âge s'accompagne d'étapes qui seraient elles-mêmes franchies par les enfants et qui leur accorderaient des possibilités de pratiques. On retrouve un mélange d'enfants d'âges différents marqué par la responsabilisation des plus âgés ("les petits ils vont rester avec les grands [...]: "vous les surveillez, c'est vos groupes, vous êtes responsables"), ou encore par l'envie de faire du camping ensemble, comme à Revelles où les plus jeunes ont pu camper avec les plus âgés.

Des animateurs estiment que l'âge des enfants correspond à une durée de concentration pour une activité ("Tu fais un jeu avec des petits... tu... au bout de cinq minutes tu peux arrêter"), à des attitudes globales qu'ils mettent en vis-à-vis d'eux-mêmes ("J'aime pas les « pipi caca » des maters ! (rires) [...] S'il y a bien une chose que je ferais pas, c'est les maters ! [...] Primaires ça va, mais les maters, [...] c'est pas mon truc ! [...] C'est des bébés ! [...] Ils peuvent pas... moi je suis sportif, [...] speed, donc les maters [...] ça va lentement, c'est la sieste. [...] Je pourrais vraiment pas !") ou de leur sécurité ("Plus chez les ados, la prise de risques. [...] Je suis sûr que l'ado, il aime bien les situations un peu... [...] les premières expériences un peu, qui ne sont pas toujours sécurisantes quoi" ; "Même si c'est lui qui prend le risque, [...] c'est sur nous que la faute va être rejetée alors que c'est lui qui a pris le risque quoi, mais lui n'en est pas conscient forcément à cause de son âge"). Certains prennent néanmoins la peine de marquer leur considération des plus petits comme des êtres à part

entière (*“Même les maters, je leur parle comme s’ils étaient déjà solo, [...] avec leurs caractères. De toute façon, ils l’ont déjà”*).

Des animateurs réservent des pratiques, ainsi que l’usage d’objets, d’outils, à l’âge des enfants (*“Leur laisser des cutters pour des 7-8 ans, je le ferais pas parce que c’est dangereux, je les connais, il y en a ils sont parfaitement capables de faire n’importe quoi avec...”*), tandis qu’elles en appellent d’autres à ne pas s’arrêter à de telles considérations pour une telle possibilité, certes adaptée (*“Ça peut paraître dangereux de dire « Je confie un Opinel à un gamin de quatre ans », mais au final, si tu donnes le cadre, si tu accompagnes, le risque diminue”*; *“Un couteau ? [...] Dès tout-petits... [...] sécurité ++, bienveillance. [...] Il faut bien sûr un animateur pour un, et je pense que [...] un enfant de 3 ans peut, même s’il fera un petit truc...”*). Pour d’autres, la responsabilité entraîne une mise sur le même plan de tous les enfants (*“Un quoi ? [E : Un Opinel, [...] ?] Non. (rires) [...] Aucun truc tranchant. [...] Euh, non, non, non... Non ! [...] Pas d’arme dans un centre... C’est interdit ! [...] ils ont pas besoin de s’en servir !”*).

Des animateurs disent adapter des règles à l’âge des enfants et des jeunes, comme pour l’heure de coucher (*“L’heure du coucher [...] ça peut être négociable, [...] pour les plus petits, un peu plus tôt, pour les grands, un peu plus tard...”*) ou la consommation d’alcool, néanmoins réglementée (*“Il y a une jeune qui nous rejoint parce qu’elle était en rattrapage du bac, [...] ses parents, ils nous amènent trois bouteilles de cidre. Tu n’es pas censé faire boire de l’alcool aux mineurs, mais, boire un verre de cidre...”*), ainsi que leur énoncé (*“Pour faire les règles de vie, [...] ça dépend aussi de leur âge. [...] Des lycéens, on ne va [...] pas leur mettre « ne pas taper mon camarade », [...] on pourra [...] le dire sans le marquer. [Ça peut être un peu progressif...], ils l’ont déjà intégré.”*).

Les frontières liées à l’âge des enfants inscrivent notamment des règles et réglementations spécifiques, dans des organisations voulues adaptées et des espaces généralement dédiées. L’âge n’est parfois qu’un prétexte utile pour diviser un groupe qui serait trop important. Certains animateurs font état de frontières d’âge qui définissent des caractéristiques et des étapes d’évolution - auxquelles ils s’adaptent de façons diverses, relativement à des attitudes globales ou des activités précises -, quand d’autres ne s’expriment pas en ces termes. Enfin, l’âge des enfants en lui-même peut constituer un enjeu de choix, pour des animateurs qui affectionnent ou excluent de travailler avec les plus jeunes ou les plus âgés.

#### - La séparation des filles et des garçons

La question des frontières de genre dans l’animation a particulièrement été étayée et documentée ces dernières années, notamment par Gillet et Raibaud (2006), Ferreira (2012) ou encore Besse-Patin

(2014). Par ailleurs, ces séparations ont pu être étudiées par Thorne (1993) dans le milieu scolaire à travers les routines quotidiennes.

Le recrutement des enfants se réalise d'une manière mixte, hormis dans des colos aux thèmes clivants ou chez les scouts d'Europe (*"Dans la pédagogie du scoutisme européen, [...] les garçons sont d'un côté, les filles, de l'autre, [...] Quand on a des questions vraiment personnelles, [...] pendant l'adolescence, se retrouver [...] entre garçons, [...] entre filles, c'est très bien."*). Si certaines discussions justifient en partie ce recrutement distinct, celles-ci sont néanmoins rendues possibles par l'organisation des Scouts et Guides de France (*"le scoutisme français est parti dans la mixité. [Ils m'ont dit] : "ces questions-là, on se met chacun dans son coin.""*).

Le scoutisme n'a pas l'apanage d'une séparation filles / garçons, en témoigne des pratiques d'organiseurs de centres, pour lesquelles des garçons ont des pratiques connotées vers eux, auprès d'animateurs du même sexe - de même pour les filles (*"Là-bas c'était tous les jours !... : « Vous voulez faire quoi ? », « un foot »... « bah... on va faire un foot... » [...] Les filles bah c'était la fille qui s'en occupait, je m'occupais des garçons. [Là-bas,] j'y serais pas retourné"*). Aussi, certaines sollicitations sont particulièrement dirigées vers les garçons ou les filles (*"L'animatrice elle me demande de décharger... Bah... « les grands garçons, vous venez, vous m'aidez ! »"*).

Temps et/ou espaces distincts sont repérés pour les douches. Des espaces distincts se retrouvent dans toutes les structures conformément aux textes, à partir d'un certain âge, concernant les toilettes et le couchage (*"Il y a les mixités dans la douche pour les plus petits [...], ça c'est compréhensible, les petits, ils sont encore petits, donc c'est pas grave, les grands c'est normal de les séparer"*), ce dernier devant réglementairement être simplement rendu possible. Ce qui apparaît ici comme une précaution n'annihile pas les relations ou actes d'ordre sexuel, notamment forcés (*"Un gamin s'est réveillé [...] un autre gamin était en train de lui faire une fellation, [...] le gamin totalement tétanisé. [...] Quand les portes sont fermées on ne peut pas non plus tout gérer" ; "Une grande tente garçons, [...] et le plus vieux s'est tapé une tchotte branlette, il a pris sa semence et il l'a étalée sur la gueule des plus petits [...]. Il a été exclu. [...] Ça m'a marqué en me disant : « putain, mais en fait, on ne contrôle rien du tout des gamins »"*).

Des frontières de sexe sont posées de fait par certains organisateurs ou directeurs, et peuvent provenir de thématiques particulièrement connotées. Cette séparation n'est pas nécessairement grossière et peut s'avérer subtile à l'abord d'activités pour laquelle les enfants d'un des deux sexes, ne sont pas vraiment inclus, sans être explicitement exclus. Alors qu'elles organisent les espaces et le temps de sommeil et d'hygiène, ces frontières n'excluent vraisemblablement pas des actes sexuels, parfois forcés.

## - La séparation des enfants aux familles les plus riches et les plus pauvres

Les animateurs mettent en évidence le fait que des enfants ne **partent pas** en vacances en famille. Ce constat les appelle à nous faire part du bénéfice qu'ils en tirent et de leur dévouement pour participer à l'animation de ces vacances, en centre, pour ces non partants (*“On se dit « grâce à nous, ils ont passé de bonnes vacances. » [...] C'est la meilleure des récompenses, [...] ils sont contents d'aller au centre, [...] de te voir, ils veulent faire plein d'activités, tu sais que c'est toi qui anime leurs vacances, alors que [...] pour la plupart ils ont pas [...] l'opportunité d'aller [...] ne serait-ce qu'à [...] Moustillouc, [...] ils ont pas les moyens, leurs parents.” ; “Morinville, c'est assez pauvre comme population. Il y a beaucoup qui ne partent pas en vacances [...]. Pour moi, c'est de leur faire passer [...] des bonnes vacances. [...] Je préfère qu'ils soient là et qu'ils s'éclatent, plutôt qu'ils soient à la maison, qu'ils s'ennuient”*). Certains associent à ce constat de non départ en famille, une mauvaise volonté à venir au centre (*“En région parisienne [...] il y a des cas où [...] ils peuvent pas partir en vacances parce qu'ils ont pas les moyens. [...] Ils sont là limite parce qu'ils ont pas envie, [...] il y avait des mecs qui venaient pour foutre le bordel.”*), rappelant les *“Opérations anti été chaud”*, puis *“Opérations prévention été”*, et aujourd'hui *“Dispositifs Ville, Vie, Vacances”*.

Certaines structures sont repérées comme relativement homogènes socialement - pour des tarifs s'exerçant selon un rapport de un pour sept (*“[Les] colos de grandes entreprises [...] sont très restrictives, vu qu'elles prennent que les enfants de ce milieu-là... [...] Ils doivent avoir des colos « grand luxe »”*), quand d'autres se révèlent très hétérogènes, notamment du fait d'aides financières (*“EJN [...], ils sont surtout pour... [...] mélange des cultures et proposer aux enfants [...] des colos pas trop chères pour qu'ils puissent y partir. [...] Je trouve ça normal d'accueillir tout le monde, peu importe leurs origines et leur compte en banque [...], ça me paraît très bien d'être avec [...] des enfants d'origines différentes et [...] un peu en galère.”*), l'accent étant mis sur le caractère houleux de certaines de ces rencontres (*“À Pétrid [...], la différence de milieu social elle est vraiment extrême des fois... il y a des enfants qui sont... fils d'ingénieur [...] et il y a des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents [...], dont leur famille d'accueil ne s'occupe pas du tout... [...] La différence c'est la cohabitation est... assez [...] houleuse [...], ils s'entendent pas tous très bien”*).

Plus étonnamment pour nous, des séjours multi-tarifaires adaptent les activités possibles au coût du séjour (*“On s'est retrouvés dans une boîte à animation, [...] l'après-midi, c'était voile, poney, équitation, tout ça. Et il y en a qui avaient même pas d'activité. Donc, il fallait occuper 5 jeunes, alors que les autres, ils allaient faire de la voile... tout ça parce que les parents ils n'avaient pas payé le tarif d'activités”*). Ces options, permettant de rentabiliser les séjours, se détournent ainsi de l'acceptation que pouvait avoir Rey-Herme (1955) des colos comme *“un parfait lieu*



*d'homogénéisation - certes temporaire - de toute différence socio-économique entre les enfants*” (p. 94). Ainsi, sont-ce vraiment des colos ?

Alors que des animateurs ne voient pas réellement d'incidence liée à la classe sociale des enfants (*“je pense pas que les conditions initiales des enfants ça influe vraiment sur leur état d'esprit et sur leur... [...] comment ils réagissent, envers nous et envers les... colonies ou les centres aérés”*), d'autres animateurs estiment bel et bien qu'il y a des effets inhérents aux classes sociales des enfants. Ainsi, transparait dans des discours l'exacerbation de ce qu'ils considèrent comme de mauvaises manières, chez des enfants de milieux particulièrement huppés (*“Là-bas c'est des putains de bourgeois [...]. Il y a des enfants de parents médecins anesthésistes [...], quand on leur disait de nettoyer, à la question « c'est la femme de ménage qui va le faire ? » Ils répondaient « c'est son travail. »*”), celles associées à des enfants de milieux pauvres se montrant ici davantage envisagées comme faisant partie intégrante du travail d'animateur. D'autres insistent pour affirmer que le milieu social n'est pas déterminant dans les conduites à venir des enfants. Enfin, une variété des milieux sociaux a pu être associée à des différences de réactions des parents aux incidents (*“Les parents d'ici et [là-bas], ce n'est pas du tout le même style [...] : ils étaient vachement exigeants, [...] ici, ils sont beaucoup plus cools [...], ils ne sont pas pénibles ou [...] procéduriers. [...] Dans mon autre centre, vraiment c'était direct : [...] un problème, [...] direct on va aller voir le directeur. Je trouve ça débile [...]. Tu as [...] un peu plus peur [...] de [...] tenter quand les personnes sont trop exigeantes”*), se répercutant alors doublement : sur les pratiques des animateurs (*“C'est les gamins qui sont pénalisés : [...] je fais des trucs ici que je n'aurais pas fait là-bas. [Ici ils sont favorisés], indirectement [...], puisque tu as plus envie de tenter, [...] tu te dis « [...] ils ne vont pas me saouler »”*) et sur celles des enfants eux-mêmes (*“Là-bas, tu tentais même si tu savais que tu allais te faire engueuler [...], mais les gamins le savent, donc ils se mettent eux-mêmes les barrières [...] : « mais si je me tâche, maman elle va crier »”*).

Des frontières sociales s'exercent pour la constitution de séjours homogènes, voire multi-tarifaires. La mixité sociale appelle, selon des animateurs, à une cohabitation houleuse et à laquelle ils ne se sentent pas forcément préparés. Des enfants de milieux modestes ne partent pas en vacances en famille et fréquentent les centres à proximité de leur domicile. Les bonnes vacances qu'ils passent représentent un gain déclaré pour les animateurs et leur donne un sentiment de participer à réduire les inégalités. Pour les animateurs rencontrés, travailler auprès d'enfants de milieux défavorisés fait partie intégrante de leur travail, alors que de mauvaises manières attribuées à des enfants de milieux plus huppés apparaît plus difficilement acceptée. Des animateurs disent s'adapter, dans leurs pratiques, d'animation aux types de parents, qu'ils disent cerner, et à leurs réactions. Aussi, les uns décrivent que les enfants s'adaptent finalement à l'éducation qu'ils reçoivent dans leur conduite en ACM quand d'autres assèment qu'il n'y a pas de lien entre critères sociaux et les conduites enfantines.

- Des frontières entre des enfants à la “normalité” avancée et d’autres qui ne le seraient pas, comme dans la description de handicaps.

*“L’intégration d’enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n’importe quoi [...], ça serait quelque chose à favoriser de plus en plus. [...] Il y a encore beaucoup de centres où on [ne les] accueille pas. [...] C’est quelque chose qui tend à se développer. [...] Pouvoir intégrer des enfants et de mixer un peu, [...] faire du lien avec des associations, [...] avoir un nombre d’animateurs plus important, [...] des gens spécialisés, [...] contacter un IME [...], créer quelque chose avec eux sur une [...] journée. [...] C’est quelque chose qui me tient à cœur.”* Charlotte

*“Il est en famille d’accueil mais il n’a aucune activité à part l’école [...], il se fait chier tout le temps.”*  
Indra

L’appel au(x) décloisonnement(s) est particulièrement mis en avant dans *Des séparations aux rencontres en camps et colos* (Bacou, Bataille et al., 2016) et *À quoi servent les colonies de vacances ?* (Bataille, 2018, p. 44-52), qui en présentent des bénéfices sociétaux pour les uns et les autres. Ainsi, en attestent les rencontres relativement fortuites dans les parcs de jeux fréquentés à la fois par les enfants de la SATED et d’autres enfants (*“Dans des aires de jeux [...] il y a des enfants donc neurotypiques, donc sans autisme et [...] l’enfant avec autisme [...] va vers ces enfants-là et du coup, [...] sans forcément [...] verbaliser avec eux, il va jouer et il va attendre son tour pour descendre le toboggan, il va refaire le tour, [...] ça arrive.”*), dans une *“simultanéité des publics”* (Besse-Patin, 2017, p. 10).

La SATED est une association créée par des parents d’enfants porteurs de *“troubles envahissants du développement et plus principalement d’autisme”* (*“C’est un enfant qui a du mal avec [...] son environnement, les personnes [...], qui va se rassurer dans des comportements similaires. [...] Plein de profils différents, mais [...] c’est des difficultés à avoir un contact social. [...] Verbaux, [...] pas verbaux... [...] Dans l’interaction [ou] non [...], des situations de crises [...], l’attente, ça peut être difficile à gérer.”*). Une faiblesse des interactions spontanées (jeu ou échange verbal) y est relevée, lesquelles sont mues par des situations parfois provoquées par les animateurs (*“[E : Ils ne jouent pas entre eux ?] Non [...]. Ça arrive qu’ils peuvent échanger. [...] C’est rare dans le sens où tout le monde pourrait l’entendre, [...] ils vont pas avoir des conversations d’une demi-heure [...]. C’est à nous [...] de mettre en place la situation pour que les enfants jouent entre eux, mais c’est extrêmement rare que ça vienne d’eux-mêmes. [...] Les enfants verbaux [on dit] : “va demander à un autre enfant...”, et [...] la situation, elle se crée. [...] Une aire de jeux, [...] un balancier, où faut être deux, [...] ils vont interagir”*).

D’autres colos regroupent un “profil” d’enfants, par exemple malades, comme pour des *“jeunes insuffisants rénaux”* (*“Ils sont dialysés ou greffés. Donc, il y a vraiment un grand suivi médical, mais c’est une colo.”*). Lors d’activités, des enfants de cette structure se rappellent eux-mêmes à leur

maladie (*“Il se prive des fois lui-même de faire certaines activités, parce qu’il a peur qu’il y ait un problème par rapport à ça.”*), ce qui amène les animateurs à porter un regard sur eux (*“Tu te sens impuissant [...], tu te dis « sur 15 jours, qu’il passe des vraies vacances... » [...] Je ne pourrais pas faire plus, [...] tu ne vas pas pouvoir solutionner tout le malheur du monde. [...] Le peu que tu puisses faire, c’est déjà ça de donné”*). La vie auprès d’enfants malades ou en situation de handicap en amène certains à relativiser ce stigmaté (*“J’ai été confrontée à des gens [...] en lourde situation de handicap, [...] tu es obligé de dédramatiser [...] d’en rigoler. [...] Ça aide à prendre du recul sur ce que c’est qu’être malade, [...] handicapé [...] « Quelqu’un au fauteuil », ce n’est pas « ah le pauvre, il est en fauteuil », mais c’est d’abord quelqu’un, [j’ai] croisé des gens qui n’auraient jamais fait tout ce qu’ils ont fait de leur vie, s’ils n’avaient pas [...] été en fauteuil, parce qu’il y en a chez qui ça réveille une envie de vivre mais incroyable, et ils te le disent”*), renvoyant ainsi aux écrits de Goffman (1975, p. 26) sur tout individu stigmatisé, qui *“se définit comme n’étant en rien différent d’un quelconque être humain, alors même qu’il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu’un à part.”*. Notons que les désignations des personnes *“autiste” / “normal”* peuvent se voir remplacées par une réflexion sur le vocabulaire dédié, qui fait montre d’une volonté d’adaptation à l’Autre (*“en situation d’autisme”*), pour des handicaps connus, repérés.

D’autres structures accueillent les enfants en situations de handicap auprès d’autres enfants, comme cela est prévu par la Loi de 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Alors que certains équipes se voient renforcées par des animateurs dédiés (*“Un autiste, il y a un animateur spécifique [...], là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe”*), d’autres ne le sont pas du tout. Certains de ces animateurs sont envoyés par des structures repérées (la SATED), tandis que ce n’est pas le cas pour d’autres, ce qui en amène certains à exprimer leur désir de formation à ce sujet, car pour eux il ne s’agit pas de se limiter à l’obligation d’accueil (*“On les accueille mais on n’est pas formés [...] On crée l’accident”*).

La question de l’admissibilité des enfants en ACM est posée par des animateurs, qui entrevoient des limites à l’accueil de tous (*“Ça, c’est bien aussi d’intégrer les personnes handicapées quand c’est possible. [...] Il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c’est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande !”*), mettant ainsi en avant des classifications réductrices et des différences marquées au niveau de la socialisation (*“Il y en a deux [...], c’est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c’est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. [...] Il y en a un, [...] il ne s’exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe, [...] l’autre, enfin il n’est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, [...] les autres, il va partir en courant !”*).

Des aménagements sont pensés pour ces accueils (*“Un enfant [...] qui se sauve, [...] tape”*), comme le relai entre animateurs (*“C’est fatigant de surveiller tout le temps le même enfant. Voilà, d’essayer de se relayer [...], les autres ont aussi besoin d’attention”*) ou la possibilité de s’isoler dans une pièce réservée (*“Qu’il puisse avoir accès à une salle à côté où il peut aussi être un peu plus tout seul. Et je pense que ça lui fait du bien [...] puisque le groupe c’est compliqué pour lui. [...] S’il veut aller jouer tout seul, il va jouer tout seul”*).

Des animateurs repèrent ainsi que l’adulte peut prendre une place dans cette socialisation, mettant en avant la discussion pour désamorcer les exclusions (*“Les petits entre eux, [...] si quelqu’un a une différence, c’est tout de suite « ah tu as vu lui ! ». [...] On a une petite qui avait [...] deux doigts [...], tout le monde [...] l’appelait Griezmann [...]. Des moqueries, [...] parce que soit ils ne comprennent pas, soit c’est des trucs qu’on n’a pas présentés. [...] Une fois qu’on leur met devant la vérité « [...] il est comme ça, c’est quoi le problème ? », ils ne savent plus quoi dire, et [...] ça se passe bien. [...] Il faut directement en parler”*), repérant points d’appuis (*“Elle avait une copine qui l’aidait”*) et évolutions (*“Il suffisait d’en parler une fois dix minutes, et ils viennent dire « [...] ce n’est pas pour autant qu’elle ne peut pas jouer au ballon, [...] elle peut se débrouiller ». [...] Ils l’ont pris comme tout le monde.”*)

Des appels sont lancés pour consolider ce pour quoi la Loi de 2005 est dédiée, l’accueil des enfants en situation de handicap, par la formation ou le recrutement de personnels spécifiques. Certaines structures sont spécifiques à l’accueils de certains enfants, et d’autres reconnaissent les limites de leur structure pour l’accueil de tous les enfants, agissent pour les déplacer. De telles frontières entre enfants s’expriment chez les enfants et sont appelées à être travaillées par les animateurs.

#### - D’autres frontières entre enfants

Les animateurs prêtent attention à des aspects de la socialisation au sein des groupes et à leurs prolongements. Ainsi, des raisons citées comme manifestes, échappant (*“Tu es dans un jeu, [...] il y a un petit surnom qui est balancé. [...] La référence c’est un gros dans un dessin animé [...]. Toi, tu n’avais pas la référence.”*) ou non (*“On a eu deux petits espagnols, [...] pointés du doigt « espagnols ! »”*) à leur connaissance sont évoquées. Une variété de raisons est mentionnée : religion et racisme (*“un enfant musulman... à Vartancourt, il y en a qui sont extrêmement racistes.”*), poids (*“un enfant costaud et que les autres l’appellent, [...] « le gros »”*), points sensibles (*“Un enfant qui a perdu un parent. Et puis, il y a un autre [...] qui insulte ses parents.”*), ... Entre autres objets d’attention, les animateurs observent de la moquerie, des persécutions (*“c’est surtout veiller au bien-être de l’enfant [...], physique. Ça peut être aussi moral [...], il peut être persécuté”*), du rejet, de l’exclusion, de la

solitude (“*Il y a des enfants qui sont vachement renfermés et [qui] ont du mal à s’intégrer au groupe*”) ou encore des alchimies négatives (“*On a un duo infernal. (rires) Où quand ils sont à deux, ce n’est pas possible, c’est ouf, c’est une guerre qui se propage*”).

Au registre des actions subséquentes, non désignées comme infaillibles (“*Il y a eu encore des choses à nos oreilles. [...] Ça reste des enfants, est-ce qu’ils vont comprendre ? [...] Il faut [...] essayer de le faire.*”) : dialogue (“*on a pu commencer à parler un peu sur la discrimination « vous savez, ce que c’est la discrimination ? »*”), injonctions, recommandations (“*On essaye de faire comprendre aux enfants qu’il ne faut pas exclure.*”), interventions d’adultes (“*La directrice [...] a fait un petit rappel*”), jeu sur la discrimination et mise en situation, séparation (“*Ils ont été séparés [...], on nous a bien expliqué que même si les parents demandent à ce qu’ils soient ensemble, ce n’est pas possible. Nous, on ne peut pas gérer.*”), stratégies d’inclusion par le jeu (“*Quand ils sont en temps libre, on essaye de jouer avec [...] lui avec d’autres enfants [...], pour qu’il essaye de se mêler aux autres, et que quand nous, on fera un grand jeu, qu’il se dise « la dernière fois, j’ai joué avec eux, on s’est bien entendus, je peux peut-être me remettre avec eux ! »*”), attention portée à la constitution des équipes (“*On prépare les équipes [...], ils ne se mettent pas par affinité et comme ça, ça ne risque pas qu’il y en ait un qui se retrouve tout seul, parce qu’il est pas aimé. [...] Je n’intégrerais pas l’enfant dans une équipe où je sais qu’il risque d’être le souffre-douleur [...]. C’est mettre en danger, car tu sais très bien que dans ce groupe-là, il ne s’intégrera jamais.*”).

L’étude sociométrique (Moreno, 1934, 1951) permet d’obtenir des indices complémentaires à l’observation, pour réaliser une analyse de la dynamique des relations - amitiés et rejets au sein d’un groupe -, repérer ouvertures et hermétismes. Celle-ci peut servir de support à la discussion d’équipe, pour éventuellement adopter des stratégies d’action.

\*

Dans les représentations des animateurs, des frontières distinguent les enfants au sujet de leur rapport à la nouveauté : les uns apparaissent friands d’activités rituelles (“*[Les enfants qui veulent refaire des “gamelles”], ils sont [...] dans ce qu’ils connaissent et... [...] ils sont sûrs qu’en faisant ce jeu-là, ils vont bien aimer. [...] Je pense que... la majorité des gens, [...] ils sont un peu intimidés face à l’inconnu et du coup, c’est plus simple de se tourner [...] vers les choses connues.*”) quand d’autres vont davantage se tourner vers des activités nouvelles. La place de l’animateur dans ces penchants transparaît dans les paroles des animateurs (“*en créant un certain groupe d’enfants, on pourrait avoir un... un groupe qui veut aller plus vers des... des nouvelles activités ou des trucs un peu moins sécurisants*”).

\*

Enfin, une distinction se dessine au regard de la pratique ou non de la nage, qui offre ou coupe à la pratique d'autres d'activités, dites "à risques" ("*La remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque... [...] On les avait déjà tous amenés [...] au lac, [...] il y en avait qu'un qui savait pas nager... mais il était pas [venu] avec moi...*"). Nous notons que savoir nager est certes induit par le simple fait d'entreprendre d'aller dans l'eau, d'essayer d'y avancer pour ensuite y parvenir, mais relève également des politiques publiques, des pédagogies employées, des aménagements aquatiques (voir Vadepiéd, 1976). En effet, il s'agit d'être vigilant à ne pas de voir un fossé se creuser encore entre des groupes sociaux ayant appris à nager et pouvant alors accéder à certaines autres activités - à l'accès pouvant se révéler onéreux - par la suite, tandis que d'autres n'en profiteront pas.

#### - Frontières entre enfants et animateurs

Une distinction semble marquée entre des enfants jugés "*normaux*" et d'autres enfants qui ne le seraient pas. Lainé apporte une clé de compréhension face à cette distinction : "*Pour comprendre l'enfant normal, il faut comprendre aussi l'enfant malade. Il n'y a pas de frontières. Du point de vue de ces mécanismes c'est la même chose. Quand on les a bien compris au niveau de l'enfant, on est capable de s'occuper des enfants, quels qu'ils soient*" (2007, p. 20). Pour Houssaye, "*En vacance de langage, en absence de sujet, les individus autistes représentent une rupture primordiale qu'on ne peut combler mais simplement respecter*" (2003, p. 73).

Ainsi, l'incompréhension de l'Autre implique des difficultés pour certains animateurs auprès d'enfants en situation de handicap, et l'expérience commune participe à la faire évoluer ("*À un moment, ce n'est plus être animateur ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. [...] Dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés [...]. [E : Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. [...] Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. [...] On comprend à force de l'observer comment il réagit.*"). D'autres moyens, travaillés à l'extérieur de l'ACM, participent à l'établissement de la communication, mais ceux-ci ne sauraient se réduire à un simple outillage et vivent par l'interaction ("*Il y en a qui ne s'expriment pas oralement, donc [...] ils vont trouver d'autres mécanismes pour communiquer, à l'aide de pictogrammes [ou] le Makaton [...] où là ils vont signer des mots avec les gestes, qu'ils ont appris dans leur institution. [...] On arrive là-dedans sans vraiment connaître, mais [...] au fur et à mesure qu'on côtoie les enfants, on arrive à comprendre ce que eux ils nous disent et on arrive à se faire comprendre. Alors, les gestes, ils sont pas forcément officiels (rires), mais... quand il comprend, ça veut dire que bon, c'est bon, le geste il a été bien fait.*").

\*

Sans l'animation, des animateurs exposent qu'ils n'auraient certainement pas pu rencontrer certains publics, correspondant à des situations de handicaps (*"Je suis contente, justement, de faire de l'animation pour avoir ces enfants-là, [...] j'aurais pas pu m'occuper d'enfants autistes, si j'avais pas fait d'animation... [...] Je vois pas dans quel contexte."*), ou des réalités sociales (*"Un brassage de la population... [...] C'est une colo spécialisée dans des enfants qui normalement ne partent pas en colo... donc on voit vraiment toute la palette d'enfants et de situations [...], des attouchements, des violences [...], des parents enlevés de leur enfant, [...] tout ce qu'on puisse imaginer en fait, ça existe vraiment, même les trucs les plus glauques [...]. Il y en a pas très loin de chez toi [...], mais tu le sais pas [...]. Ça nous ouvre aussi l'esprit sur ce qui se passe pour les enfants, ils ont pas tous la vie rose..."*). Ainsi, l'animation participe à des rencontres reconnues comme relativement inédites

Aussi, des enfants sont parfois réduits à leur particularité par les animateurs (*"des « sans viande », des « sans porc »", "On a un groupe avec des enfants qui sont à problème, on a 4 PAI, [...] des enfants qu'il faut vraiment surveiller pour des allergies diverses"*), marquant une césure inter-humaine à travers une dénomination par le stigmaté.

\*

La description par les animateurs de situations d'animation éclaire sur leur façon d'envisager la relation aux enfants. L'usage du champ lexical relatif à la frontière - affrontement implicite ou inclusion de l'animateur au groupe -, permet d'apprécier comment ils envisagent la relation, leur relation au groupe. Les animateurs expriment-ils le fait d'être face à un groupe, à un enfant (*"On vit comme voilà un louveteau [...] à la meute, [...] on vient acquérir les bases pour pouvoir après les transmettre aux jeunes qui sont en face de nous."*) ? Expriment-ils plutôt le fait de s'inscrire dans le groupe (*"Si tu parais plus fou qu'eux, [...] ils vont se lâcher [...] Pourquoi ils le feraient si toi tu n'as même pas envie de le faire ? [...] L'animation c'est ça. C'est accompagner, faire avec eux."*). Se positionnent-ils plutôt en surplomb, en prescription (*"C'est un peu mes gamins... (rires) [...], c'est une relation particulière l'animation... [...] C'est mes gamins, c'est mon groupe !"*) ?

Quelque envie de ne pas installer une séparation entre eux et les enfants témoigne de limites à la séparation (*"J'aime bien parler avec eux, [...] créer des complicités [...], pas qu'il y ait vraiment cette barrière, toi, tu es l'animateur un peu chef et eux, c'est les enfants."*), aux conversations abordées (*"Il parle de sa vie, [...] vraiment tout [...], pas de limite, c'est des enfants. [...] Tu peux leur dire des trucs, mais enfin tu mets une limite. [...] Ils ne vont pas rentrer dans ma limite. [...] Il faut aussi cette limite-là, tu n'es pas leur pote non plus. [...] J'ai des petits là donc c'est différent [...], tu n'as pas des conversations très poussées, [...] c'est des questions bidon."*) ou à la dilution de

ses propres idées dans le groupe (*“On doit pas changer leur opinion et leur imposer la nôtre. [...] L'animatrice [...] commence à nous raconter que le sucre c'est des os broyés. [...] On raconte pas ça [...], après ils étaient « nous on mange plus de sucre », [...] c'est parti loin [...]. Elle aimait pas le sucre, [...] mais on [...] n'est pas là pour leur mettre des choses dans la tête, [...] ils sont jeunes, [...] crédules. [...] Ne pas imposer ses convictions, [...] ses croyances.”*).

Notons qu'il serait illusoire de penser que la relation animateurs-enfants puisse être seulement dictée par l'équipe, des enfants pouvant montrer une fermeture au dialogue avec les adultes (*“La confiance, ça se gagne [...]. C'est à nous aussi de faire les efforts pour nous faire accepter parce [qu'on] est inconnu à eux, forcément en 15 jours, ils ne vont pas forcément se livrer. [Ici], il y a des enfants qui [...] ne se livrent vraiment pas, [...] ils sont fermés. [...] Ça vient de l'éducation ou [d'une] peur de l'adulte [...]. Ce centre-là [...], ils ont peur de venir parler limite, [...] j'ai essayé de dialoguer pendant énormément de temps, ils ne veulent pas parler, [...] c'est un mal plus profond que le simple...”*) ou encore qu'un surplomb de l'animateur puisse être pleinement efficace (*“Le plus vieux des gamins, [...] a pris sa semence et il l'a étalée sur la gueule des plus petits [...]. Ça m'a marqué en me disant : « putain, mais en fait, on ne contrôle rien du tout des gamins »”*).

\*

Plus précisément, la frontière adultes-enfants se traduit dans la prise de décision, révélant des *milieus associés* ou *dissociés* (Simondon, 2005), ce qui se répercute sur l'activité, l'organisation de la vie quotidienne ou encore les règles de vie. Pour ces dernières, plusieurs options se sont ici dessinées : imposées ou décidées collectivement, inhérentes à des principes explicitement communs (scoutisme) ou orientées par les habitudes (*“« dire bonjour », [...] « pas couper la parole » [...], « pas se battre »... [...]. Ça vient de eux en fait...”*), réajustables ou immuables (*“Tu fais tes règles de vie en début de centre, [...] ce que t'as le droit de faire, [...] pas le droit de faire...”*), discutées (*« Vous êtes d'accord ? Oui ? Non ? Pourquoi t'es pas d'accord ? [...] »*, *c'est des règles qu'il faut poser entre nous*) ou simplement appliquées, et cela dans leur globalité ou pour une partie d'entre elles (*“Il y a certaines règles [...] qu'on doit imposer [...] mais il y a d'autres règles sur lesquelles on peut réfléchir”*). Celles-ci peuvent concerner des droits et/ou des interdits, servir principalement de référence (*“Ils sont pas toutes respectées mais au moins [...] c'est dans un coin de leur tête !”*) ou avoir un intérêt voulu dissuasif (*“on a tendance à peut-être « ok, je n'ai pas le droit de courir, mais je vais courir », ils aiment bien dépasser les...”*). Elles peuvent correspondre à des sanctions ou punitions diversement appliquées (*“Tu leur redis... [...] Mais tu les punis pas pour ça... [...] Sauf si c'est vraiment la guerre ou taper [...] ou casser...” ; Je voudrais [...] formuler ça autrement, parce que tous les ans, on fait ça et [...] ça ne fonctionne pas.”*).



Relevons le travail mené par Korczak et le Tribunal des Pairs (2009) dans l'engagement de chacun dans la vie collective et l'application d'un Code, visant la sanction sans le rejet, pour protéger les plus faibles et permettre à chacun d'évoluer.

\*

La prise en compte de la sécurité n'est pas seulement l'affaire des adultes. En effet, des animateurs témoignent de l'attention portée par des jeunes à cela (*"Pieds nus [...], j'ai couru [et bam], ça a pissé le sang [...]. Je leur dis : « [...] Je vous ai un peu ruiné votre journée plage [...], allez, on retourne à l'eau ». C'est un gamin qui est pompier qui fait : « non, non, tu ne retournes pas à l'eau. Tu risques l'infection ». [...] Les enfants, tu peux t'attendre, [...] : « vas-y, retourne à l'eau ». Et bien non [...] : « surtout pas, arrête, t'es blessée. [...] Allonge-toi ». Ouf. « Ok, merci les enfants ».*). Ainsi, un intérêt des enfants pour la sécurité des autres ne s'exprime pas seulement à travers la constitution de règles, et se retrouve encore dans le rôle de *"mini-sécu"*, pris volontairement et spontanément par des enfants à Courcelles (Rebecca, la directrice : *"les responsabiliser, voir qu'ils comptent pour nous. Même si vous ça ne vous paraît pas grand-chose, vous êtes dans une émulation, du speed. Ils aident, utilisent les talkies."*).

\*

La proximité physique, les affaires de mœurs et la crainte d'être associé à ce type d'affaires ont pu être évoqués. Des situations relatives aux conduites, réelles ou présumées, avec

*("Il y a des animateurs qui ont du mal à mettre une barrière [...], surtout les garçons. Quand ils ont 18 ans et qu'ils travaillent avec des filles de 16-17 ans [...]. Ils ne se rendent pas compte que dans la tête d'une fille, ça va vite [...], ils sont plus proches ou alors ils leur cèdent plus de trucs."* ;

*"Un directeur, [...] ça s'est très mal passé [...]. C'est nous qui avons organisé le camp, [...] ça la foutait mal [...] de rappeler les parents [...]. On se demandait s'il n'avait pas des trucs un peu louches avec les enfants, [...] un petit peu bizarre avec certains garçons, [...] très proche de trois enfants... [...] après on n'a pas de preuve, ni rien. [...] Ça peut vite partir dans l'imagination, [mais] on n'est pas forcément formé pour [...] savoir comment on réagit. [...] quand ça ne va pas avec le directeur."*)

ou sans équivoque (*"Un animateur [...] parlait à... par SMS à mes filles... mais ils avaient un petit écart : [...] elle avait [...] treize ans et lui [...] que seize. [...] Il allait un peu trop loin. [...] J'ai montré au directeur, [...] il en parle aux parents, et puis après [...] au-dessus [...], et puis tu prends la décision de le virer, malheureusement."*), de membres de l'équipe d'animation auprès de jeunes ont pu être rapportées, mais aucune n'implique ici des animatrices. Les animateurs, masculins, évoquent plutôt, pour leur part, leur crainte d'être calomniés (*"Au camping [...], certaines filles ont peur, [...] « papa maman »... [...] Une animatrice fille bé c'est à elle de gérer, parce qu'on on sait jamais ce qui peut se passer plus tard [...], ils peuvent raconter certaines choses [...], l'activité sexuelle commence à se développer. ; "Elle m'a sorti qu'elle avait rêvé qu'on faisait l'amour, [...] 7*

ans... [...] T'en fais part à ta directrice, parce qu'on sait [...] jamais ce qu'elle répète... [...] Ça peut partir loin, c'est ça le pire ! [...] Tu dis à tes parents que l'animateur il t'a touché... [...] ils vont croire leur fille, toi non [...]... ils portent plainte, et puis, c'est toi qui est...”). Davantage d'animatrices évoquent la question de la proximité de l'âge des jeunes auprès desquels elles travaillent, à travers leur propre appréhension (“J'étais trop jeune jusque-là pour travailler... j'ai 20 ans, les plus grands, ils ont 17, [...] l'écart il est quand même mince”) ou celle des autres (“Je me suis dit quand même à 17 ans et demi euh... [...] C'étaient des ados de 13-17 ans, donc j'avais 6 mois de plus que certains. [...] Certains parents étaient un peu choqués”).

Alors que les ACM contribuent à une rencontre de publics difficilement envisagée autrement, ils sont la scène du travail de la compréhension de l'Autre, et ainsi du dépassement ou du renforcement des frontières y étant associées. Les types de relation adulte/enfants exercés (inclusion au groupe, face à face, surplomb, protection...), ainsi que d'association des enfants aux décisions transparaissent dans les paroles des animateurs, et l'enfant n'y apparaît pas comme passif. Les proximités physiques ou d'âge, entre adultes et enfants, mettent respectivement en avant des enjeux juridiques et d'image. Enfin, les questions de sécurité n'apparaissent pas toujours confisquées et promues par les animateurs, elles peuvent être également diversement déléguées, transmises ou encore saisies par les enfants.

#### - Frontières entre adultes

Dans un texte pour *Le Journal de l'Animation*, Trémintin (2005b, p. 24) évoque une répartition des adultes selon deux positions extrêmes : l'une qui ne préserverait pas les enfants, l'autre qui viserait à trop les préserver, présentant les risques inhérents à chacun de ces deux comportements. Selon lui, “à partir de sa propre histoire personnelle et familiale, de son expérience en tant que parent ou professionnel, de ses convictions, chacun va adopter une attitude qui penchera vers l'un de ces deux pôles” (p. 24-25). S'il ajoute qu'aucune de ces positions ne peut entraîner des accidents, aux conséquences mineures comme dramatiques (p. 25), l'expérience se traduit ici par des catégories d'animateurs.

\*

L'emploi des termes de “chef de patrouille”, “chef de clan”, “chef de troupe”, “chef de meute” chez les scouts, “directeur”, “directeur adjoint”, “animateur”, “responsable du groupe”, “chef de convoi”, “stagiaire”, “aide-animateur” dans les centres, camps et colos témoignent de quelque hiérarchie, ne serait-ce qu'institutionnelle. Comme pour le collectif formé des animateurs et des enfants, l'équipe d'animation peut soit être un *milieu associé* (voir Simondon, 2005), dans le partage des prises de décision, soit un *milieu dissocié*, les réservant exclusivement à la direction, par exemple.

Ces derniers correspondent sensiblement aux travaux de Gouldner (1954), mentionnant des *bureaucraties punitives*, dans lesquelles les règles sont fixées d'une manière unilatérale, et des *bureaucraties représentatives*, au sein desquelles ces règles répondent à des intérêts compris par tous, résultantes d'un accord de fond.

Ainsi, l'organisation au sein des structures témoigne des distances entre un directeur et des animateurs, par exemple hiérarchique, avec un animateur envisagé en tant qu'agent et une relation décideur/exécutant (*"Mon copain, [...] la directrice [...] ne leur faisait pas du tout confiance, et elle ne laissait pas du tout faire ce qu'ils voulaient comme ils le voulaient, et il fallait le faire comme elle le voulait"*). Dans ce cas précis, nous pouvons, d'une part, "apprécier" l'une des "*fonctions latentes de la règle*", définie par Gouldner (1954), qui est le fait de rendre possible l'apathie (comportement de retrait de quelqu'un qui se cantonne à appliquer les règles, sans plus) et, d'autre part, l'une des interprétations complémentaires au processus de bureaucratisation, qui est la manifestation d'un cercle vicieux relatif au problème de surveillance (aux décisions de *bureaucraties punitives* se succède une mauvaise motivation, 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, ce qui entraîne un durcissement des moyens de contrôle, etc.) :

*Ils n'osaient plus rien faire [...] eux-mêmes [...]. C'est un cercle vicieux, [...] elle se sentait débordée, [...] tout le monde [...] allait la voir pour lui demander comment faire. [...] Il a subi cette expérience. [...] Il faut faire confiance aux jeunes et [...] s'il y a des choses à réajuster... [...] C'est comme ça que nous on prend de l'assurance, et [...] on s'améliore. [...] Si à chaque fois, [...] on nous dit « non, [...] il faut faire autrement », on n'a plus rien envie de tenter, [...] c'est dommage pour de l'animation [...]. Tu vois : « cette fois ça marche, cette fois ça ne marche pas ! », mais si on me dit direct « non, on ne peut pas faire comme ça », c'est dur ! [...] Le directeur a [...] un rôle important à jouer là-dedans : [...] se positionner et [...] faire confiance aux animateurs et être là s'il y a [...] à réajuster"*

Si ce type de fonctionnement amène à se couvrir, il est ici vécu comme peu émancipateur. Notons que si cette dissociation peut s'avérer hiérarchique, elle peut amener une faible distance physique, une omniprésence de la direction ou au contraire un éloignement (re)marqué (*"Ah ça... Quand c'était pour gueuler elle savait venir... elle savait te faire des reproches [...] ! On est quand même adultes aussi hein... si ça passe pas, tu le dis hein... [...] Moins on se parlait, mieux ça allait... [...] On allait dans notre salle, et puis elle, elle était dans son bureau..."*).

Ainsi, les postures d'opposition de la part de la direction n'apparaissent pas toujours sans réponse, et les règles posées unilatéralement ne rencontrent pas d'automatique obéissance (*"Normalement, on n'a pas le droit de les laisser en temps libre, [...] mais des fois les ados clairement ils en ont besoin."*

*Donc vas-y ! Je les laisse. [...] Des fois, je me prends des libertés. c'est aussi les vacances de l'enfant.*”).

Ces frontières dans les équipes d'animation sont ressenties comme marquées par la défiance. Au contraire, la liberté de l'animateur semble traduite par le ressenti d'une confiance (*“On était quand même assez libres en tant qu'animateurs. [...] Les directeurs, [...] étaient là s'il y avait besoin, [...] et je ne crois pas que j'ai senti un moment qu'on ne me faisait pas confiance.”*). Ainsi, à Courcelles, la liberté des enfants passe, chez les animateurs, par un *milieu associé*, ces derniers assurant, tour à tour, les rôles de “*coordo*” et de “*sécu*” durant le séjour. La classique séparation des animateurs selon des groupes d'âge restreints n'y est pas retrouvée :

*“Ils sont tout le temps en liberté [...]. Ça demande [...] des gens un petit peu partout : [...] Il y a quatre coins [...] avec toujours un animateur [...], ça tourne. [...] Tous les jours une personne [...] va faire le coordo, [...] référente, [...] qui va pas vraiment bouger, [...] va gérer [...] comment on va organiser les projets, [...] celui qui porte la casquette de la journée... et à côté de ça il y a le sécu qui va permettre au coordo [...] de savoir tout ce qu'il se passe dans la maison et [...] d'aviser...”*

\*

Autre frontière entre adultes, celles de spécialisations des animateurs qu'appellent, d'une part, les colos à thème pour satisfaire au produit effectivement vendu, mais aussi les habitudes, préférences et compétences ressenties. Un appel à se défaire de telles spécialisation et stéréotypes est lancé (*“Ils sont plus axés [...] manuel [...], je ne les voyais pas forcément faire l'activité sportive. Moi, [...] j'ai dit « voilà, je ne fais pas que du sport ». [...] Qu'est-ce qui pourrait changer, c'est [...] s'ouvrir et faire des fois des activités [...] pas forcément dans leurs cordes [...] au départ.”*), alors que d'autres renforcent leurs accointances (*“moi je suis sportif... [...] donc les maters [...] je pourrais vraiment pas !... [...] Pis faut faire beaucoup d'activités manuelles...”*).

Le racolage induit par des activités conçues par l'animateur (*“Notre rôle aussi c'est aussi de vendre l'activité.”*) concourt à la mise en avant de l'activité et de son concepteur, et participe à une frontiérisation des animateurs, bons ou mauvais vendeurs d'activités auprès des enfants, fidèle reproduction du principe de l'intervenant. Jusqu'à dislocation des équipes ?

\*

Enfin, une séparation entre animateurs professionnels, travaillant à l'année dans une structure, et volontaires, agissant ponctuellement, est dévoilée. Celle-ci amène au rapprochement des uns vers le fonctionnement des autres : soit des professionnels vers les vacataires (*“On a un animateur à l'année, au tout début de l'été, [...], il interdisait tout [...]. Il n'arrivait pas à faire la part des choses entre l'été et l'année. [...] On lui a dit « tu sais, ils sont en vacances ». [...] Il s'y est fait à force.”*), soit des

vacataires vers les professionnels (“*moi, le souci, c’est que, quand on est là vacataire [...] quand tu as ta supérieure qui est au-dessus de toi, tu ne peux pas forcément donner trop de ton point de vue.*”). Notons que dans les centres ici exposés, des directeurs sont également professionnels, ont un mode de fonctionnement à l’année, plus ou moins reproduit durant les vacances.

Les frontières marquent, ainsi, également l’organisation des équipes dans la division en sous-groupes, des spécialisations, une dualité volontaires/professionnels et encore la hiérarchisation, qui ne rencontre pas des animateurs qui seraient seulement passifs.

### **8.3.2.2 - Les frontières temporelles**

La thématique des temps libérés, en opposition aux temps contraints, transparait de cette frontière entre l’ACM des vacances et l’accueil réalisé à l’année, mais aussi de l’opposition entre l’École et ACM, davantage sur la forme que sur le fond, présentée par nombre d’animateurs (“*À l’école [...] on a le programme, [...] des savoirs de base [...], c’est un apprentissage guidé, [...] des objectifs précis... Dans l’animation [...], tu dis pas « [...] Je veux que les enfants ils apprennent tous à coudre »... [...] C’est plus personnel... singulier. Ils choisissent aussi les enfants.*”).

Par ailleurs, une dichotomie entre “*temps libre*” et “*temps d’activité*” apparaît dans certaines structures, dans une conception que le reste du temps en ACM puisse ne pas être libre. Certaines structures (La Maison de Courcelles) se revendiquent d’une *pédagogie de la liberté*, et le temps libre ne s’y réfère ici pas à une ponctualité. Nous n’y retrouvons d’ailleurs pas de séquençage d’activité, un enfant pouvant reprendre, poursuivre ce qu’il a entrepris quelque temps auparavant sans être pressé par le temps. Dans les centres et les colos à thèmes, l’organisation du temps se réfère principalement à une planification, marquant un séquençage de l’activité entrecoupée de transitions, un début et une fin marqués, correspondant au calibre de cases d’une grille temporelle. Par ailleurs, ces transitions se retrouvent à la SATÉD auprès d’enfants en situation d’autisme, avec des animateurs usant de stratégie dans l’abord d’un nouveau temps d’action.

### **8.3.2.3 - Les frontières spatiales**

#### - L’intérieur / l’extérieur

À travers leur disposition et les différentes initiatives humaines, les structures proposent une diversité d’ouverture à l’extérieur. On trouve ainsi des structures ouvertes, comme à Courcelles (“*Ils sont tout le temps en liberté mais en même temps enfin... ils s’enfuient jamais [...], ils sortent là et puis ils remontent [...], voilà quoi ils sont en sécurité.*”) ou dans le centre de Grovillers (“*La cour, elle est mal délimitée, [...] le ballon, il se barre tout le temps sur la route. [...] Il y en a [...] qui y vont. [...]*”).

*Ils sont dans le jeu. [...] S'il y a une voiture [...], ça aurait été moi 100 % responsable, [...] erreur de vigilance*”), et d’autres fermées (“*La grille devant elle est fermée, [...] ils peuvent pas sortir, [...] surtout pas sans nous ! [...] Bah c'est toujours avec les lois hein, c'est les responsabilités... s'il y a un gamin qui sort et qu'on l'a pas vu et qu'il se fait tamponner [...] bah c'est les animateurs plus la direction [...] ! Avec Vigipirate maintenant tout doit être fermé, [donc] c'est fermé ! [...] À clé !*”). Aussi, la pédagogie des scouts Routiers a la particularité de les situer sur le bord des routes.

L’ACM, est-ce seulement ce qui se trouve à l’intérieur de ses frontières physiques ? Leurs frontières doivent-elles signifier une distance ou même une exclusion de la société et de la nature ? Devraient-elles être en adéquation avec une distance société-nature, pensée dans d’autres systèmes ? Dans quelle mesure s’associent-elles à la constitution de frontières morales et idéologiques ? Établir la sécurité, une limitation des pertes et une maximisation du bien-être à l’intérieur de l’ACM ne dispense pas d’également envisager les effets que peut avoir l’activité de l’ACM sur l’extérieur, notamment sur une nature associée aux animaux et aux plantes, à laquelle appartient pourtant l’Homme. Une césure entre les deux représente déjà une forme de réponse passive, mais certaine, à une préoccupation ramassée et excluante. Aussi, pour ancrer notre réflexion, nous notons le “*processus d’enfermement*” pointé par Houssaye (1977b), alors que Pujol et Mignon (2005) parlent de “*public captif*” (p. 75).

\*

De même, se pose la question de la frontière entre les vies familiales et en ACM, qu’un séjour en colo sépare davantage qu’un centre, duquel ils rentrent tous les jours chez eux. Ainsi, le psittacisme, la répétition mécanique, fait l’objet d’actions globales (“*Le projet d'animation de notre centre c'est vivre en société... [...] J'ai une animatrice qui est noire [bé...] nous ici c'est que des blancs, [...] donc le petit inconvénient qu'on a peur, c'est des réactions racistes*”) ou ciblées (“*“Mon père, il n'aime pas les arabes” [...], elle a 5 ans, elle est innocente. [...] Un enfant si tu lui dis ça, il va répéter ça [...] sans comprendre parce que papa et maman l'ont dit [...] Je lui ai dit “pourquoi tu dis ça, [...] on ne juge pas les gens à une couleur de peau”*”).

Aussi, sont rapportées des distorsions, voire des ruptures entre les habitudes familiales et celles qui résurgent dans l’ACM. Les habitudes quotidiennes, diverses, appellent ainsi à être dépassées, notamment pour que les enfants fassent par eux-mêmes (“*C'est important parce qu'il y a des jeunes, [...] à la maison [...] ils sont pas amenés à faire ça*” ; “*Tous les enfants, [...] n'évoluent pas tous pareil en fonction de [...] comment sont leurs parents*” ; “*Ça les fait grandir aussi parce qu'ils ne sont plus avec leurs parents, il suffit qu'ils partent en camp et ils deviennent plus autonomes, [...] nous on n'est pas derrière eux. [...] « J'ai soif » ? « [...] Tu prends un verre, tu te sers ». [...] Il y a des parents : « [...] tiens, un verre »...*”). Ces habitudes quotidiennes rappellent également à une

prévention qui n'est pas forcément de mise chez soi ou en famille (*"t'as pas le droit de sortir les enfants s'il fait pas assez chaud, s'il fait trop chaud... [...] Faut la casquette... Ah ouais, c'est vachement strict l'animation [...], t'as beaucoup de contraintes en fait. Ils vont être chez eux, [...] ils vont faire tout naturellement, que nous, [...] dans notre formation, c'est... t'as pas le droit !"*). Nous notons que les résultats de Pelletier évoquent la clairvoyance d'un jeune qui exprime sa référence à la norme familiale particulière qui a cours chez lui, concernant la tolérance à l'égard du risque, norme familiale que l'auteur appelle à fouiller davantage dans la question des risques en CVL (2002, p. 60).

Notons que ces liens familiaux voient des possibilités d'être maintenus en séjour, à travers la communication *via* les téléphones portables à laquelle des limites peuvent être posées.

\*

Les frontières entre les enfants et l'extérieur peuvent être franchies grâce au passeport donné par le fichier FIJAIS, permettant de participer aux activités de l'ACM, quelques départements étendant son traitement aux membres extérieurs comme les parents accompagnateurs. L'ensemble des animateurs est plus que rétif à la pratique de l'auto-stop (*"Non, pas d'auto-stop ! Bah non, je confie pas mes gamins à des inconnus..."*). Seuls Davy, scout d'Europe, entrevoit cette éventualité possible (*"Je ne dis pas que tout le monde ne le fait pas, [...] mais ça, on ne le sait pas. [...] On ne le fait pas parce qu'on pense aussi à nos autres frères [...] scouts qui marchent."*), alors que la législation ne l'interdit pas explicitement. Néanmoins, l'extérieur n'apparaît pas seulement comme un milieu duquel se protéger aux yeux des animateurs, il ouvre à des opportunités (*"On a ramené tous les gens [...] des villages aux alentours, [...] une super soirée. [...] Un vrai moment de partage interculturel et intergénérationnel."* ; *"Faire des bivouacs, [...] quitter le camp et aller chez [...], des agriculteurs, des particuliers, des châtelains, [...] donner un coup de main, camper là-bas une nuit [...], revenir..."*). Ainsi, de symboliques zones de frontières peuvent être franchies, comme c'est également le cas lorsque que les parents franchissent la porte ou la grille (café du matin ; invitation à un goûter pour faire connaissance ; visite des locaux, des chambres à Courcelles ; soutien actif aux équipes d'animation en cas de difficulté au MRJC), ou ne les franchissent plus (depuis la mise en place de la scanette).

#### - À l'intérieur de la structure

Nous retrouvons également des zones frontières, cette fois-ci internes aux structures, permettant de conserver une intimité, comme pour le couchage ou les toilettes, aux risques de non possibilités de contrôle (*"Quand les portes sont fermées on ne peut pas non plus tout gérer"* ; *"quand on dort c'est un risque en fait"*) ou d'enfermement auquel certains ne concèdent plus (*"Elle reste bloquée [...] elle se met à taper partout... j'ai arraché la porte ! [...] Pour ça que tu fermes pas la porte dans les*

*toilettes parce que tu peux avoir un œil sur lui, limite... [La porte] est fermée, mais [...] tu mets ta main comme ça quoi (il montre ses deux mains mimant le fait de coincer la porte) [...] T'as tes doigts entre deux [...]. On n'a pas le droit de fermer la porte à clé”).*

D'autres invitent à désigner des zones comme dangereuses et à adapter règles et organisations pour ces lieux-ci, comme pour l'exemple du muret (*“Pourtant le muret, il est grand comme ça, mais il suffit qu'ils fassent le con dessus pour qu'il y en ait un [...] qui se fracasse la tête, [...] il suffit d'une fois”*) du “Synthol” (nom renvoyant au slogan publicitaire : *“c'est là où ça fait mal”*) ou encore une mare (*“Les règles de vie, [...] ça dépend aussi [...] du lieu [...] s'il y a une mare, ça peut être « ne pas courir près de la mare »”*). Aussi, celles qui apparaissent principalement dangereuses sont les zones dans lesquelles les enfants ne sont pas visibles, dû à l'éloignement ou une obstruction visuelle (*“je n'étais pas rassuré, je jetais un œil très souvent. [...] Une chute est très, très vite arrivée.”*).

Aussi, des frontières définissent des territoires, officiels et dédiés (*“Chacun a sa salle. [...] Petits, [...] moyens et grands.”*) ou officieux, et ainsi également ce qui est à l'adulte et ce qui est aux enfants/groupes d'enfants (matériel, salle, ...) avec quelques critères d'exclusivité. Ces territoires permettent l'invitation (la place à côté de soi, dans la tente pour discuter, à manger après avoir cuisiné) - telles les invitations mutuelles inter-régionales lors de repas au camp national MRJC (Bacou, Bataille *et al.*, 2016, p. 63) et préparent, par ailleurs, au contentieux territorial (*“machin m'a pris ma place”*). Cela renvoie à la phrase de Duterde<sup>17</sup>, dont Crampon (2015) aime à rappeler qu'elle est au fondement de ses pratiques de direction : *“Les enfants ont besoin de territoires”*.

\*

Enfin, la frontiérisation participe à organiser et rendre possible des activités collectives, permettent de délimiter des espaces pour agir en faveur de la sécurité, comme pour le tir à l'arc ou des activités de lancer, avec des zones d'observation, des zones de lancer et des zones dégagées pour la réception des projectiles (*“Le lancer de couteau [...], t'as juste à dire : « [...] vous les lancez juste tout droit et il y a personne qui va les chercher tant que tout le monde n'a pas lancé ». Si [...] tout le monde respecte ces règles, t'es sûr qu'il va pas y avoir de blessé [...], si tout le monde est derrière, c'est comme [...] du tir à l'arc.”*).

Des frontières, physiques ou symboliques, s'envisagent à l'intérieur des structures, pour des zones évaluées comme dangereuses ou non, la conservation d'une intimité, des territoires dédiés ou conquis, et encore l'organisation spatiale de certaines activités. Aussi, nous repérons des structures ouvertes et

---

<sup>17</sup> Ancien Délégué Régional des Ceméa de Picardie et Rédacteur en Chef de la revue des Ceméa *Vie Sociale et Traitements*.



d'autres fermées, à clé, par des grilles, ainsi qu'une porosité laissant sortir des enfants camper chez l'habitant ou, inversement, entrer des personnes extérieures. Si, la vie en ACM relève de ruptures avec les habitudes quotidiennes et familiales des enfants, les animateurs repèrent que l'utilisation du téléphone portable entraîne un lien familial marqué par une continuité de la communication lors des séjours.

#### **8.3.2.4 - Les frontières internes à l'animateur**

*“C'est un milieu où il y a les enfants, il y a les parents, on est le lien, on est au milieu. On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n'est pas évident de gérer. Il y a une pression qui arrive” Sébastien*

Ce tiraillement interne s'explique par ailleurs par l'interaction avec l'environnement. Cette thématique relative aux tensions personnelles a été éclairée par Bateson (1995, 2008) et modélisée par Bajoit (2003, p. 110) dans la gestion des tensions existentielles. Ce dernier identifie ainsi chez l'humain trois pôles identitaires : l'identité désirée (1), l'identité assignée (2) et l'identité engagée (3) dont les tensions expriment la consonance existentielle (entre 1 et 2), l'accomplissement personnel (1 et 3) et la reconnaissance sociale (2 et 3).

\*

Les animateurs observent eux-mêmes des frontières, temporaires ou pérennes, qui leur seraient internes et propres. Ainsi, certains exposent qu'en animation, ils sont les mêmes que dans la vie de tous les jours (*“Comment tu te comportes dans la vie ? Tu te comportes pareil, tu ne vas pas changer”*), motivés par une recherche de cohérence et de constance, par des habitudes de vie et une quête identique en tous lieux, par des valeurs, par des liens entre les différents systèmes investis. D'autres expriment des scissions internes, justifiées par une barrière à leur émotivité, par des rôles sociaux différents selon les lieux, par le fait de se considérer tel un “personnage” lorsqu'ils travaillent, par des rythmes très particuliers aux ACM, par la remise en cause d'habitudes du quotidien ou encore par une prise de risque radicalement différente lorsqu'elle implique d'autres personnes.

Les animateurs observent également le dépassement de barrières internes, dans un dépassement d'eux-mêmes, pour une sortie de leur *“zone de confort”*. Cela implique la rencontre de l'inconnu : concernant les personnes et l'entrée en communication (*“On apprend à travailler avec des personnalités, des gens différents [...]. On apprend beaucoup l'adaptation [...] dans l'animation.”* ; *“j'étais quelqu'un de très réservé [...], ça m'a aussi permis de me lâcher un petit peu”*), concernant une activité donnée ou encore l'apprentissage d'une technique. Quand les uns appellent à sortir de cette *“zone de confort”* et dépasser des limites pour avancer, d'autres appellent à y accéder et s'y

nicher, par un ancrage de ses habitudes et de ses repères, par des comforts d'organisation, par des pratiques d'activités connues et rassurantes, par le maintien de ses propres conceptions pédagogiques.

Lupasco (1987) compare la dynamique de l'esprit humain à celle d'organismes biologiques qui peuvent évoluer vers une homogénéité ou vers une hétérogénéité, en transformant leur énergie dans la conservation d'une entité ou pour se développer en énergies subtilement différenciées. De même, l'esprit humain pourra utiliser son énergie à se figer ou à se transformer, au risque de ne pas évoluer ou de voir la structure s'effondrer.

La pratique d'activités figées, stéréotypées semble amener peu d'incertitudes, mais appelle à une faiblesse d'entendement, de compréhension et d'intelligibilité de l'action, et donc un risque d'endoctrinement des uns et des autres. Dewey distingue ainsi des courants qui s'opposent à la fin du XXème siècle : le traditionalisme, qui voit des liens limités entre ce qui est enseigné à l'enfant et ses intérêts ou ses activités, et la pédagogie, qui place l'enfant dans son centre, presque hors du cadre de la société. Il défend la liaison entre la pensée et l'action, dans un agir réflexif caractéristique du pragmatisme (1972), lequel *“relève du degré d'interprétance de la pensée comme action, de l'action de pensée intégrée dans la conduite de l'action”* (Morandi, 2004, p. 16), et permet une réflexion sur la définition du mot *“projet”* (très largement utilisé dans l'animation), qui se révèle autre que dans une pensée capitaliste. Alors, l'enquête - une manière d'être en quête -, peut y être favorisée pour des enfants qui ont souvent des habitudes institutionnelles autres. Pour les animateurs, sortir de *“mécaniques organisées”* et *“d'expériences subies”* (ibid.) fait appel à du temps pour penser et élaborer collectivement. Pourtant, seulement essayer de déterminer les *“expériences faisables”* autour de *“rationalités limitées”* (voir Simon, 1982), c'est considérer l'inhérence de normes de pratiques relatives aux ACM. Les animateurs s'y heurtent parfois, les évitent, les dépassent ou les fantasment même, comme autant de modalités de réponse. Celles-ci se sont construites progressivement et agissent aujourd'hui dans un contexte où l'idée de *“rationalité limitée”* rencontre un raccourci fait avec une connaissance à l'accès rendu immédiat et au paraître infini, via Internet et l'hyperlien.

\*

Dans l'injonction latine *“Sapere aude !”*, Horace nous invite à *“oser savoir !”*, qui peut s'interpréter par le fait *“d'avoir le courage de se servir de son propre entendement”*. Dans ce sens, Bonnafé (1991) présente la désaliénation comme la recherche d'émancipation de l'esprit et de fertilisation des rapports humains. Ses écrits traitant de la psychiatrie permettent de mieux envisager et appréhender des moyens de désaliénation qui s'ouvrent aux animateurs, lesquels se travaillent dans et avec le système. Cette désaliénation s'inscrit dans une transformation, soudaine ou progressive, de

l'interaction de l'animateur dans l'environnement. Ainsi, des animateurs nous font part de transitions écologiques au cœur de leur évolution et de cadres non sclérosés par des prêts-à-penser, personnels et collectifs.

Soulignons, en effet, une observation marquante de nos entretiens : l'animation en elle-même semble, d'une certaine manière, désaliéner. En effet, les paroles recueillies nous font comprendre que l'animation permet de découvrir et de s'ouvrir à des perspectives, à de la curiosité, de l'engagement. Ainsi, nous observons une découverte de l'action auprès de certains publics (*"ça m'a vraiment guidée dans ce que je voulais faire, [...] être dans le social"*), la construction de connaissances, par exemple relatives au cirque ou à la psychologie de groupe, un dépassement de soi (*"j'étais quelqu'un de très réservé [...], ça m'a aussi permis de me lâcher un petit peu"*), des rencontres ou encore des engagements militants (peu marqués par les mouvements d'éducation populaire pour les animateurs rencontrés). Par ailleurs, la multiplicité des expériences vécues est corrélée avec des représentations moins cristallisées chez les animateurs, s'appuyant sur davantage de contraste, de relief, de diversité dans l'argumentation et l'illustration des pratiques.

### **8.3.3 - Au sujet des frontières**

#### **8.3.3.1 - La technologie : mobilité et mouvance des frontières**

Renvoyant au mirage d'une gestion des risques calculée et rationnelle, une frontière est appelée et motivée par les animateurs, distinguant les êtres humains qu'ils sont, des robots et des machines (*"Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) [...] comme des robots qu'on programme avec un "tuc tuc tuc"... (rires) une conscience..."*).

En lien avec l'industrie et le commerce - et ainsi le *lobbying* -, le développement des technologies à grande échelle intervient dans l'appréhension des risques des animateurs et constitue, par ailleurs, de nouveaux éléments à prendre en compte dans cette même appréhension, puisqu'il modifie lui-même l'environnement. Cependant, technique et technologie ne renvoient pas uniquement à l'objet, mais aussi à l'*allagmatique* (Simondon, 2005, p. 559), la référence à l'histoire de sa construction et aux idées qui ont traversé cette dernière.

La technologie concerne certes des aspects contemporains, semblant chargés d'électronique et de numérique, mais se réfère aussi à des objets plus archaïques. Ainsi, cette dernière se réfère également aux sifflets, quelque peu utilisés en sortie, ou encore aux couteaux, dont la présence et l'usage font débat - notamment lorsqu'ils sont davantage désignés par une fonction que par leur fonctionnement (*"pas d'arme dans un centre. C'est interdit !"*).

\*

Ainsi, les usages de la technologie participent quelque peu à déplacer certaines frontières précitées (parents désormais joignables en camping, estimation de la météo du lendemain, accès à des données qui ne sont pas sur place...).

Les technologies permettent de communiquer à distance, de produire, transmettre et accéder à des sources d'information, demander de l'aide, se repérer (GPS, mémorisation d'adresses), comme pour les téléphones portables. Leur usage par les animateurs, pour d'autres fonctions, est encore évoqué et constaté pour des recherches diverses : règles d'un jeu, paroles des chansons, mélanges à réaliser pour obtenir une couleur donnée, textes réglementaires, principes scouts... Cela renvoie à une modernité qui s'est imposée dans la société par les moyens de communication, induisant une multiplicité et un éclatement des savoirs (voir Pourtois et Desmet, 2016, pp. 30-31). Ainsi, savoir où trouver des ressources serait-il aussi important que le fait que leur contenu puisse être approprié ? Serait-ce valable pour tout ? Comment se réalise le tri des ressources et des types d'information ?

Les téléphones participent aux liens permis, modérés ou interdits entre les enfants et les parents, et qui peuvent atténuer certaines craintes selon les uns, les entretenir selon les autres. Des animateurs entrevoient des limites à leur présence et leur utilisation en ACM, pour eux-mêmes ou pour les enfants, par principe de resserrer les liens avec la nature et entre eux (*“le repas c'est le partage, donc tu peux pas utiliser ton téléphone tout seul dans ton coin, [...] tu regardes les autres. [...] Pas aux activités, bah non ! On fait une activité, on fait pas autre chose !”*), par souci d'attention portée aux enfants pour ceux des animateurs (*“Conditions qui amènent l'insécurité : le manque de vigilance, [...] l'animateur qui s'occupe de sa vie plutôt que de son groupe, [...] sur le banc à regarder son portable. [...] Même si c'est juste une discussion, il se passe des choses et l'animateur [ne] peut pas capter ce qui se passe [...]. Il faut être là quoi. La présence...”*), ou encore pour éviter pertes et vols (*“si tu le perds, tu le perds... mais tu viendras pas pleurer”*) ainsi qu'une dépendance aux écrans pour ceux des enfants. Les cas où l'usage du téléphone portable est perturbée (batterie à plat, mauvais réseau, oubli, milieu aquatique) sont associés à des situations rendues difficiles (*“Ils n'avaient pas tous un portable, il n'y avait aucun lieu de rendez-vous qui avait été donné en amont. Donc, je me suis retrouvée à chercher des jeunes dans la gare [...] et à devoir... enfin je pouvais pas...”*), tandis que les animateurs semblent s'organiser autrement lorsque cela est connu à l'avance.

\*

D'autres technologies et objets techniques concourent à la gestion des risques. Parmi ceux-ci :

- Les prévisions météorologiques, largement consultées quand certains revendiquent de ne pas le faire et préférer se fier à des indices naturels. Notons que les services départementaux communiquent avec les structures, pour des vigilances météorologiques (pluie, canicule, orage).
- Les véhicules, qui permettent de raccourcir les déplacements, de réduire le délai de prise en charge, en cas de maladies, de blessures, ou encore pour résoudre un problème matériel (oubli, casse, ...).
- L'analyse des repas témoins prélevés pour constituer rapidement des éléments de preuve lors d'intoxications alimentaires.

\*

*“Je ne suis pas très scanette, je suis plus contact, relationnel” Léa*

Le développement des scanettes, pour simplifier la logistique dans les ACM, a eu pour effet observé d'éloigner les parents de la structure et de réduire la communication, de faire évoluer les frontières de l'ACM. Si cet effet disruptif n'a pas duré puisque l'outil n'a plus fonctionné au bout de quelques jours, nous pouvons ici comprendre qu'une palette d'appréhensions de la technologie et de ses évolutions à venir puisse se répartir de la méfiance acerbe, la technophobie, à l'engouement aveugle, la technophilie. Ces positions posent des conditions à la désirabilité du futur. La bande-dessinée *Rahan*, éditée par le Parti Communiste, traite particulièrement de ce sujet de l'avancée technologique, problématique mise à la portée des plus jeunes (voir Hachet, 2000a, 2000b, 2014). On retrouve également cette thématique, en fond, dans la relation entre enfant et adulte dans le film *Mon oncle* (Tati, 1958). En 1962, Dumazedier (1962) montrait, avec nuance, comment progrès techniques et tradition conditionnent chacun l'évolution de l'Homme dans ses loisirs, avec un détachement d'aspects de festivité.

Comment sont arbitrés les risques liés à la science et à la technologie, lesquelles ne secrètent elles-mêmes pas de morale ? Dans quelle mesure la technologie vient-elle nourrir ou entraver la liberté ? Alors que Fressoz (2012) parle *“d'une certaine inconscience modernisatrice”*, Simondon (2012) estime notre civilisation actuelle *“mal technicienne”* et amène, ainsi, à une réflexion sur la façon dont on traite la technique. Il ne se positionne donc pas dans un refus ou une apologie : ni dans un retour en arrière ni pour une course en avant. Le caractère de recherche effrénée d'efficacité, posé dans le positionnement de l'Homme vis-à-vis de la technique est certainement ce qui doit être amené à être repensé, représente ce dont l'Homme doit s'émanciper. Le rapport magique à un domaine technique réservé à des experts place ceux qui en font usage, tels les praticiens, dans une extériorité à leur propre action, symptôme d'une aliénation à des machines pourtant présentées comme alliées.

### **8.3.3.2 - Des frontières idéologiques et culturelles**

Que nous dit l'étude des frontières ? Interpersonnelles, elles marquent des statuts de protection, séparent les publics pour tendre alors à la simplification des complexités intersubjectives. Notons que de récentes campagnes de communication ministérielles marquent les colos d'une rhétorique des rencontres (Besse-Patin, 2017, p.6), finalement relancée en 2015 par l'appel à projet #GénérationCampColo, qui a engendré les travaux de Bacou, Bataille *et al.* (2016). Ces derniers n'ont pas repéré d'innovation dans ce registre (p. 64) et mettent en avant "*un scoutisme ouvert à tous*" au niveau institutionnel, perspective développée lors de l'Assemblée Générale de 2012 (p. 52). Interterritoriales, elles tendent à créer des milieux voulus adaptés, se coupant de dangers de la nature mais peu de l'impact d'une telle sectorisation. Intertemporelles, elles marquent une planification et un séquençage de l'activité des enfants. Internes à l'animateur, celui-ci se voit tiraillé entre engagement, désir et assignation (voir Bajoit, 2003, p. 110).

\*

Des distinctions, selon des valeurs normatives de la morale avancées, apparaissent en débat, comme pour le Bien et le Mal (ex : d'une action) (Houssaye, 2010b), le Vrai et le Faux (ex : de ce qu'indique un règlement), le Beau et le Laid (ex : lié à une activité d'expression). Nous constatons qu'une même situation est, pour les uns, observée sous le prisme d'une valeur normative de la morale donnée, tandis que d'autres se projettent et argumentent autrement ("*Pour nous, ce n'était pas bien, pour elle, c'était bien*"). Par ailleurs, le passage de l'un à l'autre peut se réaliser aussi pour un même animateur.

Aussi, nous n'avons pas trouvé d'accord parfait entre les animateurs sur ce qui est risqué ou non. Pour les uns, une frontière distingue ce qui est dangereux de ce qui ne l'est pas, tandis que, pour d'autres, cette frontière n'aurait pas de sens, tout pouvant être considéré comme dangereux *a priori*. Le curseur du danger est donc loin d'être unanime, notamment du fait des situations hors du champ des expériences préalables. Ainsi, certaines pratiques en ACM qui, pour les uns, paraissent banales, peuvent paraître impensables voire agressives pour d'autres dans ce cadre, alors qui n'y seraient eux-mêmes pas rompus ou en craindraient les conséquences pour les enfants. Houssaye (1977a) pointait ces difficultés d'animateurs dans des modèles qui leur étaient déstabilisants, centrés sur les relations avec et entre les enfants (p. 104).

La frontière ne se défend pas uniquement pour protéger un côté et/ou/de l'autre de la frontière, mais aussi pour protéger la frontière elle-même, du fait qu'elle sous-tende un système de valeurs, la moralité, une culture. Ainsi, elle ne semble pas seulement valoir pour elle-même, mais pour son utilité. Dans un *milieu dissocié*, se pratique une estimation des risques, dans une réduction du réel, tandis qu'un *milieu associé* permet de les partager, de penser une intersubjectivité avec les autres et

non pour les autres<sup>18</sup>. En effet, la frontière de l'un n'est pas la frontière de l'autre et le rapport aux risques de l'animateur ne correspond pas seulement aux risques que ce dernier envisage ou craint mais également à ceux d'autres personnes et à leurs conceptions des frontières. Ainsi le titre de cette thèse aurait pu être "*Les animateurs d'ACM et les rapports aux risques*", incluant alors leur propre rapport aux risques et aussi ceux des autres personnes, enfants, collègues, parents... Ce à quoi cela invite ? À la négociation des frontières, et non à de simples délimitations chargées d'*idiosyncrasie sociale*, pour reprendre l'expression de Mauss (2013, pp. 366-369), seulement véhiculées par des agents extérieurs. La représentation et le positionnement de frontières peuvent être réalisés dans une considération statique ou dans une perspective dynamique. Ainsi, s'agit-il de se rapporter à des "*paris subsidiaires*" engendrés par des organisations (Becker, 2006, p. 185), à une mesure, à un calibrage préalable, et de s'en accommoder, ou plutôt de s'en émanciper, d'agir pour s'en libérer, de s'en affranchir ?

La loi délimite ce qui est accepté et ce qui ne l'est pas. Cela est, d'une part, marqué par le conséquentialisme, pour des peines ou des réparations relatives à des situations dans lesquelles une conséquence négative est déplorée, et par nécessité réglementaire préventive, pour des dispositions matérielles à prendre ou des obligations administratives. Les frontières isolent afin de déterminer les responsabilités. Lorsqu'il y a un accident, est-ce le dispositif entier qui est interrogé pour comprendre ou seulement ce qu'il s'est passé *in situ* ? La société entière dans ce qu'elle a participé à produire ? Notons un passage repéré d'une violence du "contre tous" à celle du "tous contre un", reconstructive du groupe pour Girard (2014), générant des boucs émissaires, dont Casanova (2014, p. 3) déplore qu'ils soient des instruments de la réconciliation des membres du groupe. À travers le modèle de développement humain, ici mobilisé, Bronfenbrenner (1979) insiste d'ailleurs sur les interactions entre les différents niveaux de système et récuse le fait de les envisager d'une manière isolée (p. 3).

Le vocabulaire employé par Becker, cité précédemment, rappelle à la définition de la prise de risque donnée par Collard (2007, p. 158) : "*pari audacieux sur la réussite [d'une] action à venir [qui] correspond à une stratégie intrépide assumée par un joueur*". Cette initiative, pour d'autres, implique des enjeux pour l'obtention de gains, sous couvert d'incertitude (Goffman, 1974, p. 123), au regard d'une mesure de la pertinence et de la gravité de dangers (*criticité*), d'utilités. Il apparaît néanmoins que la vie dans le *microsystème* ACM ne colle pas sèchement à une frontiérification pensée par l'animateur. En effet, les frontières de chacun participent au théâtre de la rencontre. Cela se vérifie à travers le relief de l'équipe et d'enfants qui ne sont pas passifs et interagissent avec les frontières, les mettent au travail, les négocient, les traversent, les floutent, les neutralisent (Thorne, 1993, p. 64).

---

<sup>18</sup> Comme ce fût le cas de Korczak, que Houssaye dépeint ainsi : "*Il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient*" (2003, p. 72).

Ainsi, pour Besse-Patin (2017, p. 11), *“l’organisation n’est plus fondée sur des frontières sociales établies par un-e professionnel-le qui maîtriserait la définition et la fabrication du cadre de la situation mais plutôt par les affinités ludiques du moment et ce qu’offre l’environnement pouvant dépasser les frontières cognitives”*.

\*

Dans quelle mesure le risque - et sa prise en compte - provoque-t-il la création de frontières, déterminant ce qui apparaît risqué et ce qui ne le serait pas ? Dans quelle mesure la création de ces frontières provoque-t-elle la pensée du risque en affinant des probabilités, et en renforçant les catégories, pour une connaissance voulue approchant d’une forme de rationalité ? Les frontières permettent de comparer, de mettre en exergue deux pôles qui s’opposent/sont opposés, de comprendre/d’assigner des volontés. En effet, préparent-elles à l’établissement de rapports de forces ou en sont-elles la conséquence ? En effet, est-ce que ce sont les idéologies qui fabriquent les frontières ou sont-ce les frontières qui forment les idéologies, pour ces organisations qui ont historiquement pu être motivées par une variété d’investissements politiques (Lee Downs, 2011) ? Parmi les cinq fonctions distinctes que prête Baechler à l’idéologie (1976, pp. 63-96), la constitution de frontières est effectivement accompagnée de ralliement (rassembler ce qui est identique ; délimiter et identifier l’intérieur et l’extérieur), de désignation (nommer les entités ; constituer une rationalité), de perception (pour la simplification des données ; catégorise et standardise). Sont-elles tangibles ? Nommées ? Penser uniquement des sous-ensembles, l’intérieur et l’extérieur, définis par la frontière ne permet pas tout à fait d’en penser l’interrelation, fantasme un hermétisme. Ainsi, si les interrelations sous-tendues par des frontières spatiales et temporelles de et dans l’ACM sont ignorées, nous serons bercés par l’illusion de l’existence de blocs réellement séparés.

Les frontières se posent par le primat d’un principe, personnel ou prescrit, successivement à l’appréhension du milieu, ou encore en réaction à un évènement. Plusieurs animateurs affirment que c’est “l’extérieur” qui fait le risque, ce qui dénote d’une considération de l’extérieur, de l’inconnu, de la fermeté d’une fermeture, justifie de la défense protégeant une frontière. Diversement strictes ou poreuses, les frontières n’évitent pas leur franchissement mais préparent à un contrôle de leur respect, elles mettent une distance. Alors, quelles opportunités laissent-elles d’établir des *“ponts”* plutôt que des *“portes”* (voir Simmel, 1988), de constituer des passerelles, des interfaces, des articulations ? Y-a-t-il des volontés et des actes pour en établir, par exemple lorsqu’elles génèrent des inégalités ?



## Conclusion

“Dites comment, à l’aide d’exemples, vous avez concilié pour votre groupe le goût pour l’aventure et le souci de la sécurité”. Cette question posée à des moniteurs en formation de la région lilloise (*Instructeurs*, 1961, p. 22) se révèle actuelle dans les rapports aux risques des animateurs.

Ce sujet avait déjà pu être approché dans les travaux d’un formateur, Fontier (1981), puis dans des publications (Dheilly, 2012a), des recherches universitaires (Dheilly 2012b), des documents de synthèse (Benhjab, 2014) ou encore dans la presse spécialisée (Trémintin, 2005). D’une manière plus générale, celui des risques dans l’animation a pu faire l’objet d’autres travaux scientifiques (Pelletier, 2002), de textes militants (Lelarge, 1985 ; Chobeaux, Chavaroche et Ivanoff, 1998) ou encore être pris en compte çà et là, comme dans la présentation du métier d’animateur (Mignon, 2012, pp. 185-187) et dans le cadre plus global des pratiques éducatives (J. Plantet, 2001 ; Giussani, 2006).

Dans cette recherche, le modèle écologique de développement humain décrit par Bronfenbrenner (1986) a été mobilisé et nous a permis d’organiser les données issues de l’entretien de 23 animateurs volontaires en 5 niveaux de systèmes en inter-relation, révélant alors des sous-systèmes. Les systèmes vont du plus global, le *macrosystème* (lois, société, institutions étatiques, cadre des formations), au *microsystème*, dans l’ACM. L’entrée par ces niveaux d’analyse passe par le *mésosystème* et l’*exosystème*, faisant respectivement référence aux interactions de l’ACM avec un système engageant l’animateur (famille, loisirs, études, amis, engagements, autres espaces) ou non (autres ACM, organismes de formation et organisateurs - certains participant aux mouvements d’éducation populaire -, parents, autres lieux d’accueil, médias et réseaux sociaux, entourage indirect, intervenants, cadres dédiés à la sécurité, environnement extérieur). Enfin, le *chronosystème* traduit les dynamiques de ces systèmes à travers les temps de l’ACM et, plus indirectement, le temps historique, et d’autres temporalités impliquant ou non les systèmes investis par l’animateur. Penser les données par le prisme du modèle de Bronfenbrenner (1986) nous a confronté aux questions de leur répartition dans les différents niveaux de système et des frontières les délimitant. Nous soulignons que ce modèle invite à considérer les niveaux de système dans leur interaction - et non d’une manière isolée, comme autant de facteurs à optimiser -, privilégiant ainsi l’holisme au réductionnisme.

Une telle organisation des données permet de considérer l’humain dans ses interactions et non dans un système interne. Cela met ainsi en valeur une intersubjectivité du risque, dont l’acceptation se décale du *risque objectif* - associé à un animateur universel et un environnement abstrait.-, et du *risque subjectif*, certes valorisé par des environnements variés. En effet, à la question “dans quelle mesure

*les rapports au risque sont-ils influencés par l'environnement ?*”, il apparaît que les rapports aux risques sont non seulement influencés par l'environnement mais révèlent des interactions avec lui, s'y inscrivent, ne se pensent, au final, pas sans lui.

Nous avons pu appréhender une multiplicité de références subjectives au risque en interaction, de rapports à l'incertitude (tantôt fuie, minimalisée ou recherchée, certains naviguant entre ces positions ou visant un juste milieu) au sein de collectifs, dans des situations données. Les actions y sont guidées soit par la prédestination ou le fatalisme, soit par le déterminisme et le principe de causalité, ou encore par l'existentialisme, avec un être humain unique maître de ses actes et de leur sens. Ainsi, la question du risque dans les ACM ne saurait être seulement considérée d'une manière endogène, et une réduction des risques sans considération *éthique de l'intersubjectivité* (voir Merleau-Ponty, 1992 ; Levinas, 2004) et *de l'environnement* apparaît insatisfaisante.

La considération de subjectivités des risques invite à l'écoute de paroles humaines pour penser le risque en ACM à différentes échelles : celles des animateurs, mais aussi celles d'autres personnes, s'inscrivant dans cet environnement. Si l'exercice de l'entretien a permis aux animateurs de mettre des mots sur leurs pratiques, leurs représentations et leurs volontés d'évolution - ce qu'ils ont dit apprécier -, il nous a amené, par ailleurs, à appréhender des diversités de situations, de points de vue, d'expériences et d'engagements dans la prise de risque.

Étudier le rapport aux risques des animateurs ne signifie pas étudier une réalité prétendue objective des risques, mais plutôt prêter une oreille à ces perceptions et acceptabilités pour pouvoir essayer de les organiser, de les comprendre, d'en saisir du sens. Ainsi, nous espérons que l'appréhension des entretiens et de leur analyse pourra apporter au lecteur un effet miroir, propice à la réflexivité et à la lecture de l'environnement dans l'appréhension des rapports aux risques de chacun - enfants, collègues,... -, signes et stigmates de conceptions, de perceptions et d'appréhensions. Pour Schaller (2013), l'incertitude du monde appelle un partage du sensible et cette étude est le fruit d'une volonté de partager du vécu et de proposer aux animateurs un outil de lecture pouvant participer à la pensée de leur travail et à quelque évolution relative au concept de risque.

\*

Les animateurs ont pu nous faire part de frontières cognitives et sociales, relatives aux représentations et actions en ACM. Si la gestion et la réduction du risque s'accompagnent de recherches de maîtrise de l'espace, du temps et de l'humain, elles concrétisent des frontières et se concrétisent par des frontières. Interpersonnelles, ces dernières marquent des statuts de protection, séparent les publics pour tendre alors à la simplification des complexités intersubjectives. Interterritoriales, elles tendent à créer des milieux voulus adaptés, se coupant de dangers de la nature mais peu de l'impact d'une

telle sectorisation. Intertemporelles, elles marquent une planification et un séquençage de l'activité des enfants. Internes à l'animateur, celui-ci se voit tiraillé entre engagement, désir et assignation (voir Bajoit, 2003, p. 110).

Ambigu et saturé de sens, le risque désigne à la fois ce qui est pris et ce dont il faut se protéger. Il implique des enjeux pour l'obtention d'un gain, sous couvert d'incertitude (Goffman, 1974). Son caractère paradoxal vaut-il pour tout le monde ? Cette réflexion paraît simpliste, mais permet de remettre en question ce qui semblait pourtant être une évidence, puisque le risque n'apparaît pas tel un paradoxe dans toutes les représentations situées et partagées, si elles ne sont ressenties. Dans une tension entre liberté et sécurité, la réduction des risques est sujette à une démesure, un *hybris*, vers un *risque zéro*, laquelle s'accompagne d'effets contre-intuitifs dans la pratique et les représentations (enfants limités dans leurs expériences fondatrices, vacances et loisirs aseptisés, inadaptation à l'imprévu, utilitarisme avec gains et pertes calculés pour l'Autre et pour une majorité, défiance en l'humain et confiance en la *sécurité passive*, protocoles absorbeurs d'attention, pratiques de surveillance et panoptique, fatigue latente, stress, surabondance de normes, critérisation, fermeture de structures, sectorisations), alléguant une balance bénéfiques/risques, mise en avant par Gill (2007) et le mouvement *Rethinking Childhood*, et dès les années 1970, dans l'élan de promotion des terrains d'aventures (P. Friedberg et Perry Berkeley, 1970 ; Hogan, 1982).

La sécurité des enfants a fait l'objet de publications, dans le champ de l'animation par Planchon (1952) et, par un abord philosophique et moins récemment, de Rousseau (*Émile ou de l'éducation*). Cette dernière lecture (1978, p. 110) alerte d'effets contre-intuitifs d'une prévention des dangers pour l'enfant, lequel n'apprend alors pas à les reconnaître, est factivement armé contre la douleur, ce qui le dénuie d'expérience et de courage. Ainsi, les risques encourus dépassant ainsi une immédiateté de la sécurité. Par ailleurs, Rousseau présentait également les "*méfais de la prévoyance*" (p. 113) pour un plaisir de l'instant ressenti qu'il appelle à ne pas délaissier malgré les clameurs de fausses sagesse (pp. 112-113). Considérer la problématique des rapports aux risques des animateurs comme secondaire, en y opposant celle de la sécurité des enfants, révèle un désintérêt double, à la fois pour l'animateur, en tant que personne qui réfléchit et ressent, et pour des désirs et loisirs enfantins, confisqués et tenus pour secondaires.

La dissolution du paradoxe lié au risque s'exprime à la fois par des rapports de maîtrise et par la non prise en compte de l'environnement et de l'Autre - mais plutôt de leur abstraction. Des effets contre-intuitifs à une réduction stricte des risques, confinant au modèle "*moins il y a de risque, mieux c'est*", sont repérés et invitent ainsi à la considération de limites éthiques, pour des enfants qui ne sauraient être réduits à l'état d'objets. La surprotection néglige quelque grandeur de ce que les enfants pourraient accomplir, au mépris de ce que Adler désigne comme la prise de conscience d'une

infériorité inhérente à l'Homme, par l'Homme lui-même, comme un sentiment de limitation et d'insécurité, qui *“agit comme un charme stimulant, pour découvrir une voie où réaliser l'adaptation à cette vie, où prendre soin de se créer des situations dans lesquelles apparaîtront égalisés les désavantages de la position humaine dans la nature.”* (2001, p. 36). Ainsi, une rationalisation d'Autrui et pour Autrui, dans la gestion des risques, ignore ce sommet du triangle pédagogique qui fait alors *“le fou”* ou *“le mort”* (voir Houssaye, 1988, pp. 43-44). Serait-ce ainsi un moyen de *“régler le problème”*, tandis que la sécurité affective apparaît souvent en complément de la sécurité physique dans les paroles des animateurs. Saurions-nous reconnaître des effets physiques plus immédiats et mesurables, par ailleurs économiquement assurés, et des effets moraux et affectifs pouvant se révéler autrement accessibles, moins connus et mesurés ?

\*

Les diverses labellisations des ACM - relativement récentes et se voulant gage de leur qualité - seraient-elles la caution de la gestion des risques et, par la même occasion, d'une uniformité des repères, mille-pattisante, pour reprendre la métaphore sclérotique de Watzlawick (1991, p. 14). Néanmoins, la qualification de pratiques comme *“anciennes”* ou *“nouvelles”* ne nous semble pas pertinente, tant cette détermination tient à opposer, d'une manière manichéenne, les rétrogrades aux modernes, les réactionnaires aux progressistes ou encore les gardiens du temple aux inconscients, selon les points de vue inhérents à l'organisation de tels contrastes relatifs au sens prétendu qu'aurait l'Histoire.

Une distinction, réalisée par Constant (2018), nous éclaire toutefois sur une diversité des significations que l'étendard de la liberté peut revêtir. En effet, lorsqu'il évoque la liberté et ses acceptions antiques - *“s'assurer le partage du pouvoir social”* -, et modernes - *“la jouissance de notre indépendance privée”* -, Constant en désigne les dangers relatifs : d'une part que *“les hommes ne fissent trop bon marché des droits et des jouissances individuelles”*, et, d'autre part, *“qu'absorbés [...] dans la poursuite de nos intérêts particuliers, nous ne renoncions trop facilement à notre droit de partage dans le pouvoir politique”* (p. 40).

Avec une liberté mise en balance avec la sécurité Flanquart (2017), la dynamique prise relativement aux principes et pratiques de protection au sein des ACM peut être réinterrogée, pour participer aux redéfinitions ou aux reconfigurations des ACM. Ces derniers rencontrent chaque année, depuis plus de quarante ans, une baisse du nombre de départs en colo, mais aussi de multiples fermetures de structures (Raibaud, 2018a, b), voient la concurrence entre organisateurs d'autant plus légitimée et l'éducation populaire marchandisée<sup>19</sup>, déjà repérée par Guérin-Desjardins (1942, p. 16) (*“le*

---

<sup>19</sup> Voir la *“course au financement”* évoquée par Bordes, 2011.

*camouflage d'entreprises camouflées en oeuvres de bienfaisance*”). Cela s’inscrit dans une réalité économique et politique qui continue de modeler un divertissement vendu et déterminer un champ constitué de celles qui demeurent des actions sociales pour les unes, et qui se révèlent plus clairement commerciales et marchandes pour d’autres (voir Peyre, 2005).

L’unanimité des paroles des animateurs laisse entendre qu’une fatigue latente borde les ACM. L’entreprise d’une enquête au sujet de la fatigue des animateurs<sup>20</sup>, *via* des tests sanguins et urinaires, pour objectiver l’évolution de l’état physique des animateurs qui conditionne notamment leur attention - attise notre curiosité. Comment seraient saisis et repris des résultats de forte fatigue physique des animateurs ? Se traduiraient-ils par des équipes d’animation plus fournies et/ou par des changements de modèle pédagogique ?

\*

La considération d’appuis technologiques et scientifiques appelle au champ philosophique. S’ils ont en commun la connaissance, pour permettre d’en savoir plus que nous en savons, la philosophie s’en distingue par la sagesse, l’éthique, et c’est l’articulation de la connaissance et de l’éthique qui est au cœur de notre réflexion au sujet des risques en ACM. Alors que Beck observe une banalité de l’anxiété qui succède de nos jours à une banalité du besoin (2008, p. 15), la promesse de la sécurité en échange de l’asservissement s’observe à différents niveaux, dans une protection qui marque des statuts. *L’éthique du care* (voir Tronto, 2012a) se place en opposition au constructivisme réflexif de Beck et d’une course en avant dans la gestion des risques, pour une absence de confiance qui génère elle-même le sentiment d’un grand risque selon Tronto (2012b).

Si l’usage de la technologie participe à revisiter les réalités et représentations du risque, une accumulation de systèmes de sécurité serait-elle synonyme d’une réelle sécurité ou seulement le reflet d’une escalade sécuritaire, au sommet insaisissable ? À la suite d’une fusillade perpétrée par un étudiant en Floride en février 2018, le président américain Trump envisage d’armer une partie des enseignants du pays qu’il dirige. Il pointe notamment les écoles sanctuaires - dans lesquelles les armes ne sont pas tolérées - comme des cibles qui aimantent ce type d’attaques, par ceux qu’il appelle des “lâches”, du fait qu’ils ne risquent pas de se faire tirer dessus en réponse<sup>21</sup>. Une telle suggestion, annoncée dans une optique de sécurité, dissuasive, surprend et interroge, tant dans le fait qu’un enseignant puisse être armé que dans la réelle efficacité de ce type de dispositif, qu’un contre-exemple ne suffirait pas à prouver. Elle surprend un peu moins lorsque l’on considère la puissance de l’association pro-armes à feu, la NRA (National Rifle Association), qui rencontre d’une part avec

---

<sup>20</sup> Nous ne sommes pas parvenu à trouver de traces de la réalisation d’une telle étude.

<sup>21</sup> Le Monde. (2018). *Donald Trump envisage d’armer les enseignants* (source AFP), 22 février.

Trump une convergence d'intérêts et, d'autre part, un mouvement, *Never again*, qui pointe le lobby des armes et milite pour un contrôle accru du port d'armes. "En tant que pays, nous avons échoué à protéger nos enfants. Cela ne devrait pas se produire. Je suis très en colère", déplore le père d'une des victimes.

Le risque ne serait-il pas aussi, finalement, une excuse pratique, saisie, dans la gestion des populations et par diverses soifs commerciales ? S'agit-il finalement de voir se créer un citoyen qui craint pour lui-même, sous couvert d'un citoyen idéal pour l'État ? Sacs à dos pare-balles, dispositifs de reconnaissance faciale, ... devrions-nous être rassurés de telles initiatives de sécurisation prises dans le monde, apparaissant comme autant de possibilités de mise en sécurité ?

Dans ce sens, les questions assurantielles s'invitent dans les relations humaines. P. Friedberg et Perry Berkeley avançaient en 1970 qu'elles dictaient aussi les loisirs des enfants, pointant là que les aires américaines de jeux extérieures étaient conçues pour les compagnies d'assurance et non pour les enfants, évoquant alors leur surprotection. Certes quelque peu retravaillée depuis, la transposition de la directive Travel, décidée en décembre 2018, a associé les ACM aux voyages touristiques, pour alors viser la protection des consommateurs d'aléas touristiques. Cette volonté d'incorporation des ACM à ce champ participe d'un clientélisme commercial pour les enfants et leurs familles et ouvre à une professionnalité de l'animation prenant l'autoroute de la vente, pouvant être remise en question à cette aune.

\*

N'y aurait-il pas de dissonance entre des rapports de maîtrise illimitée du risque en ACM, pensé en son sein, et une considération durable de l'environnement, hors de ce secteur, à plus long terme ? De nombreuses mesures et normes sont adoptées pour maximiser la sécurité de chacun dans les ACM (repas livrés sous vide, usage du sopalin pour la vaisselle, ...), tandis que des actions sont, par ailleurs, proscrites du fait de l'action de l'Homme (promenades lors de pics de pollution, baignade dans des eaux polluées), dans une société où l'industrialisation se heurte à la préservation de l'environnement. Des structures traduisent de façon marquée un rapport étroit à la nature, voulu à faible incidence (voir les travaux de Hart, 1979 ; Keliher, 1997 ; Valentine et McKendrick, 1997 ; Kong, 2000 ; Louv, 2008), quand d'autres véhiculent une forte maîtrise de leur environnement, avec des actions à fort impact sur la nature. Alors que les ACM peuvent également être reconnus dans leur engagement dans une *éthique de l'environnement*, quels sont ceux qui agissent en rupture avec la pollution plutôt qu'en conséquence ? Si cet étendard écologique est particulièrement d'actualité - prenons pour derniers exemples la transformation signifiante du logo scout en 2019 et les invitations à engager ce type de séjours par Bataille (2018) et Bocquet (2019) -, puissent les différentes estampes écologiques ne pas

simplement s'accommoder d'une tendance à la couleur verte et s'accrocher à des considérations holistes, que le modèle de Bronfenbrenner (1986) concourt à rassembler et représenter. L'augmentation de la nature semble devoir passer par une évolution des conceptions du risque.

\*

Pour revisiter le titre d'un ouvrage collectif au sujet de l'évaluation des risques sociaux (Schwing et Albers, 1980), dans quelle mesure la sûreté est-elle suffisante dans les ACM ? Cette recherche propédeutique est une modeste contribution au champ de la recherche sur animation, et n'a donc pas pour visée de valoir pour expertise experte et surplombante. Elle inscrit ainsi une posture de compréhension de l'environnement de l'animateur et appelle à évoluer. De multiples poursuites de ces travaux nous paraissent envisageables, tels l'amendement du modèle écologique de l'animateur ou la pensée de la dynamique d'interactions entre les niveaux de système. Elles ne nous appartiennent pas seulement.

## Références documentaires

Note : Les références précédées d'une astérisque (\*) n'ont pas directement été consultées. Les références citées explicitement dans notre écrit sont présentées dans une première partie, suivies de celles nous ayant aidé à la réflexion et à l'écriture

### Articles et ouvrages :

- Aballéa, F. (1997). Décentralisation et transformation du travail social. *Sociétés et représentations*, 5, décembre, pp. 318-319.
- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Université de Liège, Belgique : APES, 19 p.
- Alinsky, S. D. (1976). *Le manuel de l'animateur social* (O. Heller et J. Gouriou, trad.). Paris : Seuil, 256 p. [1971].
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation, pp. 85-93.
- Alvarez, C. (2016). *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 448 p.
- \*Ansoff, H. I. (1975). Managing Strategic Surprise by Response to Weak Signals. *California Management Review*, 18(2), hiver, pp. 21-33.
- Arendt, H. (1989). *Penser l'événement* (C. Habib, trad. sous la direction de). Paris : Belin, 267 p.
- Ariès, P. (1975). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 316 p. 1960.
- Ariès, P. (1977). *L'homme devant la mort, Tome 1 : Le temps de gisants, Tome 2 : La mort ensauvagée*. Paris : Seuil, 642 p.
- Aristote. (2003). *Du ciel* (P. Moraux, trad. et texte établi par). Paris : Les Belles Lettres, 167 p. 1965. [s.d.].
- Aristote. (1996). *Éthique à Nicomaque* (J. Tricot, trad.). Paris : Vrin, 542 p. 1959. [s.d.].
- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque* (R. Bodéüs, trad.). Paris : Garnier-Flammarion, 560 p. s.d. [s.d.].
- Assemblée Générale des Nations Unies (1959). *La Déclaration des Droits de l'Enfant*, 20 novembre.
- Assemblée Générale des Nations Unies (1989). *La Convention internationale des Droits de l'Enfant* (CIDE), 20 novembre.
- Aubenque, P. (2002). *La prudence chez Aristote*. Paris : Presses Universitaires de France, 551 p. 1963.
- Aubert, N., De Gaulejac, V. et Vindras, S. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil, 343 p. 1991.



- Augustin, J.-P. et Gillet, J.-C. (2000). L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux. *Recherche & formation*, 34. pp. 137-139. 188 p.
- Augustin, J.-P. et Ion, J. (1993). *Des loisirs et des jeunes*. Paris : Éditions Ouvrières, 143 p.
- \*Aven, T. et Renn, O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of risk research*, 12(1), pp. 1-11.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, 205 p.
- Ayvaşık, H. B., Er, N., et Sümer, N. (2005). *Traffic violations and errors : the effects of sensation seeking and attention*. Proceedings of the Third International Driving Symposium on Human Factors in Driver Assessment, Training and Vehicle Design. (27 au 30 juin). Rockport, MA, pp. 395-402.
- Babad, E. Y. (1977). Pygmalion in reverse. *Journal of Special Education*, 11(1), pp. 81-90.
- Bacou, M. (2010). Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueils de loisirs. Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques* (pp. 147-170), Vigneux-sur-Seine : Matrice, 381 p.
- Bacou, M. (2012). *Mixité, parité, genre et lutte contre les discriminations dans les politiques publiques : le cas des espaces et équipements publics destinés aux loisirs des jeunes*. Rapport de recherche, CERTOP-SAGESSE (UMR CNRS 5044). Université Toulouse 2 Le Mirail.
- Bacou, M. (2016). Les effets de la territorialisation des emplois sur les parcours professionnels des animateurs et animatrices en accueils de loisirs. Dans F. Lebon et E. de Lescure (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle* (pp. 273-291), Paris : Croquant, 308 p.
- Bacou, M. (2017). *Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA). Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ?* Revue de littérature. INJEP. Notes et rapports/Revue de littérature, 87 p.
- Bacou, M. et Raibaud, Y. (2011). Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation. *Agora Débats Jeunesse*, 59, INJEP, octobre, pp. 54-63.
- Bacou, M. et Bataille, J.-M. (2012). L'aménagement des colonies de vacances (1930-1965) : Changement des lieux et des rapports sociaux de sexe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, pp. 13-23.
- Bacou, M., Bataille, J.-M., Besse-Patin, B., Bocquet, J.-M., Carton, É., Claude, V., Dheilly, C., Kérivel, A. et Raibaud, Y. (2016). *Des séparations aux rencontres en camps et colos : rapport d'évaluation du dispositif #Génération Camp Colo*. Bagneux : Le Social en Fabrique, 109 p.
- Baden-Powell, R. (2005). *Scouting for boys*. Oxford/New York, NY : Oxford University Press, 448 p. 1908.

- Baechler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie ?* Paris : Gallimard, 416 p.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Analyse du changement social et culturel dans les sociétés contemporaines.* Paris : Armand Colin, 188 p.
- Balducci, V. (2015). *Tourisme et ville moderne. Les centres pour la villégiature en Italie (1930-1943).* Journées d'études organisées par l'UMR Architecture urbanisme société : savoirs enseignement recherche (AUSSEER - École nationale supérieure d'architecture Belleville, Malaquais) sur le thème du tourisme. 28 et 29 mai. *RTA.hypotheses.org*.
- Balducci, V et Bica, S. (dir.) (2007). *Architecture and society of the holiday camps. History and perspective.* Timișoara, Roumanie : Mirton-Editura Orizonturi Universitare, 251 p.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France, 233 p.
- Barker R. G. (1968). *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior.* Stanford, CA : Stanford University Press, 242 p.
- Barker R. G. et Gump P. V. (1964). *Big school, small school : High school size and Students behaviour.* Stanford, CA : Stanford University Press, 250 p.
- Barré-Villeneuve, M. et Vallecillo, C. (2011). Accessibilité des accueils collectifs de mineurs. *Les Conférences de la JPA, 10*, avril, 64 p.
- Barribeau, C. (2005). Le Journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, 2, Hors-série*, pp. 98-114.
- Barrull, R. (1995). *Lexique du cadre institutionnel et réglementaire des PAS.* Paris : INSEP, 624 p.
- Bataille, J.-M. (dir.) (2007). Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté. *Les Cahiers de l'Action, INJEP, 15*, 46 p.
- Bataille, J.-M. (2018). *À quoi servent les colonies de vacances ?* Bagneux : Le Social en Fabrique, 102 p.
- Bataille, J.-M. et Levitre, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances.* Vigneux-sur-Seine : Matrice, 393 p.
- Bataille, J.-M. (2012). Le sens de l'engagement face aux valeurs éducatives des colos. *Quelles colos pour 2020 ? Vers une vision renouvelée des vacances pour enfants et adolescents* (pp. 26-30), Actes du colloque de l'UNAT, 23 novembre. 110 p.
- Bataille, J.-M., Baudoin, A., Besse-Patin, B., Claude, V., Hanique, M., Létoré, L. et Olivier, V. (2015). *La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement.* Bagneux : Le Social en Fabrique, 186 p.
- Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I (F. Drosso, L. Lot et E. Siméon, trad.). Paris : Seuil, 331 p. 1977. [1972].

- Bateson, G. (2008). *Vers une écologie de l'esprit*, Tome II (F. Drosso, L. Lot, E. Siméon et C. Cler, trad.). Paris : Seuil, 346 p. 1980. [1972]. [inclus : Bateson, G., Jackson, D. D., Haley J. et Weakland, J. *Vers une théorie de la schizophrénie*, pp. 9-34. [1956]].
- Baudrillard, J. (1986). *Amérique*. Paris : Grasset et Fasquelle, 249 p.
- \*Baudrillard, J (1990). *La Transparence du Mal*. Paris : Galilée, 179 p.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour « l'entretien ethnographique ». *Politix*, 35, pp. 226-257.
- Beck, U. (2008). *La Société du risque : Sur la voie d'une autre modernité* (L. Bernardi, trad. ; B. Latour, préface). Paris : Flammarion, 521 p. 2001. [1986].
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude sociologique de la déviance* (J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, trad.). Paris : A.-M. Métailié, 248 p. [1963].
- Becker, H. S. (2006). Notes sur le concept d'engagement (C. Debras et A. Perdoncin, trad.). *Tracés*, 11, p. 177-192. [1960].
- Becker, H. S. (2013). *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre* (P. Fogarty et A. Guillemin, trad. ; J.-C. Passeron, préface). Paris : Economica, 179 p. 2004. [1986].
- Becker, H. S. (2015). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (J. Mailhos, trad. ; revue par H. Peretz). Paris : La Découverte et Syros, 354 p. 2002. [1998].
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment : an ecological integration. *American Psychologist*. 35, pp. 320-335.
- Belton, L. (2009). De la permanence du concept de frontière. Les liens entre travail et vie privée à La Défense. *Espaces et société*, 138(3), pp. 99-113.
- Benhabib, Y. (2014). *La prévention des risques professionnels dans la branche de l'Animation*. Chorum Initiatives pour le Développement de l'Économie Sociale, janvier, 47 p.
- Bentham, J. (2002). *Panoptique* (C. Laval, trad). Paris : Fayard, 72 p. [1787].
- Bentham, J. (2011). *Introduction aux principes de morale et de législation* (E. de Champs et J.-P. Cléro, trad.). Paris : Vrin, 384 p. [1789].
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard, 357 p.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard, 288 p.
- Berlyne, D. E. (1970). Incertitude et curiosité. *Psychologie Française*, 1, pp. 19-129.
- Bernier, F. (1678). *Abrégé de la philosophie de Gassendi*. Lyon : Anisson, Posuel et Rigaud, 626 p.
- Bernoulli, D. (1971). Specimen theoriae novae de mensura sortis. [Exposé d'une théorie nouvelle sur l'évaluation du risque] *Commentarii academiae scientiarum imperialis Petropolitanae*, 5 (R. Mille, trad.). *Revue de Statistique Appliquée*, 19, pp. 5-18. [1738].

- Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. Dans J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112) Paris : La Dispute. 332 p.
- Bertier, G., Dumesnil, Mlle, Eck, Dr., Garric, R., Gasnier, H., Guérim-Desjardins, J., Laborey, J., Lafite, R., Le Bihan, Mlle, Leclercq, J.-F. P., Lefèvre, A., Lelarge, H., Martet, P. et Renault M. (dir.) (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 254 p.
- Bertrand, G. A. (2007). *Dictionnaire étymologique des mots français venant de l'arabe, du turc et du persan*. Paris : L'Harmattan, 154 p.
- Besnard, P. (1985). *L'Animation socioculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p. 1980.
- Besnard, P. (1986). *Animateur socioculturel : fonctions, formation, profession*. Paris : Éditions Sociales Françaises. 157 p. 1980.
- Besse-Patin, B. (2014). Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs. Dans S. Ayrat et Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture. Volume 2* (pp. 221-236), Bordeaux : MDSHA, 272 p.
- Besse-Patin, B. et Dheilly, C. (2017). Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? *Vers l'Éducation Nouvelle*, 565, janvier, pp. 80-85.
- Billier, J.-C. (2014). *Introduction à l'éthique*. Paris : Presses Universitaires de France, 288 p.
- Binet, D. (2001). Risquer pour grandir. *Loisirs Éducation, JPA*, 388, juillet-août, p. 32.
- Bird, W. (Dr.) (2007). *Natural Thinking*. Rapport du Royal Society for the Protect of Birds, juin, 116 p.
- Bloch, E. (1976). *Le principe espérance. Tome 1, parties 1, 2 et 3* (F. Wuilmard, trad.). Paris : Gallimard, 544 p. [1954].
- Bloch, E. (1982). *Le principe espérance. Tome 2. Les épures d'un monde meilleur* (F. Wuilmard, trad.). Paris : Gallimard, 578 p. [1955].
- Bloch, E. (1991). *Le principe espérance. Tome 3. Les images-souhait de l'instant exaucé* (F. Wuilmard, trad.). Paris : Gallimard, 563 p. [1959].
- Blomart, J. (1963). Le goût du risque : Étude expérimentale d'une suite de choix dans l'incertitude. *Bulletin du C.E.R.P.*, 12(4), pp. 359-368.
- Boal, A. (1977). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : Maspero, 216 p.
- Bocquet, J.-M. (2017). Pédagogies de la décision. *Revue Foéven, Éduquer dans un monde de droit*, 174, pp. 46-50.
- Boileau, É. (1879). *Le Livre des Métiers*. Dans R. De Lespinasse et F. Bonnardot (dir.), *Les Métiers et Corporations de la ville de Paris* (partie 1), *Le Livre des Métiers* (partie 2), Paris : Imprimerie Nationale. 574 p. [1268].

- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G.-A. et Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal, Canada : Liber, 145 p.
- Bonnafé, L. (1991). *Désaliéner ? Folie(s) et société(s)*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 334 p.
- Bonnot de Condillac, É. (2004). *Traité des animaux* (M. Malherbe, préface). Paris : Vrin, 256 p. 1755.
- Bookchin, M. (2017). *Notre environnement synthétique : La naissance de l'écologie politique* (D. Bayon, trad. et préface). Lyon : Atelier de création libertaire. [1962].
- Bordat, D. (2007). Comme un écho. *Les Cahiers de l'Animation*, 57, janvier, pp. 4-7.
- Bordes, V. (2007). La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ? *Pensée plurielle*, 15(2), pp. 101-109.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre : l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), pp. 454-477.
- \*Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France. 653 p.
- Bougard, J., Brodaty, T., Emond, C., L'Horty, Y., du Parquet, L. et Petit, P. (2014). Bénévolat et accès à l'emploi. Les enseignements d'une expérience contrôlée. *Revue économique*, 65(1), pp. 47-69.
- Bourcier D. (2011). La sérendipité du droit. Dans D. Bourcier et P. Van Andel (dir.), *La sérendipité. Le hasard heureux* (pp. 173-183). Paris : Hermann, 412 p.
- Bourdieu, P et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Minit. 283 p.
- Bourdieu, P. (1992). Entretien de Pierre Bourdieu avec Anne-Marie Métaillé. Dans P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 143-154), Paris : Minit, 277 p. 1981. [Entretien repris de 1978, dans *Les Jeunes et le premier emploi*. Paris : Association des Ages, pp. 520-530].
- Boyd, W. (1998). *Armadillo* (C. Besse, trad.). Paris : Seuil, 366 p. [1998].
- Brandibas, G. et Mazarin, F. (2014). Le risque des paradoxes. *Le Sociographe*, 45, mars, pp. 65-72.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood : U.S. and U.S.S.R.* New York, NY : Russell Sage Foundation, 196 p.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development.*, 45, pp. 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers Collect Records*. 78(2), pp. 157-204.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *Amercian Psychologist*, 32, juillet, pp. 515-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 330 p.

- Bronfenbrenner, U. (1984). *The ecology of the family as a context for human development : Research perspectives*. Position paper prepared at the request paper prepared at the request of the Human Learning and Behavior Branch of the National Institute of Child Health and Human Development as a contribution to the preparation of its Five Years Plan.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. Dans R. K. Silbereisen, K. Eyferth et G. Rudinger (dir.), *Development as Action in Context : Problem Behaviour and Normal Youth Development* (pp. 287-309), Heidelberg, Allemagne et New-York, NY : Springer, 322 p.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 336 p. 1981.
- Bronfenbrenner, U. (2009). Ecological models of human development. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), *Readings on the development of children* (pp. 14-19), New York, NY : Freeman. [1ère publication dans *International Encyclopedia of Education*, 3, Oxford, NY : Elsevier, 1989].
- Brouillet, D., Domalain, G., Guimelli, C. et Eisenbeis, J. (1990). Éducation à la sécurité dans les pratiques physiques et sportives. *Bulletin de Psychologie*, 400(44), pp. 209-214.
- Brugiroux, J.-L. (1994). La guerre du feu. « On joue à des jeux dangereux en colo ». *Les Dossiers de Vers l'Éducation Nouvelle*, 25, 2<sup>ème</sup> édition augmentée, pp. 53-54.
- Bruner, J. S. (1974). Nature and uses of immaturity, Dans K. Connolly et J. S. Bruner (dir.), *The Growth of competence* (pp. 11-48), New York, NY : Academic Press, 328 p.
- Brunswik, E. (1943). Organismic Achievement and Environmental Probability. *Psychological Review*, 50(3), pp. 255-272.
- Bryk, A. S. et Driscoll, M. E. (1988). *The School as Community : Contextual Influences, and Consequences for Student and Teachers*. Madison, WI : National Center on Effective Secondary Schools, 78 p.
- Bugnard, P.-P. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 336 p.
- Buridan, J. (1996). Expositio in De caelo [Commentaire littéral sur le Traité du ciel] (B. Patar, trad. partielle). Dans B. Patar, *Ioannis Buridani Expositio et Quaestiones in Aristotelis De Caelo. Étude critique et doctrinale* (pp. 139-196), Louvain, Belgique : Peeters, Philosophes Médiévaux, 33, 606 p. [s.d.].
- Busy, J.-G. (2012). Prédiction et incompréhension : place des projets en centres de vacances et de loisirs. *Spécificités*, 5, pp. 153-174.
- \*Buytendijk, F. J. J. (1932). *Het Spel van Mensch en Dier als openbaring van levensdriften [Le Jeu chez l'Homme et chez l'Animal comme manifestation des penchants vitaux]*. Amsterdam, Pays-Bas : Kosmos, 138 p.

- Cacérés, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil, Peuple et Culture, 249 p.
- Caeymaex, F. (2007). Risquer, gérer, sécuriser : techniques politiques de la modernité ? Dans C. Kermisch et G. Hotois (dir.), *Techniques et philosophies des risques* (pp. 111-122), Paris : Vrin, 256 p.
- Caillé, A., Lazzeri C. et Cléro, J.-P. (2002). Qu'est-ce qu'être anti-utilitariste ? *Cités*, 10(2), pp. 77-90.
- Caillois, R. (1991). *Les Jeux et les Hommes*. Paris : Gallimard, 374 p. 1958.
- Camberlein, D., Camberlein, P., Crinon, J. et Durning, P. (1982). *Enfants handicapés en centres de vacances : vers l'intégration*. Paris : Scarabée, Ceméa, 152 p.
- Cambessédès, H. et Boyer, J. (1945). *Hygiène des institutions de plein air*. Paris : J.-B. Baillière et fils, 172 p.
- Camus, A. (2009). *Actuelles, tome 1 : Chroniques 1944-1948*. Paris : Gallimard, 216 p. 1950.
- Camus, J. (2008). En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle, *Agora débats/jeunesses*, 48, pp. 32-44.
- Camus, J. (2012). Du « petit boulot » au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, pp. 209-228.
- Camus, J. (2016). Les animateurs de centres de vacances sont-ils « volontaires » ? L'apprentissage du sens de la pratique. Dans F. Lebon et E. de Lescure (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXIème siècle* (pp. 229-246), Vulaines-sur Seine : Croquant, 308 p.
- Canguilhem, G. (1969). *La connaissance de la vie. La pensée et le vivant*. Paris : Vrin, 198 p. 1952.
- Carbonnier, J. (2001). *Flexible droit. Textes pour une sociologie du Droit sans rigueur*. Paris : L.G.D.J., 493 p. 1969.
- Carton, S., Lacour, C., Jouvent, R. et Widlöcher D. (1990). Le concept de recherche de sensations : traduction et validation de l'échelle de Zuckerman. *Psychiatrie et psychobiologie*, 5, pp. 39-44.
- Casanova, R. (2014). Bouc émissaire. Chronique d'une violence ordinaire. *Les Cahiers Dynamiques*, 60(2), pp. 37-43.
- Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la Recherches en sciences sociales*, 47-48, juin, pp. 119-127.
- \*Cauvet, É. (1879). *Traité des assurances maritimes*. Paris : L. Larose, 660 p.
- Ceccaldi, P. (1947). Origines et perspectives de l'Éducation Surveillée. *Sauvons l'enfance*, 69, mars-avril, pp. 1-11.
- Ceméa (1958). Les colonies de vacances menacées. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 119, janvier, pp. 39-43.
- Ceméa (1960). Les accidents dans les colonies en 1959. *Instructeurs*, 12, septembre, pp. 22-25.

- Ceméa (1961). Diplôme de moniteur. *Instructeurs*, 13, janvier, pp. 20-25.
- Ceméa (1965). *Construction, installation, aménagements des centres de vacances d'enfants et d'adolescents*. Paris : Scarabée, 204 p.
- Ceméa (1970a). Accidents mortels en centres de vacances 1969. *Instructeurs*, 52, avril, p. 34.
- Ceméa (1970b). 1.254.613 enfants ont séjourné dans les centres de vacances en 1969. *Instructeurs*, 52, avril, p. 33.
- Ceméa (1972). Statistique des accidents mortels survenus dans les centres de vacances et de loisirs en 1971. *Instructeurs*, 69, janvier, p. 16.
- Ceméa (1974a). Statistiques des accidents en 1973. *Instructeurs*, 91, mars, pp. 35-37.
- Ceméa (1974b). Statistiques des accidents en 1974. *Instructeurs*, 98, décembre, pp. 52-54.
- Ceméa (1976). *Est-ce qu'on peut jouer sur les pelouses ? Trois enfants en colonie de vacances*. Paris : Scarabée, 187 p.
- Ceméa (1977). Statistiques des accidents mortels survenus dans les centres de vacances en 1976. *Instructeurs Actualités*, 12, juin, p. 37.
- Ceméa (1979). Statistiques des accidents mortels survenus dans les centres de vacances en 1978. *Instructeurs Actualités*, 31, juin, p. 44.
- \*Cerezuelle, D. et Hassler, J. (1982). *L'interaction usagers-institutions et la tutelle de l'administration*. Centre de recherche IRFTSRSA Talence, 234 p.
- Champagnol, R. (1976). Activation et motivation : théories de la consistance et leur utilisation en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 34, pp. 5-15.
- Char, R. (1962). *Fureur et mystère*. Paris : Gallimard, 240 p. 1948.
- Char, R. (1969). *Les Matinaux*. Paris : Gallimard, 218 p. 1950.
- Château, J. (1954). *Jeux de l'enfant. Jeux et sports*. Paris : Scarabée, 184 p. 1950.
- Chauvin, J. (2009). *Les colonies de vacances : Domaine privilégié de l'éducation populaire*. Paris : L'Harmattan, 215 p.
- Chavaroche, V. (2007a). Un nouveau cadre réglementaire de protection des mineurs. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 526, avril, pp. 20-25.
- Chavaroche, V. (2007b). La logique de l'absurde. *Les Cahiers de l'Animation Vacances Loisirs*, 60, octobre, pp. 4-5.
- Chavaroche, V. (2008). La logique de l'absurde. *Lettre aux organisateurs des Accueils Collectifs de Mineurs*, 10, 1er semestre, p. 1.
- Chavaroche-Laurent, M.-C. (2016). « A pas peur ! ». *Cahiers de l'animation vacances loisirs, Dossier*, 23, pp. 7-9.
- Chazel, F. (1983). Pouvoir, structure et domination. *Revue française de Sociologie*, 24(3), pp. 369-393.



- Chifflet P. (1988). Savoirs sportifs et formation des cadres. Dans G. Bruant (coord.) *Savoirs et sens pratique dans les PAS* (pp. 137-148), Actes du symposium organisé par l'AFRAPS, 23 octobre. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 176 p.
- Chobeaux, F. (1991). Pratiquer des activités : Comment ? Quels problèmes ? Quels enjeux ? *Supplément à Vers l'Éducation Nouvelle*, 447, mars-avril, pp. 15-18.
- Chobeaux, F. (1994). Quand l'absurde est loi. *Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs*, 7, 3<sup>ème</sup> trimestre, p. 33.
- Chobeaux, F. (2007). Sports à risques et pratiques éducatives. *Vie Sociale et Traitements*, 93, pp. 50-52.
- Chobeaux, F., Chavaroche, V. et Ivanoff, O. (1998). La sécurité de tous les instants. *Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs*, 3, pp. 19-21.
- Chobeaux F. et Segrestan P. (2010). Point de vue sur les enjeux de la formation des animateurs professionnels. Dans E. Gallibour et Y. Raibaud (dir.), *Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation* (pp. 201-206), Paris : L'Harmattan, 239 p.
- \*Clark, D. C., Sommerfeldt, L., Schwarz, M., Hedeker, D., et Watel, L. (1990). Physical recklessness in adolescence. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 178(7), pp. 423-433.
- Clifford, J. (1985). De l'ethnographie comme fiction. Conrad et Malinowski. *Études rurales*, 97-98, pp. 47-67.
- \*Cohen, A. R. (1962). An experiment on small rewards for discrepant compliance and attitude change. Dans J. W. Brehm et A. R. Cohen (dir.), *Explorations in Cognitive Dissonance* (pp. 73-78), New York, NY : John Wiley and sons. 334 p.
- Collard, L. (1996). *Risques sportifs, prises de risques et science de l'action motrice - Aspects sociologiques*. Thèse de Doctorat en Sociologie à l'Université Paris V (direction : P. Parlebas), 348 p.
- Collard, L. (2007). Risque et prises de risque. Dans P. Bordes, L. Collard et É. Dugas (dir.), *Vers une science des activités physiques et sportives, la science de l'action motrice* (pp. 149-171). Paris : Vuibert. 261 p.
- Collectif Camp Colo. (2018). Contre la directive Travel. Pétition. *Change.org*, avril.
- Colombiès, J.-L. (2001). Éduquer, c'est risquer. *Loisirs Éducation, JPA*, 388, juillet-août, pp. 18-19.
- Condorcet (de), J.-A. N. C. (1792). *Rapport et projet de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique*, présenté à l'Assemblée Nationale les 20 et 21 août 1792, Imprimerie Nationale.
- Condorcet (de), J.-A. N. C. (2016). *Éléments du calcul des probabilités, et application aux jeux de hasard, à la loterie, et aux jugemens des hommes*. Paris : Hachette, 220 p. [1805].

- Conseil National de l'Alimentation. (2001). *Rapport et avis sur le principe de précaution et la responsabilité dans le domaine alimentaire*, 30, 20 septembre, 45 p.
- Constant, B. (2018). *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Paris : Fayard, 59 p. 2010. [1874].
- \*Costa, E. T., Jr., et McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification : Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 258-265.
- Cottard, J.-Y. (abbé) (1992). Sermon de la messe. *Lecture et tradition* [Chiré-en-Montreuil]. 188-189, octobre-novembre, pp. 3-7.
- Cottinet, E. (1889). *Les Colonies de vacances en France et à l'étranger*. Paris : Imprimerie Nationale, 35 p.
- Crozier M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisations modernes et sur leurs relations en France avec le systèmes social et culturel. Paris : Seuil, 416 p.
- Daresté, R. (1970). *Études d'histoire du droit*. Amsterdam, Pays-Bas : Rodopi, 419 p. 1889.
- Darwiche, J. (2000). *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage. Tome 1*. Paris : Albin Michel, 187 p.
- Darwin, C. (2013). *L'Origine des espèces* (T. Hoquet, trad.). Paris : Seuil, 513 p. [1859].
- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1789). 26 août.
- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1793). 24 juin.
- De Failly, G. (1963). *Le moniteur, la monitrice*. Paris : Scarabée, 158 p. 1955.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1990). *La Transmission des savoirs*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 310 p.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Paris : Éditions de Minuit, 144 p.
- Delghaye, P. (1980). La lumière de la nature chez Paracelse. Dans L. Braun, P. Goldammer, P. Delghaye, E. W. Kämmerer, B. Gorceix, et R. Dilg-Frank (dir.), *Paracelse* (pp. 53-88), Paris : Albin Michel, 280 p.
- Delignières, D. (1990). *La difficulté en escalade. Exigences objectives et perception des exigences des tâches motrices*. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, 208 p.
- Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur. Dans J.-P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard (dir.), *Apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 157-171), Paris : EPS, 218 p.
- Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Échanges et controverses*, 4, pp. 29-42.

- Delignières, D. (1993). Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque. Dans J.-P. Famose (dir.), *Cognition et performance* (pp. 79-102), Paris : INSEP, 300 p.
- Delignières, D. et Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue E.P.S.*, 242, pp. 9-13.
- Deligny, F. (2004a). *Graine de crapule*. Paris : Scarabée, 76 p. 1945.
- Deligny, F. (2004b). *Graine de crapule suivi de Les vagabonds efficaces et autres textes* (I. Joseph, préface). Paris : Dunod, 265 p.
- De Meester, D., Caron, C. et Cornu, M. (1970). Défense et illustration d'activités « dangereuses ». *Vers l'Éducation Nouvelle*, 244, juillet-août, pp. 9-13.
- De Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale* (reconstitués à partir de ses notes écrites et de celles d'étudiants ayant assisté à ses cours). Paris : Payot, 331 p. 1916.
- Descartes, R. (1966). *Discours de la méthode*. Paris : Gallimard, 250 p. 1637.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : Éditions Sociales Françaises. 126 p.
- \*Devic, M. (1877). Dictionnaire étymologique des mots d'origine orientale. Dans *Dictionnaire de la Langue Française, Supplément du Littré* (84 p., 5ème volume), Paris : L. Hachette et Cie, 375 p.
- Dewey, J. (1972). *The Early Works of John Dewey, volume 5, 1882-1898*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 664 p. [1895-1898]. [inclus : *My pedagogic creed*, article publié en 1897, (pp. 84-95)].
- Dheilly, C. (2012a) Liberté, tu fais peur : entre restriction et auto-restriction dans les structures d'Accueils Collectifs de Mineurs. Dans J. Houssaye (dir.), *Accueils Collectifs de Mineurs : Recherches* (pp. 89-116), Vigneux-sur-Seine : Matrice, 317 p.
- Dheilly, C. (2012b). *Écologie de l'animateur et risques associés aux Accueils Collectifs de Mineurs*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation (dir. : J. Houssaye), octobre. 109 p.
- Dheilly, C. (2016). Au coeur de Trapajoi. Un portrait sociométrique de la cité mélangée. Dans *Trapajoi, la cité mélangée*. Cités d'Enfants, pp. 55-72.
- Dheilly, C. et Miribel (de), J. (2013). Repenser l'usage quotidien des objets. *Les Cahiers de l'Animation*, 83, juillet, pp. 10-13.
- Dignocourt, L. (1928). *La Colonie de Vacances de Chantereine*. Amiens : Union Coopérative, 16 p.
- \*Direction de la recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques et Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (2014). *Enquête Nationale sur les Ressources de Jeunes*, 7 octobre.
- Direction des Risques Professionnels. (2013). *Nomenclature des CTN, des codes risque et de leur regroupements (pour les données de sinistralité 2012)*. Caisse Nationale de l'Assurance Maladie des Travailleurs Sinistrés, novembre, 25 p.

- \*Dolivet, P. (1994). Insertion par le sport à risque auprès des toxicomanes. *Bulletin de liaison du CNDT*, numéro spécial « Sixièmes entretiens du Centre Jacques-Cartier », pp. 359-366.
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame: essays in cultural theory*. London, R.-U. et New-York : Routledge, 323 p.
- Douglas, M. (1994). Dominant rationality and risk perception. *Political and Economic Research Centre Occasional Papers, Sheffield University*, 4, pp. 1-4.
- Douglas, M. et Wildavsky, A. (1982). *Risk and Culture : An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, CA : University of California Press, 221 p.
- Drouet, P. (2016). Mutualiser et coopérer ou comment travailler ensemble ? Dans UNAT., *Mutualiser et coopérer : expériences et réussites. 5<sup>ème</sup> édition du colloque vacances enfants-ados* (pp. 9-13), Actes réalisés par l'UNAT, 18 novembre, 56 p.
- Dubois, Y. (2006). *Réglementation des centres de vacances et de loisirs*. Héricy : Puits Fleuri, 665 p.
- Dufourmantelle, A. (2011). *Éloge du risque*. Paris : Payot et Rivages, 312 p.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil, 320 p.
- Dumazedier, J. (1988). *La révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Paris : Méridiens, Klincksieck, 312 p.
- Dumont, G. (2016). France : la fin de l'urbanisation ? *Population & Avenir*, 726(1), p. 3.
- Durand, M. (1992). *L'enfant et le sport*. Paris : Presses Universitaires de France, 240 p. 1985.
- During, B. (1984). *Des jeux aux sports : repères et documents en histoire des activités physiques*. Paris : Vigot, 110 p.
- Eiksund, S. (2009). A geographical perspective on driving attitudes and behaviour among young adults in urban and rural Norway. *Safety science*, 47, pp. 529-536.
- Eisenbeis, J. et Touchard, Y. (dir.) (1995). *L'éducation à la sécurité* (M. Duhamel, avant-propos). Paris : Revue EPS, 247 p.
- Elloy, J. (1987). La formation des animateurs : idées en jeu. *Les Cahiers de l'Animation, Marly-le-Roi : INEP*, 61-62, pp. 51-54.
- \*Ellsberg, D. (1961). Risk, ambiguity and the Savage axioms. *Quarterly journal of economics*, 75, pp. 643-669.
- Enriquez, E. (2015). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, 20, pp. 145-160. 1981.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel, Suisse et Paris : Delachaux et Niestlé, 285 p. 1957.
- Ewald, F. (1986). *L'État-Providence*. Paris : Grasset, 608 p.

- Ewert, A. et Hollenhorst, S. (1989). Testing the adventure model : empirical support for a model of risk recreation participation. *Journal of Leisure Research*, 21(2), pp. 124-139.
- \*Eysenck, H. J. (1958). A short questionnaire for the measurement of two dimensions of personality. *Journal of Applied Psychology*, 42(1), février, pp. 14-17.
- \*Eysenck, H. J. (1964). *Experiments in Behaviour Therapy*. London, R.-U. : Pergamon Press, 558 p.
- Eysenck, S. B. G. et Eysenck, H. J. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London, R.-U. : Hodder & Stoughton, 47 p.
- \*Eysenck, S. B. G. et Eysenck, H. J. (1978). Impulsiveness and venturesomeness : Their position in a dimensional system of personality description. *Psychological Reports*, 43(3), décembre, pp. 1247-1255.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J. et Barrett, P. (1985). A revised version of the Psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6, pp. 21-29.
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod, 245 p.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod, 126 p. 2002.
- Ferrand, M. (2001). Du droit des pères au pouvoir des mères. Dans J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (dir.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme* (pp. 187-210). Paris : Presses Universitaires de France, 248 p.
- Ferreira, A. (2012). Filles et garçons au centre de loisirs : Apprentissage et construction des genres, ou les enjeux du “vivre ensemble”. Dans J. Houssaye (dir.), *Accueils Collectifs de Mineurs : Recherches* (pp. 181-207), Vigneux-sur : Matrice, 317 p.
- \*Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL : Row, Peterson and Company, 291 p.
- Fichte, J. G. (2006). *La Doctrine de l'État*. Paris : Vrin, 256 p.
- Fillol, D. (1976). Lettre ouverte d'un « irresponsable » à un instructeur. *Instructeurs Actualités*, 3, octobre, pp. 2-6.
- Fischhoff, B., Slovic, P. et Lichtenstein, S. (1983). “The public” vs. “the experts” : perceived vs. actual disagreements about risks of nuclear power. Dans V. T. Covello, W. G. Flamm, J. V. Rodricks, R. G. Tardiff (dir.), *The analysis of actual versus perceived risks* (pp. 235-249), New-York, NY : Plenum Press. 280 p.
- Flatard, Y. et Prémel, G. (1982). *Enfants bâtisseurs. Images d'un terrain d'aventure*. Paris : Scarabée, Ceméa, 95 p.
- Ferréol, G. (dir.), Cauche, P., Duprez, J.-M., Gadrey, N. et Simon M. (2002). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin, 328 p. 1991.

- Fludd, R. (2017). *Oeuvres complètes III - Histoire métaphysique, physique et technique des deux cosmos* (F. Fabre, trad.). Milano, Italie : Archè, 342 p. [1617].
- Fontes-Rousseau, C. et Jean, R. (2015). Utilisation du territoire. L'artificialisation des terres de 2006 à 2014 : deux tiers sur des espaces agricoles. *Agreste Primeur*, 326, juillet, pp. 1-6.
- Fontier, R. (1981). La législation en stage de base. *Instructeurs Actualités*, 51, novembre, pp. 16-23.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris : La Dispute, 256 p.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 318 p.
- Fournier, J. (2012). L'évolution des normes juridiques des accueils collectifs de mineurs. Dans UNAT, *Quelles colos pour 2020 ? Vers une vision renouvelée des vacances pour enfants et adolescents* (pp. 34-38), Actes du colloque de l'UNAT, 23 novembre, 110 p.
- \*Fox, N. (1999). Postmodern reflections on "risk", "hazards" and life choices, Dans D. Lupton (dir.), *Risk and sociocultural theory* (pp. 12-33), Cambridge, MA : Cambridge University Press. 186 p.
- \*Francis, L. J., Brown, L. B. et Philipchalk, R. (1992). The development of an abbreviated form of the Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A) : its used among students in England, Canada, the U.S.A. and Australia. *Personality and Individual Differences*, 13(4), pp. 443-449.
- Freinet, C. (1925). Notes sur l'adaptation de notre enseignement. *L'École Émancipée*, 28(5), avril. pp. 359-360.
- Freinet, C. (1936). Livres. « Mme M. Montessori : L'Enfant (traduction G.-J.-J. Bernard), un vol. in-16, 15 fr. Desclée de Brouver, édit., Paris ». *L'Éducateur Prolétarien*, 11, 10 mars, Cannes : ICEM, pp. 238-239.
- Fresso, J.-B. (2012). *L'Apocalypse joyeuse*. Paris : Seuil, 313 p.
- Freud, S. (1980). *Psychopathologie de la vie quotidienne [Chapitre 12 : Déterminisme, croyance au hasard et superstition]* (S. Jankélévitch (Dr.), trad.). . Paris, Presses Universitaires de France, 296 p. 1922 [1901].
- Friedberg, E. (1997). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil, 423 p. 1993.
- Friedberg, P. et Perry Berkeley, E. (1970). *Play and Interplay : A Manifesto for New Design in Urban Recreational Environment*. London, R.-U. : The Macmillian Company, 167 p.
- Fuchs, J. (2017a). *Les colonies de vacances en France, 1944-1958. Impulsions politiques d'un fait social majeur*. Paedagogica Historica, Routledge, R.-U. : Taylor & Francis, 622 p.
- \*Fuchs, J. (2017b). *Quand 1,35 million d'enfants partait en « colos »*. *L'État et les colonies de vacances en France, 1944-1960*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, 28 novembre.
- Furnham, A. et Saïpe, J. (1993). Personality correlates of convicted drivers. *Personality and Individual Differences*, 14, pp. 329-336.

- Gabilliet, P. (2015). *Éloge de l'audace et de la vie romanesque*. Paris : Saint-Simon, 108 p.
- Gachon, A., et Vinaixa, A.-M. (2001). Plus d'un tiers du coût des séjours est consacré aux frais de personnel. *Loisirs Éducation*, 390, novembre-décembre, p. 22.
- Galland O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin, 231 p.
- \*Garcia, J. (1990). La sécurité dans les sports et les loisirs. Rapport d'étude RAP 01126. *Journal Officiel de la République Française, Avis et rapports du Conseil Économique et Social*, 4.
- Garreau, L. (2012). La méthode enracinée. Une méthodologie permettant de proposer des cadres conceptuels depuis des données empiriques ou comment accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée ? *Revue internationale de psychosociologie*, 44(18), pp. 89-115.
- Gerbner, G. Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, X. (1980). The « mainstreaming » of America : Violence profile No. 11. *Journal of Communication*, 30, pp. 10-27.
- Gerbner, G., Signorielli, N. et Morgan, M. (1982). Charting the mainstream : Television's contributions to political orientations. *Journal of Communication*, 32, pp. 100-127.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. et Signorelli, N. (1986). Living with television : The dynamics of the cultivation process. Dans J. Bryant et D. Zillman (dir.), *Perspectives on media effects* (pp. 17-40), Hillsdale, NJ : Erlbaum, 358 p.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford. (dir.), *Perceiving, Acting and Knowing. Towards an Ecological Psychology* (pp. 67-82), Hillsdale, NJ : Erlbaum. 504 p.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA : Houghton Mifflin. 332 p.
- Gill, T. (2007). *No Fear : Growing Up in a Risk Averse Society*. London, R.-U. : Calouste Gulbenkian Foundation, 94 p.
- Gill, T. (2010). Enfant, quel était votre endroit de jeu favori ? *Enfants d'Europe*, 19, novembre, pp. 24-25.
- Gillet, J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et action*, 23, pp. 119-134.
- Gillet, J.-C. (dir.) (2005a). *L'animation dans tous ses états (ou presque)*. Paris : L'Harmattan, 270 p.
- Gillet, J.-C. (2005b). L'animation et ses analogies : perspectives internationales. *Agora débats/jeunesses*, 39, pp. 12-24.
- Gillet, J.-C. (2018). *Animation et animateurs, le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, 325 p. 1995.
- Gillet, J.-C. et Raibaud, Y. (2006). *Mixité, parité, genre et métiers de l'animation*. Paris : L'Harmattan, 224 p.

- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente, Pour une éthique du care* (A. Kwiatek, trad., revue par V. Nurock). Paris : Flammarion, 284 p. [1982].
- \*Gilligan, C. (2016). *In A Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA : Harvard University Press, 216 p. 1982.
- Girard, R. (2014). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset, 300 p. 1982.
- Giussani, L. (2006). *Le risque éducatif* (J.-M. Wallet et I. Rey-Herme, trad.). Bruyères-le-Châtel : Nouvelle Cité. Milano, Italie : Libri S.p.A., 158 p. [2005].
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine Publishing, 271 p.
- Godard O., Henry, C., Lagadec, P. et Michel-Kerjan, E. (2002). *Traité des nouveaux risques. Précaution, risque, assurance*. Paris : Gallimard, 620 p.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Khim, trad.). Paris : Minuit. 240 p. [1967].
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, trad.). Paris : Minuit, 180 p. [1963].
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (A. Kihm, trad.). Paris : Minuit, 277 p. [1981].
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, M. Darteville et P. Joseph, trad.). Paris : Minuit. 576 p. [1974].
- Goldberg, L. R. (1981). Unconfounding situational attributions from uncertain, neutral, and ambiguous ones : A psychometric analysis of descriptions of oneself and various types of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 517-552.
- \*Goldberg, L. R. (1990). An alternative « description of personality » : The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), pp. 1216-1229.
- Gouldner A. W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Glencoe, IL. : Free Press, 282 p.
- Gournay (de), C. et Mercier, P.-A. (1996). La communication et son cadre spatio-temporel. *Flux*, 25, juillet-septembre, pp. 5-14.
- Granié, M.-A. et Espiau, G. (2010). Représentations de l'espace routier et autonomie du jeune adolescent piéton. Dans I. Danic, O. David et S. Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (pp. 49-60), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 273 p.
- Greffier, L. (2013). L'animation en France, tentative de définition d'un système complexe. Dans *Autour de l'animation sociale et socioculturelle en France et en Espagne* (pp. 15-31), Bordeaux : Carrières Sociales Editions. 234 p.
- Guérin-Desjardins, J. (1942). Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? Dans G. Bertier, Mlle Dumesnil, Dr. Eck, R. Garric, H. Gasnier, J. Guérin-Desjardins, J. Laborey, R. Lafite, Mlle Le Bihan, J.-F. P. Leclercq, A. Lefèvre, H. Lelarge, P. Martet et M. Renault (dir.), *La colonie de vacances éducative* (pp. 13-23), Paris : Éditions Sociales Françaises, 254 p.



- \*Guérin-Desjardins, J. (1933). *Rapport Guérin-Desjardins*. Comité National des Centres de Vacances.
- Gueusquin, G. et Restoin, A. (1983). Évolution du rythme de vie des adolescents en centre de vacances. *Motricité Humaine, 1*, pp. 25-28.
- Gump, P. V., Schoggen, P. et Redl, F. (1957). The Camp Milieu and Its Immediate Effects. *Journal of Social Issues, 13*(1), pp. 40-46.
- Gump, P. V. (1975). Ecological Psychology and Children. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Review of Child Development Research, 5* (pp. 75-126), Chicago: University of Chicago Press, 614 p.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. 1 (Ferry, J.-M., trad.) et 2 (Schlegel, J.-L., trad.). Paris : Fayard, 450 p. et 480 p. [1981].
- Hachet, P. (2000a). *Psychanalyse de Rahan, Le fantôme psychique d'un héros de BD*. Paris : L'Harmattan, 156 p.
- Hachet, P. (2014). *Rahan chez le psychanalyste*. Paris : L'Harmattan, 200 p.
- Haeckel, E. (1877). *Anthropogénie, ou histoire de l'évolution humaine* (C. Letourneau, trad.). Paris : Reinwald et Cie. XXXII + 680 p. [1874].
- Haeghebaert, S., Le Querrec F., Bouvet P., Gallay A., Espie E., Vaillant V. (2002). Les toxi-infections alimentaires collectives en France en 2001. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire, 50*, 10 décembre, pp. 249-253.
- Hale, A. R. et Glendon, A. I. (1987). *Individual Behaviour in the face of Danger*. Amsterdam, Pays-Bas : Elsevier, 480 p.
- Hameline, D. et Dardelin, M.-J. (1977). *La liberté d'apprendre : Situation II*. Paris : Paris : Éditions Ouvrières, 342 p.
- Hannan, M. T. et Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology, 82*(5), pp. 929-964.
- \*Hans, D. (1984). La prise de risque. Définition et problèmes posés par l'utilisation de ce concept. *Revue STAPS, 9*, pp. 19-29.
- \*Hansson, S. (2010). Risk : objective or subjective, facts or values, *Journal of risk research, 13*(2), pp. 231-238.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York, NY : Irvington, 518 p.
- Héber-Suffrin, C. (2011). Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice, *Empan, 81*(1), pp. 36-42.
- Heidegger, M. (1970). *Lettre sur l'humanisme* (R. Munier, trad.). Paris : Aubier-Montaigne, 189 p. [1945].
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps* (F. Vezin, trad.). Paris : Gallimard, 600 p. [1927].

- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), pp. 358-372.
- Hellegouarc'h, J. (1963). *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la République*. Paris : Les Belles Lettres, 1, 601 p.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant : une approche globale pour son développement*. Sainte-Foy, Canada : Presses Universitaires du Québec, 704 p.
- Hillman, M, Adams, J. et Whitelegg, J. (1990). *One false move... A Study of children's independent mobility*. London, R.-U. : Policy Studies Institute, 195 p.
- Hobbes, T. (1971). *Léviathan. Traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile* (F. Tricaud, trad. et annotation). Paris : Sirey, 780 p. [1651].
- Hogan, P. (1982). *The Nuts and Bolts of playground construction. A Trilogy of Play. 3 : HOW*. West Point, NY : Leisure Press, 334 p.
- Holbach (von), P. H. D. (2016). *Système de la nature ou Lois du monde physique et du monde moral*. Paris : Coda, 465 p. 1770
- Houssaye, J. (1977a). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris : Éditions Ouvrières, 159 p.
- \*Houssaye, J. (1977b). De la colo au centre aéré : l'enfermement. *Autrement*, 10, septembre, pp. 182-190.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 1 - Le triangle pédagogique*. (préface : D. Hameline). Berne, Suisse : Peter Lang, 267 p.
- Houssaye, J. (1991). *Aujourd'hui, les centres de vacances*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 195 p.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 352 p.
- Houssaye, J. (1997). *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 257 p. [1995].
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, pp. 95-107.
- Houssaye, J. (2002). Rechercher la pratique, pratiquer la recherche. Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 171-193), Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. 256 p.
- Houssaye, J. (2003). Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue française de pédagogie*, 143, pp. 69-78.
- Houssaye, J. (2005a). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centres de vacances*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 339 p.

- Houssaye, J. (2005b). Une approche des animateurs en centres de vacances d'enfants. *Recherche & Formation*, 49, *Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes*, pp. 151-162.
- Houssaye, J. (2009). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 232 p. 1989.
- Houssaye, J. (2010a). Label qualité : en tout innocence ? *Cahiers de l'action*, 30, octobre, pp. 101-104.
- Houssaye, J. (2010b). Le Bien et le Mal en colo. Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques* (pp. 253-286), Vigneux-sur-Seine : Matrice, 381 p.
- \*Howarth, C. I. (1988). The relationship between objective risk, subjective risk, and behaviour. *Ergonomics*, 31(4), pp. 527-535.
- Huault, I. (2009). *James March. Ambiguïté et déraison dans les organisations*. Les Grands Auteurs en Management, EMS, 11 p.
- Huizinga, J. (1988). *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* (C. Seresia, trad.). Paris : Gallimard, 350 p. 1951. [1938].
- Hugon-Derquennes, H. (1977). *Le jeu réinventé*. Paris : Fleurus, 189 p.
- Hunyadi, M. (2001). Acteur ou agent : les usagers de la règle. *Revue Européenne des sciences sociales*, 39(121), Genève, Suisse : Librairie Droz, pp. 31-40.
- Husserl, E. (1986). *Méditations cartésiennes : Introduction à la phénoménologie* (G. Peiffer et E. Levinas, trad.). Paris : Vrin, 136 p. [1931].
- Huxley, A. (1959). *Le Meilleur des Mondes* (D. Meunier, trad.). Paris : Plon, 183 p. 1932. [1931].
- INSERM. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Rapport, Paris : Inserm, 14, 428 p.
- Institut Français d'Opinion Publique / Jeunesse au Plein Air (2016). *Les Français et les colonies de vacances : Nos jours heureux ?*, mai, 31 p.
- Insulander, E. (1982). Tyranny of planning for play. Dans P. Hogan (dir.), *The Nuts and Bolts of playground construction. A Trilogy of Play. 3 : HOW* (pp. 277-282), West Point, NY : Leisure Press, 334 p.
- Ion, J. (1998). *Le Travail social au singulier*. Paris : Dunod, 152 p.
- Jablonka, I. (2006). *Ni père, ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)*. Paris : Seuil, 368 p.

- Jaccoud, J. et Mayer, R. (1997). L'Observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249), Montréal, Canada : Gaëtan Morin, 405 p.
- James, H. (2004). *The bench of desolation*. Whitefish, MT : Kessinger Publishing Co. (réimpression), 48 p. 1910.
- Janner-Raimondi, M. (2015). Questions d'éthique et entretien : une approche philosophique. Dans D. Bedoin et R. Scelles (dir.), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap* (pp. 27-47), Toulouse : Érès, 192 p.
- Jeunesse au Plein Air (2015). Les Accueils Collectifs de Mineurs entendus, l'engagement dans l'animation bientôt reconnu ? *Loisirs Éducation, Spécial Directeur, La réglementation expliquée, JPA*, janvier, p. 5.
- Jeunesse au Plein Air (2018). *Spécial Directeur et Directrice. Accueils Collectifs de Mineurs, la réglementation expliquée*, 71 p.
- \*Jonah, B. A. (1997). Sensation seeking and risky driving : a review and synthesis of the literature. *Accident Analysis and Prevention*, 29(5), pp. 651-665.
- \*Jonah, B. A., Thiessen R. et Au-Yeung E. (2001). Sensation seeking, risky driving and behavioral adaptation. *Accident Analysis & Prevention*, 33(5), pp. 679-684.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique de la civilisation technologique* (J. Greisch, trad.). Paris : Cerf., 336 p. [1979].
- Joseph, I. (2007). *L'athlète moral et l'enquêteur modeste. Études sociologiques*. Paris : Economica. 496 p.
- Jouanna, J. (1995). La naissance de l'art médical occidental. Dans M. D. Grmek (dir.), *Histoire de la pensée médicale en Occident, 1* (pp. 25-66), Paris : Seuil, 385 p.
- Jousse, G. (2009). *Traité de riscologie*. Maintenon : Imestra. 598 p.
- \*Kahneman, D et Tversky, A. (1979). Prospect theory : an analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47, pp. 263-291.
- Kant, E. (1993). *Fondements de la métaphysique des moeurs* (V. Delbos, trad.). Paris : Librairie Générale Française. 256 p. 1916. [1785].
- Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain : Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, juin, pp. 285-308.
- Keliher, V. (1997). Children's perception of nature. *International Research in Geographical and Environmental Education* 6(3), pp. 240-243.
- Kermisch, C. et Hottois, G. (dir.) (2007). *Techniques et philosophies des risques*. Paris : Vrin, 224 p.
- Kermisch, C. (2010). *Les paradigmes de la perception des risques*. Paris : Lavoisier, 249 p.

- Kessler, D. (2002). Ulrich Beck et la société du risque. *Commentaire*, 100(4), juin, pp. 889-892.
- Khosrow Dehlavi, A. (2011). *Les trois princes de Sérendip* (F. Rava et A. Lance, trad.). Paris : Hermann. 58 p. [œuvre originale : 1320, Hacht Behecht (Les huit jardins du Paradis)].
- Kipling, R. (1972). *Le livre de la jungle* (L. Fabulet et R. d'Humières, trad.). Paris : Gallimard, 224 p. 1899. [1894].
- Knight, F. H. (2012). *Risk, Uncertainly And Profit*. New York, NY : Courier Dover Publications, 225 p. 1921.
- Kong L. (2000). Nature's dangers, Nature's pleasures : urban children and the natural world. Dans S. L. Holloway et V. Gill (dir.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp. 257-271), New York, NY : Routledge, 296 p.
- Korczak, J.(1978). *Le Roi Mathias 1er. Tome 1 et 2* (M. Wajdenfeld. trad.). Paris : Gallimard, 188 et 183 p. 1967. [1922].
- Kriegel, B. (2002). *La violence à la télévision*. Rapport remis au Ministre de la Culture et de la Communication, novembre. 75 p.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79(6), pp. 454-470.
- Labardin, P. et Nikitin, M. (2009). Accounting and the words to tell it : an historical perspective. *Accounting, Business & Financial History*, 19(2), pp. 149-166.
- Lagadec, P. (1981). *La Civilisation du risque. Catastrophes technologiques et responsabilité sociale*. Paris : Seuil, 236 p.
- Lainé, T. (2007). L'Agir. Conférence dans le cadre de journées réservées aux formateurs Ceméa, Poitiers, 1971. *Vie Sociale et Traitements*, 93(1), pp. 14-25.
- Lambert, A. (2013). La gestion des risques en protection de l'enfance (M Vatz-Laaroussi et C. Lessard, préface). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 248 p.
- Lambert, R. (1969). Le comportement de prise de risque. *Psychologie Française*, 14(2), pp. 83-85.
- Lambert, R. (1970-1971). Prise de risque en situation réelle ou imaginaire et facteurs de personnalité. *Bulletin de psychologie*, 288, tome 24(3-4), pp. 105-110.
- Lamont, M. et Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, pp. 167-195.
- Laplace (de), P.-S. (2009). *Essai philosophique sur les probabilités*, Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press, 288 p. 1814.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte, 205 p. 1991.

- Lebon, F. (2005). *Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan, 265 p.
- Lebon, F. (2007). Le métier d'animateur en centres de loisirs. Cadres et facettes du quotidien. Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs : Recherches* (pp. 305-318), Vigneux-sur-Seine : Matrice. 339 p.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte, 128 p.
- Lebon, F. (2010). Dynamique de l'emploi et rapports au travail : les paradoxes de l'animation. *Les Mondes du travail*, 8, printemps, pp. 73-85.
- Le Breton, D. (1990). Les passions du risque. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 443, juillet-août, pp. 9-11.
- Le Breton, D. (2002). Les conduites à risque des jeunes. *Agora débats/jeunesses*, 27, pp. 34-45.
- Lecoite, A. (2001). *Sécurité en C.V.L. : Prudence et bon sens*, *Loisirs Éducation, JPA*, 388, juillet-août, pp. 26-27.
- Lee Downs, L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1860 à nos jours*. Paris : Perrin, 433 p. [2002].
- Lee Downs, L. (2011). De la colonie "politique" à la colonie "éducative" : le cas de la colonie communiste d'Ivry-sur-Seine, 1925-1960. Dans L. Greffier (dir.), *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations* (pp. 131-144), Paris : L'Harmattan, 326 p.
- Lefèvre, A. (1942). Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? Dans G. Bertier, Mlle Dumesnil, Dr. Eck, R. Garric, H. Gasnier, J. Guérin-Desjardins, J. Laborey, R. Lafite, Mlle Le Bihan, J.-F. P. Leclercq, A. Lefèvre, H. Lelarge, P. Martet et M. Renault (dir.), *La colonie de vacances éducative* (pp. 24-39), Paris : Éditions Sociales Françaises, 254 p.
- Le Floc'h, N. (2004). Les rythmicités de l'enfant, des rythmes sous influence. *Les Conférences de la JPA*, 2, octobre, 53 p.
- Legault, G.-A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec, 312 p.
- Le Goff, J. (2001). *Marchands et banquiers du Moyen-Âge*. Paris : Presses Universitaires de France, 140 p. 1956.
- Le Guillant, L. (1961). *Jeunes « difficiles » ou temps difficiles ?* Paris : Scarabée, 80 p.
- Legué-Dupont, P. (1994). *L'Enfant dans la ville*. Étude du BIPE, étude ethnologique, SCIC-CDC, 241 p.
- Leibniz, G. W. (2011). *Discours de métaphysique et autres textes* (C. Frémont, trad.). Paris : Flammarion, 352 p. [1686].
- Lejoyeux, M., Tassain, V. et Ades, J. (1996). Aspects cliniques et psychopathologiques des conduites de risque. *Neuro-psy*, 11(8), pp. 315-323.

- Lelarge, R. (1985). Coups de marteau, estafilades, ou suppression des outils ? *Vers l'Éducation Nouvelle*, 393, mai, pp. 19-23.
- Lesca, H. et Lesca, N. (2009). Méthodes heuristiques d'entraînement à la détection des signaux faibles. *Revue Internationale de psychosociologie*, 15(37), pp.135-160.
- Leseigneur, D. (2012). *La santé en ACM*. Les docs de JurisAnimation. 9 p.
- Lévêque, C., Muxart T., Abbadie L., Weill A. et Van der Leeuw S. (2003). L'anthroposystème : entité structurelle et fonctionnelle des interactions sociétés - milieux. Dans C. Lévêque et S. Van Der Leeuws (dir.), *Quelles natures voulons-nous ?* (pp. 110-129), Paris : Elsevier, 328 p.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris : Plon, 462 p.
- Levinas, E. (2004). *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*. Paris : Le Livre de Poche, 288 p. 1974.
- \*Lewin, K. (1917). Kriegslandschaft. *Zeitschrift. Angewandte Psychologie* 12, pp. 440-447.
- Lewin, K. (1933). *Environmental forces in child behavior and development*. Dans C. C. Murchison (dir.), *A Handbook of Child Psychology* (pp. 94-127), Worcester, MA : Clark University Press, 2<sup>ème</sup> édition, revisitée, 956 p. 1931.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York, NY et London, R.-U. : McGraw Hill Book Company, 305 p.
- Lewis, L. J. (2005). *Role of splash parks in outdoor public recreation*. Master d'Architecture Paysagiste, décembre, 203 p.
- Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (1975). *Animation et animateurs*. Paris : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 144 p.
- \*Lorenz, K. Z. (1937). Über die Bildung des Instinkt Begriffes. *Die Naturwissenschaften*, 25. pp. 289-300, 307-318 et 324-331.
- \*Lorenz, K. Z. (1940). Durch Domestikation verursachte Störungen arteigenen Verhaltens. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde*, 59(1-2), pp. 2-81.
- Lorenz, K. Z. (1974). *Les Huit péchés capitaux de notre civilisation* (E. de Miribel, trad.). Flammarion, Paris. 168 p. [1973].
- Lorenz, K. Z. (2009). *Les fondements de l'éthologie* (J. Étoré, trad., édition corrigée). Paris : Flammarion, 514 p. [1978].
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods*. Chapel Hill, NC : Worman Publishing, 390 p. 2005.
- Lowrance, W. W. (1976). *Of acceptable risk : Science and Determination of Safety*. Los Altos, CA : Kaufmann. 192 p.
- Lucchini, R. (1993). *Enfant de la rue : identité, sociabilité, drogue*. Genève, Suisse et Paris : Droz, 248 p.

- Luhmann, N. (1993). *Risk, a sociological theory*. Berlin, Allemagne et New York, NY : W. De Gruyter, 236 p.
- Lukes, S. (2014). *Power. A Radical View*. London, R.-U. : MacMillan, 192 p. 1974.
- Lupasco, S. (1987). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie* (B. Nicolescu, préface). Paris : Hermann et Cie, 135 p. 1951 .
- Machin, M. A. et Sankey, K. S. (2008). Relationships between young drivers' personality characteristics, risk perceptions, and driving behaviour. *Accident Analysis and Prevention*, 40(2), pp. 541-547.
- Mace, R. (1979). Physiological arousal in climbers. *Physical Education Review*, 2(2). pp. 141-149.
- Maire, S. (2009). *L'accueil de loisirs, Pour quelle éducation ? Liens avec le triangle pédagogique de J. Houssaye*. Mémoire de Master 2 - Sciences de l'éducation. Université Nancy 2 – UFR Connaissance de l'Homme (dir. : L. Chalmel), 132 p.
- Makarenko, A. S. (1956). *L'éducation dans les collectivités d'enfants* (I. Lézine, trad. ; L. Le Guillant, préface). Paris : Scarabée, 227 p. [L'organisation de Poltava dite Colonie Gorki (pp. 51-77) est un extrait de l'ouvrage *Œuvres complètes*, publié en 1925].
- Malchaire, J. (2007a). *Stratégie SOBANE et guide de dépistage Déparis*. Direction générale Humanisation du travail, janvier, 106 p.
- Malchaire, J. (2007b). *Guide de concertation Déparis. Centres récréatifs et sportifs*. Unité Hygiène et Physiologie du Travail. Université catholique de Louvain, Belgique, 27 p.
- Malherbe, J.-F. (1996). L'incertitude en éthique. Perspectives cliniques. Montréal, Québec : Fides, 58 p.
- Mangenot, M. (1973). *Des animateurs se rebiffent*. Paris : Éditions universitaires, Cepreg, 175 p.
- \*Mann, L. et Janis, I. L. (1968). A follow-up study on the long-term effects of emotional role playing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, pp. 339-342.
- March, J. (1978). Bounded Rationality, Ambiguity and the Engineering of Choice. *The Bell Journal of Economics*, 9(2). pp. 587-608.
- March, J. G. et Simon, H. (1993). *Organizations*. Oxford : Blackwell Publishers, 300 p. 1958.
- Marchal, J.-C. (1979). Réglementation et pédagogie. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 338, décembre, pp. 17-19.
- Marchal, J.-C. (1990). Les jeux sportifs traditionnels : une éducation du risque. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 443, juillet-août, pp. 12-15.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), pp. 7-14.
- Maruani, M. (2011). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte, 128 p. 2000.



- Marzano, M. (2010). *La contrat de défiance*. Paris : Grasset, 309 p.
- \*Marx, K. (1962). *Manuscrits de 1844* (É. Bottigelli, trad.). Paris : Éditions Sociales. 179 p. [1844].
- Marx, K. et Engels, F. (1998). *Manifeste du parti communiste* (É. Bottigelli, trad. et présentation ; G. Raulet, correction et annotation). Paris : Flammarion, 201 p. [1848].
- Marx, K. (1969). *Le Capital, Livre I* (trad. J. Roy ; chronologie et avertissement par L. Althusser). Paris : Garnier-Flammarion, 699 p. [1867].
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), pp. 81-86.
- Maslow, A. H. (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York : Arkana / Penguin Books, 437 p. 1971.
- Mauger, G. (dir.) (2006). Le capital spécifique. Dans *L'Accès à la vie d'artiste, Sélection et consécration artistiques* (pp. 237-253), Bellecombe-en-Bauges : Croquant, 253 p.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France, 252 p. [1923-1924].
- Mauss, M. (2013). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 488 p. 1950. [dont la 6ème partie, *Les techniques du corps*, communication présentée en 1934 ; article publié en 1936].
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 281 p.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Étève (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 630-635), Paris : Retz, 1104 p. 1994.
- Meirieu, P. (2015). *Frankenstein pédagogue*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 127 p. 1996.
- Meirieu, P. (2017). *Faire l'école, faire la classe. Précis de pédagogie*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 207 p. 2004.
- Ménard, M. (2013). Sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs. *Rapport d'information parlementaire, 1236*. 173 p.
- Méric, J., Pesqueux, Y. et Solé, A. (2009). *La « société du risque » : analyse et critique*. Paris : Economica, 278 p.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 531 p. 1945.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic Structure and Personality. *Social Forces*, 18, pp. 560-568.
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (H. Mendras, trad.). Paris : A. Colin. 384 p. 1953. [1949].
- Michaud, V. (1999). Vous avez dit « sans animateur » ? *Les Cahiers de l'Animation Vacances-Loisirs*, 28, octobre, pp. 8-9.
- Mignon, J.-M. (1999). *Le métier d'animateur*, Paris : La Découverte et Syros, 158 p.

- Mignon, J.-M. (2012). *Les métiers de l'animation*. Paris : Dunod, 338 p.
- Milgram, S. (1994). *Soumission à l'autorité* (E. Molinié, trad.). Paris : Calmann-Lévy, 272 p. 1979. [1974].
- Mill, J. S. (1988). *L'Utilitarisme*. (G. Tanesse, trad. et préface). Paris : Flammarion, 181 p. 1998. [1863].
- Mill, J. S. (1990). *De la liberté* (L. Langlet, à partir de D. White, trad. ; P. Bouretz, préface). Paris : Gallimard, 242 p. [1859].
- Mills, C. W. (1940). Situated Actions and Vocabularies of Motive. *American Sociological Review*, 5(6), décembre, pp. 904-913.
- Moeneclaeys, J. (2017). *Le Bafa et les jeunes. Étude évaluative*. CNAF/Dossier d'étude n°196, 99 p.
- Monforte, I. (2006). *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*. Paris : CNAF/OVLEJ, Dossier d'étude n° 77, février, 167 p.
- Monforte, I. (2013). *Quelles vacances pour les enfants et les adolescents aujourd'hui ? Entre fréquentation des centres de loisirs et départs en vacances*. Paris : CNAF/OVLEJ, Dossier d'étude n°163, avril, 80 p.
- Monnoyer, J. (1999). Formes de complexion, types de connexion : Remarques sur la dualité descriptive et génétique de la notion de Gestalt chez Mach, Ehrenfels et Meinong. *Philosophiques*. 26(2), pp. 245–261.
- Monroy, M. (2003). *La société défensive : menaces actuelles et réponses collectives*. Paris : Presses Universitaires de France, 170 p.
- Montessori, M. (2016). *L'Enfant* (G.-J.-J. Bernard, trad. ; J.-F. Hutin, préface). Paris : Desclée de Brouwer, 216 p. 1936. [1935].
- Morandi, F. (2003). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Éduquer*, 675(6), pp. 7-17.
- Morel, B. A. (1857). *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*. Paris : Baillière, 700 p.
- Moreno, J. (1934). *Who Shall Survive ? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, WA : Nervous and mental disease publishing, 440 p.
- Moreno, J. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society*. New York : Beacon House, 219 p.
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, 25, pp. 149-163.
- \*Mosconi, N. (2004). Socialisation différentielle ou éducation à l'égalité ? Dans *Les mixités culturelles, sexuelles et sociales*. Compte rendu de la journée d'étude de l'IUFM de Créteil du mercredi 7 avril.

- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale, les relations homme-environnement, ouvertures psychologiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 298 p.
- Moureau, N. et Rivaud-Danset, D. (2004). *L'incertitude dans les théories économiques*. Paris : La découverte, 128 p.
- Mouton-Dufraisse, Dr. (1985). Les interdits abusifs pour la baignade. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 393, mai. pp. 12-15. [Article paru dans la revue *Le concours médical*, 7, octobre 1978].
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 280 p.
- Neill, A. S. (2004). *Libres enfants de Summerhill* (M. Laguilhémie, trad.). Paris : La Découverte, 464 p. 1970. [1960].
- Neyrand, G., M'sili, M., Musso-Teillard, L., Cosmano, D. et Gary, J. (1993). Profil et devenir des stagiaires BAFA. CEMEA, Bouc Bel Air : Centre interdisciplinaire méditerranéen d'études et de recherches en sciences sociales, 165 p.
- Nietzsche, F. (2017). *Le Crépuscule des idoles [ou Comment on philosophe avec un marteau]. Le Cas Wagner* (H. Albert, trad.). Paris : Flammarion, 256 p. 1908. [1888, publié en 1889].
- Nisbett, A. (1976). *Konrad Lorenz*. London, R.-U. : J.-M. Dent & Sons, 240 p.
- \*Observatoire des Professions de l'Animation (1990). *Rapport d'enquête sur le recrutement des professionnels de l'animation, Tome 1*. Secrétariat à la jeunesse et aux sports. Paris : La Documentation Française.
- Offray de la Mettrie, J. J. (1999). *L'Homme-machine*. Paris : Gallimard, 288 p. 1747.
- Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, 10 décembre.
- Organisation Mondiale de la Santé (2000). *Pour un système de santé plus performant*. Rapport sur la santé dans le monde, 29 mars, 12 p.
- Ott, L. (2002). Les cinq prises de risques minimales pour l'éducation et leurs conséquences sociales. *Journal du droit des jeunes*, 211(1), pp. 21-23.
- Ottinger, Y. (2000). Directeurs de centres de vacances : une espèce en voie de disparition : une espèce en voie de disparition. *Loisirs Éducation, JPA*, 383, septembre-octobre, p. 9.
- Palluau, N. (2013). *La Fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances (1919-1939)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 301 p.
- \*Park, R. E. (1915). The city : Suggestions for the investigation of human behavior in the city environment. *American Journal of Sociology*, 20(5), pp. 577-612.

- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 242 p.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés, lexique de praxéologie motrice*. Paris : Éditions INSEP, 472 p.
- Patar, B. (2006). *Dictionnaire des philosophes médiévaux*. Montréal, Canada : Fides, 863 p.
- \*Pavlov, I. P. (1977). *Les réflexes conditionnés. Étude objective de l'activité nerveuse supérieure des animaux* (N. Gricouroff et G. Gricouroff, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. 375 p. 1927. [s.d.].
- Pelletier, O. (2002). *État des qualifications du risque en centre de vacances*. Mémoire de DEA (dir : J.-M. Berthelot), 88 p.
- Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque*. Paris : Armand Colin, 281 p.
- Peretti-Watel, P. (2010). *La Société du risque*. Paris : La Découverte, 128 p. 2001.
- Petit, V. (2015). *L'effet Uexküll. (Merleau-Ponty, Canguilhem, Simondon)*. Participation au séminaire "Mésologies IV. Environnement, Milieu Et Monde. Mésologie de la perception", 13 novembre, 15 p.
- Peyre, M. (dir.) (2005). *Le Livre noir de l'animation socioculturelle* (C. Dejours, préface). Paris : L'Harmattan, 268 p.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1951). *La Genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 265 p.
- Pialoux, M. (1995). L'ouvrière et le chef d'équipe ou comment parler du travail ? *Travail et emploi*, 62, janvier, pp. 4-39.
- Pinto, V. (2008). Les Étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel. *Agora débats/jeunesse*, 48, pp. 20-30.
- Pison, G. (2005). France 2004 : L'espérance de vie dépasse le seuil des 80 ans. *Population et société (Bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques)*, 410, mars, 4 p.
- Planchon, J. (1952). *La sécurité des enfants*. Paris : Scarabée, 59 p.
- Planchon, J. (1954). *Besoins des enfants et rythme des activités*. Paris : Scarabée. 124 p.
- Plantet, J. (2001). *Risques et pratiques éducatives* (G. Dréano, préface). Paris : Dunod, 142 p.
- Plantet, E. et Delpy, A. (1910). *Colonies de vacances et œuvres du grand air en France et à l'étranger*. Paris : Hachette, 510 p.
- Platon. (1966). *La République* (R. Baccou). Paris : Garnier : Flammarion, 512 p.
- Popper, K. (1973). *La Logique de la découverte scientifique* (N. Thyssen-Rutten et P. Devaux, trad. ; J. Monod, préface). Paris : Payot, 480 p. [1934].
- Portal, T. (dir.) (2009). Avant-propos. Dans *Crises et facteur humain : Les nouvelles frontières mentales des crises* (pp. 13-31), Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 272 p.

- \*Potgieter, J. et Bisschoff, F. (1990). Sensation-seeking among medium and low-risk participants. *Perceptual and Motor Skills*, 71, pp. 1203-1206.
- Poujol, G. (2000). *Guide de l'animateur socio-culturel*. Paris : Dunod, 245 p. 1996.
- Poujol, G. et Mignon, J.-M. (2005). *Guide de l'animateur socio-culturel*. Paris : Dunod, 306 p.
- Pourtois, J.-P. (1978). Mesurer les attitudes éducatives. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 40, 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, 32 p.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). *Postures et démarches épistémiques en recherche*. Université de Mons-Hainaut, 35 p.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3e édition). Wavre, Belgique : Mardaga, 235 p. 1988.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2016). *L'Éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France, 321 p. 1997.
- Pradier, P.-C. (1998). *Concepts et mesures du risque en théorie économique – essai historique et critique*. Thèse de Doctorat en économie à l'ENS de Cachan (direction : B. Munier), 419 p.
- Pradier, P.-C. (2004). Histoire du risque. Dans J. Santos del Cerro et M. Garcia Secades (dir.), *Historia de la Probabilidad y la Estadística*, 2 (pp. 171-186), Madrid, Espagne : Delta, 592 p.
- Pradier, P.-C. (2006). *La notion du risque en économie*. Paris : La Découverte, 128 p.
- Prott, R. (2010). La Pédagogie : l'art de manier le risque, non de l'éviter. *Enfants d'Europe*, 19, novembre, pp. 18-19.
- Rabelais, F. (1964). *Pantagruel*. Paris : Gallimard, 179 p. 1532.
- Ramadier, T. et Depeau, S. (2010). Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quotidien de l'enfant. Dans I. Danic, O. David et S. Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (pp. 61-74). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 273 p.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 233 p.
- \*Ratzel, F. (1882). *Anthropo-géographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte*, 1. Stuttgart, Allemagne : J. Engelhorn, 471 p.
- \*Ratzel, F. (1891). *Anthropogeographie. Die geographische Verbreitung des Menschen*, 2. Stuttgart, Allemagne : J. Engelhorn, 781 p.
- Rayner, S. (1992). Cultural theory and risk analysis. Dans S. Krimsky et D. Golding (dir.), *Social theories of risk* (pp. 83-115), Westport, CT : Praeger, 424 p.

- Renn, O. (1987). Concepts of risk : a classification. Dans B. B. Johnson et V. T. Covello (dir.), *The social and cultural construction of risk* (pp. 53-79), Berlin, Allemagne : Springer, 424 p.
- Rescher, N. (1983). *Risk : a philosophical introduction to the theory of risk evaluation and management*. Washington, D.C., University Press of America, 208 p.
- Restoin, A. (1980). Le comportement de communication des enfants de 6 à 8 ans dans un centre de vacances avec hébergement. *Vers l'Éducation Nouvelle*. 345, août-septembre, pp. 6-15.
- Reungoat, P. (2007). Propos recueillis par Jacques Trémintin. *Le Journal de l'animation*, 80, juin-juillet, pp. 26-28.
- Rey-Herme, P.-A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris : Librairie Centrale d'Éducation Nouvelle, 520 p.
- Rey-Herme, P.-A. (1955). *La Colonie de vacances hier et aujourd'hui*. Paris : E. Vitte, 221 p.
- Rey-Herme, P.-A. (1961a). *Les Colonies de vacances en France de 1906 à 1936 : l'Organisation des initiatives*. Paris : Fleurus, 1, 383 p.
- Rey-Herme, P.-A. (1961b). *Les Colonies de vacances en France de 1906 à 1936 : l'Institution et ses problèmes*. Paris : Fleurus, 2, 504 p.
- Rey-Herme, P.-A. (1961c). *Les Colonies de vacances en France de 1906 à 1936 : pièces annexes*. Paris : Fleurus, 3, 250 p.
- Richez, J.-C. (2010). *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*. Rapport d'étude/INJEP, 30 p.
- Rivière, D. (2019). *Quand surveiller c'est punir. Vers un au-delà de la justice pénale*. Paris : L'Harmattan, 222 p.
- Robaye, F., Hubert, J. et Decroly, L. (1963). Estimation de la probabilité et de la gravité des accidents. Comparaison entre les groupes à haute et basse fréquence d'accidents. *Bulletin du C.E.R.P.*, 12(4), pp. 341-357.
- Roberts, G. C. (1975). Sex and achievement motivation effects on risk taking. *Research Quarterly*, 46(1), pp. 58-69.
- Roche, M. (1969). La conduite des automobiles : perception des risques et décisions. *Psychologie Française*, 14(2), pp. 135-139.
- Roche, J.-F. et Gratien, C. (1985). Que faire si un enfant du centre de vacances a été piqué par une vipère ? *Vers l'Éducation Nouvelle*. 393, pp. 4-11.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy : Newer concepts in practice*. Boston, MA : Houghton Mifflin, 475 p.
- Rogers, R. (dir.) (2004). L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX<sup>ème</sup> siècle. Dans *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents* (G. Fraisse, préface) (pp. 101-114), Lyon : ENS, 240 p.

- Rosa, E. (1998). Metatheoretical foundations for post-normal risk. *Journal of risk research*, 1(1), pp. 15-44.
- \*Rosenbloom, T. (2003). Sensation seeking and risk taking in mortality salience. *Personality and Individual Differences*, 35(8), pp. 1809-1819.
- \*Rosenthal, R. et Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), pp. 19-23.
- Rosset, P. (2001). Diriger, une entreprise tous risques. *Plein cadre : responsabilité et gestion du risque. Mieux se situer pour agir*, avril, pp. 117-119. 2000.
- Rosset, P. (2012). Saturne pédagogue : L'autorité du Projet. Dans J. Houssaye (dir.), *Accueils Collectifs de Mineurs : Recherches* (pp. 59-87), Vigneux-sur-Seine : Matrice, 317 p.
- Rosset P. (2015). *Le parapluie du responsable ! Comment vivre sans...*, 13 p. (Inédit)
- Rotter, J. B. (1973). *Social learning and clinical psychology*. New York, NY : Johnson Reprint Corporation, 466 p. 1954.
- Rousseau, J.-J. (1978). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Éditions Sociales, 256 p. 1762.
- Rousseau, J.-J. (2001). *Du Contrat social* (B. Bernardi, présentation, notes, bibliographie et chronologie). Paris : Flammarion, 258 p. 1762.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Lettres à Christophe de Beaumont*. Gollion, Suisse : Infolio, 160 p. 1762.
- Rowe, W. D. (1977). *An anatomy of risk*. New-York, NY et London, R.-U. : Wiley and Sons. 488 p.
- Saegert, S. et Winkel, G. H. (1990). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 41, février, pp. 441-477.
- San José, A., Fidelle, P. et Bruant, G. (1995). Le paradoxe de l'enseignement du parapente. *Revue STAPS*, 37, pp. 7-18.
- Santé Publique France (2015). *Données TIAC 2015. Surveillance des toxi-infections alimentaires collectives*, 11 p.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard, 675 p. [1943].
- Savage, L. J. (1954). *The foundations of statistics*. New York, NY : Wiley and sons, 294 p.
- Schaller, J.-J. (2013). Le partage du sensible dans un monde en incertitude. *Le sujet dans la cité*, 4(2), pp. 96-111.
- Schwing, R. C. et Albers, W. A., Jr., (dir.). (1980). *Social Risk Assessment : How safe is safe enough ?* New-York, NY : Plenum Press, 363 p.
- \*Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass-Roots, a study in sociology of formal organizations*. Berkeley, CA : University of California Press, 300 p.
- Serre, D. (2001). La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 136-137, pp. 70-82.

- Sevin, J. (2012). *Le Scoutisme, étude documentaire et applications*. Paris : Presses d'Île-de-France, 288 p. 1922.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E. et Hillman, M. (2015). *Children's Independent Mobility : an international comparison and recommendations for action*. London, R.-U. : Policy Studies Institute, juillet, 92 p.
- Shrader-Frechette, K. (1991). *Risk and rationality*. Berkeley et Los Angeles, CA : University of California Press, 272 p.
- \*Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort/low conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), pp. 27-41.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly journal of economics*, 69, pp. 99-118.
- Simmel G. (1988). *La tragédie de la Culture et autres essais* (S. Cornille et P. Ivernel, trad.). Paris : Rivages, 253 p. [1916] [dont *Pont et porte*, pp.161-168, publié en 1909].
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality. Volume 1 : Economic analysis and public policy*. Cambridge, MA : MIT Press, 478 p.
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality. Volume 2 : Behavioural economics and business organization*. Cambridge, MA : MIT Press, 505 p.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris : Jérôme Millon, 571 p. 1958.
- \*Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier-Montaigne. 367 p. 1958.
- Sirota, A. (1992). *Être l'animateur en Centre de Vacances, l'enfance en eux qui devient autre*. Paris : Scarabée, Ceméa, 225 p. 1984.
- \*Sjöberg, L. (1998). Explaining risk perception : an empirical evaluation of cultural theory. Dans R. E. Löfstedt et L. Frewer (dir.), *The earthscan reader in risk and modern society* (pp. 115-131), London, R.-U. : Earthscan, 288 p.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms : an experimental analysis*. New York, NY : Appleton-Century-Crofts, 457 p.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York, NY : Vintage Books, 255 p.
- Slovic, P., Fischhoff, B. et Lichtenstein, S. (1980). Facts and fears : understanding perceived risk. Dans R. C. Schwing et W. A., Jr., Albers (dir.), *Social Risk Assessment : How safe is safe enough ?* (pp. 181-214), New-York, NY : Plenum Press, 363 p.
- Slovic, P. (2000). *The perception of risk*. London, R.-U. : Earthscan, 511 p.
- Smith, A. (1999). *La Richesse des nations* (G. Garnier, trad.). Paris : Flammarion, 531 p. [1776].
- Société des Nations (1924). *La Déclaration de Genève*, 26 septembre.



- Spinoza, B. (de) (1988). *Éthique* (B. Pautrat, trad. nouvelle et texte original en latin). Paris : Seuil, 539 p. [1677].
- Starr, C. (1969). Social benefits versus technological risk. *Science*, 165, pp. 1232-1238.
- Starr, C., Rudman, R. et Whipple, C. (1976). Philosophical basis for risk analysis. *Annual review of energy*, 1, pp. 629-662.
- Stiegler, B. (2012). *États de choc. Bêtise et savoir au XXIème siècle*. Paris : Fayard, 360 p.
- Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou ?* Paris : Les liens qui libèrent, 480 p.
- Stokols, D. et Schumaker, S. A. (1981). People in Places : a transactional view of settings. Dans J. H. Harvey (dir.), *Cognition, Social behavior and the environment* (pp. 441-488), Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum, 608 p.
- Sutton-Smith, B. (1971). The role of play in cognitive development. Dans R. E. Heron et B. Sutton-Smith (dir.), *Child's play* (pp. 252-260), New York, NY : Wiley, 530 p.
- Sutton-Smith, B. et Roberts, J. M. (1981). Play, games, and sports. Dans H. C. Triandis et A. Heron (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology, 4, Developmental psychology* (pp. 425-471), Boston, MA : Allyn & Bacon, 492 p.
- Szulmajster-Celnikier, A. (2003). Histoire de mot. Dans M. Asch et A. Le Ninèze (dir.), *Le risque* (pp. 9-14), Les Ulis : EDP sciences, 147 p.
- \*Tansley, A. G. (1935). The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology*, 16(3), juillet, pp. 284-307.
- Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré. Théories de la religion*. Paris : La Découverte, 911 p.
- Tétard, F. (2007). Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique. *Agora débats/jeunesses*, 44, pp. 74-89.
- Thomas, Y. (1995). Fictio legis, l'empire de la fiction romaine et ses limites médiévales. *Droits*, 21, pp. 17-63.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play : Girls and Boys in School*. New-Brunswick, NJ : Rutgers University Press. 237 p.
- \*Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of Ethology. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20, pp. 410-433.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological review*, 55, pp. 189-208.
- Trémintin, J. (2005a). Dans les C.V.L. aussi... *Le Journal de l'Animation*, 61, septembre, pp. 21-22.
- Trémintin, J. (2005b). L'enfant : le bien le plus précieux. *Le Journal de l'Animation*, 61, septembre, pp. 24-25.

- Trémintin, J. (2005c). Qui a tué le petit Nicolas ? *Le Journal de l'Animation*, 61, septembre, pp. 31-32.
- Tronto, J. (2012a). *Le risque ou le care ?* (F. Brugère, trad.). Paris : Presses Universitaires de France, 50 p.
- \*Turiel, E. (2006). The Development of Morality. Dans N. Eisenberg, W. Damon, et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (pp. 789-857), Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 1152 p. 1998
- \*Tversky, A. et Kahneman, D. (1973). Availability : a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive psychology*, 5, pp. 207-232.
- (Von) Uexküll, J. (1984). *Mondes animaux et monde humain* suivi de *La Théorie de la signification* (P. Muller, trad). Paris : Denoël, 168 p. 1965. [1934].
- UFCV (1960). *Pour être moniteur de colonie de vacances*. Paris : Clédor, 143 p.
- UFCV (1973). Accidents mortels survenus dans les centres de vacances en 1972. *Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de loisirs*, 10, février, p. 16.
- Vadepied, A. (1976). *Laisser l'eau faire*. Paris : Scarabée, Ceméa, 181 p.
- Valentine, G. et McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play : exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28, pp. 219-235.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 505 p.
- Varrentrapp, Dr. (1883). *Les colonies d'écoliers en vacances*. Quatrième congrès international d'hygiène et de démographie, tome 1, Genève, 4-9 septembre 1882, Genève, Suisse : H. Georg libraire éditeur, p. 163.
- \*Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 154-178.
- Vercoutère, C. (1982). Le mouvement centres de vacances endeuillé. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 366, octobre, p. 5.
- Vergnes, B., Kling, P et Guéant, M.-C. (1975). *Du terrain ! pour l'aventure... Pratique anti-autoritaire de l'animation des loisirs en milieu urbain*. Paris : Maspero, 221 p.
- Vérité, J. (2008). Au nom de la loi. *Les Cahiers de l'Animation Vacances Loisirs*, 62, avril, pp. 10-12.
- \*Vidal de la Blache, P. M. J. (1883). *La Terre, géographie physique et économique*. Paris : Delagrave, 304 p.
- Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris : J.-P. Delarge, 399 p.

- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève trad.). Paris : Éditions Sociales, 419 p. [1934].
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. et L. Sève, trad.). Paris : la Dispute, 600 p. [1931].
- Vinaixa, A.-M. (2000). Centre de vacances : La tendance est au « mieux vivre ensemble ». *Loisirs Éducation, JPA*, 383, septembre-octobre, p. 4.
- Virilio, P. (2002). *Ce qui arrive*. Paris : Galilée, 109 p.
- Vulbeau, A. (1993). *Du Gouvernement des enfants*. Paris : Desclée de Brouwer, 158 p.
- Walpole, H. (2008). *The Letters of Horace Walpole V7 (1891)*. Whitefish, MT : Kessinger, 556 p. 1891.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, pp. 158-177.
- Watzlawick, P. (1991). *Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution* (A.-L. Hacker, trad.). Paris : Seuil, 118 p. 1988. [1986].
- Watzlawick, P. (2014). *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication* (E. Roskis, trad.). Paris : Seuil, 238 p. 1978. [1976].
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. et Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication* (J. Morche, trad.) Paris : Seuil, 280 p. 1972. [1967].
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. et Fisch, R. (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapie* (P. Furlan, trad.). Paris : Seuil, 495 p. [1974].
- Weber, M. (1963). *Le Savant et le politique* (J. Freund, trad. ; R. Aron, préface). Paris : Plon, 185 p. 1959. [1919].
- Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Heidelberg, Allemagne : Mohr Siebeck, 948 p. 1921.
- Wilde, G. J. S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents : propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, 31(4), pp. 441-468.
- Winborn, M. D., Meyers, A. W. et Mulling, C. (1988). The Effects of Gender and Experience on Perceived Exertion. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, pp. 22-31.
- Winkelmann, A. (2010). The colonie as political instrument. Dans D. Dubowitz (dir.), *Fascismo abbandonato. The children's colonie of Mussolini's Italy* (pp. 115-119), Stockport, R.-U. : Dewi Lewis, 136 p.
- Wittgenstein, L. J. J. (1993). *Tractatus logico-philosophicus* (G.-G. Granger, trad.). Paris : Gallimard, 128 p. 1921.
- Wojciechowski, J.-B. (1992). « L'hygiène Par l'Exemple ». *Regards Sociologiques*, 3, pp. 63-83.
- Wolff, J. (2006). Risk, fear, blame, shame and the regulation of public safety. *Economics and Philosophy*, 22, pp. 409-427.

- Zelizer, V. (1994). *Pricing the Priceless Child : The Changing Social Value of Children*, édition revisitée. Princeton, NJ : Princeton University Press, 294 p. 1985.
- \*Zondervan, H. (1928). *Het Spel bij Dieren, Kinderen en Vilwassen Menschen [Le Jeu chez les Animaux, les Enfants et les Adultes]*. Amsterdam, Pays-Bas : Nederlandse bibliotheek, 283 p.
- Zuckerman, M., Kolin, E. A., Price, L. et Zoob, I. (1964). Development of a sensation-seeking scale. *Journal of Consulting Psychology*, 28(6), décembre, pp. 477-482.
- \*Zuckerman, M. (1980). Sensation seeking and its biological correlates. *Psychological Bulletin*, 88(1), pp. 187-214.
- \*Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, 4(3), pp. 285-293.
- Zuckerman, M. (1990). The psychophysiology of sensation seeking. *Journal of Personality*, 1, pp. 313-345.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York, NY : Cambridge Press, 459 p.

#### Presse :

- Agence France Presse (2009). UMP : « La dénonciation est un devoir républicain ». *Le Nouvel Observateur*, 7 février.
- Debarbieux, É. (2008). La gifle, signe de l'immense solitude des enseignants. Entretien réalisé par V. Soulé. *Libération*, 22 mars.
- Derbyshire, D. (2007). How children lost the right to roam in four generations. *Daily Mail*, 15 juin.
- Janin, M. (2002). Centre de loisirs : polémique après l'accident. *Le Parisien*, 26 juillet.
- Le Monde. (2018). *Donald Trump envisage d'armer les enseignants* (source AFP), 22 février.
- Média+. (2016). Sous la bannière « France Info », le service public va regrouper ses forces. *Média+*, 2042, 12 juillet.
- Nouvelliste et Feuille d'Avis du Valais. (1969). *Horrible tragédie sur la côte française du Lac Léman*. 19 août. Suisse, p. 1. 16 p.
- Santucci, F.-M. (1999a). L'abbé Cottard devant la justice des hommes. En 1998, la virée en mer organisée par le chef des scouts fit cinq morts. *Libération*, 18 octobre.
- Santucci, F.-M. (1999b). « Saint Joseph assistance, ça marche très bien ». En 1992, l'abbé rassurait les parents en confiant la sécurité au « bon Dieu ». *Libération*, 18 octobre.
- Santucci, F.-M. (1999c). L'abbé Cottard charge son prochain. L'accusé répète qu'«il n'est pas responsable» du raid tragique des scouts. *Libération*, 19 octobre.

## Sites Internet :

Administration française : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23425>

APAC Assurances : <http://www.apac-assurances.org/pages/public/>

BAFA et BAFD : <http://www.bafa-bafd.gouv.fr>

Blog Université Toulouse 2 Le Mirail : Bordes, V. (2011). *Quelle évolution pour l'animation face à la tentative de marchandisation des associations d'éducation populaire ?* 5ème Colloque International de l'Animation, 7 p. <https://blogs.univ-tlse2.fr/bordesveronique/files/2017/05/Communication-Colloque-Animation-11-V-Bordes.pdf>

Breizh-info.com : Dir, J. (2018). *Facebook, Twitter et les réseaux sociaux : une machine à enfermer et à formater les individus ?* 13 février. [https://www.breizh-info.com/2018/02/13/88018/facebook-twitter-et-les-reseaux-sociaux-une-machine-a-enfermer-et-a-formater-les-individus#disqus\\_thread](https://www.breizh-info.com/2018/02/13/88018/facebook-twitter-et-les-reseaux-sociaux-une-machine-a-enfermer-et-a-formater-les-individus#disqus_thread)

CMF Système : Martin-Fréville, C. (2018). *Philosophie, politique, pouvoir et puissance*. CMF Système. <https://cmfsysteme.wordpress.com/2018/03/07/questions-de-methode/> (mis en ligne le 7 mars 2018).

Développement durable et territoires : Michel-Guillou, É. (2010). « Moser Gabriel, 2009, *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*, Bruxelles, De Boeck, Collection : Ouvertures Psychologiques, 298 p. ». *Développement durable et territoires*, 1(1), mai. <http://journals.openedition.org/developpementdurable/8422> (mis en ligne depuis le 7 mai 2010).

Dhnet.be, site d'information belge : *Julie et Mélissa, 20 ans déjà : quelles traces de la psychose-Dutroux aujourd'hui ?* 24 juin 2015. <https://www.dhnet.be/actu/faits/julie-et-melissa-20-ans-deja-quelles-traces-de-la-psychose-dutroux-aujourd-hui-558ac77c3570f340d752fde8>

Durham University : Gibson, D. J. (1965). *Colonies de vacances : in France today*. Thèse présentée à Durham University, NC. <http://etheses.dur.ac.uk/10228/>

Francebourse.com : Francebourse (2014). *CRM : L'UCPA booste sa relation client avec Oracle Marketing Cloud et Micropole*. 6 novembre. [https://www.francebourse.com/fiche\\_news\\_102566.fb](https://www.francebourse.com/fiche_news_102566.fb)

Geopolicraticus : Nielsen, J. N. (2012). *Ecological Temporality and the Axes of Historiography*, 4 novembre. <https://geopolicraticus.wordpress.com/2012/11/04/ecological-temporality-and-the-axes-of-historiography/>

Histoiredejouer.blogspot.com : Hardy, C. (2016). *Terrains d'aventure*, 2 mai. <https://histoiresdejouer.blogspot.com/2016/05/terrains-daventures.html>

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Besse-Patin, B. (2012). *Le Bafa ou une ingénierie de la conformation*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques

professionnelles, CNAM, 3-5 juillet, 12 p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00803191v2/document>

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Besse-Patin, B. (2017). *Les frontières dans les coulisses de l'organisation*. Les rencontres de Courcelles, 19 avril, 18 p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01518733/document>

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Besse-Patin, B. (2019). Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris XIII (direction : G. Brougère), 659 p. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02078649/document>

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Casalfiore, S. (2003). *Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution*. 33 p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603515/document> (mis en ligne depuis le 25 juin 2011).

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Magne, L. (2010). Histoire sémantique du risque et de ses corrélats. *Journées d'histoire de la comptabilité et du management*, France, 24 p. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00465954/document> (mis en ligne depuis le 22 mars 2010).

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Pierre, J. (2009). Des brevets d'Etat d'éducateur sportif aux diplômes professionnels de 1963 à nos jours. Réflexion sur les enjeux et les débats relatifs aux réformes du tronc commun. Dans D. Bernardeau-Moreau et C. Collinet (dir.), *Les Éducateurs sportifs en France depuis 1945. Histoire et sociologie d'une profession* (pp. 85-116), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 205 p. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00827951> (mis en ligne depuis le 30 mai 2013).

Hyper Articles en Lignes (HAL) : Ruet, C. (2001). *La responsabilité pénale pour faute d'imprudence après la loi n°2000-647 du 10 juillet 2000 tendant à préciser la définition des délits non-intentionnels*, 16 p. <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01671446/document>

IFSTTAR (Institut Français des Sciences et Techniques des Réseaux de l'Aménagement et des Transports) : Assailly, J.-P. (1990). Le risque accidentel à l'adolescence et sa prévention : Volume 2. *Le concept de risque et la genèse du risque accidentel chez les jeunes*. Rapport LPC-INRETS, 131, 281 p.

In Situ, revue des patrimoines : Toulhier, B. (2008). Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? *In Situ*, 9. (mis en ligne le 5 septembre 2013).

Korczak.fr : Korczak, J. (2009). *Code du Tribunal des Pairs* (J. Rzewuski, trad.). Association Française Janusz Korczak, 31 juillet, 4 p. [1918]. <http://korczak.fr/m2enfants/tribunal/code-tribunal-korczak1.html>

- Le Devoir : Paré, I. (2019). *À vos marques, prêts, jouez !*, 19 juillet.  
[https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/559020/le-jeu-libre-en-disparition-le-mal-des-nouvelles-generations?fbclid=IwAR3ZPZGri6idZQ0b-wzLg\\_PKo9o711K1c5uvd51-Cw1Pdx4tAU5YN\\_NwQAI#Echobox=1563532625](https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/559020/le-jeu-libre-en-disparition-le-mal-des-nouvelles-generations?fbclid=IwAR3ZPZGri6idZQ0b-wzLg_PKo9o711K1c5uvd51-Cw1Pdx4tAU5YN_NwQAI#Echobox=1563532625)
- Lemoniteur.fr : Quinton, M. (2008). *Base Aire de jeux Paris 20e*, 1er octobre.  
<https://www.lemoniteur.fr/article/base-aire-de-jeux-paris-20e.1133629>
- Le Musée de la Colo : Bataille, J.-M. (2013). *Le glossaire des colonies de vacances*, octobre, 12 p.  
[http://lemuseedelacolo.fr/wp-content/uploads/2013/10/Glossaire-des-colonies-de-vacances\\_Bataille\\_Jean-Marie\\_2013.pdf](http://lemuseedelacolo.fr/wp-content/uploads/2013/10/Glossaire-des-colonies-de-vacances_Bataille_Jean-Marie_2013.pdf)
- Le Social en Fabrique : Raibaud, Y. (2018a). *La fermeture des colos : le risque ou le care ?* Le Social en Fabrique. <https://www.lesocialenfabrique.fr/fermeture-colonies-vacances-risque-care-yves-raibaud.html>
- Liens Social : Mignon, J.-M. (2007). Une histoire de l'éducation populaire. Propos recueillis par K. Rouff. *Lien Social*, 859, 1<sup>er</sup> novembre. [Document numérique]. <https://www.lien-social.com/Une-histoire-de-l-education-populaire>
- Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.jeunes.gouv.fr>
- PB Works : *Urie Bronfenbrenner - Bibliographie, Concept de macrosystème, Concept d'exosystème, Concept de mésosystème, Concept de microsystème.*  
<http://com3109.pbworks.com/w/page/8623027/Urie%20Bronfenbrenner-%20Bibliographie> [et pages suivantes]
- Play-scapes.com (site suspendu) : <http://www.play-scapes.com/play-design/contemporary-design/playgrounds-rip-safety-rules-tim-gill/>
- Préfecture de l'Yonne : Vial, J.-P. (2019, s.d.). *La Responsabilité dans les accueils collectifs de mineurs.*  
<http://www.yonne.gouv.fr/Politiques-publiques/Jeunesse-sports-et-vie-associative/Jeunesse/Accueils-collectifs-de-mineurs/Cadre-reglementaire-et-declaration-des-accueils>
- Rahan.org : Hachet, P. (2000b). *Interview de Pascal Hachet à l'occasion de la sortie de son livre « Psychanalyse de Rahan ».* Interview menée par M. Rioux, août.  
<http://www.rahan.org/interview/interviewPHachet.html>
- RelationClientMag.fr : Levin, M.-J. (2018). *Second souffle pour l'esprit UCPA*. 22 juin.
- Rethinking Childhood : <https://rethinkingchildhood.com/>
- Scouts et Guides de France : Scoutisme Français. (2018). *Guide Réglementaire*, [actualisé le 3 avril], 67 p.
- The Conversation : Flanquart, H. (2017). *Face aux risques : comment choisir entre liberté et sécurité ?*  
*The Conversation*, 13 novembre.

- The Conversation : Bocquet, J.-M. (2019). Débat : Les colonies de vacances, tremplins vers une société durable ? *The Conversation*, 7 juillet. <https://theconversation.com/debat-les-colonies-de-vacances-tremplins-vers-une-societe-durable-119859>
- The Conversation : Bocquet, J.-M. et Dheilly, C. (2018). Les colonies de vacances seraient-elles vraiment devenues du tourisme ?! *The Conversation*, 1<sup>er</sup> mai.
- Thrivingschools.org : Venturino, J. (2015). *When It Comes To Playgrounds, Is Risk Its Own Reward ?* 3 novembre. <https://thrivingschools.kaiserpermanente.org/when-it-comes-to-playgrounds-is-risk-its-own-reward/>
- Unige.ch Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant : entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. 19 p. [tiré de *Perspectives*, 26(3), septembre, pp. 543-562]. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_16.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.rtf)
- Université du Québec à Chicoutimi : Adler, A. (2001). *Connaissance de l'Homme. Étude de caractérologie individuelle* (J. Marty, trad.) [à partir de l'édition de (1966). Paris : Payot, 250 p.]. 202 p. 1949. [1927].
- Université du Québec à Chicoutimi : Marx, K., Engels, F. [et Weydemeyer, J.] (2002). *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach* (R. Cartelle et G. Badia, trad.) [à partir de l'édition de (1970). Paris : Éditions sociales, 155 p.]. 59 p. 1952. [écriture : 1845-1846, publication : 1932]. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels\\_Marx/ideologie\\_allemande/Ideologie\\_allemande.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/ideologie_allemande/Ideologie_allemande.pdf)
- Université du Québec à Chicoutimi : Montesquieu (2002). *De l'Esprit des lois. Livre I à VIII* [à partir de l'édition établie, présentée et annotée par L. Versini (1995). Paris : Gallimard, vol. I : pp. 1-604 ; vol. II : pp. 605-1628]. 144 p. [1758].
- VertigO, la revue électronique en sciences de l'environnement : Kermisch, C. (2012). Vers une définition multidimensionnelle du risque. *VertigO*, 12(2), septembre, 19 p. <https://journals.openedition.org/vertigo/12214> (mis en ligne le 15 octobre 2012).
- VertigO, la revue électronique en sciences de l'environnement : Meschinet De Richemond, N. (2016). Modernité, anachronisme et ambivalence des risques et catastrophes naturelles à travers l'approche géohistorique. *VertigO*, 16(3), décembre, 32 p. <http://journals.openedition.org/vertigo/18034> (mis en ligne le 20 décembre 2016).
- Voie de l'écoute : Faure, J.-P. (2010). [http://www.voie-de-l-ecoute.com/01\\_ACCUEIL.html](http://www.voie-de-l-ecoute.com/01_ACCUEIL.html)

### Documents de travail :

Caisse d'Allocations Familiales des Alpes-Maritimes, Direction Départementale de la Cohésion Sociale des Alpes-Maritimes, Fonds de Solidarité et de Promotion de la Vie Associative, Collectif



Ensemble Sublimons l'Animation. (2017). *Label Qualité ACM. Accueil Collectif de Mineurs extrascolaire sans hébergement*, 67 p.

#### Textes officiels :

Loi sur le non-consentement de l'enfant à un acte sexuel, article 331, 28 avril 1832.

Loi relative à la surveillance des établissements de bienfaisance privés de plus de dix enfants, 14 janvier 1933.

Instruction du 18 mai 1937, relative à l'organisation et au fonctionnement des colonies et camps de vacances subventionnés par l'État.

Décret-loi relatif aux enfants maltraités ou moralement abandonnés, au placement des mineurs, à l'action éducative en milieu ouvert, 17 juin 1938.

Loi assurant la sécurité dans les établissements de natation, n°51-662, 24 mai 1951.

Décret relatif à la protection des mineurs à l'occasion des vacances scolaires, des congés professionnels et des loisirs, n°60-94, 29 janvier 1960.

Loi sur "*La profession d'éducateur physique ou sportif et les écoles ou établissements où s'exerce cette profession*", n°63-807, 6 août 1963.

Décret instituant des Brevets d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur et de Directeur de centres de vacances et de loisirs, n°73-131, 8 février 1973.

Arrêté relatif au contrôle des établissements et centres de placement hébergeant des mineurs à l'occasion des vacances scolaires, des congés professionnels et des loisirs, 19 mai 1975.

Loi sur l'intégration des personnes handicapées, n°75-534, 30 juin 1975.

Loi Mazeaud, n°75-988, 29 octobre 1975.

Loi relative à la répression du viol et de certains attentats aux mœurs, n°80-1041, 23 décembre 1980.

Arrêté relatif à la réglementation des centres de loisirs sans hébergement, 20 mars 1984.

Loi Avice, n°84-610, 16 juillet 1984.

Loi Bredin, n°92-652, 13 juillet 1992.

Arrêt Costedoat : Cour de Cassation, assemblée plénière, 25 février 2000.

Loi Buffet, n° 2000-627, modifiant la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984, relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, 6 juillet 2000.

Loi Fauchon, n°2000-647, 10 juillet 2000.

Loi sur l'organisation des centres de vacances et de loisirs, n°2001-624, 17 juillet 2001.

Arrêt Cousin : Cour de Cassation, assemblée plénière, 14 décembre 2001.

Arrêté concernant le suivi sanitaire des mineurs, 20 février 2003.

Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, n°2005-102, 11 février 2005.

Ordonnance relative au régime de protection des mineurs accueillis hors du domicile parental à l'occasion des vacances scolaires, des congés professionnels ou des loisirs, n°2005-109, 1<sup>er</sup> septembre 2005.

Décret relatif à l'engagement éducatif pris pour l'application de la loi n° 2006-586 du 23 mai 2006 relative au volontariat associatif et à l'engagement éducatif, n° 2006-950, 28 juillet 2006.

Arrêté fixant les modalités d'organisation des BAFA et BAFD en ACM, 22 juin 2007

Décret relatif aux conditions de mise en œuvre du repos compensateur des titulaires d'un contrat d'engagement éducatif, n° 2012-581, 26 avril 2012.

Décret relatif à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires, n° 2013-77, 24 janvier 2013.

Arrêté relatif aux BAFA et BAFD en ACM, 15 juillet 2015.

Transposition de la directive européenne n°2015/2302, dite "Travel", relative aux voyages à forfait et aux prestations de voyage, 25 novembre.

#### Archives :

Archives du Parquet de Nice. (1958). 10 septembre.

#### Dictionnaires :

*Larousse* (2011).

*Larousse* (2012).

*Larousse* (2018).

#### Filmographie :

Berri, C. (1981). *Le maître d'école*.

Carles, P. (2001). *La Sociologie est un sport de combat*.

Carné, M. (1938). *Le Quai des brumes*.

Cayatte, A. (1967). *Les Risques du métier*.

Chaplin, C. (1936). *Les Temps Modernes*.

Clouzot, H.-G. (1956). *Le Mystère Picasso*.

Gion, C. (1978). *Le Pion*.

Hamburg, J. (2004). *Polly et moi*.

Miller, C. (1976). *La meilleure façon de marcher*.  
Nakache, O. et Toledano, É. (2006). *Nos Jours heureux*.  
Richardson, T. (1962). *La solitude du coureur de fond*.  
Tati, J. (1958). *Mon oncle*.

#### Documentaires et archives vidéo, :

Crampon, A. (2015). *Des terrains d'aventures pour enfants d'âge maternel*. Document numérique.  
Talon, J. (2017). *17 ans, premier bilan*. Arte. 52 minutes.

#### Vidéo :

Peretti-Watel, P. (2009a). *Qu'est-ce que le principe de prévention ?* <http://www.repid.com/Le-principe-de-prevention.html#video> (mise en ligne le 4 novembre).-  
Peretti-Watel, P. (2009b). *La prévention connaît-elle aujourd'hui des dysfonctionnements ?* <http://www.repid.com/Le-principe-de-prevention.html#video> (mise en ligne le 4 novembre).

#### Emission de radio :

Europe 1 (2019). *Aujourd'hui, quel avenir pour les colonies de vacances ?*, 16 mai. (avec Bataille, J.-M. et Carayon, A.).  
France Culture (1977a). *Les vies retranchées*, 5 août. (avec Deligny, F.).  
France Culture (1977c). *La brèche aux loups*, 19 août. (avec Deligny, F.).  
France Culture (2010). *La fabrique de l'histoire*, 28 juin. (avec Bordat, D.).  
France Culture (2018b). *Rue des Écoles, « partir en colonie, découvrir son pays »*, 6 mai. (avec Lee Downs, L. et Raibaud, Y.).  
France Inter (2012). *La décolonisation : la fin des colonies de vacances*. 28 février. (avec Barbat, J., Deschamps, J.-K. et Lee Downs, L.).

#### Document audio :

BBC : Giddens, A. (1999). *Risk, The Reith Lectures (lecture n°2)*.

#### Conférences et interventions orales citées :

\*Poujol, G. (1997). Discours lors des premières Assises régionales de l'animation, organisées par l'Organisme de Recherche et de Formations en Education et Animation, Toulouse, 2 octobre.

- Pourtois, J.-P. (2012). Séminaire “Recherche en Sciences humaines : méthodologie, épistémologie - Construire et réaliser une recherche en Sciences Humaines” en Master de Recherche en Sciences de l’Éducation, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, 17 au 20 janvier.
- Pourtois, J.-P. (2014). *Éduquer aujourd’hui : est-ce encore possible ?* Conférence donnée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse, 2 avril.
- \*Sirota, R. (2015). L’usage des catégories dans l’accueil des tout petits : quelle pertinence accorder à la catégorie d’âge ? *Observatoire National de la petite enfance, Journée d’étude*, 7 avril.
- Tronto, J. (2012b). *Le risque ou le care ?* Débats publics : Est-ce ainsi que les hommes vivent ? Théâtre national de Bordeaux en Aquitaine, 29 novembre.

### Chanson :

Perret, P. (1966). *Les Jolies Colonies de vacances*.

\*

### Ouvrages, revues et articles consultés :

- Banet, A. (2010). *Conscience du risque et attitudes face aux risques chez les motocyclistes*. Thèse de Doctorat en psychologie à l’Université Lyon 2. (direction : R. Martin), 22 décembre. 330 p.
- Barker, R. G. et Wright, P. V. (1955). *Midwest and its children : The psychological ecology of an American town*. New-York, NY : Harper and Row, 532 p.
- Bernardeau Moreau, D. et Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 272 p.
- Belton, L. et Coninck (de), F. (2007). Des frontières et des liens. Les topologies du privé et du professionnel pour les travailleurs mobiles. *Réseaux*, 140(1), pp. 67-100.
- Carlson, J. M. (1993). Television Viewing : Cultivating Perceptions of Affluence and Support for Capitaliste Values. *Political Communication*, 10, pp. 243-257.
- Cefaï, D. et Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation ? De *Frame Analysis* à *Forms Of Talk*, Dans D. Cefaï et L. Perreau (dir.), *Erving Goffman et l’ordre de l’interaction* (pp. 230-263), Paris : Presses Universitaires de France et Amiens : CURAPP-ESS/CEMS-IMM, 466 p.
- Ceméa. (1994). La sécurité dans les activités. *Les Dossiers de Vers l’Éducation Nouvelle*, 25, 2<sup>ème</sup> édition augmentée, 56 p.
- Chopelin, P., Crépin, A., De Francesco, A., Hème de Lacotte, R., McPhee, P., Moullier, I. et Schönpflug, D. (2014). 1815 début de l’histoire « contemporaine » ? *Annales historiques de la Révolution française*, 378, pp. 119-149.

- Direction Départementale de la Cohésion Sociale de la Somme (2014). *Vacances et loisirs des mineurs. Instructions départementales*, 15 p.
- Fauchier-Delavigne, M. (2018). On a coupé les enfants de la nature. *Le Monde*, 6 mai.
- Freud, S. (1968). Considérations actuelles sur la guerre et la mort, Dans *Essais de psychanalyse* (Dr. S. Jankélévitch trad., revue par l'auteur), Paris : Payot, (pp. 235-267), 280 p. 1920. [1915].
- Gignoux, P. (dir.) (2000). *Ressembler au monde. Étude sur le microcosme et le macrocosme dans l'Antiquité orientale*. Turnhout, Belgique : Brepols, 250 p.
- Godard, O. (2002). Risques et précautions : paysage intellectuel. *Après-demain*, 444-446, juin-août, pp. 3-7.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. Dans [textes recueillis et présentés par] Y. Winkin (dir.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149), Paris : Minuit. 252 p.
- Govare, P. (1904). *L'Assurance Maritime Anglaise*. Paris : Augustin Challamel, 166 p.
- Journé, B. et Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude. *M@n@gement*, 1(11), pp. 27-55.
- Lescouarch, L. (2016). *Approches qualitatives de la recherche*. Document de travail pour le Master 2 MEEF, CADEF et CPE, 14 septembre. 56 p.
- Morin, E. (2008). *La Méthode* (6 volumes), 1 : *La Nature de la Nature*, 2 : *La Vie de la Vie*, 3 : *La Connaissance de la Connaissance*, 4 : *Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, 5 : *L'Humanité de l'Humanité. L'identité humaine*, 6 : *L'Éthique*. 2 tomes. Paris, Seuil, 2512 p. [1977, 1980, 1986, 1991, 2001, 2004].
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 160 p.
- Ott, L. (dir.) (2013). La vraie sécurité vient de la vie, pas du contrôle. Dans *Travail social, les raisons d'agir* (pp. 116-118), Paris : Eres, 256 p.
- Peretti-Watel, P. et Moatti, J.-P. (2009). *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*. Paris : Seuil, 106 p.
- Pursell, C. (2015). *From Playgrounds to Playstation*. Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 216 p.
- Rouart, M.-F. (2008). *Les Structures de l'aliénation*. Paris : Éditions Publibook, 316 p.
- Schleidt, W. M. (1962). Die historische Entwicklung der Begriffe « Angeborenes auslösendes Schema » und « Angeborener Auslösemechanismus ». *Der Ethologie. Z. Tierpsychologie*, 19, pp. 697-722.

Schmitt, G. (dir.) (2014). Oser le risque. Anticipation et responsabilité. *Le Sociographe*, 45, mars, 144 p.

Schneider, M. (1978). *Jean-Jacques Rousseau et l'espoir écologiste*. Paris : Pygmalion, 189 p.

Trémintin, J. (2005d). L'animateur face au risque : quelle marge de manœuvre ? *Le Journal de l'Animation*, 61, septembre, pp. 18-33.

Vial, J.-P. (2003). *Vacances et loisirs des jeunes. Guide de la responsabilité*. Paris : Juris Service, 189 p.

#### Revues consultées :

*Instructeurs, Instructeurs Actualités, Vers l'Éducation Nouvelle, Vie Sociale et Traitements, Les Cahiers de l'Animation* (Ceméa).

*Camaraderie* (Francas).

*Loisirs Éducation, Jeunesse au Plein Air* (JPA).

*Animation magazine* (UFCV).

*Le Journal de l'Animation*.

#### Emission de radio consultée :

France Culture (1977b). *Le radeau du dernier recours*, 12 août. (avec Deligny, F.).

#### Conférences et interventions orales consultées :

Belleville, G. (2015). *Assieds-toi et écris Ta thèse ! Trucs pratiques pour la rédaction scientifique*.

Intervention à l'Université de Strasbourg, EED Unistra, 8 juillet.

Lévi-Strauss, C. (1984). *Entretien avec Claude Lévi-Strauss, par B. Pivot*, *Apostrophes*, 4 mai.

Stevens, A. (2018). *Liberté et déterminisme, Séance 1*. Université Populaire de Marseille, 7 février.

#### Sites Internet consultés :

Ameli.fr : <http://www.risquesprofessionnels.ameli.fr/>

Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Legisocial : <https://www.legisocial.fr/reperes-sociaux/taux-cotisations-accident-du-travail-2018.html>

Play England : Ball, D., Gill, T. et Spiegel, B. (2012) *Managing Risk in Play Provision. Implementation guide*. 120 p. 2008. <http://www.playengland.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>

Play Safety Forum : <https://playsafetyforum.wordpress.com/>

Prevensectes.com : Tessier, M. (1998). *Le drame de Perros-Guirec, une fatalité ?*, 6 août. <http://www.prevensectes.com/intcatho.htm>

Scouts et Guides De France : <https://www.sgdf.fr/le-mouvement/en-bref>

SociologieS : Lamarche, J.-B. (2017). « Présentation de l'article de C. W. Mills « Les actions situées et les vocabulaires de motifs » », *SociologieS* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Charles Wright Mills. <http://journals.openedition.org/sociologies/6044> (mis en ligne le 21 février 2017).

LaToileScoute.net : <https://www.latoilescoute.net/les-textes-reglementaires>

## Remerciements

### **QU'IL VIVE !**

*Ce pays n'est qu'un vœu de l'esprit,  
un contre sépulcre.*

Dans mon pays, les tendres preuves du printemps  
et les oiseaux mal habillés sont préférés  
aux buts lointains.  
La vérité attend l'aurore à côté d'une bougie.  
Le verre de fenêtre est négligé.  
Qu'importe à l'attentif.  
Dans mon pays,  
on ne questionne pas un homme ému.  
Il n'y a pas d'ombre maligne  
sur la barque chavirée.  
Bonjour à peine, est inconnu dans mon pays.  
On n'emprunte que ce qui peut se rendre augmenté.  
Il y a des feuilles, beaucoup de feuilles  
sur les arbres de mon pays.  
Les branches sont libres de n'avoir pas de fruits.  
On ne croit pas à la bonne foi du vainqueur.  
Dans mon pays, on remercie.

René Char, 1948

dans *La Sieste blanche, Les Matinaux (1950/1969)*, (1969, p. 42)

•

Je tiens à remercier :

Mes directeurs de recherche, Jean Houssaye et Laurent Lescouarch.

Les rapporteuses de cette thèse, Madame Véronique Bordes et Madame Martine Janner Raimondi,  
ainsi que Monsieur Jean-Pierre Pourtois pour le temps consacré à la lecture de cette thèse.



Les animateurs et chef scouts qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien, en donnant de leur temps, en parlant de leurs parcours, en partageant leurs visions des choses, en faisant part de leurs impressions.

Les membres du Laboratoire CIVIIC, devenu CIRNEF, et notamment les personnes associées au thème 4, pour nos échanges et les conseils que j'ai pu recevoir.

Mes parents, Jacky et Marie-Claude (relectrice à ses heures perdues).

Mon frère, Elie.

Mes grand-parents, Henry, Marie-Thérèse, Roger et Claudette.

Neslihan.

... pour leur soutien et leur intérêt pour mon engagement universitaire, puis particulièrement pour cette recherche.

Mon oncle Philippe, pour nos échanges philosophiques et politiques.

Josiane Bucher, Francis Campion, Guy et Marie-Thérèse Damelin court, Luc Collard, parmi les nombreux enseignants que j'ai eu le plaisir de rencontrer.

Les chercheurs dont j'ai pu lire les travaux, auxquels j'ai pu me référer. J'ai eu le plaisir de rencontrer certains d'entre eux et d'autres dont je n'ai eu que le plaisir de lire les textes, d'écouter les interviews, que j'ai tout de même eu l'impression de rencontrer, pour un dialogue rendu possible par l'écriture de cette étude.

Magalie Bacou, Jean-Marie Bataille, Baptiste Besse-Patin, Jean-Michel Bocquet, Éric Carton, Véronique Claude, Aude Kérivel et Yves Raibaud, avec qui j'ai partagé l'aventure du rapport ministériel Génération Camp Colo, laquelle m'a permis de mieux connaître la structuration et les dessous de l'animation volontaire.

Les Ceméa de Picardie, l'association ODACE, l'association Mom'en Cirque, la JPA, l'UFCV, le Collectif Camp Colo, ainsi que le Musée de la Colo.

Le groupe Jeux et Pratiques Ludiques des Ceméa, et en particulier Olivier Pelletier pour le mémoire de DEA qu'il a réalisé et m'a transmis.

La Maison de Courcelles, dont Louis, Maël ainsi que la directrice du séjour visité, pour leur accueil.

La DDCS de la Somme et les membres de son personnel, notamment Madame Vencel (nom anonymisé) pour les visites de structures ainsi que pour la possibilité donnée de m'adresser aux organisateurs et directeurs de structures, afin de rencontrer des animateurs pour des entretiens.

Baptiste Besse-Patin, Éric Carton, Alain Crampon, Yves Devendeville, Bernard Duchaussoy, Albert Restoin, Pierre Rosset, Franck Tosolini et Florian Marcon, pour les documents qu'ils ont pu dénicher.

Tous ceux avec lesquels j'ai pu échanger sur l'avancement de ma recherche, particulièrement Roland Allix, Jean-Marie Bataille, Christophe Blanchard, Yves Devendeville, Élie Dheilly, Thierry Dufour, Michel Duterde, Charles Martin-Fréville et Sylvie Payet.

Mes collègues du collège-lycée Saint-Martin d'Amiens, notamment M. Petit, réveillé, par alarme, de travaux un peu tardifs.

Les enfants, jeunes et adultes que j'ai rencontré en ACM à Albert, à Bécourt, à Warloy-Baillon, à Ribemont-sur-Ancre, en Italie, en Ardèche, à Revelles, à la SATÉD, en stage et lors de regroupements.

Mes amis, ainsi que les rencontres réalisées dans les centres, colos, stages et regroupements Ceméa, dont les catégories ne sont pas exclusives et que nous avons peu croisé pour la plupart ces derniers temps (et dont je vous épargne les surnoms) : Alain, Alexandre, Ali, Amandine, Amine, Anthony, Arnaud, Aurélien, Aurore, Bastien, Benoît, Benjamin, Cassandre, Cédric, Charles, Christophe-Angelo, Claudine, Clément, Clément-Michel, Cyril, Dorine, Eliane, Fabien, Franziska, Fred, Jean-Charles, Jeff, Jennifer, Jérôme F., Jérôme J., Julien, Laurie, Leïla, Lisa, Lorene, Marina, Mario, Melanie, Michel, Murphy, Philip, Philippe B., Philippe L., Pierre D., Pierre R., Renaud, Roland, Simon, Souleymane, Stéphanie, Sylvie, Vianney, Vincent, Yamina, Yves.

Tarzan, Safran, Uka (1), Bibi, Roxane, Elsa, Dick, Babou, Uka (2), ainsi que Minou-gris, Ruslie, Unice et Isa, animaux auprès desquels nous avons beaucoup appris.

# Table des matières

## **Tome 1**

Sommaire p. 1

Préambule p. 2

Chapitre 1 - Cadre théorique p. 7

### **1.1 - ACM et animateurs p. 7**

1.1.1 - Quelques repères socio-historiques sur les ACM p. 7

1.1.2 - ACM : Les structures actuelles p. 14

1.1.3 - L'organisation des colonies de vacances, des centres et du scoutisme p. 18

1.1.4 - Les animateurs p. 21

1.1.4.1 - Origines, cadre p. 23

1.1.4.2 - L'âge p. 24

1.1.4.3 - Des animateurs, des animatrices p. 25

1.1.4.4 - Origines sociales p. 25

1.1.4.5 - Motivations p. 26

1.1.4.6 - Environnement p. 28

1.1.4.7 - La construction de l'animateur p. 30

### **1.2 - Les risques p. 31**

1.2.1 - Définir le risque p. 31

1.2.2 - Aux sources du mot "risque" p. 33

1.2.3 - Les pratiques : Reflet de perceptions et d'acceptabilités du risque p. 37

1.2.4 - Des types de risques p. 40

1.2.4.1 - *Risque subi et risque couru* p. 40

1.2.4.2 - *Risque perçu et risque préférentiel* p. 40

1.2.4.3 - Le risque, une affaire collective ou individuelle ? p. 43

1.2.4.4 - Entre condamnation et promotion du risque p. 45

Chapitre 2 - Du risque dans la société au risque en ACM p. 50

### **2.1 - Enfance, risques et sécurité p. 50**

2.1.1 - Rapports à la sécurité p. 50

2.1.2 - La vie de l'enfant : sujet de tension p. 51

2.1.3 - L'enfant surveillé p. 52

2.1.4 - Droits de l'enfant p. 52

2.1.5 - Santé et sécurité p. 55

## **2.2 - Risques et animation p. 58**

### 2.2.1 - Pertes et prix en ACM p. 58

2.2.1.1 - Pertes et prix qui concernent les enfants p. 59

2.2.1.1.1 - Accidents mortels p. 59

2.2.1.1.2 - Une variété de pertes et de gains p. 63

2.2.1.2 - Pertes et prix : d'autres victimes et bénéficiaires que les enfants p. 64

2.2.1.2.1 - Pertes et prix, dans une extériorité à l'ACM p. 64

2.2.1.2.2 - Pertes et prix concernant l'équipe d'animation p. 65

2.2.1.2.3 - Pertes et prix concernant l'organisateur p. 69

### 2.2.2 - Aléas et incertitude p. 69

2.2.2.1 - Des aléas liés au public p. 70

2.2.2.2 - Des aléas liés à l'équipe d'animation p. 72

2.2.2.3 - Des aléas liés à l'environnement p. 72

2.2.2.4 - Des aléas au regard du temps p. 77

2.2.2.5 - Des aléas ? p. 77

## **2.3 - L'appréhension des risques dans l'animation p. 78**

### 2.3.1 - Le préalable d'une situation de risque p. 80

2.3.1.1 - Sécurité : loi et morale p. 80

2.3.1.2 - Textes réglementaires et responsabilité p. 80

2.3.1.3 - La formation p. 96

2.3.1.3.1 - La formation des animateurs : le BAFA p. 96

2.3.1.3.2 - Les brevets sportifs p. 101

2.3.1.3.3 - Secours, soins, assistance sanitaire p. 103

2.3.1.4 - Assurances p. 106

2.3.1.5 - Les enquêtes de prévention p. 108

2.3.1.6 - Préparation de l'équipe p. 108

2.3.1.7 - Les prestataires p. 109

2.3.1.8 - Pour l'inspection ? p. 110

2.3.1.9 - Préalables et *in situ* : Repérer les risques p. 111

### 2.3.2 - Le concomitant à une situation de risque p. 112

2.3.2.1 - Techniques et conseils pratiques : repérer les risques, s'y adapter p. 112

2.3.2.2 - Percevoir les risques par les sens p. 114

2.3.2.3 - Repérer les dangers et les risques : les *affordances* p. 114

### 2.3.3 - Successivement à une situation de risque p. 116

## **Chapitre 3 - De la complexité des risques dans l'animation p. 119**

### **3.1 - La place du risque dans les ACM p. 119**

3.1.1 - Idéologie et risque p. 120

3.1.2 - Pédagogie et risque p. 123

3.1.3 - L'ambivalence du risque et la pédagogie p. 126

3.1.4 - Organisations et risque p. 129

3.1.5 - Pratiques d'ACM et risque p. 131

3.1.6 - Études sur les risques dans l'animation p. 133

3.1.6.1 - L'étude d'un formateur : Fontier (1981) p. 133

3.1.6.2 - Une étude scientifique : Pelletier (2002) p. 134

### **3.2 - Des approches individuelles des risques pour les animateurs p. 135**

3.2.1 - L'animateur et le risque p. 135

3.2.1.1 - La personne et le risque p. 135

3.2.1.2 - Profils d'animateurs p. 138

3.2.1.3 - Agent, acteur, auteur p. 140

3.2.1.4 - L'animateur et la règle, la contrainte, la déviance p. 142

3.2.2 - L'animateur et les paradoxes p. 147

3.2.2.1 - Risques contradictoires et décisions p. 147

3.2.2.2 - Réalités de premier ordre, réalités de second ordre p. 150

### **3.3 - Des effets contre-intuitifs de la gestion des risques en ACM p. 153**

Chapitre 4 - Orientation et démarche de recherche : ancrages méthodologiques p. 160

**4.1 - Un sujet passionnant et polémique p. 160**

**4.2 - À propos de notre posture et notre démarche épistémologique de recherche p. 161**

**4.3 - Notre approche p. 162**

4.3.1 - Préalable p. 162

4.3.2 - Posture p. 164

4.3.3 - Démarches p. 165

4.3.4 - Axe de questionnement directeur p. 167

**4.4 - Pré-enquêtes p. 168**

4.4.1 - Enquête ethnographique par observation (in)directe p. 169

4.4.1.1 - Les conditions de la pré-enquête p. 169

4.4.1.2 - À quoi sert l'enquête ethnographique ? Intérêt et limites p. 170

4.4.1.3 - Description du recueil de données p. 171

4.4.2 - L'enquête par questionnaire, première approche de la pensée des animateurs p. 172

4.4.2.1 - Le questionnaire : Intérêt et limites p. 173

4.4.2.2 - Nature et description du questionnaire p. 173

4.4.2.3 - Les animateurs répondants p. 174

4.4.2.4 - Comment présenter notre questionnaire ? p. 175

4.4.2.5 - Prélèvement, organisation et utilisation des données p. 176

**4.5 - Problématique p. 177**

**4.6 - Enquête ethnographique : Entretiens p. 179**

- 4.6.1 - La mise en place de cet entreprise de recherche p. 179
  - 4.6.1.1 - Méthodologie p. 179
  - 4.6.1.2 - Précautions d'usage relatives à la conception de l'instrumentation p. 179
  - 4.6.1.3 - Une instrumentation pour l'obtention de données p. 181
- 4.6.2 - Pourquoi aller vers une méthode d'entretien semi-directif ? Intérêts et limites p. 184
- 4.6.3 - Description du recueil de données p. 184
  - 4.6.3.1 - Comment décidons-nous de mener les entretiens : la construction d'une posture p. 184
  - 4.6.3.2 - Quel échantillon pour les entretiens ? p. 186
  - 4.6.3.3 - Conditions de passation p. 188
  - 4.6.3.4 - Organisation de l'entretien p. 189
    - 4.6.3.4.1 - Réflexion préalable aux entretiens p. 189
    - 4.6.3.4.2 - De la présentation au lancement des entretiens p. 191
    - 4.6.3.4.3 - La conduite des entretiens p. 192
    - 4.6.3.4.4 - Fin et conclusion des moments d'entretien p. 195
- 4.6.4 - Au sujet des entretiens p. 195
  - 4.6.4.1 - Présentation du guide pratique d'entretien p. 195
  - 4.6.4.2 - Les moments d'entretien p. 201
  - 4.6.4.3 - Regards sur les entretiens p. 208

#### **4.7 - La validité de nos travaux p. 215**

- 4.7.1 - Validité interne : Quelle crédibilité accorder aux résultats ? p. 215
- 4.7.2 - Validité externe : Quelle transférabilité ? p. 217
- 4.7.3 - Constance interne : Quelle fidélité ? p. 218
- 4.7.4 - Objectivité : Quelle fiabilité ? p. 219
- 4.7.5 - Éthique et déontologie p. 219

## **Tome 2**

### **Chapitre 5 - Risques et environnements, une approche écologique des données p. 222**

#### **5.1 - Modèle d'analyse p. 222**

- 5.1.1 - Présentation de l'approche écologique p. 222
- 5.1.2 - Qu'est-ce que l'écologie du développement humain ? p. 224
- 5.1.3 - Intérêts du modèle p. 230

#### **5.2 - Les données p. 231**

- 5.2.1 - Premiers résultats p. 231
- 5.2.2 - Se saisir des données p. 234
- 5.2.3 - La catégorisation p. 235
- 5.2.4 - Les données sous le prisme du modèle de Bronfenbrenner (1986) p. 236

5.2.5 - Des risques et des opportunités p. 238

### **5.3 - Macrosystèmes p. 239**

5.3.1 - Les données macrosystémiques évoquées dans les entretiens p. 239

- 5.3.1.1 - Loi p. 240
- 5.3.1.2 - Les cadres de la formation p. 247
- 5.3.1.3 - Institutions p. 248
- 5.3.1.4 - Société p. 250

5.3.2 - Synthèse des cadres d'interaction macrosystémiques p. 252

- 5.3.2.1 - Loi p. 252
- 5.3.2.2 - Les cadres de la formation p. 254
- 5.3.2.3 - Institutions p. 254
- 5.3.2.4 - Société p. 254

### **5.4 - Exosystèmes p. 255**

5.4.1 - Les données exosystémiques évoquées dans les entretiens p. 255

- 5.4.1.1 - ACM-ACM auxquels ils n'ont pas participé p. 256
- 5.4.1.2 - ACM-Parents des enfants p. 259
- 5.4.1.3 - ACM-Lieux d'accueils des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil) p. 279
- 5.4.1.4 - ACM-Organismes de formation p. 283
- 5.4.1.5 - ACM-Organisateurs p. 285
- 5.4.1.6 - ACM-Médias et réseaux sociaux p. 301
- 5.4.1.7 - ACM-Environnement indirect de l'animateur p. 304
- 5.4.1.8 - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail) p. 305
- 5.4.1.9 - ACM-Cadres spécifiques p. 308
  - 5.4.1.9.1 - Les intervenants p. 308
  - 5.4.1.9.2 - Cadres spécifiques dédiés à la sécurité p. 310
- 5.4.1.10 - ACM-Environnement extérieur p. 315
  - 5.4.1.10.1 - De l'opportunité de la rencontre p. 315
  - 5.4.1.10.2 - Nuisances p. 316
  - 5.4.1.10.3 - L'ouverture au monde extérieur p. 316
  - 5.4.1.10.4 - Centre-route p. 317
  - 5.4.1.10.5 - Des pratiques de prévention p. 320

5.4.2 - Synthèse des cadres d'interaction exosystémiques p. 327

- 5.4.2.1 - ACM-ACM auxquels ils n'ont pas participé p. 327
- 5.4.2.2 - ACM-Parents des enfants p. 331
- 5.4.2.3 - ACM-Lieux d'accueils des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil) p. 332
- 5.4.2.4 - ACM-Organismes de formation p. 332
- 5.4.2.5 - ACM-Organisateurs p. 335
- 5.4.2.6 - ACM-Médias et réseaux sociaux p. 335
- 5.4.2.7 - ACM-Environnement indirect de l'animateur p. 336
- 5.4.2.8 - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail) p. 336
- 5.4.2.9 - ACM-Cadres spécifiques p. 336
- 5.4.2.10 - ACM-Environnement extérieur p. 337

**Chapitre 6 - Risques et environnements : niveaux mésosystémiques et microsystémiques p. 340**

### **6.1 - Mésosystèmes p. 340**

6.1.1 - Les données mésosystémiques évoquées dans les entretiens p. 340

- 6.1.1.1 - ACM-Amis p. 340

- 6.1.1.2 - ACM-Famille p. 342
- 6.1.1.3 - ACM-Travail / études / diplômes annexes p. 344
- 6.1.1.4 - ACM-Loisirs p. 350
- 6.1.1.5 - ACM-Engagements p. 352
- 6.1.1.6 - L'ACM et "l'ailleurs" p. 353

## 6.1.2 - Synthèse des cadres d'interaction *mésosystémiques* p. 359

- 6.1.2.1 - ACM-Amis p. 359
- 6.1.2.2 - ACM-Famille p. 359
- 6.1.2.3 - ACM-Travail / études / diplômes annexes p. 359
- 6.1.2.4 - ACM-Loisirs p. 361
- 6.1.2.5 - ACM-Engagements p. 361
- 6.1.2.6 - L'ACM et "l'ailleurs" p. 362

## **6.2 - Microsystèmes p. 363**

### 6.2.1 - Les données *microsystémiques* évoquées dans les entretiens p. 363

- 6.2.1.1 - Animateur-enfant p. 364
  - 6.2.1.1.1 - Spécificités p. 364
  - 6.2.1.1.2 - L'animateur et la sécurité de l'enfant p. 375
  - 6.2.1.1.3 - Interactivité animateur/enfant p. 380
- 6.2.1.2 - Animateur-membre de l'équipe d'animation p. 381
  - 6.2.1.2.1 - Profils d'animateurs, vus par les animateurs p. 381
  - 6.2.1.2.2 - Situations récurrentes et ponctuelles, pratiques différentes p. 382
  - 6.2.1.2.3 - Organisations et décisions collectives p. 384
  - 6.2.1.2.4 - Animateur-directeur p. 390
  - 6.2.1.2.5 - Jeux d'équipe d'animation p. 393
- 6.2.1.3 - Triades et structures interpersonnelles plus larges p. 394
  - 6.2.1.3.1 - Animateur-enfant-enfant p. 394
  - 6.2.1.3.2 - Animateur-animateur-enfant p. 397
  - 6.2.1.3.3 - Animateur-directeur-enfants p. 400
  - 6.2.1.3.4 - Tétrades p. 401
  - 6.2.1.3.5 - Le collectif p. 403
- 6.2.1.4 - Animateur-activité p. 410
  - 6.2.1.4.1 - Des activités à risque ? p. 410
  - 6.2.1.4.2 - L'animateur et l'activité p. 410
  - 6.2.1.4.3 - Tolérance culturelle p. 412
  - 6.2.1.4.4 - Postures et risque p. 413
  - 6.2.1.4.5 - Règles et activités dites dangereuses p. 415
  - 6.2.1.4.6 - La réussite de l'activité p. 416
  - 6.2.1.4.7 - Matériel protégé, matériel protecteur p. 417
- 6.2.1.5 - Le milieu, les espaces p. 418
  - 6.2.1.5.1 - L'extérieur p. 418
  - 6.2.1.5.2 - Dans les structures p. 422
  - 6.2.1.5.3 - L'environnement imaginaire p. 427
  - 6.2.1.5.4 - Environnement relationnel et humain p. 429
- 6.2.1.6 - Blessures et désagréments p. 430
- 6.2.1.7 - Animateur-outil p. 433

### 6.2.2 - Synthèse des cadres d'interaction *microsystémiques* p. 436

- 6.2.2.1 - Animateur-enfant p. 437
- 6.2.2.2 - Animateur-membre de l'équipe d'animation p. 440
- 6.2.2.3 - Triades et structures interpersonnelles plus larges p. 442
- 6.2.2.4 - Animateur-activité p. 445
- 6.2.2.5 - Le milieu, les espaces p. 449
- 6.2.2.6 - Blessures et désagréments p. 452



Chapitre 7 - Risques et environnements : *chronosystèmes* et regards sur l'usage du modèle de Bronfenbrenner (1986) p. 455

**7.1 - Chronosystèmes p. 455**

7.1.1 - Les dimensions *chronosystémiques* évoquées dans les entretiens p. 455

- 7.1.1.1 - Macro-chronosystèmes p. 456
- 7.1.1.2 - Exo-chronosystèmes p. 459
  - 7.1.1.2.1 - L'avenir de l'enfant p. 459
  - 7.1.1.2.2 - Autrefois, l'animation... p. 464
  - 7.1.1.2.3 - Synchronismes p. 465
- 7.1.1.3 - Méso-chronosystèmes p. 466
  - 7.1.1.3.1 - Quand j'étais petit p. 466
  - 7.1.1.3.2 - Expériences d'animation p. 471
  - 7.1.1.3.3 - Évolutions personnelles p. 474
  - 7.1.1.3.4 - Transitions écologiques p. 478
  - 7.1.1.3.5 - Dans ce centre-là... : Comparaisons p. 479
- 7.1.1.4 - Micro-chronosystèmes p. 482
  - 7.1.1.4.1 - Les temps du séjour p. 483
  - 7.1.1.4.2 - Risques et fatigue p. 485
  - 7.1.1.4.3 - Mono- et multi-temporalités p. 499
  - 7.1.1.4.4 - Préparation et programmation p. 502
  - 7.1.1.4.5 - Crises p. 505
  - 7.1.1.4.6 - Les rapports à l'incertitude p. 507
  - 7.1.1.4.7 - Incertitude permanente, incertitudes ponctuelles p. 516

7.1.2 - Synthèse des cadres d'interaction *chronosystémiques* p. 516

- 7.1.2.1 - Macro-chronosystèmes p. 516
- 7.1.2.2 - Exo-chronosystèmes p. 517
  - 7.1.2.2.1 - L'avenir de l'enfant p. 517
  - 7.1.2.2.2 - Autrefois, l'animation... p. 519
  - 7.1.2.2.3 - Synchronismes p. 520
- 7.1.2.3 - Méso-chronosystèmes p. 520
  - 7.1.2.3.1 - Quand j'étais petit p. 520
  - 7.1.2.3.2 - Expériences d'animation p. 521
  - 7.1.2.3.3 - Évolutions personnelles p. 522
  - 7.1.2.3.4 - Transitions écologiques p. 523
  - 7.1.2.3.5 - Dans ce centre-là... : Comparaisons p. 523
- 7.1.2.4 - Micro-chronosystèmes p. 524
  - 7.1.4.4.1 - Les temps du séjour p. 525
  - 7.1.4.4.2 - Risques et fatigue p. 526
  - 7.1.4.4.3 - Mono- et multi-temporalités p. 526
  - 7.1.4.4.4 - Préparation et programmation p. 526
  - 7.1.4.4.5 - Crises p. 527
  - 7.1.4.4.6 - Les rapports à l'incertitude p. 528
  - 7.1.4.4.7 - Incertitude permanente, incertitudes ponctuelles p. 533

## **7.2 - Discussion au sujet du modèle et de ses limites p. 534**

7.2.1 - Les limites du modèle p. 534

7.2.2 - Interprétation des données : avertissements p. 539

## **Chapitre 8 - La meilleure façon de risquer p. 541**

### **8.1 - Quid de l'ontosystème ? p. 541**

8.1.1 - Caractéristiques systémiques p. 541

8.1.2 - Environnement et milieu p. 544

8.1.3 - Des rapports au risque p. 545

8.1.4 - Des profils de rapport au monde p. 546

### **8.2 - Des limites de la gestion des risques p. 551**

8.2.1 - Les effets contre-intuitifs p. 552

8.2.1.1 - "L'Autre" : un risque ? p. 552

8.2.1.2 - Toujours des vacances ? p. 555

8.2.1.3 - Les robots p. 562

8.2.1.4 - Inadaptations p. 569

8.2.1.5 - L'impression que tout se passe bien p. 575

8.2.2 - Hybris p. 582

8.2.3 - Les objets de maîtrise ? p. 583

8.2.3.1 - Des limites à la maîtrise des espaces p. 583

8.2.3.2 - Des limites à la maîtrise du temps p. 585

8.2.3.3 - Des limites à la maîtrise des personnes p. 587

8.2.3.4 - Des limites à la maîtrise des relations p. 589

### **8.3 - Les frontières p. 592**

8.3.1 - Les frontières dans le modèle écosystémique p. 592

8.3.2 - Types des frontières établies p. 593

8.3.2.1 - Les frontières interpersonnelles p. 594

8.3.2.2 - Les frontières temporelles p. 611

8.3.2.3 - Les frontières spatiales p. 611

8.3.2.4 - Les frontières internes à l'animateur p. 615

8.3.3 - Au sujet des frontières p. 617

8.3.3.1 - La technologie : mobilité et mouvance des frontières p. 617

8.3.3.2 - Des frontières idéologiques et culturelles p. 620

**Conclusion p. 623**

**Références documentaires p. 630**

**Remerciements p. 678**

**Table des matières p. 681**

**Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM)**

Comment l'environnement influence-t-il les rapports aux risques des animateurs volontaires, exerçant dans le cadre des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) - organisations liées aux vacances collectives de la jeunesse ? Ambigu et saturé de sens, le risque désigne à la fois ce qui est pris et ce dont il faut se protéger. Il implique des enjeux pour l'obtention d'un gain, sous couvert d'incertitude (Goffman, 1974). Dans le cadre des ACM, ces enjeux apparaissent d'ordres divers (physique, moral, affectif, juridique, économique, symbolique...). Dans cette recherche, le modèle écologique de développement humain décrit par Bronfenbrenner (1986) est mobilisé afin d'organiser les données issues de l'entretien de 23 animateurs en 5 niveaux de systèmes en inter-relation, révélant alors des sous-systèmes. Les systèmes vont du plus global, le *macrosystème* (lois, société, institutions étatiques, cadre des formations), au *microsystème*, dans l'ACM. L'entrée par ces niveaux d'analyse passe par le *mésosystème* et l'*exosystème*, faisant respectivement référence aux interactions de l'ACM avec un système engageant l'animateur (famille, loisirs, études, amis, engagements, autres espaces) ou non (autres ACM, organismes de formation et organisateurs - certains participant aux mouvements d'éducation

populaire -, parents, autres lieux d'accueil, médias et réseaux sociaux, entourage indirect, intervenants, cadres dédiés à la sécurité, environnement extérieur). Enfin, le *chronosystème* traduit les dynamiques interactives de ces systèmes. Une telle organisation des données permet de considérer l'humain dans ses interactions et non dans un système interne. Cela met ainsi en valeur une intersubjectivité du risque, dont l'acception se décale du *risque objectif* - associé à un animateur universel et un environnement abstrait -, et du *risque subjectif*, certes valorisé par des environnements variés. Les expériences rapportées par les animateurs témoignent d'une variété de rapports à l'incertitude : tantôt fuie, minimalisée ou recherchée, certains naviguant entre ces positions ou visant un juste milieu. Leurs actions sont guidées soit par la prédestination ou le fatalisme, soit par le déterminisme et le principe de causalité, ou encore par libre arbitre ou existentialisme, avec un être humain unique maître de ses actes et de leur sens. Dans une tension entre liberté et sécurité, la gestion des risques est sujette à une démesure, vers un *risque zéro*, laquelle s'accompagne d'effets contre-intuitifs ici recensés (enfants limités dans leurs expériences fondatrices, inadaptation à l'imprévu, fatigue latente, stress, surabondance de normes, critérisation, protocoles absorbant l'attention, pratiques de surveillance, défiance en l'humain et confiance en la *sécurité passive*, fermeture de structures), alléguant une balance bénéfices/risques. Si la réduction du risque s'accompagne de recherches de maîtrise de l'espace, du temps et de l'humain, celle-ci révèle, par ailleurs, le travail des frontières. Interpersonnelles, ces dernières marquent des statuts de protection, séparent les publics pour tendre alors à la simplification des complexités intersubjectives. Interterritoriales, elles tendent à créer des milieux voulus adaptés, se coupant de dangers de la nature mais pas de l'impact d'une telle sectorisation. Intertemporelles, elles marquent une planification et un séquençage de l'activité des enfants. Internes à l'animateur, celui-ci se voit tiraillé entre engagement, désir et assignation (voir Bajoit, 2003). Ainsi, les rapports aux risques sont non seulement influencés par l'environnement mais révèlent des interactions avec lui, ne se pensent pas sans lui. Alors, une réduction des risques sans considération *éthique de l'intersubjectivité et de l'environnement* apparaît insatisfaisante.

**Mots clés :** animateurs volontaires, Accueils Collectifs de Mineurs, rapports aux risques, écologie du développement humain.

### **The reports to risks of volunteer youth leaders in holiday camps.**

How does environment influence the reports to risks of volunteers youth leaders into the Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) ? Ambiguous and saturated with sense, risk could design both what can be taken as well as implies protection. Risk involves challenges for obtaining gain, and implies uncertainty (Goffman, 1974). Holiday camps drain issues of different orders (physical, morale, affective, legal, economic, symbolic...). In this work, the ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1986) is used to organize the 23 youth leaders interviews' datas in 5 interrelated environmental levels of systems, thus revealing subsystems. The levels of systems spread from the more global one, the *macrosystem* (laws, society, state structures, formation's frame), to the *microsystem* corresponding to the holiday camp. The access to these levels of system is done through the *mesosystem* and the *exosystem* respectively corresponding to the presence of an interaction between the holiday camp and a system engaging the youth leader (family, hobbies, studies, friends, involvement, other spaces) or not (other holiday camps, promoters and training organizations -, some of them involved in popular education movements, parents, other sites for child and young, mass media and social networks, indirect close contacts, intervenants, security's referents, outside environment). Finally, the *chronosystem* shows the interactive dynamics of these systems. This kind of data organization allowed us to consider individuals in their permanent interaction, and not in an inner system. Moreover, this highlights the intersubjectivity of risk, for which the meaning shifts from the objective risk-associated with an universal youth leader and an abstract environment -, and a subjective risk, valorized by varied environments. The experiences told by these volunteers testify of various reports to uncertainty : sometimes avoided, lowered or researched, some navigating between these postures or aiming the golden middle way. Also, their acts are driven either by predestination or fatalism, by determinism and previously existing causes or by free will or existentialism, and the human subject solely responsible for giving meaning to acts and their sense. In view of a tension between freedom and security, risks administration may be immoderate, moving towards a zero risk, with some counterintuitive effects (young limited on their founding experiences, maladjustment to unforeseen, latent tiredness, stress, superabundance of norms, criterionization, heed absorbing protocols, supervisory practices, mistrust in human and faith in *passive security*, closings of organizations), putting forward risk-benefit ratio. Furthermore, the reduction of risk is accompanied by research of control on space, time and humans, revealing boundaries. Interpersonal ones mark protection status, separate the public to tend to a simplification of the intersubjective complexity. Interterritorial ones make create safe intended environments, disconnecting of some natural dangers, but not much from the impact of such sectorization. Intertemporal ones involve planning and sequenced activities for young. Internal's volunteers ones make them torn between commitment, desire and assignment (see Bajoit, 2003). Overall, reports to risks are not only influenced by environment but indicate interactions with him/it, always present. So, decreasing risk without *intersubjective ethic and natural ethic* couldn't be satisfactory.

**Keywords :** volunteer youth leaders, holiday camps, reports to risks, the ecology of human development.

# ERRATUM

## Les rapports aux risques des animateurs d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) Dheilly Cyril, 2019

- Le modèle de compréhension des chronosystèmes (Figure 3 ; Dheilly, 2019 - Tome 2 : p. 456 et Tome 3 : p. 465) ne reprend pas avec exactitude les informations de l'Adaptation du modèle de Bronfenbrenner aux données (Figure 2 ; Dheilly, 2019, Tome 2 : et Tome 3 : p. 464) alors que cela devrait être le cas.

- Les citations attribuées à :

Bronfenbrenner, U. (2009). Ecological models of human development. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), *Readings on the development of children* (pp. 14-19), New York, NY : Freeman. [1ère publication dans *International Encyclopedia of Education*, 3, Oxford, NY : Elsevier, 1989].

sont à attribuer à :

Gauvain, M et Cole, M. (2009). Ecological models of human development. U. Bronfenbrenner. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), *Readings on the development of children* (pp. 14-19), New York, NY : Freeman. 351 p. [1ère publication dans *International Encyclopedia of Education*, 3, Oxford, NY : Elsevier, 1989].



Normandie Université

## THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat en

### Sciences de l'Éducation

Préparée au sein de l'Université de Rouen et Caen Normandie

### Les rapports aux risques des animateurs volontaires d'Accueils Collectifs de Mineurs (ACM)

Présentée et soutenue par  
Cyril DHEILLY

Thèse soutenue publiquement le vendredi 15 novembre 2019  
devant le jury composé de

Madame Véronique BORDES	Professeure, Université de Toulouse	Rapporteuse
Monsieur Jean HOUSSAYE	Professeur émérite, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Madame Martine JANNER-RAIMONDI	Professeure, Université de Villetaneuse	Rapporteuse
Monsieur Laurent LESCOUARCH	Professeur, Université de Rouen et Caen Normandie	Co-directeur de thèse
Monsieur Jean-Pierre POURTOIS	Professeur, Université de Mons (Belgique)	Examineur

Thèse dirigée par Jean HOUSSAYE et Laurent LESCOUARCH (co-directeurs),  
laboratoire CIRNEF

### Tome 3 : Annexes



# **Tome 3 : Annexes**

## **Annexe 1 : Extraits d'entretiens classés par niveaux de systèmes**<sup>1</sup>

**4-456**

### **1 (5.3) - Macrosystèmes** **4-33**

1.1 (5.3.1.1) - Loi	4
1.2 (5.3.1.2) - Formation	21
1.3 (5.3.1.3) - Institutions	24
1.4 (5.3.1.4) - Société	27

### **2 (5.4) - Exosystèmes** **34-178**

2.1 (5.4.1.1) - ACM-ACM auxquels ils n'ont pas participé	34
2.2 (5.4.1.2) - ACM-Parents des enfants	40
2.3 (5.4.1.3) - ACM-Lieux d'accueils des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil)	80
2.4 (5.4.1.4) - ACM-Organismes de formation	90
2.5 (5.4.1.5) - ACM-Organisateurs	94
2.6 (5.4.1.6) - ACM-Médias et réseaux sociaux	127
2.7 (5.4.1.7) - ACM-Environnement indirect de l'animateur	133
2.8 (5.4.1.8) - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail)	134
2.9 (5.4.1.9) - ACM-Cadres spécifiques	141
2.10 (5.4.1.10) - ACM-environnement extérieur	157

### **3 (6.1) - Mésosystèmes** **179-217**

3.1 (6.1.1.1) - ACM-Amis	179
3.2 (6.1.1.2) - ACM-Famille	182
3.3 (6.1.1.3) - ACM-Travail / études / diplômes annexes	186
3.4 (6.1.1.4) - ACM-Loisirs	201
3.5 (6.1.1.5) - ACM-Engagements	205

---

<sup>1</sup> Note : Ici, la numérotation entre parenthèses, successive au titre de chacune des parties, correspond au plan tel qu'il apparaît dans la thèse. À partir du chapitre 9 de la thèse (partie 6 dans les annexes), les extraits d'entretien ici présentés sont ceux qui ne sont pas apparus dans les parties précédentes.

3.6 (6.1.1.6) - L'ACM et "l'ailleurs" 207

**4 (6.2) - Microsystèmes** 218-343

4.1 (6.2.1.1) - Animateur-enfant 218

4.2 (6.2.1.2) - Animateur-membre de l'équipe d'animation 242

4.3 (6.2.1.3) - Triades et structures interpersonnelles plus larges 265

4.4 (6.2.1.4) - Animateur-activité 294

4.5 (6.2.1.5) - Le milieu, les espaces 312

4.6 (6.2.1.6) - Blessures et phobies 330

4.7 (6.2.1.7) - Animateur-outil 334

**5 (7.1) - Chronosystèmes** 344-452

5.1 (7.1.1.1) - Macro-chronosystèmes 344

5.2 (7.1.1.2) - Exo-chronosystèmes 348

5.3 (7.1.1.3) - Méso-chronosystèmes 359

5.4 (7.1.1.4) - Micro-chronosystèmes 391

**6 (8) - La meilleure façon de risquer** 453-456

6.1 (8.2) - Des limites à la gestion des risques 453

6.2 (8.3) - Les frontières 455

**Annexe 2 : Guide pratique d'entretien** 457-461

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif de données relatives aux entretiens** 462

**Annexe 4 : Modélisations** 463-466

**Annexe 5 : Regard sur notre écrit** 467-483

**Annexe 6 : Présentation des travaux de Fontier (1981) et Pelletier (2002)** 484-488



# **Annexe 1 : Extraits d'entretiens classés**

## **par niveaux de systèmes**

Note : Ici, la numérotation entre parenthèses, successive au titre de chacune des parties, correspond au plan tel qu'il apparaît dans la thèse.

À partir du chapitre 9 de la thèse (partie 6 dans les annexes), les extraits d'entretien ici présentés sont ceux qui ne sont pas apparus dans les parties précédentes.

Les symboles x2, x3, ..., correspondent au nombre de fois où l'extrait désigné apparaît dans cet annexe.

### **1 (5.3) - Macrosystèmes**

#### **1.1 (5.3.1.1) - Loi**

##### **- Indispensable loi**

Ils ont étudié le truc... Difficile de se positionner, « *je suis neutre* » - Omayma

« Je pense que... pfff... comment elle est, je pense que... han ! pfff... franchement, honnêtement je... j'ai pas d'avis précis dessus quoi, je me dis si... s'il me... s'ils mettent des choses en place, s'ils mettent des lois en place, des décrets *et cætera*, c'est qu'il y a une raison, c'est qu'ils ont réfléchi, c'est qu'ils ont étudié le... qu'ils ont étudié le truc quoi, donc voilà quoi, après... j'en pense... J'ai pas... j'ai pas d'avis positif, j'ai pas d'avis négatif, franchement je suis... je suis neutre. Je suis uniquement ce que... ce que je... enfin, la loi quoi, ce qu'il faut faire, je le fais... et après, j'ai pas de... j'ai... enfin, j'arriverais pas à me positionner, honnêtement euh...\* (rires) »

Si on me dit que je n'ai pas le droit, je trouve une autre manière de faire... - Céline

« Je connais pas trop la législation, donc euh je peux pas vraiment en parler... mais euh...non, non, non vraiment je connais pas trop la législation... vraiment... dans ses détails... donc euh... [E : Il y a des choses que tu sais ou... ?] Bah non mais après c'est plus... non franchement, non... la législation je la connais pas beaucoup... donc je suis pas... Je sais pas vraiment... en parler... [...] [E : Hum. Et toi, tu... toi tu sais pas vraiment ?] Bah non, je connais... après si on me dit « *non* » euh... c'est... enfin c'est... « *non on a pas le droit de faire ça* »... « *bah d'accord, écoutez* »... Voilà. On trouve une autre manière de faire autre chose ou quoi que ce soit. »

La loi, il faut la respecter (lourde mais importante) - Steve

« La législation, Eh bien, il faut la respecter. De toute façon, on n'a pas le choix. Elle nous est imposée, donc tout ce qui est hygiène pour les campings, *et cætera*. C'est comme ça. Après, des fois, ça peut nous paraître relou à faire au quotidien parce que ça nous prend du temps et du temps qu'on ne passe pas avec les enfants aussi. Mais, si elle a été créée, c'est qu'il y a dû avoir des incidents

auparavant. Après, ouais, ça peut paraître relou, mais bon, c'est important quoi. C'est la réglementation, on doit la respecter, et puis c'est comme ça. »

### On ne rigole pas avec la loi - Davy

« Non [il ne m'a semblé être en dehors de la législation] ! Sur ça, j'essaye d'être vigilant quoi. On ne peut pas rigoler là-dessus. Il ne faut pas... il y a peut-être eu par moment, voilà... fait qu'on parte un peu plus trop loin, mais on essaye de revenir aux choses. Mais non, pour moi ce sont des choses qui sont importantes. »

### La loi est importante - Davy

« Eh bien, ce n'est pas un frein, ce n'est pas un frein, elle est importante, voilà. Il faut vivre avec, de toute façon la législation, voilà, ce sont les lois. Tout ce qui « est attrait » à tout, à ce qu'on puisse vivre correctement dans notre pays, il faut se conformer à la législation, c'est important. »

### J'applique bêtement - Indra

« Il y a des trucs, je pense que je ne pense pas parce que j'applique un peu bêtement. »

### Elle est raisonnable, il faut la suivre ! - Loïc

« Je la trouve assez euh... assez juste... un... un animateur pour douze en sortie pour les plus de 12 ans... pour les moins de 12 ans, je sais pas trop parce que je... je le fais très peu... un pour 8 en baignade... je trouve ça... raisonnable, même si ça... ça embête les enfants parce qu'on peut... on peut pas envoyer tous les enfants en même temps à l'eau, ok, on est obligés de faire des roulements mais... quand il y a des... quand il y a des problèmes... moi je me vois pas surveiller 20 gamins en même temps dans l'eau... c'est impossible ! On peut pas tous les surveiller, il y en a partout, ils... ils se coulent... ils se coulent, ils... en plus de... des lois... obligés de nager pour aller les voir, c'est... c'est pas gérable... donc je pense que oui, si il y a des législations, ça répond à des vraies demandes et à des vrais besoins... Un animateur seul peut pas s'occuper d'un nombre infini d'enfants... donc, oui ça permet de... de peser les choses... de pas... et même plus généralement en dehors des sorties, dire « *il faut tant d'animateurs, pour tant d'enfants* » dans... pendant la session, il faut tant de diplômés, je trouve ça... je pense que c'... les règles sont... sont faites pour nous... pas que ce soit le boxon, pas qu'on se retrouve à s'occuper de trop d'enfants... trop d'enfants en même temps et qu'on sorte pas. Je pense que les législations sont... plutôt bonnes. [E : Donc ça c'est le taux d'encadrement, il y aurait d'autres choses sur la législation ?] Après c'est... il y a plus de niveau... de problème... tout ce qui est sanitaire. Donc les repas-témoins... les... les inspections des locaux, des euh... on peut pas, je pense que c'est aussi obligatoire, on peut pas laisser des enfants manger n'importe quoi... vivre n'importe où... et dans n'importe quelles conditions. S'il y a eu des... s'il y a des contrôles c'est qu'il y a eu des abus, donc s'il y a des abus, c'est que les règles sont là pour une bonne raison... Je... je vois ça comme ça... donc oui c'... je trouve ça important de réguler... les... en... les... les endroits où sont... où sont amenés les enfants... et par qui ils sont encadrés. [E : Parce que ça évolue... ça évolue la... la législation ?] Ouais ! Ça arrête... ça arrête pas d'évoluer, comparé aux nouvelles attentes, là... rien que déjà pour ce qu'on a fait... on a fait trois jours à Paris, et on nous a sorti une législation qui venait de... du ministère... de l'éducation, je crois, non de la jeunesse ! De la jeunesse, pour les sorties... on nous a dit « *que vous êtes en risque d'attentat, il faut pas rester en grand groupe, il faut vous diviser en plusieurs groupes* ».

On nous a donné les consignes. S'il y a un problème, il faut... il faut... il faut pas rester à l'endroit, il faut s'en aller... il faut compter les enfants... il faut les suivre, enfin il faut qu'ils nous suivent... il faut... »

### La loi traduit ce qui est faisable - Omayma

« Donc, quand tu vas dans l'eau, et que t'as... et que tu veux y aller, parce que même si t'as plus (davantage) d'enfants pour moi c'est pas possible... Si t'as un nombre d'enfants précis, avec lequel tu dois aller dans l'eau... C'est que.. voilà quoi, c'est que tu peux pas veiller sur un enfant de plus. Si la loi elle te dit ça, c'est que voilà, c'est pas possible, tu peux pas... si c'est 8 enfants, tu peux pas y aller avec 10 enfants. Sinon dans la loi ce serait 10 enfants... tu vois ? »

### La législation : il en faut ! - Thibault

« Ouais, sinon, après, au niveau de la législation, enfin... de toute façon, il en faut une, parce que sinon ça devient vite n'importe quoi, donc... [...] Oui [c'est nécessaire]. Oh oui. Après pfff... ouais, non, il y aurait trop de... il y aurait trop de problème si c'était : « chacun gère son... ses règles » en fait. Enfin, ce serait n'importe quoi. Donc oui, c'est nécessaire. Il ne faut pas trop que ça devienne envahissant, enfin que ce soit régi que par les règles, parce que bon des moments, on a un peu ce sentiment-là que... de pas faire ça, parce que ça, ça nous l'interdit, mais... je pense qu'au fond, c'est quand même nécessaire d'avoir une législation. [...] Au début, quand j'ai commencé, oui. Enfin, je voulais faire des trucs, on me disait : « *ah oui mais non, ça c'est pas permis...* ». Alors j'ai plus d'exemple parce que c'est... ça remonte à il y a longtemps, mais... au début, j'ai eu un peu ce sentiment-là, de me dire : « *d'accord, en fait, enfin on peut pas... à chaque fois qu'on nous... veut faire un truc, c'est pas possible !* » Et du coup, là, maintenant, aujourd'hui, je pense que c'est nécessaire qu'il y ait une législation, mais... bah qu'elle soit pas trop omniprésente non plus quoi. [...] C'est pas trop mon dada la législation. (rires) [...] Non. [E : Et tu disais que ça pourrait être vite n'importe quoi ?] Bah s'il n'y a pas de législation, si par exemple on disait à chaque directeur : « *vous mettez en place vos règles* »... enfin, qu'il n'y avait pas de tru... de législation au-dessus, je pense que oui, ça deviendrait vite n'importe quoi, parce que chacun ferait à sa sauce quoi. Il faut quand même un... une institution au-dessus qui fixe les grandes règles quoi. »

### De l'utilité de la loi - Léa

« Je pense que c'est trop. Après, forcément, sans règle, ce serait un peu mal parti aussi, je pense qu'il faut aussi un peu poser des bases forcément, on en a besoin. [...] Je pense, il y a des choses utiles, par exemple, quand je pense pour des fiches de sorties ou des décharges de responsabilité, ça je trouve ça normal. Si un parent vient le chercher beaucoup plus tôt, c'est normal qu'on fasse quelque chose pour qu'il s'en aille. Ça c'est des choses basiques et je trouve ça bien en fait, parce que même pour des fiches de sorties, il suffit que... il y a un parent qui ne sait pas où est son enfant, il regarde les fiches de sortie et il voit qu'on est partis à tel endroit à telle heure, ce qu'on fait *et cætera*. »

### - Garde-fou

### Garde-fou au commerce de l'animation - Tiffanie

« Ça évite que, on va dire qu'il y ait des gens farfelus qui fassent n'importe quoi. [E : Ouais ! Ouais, tu penses que ça sert à ça aussi ?] À encadrer, oui encadrer que ça ne fasse pas n'importe quoi. [E : Ça

pourrait être quoi n'importe quoi ?] N'importe quoi, je ne sais pas... Tu vois qu'ils gèrent n'importe comment. Enfin, les taux d'encadrement c'est bien même si des fois je les trouve un peu élevés. Je trouve que 12 gamins c'est un peu chaud, dix, ce serait déjà mieux. Après oui, tant mieux parce que sinon déjà... des fois, on est en sureffectif. Heureusement qu'il y en a parce que déjà avec... enfin moi, j'ai déjà travaillé dans le centre où j'étais le mercredi, le taux d'encadrement était dépassé. Et franchement, c'est la misère quand tu es deux anims pour 30 maters. [E : Ah oui ! Tu as eu ça ?] Ouais, une journée. Ce n'est franchement pas possible. Et donc, tu te dis que heureusement, il y a la législation donc les directeurs, on va dire ils la respectent parce que si tu te fais contrôler, tu es obligé. Donc, heureusement parce que sinon, ça ferait tout et n'importe quoi.

Après, ça deviendrait commerce en gros, on ne dirait pas « *ouais, on prend les enfants pour, comme ça, ça paye et ça ramène de l'argent* », il faut voir aussi cette dimension-là. On ne va pas se mentir. [E : Il y en a qui le voient comme ça ?] Je pense, ouais. Enfin, après je n'ai jamais vécu, mais je pense que quand même c'est une réalité qu'il ne faut pas se cacher. [E : Hum ! Et tu en penses quoi, de ça ?] Eh bien, c'est des enfants, ce n'est pas de l'argent (rires) donc. Je ne sais pas quoi te dire quoi. Enfin, tu penses déjà à la sécurité et tout ça avant tout, et pas à ton budget. [E : Hum ! Et ce n'est pas compatible, tu penses ?] Qu'est-ce qui n'est pas compatible ? Enfant ou argent ? Eh bien enfin, tu es là pour leur faire passer des vacances, des trucs, des machins. Après, bien évidemment, c'est aussi le budget qui fait ton centre. Si tu as du budget, tu vas faire des sorties, tu vas faire des activités de ouf, *et cætera*. Si tu n'as pas de budget, tu vas réduire quoi. Mais, je pense que ce n'est pas l'objet premier quand les enfants arrivent. »

« *Tu es obligé d'avoir des limites sinon tu ne sais pas où est-ce que tu vas* » - Marine

« Oui. C'est un peu délicat, tu vois en tant qu'anim, tu ne fais pas beaucoup de législation je trouve. Enfin, tu connais la loi, mais qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Comment je perçois la législation ? [...] Moi, c'est la législation en général que je trouve barbant. [...] Mais, après, c'est obligatoire pour que ça se déroule quand même bien. C'est toujours pareil. Tu es obligé d'avoir des limites sinon tu ne sais pas où est-ce que tu vas. »

La loi permet d'avoir la maîtrise - Steve

« Donc, ça permet en cas de contrôle ou en cas d'incident avec un enfant de comment dire « *zut, intoxication alimentaire* ». Eh bien, au moins, on a découvert si... enfin, on voit où est le problème, ça vient de nous, comment on a géré notre stock d'aliments, le frais, tout ça. Ou si ça venait déjà de la base des aliments. Donc c'est aussi une sécurité pour nous, pas que pour les enfants. Après, ouais, ça peut paraître relou, mais bon, c'est important quoi. C'est la réglementation, on doit la respecter, et puis c'est comme ça. [E : Et il y a des cas où ça te paraît vraiment comme ça, « *lourd* » ?] Par exemple, la traçabilité c'est découper toutes les étiquettes de chaque aliment. Des fois, ça nous prend du temps... Déjà pour cuisiner pour 20 enfants, des fois, ça peut être long. Découper les étiquettes, noter et tout ça, au bout d'un moment, on en a marre quoi. Mais, il faut... C'est notre travail, hein, on est obligé de le faire. Après, la réglementation à part ça, eh bien, tout ce qui est baignade, *et cætera*, enfin, c'est normal quoi. On ne peut pas les laisser se baigner n'importe comment sans surveillance dans des lieux qu'on ne connaît même pas. On est obligés d'avoir des qualifications adaptées à ce que les enfants font. Donc, on ne va pas les laisser livrés à eux-mêmes sans maîtriser nous-mêmes ce qu'on va leur laisser faire. Donc si, c'est important de la respecter. De toute façon, ça doit être respecté. »

- Coercitive

Les retombées négatives - Davy

X2 « Au niveau législation, sécurité, si on déconne, c'est quand même les garçons qui sont sous notre responsabilité, on ne peut pas faire n'importe quoi. On est avec de l'humain, on ne travaille pas avec des robots. On est avec de l'humain et l'humain est important. Et s'il y a des soucis, même si on va avoir des soucis avec la législation, le premier des problèmes qu'on va avoir c'est avec les parents. Et ça, il ne faut pas qu'on ne l'oublie. Voilà, les parents récupèrent leurs jeunes, on préfère les voir avec la tête complètement fatiguée, mais hyper heureux que de le voir avec un bras dans le plâtre quoi. Ah, oui ! Ça arrive [des fois que les parents réagissent] ! Les parents ne sont pas dans ce qui est vécu, voilà. Si un des jeunes revient, qu'il s'est tordu le pouce, on appelle les parents bien entendu pour que ça se fasse, la première des choses, et puis leur dire « *Voilà ce qui s'est passé !* ». Mais bon, ça n'empêche qu'ils viennent, et puis, il peut un peu surenchérir les choses. Puis, nous, on est passés complètement à autre chose, le jeune, il va bien et c'est plutôt l'important. Mais, bon, papa et maman, aiment bien leur enfant et il faut faire attention quoi. Mais c'est normal, comme tout parent, il faut être vigilant sur ce qui se passe. Et donc, de ce coup-là, il faut être vigilant et faire attention. Il faut que ça soit... scout ou les routiers prennent leur responsabilité dans les choses quoi. »  
[...] Et puis, il ne faut pas oublier que ce sont les chefs qui sont en première ligne s'il y a le moindre problème quoi. Parce que si là, aujourd'hui, il y a un souci de sécurité, c'est sur moi que ça retombe, donc, on essaye. Même si les gars sont plutôt corrects et font attention, mais s'il y a un souci, c'est sur moi que ça retombe. Donc, je n'ai pas trop envie d'aller au commissariat quoi. (*Rires*) Ça ne m'intéresse pas du tout. Moi, je préfère encore marcher avec mes routiers que de me retrouver derrière les barreaux quoi. »

Pour ne pas être remis en cause - Steve x2

« Donc, ça permet d'éviter tout risque. Et si au moins, si on a tout fait notre... enfin, si tout ce qu'on a fait respectait la législation, donc ça permet de ne pas être remis en cause en cas d'accident. Enfin, au niveau de tout ce qui est alimentaire donc pour le camping, tout ce qui est... zut, j'ai déjà oublié le nom... repas-témoin, traçabilité, tout ça. [E : Ouais ! Alors c'est quoi ça !] Repas-témoin, donc c'est conserver une portion de chaque aliment transformé au frigidaire pendant une semaine pour la consommation. Donc, ça permet en cas de contrôle ou en cas d'incident avec un enfant de comment dire « *zut, intoxication alimentaire* ». Eh bien, au moins, on a découvert si... enfin, on voit où est le problème, ça vient de nous, comment on a géré notre stock d'aliments, le frais, tout ça. Ou si ça venait déjà de la base des aliments. Donc c'est aussi une sécurité pour nous, pas que pour les enfants

Ça peut nous retomber dessus - Sébastien

Je vais dire la sécurité passe avant tout quoi déjà, parce qu'on est responsable. Et s'il arrive quelque chose, eh bien voilà quoi, ça peut nous retomber dessus si on... »

Et sur qui ça retombera ? - Axelle x2

« Des fois où je fais moins attention que d'habitude ?! Non... [...] Non, parce que... Même si voilà... souvent quand on est fatigués, ou qu'on passe une mauvaise journée, on se dit « *oh, pfff... c'est bon, allez jouer dehors puis c'est bien* ». Non jamais... Parce que... Enfin je dis pas que ça m'est pas

arrivée de le faire, mais après je me suis dit non, non, non, non, c'est pas possible. Enfin... C'est toujours ce que je dis, s'il arrive le moindre truc ça nous retombera sur nous, c'est pas sur le gamin ou sur je ne sais qui que ça va retomber, non, non, c'est sur la personne qui devait encadrer. Donc, moi c'est surtout ça qui me fait peur. Après que le gamin se casse la jambe *et cætera*, bah ça ça peut arriver dans n'importe quelle situation hein... Que je surveille ou que je surveille pas ça peut arriver, quoi. »

### « *Malheureusement c'est nous qui allons finir en prison* » - Axelle **x2**

« Surtout sur le trajet moi je dirais enfin. [...] enfin, je vois que... Il... Enfin, faut tout le temps dès qu'on se déplace, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Surtout sur les déplacements, la sécurité. Parce qu'il y a des enfants qui planent complètement, des plus turbulents... enfin je veux dire un accident c'est très très vite arrivé, faut tout le temps être sur le qui-vive parce... parce que sinon s'il arrive quelque chose et qu'on l'a pas vu bah malheureusement c'est nous qui allons finir en prison quoi. Donc euh... Je... »

### Le « *risque physique* » et le « *risque professionnel* » - Pierrick

« Qu'est-ce qu'un risque ? C'est... il y a le risque pour l'enfant et le risque pour nous, animateur quoi. Il y a le risque pour l'enfant qui est de se blesser, se perdre, tout ça. Et le risque pour l'animateur, que ça leur tombe dessus. Donc, prendre une décision qui est lourde de conséquences et dans la hâte alors qu'il faudrait peut-être un peu plus prendre son temps, être un peu plus réfléchi. Donc, il y a deux types de risques en fait. Il y a le risque physique et il y a le risque professionnel. Le risque professionnel pour nous, il est énorme quoi. C'est que s'il arrive un problème, on sait que notre avenir dans le centre n'est pas maintenu quoi. Donc, on essaie un minimum d'éviter ce risque. [...] Le mot risque ? [...] Un synonyme quoi « danger ». Ouais ! Voilà, un danger. [...] [La différence entre les deux ?] Pour moi, il n'y en a pas trop. Un risque ou un danger, c'est la même chose. C'est quelque chose qui va arriver, qui va poser un souci. Voilà, ça, ce serait un risque. C'est quelque chose qui arrive, mais qui va vraiment poser un problème. »

### Oublis de la loi et double conséquence - Indra

« Je n'ai pas d'exemple très marquant. Des fois, tu ne fais pas un sachet-témoin. [...] Parce que tu as oublié et que tu ne peux pas aller chercher ta bouffe dans la poubelle pour le faire. T'espères juste que personne ne sera malade. »

### Un peu d'alcool - Indra **x2**

« Mais oui, ça se fait quoi. Et ça c'est clairement ta conscience personnelle quoi. Tu ne peux pas avoir un inspecteur qui est là tous les soirs pendant tes réunions. [...] Après, il y a... bah sur l'alcool, il y a eu des animateurs, le soir, qui boivent, mais enfin... j'avoue en cinquième des fois, on boit une bière quoi, mais tu ne bois pas à être saoule et tu ne fumes pas des pétards pendant ton cinquième quoi, enfin... Et après, expliquer simplement les choses aux jeunes sur les dangers qu'il y a et ce que ça peut encourir, et du coup... Même quand il y a des interdictions, si ça c'est interdit, c'est parce qu'il peut se passer ça et même leur dire « *nous, on est responsable de vous. Donc, même en soi, si avec vos parents, vous le faites... Nous, on préfère que vous ne le fassiez pas quoi.* » [E : Oui. Et ça se fait... les cas, tu parlais, des animateurs qui font des excès de l'alcool ou de drogues le soir, ça se produit ?] Bah après, ce n'est pas forcément en excès, mais oui, ça se voit. »

## - Une législation critiquée

### Une loi pas très réfléchie - Axelle

« Je dirais que c'est pas toujours euh... trèèèèèèè euh... pas trèèèèèèè juste mais trèèèèèèè... réfléchi, à mon sens. Parce qu'il y a des choses euh... pfff qui sont... par exemple les batailles d'eau machin... On... Voilà, c'est un peu tabou, dans certains centres, on n'ose pas parce qu'on a peur des législations, machin... Je dirais que hé les gamins sont en vacances, c'est bon quoi. Tant qu'il n'y a pas de danger, tant qu'ils sont en sécurité, je vois pas pourquoi on pourrait pas faire ce qu'on veut. Après ça dépend quoi. [E : Et il y a un texte par exemple sur les batailles d'eau ?] Je sais pas, je peux pas vous dire. Bah... je sais qu'à Monraille on peut en faire et je sais qu'il y a des centres où j'ai travaillé bah non... Donc... après est-ce que c'était la volonté du directeur de pas faire ça parce que c'est inutile, c'est possible... Mais euh... Je sais pas. (rires) [...] Baaaah, oui. Je pense que... Par exemple, je prends l'exemple le jeu de... de la pomme, où il y a une pomme dans une bassine, et souvent on fait ça lors des Olympiades ou... Et en fait la 1ère équipe qui a croqué tous les joueurs dans la pomme a gagné. Euh... avant c'était autorisé, maintenant je sais que ça ne l'est plus. Bah euh... pfff ok, c'est pas très hygiénique, mais bon ça va quoi. Enfin je veux dire c'est pas euh... Je trouve, après c'est à mon sens, après voilà, je trouve que c'est pas non plus un truc de fou quoi. »

### Est-ce vraiment justifié ? (Arguments non connus / non prouvés / non recevables) - Juliette

« Je sais pas moi par exemple au centre aéré, on avait... enfin... par exemple je sais pas moi... j'avais entendu comme quoi les Chamallows c'était interdit... pourquoi c'est interdit?... tu sais toi pourquoi... ? Bah du coup je te demande ! (rires) mais je sa... non mais j'avais entendu que les Chamallows c'était interdit... mais ici on fait des Chamallows donc je sais pas si c'est vraiment interdit ou si c'est qu'on s'en fout parce que c'est des Chamallows quoi... Enfin... tu vois des fois il y a des choses je sais pas pour... enfin non j'ai pas... je... je trouve pas d'exemple, là... [E : Il y a des choses sur lesquelles t'es pas tellement sûre... ?] Que c'est interdit ? Bah les Chamallows par exemple, ouais je sais pas quoi... je vois pas pourquoi ce serait interdit des Chamallows... Chamallows grillés ! [...] Bo je pense que... c'est des Chamallows quoi ! (rires) que c'est... que les enfants ils adorent faire des Chamallows... si c'est pas dangereux pour la santé de manger des Chamallows grillés, je vois pas pourquoi on n'en mangerait pas quoi... à moins que la combustion du Chamallow soit hyper-grave, machin sinon... voilà quoi... (rires) »

### Insuffisante ou de l'aspect arbitraire d'une frontière à 6 ans - Tiffanie

« Enfin, quand tu vois que plus de 6 ans, c'est 12 enfants pour un anim, c'est quand même énorme 12 gamins. Des fois quand tu es seul avec eux, s'ils ne sont pas autonomes, enfin autonomes tout est relatif. S'ils ont plus de 6 ans, ils sont censés, selon la législation, passer un stade sauf qu'il y a des gamins, ils ne sont pas plus autonomes que des enfants de 5 ans. Donc voilà. Je suis pour et je suis contre, après c'est bien que ce soit encadré aussi. »

### Une disponibilité des animateurs qui tend à être contrainte par la loi - Léa

« [Mais en général, on essaye de les suivre, parce que par exemple, la cuisine, c'est vrai que les courses, il y a tellement de réglementation, maintenant, il faut marquer le numéro de lots. [...] Par exemple, on a fait des crêpes... (rires) Ouais, super contents de faire des crêpes, les enfants super

heureux, il faut qu'on marque le numéro des œufs, de la farine, du lait, tout sur un cahier, il faut découper les petites étiquettes, on les colle, on les garde dans un cahier. Il me semble que c'est quinze jours à garder. C'est comme en camping, il faut qu'on garde les emballages, tous les numéros de lots, tout doit être gardé dans l'espace cuisine pour intoxication alimentaire, tout ça. Le repas-témoin, c'est pareil. Il faut mettre dans une petite boîte dans le frigo pendant une semaine ou deux. Mais du coup, ça devient plus compliqué, en fait. On fait des crêpes, les numéros de lots, ça nous prend trois quarts d'heure pour tout découper, tout mettre les dates, et tout et on cuisine pendant une heure, mais au final... [...] En général, on fait tout et on garde dans un bac, et après, on s'en occupe quand les enfants ils font autre chose. On ne va pas les déranger à découper pendant trois quarts d'heure les trucs notés, déjà pour trouver un numéro de lot sur un emballage c'est déjà super compliqué. On nous dit « *c'est à côté du code-barres* » mais à chaque fois, sur un paquet de farine, impossible de trouver parce qu'ils achètent en lot. Donc, au final, c'est tout un lot, il faut aller voir aller voir le gros carton. Donc, on se débrouille. Ça souvent, on le fait pendant qu'ils sont en temps calme ou quelque chose comme ça, on se débrouille. Il faut le faire après, parce que sinon, ça les dérange, ils s'assoient, ils nous regardent faire ça, ce n'est pas le but. »

### Ça peut paraître lourd, au quotidien - Steve x2

« La législation, Eh bien, il faut la respecter. De toute façon, on n'a pas le choix. Elle nous est imposée, donc tout ce qui est hygiène pour les campings, *et cætera*. C'est comme ça. Après, des fois, ça peut nous paraître relou à faire au quotidien parce que ça nous prend du temps et du temps qu'on ne passe pas avec les enfants aussi. Mais, si elle a été créée, c'est qu'il y a dû avoir des incidents auparavant. Après, ouais, ça peut paraître relou, mais bon, c'est important quoi. C'est la réglementation, on doit la respecter, et puis c'est comme ça. »

### Pour le torchon c'est trop ! - Thibault x2

« Le... C'est-à-dire, la législation en général ? [...] Euh... elle est bien, mais trop rigoureuse sur des trucs qui des moments sont un peu, enfin... je veux dire, par exemple, le truc de ne pas utiliser de torchon. C'est apparemment dans la législation, on n'a pas le droit de se servir de torchon. Alors, ça, enfin c'est... je comprends le principe d'hygiène, que les torchons c'est plein de microbes, tout ça, mais... enfin il y a des moments où... enfin, de là à les interdire, je... non ! Enfin, pour les vaisselles oui, d'accord, les vaisselles où il y a de la nourriture, mais pour les autres choses, c'est bien utile quoi. Alors après, je connais pas la législation exactement si c'est interdit, interdit vraiment... ou si c'est juste interdit dans certains cas. »

### Ça limite tout le monde - Céline

« [E : D'accord... Et comment tu penses que les autres la perçoivent ?] Je pense que... sur certains trucs euh... il y a beaucoup d'animateurs qui trouvent que... ils e... le gouvernement exagère... qu'il y a des trucs qui... enfin... qu'il y a vraiment beaucoup de règles et que... ça permet parfois de limiter... les enfants dans ce qu'ils peuvent faire *et cætera* et les animateurs dans ce qu'ils peuvent faire. Voilà. »

### Appliquée à la lettre, on ne peut plus rien faire - Maëva

« ... Alors moi je trouve... moi j'avoue... j'ai un avis partagé du coup là-dessus. Je trouve qu'il y a... il y a beaucoup de règles, de lois qui doivent être respectées et... et de choses qui sont mises en place,



qui... qui bloquent euh... enfin pour moi qui bloquent enfin... un bon fonctionnement de colo où c'est des enfants qui s'amuse, qui font des choses... et si on commence à tout respecter à la lettre euh... bah ils font plus rien, j'ai l'impression... enfin vraiment on peut plus rien faire. »

### C'est pas naturel ! - Quentin x2

« Bataille d'eau bah c'est... après, ça dépend du temps ! Parce que t'as pas trop... t'as pas le droit de sor... de sortir les enfants s'il fait pas assez chaud, s'il fait trop chaud t'as pas le droit non plus... faut la casquette... Ah ouais, c'est... c'est vachement strict l'animation. Niveau règle c'est... c'est compliqué à gérer. [...] C'est pas que c'est compliqué à gérer c'est que... t'as b... t'as beaucoup de contraintes en fait. Ils vont être chez eux, ils vont... tout ce que... ils vont faire tout naturellement... que nous, dans nos... dans notre formation... c'est... t'as pas le droit ! Par exemple, on va au camping, on est obligés de faire des repas-témoins. Chaque repas, on en met un petit peu dans un truc, on le met au frigo... on est obligés de le garder, je sais pas peut-être un mois... Le port de la casquette... maintenant imagine alors ils viennent sans casquette alors que nous on est obligés de leur en mettre une... »

### « C'est vraiment la réglementation qui me dérange » - Léa

« [E : D'accord. Donc ça c'est local, mais dans l'animation en général, est-ce qu'il y a des choses pour toi qui peuvent changer ?] Moins de réglementation (rires). Ouais, ouais, ouais, moins de détail sur ce qui est nourriture *et cætera* ou se débrouiller pour faire autre chose, je ne sais pas. Mais c'est comme le matin, changer, il faut qu'on ait la minute exactement où il est arrivé, la minute exactement où il est parti. S'il mange le midi, c'est pareil. Il faut qu'il soit, s'il est à 13h02, eh bien, c'est à 13h02. Donc.. »

### À la fois compliquée et insuffisante - Tiffanie

« En général, c'est vague (rires). En gros, je ne sais pas... Enfin, je ne sais pas. Je trouve que ce n'est pas forcément des trucs théorie, ce n'est pas la pratique. Donc, des fois, ils mettent des normes, *et cætera*, qui ne sont pas forcément évidentes, enfin, comment dire ? Des fois, ils te mettent des trucs, c'est trop compliqué, pour certains trucs, ce... ne sont pas assez exigeants. Enfin, les protocoles de soin, *et cætera*, c'est super chiant quoi. Quand tu fais un pansement, il faut tout écrire. Ce qui est normal après pour nous de se protéger, mais c'est super long pour des fois un petit bobo de rien du tout, et pour d'autres trucs. »

### Plus de lait à l'accueil ! - Léa

« Ça je trouve ça bien, mais après, c'est vrai que tout ce qui est la nourriture et tout ça, c'est compliqué. Avant, je pense, par exemple, le matin, les enfants, ils voulaient boire du lait avec des céréales, c'était nickel ! Pas de souci ! Là on ne peut plus boire de lait parce que ce serait trop compliqué à gérer pour les numéros de lots et pour le nombre d'enfants. »

### Une loi absurde - Léa

« Mais parfois, c'est trop. Je pense vraiment aux choses pour les repas et les numéros de lot, c'est tout de suite... On met du sel faut du sel numéro c'est tout de suite... On met du sel, il faut le numéro de lot du sel, on met du poivre, il faut le numéro de lot du poivre. C'est vraiment trop compliqué quoi. C'est lourd je trouve pour ce qu'on fait quoi. Suivi, c'est pareil... normalement on devrait garder, nous

on en a rigolé. C'est parce qu'on a pensé qu'un paquet de lardons, c'est 250 grammes, et dans une boîte témoin, il faudrait garder 200 grammes, logiquement. Donc forcément, ça veut dire, on doit faire ça à chaque paquet. Ce qui fait qu'en fait, on ne devrait garder que 50 grammes d'un paquet de lardons, au final, donc pour 20 enfants, on utiliserait combien de paquets de lardons pour... ? Enfin c'est des petites choses comme ça, nous, ça nous fait rire. À force, on dit « *c'est impossible quoi* ». Mais des fois, c'est trop dans le détail du truc alors que... c'est comme ça, mais bon, on n'y peut rien mais je trouve ça trop. [...] En général, on en garde une bonne quantité, on ne compte pas. Mais on en garde une bonne quantité mais pas 200 grammes non plus, ce serait trop compliqué. Non, si la boîte, elle est bien remplie, on se dit « *c'est bon* », on fait à l'œil. [E : Et d'autres choses sur la législation ?] »

### Encore faut-il que tout cela ait été bien fait - Marine

« Donc, imposer, tu vois, des gilets jaunes, en sortie, machin, c'est des trucs un peu relous. Après qu'il y ait le port du casque, ça c'est important, qu'il y ait des lumières, c'est important, qu'il y ait... que tu sois deux pour ouvrir et fermer la marche c'est important, mais je ne sais pas. Je ne sais pas, la législation, qu'est-ce que tu entends ? Après, voilà, ouvrir un frigo, marquer le thermomètre à chaque fois, c'est chiant. C'est chiant. Mais, bon... Les repas-témoins, c'est drôle. C'est de l'argent jeté par les fenêtres, mais c'est drôle. Après, c'est parce que je n'ai jamais eu le cas où il y a eu une intoxication alimentaire, mais j'imagine que ça doit être super important dans ces moments-là. Encore faut-il que ça ait été bien fait. »

### Des choses logiques... des choses surprenantes - Mélanie x2

« Euh nous... pfff... législation, on les regarde... on les regarde de temps en temps, mais ça change souvent, je sais plus, des fois, on avait fait des quizz sur la législation c'était, il y avait des choses tellement surprenantes du style ils ont pas le droit des fois de manger du riz qui a été cuit la veille et finalement, ils ont mangé tout ce qu'ils trouvent dans la nature, il y a des choses comme ça qu'on comprend pas, mais dans l'ensemble, après si ça a été fait, c'est qu'il y a des raisons comme par exemple, il y a des fois il y a les mixités dans la douche pour les plus petits et pas pour les grands, ça c'est compréhensible, les petits, ils sont encore petits, donc c'est pas grave, les grands c'est normal de les séparer. Enfin, il y a des choses qui sont logiques et d'autres un petit peu moins, comme j'ai dit les aliments des trucs comme ça quoi, donc après euh ça change assez régulièrement. On essaye de se tenir au courant, mais on est pas toujours... et puis nous on a aussi nos règlements *et cætera* qui nous permettent aussi de revoir *et cætera*, ce qu'on a le droit de pas de faire ici ou même ici et ce qu'on faisait souvent les années précédentes, c'est qu'on faisait des petits jeux sur la réglementation entre animateurs... pour nous permettre de nous remettre à niveau. »

### Un peu plus de laxisme svp - Indra

« Après, ça dépend de ce que t'attends de l'animation aussi. Il y a plein de choses qui sont... je sais pas... »  
[...] « Enfin, je sais que, par exemple, nous ... des fois, pour faire des camps un peu à la scout quoi, où t'es dans un champ avec... Mais tu as quand même toutes les réglementations des blocs sanitaires et tout ça, de... D'un côté, je les comprends mais des fois je pense qu'il faudrait pouvoir être un peu plus laxiste. Quand tu sais que ça peut être fait autrement, surtout quand tu vois que les scouts, ils ont leur propre convention, des fois ils font de la cuisine au feu sur 15 jours et t'as des départs d'incendie,

t'as des trucs comme ça... Tu parlais de l'opinel, les gosses, ils ont des opinels, ils jouent à la pichenette, enfin, des trucs comme ça. (rires) Mais bon en même temps, je ne sais pas, je suis vachement partagée, parce qu'en même temps, ça c'est... enfin, j'ai été inspectée plusieurs fois en séjour, et il y a des fois où on est en mode douche solaire, toilettes sèches, tout ça, cuisine sur des palettes par terre. Et on a essayé de faire ça bien et respecter les... enfin, c'est normal qu'il y ait des règles quoi. Et on n'a jamais eu de souci. »

### 1 animateur pour 12... ce n'est pas assez - Juliette

« Bah euh... un animateur pour douze c'est... c'est pas assez... c'est pas assez ! On peut pas euh... tu vois, on peut pas, c'est pas assez... enfin c'est pas... enfin c'... enfin on n'a pas le temps quoi... de voir les enfants, de... de... de créer des choses de ce que ce soit personnalisé... que eux ils puissent faire aussi ce qu'ils ont envie quoi... du coup... Ils sont trop. »

### La loi n'est pas assez forte - Indra

« Après, je trouve que les quotas, ça ne veut rien dire. Les quotas d'un animateur, un animateur pour 10 ou 12 jeunes, non... tu peux faire de la garderie mais tu ne fais pas de l'animation. [E : Parce que c'est trop ?] Oui, je pense. Après, ça dépend de ce que t'attends de l'animation aussi. Il y a plein de choses qui sont... je sais pas... »

#### - Des écarts

### La Lettre et l'Esprit ? - Maëva x2

« À la tonnelle de pause tout à l'heure ? [E : Où ça ?] À la tonnelle de pause juste avant. On est montés boire... boire un café quand on a fi... [E : Ah non.] C'était juste avant d'aller faire le ménage. Bon bah voilà, c'était justm.... avant de faire le repas du coup on rigolait avec Tony on parlait de ça et... il y avait des enfants assis dans l'herbe, on était là « *bah non... il peut y avoir des tiques dans l'herbe du coup demain on les interdit d'aller dans l'herbe...* » Ça peut aller très loin si on pense comme ça. Les enfants... Il y a des risques partout en fait. Du coup c'est bien de cadrer c'est... bien de faire attention mais si on commence à tout interdire et à suivre la législation, bah on ne peut plus rien faire avec eux et... et c'est dommage (rires) on passe pas de bonnes vacances, quoi... Du coup c'est bien, euh... il faut un juste... enfin un juste milieu, quoi.... Voilà, après c'est voilà... chaque colo fait comme il peut et... avec ça... c'est pas... (rires) [...] [E62 : Tu es partagée à quel niveau alors ?] Bah je trouve ça bien parce que forcément on confie les enfants euh qui ne sont plus avec leurs parents à... à d'autres personnes, et ils doivent être en sécurité, à ce qui leur arrive rien... mais si on... on suit tout dans ce sens et qu'on suit vraiment la législation à la lettre... bah on fait plus rien non plus à côté, enfin... à ce moment-là il y a plein de choses qui sont interdites et c'est horrible, par exemple là on devrait pas avoir le tipi là dans... enfin il y a plein de choses qui devraient pas être là, et qu'on a faites et euh... et voilà. Je sais pas... Nous on contourne pas vraiment mais... il y a des choses on n'a pas le droit d'avoir du polystyrène dans le bâtiment... bah pour un évènement on peut sortir du polystyrène et le ranger après quoi, voilà... c'est un peu des compromis... Qui font en sorte que... qui sont possibles et qu'on sait que... on peut ranger si jamais il y a un problème... »

## Contourner une loi absurde (La dure loi du sport) - Laurie

« Ça par contre je trouve ça un peu débile genre par exemple on n'a pas le droit de faire du football, c'est de la balle au pied. Parce que le football c'est avec un professionnel, c'est genre un intervenant qui explique les règles et tout. Nous, on doit appeler ça la balle au pied parce que football c'est un professionnel. Il ne peut pas dire qu'on fait un foot. On n'a pas le droit de dire que c'est un foot. [E : Donc, vous ne le dites pas ?] Non ! On dit, enfin si on dit mais... [E : Vous ne dites rien ?] Oui ! « *Alors, on va faire de la balle au pied !* » Non, on dit qu'on fait un foot mais normalement on n'a pas le droit. [E : Mais qui est-ce qui va regarder ?] Personne, mais si genre par exemple, il y a... je ne sais pas qu'est-ce qui peut passer et qui peut nous dire ça, mais s'il y a un contrôle et que dans le planning, il voit qu'il y a écrit « football », ça ne passe pas. C'est on n'a pas le droit normalement. Parce qu'on n'a pas de professionnel ou qu'on n'a pas un diplôme qui dit qu'on peut prétendre... On est n'est pas entraîneur de foot quoi. [E : Et c'est valable pour d'autres choses que le foot ?] Le basket, enfin tous les sports comme ça quoi, handball, tous les sports en fait. Nous, c'est d'autres jeux, nous ce n'est pas des sports c'est des jeux. (rires) [E : Ça a l'air de te faire rire !] Eh bien ouais ! C'est nul ! En vrai, c'est un peu bidon parce qu'au final ils en font du foot. On ne va pas se le cacher quoi. Si on a envie de faire un basket on fait un basket, mais juste prétendre changer de terme pour que ce soit différent, je trouve ça un peu gros quoi. Donc après, c'est bête en soi, mais ça ne nous dérange pas plus que ça étant donné qu'on le fait donc, et que personne ne nous dit rien. (Rires) Donc voilà. C'est juste pour dire garder le rôle de chacun par rapport au sport. Je pense c'est ça hein ! [E : Ça veut dire quoi ? Je ne comprends pas mais ?] Dans le sens où enfin toi tu es animateur, tu n'es pas entraîneur. Enfin tu n'es pas prof de... comment on appelle, entraîneur de foot ou... Tu n'as pas les capacités à faire un foot entre guillemets. Donc, ouais ça c'est un sport, et nous, on doit faire des jeux pas des sports. Même si c'est des jeux sportifs. [Ça tu en penses quoi ?] Moi, je trouve ça, enfin chose en soi... Je trouve ça un peu bidon parce que tout le monde sait très bien que quand on dit « *je veux faire un basket* », on va faire un basket quoi. On ne va pas s'amuser à changer les règles pour dire on ne fait pas un basket. Enfin, donc en soi, c'est bidon parce que personne ne l'applique. [E : Ah oui ?] Donc, ah oui clairement. Voilà (rires) ! [E : Et pour faire un foot ou un basket toi tu le fais ?] Moi je dis « *je fais un foot ou un basket* ». Moi je ne dis pas « *on va faire une balle au pied* ». Non, je dis « *on va jouer au foot.* » »

## Un de plus, un de moins - Marine

« Mais, j'ai pas, en tant qu'animateur, je ne suis pas trop confrontée à la législation. [...] [Les gilets, le casque, tout ça], je ne sais pas si c'est la loi. [...] C'est des trucs qu'on nous dit, « *c'est obligatoire* ». Mais de là, à savoir s'il y a une loi qui est sortie là-dessus... [Ça] non [on ne le sait pas]... Je ne fais pas trop de points de législation. [Ce qui est exigé globalement c'est] il ne faut pas violer les enfants. Non, je ne sais pas. Après, les trucs, genre un animateur pour douze. C'est ça. Oui, mais c'est en fonction de l'âge, du groupe, de la structure. Ça dépend. Mais oui, c'est la loi. Il ne faut pas plus que douze enfants pour sortir, mais dans la réalité, dans la réalité, si tu en as quatorze et que tu es tout seul, de toute façon, tu vas les prendre quand même. »

## Boire ou animer ? Un petit écart - Indra

« Je pense qu'il y en a toujours des trucs du genre... je ne sais plus, un jour, il y a une jeune qui nous rejoint parce qu'elle était en rattrapage du bac, elle revient. Ses parents, ils nous amènent trois bouteilles de cidre. Tu n'es pas censé faire boire de l'alcool aux mineurs, mais, boire un verre de

cidre... on a eu des trucs comme ça, mais, enfin, je pense qu'il y en a des trucs... il y en a forcément. Si il y a forcément des trucs que tu ne respectes pas parce que... Je n'ai jamais fait de grand... »

« *Un petit moment d'inattention quoi et hop* » - Sébastien

« Par exemple, les repas-témoins. Des fois, il y a des repas-témoins, et on a oublié quoi. [...] Et donc, ça nous est arrivé, moi et ma collègue, d'oublier peut-être un repas-témoin sur le coup quoi. Mais ça arrive. Et puis, mais bon ! Après, il n'y a pas eu vraiment de souci derrière, quoi. Donc, mais bon, il y a toujours... tous les ans, on a le droit à des petits... mais bon, après, on savait que c'est avec les erreurs qu'on apprend aussi quoi. Mais c'est vrai que c'est un camping, et c'est fatigant et tout ça. Donc, c'est vrai qu'on peut avoir un petit moment d'inattention quoi et hop. »

- Perfide et mal connue

« *On n'est pas très briffé loi* » - Marine

« Oui, je ne sais pas. Je ne sais pas trop. Non, on n'est pas très briffé loi. Je pense. [...] J'en pense que c'est n'est pas que dans l'animation. Je pense que c'est en général, dans la société. On n'est pas briffé loi. [...] On sait nous dire ce qui ne va pas... Mais, il n'y a pas de mouvement, tu sais, de mouvement politique. On ne t'apprend pas la politique. Si toi, tu ne te démerdes pas pour écouter un peu les trucs, tu ne sais pas ce qui se passe. Ce n'est pas quelque chose qui est ancré, ou tu vois, tu peux avoir des réunions, des bordels, des paroles, des paroles libérées, des trucs... Si tu ne t'y intéresses pas, ça ne vient pas à toi. C'est une généralité. La loi, c'est très vague. Ça reste un peu caché derrière, puis, c'est le jour où... ou pas... mais il y a quelqu'un qui tombe dessus, paf, « *oui, c'est la loi, je ne savais pas.* » « *Oui, c'est comme ça.* » Tu n'es pas au courant, mais... »

« *Je suis pas calée* » - Juliette x2

« Voilà, après... euh... je connais pas... comme je te dis, je connais pas beaucoup enfin... la législation... je suis pas... je suis pas calée quoi... [...] Bah... pfff... bé ça dépend des... enfin... la lé... ça dépend des endroits, non ? La législation... »

Un repas-témoin de deux semaines - Léa

« C'est comme en camping, il faut qu'on garde les emballages, tous les numéros de lots, tout doit être gardé dans l'espace cuisine pour intoxication alimentaire, tout ça. Le repas-témoin, c'est pareil. Il faut mettre dans une petite boîte dans le frigo pendant une semaine ou deux. Mais du coup, ça devient plus compliqué, en fait. »

Un mois au frigo (une loi mal connue) - Quentin x2

« Ils vont être chez eux, ils vont... tout ce que... ils vont faire tout naturellement... que nous, dans nos... dans notre formation... c'est... t'as pas le droit ! Par exemple, on va au camping, on est obligés de faire des repas-témoins. Chaque repas, on en met un petit peu dans un truc, on le met au frigo... on est obligés de le garder, je sais pas peut-être un mois... »

## 25 à vélo (contre 14 max) - Mélanie

« Eux ont un enfant à surveiller, nous on va en avoir 25 dehors ».

## Des activités interdites ? Ça n'existe pas... - Pierrick

« Après, il y a le débat-là des... je ne sais plus comment on appelle ça, les activités interdites ou je ne sais pas quoi. Mais moi, je crois que ça n'existe pas vraiment, en fait, il n'y a pas de législation qui dit que c'est interdit. Tu sais, tout ce qui est chaise musicale, la tomate... Après, je ne le fais pas la chaise musicale parce que c'est vrai que c'est un peu risqué, je fais « cerceaux musicaux ». Mais, la tomate, j'ai déjà joué avec les jeunes sur la plage. Il n'y a pas eu de sentiment de brimade en particulier. »

## J'en pense rien, j'applique - Omayma

« [E : Tu dis « je sais ce que j'ai à savoir », c'est quoi ?] Bah la réglementation, admettons, pour l'encadrement, pour... de toujours sortir avec une trousse pharmacie... de sortir... de... quand je sors mettre un... une... une fiche de route pour qu'on sache où est... ? Avec combien d'enfants... ? Combien d'animateurs... ? Voilà... plein de choses, enfin, je sais pas han ! pfff... euh... les jeux auxquels il faut jouer ou pas jouer, euh... enfin, voilà quoi. [...] Ah bé moi, enfin... en avril, j'ai su qu'il fallait pas jouer... (rires) ah non en février, qu'il y a un jeu qui était interdit, c'était la chaise musicale ! \* Ouais, la chaise musicale est interdite. Je pensais que c'était Colin-Maillard. On voulait faire un Colin-Maillard avec mon groupe. Et moi, j'étais persuadée que le Colin-Maillard, il était interdit comme jeu, et en fait, non il est pas interdit, c'est la chaise musicale qui est interdit. [E : Ah bon.. ?] Ouais. [E : C'est interdit par...par qui ?] Bah c'est inter... Ah bé alors là, je saurais pas te dire, je sais pas si c'est la DDCS, la DDRJS... Je sais pas du tout ! Pttt ! Je sais plus qui l'a interdit, mais je sais que c'est interdit par la loi. Après la loi qui c'est... Je chercherai, je te dirai plus... (rires) [...] Ouais, non, je te dirai ! Mais ouais, non la... euh... le... la chaise musicale est interdit. On ne peut plus jouer... on n'a pas le droit de jouer à la chaise musicale, du coup on l'a pas faite... on a fait autre chose... bah on a fait un Colin-Maillard. [E : Et c'est quoi la chaise musicale, pour être sûr ?] En fait, c'est... t'as un groupe d'enfants, t'as plusieurs chaises comme ça en rond... tu mets une musique, tout le monde tourne autour des chaises... et dès que la musique s'arrête, tout le monde doit avoir une chaise. Mais sauf que, forcément, t'as un enfant qui a pas de chaise ... puisque t'as enlevé une chaise... et à chaque fois c'est comme ça. T'as un enfant éliminé, t'enlèves une chaise, tu stoppes la musique, *et cætera*. [E : Hum, hum. Et ça t'en penses quoi, que c'est interdit ?] Alors là... Ce que j'en pense, honnêtement euh... après, c'est vrai que t'as des enfants qui peuvent se faire très mal... en se poussant, en tombant par... en tombant par terre *et cætera, et cætera*. C'est vrai que c'est... voilà euh... Ils peuvent se faire très mal... Après euh... je pense que... franchement, je veux pas... je... je sais pas du tout. »

## Un pour combien ? - Juliette

« Bah déjà... ça de... enfin... là par exemple ici il y a un animateur pour quatre enfants... ce qui n'est pas habituel, normalement c'est euh un animateur pour huit euh... en dessous de... je sais plus... 4 ans je crois... trois bref... sinon c'est un animateur pour douze il me semble mais là un animateur pour quatre, ça laisse beaucoup plus de disponibilité et ça permet que l'animateur puisse vraiment accompagner les enfants, des petits groupes et être présent... »

## Ici on fait des Chamallows... - Juliette

« J'avais entendu comme quoi les Chamallows c'était interdit... pourquoi c'est interdit ?... tu sais toi pourquoi... ? Bah du coup je te demande ! (rires) mais je sa... non mais j'avais entendu que les Chamallows c'était interdit... mais ici on fait des Chamallows donc je sais pas si c'est vraiment interdit ou si c'est qu'on s'en fout parce que c'est des Chamallows quoi... »

## « Ça dépend des endroits, non ? » - Juliette x2

« Voilà, après... euh... je connais pas... comme je te dis, je connais pas beaucoup enfin... la législation... je suis pas... je suis pas calée quoi... [...] Bah... pfff... bé ça dépend des... enfin... la lé... ça dépend des endroits, non ? La législation...»

## Coup de torchon - Thibault x2

« Le... C'est-à-dire, la législation en général ? [...] Euh... elle est bien, mais trop rigoureuse sur des trucs qui des moments sont un peu, enfin... je veux dire, par exemple, le truc de ne pas utiliser de torchon. C'est apparemment dans la législation, on n'a pas le droit de se servir de torchon. Alors, ça, enfin c'est... je comprends le principe d'hygiène, que les torchons c'est plein de microbes, tout ça, mais... enfin il y a des moments où... enfin, de là à les interdire, je... non ! Enfin, pour les vaisselles oui, d'accord, les vaisselles où il y a de la nourriture, mais pour les autres choses, c'est bien utile quoi. Alors après, je connais pas la législation exactement si c'est interdit, interdit vraiment... ou si c'est juste interdit dans certains cas. »

## Feux feux de camp ? - Alice

« [E : Et tu parlais des feux de camp, qui est-ce qui a décidé de tout ça ?] Je ne sais pas. C'est un truc dont j'en ai entendu parler mais, je ne sais pas du tout si c'est les campings, je ne sais pas, je ne sais plus ! Mais oui, je crois que ça devient compliqué, des petits trucs comme ça, moi je ne sais plus, je ne sais même pas si c'est vrai, ces trucs dont j'ai entendu parler. [E : Tu as entendu parler de ça où, tiens !] C'est, je ne sais plus. Je crois que ce sont des animateurs qui m'ont dit : « *on n'a même pas eu le droit de faire un feu de camp cette année* », mais je ne sais plus, si c'était le camp, enfin là où ils étaient logés ou s'ils avaient des choses à prévoir. »

## - Les moyens de se renseigner

## De la poussière sur le classeur - Pierrick

« [E : Et le reste de la législation, à part tu as parlé 1 pour 12 mais le... ?] Je ne connais pas trop. [...] Non ! Je ne connais pas trop. Si vraiment j'ai besoin d'un point, je vais me renseigner sinon, non, non. [...] Ouais, voilà. [C'est si] j'ai besoin quoi. On a fait une formation BAFA, mais la formation a été... Elle a été bien. J'ai un petit classeur avec quelques éléments, mais je pense en fait que c'est intériorisé, tu vois. Je le sais... Comme ça, mais si je me pose une question, je vais aller vérifier sur Google. [...] [Ce classeur-là] c'est un classeur qui nous a été donné par les Ceméa, justement, pendant la formation, et puis il y a plusieurs, genre « *en sortie, que fait-on pour une activité ?* » Voilà, c'était très différent, mais je ne l'ai pas feuilleté depuis un petit moment. Je l'ai eu à mon BAFA depuis 4, 5 ans maintenant, donc ouais, ça devait faire 2 ans, 3 ans que je ne l'ai pas feuilleté. Puisque maintenant...

si moi, je ne sais pas un truc, je demande à ma collègue, généralement il y a l'un de nous qui sait quoi. »

### Un guide ? - Omayma

« Je vais pas te ment... enfin, je vais pas te dire « *oui, je connais tout par cœur sur la législation des animations et cætera... non ! Je connais la base, je c... je sais ce qu'il faut faire, je sais ce qu'il faut pas faire* ». Après c'est pas... après c'est pas mon métier, je fais pas ça tous les jours de ma vie... je fais ça uniquement pendant les vacances, donc... ce qu'il faut savoir, je le sais, ce qu'il faut faire, je le fais, et ce qu'il faut pas faire, je le fais pas... mais j'ai pas sorti le code de l'animation... qui n'existe pas,\* mais je... j'ai pas... j'ai pas approfondi mes recherches dans l'animation, pour tout savoir si tu peux... enfin pour tout savoir quoi... Mais pour l'in... enfin, moi ça me va hein ! J'ai pas... non, pour l'instant ça va, j'y réfléchirai... »

### Légifrance ! - Omayma

« Je pense qu'ils ont leur raison d'avoir interdit ce jeu-là... je pense que... je pense qu'ils ont bien ex... enfin, ils ont bien... ils ont bien recherché le pourquoi du comment, pour... pour en arriver à cette conclusion-là, donc pour moi... moi, je suis la loi, moi c'est ça, je me prends pas la tête ! (rires) Moi je me dis, si on me dit de faire ça c'est que voilà, si ça c'est interdit, c'est que ça a ses raisons. Après quand je peux, je vais re... je vais regarder pourquoi et caetera, je vais un peu chercher, histoire de... bah de savoir... enfin, de... bah de m'instruire aussi, parce que c'est important de... de le savoir... et puis aussi à mon tour de l'inculquer à d'autres animateurs qui le savent pas *et cætera*. C'est toujours important, mais là après ce que j'en pense c'est que bah voilà, si c'est interdit, c'est que ça a ses raisons et tant mieux quoi... Tant mieux... [E : Quand tu dis je vais chercher... tu recherches où ?] Ah bah moi je recherche sur Legifrance ! (rires) Après c'est parce que moi, après... dans le cadre de mes études *et cætera*, on a... je vais beaucoup sur Legifrance, sur... voilà sur... sur le Code de l'Action sociale, des familles *et cætera*. Mais c'est parce que... mais après voilà... quand je... j'ai un doute ou quoi, enfin ce qui est rare hein, honnêtement... et si je dois faire des recherches ou quoi, j'irais sur Legifrance quoi. Ouais. [E : Mais c'est quoi alors Legifrance ?] Bah c'est le site euh... alors là... tu sais quoi, j'ai fait ça pendant deux ans ! Bah c'est le site officiel... c'est le site officiel de... bah de la législation, tu peux retrouver le Code l'action sociale et des familles, le Code du travail, tous les codes quoi, avec tous les décrets, tous les articles. C'est officiel. Tu vas dessus, t'as tout... T'as tout mis à jour, tout, tout, tout ! Nickel ! (rires) Legifrance ! »

### (le directeur) Il est top Fredo - Tiffanie **x2**

« En toute honnêteté, législation (rires), je ne la suis pas trop. [...] Enfin, je ne la suis pas trop, façon de parler quoi, je ne regarde pas en détail, je connais les bases et voilà. [E : Tu regardes où ?] Je demande au directeur. En toute honnêteté, je ne cherche pas. Je ne cherche pas sur Internet, je préfère demander au directeur, étant en plus ici, je sais que je n'aurais pas de réponse fausse. Je fais entièrement confiance à Fredo, donc voilà. [E : Oui, il se tient au courant ?] Franchement, tu ne peux pas trouver un meilleur directeur, vu les heures qu'il passe et tout à préparer le centre. »

### (la directrice) Coco - Sébastien

« Et au début des réunions, la directrice nous donne un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l'année-même. [...] Puis nous c'est à nous de voir dedans, parce que je pense qu'on est...



en plus, on est un centre avec deux étoiles. [...] Donc, après, nous, on a une certaine responsabilité sur ça, et puis, la mairie aussi qui est très pointilleuse sur la réglementation. Et donc, on fait... on est très vigilant là-dessus, et on a toujours notre petit feuillet avec les « *réglementations* » dessus. Cet après-midi, je pars aller à la patinoire. Donc, je regarde à l'extérieur les 6-8 ans, à combien ? Un pour douze. Ok, d'accord ! [...] [E : D'accord. Et ce livret-là, c'est un livret qu'elle a fait elle-même ?] Donc, qu'elle a imprimé, je crois que c'est sur un feuillet qu'on trouve sur les sites du gouvernement, je crois, quelque chose comme ça, qui est adressé à tous les animateurs. Et tous les ans, des fois, il y a petites choses qui changent. Et elle nous imprime les feuillets tous les ans. Et comme ça, elle nous le donne. Et puis, très généralement, on fait des petits jeux en réunion en début de cen... enfin, avant que le centre commence, on se fait des réunions entre anims, des petits jeux concernant ça. La réglementation, elle nous pose des questions, et pour qu'on apprenne aussi, tout simplement. Là sincèrement, je ne sais pas tout, la réglementation, il y en a beaucoup. Mais, quand je sais que j'ai quelque chose à faire, je me renseigne à la directrice ou dans mon feuillet. Je regarde pour être toujours en règle quoi. Voilà. [E : Ah d'accord ! Dans ce livret-là, il n'y a que les nouvelles réglementations ou il y a tout ?] Après, est-ce qu'il y a tout, je ne sais pas les choses, mais il y a déjà les plus importants... Les sorties camping, donc ça explique toutes les sorties camping, comment ça se passe, s'il y a des cours d'eau à l'extérieur, enfin, à côté, la distance qu'on doit avoir. Après, il y a les sorties vélo aussi, combien d'enfants par sortie vélo, un adulte devant, un adulte derrière, réglementation sur les vélos, sur les casques, sur tout ; sur les piscines, sur toutes les sorties. Et en fait, il y a plein de choses comme ça qui est détaillé. Le nombre d'encadrants pour le nombre d'enfants ; ce qu'il faut faire. Je sais que sur la sortie camping, c'est très réglementé, mais par rapport à un contrôle à tout moment quoi. Mais il faut être vigilant, il faut avoir les repas-témoins, on fait à manger aux enfants. Il faut avoir des repas-témoins qu'on garde au frigo. Il faut prendre le relevé de la température du frigo, et tout ça enfin, c'est très carré. »

### Quizz législation - Mélanie x2

« Euh nous... pfff... législation, on les regarde... on les regarde de temps en temps, mais ça change souvent, je sais plus, des fois, on avait fait des quizz sur la législation c'était, il y avait des choses tellement surprenantes du style ils ont pas le droit des fois de manger du riz qui a été cuit la veille et finalement, ils ont mangé tout ce qu'ils trouvent dans la nature, il y a des choses comme ça qu'on comprend pas, mais dans l'ensemble, après si ça a été fait, c'est qu'il y a des raisons comme par exemple, il y a des fois il y a les mixités dans la douche pour les plus petits et pas pour les grands, ça c'est compréhensible, les petits, ils sont encore petits, donc c'est pas grave, les grands c'est normal de les séparer. Enfin, il y a des choses qui sont logiques et d'autres un petit peu moins, comme j'ai dit les aliments des trucs comme ça quoi, donc après euh ça change assez régulièrement. On essaye de se tenir au courant, mais on est pas toujours... et puis nous on a aussi nos règlements *et cætera* qui nous permettent aussi de revoir *et cætera*, ce qu'on a le droit de pas de faire ici ou même ici et ce qu'on faisait souvent les années précédentes, c'est qu'on faisait des petits jeux sur la réglementation entre animateurs... pour nous permettre de nous remettre à niveau. »

### Conseil d'un ami : pas d'yeux bandés - Laurie

« Alors, nous, on nous interdit un jeu, et je suis d'accord avec ça. C'est les jeux où on bande les yeux à l'enfant, et où il doit se déplacer. Ça c'est considéré comme un jeu de brimade, étant donné qu'on enlève un des sens de l'enfant et les autres sont un peu autour à essayer le chercher, et ça pour moi,

enfin c'est interdit, et de toute manière, c'est... Enfin, il y en a qui le font parce qu'ils ne savent pas justement que c'est interdit, et moi je trouve que c'est mettre en danger l'enfant, parce que de un il ne voit pas, de deux on le fait se déplacer. Donc, l'accident est vite arrivé, il va se prendre, je ne sais rien, enfin selon où il est, un arbre, un coin de table ou autre. Et en plus de ça, les autres se moquent de lui. Donc, enfin, ce n'est pas la meilleure des choses à faire. Et ça c'est un jeu... Après, des fois, c'est tentant de le faire, mais ce n'est pas un des jeux que je fais. Bander les yeux ou enlever un des sens à l'enfant, non ! [E : D'accord. Quand tu dis « nous », on vous le dit, c'est qui « vous ».] Moi, on me l'a... enfin, on nous le dit... enfin, non, on ne nous le dit pas vraiment. Moi je le sais donc dès qu'il y a quelqu'un qui propose ce genre de jeu, je dis « eh bien, écoute, je ne préfère pas que tu fasses ça. C'est interdit ! On n'a plus le droit de faire ça de une et... ». Vu que moi je le sais, je le dis dès que possible mais sinon non, on ne nous le dit pas. Non, on ne nous le dit pas, mais genre moi je l'ai su parce qu'on me l'a dit, mais c'est un ami. Puis, ça fait longtemps qu'il est dans l'animation qui me l'a dit. Après, si on propose ce jeu-là, je pense qu'on est censé nous prévenir. Je ne sais pas si on le ferait, mais moi dès que je peux le dire, je le dis. [E : D'accord, ok ! Donc, ça c'est une pratique risquée pour toi ?] Ouais. »

### Sur le tas - Alice

« Ce n'est pas un exemple personnel mais j'ai une amie qui faisait une colo, enfin, un centre aéré avec des jeunes, justement des petits, de quatre à six ans, là, le mois dernier. Et en fait, ils étaient... Enfin, je ne sais plus ce que c'est, il me semble que ça doit être un pour huit, un animateur pour huit jeunes, et déjà, ça dépassait un petit peu le quota. En fait, elle avait l'impression qu'il n'y avait pas assez d'animateurs pour le nombre d'enfants. À cet âge-là, en fait, c'était difficile de gérer tout le monde. Ils n'étaient que deux animateurs pour une vingtaine d'enfants, pour des quatre-six ans, trois-six ans même. Et du coup, ils ne pouvaient pas être partout et que c'était deux pour vingt ou des choses comme ça. Mais je pense qu'on les voit aussi au cas par cas, enfin, ça c'est sur le tas qu'on dit « eh bien là, on ne sait pas s'il y a un truc qui dit « non ». »

## **1.2 (5.3.1.2) - Formation**

### À bas la première étape du BAFA ! - Dimitri

« Alors, les différentes étapes, alors... c'est pas... pour moi il y a certaines étapes qui ne sont pas utiles... Comme la première étape... du théorique sur la loi, parce qu'en fait euh... on ne retient pas grand-chose, en fait... il y a... c'est vraiment, vraiment que sur le terrain qu'on apprend en fait... et euh... les lois par exemple c'est un... un animateur pour douze, un pour huit, ça... pfff... c'est un peu répétitif la première fois, la première étape, c'est ... On s'en fout un peu en fait... [C'est vrai ?] Bah moi... moi je l'ai ressenti comme ça... après c'est un point de vue mais... c'est... voilà. On apprend des lois... des trucs... voilà. C'est vraiment que sur le terrain où... où vraiment, parce que... il y a la direction donc on est un peu obligés de suivre la direction, et c'est là où on applique vraiment en fait... c'est... toute l'application c'est vraiment sur le terrain quoi... Pour moi, la première étape elle est pas utile en fait. (E : Et ça veut dire quoi t'en oublies la moitié ou c'est quoi ?) Nan, bah... en fait c'est ça. Vu que c'est théorique... parce que moi je l'ai passée avant les vacances, alors je sais pas si c'... c'est un point de vue hein, mais... c'est pas... Voilà, c'est... (rires) Aux vacances on fait du théorique, et puis du coup bah on retient que la moitié, et voilà (rires). (E : Mais... du coup faudrait qu'il y en ait pas du tout ?) Bah pour moi... pour moi... ouais ! Je pense qu'il faudrait... pas du tout de... de, comm... de première

étape... Après, peut-être une petite période d'immersion avant dans un centre aéré... Ça, ça serait peut être la première étape. De genre... trois jours ou une semaine... une immersion un petit peu et après vraiment, hop au mois de juillet, paf gros stage euh... et après... tout se déroule... voilà. Ah on fait des petits jeux... on fait... on apprend à faire des jeux de présentation... on fait quelques veillées... on fait... bon, on fait quelques lois... on fait des cours théoriques. Mais c'est vraiment, ouais... c'est vraiment... enfin, moi c'était comme ça, donc... voilà, c'est... moi j'ai pas du tout aimé la première étape... »

### Parrain de BAFA - Dimitri

« Pour moi, [ceux qui s'activent les deux-trois derniers jours] ils méritent pas euh... (rires) ils foutent rien du mois, et puis les trois derniers jours ils se mettent à fond, puis « *ah, ouais bah... allez, hop !* » bon... bon... bon... (rires) [...] [Il faudrait...] Je sais pas les parrainer... par un... quelqu'un de leur groupe et qui explique les détails de la journée à la direction. Mais ça prend du temps (rires) ça prend du temps... ouais, les parrainer ça serait pas mal !... j'ai trouvé ça sur le coup, là... (rires) »

### Le BAFA, c'est trop facile - Laurie

« Bonne question (rires) ! Ce qui devrait changer, c'est quand on passe notre BAFA, ne serait-ce qu'à la base, c'est beaucoup plus compliqué de ne pas valider quelqu'un que de le valider. C'est-à-dire qu'il a cinq critères auxquels il doit correspondre. Et s'il correspond à ces cinq critères, mais que toi en tant que formateur, tu ne le sens pas du tout. Tu te dois de le valider et il y a certains diplômés qui personnellement ne devraient pas je ne sais même pas comment ils sont devenus animateurs. Et je pense que pour ça dans l'animation le BAFA reste trop laxiste. Dans les critères de validation. [E : D'accord ! Ah oui ?] Ouais ! [E : Tu as déjà vu le cas de figure ?] Eh bien oui ! Clairement là on a. C'est peut-être méchant, mais on a une stagiaire avec nous, qui a validé sa base et je ne sais pas ce qu'elle fout là clairement. Elle n'est pas du tout investie. J'ai fait un jeu avec elle, j'ai dirigé tout le jeu, elle n'a pas une seule fois pris la parole, elle était assise à attendre que ça se passe. Et j'ai demandé parce que je connais son formateur, je lui dis « *mais je ne comprends pas ?* » et tout il me dit « *non, mais je ne voulais pas la valider* » Il me dit « *je ne voulais pas la valider sauf qu'elle correspondait aux cinq critères* » et on n'a pas le choix en fait. J'ai dit « *oui, eh bien, je ne comprends pas* ». Du coup c'est là où je trouve que c'est trop laxiste, trop... enfin c'est... je ne sais pas. Je trouve ouais c'est un peu prendre le risque de valider des gens qui ne seront pas aptes au final à... En plus, cette fille-là genre trois jours avant le centre, elle envoie un message à mon coéquipier « *oui, je veux arrêter, je ne me sens pas capable, nan, nan, nan* ». Enfin, au final la directrice l'a remotivée et elle le fait, mais pareil ouais elle n'est pas investie. Et si elle n'avait pas validé sa base, on n'aurait pas... De toute façon, je ne sais même pas si elle va valider son pratique mais ça tombe, elle va la valider. Elle va être diplômée, et au final, ce ne sera pas apte quoi. [E : Et le formateur lui il ne voulait pas la valider...] Non ! [E : ... et elle a quand même été validée ?] Oui ! Parce qu'il n'y avait pas un des critères auxquels elle ne correspondait pas, mais en soi les critères sont assez simples c'est : être présent sur tous les temps, participer à la vie commune. Après je ne les connais pas tous. Mais en soi, forcément, tu le respectes, mais je ne pense pas qu'en respectant ça fait de toi un bon animateur ? Ou un animateur tout court Voilà ! [E : Ouais ! Et le formateur, tu le connais personnellement ?] Oui ! C'est un ami ! [E : Il y a d'autres choses qui devraient changer ou pourraient changer selon toi ?] Non ! Rien ne me vient à l'esprit là pour le moment. En dehors de ça, non ! [E : Non ?] Non, je ne pense pas. Franchement, non ! Il n'y a pas un truc que j'ai relevé qui me dit que... Pour l'instant, le fonctionnement ça me

convient. [E : Mais même ailleurs dans l'animation en général ?] Dans l'animation en général ? Je pense que déjà si tous les animateurs étaient « mieux sélectionnés », il y aurait peut-être moins de problème après dans les centres ou autre. Du coup, ça serait déjà une bonne chose, mais après en soi, je ne vois pas. »

### « C'est un peu une blague aussi le BAFA » - Marine

« Tu peux avoir des étoiles dans les ALSH ou les CAJ et ça va être de zéro à quatre étoiles. [...] [Lors de leur visite] c'était normal. Après, c'est le dirlo qui était resté trois heures dans le bureau avec eux, pour voir... il y a toute une grille. Voilà, il faut que tout soit rempli, genre il y en a une, c'est qu'il faut que toute l'équipe ait le BAFA. Le dirlo, il a dit : « non, moi, toute mon équipe n'a pas le BAFA, parce que je ne recrute pas en fonction de ça. Je recrute aussi en fonction d'autre chose. Et eux, ils ont quelque chose à apporter. Ils n'ont pas le BAFA d'accord, mais ils ont quelque chose à apporter ». Après le BAFA, c'est un diplôme... C'est un peu une blague aussi le BAFA. »

### BAFA : Et la mise à jour ? - Marine

« Ça voilà, dans l'animation, ce que j'aurais à critiquer, c'est ça. C'est qu'une fois que tu as le BAFA, tu n'es plus obligé de rien faire. Il devrait y avoir des petits stages de remise à chaque fois. Tu vois, tous les deux – trois ans. Hop, c'est court cinq jours, deux fois cinq jours c'est très court. Tu ne te souviens plus comment tu fais pour aller chercher les jeux, les machins, alors que dans les stages, il y a tous les docs, tous les trucs qui sont là. Et c'est important pour ressentir la motivation aussi des gens, parce qu'en fonction des expériences, tu as eu deux – trois mauvaises expériences... tu es blasé de l'animation en tant qu'animateur et du coup, c'est dommage. Donc, il faudrait avoir cette soupape-là qui te permet d'aller décompresser : « hop, on a cinq jours où on peut retourner en tant que réformé quoi », pour aller vider un peu son sac sur ce qui s'est passé dans mes expériences et tout, et puis se réalimenter un petit peu avec d'autres, voilà. Ça serait important, vraiment. Oui. C'est trop court une semaine. Une fois que tu as le BAFA, tu es tranquille toute ta vie. Mais non, ce n'est pas ça le délire, ce n'est pas drôle. C'est important d'être formé à chaque fois, puisque comme c'est mouvant tout le temps, il faudrait être remis un peu à jour à chaque fois. »

### Le BAFA en internat : confiance et vie collective - Indra

« En internat [...] je pense que ça change tout [...] Quand tu es en... Enfin, les formations BAFA, il y a toujours un truc qui se crée quand même et... tu dois préparer une animation, du coup, tu fais ça le soir ou tout ça. Et... Bah là ça faisait très... beaucoup plus scolaire quoi enfin... Je pense que pour l'ambiance de groupe, c'est pas pareil. Et donc c'est la première fois où tu es amené à animer et que déjà, tu les animes pas en situation réelle puisque tu animes des gens plus vieux. T'es plus en confiance quand c'est un groupe que tu connais bien, et de plus que tu côtoies pendant une semaine, tout le temps. Donc, 8 heures par jour... »

### Affinités : la chance de tomber sur une super équipe - Indra x2

« Comme partout, oui il y a des choses qui devraient changer. Après, ce qui peut changer, c'est, avant tout, les rapports entre les gens, parce que c'est... bah si peut-être que dans la formation, BAFA globalement, vraiment peut-être appuyer sur ça, sur le sens des activités, du coup, ce qu'on peut y mettre derrière. [...] Mais bon il faut le faire et c'est pas pour ça qu'il n'y a pas des bons moments non

plus... Donc, oui, je pense qu'il y a des choses à changer, mais j'avoue que je n'ai pas de grandes idées révolutionnaires pour changer le monde de l'animation. »

## La route - Davy x2

« Les formations, on a pour... lors... une fois, qu'on a fait nos années, voilà la meute, la troupe, et puis, il y a la route. On est invité eh bien quand on rend service dans une des trois branches pour pouvoir être formé. Donc, c'est un camp-école préparatoire, un CEP, il y a deux degrés, il y a le CEP 1 et le CEP 2, et puis voilà. Pour la route, c'est un peu une prépa, mais ça ne s'appelle pas la même... ce n'est pas le même intitulé, c'est pareil à ça. Et puis donc, les jeunes partent en formation et sont plongés dans l'univers dans lequel ils sont : soit à la meute, à la troupe ou à la route. La meute, je l'ai fait pendant une semaine, on est considérés comme des « louveteaux », mais voilà, on est considérés comme des « louveteaux », et puis, on vit comme voilà un louveteau pourrait vivre à la meute, lui qui a 8, 9 ans et on est plongé voilà dans cet univers, et puis, on vient acquérir les bases pour pouvoir après les transmettre aux jeunes qui sont en face de nous quoi. Les formations les plus récentes, voilà c'est ce que j'ai vécu, pour moi : les routiers, la route-école, assistant pilote et chef pilote. C'est le nom des routiers aussi « pilote », il y a plein de noms qu'on peut donner, mais voilà, c'est un des noms. On dit « les routiers » ou « les pilotes », les pilotes sont ceux qui sont dans la tranche de 17-20 ans quoi. »

### 1.3 (5.3.1.3) - Institutions

#### - Des sanctions

## Couic ! - Dimitri

« Ouais, et on a été aux étangs de Irancourt-Pollet... je sais pas si tu connais... c'est à 3 kilomètres... c'est pas loin... mais bon... avec des 7-8 ans... voilà, donc ça l'itinéraire aussi... faut faire l'itinéraire et le donner à la direction... parce que si elle est inspectée couic !... pour savoir où on est quoi... [...] [Avec] des 7-8 ans c'est... c'est bien... C'est bien, enfin après... nous on n'a pas... on a choisi... on a choisi hein, parce qu'on n'a pas mis... il y en a qui avaient encore des roulettes et tout... »

## Un petit taquet - Dimitri

« Alors chez les... en fait chez les primaires c'est un pour douze et chez les maters c'est un pour 8... Donc faut... donc comme on sépare en deux, le groupe en deux, vu qu'on est quatre... quatre anims... donc c'est 24 dehors quoi, pas plus. Pas plus... [S'il y en a 25 ?] (il fait signe non de la tête) On fait attention à ça parce que si on... si on se fait inspecter... par la Jeunesse et Sports on peut se prendre un petit taquet, donc... [...] Non, c'est pas arrivé mais... la direction nous dit « faites attention à ça... » ... tout ça, donc... [ils insistent là-dessus], oui. Quand même ! C'est les lois ! (rires) »

## Rapport d'enquête - Dimitri

« Tout le temps... faut pas les perdre de vue... les 7-8 ça court partout ! (rires) [...] C'est tout ça, faut prendre en compte tout ça, ouais. C'est un grosse respon... c'est une grosse responsabilité l'animation. [...] Bah si on perd un gamin... bah c'est les boules quoi ! (rires) Pis nous on prend cher et pis la direction prend cher aussi. [...] Parce que les parents, bah « il est où mon gosse ? » ...et la

direction fait « *bah je sais pas !* » , bah donc... puis après la direction vient nous voir « *bé il est où ?* », « *bah je sais pas, je l'ai perdu* » bah ouais... bah... voilà. (rires) Après on appelle la police, pis après il y a un rapport d'enquête tout ça, machin, donc... Ouais... c'est pas top ! (rires) [...] Non, non ! Non, non ! C'est jamais arrivé, mais c'est comme ça que ça se passe. »

### Contrôle... ! - Sébastien

« Et puis, s'il arrive quelque chose, ça peut retomber contre nous. Donc, en fait, ce cadre-là, les lois et le nombre d'encadrants, et tout ce qu'ils nous demandent à faire, ça nous permet aussi de nous protéger nous, parce que si demain ce qui se passe, il y a une intoxication alimentaire, ils font des analyses. Bon, s'il y a quelque chose qui n'allait pas dedans, ce n'est peut-être pas forcément de notre faute. Donc, on est couvert. Mais donc si on est en règlement ++, eh bien voilà quoi, il n'y a pas de problème à avoir je pense. [...] Donc, ça nous rassure aussi de côté-là. On doit le faire, ça nous agace parce qu'on doit le faire ça nous prend du temps. Mais à côté, si on a peut-être un jour un contrôle, ça nous rassure quoi, un peu. [E : Les contrôles ?] Enfin pas forcément de... Eh bien, moi, depuis que je suis animateur, je n'en ai jamais vécu de contrôle. Et donc ça arrive, ça peut arriver à tout moment ici. On peut avoir un contrôle au centre, au camping. Donc, à tout moment, il faut essayer d'être le plus réglo possible avec le règlement et ça se passe bien quoi. Mais après voilà, on est humain, et l'erreur est humaine. Et moi, je ne cache pas que dans un camping, j'ai pas toujours été parfait, j'ai pas toujours peut-être contrôlé les choses parce que je ne savais pas ou parce que je n'ai pas fait attention ou enfin c'est... Enfin, on essaye de faire au mieux à chaque fois. »

### Les contrôles - Sébastien

« Par exemple, les repas-témoins. Des fois, il y a des repas-témoins, et on a oublié quoi. [...] Et donc, ça nous est arrivé, moi et ma collègue, d'oublier peut-être un repas-témoin sur le coup quoi. Mais ça arrive. Et puis, mais bon ! Après, il n'y a pas eu vraiment de souci derrière, quoi. Donc, mais bon, il y a toujours... tous les ans, on a le droit à des petits... mais bon, après, on savait que c'est avec les erreurs qu'on apprend aussi quoi. Mais c'est vrai que c'est un camping, et c'est fatigant et tout ça. Donc, c'est vrai qu'on peut avoir un petit moment d'inattention quoi et hop. [...] Ouais. Mais forcément vu que eux ils sont dans le cadre ++ ça peut... ça leur tombe dessus quoi mais... [E : Ce centre-là tu veux dire ?] Eh bien, ceux qui font les contrôles. Les contrôles, ils peuvent arriver tout ça, donc... Bon, voilà ! Mais moi, je n'en ai jamais eu, donc pour l'instant, ça s'est toujours bien passé et puis voilà, quoi. On verra bien si un jour...»

### Des contrôles à notre rescousse - Steve **x2**

« Donc, ça permet d'éviter tout risque. Et si au moins, si on a tout fait notre... enfin, si tout ce qu'on a fait respectait la législation, donc ça permet de ne pas être remis en cause en cas d'accident. Enfin, au niveau de tout ce qui est alimentaire donc pour le camping, tout ce qui est... zut, j'ai déjà oublié le nom... repas-témoin, traçabilité, tout ça. [E : Ouais ! Alors c'est quoi ça !] Repas-témoin, donc c'est conserver une portion de chaque aliment transformé au frigidaire pendant une semaine pour la consommation. Donc, ça permet en cas de contrôle ou en cas d'incident avec un enfant de comment dire « *zut, intoxication alimentaire* ». Eh bien, au moins, on a découvert si... enfin, on voit où est le problème, ça vient de nous, comment on a géré notre stock d'aliments, le frais, tout ça. Ou si ça venait déjà de la base des aliments. Donc c'est aussi une sécurité pour nous, pas que pour les enfants. »

## On est bien vus par la DDCS - Indra

« Mais bon en même temps, je ne sais pas, je suis vachement partagée, parce qu'en même temps, ça c'est... enfin, j'ai été inspectée plusieurs fois en séjour, et il y a des fois où on est en mode douche solaire, toilettes sèches, tout ça, cuisine sur des palettes par terre. Et on a essayé de faire ça bien et respecter les... enfin, c'est normal qu'il y ait des règles quoi. Et on n'a jamais eu de souci. »  
[...] Nous, c'est peut-être parce qu'on a de la chance aussi avec le MRJC, on a des assez bonnes relations avec Jeunesse et Sports, et du coup, ils nous connaissent et ils nous aiment bien... et du coup, quand on leur demande des trucs, des fois, ils sont plutôt cools avec nous. Moi, je pense que ce n'est pas pareil avec tout le monde. »

### - Évaluation... subvention ?

## CAF et Institutions : on joue au label ? - Marine

« Après, oui, la sécurité routière, pourquoi pas. J'ai su que c'était un critère pour... tu sais, pour avoir des étoiles comme les restos et tout. [...] Tu peux avoir des étoiles dans les ALSH ou les CAJ et ça va être de zéro à quatre étoiles. C'est très rare les quatre étoiles. Ça a été mis l'année dernière. Et ils n'en mettent pas parce que du coup, généralement, ils disent ça pour qu'il y ait toujours une marge de progression possible. Mais le critère, c'est : il faut faire absolument de la prévention routière. (E : ça c'est un des critères pour avoir des étoiles ?) Oui. Si tu ne l'as pas, déjà c'est sûr, tu n'auras pas les quatre étoiles. (E : Ah oui ? Et t'en penses quoi de ce système d'étoiles-là ?) Après, c'est un système qui permet d'avoir des meilleures subventions, c'est tout. Par rapport à la CAF ou... Mais c'est quand même un critère, un gage de qualité quand même, tu vois, « *ils proposent des dramas tous les matins* », « *ils ont une structure qui est formée comme ça, comme ça...* ». Bon après, les locaux, tu ne peux pas les choisir tout le temps. Tu ne peux pas avoir des panneaux solaires et des murs végétaux partout quand même. Mais, c'est quand même un gage de qualité sur tout ce qui se passe dans le centre, sur la pédagogie qui est développée. Voilà. Mais après, derrière, ça te permet d'avoir aussi quand même plus de subvention. [E : Oui. Et toi-même, tu penses que c'est... Enfin, plus on a d'étoiles, vraiment plus c'est de la qualité, ou tu penses que...] Tu vois, j'ai découvert ça oui, oui. Normalement, c'est censé marcher comme ça. [E : Oui, mais dans la réalité ?] Dans la réalité, je te dis, là, c'est la première fois que j'entends ça. Ils ont eu trois étoiles, ils leur ont dit. On visait les quatre, tu vois, ils leur ont dit « *non, mais c'est vraiment pour dire qu'il y ait une marge de progression, mais c'est rare* ». Il y a un seul ALSH apparemment qui a eu ça dans la région, qui a eu quatre étoiles, et c'est sur un an. Nouvelle structure, machin... « *Toi, tu as pompé le mec !* ». On n'y était pas. [...] Je ne sais pas. [...] Non, non, non, on ne nous en parle pas de ces étoiles-là. [...] Je ne savais pas, on en a parlé... On nous en a parlé parce qu'on savait que le bonhomme venait... checker un peu la liste des trucs... Mais une fois que c'est mis, c'est mis. Donc, ils nous ont dit qu'il nous fileraient une plaque. Nous, on a dit qu'on allait faire une grosse cérémonie pour mettre la plaque, truc de dingue. On va monter sur des camions avec de la musique et puis on va passer en bikini. [...] Moi, ça ne me fait rien. Ce n'est pas ma structure. [...] Après, je t'ai dit, je viens de découvrir ça, que maintenant, ça marchait comme ça. Ça ne va pas être un truc, un critère pour aller m'engager dans une structure. Moi, c'est au feeling. Si je sens que l'animation va être d'enfer, on y va. Si on m'appelle, en plus... Généralement, c'est ça, tu vois, ce sont des potes, tu dis ça : « *tu ne vas pas faire une colo, là ?* », « *tu ne veux pas faire ça ?* », « *tu ne veux pas...* », « *Oui, hop hop, pis je m'engage dans un projet* ». Je ne vais pas aller où je vais faire ma

sélection de quatre étoiles. [...] [Lors de leur visite] c'était normal. Après, c'est le dirlo qui était resté trois heures dans le bureau avec eux, pour voir... il y a toute une grille. Voilà, il faut que tout soit rempli, genre il y en a une, c'est qu'il faut que toute l'équipe ait le BAFA. Le dirlo, il a dit : « *non, moi, toute mon équipe n'a pas le BAFA, parce que je ne recrute pas en fonction de ça. Je recrute aussi en fonction d'autre chose. Et eux, ils ont quelque chose à apporter. Ils n'ont pas le BAFA d'accord, mais ils ont quelque chose à apporter* ». Après le BAFA, c'est un diplôme... C'est un peu une blague aussi le BAFA. »

### **On a deux étoiles ! - Sébastien**

« Et au début des réunions, la directrice nous donne un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l'année-même. [...] Puis nous c'est à nous de voir dedans, parce que je pense qu'on est... en plus, on est un centre avec deux étoiles. [E : C'est quoi ça les étoiles ?] Justement, je ne pourrais peut-être pas trop en dire mais je sais qu'on a deux étoiles et c'est un organisme qui donne des étoiles, c'est en fonction peut-être des activités qui sont... Enfin je ne pourrais pas trop en dire parce que je ne sais pas. Je sais qu'on a deux étoiles mais voilà. Puisque c'est comme des restos, je ne sais pas. Donc, après, nous, on a une certaine responsabilité sur ça, et puis, la mairie aussi qui est très pointilleuse sur la réglementation. »

### **Des aides financières pour mes organisateurs ! - Thibault (conseiller municipal sans étiquette, d'une petite commune) x2**

« Les subventions ! Enfin, du coup les... la... enfin... s... subvention, enfin... préserver, par exemple, les centres aérés de campagne qui peuvent disparaître très rapidement, parce qu'ils sont pas aidés ou alors très peu. Et je trouve ça dommage du coup, et puis... et puis, enfin, au niveau du matériel, enfin... Moi je vois, dans mon centre aéré, il y a très peu de matériel et... du coup, on est ralenti dans enfin... on est un peu freiné dans ce qu'on voudrait faire, parce qu'il n'y a pas de matériel... donc oui, l'apport financier... Donc, du coup, encore une reconnaissance du métier d'animateur, mais... c'est autrement cette fois-ci. [...] [Quel genre de matériel...] Ah tout ce qui est jeux de société ou... ou enfin, pistolet à colle pour les activités manuelles, ou enfin... il y a plein de choses, des livres... plein de choses qui pourraient être... parce que moi là je vois... enfin, dans le centre aéré où je travaille, il y a des puzzles, ça fait quinze ans qu'ils sont là, ils ont plus toutes les pièces, mais ils sont encore là quoi ! Parce qu'il y en a pas d'autres et que du coup, enfin... en fait c'est un peu... un peu, enfin inutile de laisser un puzzle avec pas toutes les pièces, mais... bah si on jette ça, il n'y a plus rien quoi ! C'est ça ! [...] C'est racheté chaque année, mais par petite... enfin, c'est renouvelé un petit peu par un petit peu quoi. »

## **1.4 (5.3.1.4) - Société**

### **- L'hypersécurité**

### **Vigipirate : on ferme ! - Dimitri x2**

« Alors... voilà et avec Vigipirate maintenant tout doit être fermé de toute façon, donc... [...] Enfin, tout... c'est juste la grille devant, là, qui est là devant en fait. C'est fermé euh... c'est fermé ! [...] À clé ! [...] Ah oui ! (rires) Voilà, comme ça les enfants ils peuvent pas sortir et s'il y a bah... Vigipirate et bah



c'est fermé ! »

### On joue aux Vigipirates ? - Dimitri

« Mais après des choses de sécurité, genre par exemple « alerte attentat », on fait ça sous forme de jeu, tu vois... c'est vraiment... moi je trouve ça chouette... (rires) ... mais... mais nous on stresse mais... (rires) ... eux ils stressent pas en fait, ils restent calmes, et tout... donc du coup, voilà. [...] Bah... Par ra... enfin, moi quand on a fait l'e... l'exercice, on a reçu « loup exercice »... on était en pleine activité quoi... donc il fallait les rassembler... (rires) les faire monter... tout ça, donc... puis il y avait la police municipale hein, pour... Ah oui, oui, il y avait la police hein, qui était... ! C'était un exercice, mais il y avait la police quand même sur place hein ! Donc, voilà, on... ! Mais... et puis les enfants ils ont fait (avec une petite voix) « oh ! On fait un cache-cache, et tout », « Ouais, ouais, on fait un cache-cache... » (rires) ... donc voilà. »

### « Comme leur papier dit d'expliquer » (« ça nous a fait plus rire qu'autre chose... ») - Léa

« [E : D'accord ! Et c'est quoi ce qu'il faut faire s'il y a...] (Rires) Un attentat ? Oui, ça c'est un truc de dingue, c'est n'importe quoi. Je pense que si... alors, il faudrait... déjà chaque animateur a un rôle un, alors il y en a un qui doit vérifier le nombre d'enfants, un qui doit prendre tout ce qui est trousse de secours *et cætera*, et puis l'autre, il me semble que, c'est verrouiller les portes, verrouiller. Et s'il y a un attentat, alors il faut faire le moins de bruit possible. Donc, des enfants en panique, c'est vrai que ça ne fait pas trop de bruit en plus. Mettre les téléphones en vibreur, tout fermer en sachant que dans notre structure, il n'y a que la direction qui a les clés\*. Donc nous, on ne peut pas fermer tout à clés. Fermer les rideaux, dans notre structure, il n'y a pas de rideaux, donc c'est impossible de se barricader. Et ramener tous les meubles et faire un cercle autour de nous, en à peu près 2 minutes 30. C'est un peu impossible, mais c'est ce qu'ils doivent nous expliquer, donc ils l'expliquent comme leur papier dit d'expliquer, mais ils ont des règles en fait. Je pense que toutes les directions reçoivent par le conseil régional ou je ne sais pas qui des indications, et du coup ils sont obligés de nous les dire. Mais bon, c'est compliqué. [E : Ouais, ils vous en ont fait part quoi.] Oui, voilà ! Ils ont juste lu ce qu'il y avait à faire, et nous, ça nous a fait plus rire qu'autre chose... faire ça en deux minutes, des enfants, ils vont paniquer forcément, on ne pourra pas les rassembler tous d'un coup. »

### Sébastien et les chouettes protocoles - Sébastien

« À être vigilant plus, non à être... [...] Eh bien, quand il y a la canicule. Ça, il faut être ++, mais là, c'est pareil, on a des protocoles, puis on a beaucoup de choses à faire, casquette pour tout le monde. Puis, à chaque fois, on a des casquettes en plus dans le centre, donc on les prête. On a ce qu'il faut : bouteilles d'eau et tout ça. En fait, c'est sécurisé ++. Là, on a fait une petite réunion concernant les plans Vigipirate aussi, ce qu'on devait faire. Enfin, tous ces petits trucs-là, en fait, on prend beaucoup d'attention parce que ça peut partir très rapidement quoi. Et donc après, ouais, on a une petite formation sur ce qu'on devrait faire en cas de peut-être intrusion ou je ne sais pas. Et après, incendie aussi, on a fait une petite simulation aussi. Donc, non, tout ça, je pense qu'on prend les mesures, les mesures nécessaires pour essayer de s'y préparer au mieux quoi. On n'a pas eu de trucs... on a peut-être une journée où ça tapait vraiment fort, mais sinon, après, le reste du temps, ça a été. On a fait un exercice incendie, un exercice, donc voilà quoi. Une fois qu'on y est préparé, je pense qu'on est un peu plus relax quoi. Dès qu'on sait ce qu'on doit faire, ça passe. [E : D'accord ! Donc, ce n'est pas seulement écrit, si j'ai bien compris, c'est des choses... les protocoles, tu parlais des protocoles.] Oui.

Il y a des... eh bien, il y en a un qui est affiché au bout du couloir là-bas par rapport aux sorties, où on doit sortir, qu'on se positionne dans quelle salle, s'il y a un incendie, protocole genre de canicule quoi, en fait ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il faut faire s'il y a un enfant qui ne se sent pas bien ou tout ça. Donc, c'est pareil. Et puis, voilà quoi. C'est toujours cadré, et puis, on sait ce qu'on doit faire. Si on ne sait pas trop ce qu'on doit faire, on est éparpillé, puis on monte vite un peu en pression, et puis, on a tendance à partir un peu à droite à gauche et à faire peut-être des bêtises ou des choses qu'il ne faut pas faire. Mais là, on a parlé des choses à faire, des gros points à faire, et tout ça donc je pense c'est cool quoi, c'est bien. [E : Ouais. Toi, tu trouves ça bien les protocoles ?] Oui, bien sûr, oui. Enfin, pour moi, ça me sécurise, et puis, là je sais très bien ce qu'il faut faire en cas de tout ça quoi, et donc, c'est chouette. »

### Vigipirate et l'hypersécurité - Davy

« Ah ! Eh bien moi, voilà, on a toujours notre couteau dans la poche ou dans le sac. Ce qui pose un peu plus de problèmes maintenant quand on vient prendre les transports quoi. C'est parce que, un exemple, voilà, je rentre de formation et je suis Gare du Nord à Paris et j'ai mon couteau, mon opinel là à ma ceinture, et puis, j'ai la joie d'avoir 3 policiers qui viennent me voir. Ils disent « *Monsieur ! Vous avez quoi là-dedans, là sur votre côté ?* ». Je dis « *C'est mon opinel* ». Lui, il me dit « *Vous savez que c'est considéré comme arme blanche parce qu'il y a un cran d'arrêt ?* » et je dis « *Ça, je ne le savais pas trop !* ». En plus, ça, c'est vrai, je ne leur ai pas menti sur l'affaire. Et puis, je dis « *Je rentre de formation, je suis parti de Toulon avec, je l'avais dans le TGV* ». Bon, c'est peut-être des choses que je n'aurais pas dû leur dire, mais j'étais en pleine vérité avec eux, comme ça, moi, il n'y a plus de problèmes... On me dit « *eh bien ! Vous ne devez pas... vous ne devez plus les avoir sur vous, vous les mettez dans votre sac* », « *Ah bon ! D'accord !* ». Bon, eh bien ! Moi, j'ai l'information, il n'y a pas de souci. Donc, je l'ai bien repris, hop et puis je l'ai rangé au fond du sac. Et voilà. Du fait maintenant de cette hyper sécurité qui existe, eh bien, il faut faire attention à nous aussi, ce qu'on transporte quoi. [E : Ouais ! Ouais ! Ouais ! Et tu penses qu'il y a une hyper sécurité actuelle ?] Eh bien, oui ! Du moins, voilà, c'est ce qui essaye d'être montré parce qu'on ne peut plus, non, il faut respecter tout ce qui « est attrait » à la sécurité quoi. Les rassemblements nationaux, comme par exemple Vézelay. On sait très bien que maintenant on a obligatoirement une patrouille de gendarmerie qui nous surveille quoi. Voilà, au niveau du campement, on a une patrouille de gendarmerie qui reste pour éviter tout souci quoi. Voilà, c'était une chose. Le premier Vézelay que j'ai fait il y a avait les gendarmes, mais ils ne restaient pas fixes aux coins de bivouac tandis que là, on nous a demandé de changer de lieu de bivouac pour être plus proches de la ville de Vézelay. Et, on a une patrouille de gendarmerie qui reste toute la nuit quoi. Alors... c'est bien. Pour moi, ça me rassure, c'est plutôt bien, ils sont là, ils nous rendent service. Donc, moi, je tiens à toujours aller les voir, et puis, de les remercier du service qu'ils nous rendent quoi. C'est important, c'est comme la police nationale qui va sur le parvis de la cathédrale lorsqu'on a les messes le dimanche ou qu'on a les messes pour les différents temps de fête. Ils sont là, ils sont dehors, ils se prennent tous les temps. À la fin de la messe, on va leur serrer la main, ça ne coûte rien, et puis bon, on y va avec le sourire et ça leur fait plaisir de penser à eux quoi. C'est surtout ça. Donc, il ne faut pas avoir cette hyper sécurité comme quelque chose de pesant, mais nous dire « *Bon, eh bien, voilà, on a des policiers, des gendarmes, des militaires qui veillent sur nous, et qui sont là, prêts à donner leur vie pour nous sauver quoi* ». L'exemple d'un Arnaud Beltrame qu'on a eu dernièrement quoi. C'est un bel exemple de scoutisme, je pense. Arnaud Beltrame, il est allé jusqu'au bout, il a donné sa vie pour en sauver d'autres, et je pense qu'il s'est dépassé quand il a

fait ça. Et donc, il a fait le geste de plus qui, je pense, a servi d'exemple pour tout le monde, et que tout le monde grandisse de cet exemple-là. [E : Il était scout ?] Je ne pense pas non. Je ne sais pas. Je ne me suis pas plongé dans sa vie, mais il a peut-être baigné dans cet univers-là quand il était jeune ou... Mais bon, voilà, c'est... tous les exemples de militaires, c'est d'aller jusqu'au bout, et donc, il l'a fait quoi. Mais, c'est un bel exemple quoi, franchement. »

« *On entend tellement de choses avec les attentats* » - Laurie **x3**

« En fait, on entend tellement de choses avec les attentats ou les choses comme ça, et il y a une gamine qui était vachement réservée, tout le temps à l'écart, elle ne parlait pas ou alors, quand elle parlait, elle était hyper agressive et tout. Et du coup, on l'a pris, enfin une animatrice l'a prise à part un peu pour savoir ce qui se passait. Et là, elle a tout déballé. Elle a dit « *eh bien voilà, j'ai eu un appel de mon père avant la colo, il prend des vacances, il sait que je suis ici, il va venir me rejoindre, il sera armé et tout* » Ok ! Et elle dit eh bien voilà « *des fois, il vient au foyer, il tire des balles pour montrer qu'il est là, qu'il est prêt à m'attendre dès que les éducateurs auront le dos tourné, qu'il va me prendre* ». Et voilà quoi ! Là, elle nous déballe ça et nous, on est là, genre Ok ! (rires) donc « *tu es en train de nous dire qu'un mec armé veut venir te kidnapper et qu'il se balade là dans le Ballon d'Alsace, prêt à attendre qu'on ait un manque d'attention pour te kidnapper quoi* ». Ok ! Donc, il y avait sa cousine qui est dans le même foyer qu'elle. Donc, on se dit que parce que vu que des fois justement ils nous racontent des conneries, on se dit : on va la choper, enfin la choper, on va lui demander avant qu'ils aient le temps de se parler entre elles. Et là, elle nous ressort pareil, la même chose. Mais nous, on ne sait pas quoi faire. Enfin, en gros on dit le mec, il va se pointer, enfin ça tombe on ne sait pas : comment il est dans sa tête ? Prêt à tirer sur tout le monde ou je n'en sais rien ? Enfin, totalement paniqués et en plus, il était tard. Il était à peu près 23h. Et la gamine enfin pareil, paniquée, enfin elle disait qu'il l'avait appelée avant la colo. Du coup, eh bien nous, clairement, on a appelé la gendarmerie. Même la gendarmerie, prêts à dormir sur place. Enfin, ils sont venus, ils ont un peu parlé avec la gamine, prêts à dormir sur place et tout. Et en fait, on a essayé d'appeler le foyer parce que eh bien ça, le foyer, ils auraient pu nous prévenir. Donc, on a essayé d'appeler le foyer, il n'y a pas moyen, ils ne répondent pas et tout. Et en fait, la directrice, elle dormait, elle nous rappelle mais au moins une demi-heure après. Les flics étaient déjà arrivés et là, elle nous dit « *non mais, (rires) elle vous a raconté des histoires* ». « *Son père, c'est elle qui ne veut plus le voir alors que son père, il n'a pas de casier judiciaire* ». « *Et c'est elle qui a décidé de ne plus le voir* ». Elle dit « *en fait, son plaisir, c'est de faire paniquer l'équipe qui l'encadre et de vous mettre dans des situations délicates* ». Et, elle a dit « *surtout ne lui dites pas que vous m'avez réveillée parce que là ça va être jouissif pour elle, et elle va être contente de...* » Et en fait, après ça, on a dû expliquer ça aux gendarmes qui étaient déjà arrivés. Et comme ils nous ont dit clairement « *la gamine, vous l'emmenez demain au commissariat. Il faut que je lui fasse comprendre qu'elle ne peut pas faire ça, elle ne peut pas faire déplacer des gens comme ça alors qu'ils pourraient être ailleurs, et que ce n'est pas possible* ».

Les couteaux, les armes... c'est interdit... Un effet du plan Vigipirate ? - Cédric

« [E : Ou il peut te le rendre aussi. Est-ce que s'il te le rend, est-ce que c'est correct ou pas sur une activité ?] Ah si ça serait juste pour une activité, ils avaient besoin d'un couteau ? Ça ne me choquerait pas, ça ne me choquerait pas. Après, je ne suis pas, comme j'ai dit, je ne suis pas spécialiste. Après, si c'est vraiment pour l'activité, puis je l'ai tout le temps sur moi, ce n'est que pour le soir et le midi. Après, j'ai envie de dire quelle est l'utilité de l'avoir, en fait, c'est ça en fait. Si c'est juste l'utiliser de

manière temporaire comme ça, quelle est l'utilité. En plus parce que c'est interdit d'avoir, c'est-à-dire pour moi c'est interdit d'avoir des objets comme ça de manière quotidienne, dans la journée. Surtout, en plus maintenant, avec le plan Vigipirate, des choses comme ça, on fait super attention en plus sur ces objets, c'est un peu de l'armement quoi, même si c'est juste un couteau, c'est un petit couteau d'usage, mais il faut faire super attention avec ça, parce qu'on dit le risque zéro n'existe pas surtout avec des objets comme ça qui peuvent trancher quelqu'un quoi concrètement, blesser quelqu'un de manière sérieuse quoi. Même si ce ne serait peut-être pas voulu, et cætera, même si ce n'est pas voulu, ce n'est pas la question quoi. »

## La loi s'adapte aux évolutions du monde, répond aux nouveaux problèmes - Loïc x2

« [E : Parce que ça évolue... ça évolue la... la législation ?] Ouais ! Ça arrête... ça arrête pas d'évoluer, comparé aux nouvelles attentes, là... rien que déjà pour ce qu'on a fait... on a fait trois jours à Paris, et on nous a sorti une législation qui venait de... du ministère... de l'éducation, je crois, non de la jeunesse ! De la jeunesse, pour les sorties... on nous a dit « *que vous êtes en risque d'attentat, il faut pas rester en grand groupe, il faut vous diviser en plusieurs groupes* ». On nous a donné les consignes. S'il y a un problème, il faut... il faut... il faut pas rester à l'endroit, il faut s'en aller... il faut compter les enfants... il faut les suivre, enfin il faut qu'ils nous suivent... il faut... on nous a même préconisé d'avoir une application sur notre téléphone qu'ils nous disent... s'il y a des... s'il y a des attentats dans l'aire où on est... enfin dans l'endroit où on est... donc oui ça c'est des... c'est des utilisations nouvelles plutôt qui répondent à... à une situation... nouvelle, à laquelle on peut être confrontés... donc je pense que la législation, si la législation évolue je trouve ça normal, parce que le monde évolue, mais... donc il faut aussi que la législation suive... suive le courant... pour répondre justement à ces nouveaux problèmes\* suive ?+! [E : La législation elle f... elle s'adapte en fait à l'évolution du monde... c'est un peu ça ?] Ouais. Comme dans la vraie vie, s'il y a un nouveau produit qui arrive sur le marché, il faut que la législation arrive et dise « *ce produit il est dangereux, pas dangereux, légal, pas légal* », c'est pareil... donc là, quand il y a des nouvelles situations, il faut que la législation dise « *pour cette situation il faut que ça, ça change* », « *il faut faire ça ou ça...* » pareil si on se rend compte que... ce qu'on nous préconisait avant c'est plus bon, il faut aussi que la législation change, pour trouver... par exemple une nouvelle... une nouvelle solution... une nouvelle... une nouvelle procédure à suivre. Quand elle évolue c'est pour répondre à des... à des demandes, des besoins ou... ouais, c'est ça... elle évolue pour répondre à la demande et aux réactions des gens... des gens qui travaillent avec des enfants... elle est pas faite... elle est pas là pour nous embêter, elle est là pour... pour encadrer... voilà. »

### - L'image renvoyée

« Fachos » ? (La considération accordée à notre « groupe ») - Davy

« Et puis, le scoutisme européen qui commençait à pousser gentiment. Et voilà, le scoutisme européen s'est lancé dans un but d'unifier voilà les différents scouts à l'échelle européenne. On sort de la Seconde Guerre Mondiale, voilà, il ne faut pas l'oublier. Et le scoutisme européen est un bébé allemand. Et ça, on le sait peu. Et donc, de cette chose-là, le scoutisme européen tente de s'implanter en France avec énormément de mal parce que les évêques français, à l'époque, n'en veulent pas du tout. Voilà ! Ils voyaient déjà si... les choses un peu trop tradis et peut-être un peu trop fachos, un peu des images qui collent encore aujourd'hui malheureusement, qui ont du mal à être décollées.

C'est bien dommage. Et puis, bon, de fil en aiguille, certains évêques ont dit : « *Eh bien, non ! Tout compte fait, ils ont une très bonne pédagogie* », et puis, de ce qu'ils proposent, c'est vrai qu'ils sont attachés à ce que... voilà, dit l'Église, ils l'appliquent, ils ont l'application de ce que Baden-Powell avait lancé. Donc, les liens commencent à fonctionner. »

### L'uniforme : image du groupe et représentation du mouvement - Davy

« Moi personnellement, depuis que je suis chef de clan, je n'ai pas eu de... je n'ai pas d'exemple à te donner dans ce sens-là quoi. [E : Tu n'as pas eu d'occasion où il y a eu de la prise de risque.] Non ! [E : D'accord ! Ni de ta part, ni de celle des jeunes ?] Non ! Non ! Non ! Je n'ai pas d'exemple concret de ce côté-là, parce que je n'en ai pas vécu. Je pense que si j'en aurais vécu un, je l'aurai gardé. Mais là, non ! Je n'ai pas d'exemple dans ce sens-là. [E : Même petit ?] Non ! Même avec les plus jeunes, non, je n'ai pas... [...] Non ! Même pas [un petit exemple] non. [E : Et comment tu expliques ça alors ?] Je pense qu'on est vigilants, et puis, les prises de risque sont mesurées quoi. On ne fait pas n'importe quoi. Parce qu'il ne faut pas oublier, on est en uniforme. Et dès qu'on revêt notre uniforme, on représente le mouvement, et donc, on respecte le mouvement, on ne fait pas n'importe quoi avec. Voilà, on donne une image et on ne va pas donner n'importe quelle image quoi. On est certes à déconner, mais on est sérieux dans les choses et on ne va pas donner une mauvaise image quoi. Comme j'ai dit tout à l'heure, cette image un peu d'extrême-droite et de fachos, qui peut encore coller aujourd'hui, est là pour nous dire : « *vous montrez un exemple, et l'exemple démarre par les chefs, et les chefs ne font pas n'importe quoi* ». Dès qu'on revêt notre uniforme, on fait gaffe quoi. [E : Ah oui ! Et les jeunes, du coup, ils font gaffe aussi ?] Ils font gaffe aussi quoi. Voilà. Si on déconne en impliquant le mouvement, ça ne sert à rien de continuer, et puis, on s'en va. Les chefs au national vont nous le dire gentiment « *Bon ! Merci ! Au revoir !* », « *Non ! Non ! Là, vous ne donnez pas une bonne image, ça ne sert strictement à rien quoi !* ». Dès que... voilà, notre uniforme, notre chemise et notre foulard... là, on représente le mouvement et on ne peut pas, on est hyper vigilant, on est là pour servir et on montre. Voilà, et ces images qui collent encore d'extrême-droite et de fachos ne devraient plus exister quoi. Malheureusement, c'est du souci de passé qui ressurgit et alimente encore un peu aujourd'hui, mais c'est dommage quoi. [E : Ça a l'air de te gêner fortement.] Ça me gêne parce que voilà, le scoutisme est un mouvement apolitique, on ne dépend pas d'un mouvement politique. On dépend des chefs au national et on est rattachés directement au Vatican. Voilà, quand on nous dit « *Ouais ! Vous êtes tous d'extrême-droite* », on s'en fout, il y en a peut-être qui sont du Front National, il y en a peut-être qui sont pour la République en marche, il y en a peut-être qui sont pour les Républicains, il y en a qui sont pour le Parti Socialiste, il y en a qui sont pour les Écolos, peu importe, on s'en fout. Ce n'est pas sur ça qu'on va nous regarder, c'est ce qu'eux, ils nous disent « *Eh bien, tiens..., les personnes-là, eh bien, tu as vu, il y a des scouts là. C'est super sympa, émouvant l'uniforme* ». Eh bien, c'est l'image qu'on donne du mouvement quoi. Qu'on soit de droite, de gauche, du centre, du Nord, Sud, Est ou Ouest, on s'en fout. Après, chacun a son point de vue personnel, on peut en débattre. On peut en débattre, il n'y a pas de souci, mais dès qu'on revêt notre uniforme, on est là, un, pour servir, et puis, on est apolitique. On n'est pas là pour dire « *C'est cool ! Je suis pour tel mouvement* », « *C'est cool ! Je suis peut-être pour tel truc* ». Non ! C'est pour... [E : Oui, oui. Et vous le faites, en débattre ?] Ah ! Ça arrive, oui. Le soir autour du feu, on en discute, ouais, en pensant à telle ou telle chose. On parle aussi de ce qui se passe dans le pays quoi. Rien ne nous empêche, par exemple, de se dire « *Eh bien, tiens, on va parler de la grève de la SNCF, de parler de tels projets de loi qui sont en cours, parler un petit peu de ce qu'on pense du président de la République, de*

*projets...* ». On le fait, mais on ne va pas le faire en débat public quoi. Ça va rester d'ordre privé entre nous, et puis, de s'écouter sur ça. [E : Et qui est-ce qui initie ces discussions, ce sont les jeunes ou vous ?] Ça vient tout seul parce que ça va se faire naturellement, et puis, voilà, on va parler de choses et d'autres quoi. Comme n'importe quelle réunion de famille, qu'on pourrait se retrouver, il y a un quelqu'un de notre famille qui veut lancer tel sujet, bon, eh bien, voilà, et puis, on va en discuter. »

## **2 (5.4) - Exosystèmes**

### **2.1 (5.4.1.1) - ACM-ACM auxquels ils n'ont pas participé**

- L'évocation d'autres structures

Pour une critique des « tout cuit dans le bec » - Marine **x2**

« J'évite de les tuer, de les violer, voilà. Déjà, c'est bien. Ou de les empoisonner. Voilà. Après, non, il faut un peu se confronter à la vie aussi. Donc, il faut en prendre des risques, sinon on va se faire une génération de moutons et puis, ça va être chiant. Mais, il faut toujours... voilà, en discuter. Derrière la parole, moi, je trouve que c'est le plus important en fait, parce que tu peux faire des trucs, mais si derrière, tu as les arguments, ça passe. [...] Je trouve qu'on peut vite arriver à ça, avec tout ce truc de réseaux sociaux, de télé, d'ordinateur, tu vois. Ils sont vite à suivre un mouvement et à faire tous la même chose. Il y en a un qui a dit : « *les Anges, c'est bien* », tout le monde regarde les Anges. Voilà, c'est chiant. Mais après, ça a toujours été à certains moments. Avant, ce n'était pas ça, c'était autre chose, mais je n'étais pas là avant. Donc, je n'en sais rien. [L'animation peut] contribuer à éviter ça bien sûr. Au moins leur faire prendre conscience de ce qu'ils font. On ne va pas leur dire : « *Bon, maintenant, arrêtez de regarder les Anges* », mais par contre, on va pouvoir faire une dramat', on se fout vraiment de la gueule des Anges, tu vois, en disant, voilà, en gros, « *c'est ça qu'ils font. Super. Ça vous amuse de regarder ça ? Après, vous faites comme vous voulez, mais voilà. Nous, on part plus sur ce délire-là, nanana. On vous montre ça, ça, ça et après, vous faites les choix que vous voulez !* »... mais on fait un peu de la prévention. [...] [Il y a des centres] en tout cas, ils contribuent à donner tout ou cuit dans le bec. Ça, c'est chiant. Tu vois, c'est l'animateur qui s'occupe du goûter. C'est lui qui coupe absolument le quatre quart. Voilà, non, tu ne touches pas au gaz. Tu ne fais pas ça. Tu ne mets pas tes mains là-dedans. Voilà, au bout d'un moment, du coup, les enfants, ils ne font plus rien. Il n'a plus rien à faire. Il n'a plus à réfléchir. C'est chiant. »

- Comparaisons avec les activités des frères, sœurs et compagnons.

Choix à la carte et mixité d'âge - Léa

« Après, dans d'autres structures, c'est à la carte aussi, ils font des choix à la carte. Je sais que... mais mon frère qui a travaillé à Monraille, il a mis en place ce système de choix à la carte, ce n'est pas du groupe en fait. Il n'y a pas de groupe d'âge, c'est « *vous avez envie, aujourd'hui, il y a activité pêche, activité théâtre, vous vous inscrivez dans ce que vous voulez* ». Après c'est selon, comment on préfère, moi je préfère... parce que mon frère lui, il se dit que les plus grands peuvent aider les plus petits dans l'activité, ça les fait beaucoup plus grandir en fait. Après, je ne sais pas si sur le long terme, c'est bien aussi parce que je pense que même dans la même tranche d'âge, il y a aussi des différences, donc ils peuvent s'aider. »

Avec mon frère ce n'est pas la même limonade - François

« J'ai la chance d'avoir l'expérience de mon frère qui, lui, travaille à l'année à Wadors. Il travaille que pendant juillet ici. Il me dit qu'ici, on a cette chance de choisir nous-mêmes nos activités... tout ce

que... toutes les activités qu'on fait, on a des réunions euh... 3-4 mois avant juillet... Pour préparer toutes les activités qu'on fait. Donc, toutes les activités que je vais faire, c'est moi qui les ai choisies. [...] vraiment on choisit les 3... En fait, on fait une première réunion 3-4 mois avant... »

### Ailleurs, des centres sans préparation - François

« L'animation pour moi, déjà c'est de préparer ses activités à l'avance. Ici, c'est ce qu'on fait moi. L'année où je suis arrivé, enfin les deux premières années, on était vraiment à fond dans ça... préparer... déjà quand les enfants partent, c'est pas tu pars, il faut ranger déjà tout ce qu'ils ont fait et après, il faut préparer le truc du lendemain. Ça arrivait qu'on quittait à 22h-23h le soir, presque tous les soirs. Maintenant, c'est plus trop comme ça parce que franchement j'ai l'impression c'est un peu plus bâclé. Mais avant c'était comme ça. Après, je connais des centres par exemple à Wadors dès que le premier enfant il est parti et bah les animateurs ils partent. Ça franchement, je ne comprends pas comment ils font. Ils doivent préparer leurs activités en même temps qu'il y a les gamins parce que franchement, moi, je comprends pas. »

### Enfants d'ici, enfants d'ailleurs... - François

« Même déjà Mende-le-grand et Wadors, mon frère qui... Même moi je l'ai vu, mais mon frère, il dit : « *c'est pas du tout la même chose* ». Un 6-7 ans, voire un 8 ans d'ici, c'est plus des maters de Wadors. Déjà niveau, niveau manuel déjà. Ça, je saurais pas l'expliquer, après niveau caractère. Mon frère dit que des bêtises des maters, ça peut être des bêtises de 8-10 d'ici. Ils sont plus turbulents. Ça me choque pas moi. Après, moi, je sais qu'en région parisienne c'est pas du tout, il y a des cas où moi c'est vraiment, c'est des enfants qui, ils sont là parce que vraiment ils peuvent pas partir en vacances parce qu'ils ont pas les moyens. Du coup, ils sont là limite parce qu'ils ont pas envie, parce que les parents travaillent et là franchement, des garçons... Moi, je sais que, même moi, dans le centre où j'étais, il y avait des mecs qui venaient pour foutre le bordel quoi, franchement. Je sais que c'est pas du tout la même chose, mais ici, on n'a pas à se plaindre. Les plus grosses bêtises d'ici, c'est pas non plus... Voilà quoi. C'est pas à faire, mais c'est des petites bêtises. On n'a pas à s'énerver non plus, voilà quoi. Il y a toujours des enfants turbulents, mais... C'est ce que je dis, si moi, j'aurais que des enfants sages je m'ennuierais dans l'animation. Il faut des enfants un peu excités comme ça et souvent, les enfants excités, c'est ceux qui aux jeux d'activité dehors, c'est les premiers à être dedans et souvent quand tu leur donnes une responsabilité, un truc à gérer dans le groupe, bah c'est là qu'ils se calment et ils prennent leur rôle vraiment à fond. C'est là qu'ils se calment. »

### Un ailleurs peu libérateur - Alice

« Une fois où on ne m'a pas fait confiance, je ne crois pas parce que, justement, parmi toutes les expériences que j'ai eues, on était quand même assez libres en tant qu'animateurs. Enfin, c'est marrant parce que je compare avec mon copain, il est dans une expérience de centre aéré, où la directrice est très « sur les animateurs », du coup elle ne leur faisait pas du tout confiance, et elle ne laissait pas du tout faire ce qu'ils voulaient comme ils le voulaient quoi, et il fallait le faire comme elle le voulait. Et en fait moi, je n'ai jamais eu ça. Enfin toutes les fois où j'ai animé, les directeurs, ils nous faisaient confiance justement, on était les animateurs et du coup ils étaient là s'il y avait besoin pour encadrer, mais on gérait la partie animation et je ne crois pas que j'ai senti un moment qu'on ne me faisait pas confiance. [...] Il m'a rapporté [...] Après moi, j'avais été les... voir une soirée pour, puisque c'était la soirée de la fin d'un centre aéré et tout ça, après, il m'avait dit... Je pense que ça m'a



influencée mais oui, en effet, la directrice, elle était toujours là... Je ne sais pas, c'est... La directrice était assez âgée aussi, du coup, elle était plus âgée que les directeurs que j'ai eus. Et oui, elle était sur leur dos quoi. À chaque fois, elle venait leur dire : « *ah non, ce n'est pas comme ça qu'il faut faire* ». Du coup, ils n'osaient plus rien faire et à chaque fois qu'ils devaient faire quelque chose, ils allaient la voir pour lui demander parce que sinon ils n'osaient pas en fait le faire eux-mêmes. Oui, c'est un cercle vicieux, parce que du coup, elle se sentait débordée, parce qu'à chaque fois, tout le monde qui allait la voir pour lui demander comment faire, et elle n'arrivait pas à faire ce qu'elle devait faire en tant que directrice. Et enfin, c'était compliqué, oui. Mais non je n'ai jamais eu ça ! Je trouve ça dommage parce que, au final, j'ai vu qu'il... Pourtant c'est quelqu'un qui adore animer et qui voilà. Et là, en fait, il n'a pas du tout... il l'a un peu subi enfin. Il a subi cette expérience et il n'osait plus rien faire et, du coup, c'était une ambiance pas cool. Oui, moi, je trouve ça dommage, enfin il faut faire confiance aux jeunes et il faut aussi leur permettre de faire ce qu'ils ont envie comme ils le veulent, puis de voir, après forcément s'il y a des choses à réajuster, mais peut-être pas direct. [...] parce que je pense que c'est comme ça que nous on prend de l'assurance, et du coup, on se développe aussi et on s'améliore. En fait, si à chaque fois, on fait quelque chose et on nous dit « *non, il ne faut pas faire comme ça, il faut faire autrement* », on n'a plus rien envie de tenter, et je pense que c'est dommage pour de l'animation de ne plus rien tenter. Enfin du coup, c'est quand même agaçant quand tu dis « *attends, je vais essayer de faire ça, je vais essayer de faire ça* » et tu vois « *cette fois ça marche, cette fois ça ne marche pas* ». Mais si on me dit direct « *non, on ne peut pas faire comme ça* », c'est dur quoi ! Là non, en l'occurrence, c'était la directrice, mais je pense que ça peut être aussi d'autres animateurs ou ça peut être... bon, c'est un peu plus compliqué mais je pense que la directrice, enfin, le directeur a quand même un rôle important à jouer là-dedans, parce que du coup c'est lui qui doit se positionner et qui doit laisser, enfin oui, faire confiance aux animateurs et être là s'il y a des choses à réajuster [...] Mais s'il y a des trucs comme ça entre animateurs, c'est aussi à lui de dire « *non, enfin, chacun...* ». Je pense que oui c'est un rôle sympa d'être directeur. »

### - Méconnaissances

#### L'animation, dans l'univers civil - Davy

« Et puis, aujourd'hui, je travaille en tant qu'éducateur en vie scolaire dans un collège à Sergare. [...] Eh bien, l'animation, je m'y plonge un petit peu parce que voilà, du fait de ma formation en ce moment, on travaille sur ça. Donc, je suis au début de cette chose-là, l'animation hors scoutisme. Dans le scoutisme, c'est très simple : les veillées, les chants, *et caetera*. Donc, les animations sont très simples. Mais, on va dire, dans l'univers civil, ce sont des choses qui sont très peu connues, et j'ai très peu de bases là-dessus. Mais bon, voilà, je suis en train de les apprendre, et au moins, j'aurai encore plus de cordes à mon arc. [...] Oui, c'est une formation pour être éducateur en vie scolaire. »

#### Scout et risque mental - Marine

« Après, les scouts, justement, là ça sera au niveau... Ce ne sera pas au niveau du risque, mais au niveau du risque mental. Pour le reste, ça doit complètement arriver aussi dans un autre délire, tu vois, « *vous rentrez dans ce truc-là !* » [...] « *Vous devez agir comme ça* ». Je ne sais pas, moi, je le vois comme une secte un peu le scoutisme, c'est parce que je le connais très mal. [...] Mais c'est vrai que de loin, j'ai l'impression que ça reste très sectaire, très... « *vous rentrez dans la bonne parole !* ». Ça me ferait un peu flipper. Il doit y avoir une liberté, mais en même temps, tu ne dois pas trop l'avoir

quand même. Je ne sais pas. Tu vas avoir la liberté d'agir comme il faut agir là-bas, comme ils t'indiquent que ça doit être. [...] Oui, clairement. Ça c'est parce que les centres ne prennent pas assez de risque, ne prennent pas assez d'initiatives pour... faut monter des beaux projets. Parce que sinon, ce serait carrément possible, c'est juste des gens qui ont la flemme de monter des trucs comme ça. »

« *Quand tu vois que les scouts, ils ont leur propre convention* » - Indra

« Il y a des trucs, je pense que je ne pense pas parce que j'applique un peu bêtement. Après, je trouve que les quotas, ça ne veut rien dire. Les quotas d'un animateur, un animateur pour 10 ou 12 jeunes, non... tu peux faire de la garderie mais tu ne fais pas de l'animation. [E : Parce que c'est trop ?] Oui, je pense. Après, ça dépend de ce que t'attends de l'animation aussi. Il y a plein de choses qui sont... je sais pas... Enfin, je sais que, par exemple, nous ... des fois, pour faire des camps un peu à la scout quoi, où t'es dans un champ avec... Mais tu as quand même toutes les réglementations des blocs sanitaires et tout ça, de... D'un côté, je les comprends mais des fois je pense qu'il faudrait pouvoir être un peu plus laxiste. Quand tu sais que ça peut être fait autrement, surtout quand tu vois que les scouts, ils ont leur propre convention, des fois ils font de la cuisine au feu sur 15 jours et t'as des départs d'incendie, t'as des trucs comme ça... Tu parlais de l'opinel, les gosses, ils ont des opinels, ils jouent à la pichenette, enfin, des trucs comme ça. (rires) Mais bon en même temps, je ne sais pas, je suis vachement partagée, parce qu'en même temps, ça c'est... enfin, j'ai été inspectée plusieurs fois en séjour, et il y a des fois où on est en mode douche solaire, toilettes sèches, tout ça, cuisine sur des palettes par terre. Et on a essayé de faire ça bien et respecter les... enfin, c'est normal qu'il y ait des règles quoi. Et on n'a jamais eu de souci. »

Scouts en Belg'hic - Indra

« Après, il y a... bah sur l'alcool, il y a eu des animateurs, le soir, qui boivent, mais enfin... j'avoue en cinquième des fois, on boit une bière quoi, mais tu ne bois pas à être saoule et tu ne fumes pas des pétards pendant ton cinquième quoi, enfin... Et après, expliquer simplement les choses aux jeunes sur les dangers qu'il y a et ce que ça peut encourir, et du coup... Même quand il y a des interdictions, si ça c'est interdit, c'est parce qu'il peut se passer ça et même leur dire « *nous, on est responsable de vous. Donc, même en soi, si avec vos parents, vous le faites... Nous, on préfère que vous ne le fassiez pas quoi.* » [E : Oui. Et ça se fait... les cas, tu parlais, des animateurs qui font des excès de l'alcool ou de drogues le soir, ça se produit ?] Bah après, ce n'est pas forcément en excès, mais oui, ça se voit. Je sais, il y a eu l'histoire de scouts il n'y a pas longtemps, je ne sais pas, j'étais en colo, mais apparemment il y a des scouts en Belgique qui ont été... Il y a des jeunes qui étaient en bivouac, justement, qui sont rentrés plus tôt au bivouac, et qui ont retrouvé les animateurs qui étaient là en train de boire une bière et du coup, c'est parti loin, avec appel de la gendarmerie et tout. Parce qu'ils ont été dire que les animateurs, ils étaient complètement pleins alors qu'en fait bah qu'ils avaient juste bu... Après, du coup, j'étais avec des scouts à ce moment-là, donc, après les scouts ils prenaient la défense des scouts, après je sais pas... Moi je n'ai pas du tout suivi cette histoire.\* Mais oui, ça se fait quoi. Et ça c'est clairement ta conscience personnelle quoi. Tu ne peux pas avoir un inspecteur qui est là tous les soirs pendant tes réunions. »

## - Interactions

### Aucune prépa là-bas ! - Dimitri

« Bah après je te dis, ça fait trois ans que je suis là... et je pe... j'ai pas de ressenti d'autre centre et tout, donc je peux pas vraiment... je peux pas vraiment te dire mais euh... ça fait trois ans que je suis ici, donc... pour moi ici c'est enfin... pour moi ici c'est parfait, tout se passe bien... au niveau de l'animation tout se passe bien... donc... je peux pas trop... (rires) je peux pas trop te dire ! Voilà. [...] Bah après c'est... ce que j'observe ailleurs, c'est... ça sera pas les mêmes animateurs... ça sera pas le même style... et des fois il y a des... certaines choses qui me dérangent. [...] Par exemp... bah... bon, là ça va être un peu... parce que... enfin pas personnel, mais... on a fait une rencontre intercentre... tu vois, à Grovillers... on y est allés, et... en fait, les gamins ils sont arrivés, et ils avaient rien préparé, rien ! rien ! Ils sont arrivés... J'ai fait « *bah c'est quoi ça ? Les gamins ils sont en temps de pause depuis deux heures, voilà et machin* » ... du coup, voilà je fais « *bah en attendant les enfants, bah... venez là, on fait un jeu quoi...* » ... parce que là il y avait rien de préparé quoi... du coup voilà... et c'est... c'e... tout par... pareil dans les centres c'est... c'est différent c'est... voilà, ça ça me dérange un peu mais ils sont en vacances, et ils font que du temps libre, c'est... c'est quoi ça ?! (rires) [...] Pour moi c'est pas ça l'animation ! Tu pro... tu proposes des jeux pour qu'ils s'amuse et... pas qu'ils fassent que du foot pendant deux heures quoi ! [...] Ouais c'est... bah... pour moi ça avait l'air d'être un peu comme ça [là-bas]... après je sais pas si c'était fait exprès, justement, mais... voilà. »

### Intercentre et re-Koh Lanta : ils ont préféré le nôtre ! - Mélanie

« Euh là cette semaine, on a eu un intercentre avec le centre aéré de la ville de, pas loin, Grovillers. Donc, les enfants étaient contents, enfin au début ils étaient un petit peu... ils se demandaient où ils étaient, qui étaient ces enfants, mais très vite on se mélange et puis on fait des jeux foot *et cætera*, puis ils ont fait là-bas aussi un Koh Lanta, même s'ils ont préféré le nôtre (rires)\*. Ouais, en fait, on s'est pas concerté et l'autre équipe avait prévu de faire un Koh Lanta donc voilà. Ça leur a plu. »

### Pas d'implication de la part des autres... - Steve

« Eh bien, c'était toujours à Bois-Marcel, forcément, je parle des trucs plus anciens parce que c'étaient vraiment les débuts. Donc, forcément, pour la première fois ça marque. Après, ça devient plus une habitude quand même avec le temps. Donc là, je me rappelle plus forcément des premiers trucs à Bois-Marcel, c'étaient les intercentres. Donc, en fait, c'était Bois-Marcel, c'est dans une communauté de communes. Donc, ça relie plusieurs centres de loisirs, donc il y en avait 7 ou 8 peut-être. Donc, chaque année... enfin, après ça avait été arrêté après cette édition-là, mais donc il y avait un intercentre organisé. Donc, entre tous les centres, on organisait des ateliers, il y avait une journée de préparation avant. Tous les enfants de tous les centres qui arrivent en même temps, donc c'est... forcément il y avait énormément de monde. Et enfin, tous les centres n'étaient pas forcément impliqués de la même façon dans l'organisation. Ça fait qu'il y avait beaucoup de trous dans la journée. Il y avait des centres, enfin par exemple, pour le rangement, il y en avait, ils partaient aller fumer des clopes pendant que les autres travaillaient. Et pour eux, moi c'est quelque chose que je ne ferais pas, tu vois. Mais pour eux, c'était normal. Donc, il y en avait qui se coltinaient tout le travail. Même dans la journée, il y en avait qui... enfin, leur activité n'était pas animée. Il y avait juste un stand où il n'y avait personne. Puis, toi, tu avais 20 enfants devant toi parce que forcément, il va là où ça

vit. Ils n'allaient pas se diriger vers quelqu'un qui fait la plante verte sur son stand. Bref, voir c'est surtout... voir le manque d'implication d'autres animateurs, quoi. Alors que toi, tu te donnes et tu vois là, ils sont là, ils font rien. Ça donne de la rancœur. [...] Ouais ! Tu te dis, tu te casses la tête, et puis il y en a, au final, ils sont là, ils ne font rien. C'est notre vision du métier, quoi. [...] Non [je ne l'ai pas gardé pour moi] ! Après, eh bien, forcément, il y a eu des retours. On a fait des retours par rapport à ça. Donc du coup, cette journée-là, elle a été annulée. Maintenant, depuis la dernière fois que ça a été fait, ça n'a plus eu lieu. Enfin, c'était un sentiment général que ce n'était pas forcément primordial, et les enfants, ce n'était pas un truc qui... C'était beaucoup de choses pour un résultat qui n'est pas à la hauteur. Donc après, ça a été tout simplement annulé. Enfin, ça n'a plus été organisé. Enfin voilà. [...] Eh bien moi, je trouve c'est compliqué de réunir autant de... enfin, d'impliquer tout le monde en réunissant autant de centres. Forcément, on n'a pas tous la même vision du... même s'il y avait une journée d'organisation, c'est vraiment... enfin, 9 centres en même temps, c'est énorme. Enfin, réussir à créer, franchement c'était trop compliqué, je pense, trop ambitieux. Des fois, il faut mieux avoir fait des choses un peu plus simples, mais qui vont vraiment plaire aux enfants. Puisqu'il y a des moments, on va faire des trucs pour nous ou pour « faire bien ». Au final les enfants enfin, les directeurs sont contents, ils ont réussi... enfin, les hauts dirigeants, ils ont réuni les neuf centres. Mais, c'est bien. Ça fait bien sur le mur, on a fait un intercentre avec tout le monde. Mais c'est au final, enfin, l'enfant, il passe une journée, je crois, pas mieux que d'habitude, ça n'en vaut pas la peine, quoi. Autant privilégier une sortie ou quelque chose avec le budget que ça nécessite une telle organisation. [...] Eh bien déjà après, il y avait des centres de différentes tailles. Nous, on était un centre... on va dire, on était, rien que nous, on devait être 70 ou 80 enfants, je pense. Après, il y avait des centres de 20 enfants. Ouais ! Franchement, ce n'était vraiment pas... enfin, c'était diversifié. Mais, il y avait quand même 250 enfants. C'est énorme ! Tous en même temps, laissés « en autonomie » quand même. Enfin, il y avait des zones installées, et puis avec quelques personnes aussi chargées de gérer la distribution des enfants, mais ils étaient quand même plus ou moins en autonomie aussi. Même pour les repas, tout ça c'est difficile à organiser. D'ailleurs, il y avait des équipes pour préparer le repas et tout ça. Même réunir les 250 enfants, ça reste compliqué. Réussir à récupérer les enfants, tout ça, ouais, c'est compliqué. [...] Moi, j'avais un stand « activité sportive ». J'avais fait une sorte de parcours en relais où ils devaient passer sous des obstacles *et cætera*. Ça avait plutôt bien marché. Et non ça, ça avait bien marché. Après, c'était plus au niveau des activités manuelles où il y avait des problèmes. C'est... forcément avec les activités manuelles, c'est les plus difficiles à gérer. Et si on ne suit pas derrière, c'est compliqué. C'est surtout... enfin, il y a des enfants, ils se baladaient... C'était trop de... pas assez organisé. Tout était trop... ce n'était pas carré... enfin, trop d'enfants... En même temps, c'était difficile aussi pour 250 enfants, de réussir à les canaliser, quoi. »

### Le camp national MRJC : un évènement ! - Indra

« Ouais [ce séjour-là, c'était marquant le séjour dans l'Oise] Carrément ! Puis, rien que quand tu passes autant de temps à préparer un truc, le jour où ça voit le jour, même si tu n'es pas tout seul pour le faire, enfin, c'est... c'est quand même... Puis, en plus, il y a eu quand même les retours des autres régions, on voit que tout le monde a été content du camp, ça fait plaisir quoi d'avoir... Quand tu recroises des jeunes qui l'ont fait, ils ont des bons souvenirs. On voit les concerts qu'on a faits, c'était chouette. Donc, ouais ça a quand même été une... Et puis même... moi du coup, j'ai de la chance de l'avoir vécu aussi en interne comme j'étais animatrice du camp. Et du coup, c'est chouette

parce que tu vis toutes les dynamiques qui s’y créent et que tu n’as pas pu prévoir. Enfin, faire camper 13 camps sur un petit endroit, c’est trop fort parce que, t’as des petits jeux entre camps qui se créent et tout ça, et... Enfin, c’est drôle enfin tu vois que tout le monde ne fonctionne pas pareil. Donc, c’est chouette. Un grand moment. »

### « Je te barrerai dans l'animation » - Quentin

« Plus critique... euh... euh... pfff... bah, après moi... peut-être pas que moi j'aurais pu... j'ai vécu mais je sais que l'année dernière on a eu un souci c'est on... sortie de fin de centre... parc d'attraction..... euh ils ont été à Bagatelle, ils ont perdu un e... une enfant quoi... Bé non, mais tête en l'air... les enfants c'est la tête en l'air en l'air... sortie d'animation... elle regardait en l'air... elle regardait les gens... ils ont avancé... ils l'ont pas vue... pis elle est restée. [...] Bah... [elle est restée] devant l'animation, puis après elle est partie du mauvais côté... puis elle était toute seule dans le parc. Donc... bon ils l'ont retrouvée rapidement, mais euh... elle pleurait... pis le soir on en parle aux parents... quand c'est comme ça, parce que... puis les parents, ils font « oui, elle le fait déjà, mais... ça nous est déjà arrivé aussi parce qu'elle est tête en l'air mais euh... » Je sais que par exemple, pour les animatrices, ils se sont fait arracher alors qu'ils y pouvaient rien... Par un directeur d'un autre centre... mais c'était des histoires, parce qu'en fait... t'avais une aide et une base... c'est-à-dire qu'elle avait fait son... sa première formation... elle a pas eu le BAFA complet. [...] Elle l'a passé, mais elle était en cours... elle faisait sa validation deuxième... et elle est partie... normalement tu dois partir en sortie, tu dois avoir un BAFA complet ou quelqu'un qui a... ou un directeur... et nous on est partis avec une base, et... donc on était en tort. Et euh... ils se sont fait démonter alors qu'ils... ils étaient en tort, et pis... voilà quoi... mais... ils se sont quand même fait engueuler quoi. Après ça peut te dégoûter aussi de l'animation hein, certaines... certains propos comme ça. [...] Bah je sais que... non mais ils t'... enfin, ils t'engueulent... et puis généralement ils disent bah euh... euh... par exemple la... la... c'est l'année dern... elle voulait passer son BAFA... et l'autre elle voulait passer son... son BAFA complet, son... son truc... on peut te dire « bé je ferai tout pour que t'aies pas ton BAFA », ou... « je te barrerai dans l'animation »... Ouais. Il y en a ils ont pas de pitié hein ! [...] Ouais [ils ont dit ça]. Et puis, au final... elle a term... elle... elle a son BAFA complet puis bah elle passe sa base... donc dans tous les cas, ils sont toujours revenus, mais... c'est juste les directeurs qui ont changé quoi. Euh nan [ce n'était pas les directeurs d'ici] ! Parce qu'en fait nous c'est un regroupement de petits centres... »

## **2.2 (5.4.1.2) - ACM-Parents des enfants**

### - Intervention sur l'activité au centre (Quand les parents s'en mêlent...)

#### Pas de repos pour les braves ? - Quentin

« Par exemple ce matin, hier on a marché beaucoup, la p... il y avait une petite chez les tout petits... 4 ans, 5 ans ? Elle avait mal à la tête et pis quand elle a mal ça la tête elle fait des crises le soir... et pis elle s'en va aux urgences, et tout... mais hier elle nous a rien dit... et sa mère ce matin elle arrive, elle nous embrouille... pis on fait à la petite « t'avais mal à la tête hier ? », « bah oui », « bah tu nous l'as dit ? », « bah non. » On n'est pas dans leur tête, on peut pas savoir hein... il y a certains parents ils comprennent pas ça... ils en ont deux, nous on en a... moi, j'en ai 22 maximum... (rires) ... à gérer... les petits, ils peuvent en avoir 30 à gérer... 30 petits... après la sieste... il y a des petits tout le monde fait la sieste, on va pas dire à deux petits « bah tu vas pas faire la sieste parce que tu la fais pas, maman

*elle veut pas que tu la fasses » ... et à tout l'autre groupe « bé allez faire la sieste ! » par exemple... Genre encore déjà c'est arrivé cette semaine, il y a une mère elle a dit « bah je paye pas le centre pour que mes enfants aillent à la sieste... » ... chez les tout petits... Mais tous les petits vont à la sieste. Il y a pas de préférence, parce que sinon tu dis « oui » et « non » à un... bah pourquoi tu dirais pas « non » à tous les autres ?! Après tu peux leur demander « qui veut aller à la sieste ? » ou « qui est fatigué ? » ...t'en as toujours qui vont te dire « oui », mais quand t'en as pas beaucoup, tu les emmènes tous à la sieste quoi [...] Les petits oui, généralement [ils y vont tous], mais c'est pas... ils dorment pas forcément, on les met dans le noir, avec leur matelas, on met une musique de fond apaisante, et puis euh... ils sont allongés, au moins ils courent pas... certains dorment une demi-heure, une petite heure maximum... c'est pas la grosse sieste quoi, c'est 13h15-14h, allez, voilà...Mais c'est pour dire qu'ils se reposent et puis qu'ils puissent faire leur... leur après-midi quoi. »*

### Qui va loin enlève ses roulettes - Mélanie

« Tout à l'heure, il y a eu beaucoup de parents qui sont venus me voir pour me dire : « franchement, merciet cætera », ils ont apprécié les sorties, les activités proposées, mais il y a d'autres parents qui vont récupérer leur enfant et qui vont partir sans un mot. Là il y a une maman qui est venue récupérer son enfant et elle leur a dit : « non, vous faites pas la danse de l'été, on y va ! ». Dans ces cas-là, on s'est dit « bon d'accord », il y a des parents qui veulent pas qu'ils participent à certaines sorties. Il y a une enfant qu'on avait jugée apte à faire\* la sortie vélo. Sa mère lui a dit non, parce que c'était au bord entre guillemets au bord, sur le chemin du halage quoi. Elle voulait pas que sa fille y aille, de risque, je sais pas, qu'elle tombe à l'eau (rires). [...] Oui. [E : C'était ça ?] Bah oui, je pense, bah je pense que c'est à cause de ça, c'est ce qu'elle m'a dit aussi la petite après, qu'elle tombe à l'eau. Après, je peux comprendre les parents, mais bon, on est des animateurs, on n'irait pas envoyer des enfants qu'on jugerait pas aptes à y aller, parce qu'on a des enfants qui sont venus avec des vélos avec des roulettes encore derrière. On leur a dit non. Voilà, on a bien fait des tests avant pour savoir s'ils y arrivaient et cætera, on a jugé que c'était bon. Donc, s'il y a eu du moment qu'on a jugé que c'était bon, ils y sont allés quoi. [...] Non, c'est non, il y a des parents qui viennent avec des vélos à roulettes. Donc, eux, c'est clair qu'on a dit « non » et on a des enfants qui savent très bien faire du vélo, mais juste parce que par exemple on va passer à côté de l'eau, ils vont nous dire « non », parce qu'ils ont peur, je sais pas, que leur enfant finisse dans l'eau... et que l'animateur, je sais pas, le laisse se noyer, j'en sais rien. Je pense que la première chose qu'on fait, si on voyait un enfant aller à l'eau, c'est sauter le récupérer... (rires). Bon, je sais pas. Ils ont peur, je sais pas, que leur enfant revienne mouillé, attrape une grippe, et cætera, mais (rires) j'en sais rien. [...] Mais il y a souvent des parents comme ça qui n'apprécient pas, par exemple, là, j'ai une maman, enfin, elle n'était pas agressive ni quoi que ce soit, mais elle comprenait pas pourquoi son fils n'avait pas été admis à la sortie vélo, alors que quand il pédalait, on a fait le test, il était comme ça sur le guidon, enfin c'est des enfants, on les voit pas à côté d'une voiture, enfin... voilà, on l'a pas jugé\* apte et les parents sont venus : « mais je comprends pas, avec moi tout va bien », « oui, mais vous vous avez un enfant à surveiller nous on va en avoir 25 dehors ». Donc voilà. Il y a aussi une maman qui m'avait demandé elle pouvait pas plutôt... si sa fille pouvait pas rester à côté de moi à vélo. Je lui ai dit : « bah déjà deux vélos côte à côte sur une route, c'est pas une bonne idée ». Enfin voilà quoi, parce qu'ils veulent absolument que leur enfant fasse cette sortie-là, mais on peut pas surtout qu'à la base, cette sortie n'était pas prévue par la direction, c'est nous, en voyant que d'autres groupes avaient des sorties vélos, on s'est dit : « pourquoi pas nous aussi » et on a voulu l'organiser pour eux. Donc nous, vraiment, on a décidé de

le faire pour eux et on s'est dit : « *bon bah, on a quand même le droit de décider qui y va et qui y va pas* », enfin... on va pas dire juste parce qu'on a décidé de le faire que tout le monde y va quoi. Donc voilà... »

### Emmène-moi camper demain... - Sébastien

« Quelque chose qui pourrait influencer... Le choix des parents. Les parents, en fait, ils ont toujours le der... enfin, c'est leurs enfants, puis ils ont toujours le dernier mot, même moi si... On a une petite fille, qui voulait, aller au camping, sa mère n'a pas voulu. Elle est venue me voir en me disant « *je veux aller au camping Sébastien, essaye de convaincre maman* ». Et le soir même, j'ai vu la maman et j'ai dit « *écoutez, Gabrielle, j'ai parlé avec elle, et en fait, elle veut aller au camping, ses copines y vont, elles seront dans la même tente* ». J'ai essayé de rassurer la maman et tout ça. Et la maman, elle m'a dit « *non, elle n'est pas prête* ». Pour moi, en fait, c'est vrai qu'elle n'est pas prête pour toi, mais elle, elle est prête. Parce que vu qu'elle veut y aller, et elle me demande qu'elle veuille y aller au camping. Elle n'a jamais fait de camping, et là, elle le veut. Et je lui ai dit la maman... Après la petite, elle a quelques soucis, des soucis de peau, enfin des petits soucis de peau pas trop au soleil tout ça. Et la maman, elle l'a peut-être un peu protégée quoi, c'est normal, on ne peut pas lui reprocher. Mais c'est vrai que ça joue un peu sur les décisions de sa fille. Moi, ça me dérangeait mais je ne peux pas aller à l'encontre des parents. Donc, j'ai expliqué : « *écoute, cocotte, maman ne veut pas. Voilà, je suis désolé.* » Et là quand c'est comme ça, voilà quoi. [E : Elle n'y est pas allée.] Non, du coup, elle est restée ici. Il y a un groupe qui est resté... Sur les 24, on est parti avec 18, et puis, le reste est resté ici, parce que les enfants ne voulaient pas y aller ou parce que la maman ne voulait pas que la fille parte. Mais ils sont restés ici avec une animatrice, et ils ont fait des sorties tout ça. Bon après même, si l'enfant ne va pas parce qu'on n'a pas envie, voilà, on a trouvé une solution. Il est resté ici, et puis, il a fait des activités avec l'autre animatrice. »

### Liberté de l'animateur : C'est notre projet ! - Sébastien x2

« [E : Ouais ! Et ça joue sur votre boulot, les parents ce qui...] Ouais, bien sûr. Énormément parce que des fois, on demande des choses aux parents pour qu'ils apportent aux enfants, et des fois, ils ne le font pas quoi. Donc après, nous, on relance ou des fois, il y a des parents qui sont super au taquet ; des fois, il y a des parents, ils sont trop envahissants. Enfin, ils sont tous différents, on a essayé de faire en fonction de chaque parent et c'est très compliqué. Et donc, forcément, si ça touche à leurs enfants et qu'on a des directions un peu des parents, bon voilà, c'est... ça reste les parents derniers responsables des enfants. Donc, nous, si elle ne veut pas une activité, on ne va pas la forcer. Mais par contre, on a l'obligation, ils ont signé un contrat dans notre projet péda et tout ça. Donc, il y a des choses que je peux me permettre de faire, si c'est dans le projet péda alors que la maman arrive en disant « *oui, ils ont fait ça. Ils ont fait ça, alors que c'est n'importe quoi et tout ça* ». J'ai dit « *écoutez, vous avez... là, j'ai le projet péda et le contrat qui me couvre, vous avez signé* ». C'est ça dans le projet péda, et moi, je peux mettre en place l'activité sur la discrimination demain. Par exemple, ce que je vais faire demain, j'aurais peut-être des retours parents « *mon fils m'a dit que toute la matinée il a été exclu, il a mangé après les autres* ». Oui, en fait, et là, j'ai expliqué à la maman, soit elle a dit « *ah, d'accord* » soit « *moi, je ne suis pas d'accord, tout ça* ». Moi, j'ai dit « *écoutez, allez voir ma directrice après* ». Mais il faut toujours rester correct, bien expliquer, et puis, voilà ! On fait en fonction aussi des parents, et puis, voilà quoi. Mais s'il y a le projet péda, que c'est marqué, ils ont signé le contrat et tout ça. Nous, on est couvert donc une fois que ça marche avec le projet, nous, c'est top.

[...] Au début, j'ai dit à ma directrice que je voulais mettre ça en place, et en fait, je voulais faire l'autorisation parentale, je voulais avoir l'autorisation du maire aussi, parce que c'était quelque chose, ça peut être... parce que je vais vraiment jouer le jeu quoi. Je ne vais pas dire « *oh, tu pleures* ». Non, j'ai dit « *ok, tu pleures, tu vas là-bas, je ne m'occupe pas de toi* ». Je vais être un peu comme... parce que je veux un petit électrochoc pour les enfants aussi, c'est ce que je veux, et sincèrement, ils vont raconter ça le soir au... Et je voulais peut-être même faire une réunion avec les parents avant pour expliquer ça en fait. Mais ma directrice a dit « *si dans le projet péda, tu n'as absolument pas d'avoir d'autorisation parentale ni du maire, ni de faire des réunions ; ce projet péda, tu fais ton activité, si tu as des retours, tu expliques et si ça ne passe pas, tu me les envoies, et puis, terminé* ». [E : Et l'activité, elle est dans le projet péda ? Non ?] Les valeurs sur la discrimination et les objectifs qu'on veut donner par rapport à la discrimination, on met les choses en place, puis après, les moyens pour essayer de répondre aux objectifs. Les moyens, ça va être l'exercice. Et donc, eh bien forcément, je suis couvert donc il n'y a aucun problème. [E : D'accord, ok ! J'aimerais bien savoir comment ça va se passer aussi (rires)]. Oui (rires) ouais, on va voir. »

### Liberté de l'enfant et certitudes d'adultes - Sébastien

« [E : Ouais. Et les centres pour toi, ça permet un peu plus ça.] Ouais ! Eh bien, c'est pour ça que le centre, pour moi, ça me permet d'avoir une certaine liberté aussi quoi, liberté sur ce que j'ai envie de faire. Moi, je suis référent de mon groupe, bien sûr, c'est pour moi, je suis référent, je fais ce que je veux, j'en parle à ma binôme et tout ça, je mets des choses en place et je vois avec eux sur la discrimination. Boum, j'ai le moyen de mettre les choses en place, je le fais. La liberté de l'enfant « *tu n'as pas envie de faire ça, on ne va pas te forcer* », « *tu ne veux pas aller à la patinoire* », là il y a une fille, elle ne veut pas y aller. « *Tu ne veux pas y aller, on va essayer de trouver une solution. Il y a le groupe des 3-5 qui reste ici, on va voir si ça ne dérange pas mais tu peux rester ici avec les 3-5, t'occuper, faire quelque chose. On va te donner quelque chose si toi tu as envie de faire quelque chose, mais tu n'es pas obligée de venir à la patinoire avec nous. Ok !* » Et on respecte tout simplement l'avis de l'enfant, le choix de l'enfant. Très généralement, les adultes on dit « *non, je sais ce qui est bien pour mon enfant* ». Donc, en fait, il fera ça parce qu'il fera ça. Et en fait, on a tendance à oublier de poser tout simplement la question à l'enfant « *est-ce que tu as envie de le faire* », « *non* », « *d'accord. Donc, on va essayer de trouver quelque chose, on va essayer de t'accompagner à faire quelque chose que tu as envie* ». »

### Je n'insiste pas - Mélanie

« Et on prépare les plannings à l'avance, toutes les activités. Après, nous, on s'occupe des fiches sanitaires des enfants, on regarde s'il y a des problèmes de santé *et cætera*, on fait les règlements même pour nous intérieur *et cætera*, tout ce qui est problème à voir avant, enfin on prépare tout à l'avance. On leur dit : « *vous savez, ça fait deux mois qu'on a prévu tout ce qu'on a fait là et vous, vous arrivez en 10 minutes, vous dites non* » (rires). Dans ces cas-là, on est un petit peu déçus, mais après, eux, s'ils sont en vacances, ils ont le droit de choisir ce qu'ils veulent. Donc, on leur dit : « *allez, on va faire des jeux dehors, vous avez besoin de courir, défoulez-vous quoi* ». Il faut jamais les forcer parce que dans ces cas, ils font tous la tête et après, ils se plaignent aux parents. [...] Oh oui... [...] Oh oui, [ça arrive] il y a une maman qui est venue me voir en me disant : « *c'est normal si mon fils fait la sieste ?* ». Mais non, il fait pas la sieste, il fait un temps calme comme tout le monde. C'est que des trucs comme ça... [...] Non [elle ne voulait pas], en me disant : « *Mon fils, maintenant, il est chez les 7-8 ans, il peut plus aller à la sieste* », mais on fait pas la sieste, on a besoin de les calmer de temps



en temps quoi, puis aussi un gros point noir, c'est les enfants qui oublient toujours, toujours, toutes leurs affaires... On a eu je sais pas combien de parents durant les trois semaines qui sont venus nous voir en nous disant : « *mon fils a oublié ça, mon fils a oublié ça, ma fille ça...* ». On a une maman, si on la voyait arriver, on savait à sa tête que son fils avait oublié quelque chose. Donc, ça a été une fois la lampe torche au camping, qu'on a miraculeusement retrouvée. On est arrivés tout sourire vers la maman en disant : « *on a la lampe torche* ». Elle a dit : « *ça tombe bien parce qu'il a aussi oublié ça* ». Bon, on est repartis rechercher à nouveau. Et ça a été ça tout le mois avec les mêmes enfants. À la fin, on dit tout le temps : « *t'as oublié ça, t'as pas oublié ça ?* ». Il y a même un enfant qui nous a fait très peur parce qu'il avait perdu ses lunettes de vue. Donc la maman n'était pas contente du tout, je les ai cherchées avec lui partout, elle repart parce qu'en plus, c'était la journée où on était au parc du Grand puits. Donc, on s'est dit : « *s'il les a oubliées là-bas, c'est sympa* ». Donc, finalement, on est rentrés et la maman a appelé la directrice pour dire : « *mais en fait, les lunettes étaient dans la voiture* ». Voilà, que des choses comme ça. Après bon, si on peut rien y faire, les parents, des fois, ils nous prennent en grippe, mais on n'y peut rien. Nous aussi, on peut pas être derrière chaque enfant pour surveiller tel vêtement. Donc, bon des fois, ça se termine bien hein (rires), ils retrouvent des objets perdus, mais des fois, c'est pas toujours retrouvé quoi. Mais bon, on y peut rien. Après là-dessus, on peut pas les fliquer, on peut pas savoir où ils mettent leurs vêtements, on peut pas tout retenir,\* puis des fois, s'il y avait les prénoms aussi dans les vêtements, ça pourrait être vachement utile (rires). [...] Non, il y a des parents qui ne mettent pas. Des fois, il y a des parents qui sont bien prévoyants, ils marquent en gros surtout, ils savent que leur enfant va oublier quelque chose, donc ils marquent en gros, mais il y en a d'autres, ils marquent rien du tout c'est aussi sont un point négatif, il y a beaucoup de parents sympas, il y a pas de souci là-dessus, il y a des parents qui sont adorables, il y en a beaucoup qui nous disent : « *merci* », qui me disent : « *ils ont adoré ce mois-ci* », vraiment il y a pas de souci, même là tout à l'heure, il y a eu beaucoup de parents qui sont venus me voir pour me dire : « *franchement, merciet cætera* », ils ont apprécié les sorties, les activités proposées, mais il y a d'autres parents qui vont récupérer leur enfant et qui vont partir sans un mot. »

### 7h30... et rien de prêt ?! - Léa

« Ça dépend. Il y a des parents, on le sait déjà, qu'ils vont venir nous voir, on a une maman qui... [...] ... qui est venue comme ça. On savait, en fait, on les connaît, on sait que ça va être cette mère-là qui va venir nous embêter. Alors, oui, il y a deux ans, elle est venue nous voir « *oui mais nos enfants ils arrivent à 7h30 il n'y a pas d'activité prête à 7h30* ». Ils sont deux à 7h30. On a un stand avec des scoubidoues, un stand avec des choses comme ça, mais à deux c'est compliqué, ils peuvent emmener des ballons, *et cætera* mais on ne peut pas faire un foot quoi. Et du coup, voilà, ensuite, elle revient pour nous dire qu'il y a une liste-type pour partir en camping. Bien sûr, ils partent à la mer, ils ne vont pas prendre enfin... des bottes en caoutchouc, quoi que ce soit. Il faut être logique, on met une liste-type, après c'est à eux, s'ils ont un doute ils demandent à l'animateur ce qu'ils vont faire comme activité tout ça. Et là, ils sont partis en centre équestre et ils avaient demandé des bottes. Tous les parents demandaient en général si les bottes étaient utiles ou s'il fallait en acheter. On a dit que ce n'était pas forcément utile, s'ils mettaient des baskets, c'était bon. Et la maman a acheté des bottes. Et quand c'était au tour de sa fille de partir en camping, on a demandé des affaires qui pouvaient aller dans l'eau, des vieux t-shirts et des shorts. Et alors là, on en a pris encore plein les yeux « *oui, non, mais j'ai acheté des bottes à mon fils la dernière fois, il n'en a jamais utilisé, moi je ne donne plus rien à mes enfants* ». Donc, c'est toujours des choses comme ça qui reviennent. »

- L'activité, pour les parents ?

Traces de séjour - Mélanie

« Vu que le thème c'était « arts de la rue », on a fait faire leur prénom en graphe... ils ont colorié avec des craies, enfin... ils ont tout ramené ce soir. [E : Ah chez eux ?!] Oui bah « *il faut montrer à papa et à maman ce qu'on a fait hein* » (rires). Donc là, ils étaient tous contents de repartir avec, bon puis activités manuelles, il y avait que\* ça je crois, pour le mois, enfin sur 3 semaines. »

L'activité Slim décolle - Laurie x2

« Enfin généralement, les risques que tu peux prendre, c'est peut-être bidon, mais c'est dans l'activité que tu proposes. Enfin, des fois, tu prends des risques, tu dis « *clairement je propose ça* », mais ça ne va pas marcher. [E : Ça, ça arrive alors ?] Ouais, ça arrive. Et des fois, tu proposes un gros flop, et des fois tu dis « *j'ai bien fait parce que ça a vachement bien marché* ». Et des fois, il y a des activités où tu es prêt à parier dessus que ça ne marche pas du tout, mais des fois dans les activités je me dis « *vas-y, c'est des grands, ils ne vont pas aimer ou ils sont trop grands pour ça* ». Et, je me dis « *je le fais quand même* » et au final ils adorent. [E : Ouais ! Tu as un exemple de ça ?] Une fois ah oui ! Là, la slim c'était avec des assez grands quand même, eh bien des 8, 8-11 ! Je me suis dit : « *les 11 ans, ils ne vont pas aimer quoi, la pâte à prout, voilà, ce n'est plus de leur âge* ». En fait, ils ont kiffé quoi. En fait, peloter un truc tout gluant et tout, ça ne leur a pas dérangés hein ! [...] Ils sont retournés en enfance, et au final ça leur a plu. Voilà ! Après, je ne prenais pas de risque par rapport aux plus petits. Enfin les 8-9 voilà en soi, les 8 ans surtout j'étais sûre, mais après les plus grands, ils commencent à être considérés comme des grands, des ados et tout le tralala. Je me suis dit « *Mais non ! Ça leur a plu* ». [...] Au centre de Chambon, c'est à Serge-Gainsbourg. [...] Là, cette semaine. C'était... [...] Jeudi. Oui, c'était jeudi matin. [E : Tu étais toute seule à encadrer cette activité ?] Ouais ! Moi, j'étais toute seule. Et vu que c'était en fait, enfin c'est là où je prenais entre guillemets un risque, c'était un grand jeu. Donc, il y avait 3 stands et les enfants devaient passer sur tous les stands. Donc, ils n'avaient pas le choix en fait de l'activité. Ce n'est pas que je leur proposais de faire ça et qui voulait venait non, c'est (rires) c'est ils passaient quoi. Ils étaient un peu obligés d'une certaine manière de le faire. Mais ça leur a plu. [...] Ils repartent avec leur slim. Le soir parce que si je leur avais laissé... c'était le matin. Si je leur avais laissé toute la journée, je ne donne pas cher de leur petite boule-là. Ça aurait parti dans les cheveux ou je ne sais où ? Mais du coup, je leur ai donné le soir pour qu'ils l'amènent chez eux. [...] [E : Et quand tu as fait le slim, tu t'es dit quoi à ce moment-là ?] Eh bien, en fait, j'avais une petite appréhension de un pareil là, j'ai pris un risque aussi parce que ce n'était pas la bonne colle. Et, je n'avais pas testé l'activité avec cette colle-là. Je me suis dit « *ça tombe, ça ne va pas marcher du tout !* ». Enfin ça ne va pas faire la bonne pâte parce que j'avais lu si on prenait d'autres colles selon les colles, ça ne marchait pas. Et en fait, la directrice n'avait pas trouvé la colle que je lui avais demandée. Et je n'ai pas pu la... Enfin, on me l'a dit que la veille, je n'ai pas pu la tester, on est rentrés hyper tard et je n'ai pas pu. Du coup, je me suis dit « *ça tombe !* ». Donc, j'avais déjà l'appréhension de ça. En plus de ça, je ne savais pas si ça allait convenir aux 10-11, donc j'étais un peu stressée. Après généralement, le stress, je fais en sorte de ne pas le faire ressentir aux enfants. Après, notre rôle aussi c'est aussi de vendre l'activité. Si tu es là à leur montrer que tu hésites, c'est sûr que... Alors que si tu leur montres que tu es sûr de ton activité, eh bien au final ça passe. Ça s'est bien passé, ça leur a plu au final. [E : Et toi, tu étais sûre ou tu te... ?] Ah, eh bien non ! Je n'étais pas sûre, mais j'essayais de

leur montrer que j'étais sûre (rires). Je n'étais pas sûre du tout, mais je leur ai montré que j'étais sûre. »

### Mettre une activité pour mettre une activité ? - Marine

« C'est bon, tu es obligé de travailler là. Tu es obligé de faire le taf. C'est jeu de société, tu fais jeu de société, puis c'est chiant. Ça redevient...[...] [Ça concerne aussi ] l'animation bien sûr, ce que je te dis. Tu vois, les centres de loisirs, les ALSH, souvent, voilà, on a mis une activité pour mettre une activité. Ils vont faire de la pâte à sel. Ils vont faire un truc qui va ne servir à rien et qu'on va ramener chez les parents, parce que les parents, il faut qu'ils voient quand même qu'il se passe des trucs dans le centre. « *On fait des belles pâtes* ». Du coup, c'est chiant. Ça ne sert à rien. [...] Ça, j'en pense que ça... c'est au directeur de se démerder pour faire comprendre à ses animateurs... »

### « *Tout le temps dans l'activité tout le temps... dans la production* » - Juliette x2

« Ah j'ai oublié de dire, j'ai fait une colo l'année dernière avec des ados... voilà, du coup c'était « sports extrêmes à la montagne » pendant dix jours... du coup mes expériences de centre aéré je me sentais un peu limitée, parce que du coup j'avais envie de connaître d'autres structures, d'autres fonctionnements... même si du coup j'ai pris du plaisir à chaque fois que je l'ai fait même j'étais pas forcément toujours en accord avec euh... l'organisation... le... pas les valeurs mais disons le rythme un peu du centre aéré où faut préparer euh... l'emploi du temps... trois mois à l'avance... deux mois à l'avance... et faut s'y tenir... il faut... voilà que les enfants produisent un petit peu quelque chose à leurs parents pour montrer qu'ils ont... qu'ils ont pas rien fait... et j'étais pas toujours en accord avec ça c'est-à-dire tout le temps dans l'activité tout le temps... dans la production... du coup c'est... ça m'a enfin... voilà j'ai... j'ai pas... voilà je vois quelques limites du coup à ça... »

### Retour sur investissement - Cédric

« J'ai peut-être eu une ou deux fois où, il y avait des activités que je n'avais pas forcément trouvées\*, je trouvais assez facilement en regardant un petit peu... on avait des livres dédiés aussi à ça pour l'animation, des activités proposées *et cætera*. Donc, ça m'a permis aussi de, on va dire un peu de combler les trous, mais on va dire ça comme ça. Puis, si on est assez encadrés et entourés, donc c'est pour ça que, concrètement, puis c'est vrai que les enfants, ils ne sont pas trop, trop difficiles. Certains le sont un petit peu, c'est soit j'aime ou je n'aime pas, mais ça va. Après, ce n'est pas... Il y a toujours un certain groupe qui va aimer, donc, forcément il n'y a pas tout le monde qui ne va pas aimer, ouais, c'est ça que je voulais dire. [E : D'accord, oui. Et ceux qui n'aiment pas.] On leur propose plusieurs activités, donc s'ils n'aiment pas de mon côté, on était 4 animateurs par groupe d'enfants dans la tranche d'âge. Donc, on avait chacun nos propres activités, donc voilà, s'ils n'aimaient pas les 4 activités, moi je ne veux pas dire qu'ils n'ont pas de goût, mais on va dire concrètement, forcément, ils devaient quand même choisir une des 4 quand même, ce qui est... ce qui est normal, c'est un peu le but du centre. Tu payes pour venir au centre, donc c'est pour faire des activités et pour t'amuser aussi quoi, ce n'est pas que de la garderie (rires). »

- Interaction entre parents

Parents contre parents (Ne serait-ce pas le vôtre qui a commencé ?) - Laurie

« Et surtout des fois, ils se rendent leurs comptes eux-mêmes et ne pas se rendre... Enfin, ils se rendent des comptes donc « *vas-y, je te tape parce que t'as fait ça* » ou... Et ça c'est... « *Non ! On ne se tape pas !* » Ils viennent nous voir dès qu'ils ont un souci avec un enfant. Ils viennent nous voir, il ne vont pas régler leurs comptes eux-mêmes. [E : Ça, vous l'avez dit, vous dites avant ?] Ouais ! Je l'ai dit dès le début, et là, en fin de semaine, on a dû refaire un récap, parce qu'une maman est venue nous voir, comme quoi, soi-disant, un de nos gamin étranglait un autre gamin. Donc, on a fait gaffe et on a refait un récap « *ne réglez pas vos comptes vous-mêmes !* ». Voilà ! [...] On verra lundi comment ça se passe (rires), [...] Je crois qu'ils ont compris. [E : Vous l'avez simplement dit ou ?] Je l'ai dit et les deux enfants ont été pris à part dans le bureau pour savoir, parce qu'on ne sait pas. C'est qu'en fait, les deux mamans sont venues genre « *c'est ce gamin qui a fait ça à mon fils* », et l'autre maman « *c'est l'autre gamin qui a fait ça à mon fils* ». Du coup, on les a pris séparément pour savoir le fin mot de l'histoire. Et, ils assument tous les deux d'avoir tapé l'un sur l'autre mais on ne sait pas qui a commencé donc, on les surveille. Pour l'instant, on les surveille. Bon, de sorte que pas la maman revienne péter un câble quoi. (rires). Mais le pire, c'est que nous on ne voit rien en fait, on a beau surveiller, on ne les voit pas, clairement on ne les voit pas. Je les ai suivis à chaque temps libre. Je les ai surveillés pour voir « *Non ! Ils se ne sont pas tapés dessus* », enfin ils sont tout le temps ensemble. [...] C'est ça le pire, ils sont tout le temps ensemble. Et, après peut-être qu'ils se disent des mots, des messes basses genre ils s'insultent en messe basse. Mais ils ne se sont pas tapés dessus. Ça c'est sûr ! Donc, on ne sait pas. C'est compliqué. On ne sait pas. »

- Des évènements négatifs

Pied cassé, oui ! Pâtes jetées, non... (Relation aux parents et degré de gravité : criticité !) - Léa

« Ils nous font confiance, c'est vraiment une relation de confiance. Ils se disent que de toute façon, s'il y a un problème, on a les fiches sanitaires des enfants avec toutes leurs informations et numéro de téléphone, et que s'il y a un gros problème, eh bien on les appelle. »  
[...] « Par exemple, il y a une petite fille qui est tombée, la dernière fois, d'une colline elle s'est faite mal au dos. On a appelé les pompiers, on a appelé les parents, c'était vraiment... ils sont forcément au courant s'il y a un vrai problème. Après s'il n'a pas mangé ses pâtes, on ne va pas prévenir ses parents « *il n'a pas mangé ses pâtes, quoi* » ce n'est pas grave. Mais, du coup, il y a des parents, c'est vraiment « *il faut que tout soit clean quoi* ». »

Mauvaise nouvelle ! (Les parents des bras cassés) - Charlotte

« C'est comme on a une enfant, une fois qui s'était cassé le bras, on lui a dit « *essaie de bouger ton bras* ». Sur le coup, elle a réussi à le bouger. Elle est restée l'après-midi un peu comme ça. Le soir, on a dit aux parents : « *elle a fait une chute, on ne sait pas trop, elle ne s'est pas trop plaint* ». Et au final, on leur a dit : « *on ne sait pas, ça ne gonfle pas pour le moment* ». Bon, il n'y avait rien de... Elle ne se plaignait pas plus que ça. Puis, au final, ça a gonflé dans la nuit. Le lendemain, les parents l'ont amenée à l'hôpital. Ils nous ont dit : « *bon, au final, c'était cassé. Nous aussi, on pensait que ce n'était pas cassé. Elle nous a fait des mouvements avec le bras tout ça, ça allait* ». Au final, c'était quand même

cassé. [...] Ils nous ont dit : « *c'est cassé. Du coup, Léontine, elle a un plâtre, elle reviendra demain. Ce n'est pas grave.* » »

## Menu canin - Sébastien x2

« Ouais, un moment, enfin qui s'est passé et que... Enfin, on était près du moulin, et puis, il y a un petit... enfin je ne sais pas si ça répond à la question, mais un petit s'est fait mordre par un chien. Ça répond un peu à la question ou pas ? C'était un moment très critique (rires). Et donc, à la fesse (rires). Et on courait, tout ça, puis il y avait un chien qui était attaché avec sa maîtresse quoi, et puis, il y a un enfant qui est passé derrière, et le chien, il s'est retourné, et puis, il l'a croqué à la fesse. Pour moi, c'était... Eh bien, j'étais très inquiet quoi. Et donc, il y a eu une grosse démarche à faire. Pareil, la directrice nous a accompagnés, il y a eu une grosse démarche à faire. On devait voir les vaccins du chien, et tout ça, c'était un soir assez tendu. En plus, la dame n'était pas... [...] Et donc, oui, c'était un moment assez critique. [...] Oui, la dame n'était pas... Enfin, les parents, donc c'était une petite fille qui avait son chien et elle s'est fait mordre, et puis juste après, elle est partie. Justement, on connaissait un enfant qui la connaissait, il savait où elle habitait. Donc, la directrice s'est déplacée pour aller voir la dame, juste pour demander au moins le carnet de vaccins du chien quoi, parce qu'il y a un protocole à faire. Et après, on doit aller aux urgences et tout ça, avec... Et donc, en fait, eh bien, elle s'est un petit peu fâchée, c'était assez tendu. Elle ne voulait pas donner le carnet du chien et elle s'est montée un petit peu en tension. Et puis, bon, on lui a clairement dit qu'on a rien contre le chien, on ne fera absolument rien, des démarches quoi que ce soit. C'est un accident, mais nous, on veut s'assurer de la sécurité de l'enfant quoi, parce qu'il y a une morsure de chien quand même. Et après, on lui dit « *si ce n'est pas nous, malheureusement ça sera la gendarmerie qui vient le chercher* ». Après plusieurs minutes de paroles, on a su trouver un petit terrain d'entente, puis on a pu faire les démarches et tout ça. C'était un... Il y a eu quelques points de sutures. C'était un petit peu ouvert quand même. Et les parents ont été très, très sympas. Ils ont compris, c'était un accident et... Mais bon, c'était très, très compliqué. Mais tous les ans, de toute façon, on a des histoires comme ça. Eh bien, on a eu hier au camping, il y a un gamin, un enfant, pardon, qui s'est ouvert le bras. Hier aussi, il y a un enfant, il s'est ouvert la main. Enfin, mais bon, ce qui est important en tant qu'animateur, c'est d'avoir ce petit réflexe-là de dire « *je ne reste pas là comme ça, c'est qu'on a le protocole à faire* ». On était en sortie en plus, donc ce qu'on a fait, c'est qu'il y a un animateur qui s'est détaché... On a appelé les pompiers, ils sont arrivés. Il y a un animateur qui s'est détaché, qui est parti à l'hôpital avec cet enfant-là. Et donc, après, on a appelé la directrice. La directrice a appelé les parents, on a fait tout le nécessaire. La directrice a rejoint l'animateur à l'hôpital, ils ont fait les papiers nécessaires. Il est arrivé avec deux ou trois points de suture, un bandage. Parfait, on a remis les papiers. Et tout ça s'est très bien passé quoi. Je veux dire qu'il peut se passer plein de choses, mais c'est avoir le réflexe et quoi faire aussi.[...] Eh bien, donc, dans l'animation si j'ai pris des risques non ? [...] Mais je n'ai pas... enfin, là j'ai peut-être une fois, mais je n'ai pas forcément de choses-là qui me viennent à l'esprit où j'ai peut-être... si par rapport à la morsure du chien, je m'en veux parce que je pense que j'aurais peut-être dû dire à la personne... On commençait à voir le chien, en fait, qui commençait pas à aboyer ou à grogner quoi, mais à être un peu perturbé de voir autant d'enfants courir. Et j'aurais dû, moi ou mes collègues, on aurait dû peut-être prendre les choses en main en disant « *écoutez, votre chien, est-ce que ça vous dérange ? Puis, il y a des enfants qui arrivent, ça ne vous dérange pas de partir ou de mettre une muselière ou quelque chose comme ça quoi.* » Et je m'en suis un peu voulu, parce qu'en réfléchissant bien, je pense qu'on a tous une part de responsabilité. Puis, moi, il était là-dedans, j'aurais dû faire le

nécessaire auprès de ça quoi, mais voilà ! Et après, ça c'est fini assez bien, et je pense que ça m'a fait grandir, et puis, la prochaine fois je ne ferai pas la même erreur. »

« *Cet enfant ne mange pas de porc, vous avez bien fait attention ?* » (On lui a donné du jambon...) - Léa

« Ou après, souvent, quand c'est des problèmes administratifs, tout ça, nous, on ne peut rien y faire. Donc, c'est forcément la direction qui s'en occupe, pas nous. Mais oui, ça arrive quelques fois, après nous, on dit « *voilà, tant pis* »... Enfin si c'est de notre faute, on s'explique, on dit qu'on est désolé de ce qu'il s'est passé, c'est qu'il y a un animateur qui n'a pas fait attention. L'enfant ne mangeait pas de porc. On est arrivé à la cantine, c'était pâtes jambon. Eh bien, l'enfant mange du porc. Ça, il faut l'expliquer aux parents, et ça devient, plus compliqué, parce que c'est vraiment de notre faute. C'était marqué dans le cahier, tout était noté, et on n'a pas fait attention. Enfin, l'animateur en question, ce n'était pas mon groupe. Mais après, on n'a pas fait attention voilà. Du coup, il faut l'expliquer aux parents. C'est plus compliqué parce que c'est vraiment notre faute. Mais en général, quand c'est l'administration et tout ça, c'est à la direction, nous, on n'est pas responsables de ça. [...] On a eu de la chance, qu'en plus, on pensait que le père, il allait péter un câble. Alors eh bien, il s'est excusé, il a dit qu'il était vraiment désolé qu'il n'a pas... Après l'enfant avait 7 ou 8 ans, il aurait pu s'en rendre compte aussi, même si on sait que c'est nous responsable, il sait ce que c'est du jambon. Et le père a dit que, vis-à-vis de la religion, qu'il était encore jeune, et que c'était à lui de voir après par la suite comment... enfin, que ce n'était pas si grave que ça, que pour l'instant, il n'était pas encore assez vieux pour comprendre ce qu'il fallait *et cætera*, pas trop grave mais qu'il fallait éviter. Donc, il a été conciliant quand même, heureusement ! Sinon, je pense que là... après c'était de notre faute, on s'est excusé, on ne pouvait rien faire de plus, il l'avait mangé quoi. En plus, après, il nous dit « *j'ai mangé du jambon* », donc il le savait très bien. C'est ça le pire. Et du coup, tant pis, c'était fait. On avait juste à s'excuser et voilà ! [...] [On a préféré le dire] parce que de toute façon, à cet âge-là, l'enfant allait dire aux parents, notamment, il aurait fallu qu'il dise « *j'avais mangé des pâtes et du jambon* », c'était fini pour nous. Autant expliquer le problème tout de suite et c'était réglé. [...] [Est-ce que c'était un animateur qui était à sa table ?] Je ne sais pas, je n'étais pas à la cantine à ce moment-là, mais oui, je pense que c'était un animateur qui était à sa table, et puis, qui n'a pas du tout fait attention à l'enfant, ce qu'il avait dans l'assiette en fait. Et donc du coup, il s'en est rendu compte qu'après... c'est après notre directrice, puisqu'on a deux directrices, on a une qui est affiliée à la maternelle et une qui est affiliée à la primaire. Et elle a dit à ses animatrices de maternelles « *cet enfant, cet enfant, cet enfant ne mange pas de porc, vous avez bien fait attention ?* », « *oui, oui, on a fait attention !* ». Et là, elle se retourne vers l'animateur et disait « *pour lui, tu as fait attention ?* », et elle a dit « *non, je n'ai pas fait attention !* ». Du coup, c'est là qu'il a remarqué, sinon il n'avait pas du tout fait gaffe à ça. »

Les pertes d'habits, signifiées - Mélanie

« Puis aussi un gros point noir, c'est les enfants qui oublient toujours, toujours, toutes leurs affaires... On a eu je sais pas combien de parents durant les trois semaines qui sont venus nous voir en nous disant : « *mon fils a oublié ça, mon fils a oublié ça, ma fille ça...* ». On a une maman, si on la voyait arriver, on savait à sa tête que son fils avait oublié quelque chose. Donc, ça a été une fois la lampe torche au camping, qu'on a miraculeusement retrouvée. On est arrivés tout sourire vers la maman en disant : « *on a la lampe torche* ». Elle a dit : « *ça tombe bien parce qu'il a aussi oublié ça* ». Bon, on

est reparti chercher à nouveau. Et ça a été ça tout le mois avec les mêmes enfants. À la fin, on dit tout le temps : « *t'as oublié ça, t'as pas oublié ça ?* ». »

[...] « Il y a même un enfant qui nous a fait très peur parce qu'il avait perdu ses lunettes de vue. Donc la maman n'était pas contente du tout, je les ai cherchées avec lui partout, elle repart parce qu'en plus, c'était la journée où on était au parc du Grand puits. Donc, on s'est dit : « *s'il les a oubliées là-bas, c'est sympa* ». Donc, finalement, on est rentrés et la maman a appelé la directrice pour dire : « *mais en fait, les lunettes étaient dans la voiture* ». Voilà, que des choses comme ça. Après bon, si on peut rien y faire, les parents, des fois, ils nous prennent en grippe, mais on n'y peut rien. Nous aussi, on peut pas être derrière chaque enfant pour surveiller tel vêtement. Donc, bon des fois, ça se termine bien hein (rires), ils retrouvent des objets perdus, mais des fois, c'est pas toujours retrouvé quoi. Mais bon, on y peut rien. Après là-dessus, on peut pas les fliquer, on peut pas savoir où ils mettent leurs vêtements, on peut pas tout retenir,\* puis des fois, s'il y avait les prénoms aussi dans les vêtements, ça pourrait être vachement utile (rires). [...] Non, il y a des parents qui ne mettent pas. Des fois, il y a des parents qui sont bien prévoyants, ils marquent en gros surtout, ils savent que leur enfant va oublier quelque chose, donc ils marquent en gros, mais il y en a d'autres, ils marquent rien du tout c'est aussi sont un point négatif, il y a beaucoup de parents sympas, il y a pas de souci là-dessus, il y a des parents qui sont adorables »

### T'as une tâche ! - Mélanie

« On a eu des parents aussi qui ont râlé à cause des vêtements sales. En même temps, on est dans un centre aéré, on peut pas toujours dire : « *attention, vous tachez pas, n'allez pas dans l'herbe et cætera* » enfin... on a un petit tout à l'heure qui est venu avec un petit polo boutonné jusqu'en haut avec un petit gilet par-dessus et un petit pantalon beige, et on a dit : « *oula tu vas à un mariage ?* », « *non ! Je suis habillé comme ça normalement* ». D'accord, bah tant pis si tu te salis. [...] Il a fait de la craie (rires), on avait bien préparé des blouses quand même, bon les genoux ont quand même bigné, mais... voilà on a fait activité, leurs prénoms en graf' cet après-midi, avec les craies *et cætera*. Donc forcément, il y avait de la craie sur les sols dans la cour. Il s'était agenouillé dedans, donc il en avait un petit peu sur les genoux. »

[...] « Après ça, les parents lavent, ça s'enlève hein. Après bon, on a eu un petit couac en début de centre aéré où il y avait un groupe où on avait divisé notre groupe en deux pour pouvoir faire des activités manuelles... et nos collègues n'avaient pas pensé à prendre des blouses pour les enfants. D'un seul coup, on voit les enfants sortir de la salle avec autant de peinture sur le tee-shirt que sur la feuille et les parents ont dit : « *ça s'enlève à l'eau, c'est de la peinture à l'eau, ça s'enlève* ». \* Alors, je dis : « *oui, normalement oui* ». Il y a des parents qui m'ont dit : « *c'est bon, c'est enlevé* », d'autres non. [...] Bah oui ça arrive... ou tâché par de l'herbe, enfin bref... »

[...] « Mais après bon, il y a des enfants, il y a une petite, elle était venue me voir, ça c'était l'année dernière, venue me voir pour me dire que la salopette était achetée de ce week-end et les baskets de la veille... Donc on s'est dit, mais on est dans un centre aéré, surtout à ce moment-là qu'on faisait Koh Lanta avec un autre centre aéré. Donc, bah elle avait mis de l'herbe partout sur sa salopette, parce que forcément ils les faisaient ramper dans l'herbe *et cætera*, et le papa, le soir, est venu vraiment nous crier dessus pour nous dire en gros qu'on allait payer le pressing pour les vêtements de sa fille quoi, alors qu'on avait dit, surtout qu'il nous a dit qu'il n'était pas au courant alors que... quand même... on fait vraiment des grandes affiches, des grands plannings, avec tout ce qui fait. Il va nous dire : « *non, j'étais pas au courant* »... de mauvaise foi, qui ne reconnaît pas ses torts, enfin bref.

Sur ce coup-là, c'est pas grave, on a appelé la direction. On lui a dit : « là, il y a un problème avec le papa et cætera ». Après, le problème a été réglé, il a enlevé sa fille du centre aéré jusqu'à la fin. [...] Oui, il était vraiment vexé, puis même il avait... il provoquait notre collègue pour dire qu'il le tape quoi, pour avoir... Ah oui, il était plus en mode vraiment : « j'ai raison et vous, vous avez tort »... enfin c'est « j'avais intérêt d'être au courant parce que là ça va pas le faire et cætera ». D'ailleurs à un moment, il fait à sa fille : « t'étais au courant ? ». Sa fille, elle le regarde, elle fait : « non » alors qu'elle était au courant parce qu'on l'avait prévenue des jours avant et cætera. Donc, puis il provoquait notre collègue et puis notre collègue, c'est pareil, il est du genre à rentrer dedans. Donc, on essayait de calmer les deux, mais finalement le papa est parti en disant : « je veux parler à la directrice ». Finalement, bon, il a enlevé sa fille... mais vraiment ouais sur ce coup-là, le papa n'a pas reconnu comme quoi bah c'était affiché en gros, en haut. En plus en bas, on fait un petit planning, en haut devant notre salle, on fait un grand planning. Donc franchement, il était au courant depuis un bon bout de temps, les enfants nous demandaient si on allait faire l'intercentre, quand est-ce qu'on y allait, ce qu'on allait faire et cætera. Donc, ils étaient tous au courant. Sur le coup, il y a eu de la mauvaise foi du côté du papa, mais il a pas voulu le reconnaître et c'est parti un petit peu en cacahuète quoi. [...] Ah bah du style, je vais me coller à toi comme ça, l'autre derrière dit : « vas-y frappe ! » tu vois, ou de dire comme ça : « frappe le premier », comme ça moi qui ai raison et toi qui est en tort quoi. Surtout qu'en plus quand il a pris sa fille et il est parti avec, il est revenu notre collègue était dans notre salle, nous avec l'autre fille et moi, on était dehors, il est arrivé... vraiment en plus quand il a vu que c'était deux femmes, tout de suite, on a vu à sa tête qu'il était en mode « ok je vais y aller, je vais leur crier dessus, il y a pas de souci » et en disant : « c'est normal si ma fille elle rentre dans cet état, et cætera », il a commencé comme et notre ça notre collègue qui était à l'intérieur est sorti en disant : « non, vous avez pas à leur parler comme ça » et leur expliquer que c'était prévu. Le père n'a pas dû apprécié du tout ce qui se passait quoi. Donc, c'est là qu'il a commencé à provoquer. »

### Des comptes à rendre - Davy

« Au niveau législation, sécurité, si on déconne, c'est quand même les garçons qui sont sous notre responsabilité, on ne peut pas faire n'importe quoi. On est avec de l'humain, on ne travaille pas avec des robots. On est avec de l'humain et l'humain est important. Et s'il y a des soucis, même si on va avoir des soucis avec la législation, le premier des problèmes qu'on va avoir c'est avec les parents. Et ça, il ne faut pas qu'on ne l'oublie. Voilà, les parents récupèrent leurs jeunes, on préfère les voir avec la tête complètement fatigué, mais hyper heureux que de le voir avec un bras dans le plâtre quoi. Ah, oui ! Ça arrive [des fois que les parents réagissent] ! Les parents ne sont pas dans ce qui est vécu, voilà. Si un des jeunes revient, qu'il s'est tordu le pouce, on appelle les parents bien entendu pour que ça se fasse, la première des choses, et puis leur dire « Voilà ce qui s'est passé ! ». Mais bon, ça n'empêche qu'ils viennent, et puis, il peut un peu surenchérir les choses. Puis, nous, on est passés complètement à autre chose, le jeune, il va bien et c'est plutôt l'important. Mais, bon, papa et maman, aiment bien leur enfant et il faut faire attention quoi. Mais c'est normal, comme tout parent, il faut être vigilant sur ce qui se passe. Et donc, de ce coup-là, il faut être vigilant et faire attention. Il faut que ça soit... scout ou les routiers prennent leur responsabilité dans les choses quoi. »



- Communication avec les parents (Contact et non contact)

Merci qui ? (aucun contact provenant des parents) - Mélanie

« Il y en a beaucoup qui nous disent : « *merci* », qui me disent : « *ils ont adoré ce mois-ci* », vraiment il y a pas de souci, même là tout à l'heure, il y a eu beaucoup de parents qui sont venus me voir pour me dire : « *franchement, merci et cætera* », ils ont apprécié les sorties, les activités proposées, mais il y a d'autres parents qui vont récupérer leur enfant et qui vont partir sans un mot. Là il y a une maman qui est venue récupérer son enfant et elle leur a dit : « *non, vous faites pas la danse de l'été, on y va !* ». Dans ces cas-là, on s'est dit « *bon d'accord* » [...] »

Cadeaux de communion - Quentin

« Tu leur dis le lendemain, aux parents « *ça c'est bien passé ?* », « *il s'est endormi direct* » ... voilà. Après, en moments biens aussi, nous ce qu'on fait, c'est qu'on fait une fête de centre... on leur fait... on leur apprend des danses... on danse... et puis après on fait un barbec' avec les parents... ils mettent des barbec' à disposition... chaque parent ramène sa nourriture, son alcool, mais on n'est plus en animation, on surveille plus... les parents qui viennent te voir... « *je sais pas comment vous faites, vous avez du courage !* »... et puis, ils te font boire, enfin tu bois avec eux un coup... genre il y a... c'est il y a deux ans... on était avec des pères de famille... ils venaient nous parler au barbec'... on ét... on était entre garçons, on avait... bon on avait pris nous une petite bouteille pour boire un coup ensemble, pour dire « *bah c'est bientôt la fin* »... les parents ont bu avec nous, et puis à minuit ils commencent à en avoir un coup... nous on commence à ranger, puis ils nous ramènent les bouteilles, qu'ils avaient... leurs fonds « *tenez, finissez !* » et puis « *c'est pour tout ce que vous faites pour nous !* » ...donc du coup, le lendemain... (rires) ... bé le lendemain, on... à 7h30 on ouvre... on accueille les... les enfants également... nous on était déjà là... les parents, ils arrivent « *ouah ! Pas bien !* » ... « *ouais... bé nous on est obligés, on a encore vos petits !* » (rires) « *bé bon courage !* » ... Pis voilà, mais c'est... la communion avec les parents, c'est le rôle aussi quoi... certains parents, ils p... comprennent pas comment on peut faire ça hein... C'est pas plus simple que leur métier quoi, c'est plus fati... nous, c'est plus fatigant je pense, mais... [...] Ouais. C'est très fatigant l'animation. »

La confiance des parents - François

« Euh juste quand t'es animateur, il faut bien avoir une relation av... avec les enfants, mais il faut aussi avoir une relation avec les parents. Parce que quand t'es petit, tu racontes... tu racontes ce que t'as aimé ou des fois t'as des petits qui parlent pas beaucoup à leurs parents et les parents, ils ont besoin d'être rassurés de savoir ce qu'ils ont fait de la journée et même quand ça va pas, il faut le dire aux parents. Et ouais les parents, ils veulent savoir ce qu'ils font dans la journée, quand ça va pas, il faut leur dire, parce que soit c'est eux qui doivent encadrer ou un truc comme ça. Donc, il faut vraiment tout leur dire, il faut leur dire quand ça s'est bien passé, quand ça s'est pas bien passé. Il y a une relation comme ça. Après, il y a des parents qui le cherchent pas, ils viennent prendre leur enfant et repartent direct. Il faut pas chercher, mais par contre dès qu'il y a un parent qui vient vers toi, toi t'es dans l'obligation en tant qu'animateur de lui donner les informations, dont il a besoin, parce que oui je suis d'accord, moi je me mets à la place d'un parent et je donne mon enfant, enfin je prête mon enfant, je confie mon enfant à un animateur qui quand je vais le voir il me dit rien du tout, t'es pas rassuré et limite et le lendemain, tu le remets pas au centre, alors que quand t'as un animateur qui dit : « *oui, on a fait ça aujourd'hui, nanana, demain on va faire ça, il faut prévoir ça* », tu dis : « *c'est*

*bon, il est encadré, je sais ce qu'il va faire nanana, ce qu'il a fait aujourd'hui, il s'est amusé, tout ça ».*

**x2** T'as confiance, tu déposes ton enfant le matin, tu repars tranquille la journée, tu viens le rechercher le soir. Je pense que c'est important. [...] Du coup, tu commences, si tu... c'est pareil, si t'as confiance en toi et si les parents ils ont confiance en toi et bah ce sera plus facile pour les enfants. Franchement, l'animation c'est une question de confiance. Si les enfants ils ont confiance en toi, toi, t'as confiance en toi, les parents ils ont confiance en toi, ça peut que bien se passer. [E : Pour toi ça participe à la confiance...] La confiance ouais... Ça participe à la confiance d'aller parler aux parents, de parler même quand je les vois à l'extérieur, les parents, je suis obligé de dire un petit bonjour, comment ça va, pas grand-chose en fait. On parle à l'extérieur. Comme ça, ils se disent pas : « *ah, en fait c'est qu'un mec qui est bien en tant qu'animateur, il est... il prend aussi des nouvelles dehors* » parce que si on me voit dehors je suis un gros con, ils vont dire : « *bah en fait c'est un gros con ce mec-là et il fait genre devant nous mais en fait, si ça se trouve, même quand on n'est pas là avec nos enfants il fait n'importe quoi* ». Du coup, rester le même animateur, c'est une image que tu dois avoir. Après, je sais c'est moi je joue pas un jeu du coup... dire bonjour aux parents à l'extérieur tout ça je sais que... il y a même des parents, je les vois à l'extérieur... ils ont mon numéro tu vois... ils s'en servent pas forcément... mais ils ont mon numéro. **x2** Je sais que maintenant, on fait beaucoup, quand on part avec les petits en camping, ils ont notre numéro de téléphone, ils nous envoient un petit message ou un petit appel pour dire : « *comment ça se passe ?* », parce que souvent, il y en a qui n'ont pas l'habitude de partir en camping et savoir que leur enfant, 2-3, il part sans leurs parents, ils sont pas très rassurés. Du coup, ils appellent. Je sais qu'on l'a très bien fait cette année avec mes collègues et que les parents, ils l'ont dit au directeur : « *ouais c'était cool qu'ils donnent beaucoup de nouvelles des enfants* », comme ça ; « *on était rassurés* ». Du coup, ils passent aussi eux une semaine tranquille et ça leur fait aussi des vacances le soir de pas avoir d'enfants à leur maison, 2-3 jours ça fait du bien pour les parents du coup, ça les repose. Les enfants, ils sont en train de s'éclater au camping et puis voilà. »

### La rencontre parents-animateurs - Thibault

« Comme des parents qui vont bien nous expliquer comment ça a été la semaine, ce qui s'est passé, et puis des parents qui... qui nous diront rien, ils nous diront toujours : « *ça a été... point* ». Voilà, donc ça... ça dépend quoi. C'est au bon vouloir de l'institution et de la famille aussi. [...] C'est les parents qui les amènent le samedi à 10h pour les week-ends et du coup... ils déposent les enfants, nous on l'embarque dans les trafics, on va au gîte, et... et voilà. Ils viennent le rechercher le dimanche à 17h. [...] Oui. On prend le temps [d'échanger], on... tous les soirs, on remplit... on a une feuille à remplir sur la journée de l'enfant, sur notre journée, qui est transmis donc après aux parents, et donc apparemment aux institutions qui les lisent ou non. Et... oui, on prend... on prend bien, enfin... dix minutes - un quart d'heure, ça dépend de l'enfant aussi, (rires) si l'enfant, il est dans la voiture et qu'il attend, on peut prendre un peu plus de temps, si après les parents, ils doivent partir tout de suite, bon bah on fait au plus court quoi. En général, oui il y a un bon mo... un bon moment d'échanges avec les parents. [...] Bah on raconte... enfin nous, comment ça s'est passé... eux, comment ça s'est passé, donc, après, on peut aussi tomber sur des parents qui ont envie de parler de la pluie et du beau temps et juste simplement d'échanger... et bon du coup, là ça prend beaucoup de temps, mais... après, pareil hein, c'est plus ou moins, ça dépend les parents... il y a le parent qui va être avenant, qui va être content de vous voir, qui veut discuter avec vous et puis... le parent qui en... qui s'en fout

complètement et puis... je dépose mon enfant, « *oui ça a été* », puis « *au revoir* » quoi. Ça dépend. [...] À l'aller comme au retour. »

Les parents ? « *Ils sont tous différents, on a essayé de faire en fonction de chaque parent et c'est très compliqué* » - Sébastien

« [E : Ouais ! Et ça joue sur votre boulot, les parents ce qui...] Ouais, bien sûr. Énormément parce que des fois, on demande des choses aux parents pour qu'ils apportent aux enfants, et des fois, ils ne le font pas quoi. Donc après, nous, on relance ou des fois, il y a des parents qui sont super au taquet ; des fois, il y a des parents, ils sont trop envahissants. Enfin, ils sont tous différents, on a essayé de faire en fonction de chaque parent et c'est très compliqué. Et donc, forcément, si ça touche à leurs enfants et qu'on a des directions un peu des parents, bon voilà, c'est... ça reste les parents derniers responsables des enfants. Donc, nous, si elle ne veut pas une activité, on ne va pas la forcer. Mais par contre, on a l'obligation, ils ont signé un contrat dans notre projet péda et tout ça. Donc, il y a des choses que je peux me permettre de faire, si c'est dans le projet péda alors que la maman arrive en disant « *oui, ils ont fait ça. Ils ont fait ça, alors que c'est n'importe quoi et tout ça* ». J'ai dit « *écoutez, vous avez... là, j'ai le projet péda et le contrat qui me couvre, vous avez signé* ». C'est ça dans le projet péda, et moi, je peux mettre en place l'activité sur la discrimination demain. »

« *On n'est pas dans leur tête !* » - Quentin

« Par exemple ce matin, hier on a marché beaucoup, la p... il y avait une petite chez les tout petits... 4 ans, 5 ans ? Elle avait mal à la tête et pis quand elle a mal ça la tête elle fait des crises le soir... et pis elle s'en va aux urgences, et tout... mais hier elle nous a rien dit... et sa mère ce matin elle arrive, elle nous embrouille... pis on fait à la petite « *t'avais mal à la tête hier ?* », « *bah oui* », « *bah tu nous l'as dit ?* », « *bah non.* » On n'est pas dans leur tête, on peut pas savoir hein... il y a certains parents ils comprennent pas ça... ils en ont deux, nous on en a... moi, j'en ai 22 maximum... (rires) ... à gérer... les petits, ils peuvent en avoir 30 à gérer... 30 petits... »

Technologie : La scanette éloigne les parents - Léa x2

« [E : D'accord. Donc ça c'est local, mais dans l'animation en général, est-ce qu'il y a des choses pour toi qui peuvent changer ?] Moins de réglementation (rires). Ouais, ouais, ouais, moins de détail sur ce qui est nourriture *et cætera* ou se débrouiller pour faire autre chose, je ne sais pas. Mais c'est comme le matin, changer, il faut qu'on ait la minute exactement où il est arrivé, la minute exactement où il est parti. S'il mange le midi, c'est pareil. Il faut qu'il soit, s'il est à 13h02, eh bien, c'est à 13h02. Donc, c'est vraiment la réglementation qui me dérange. Après, je pense que non. Après, là je ne vois pas, il n'y a rien qui me vient en tête. [E : Et c'est la réglementation qui demande ça de noter les horaires d'arrivées et de départ ?] Ouais. Et cette année, on n'a pas eu mais, il y a des scanettes maintenant, comme quand on fait les courses, chaque enfant a un code barre on doit le scanner. [E : C'est vrai ?] Ouais, c'est vrai, mais nous... [...] Nous, la scanette, elle déconnaît en tout début de centre, donc ça ce n'est vraiment pas de chance (rires) Mais je trouve que c'est limite, on fait ses courses et on les scanne, moi ça m'embête, parce qu'au final, il n'y a plus de contact avec les parents. Là on voit l'enfant, on le scanne « *c'est bon tu peux repartir* » quoi. Je trouve que c'est vraiment trop. C'est comme ça (rires). [...] Ça c'était la directrice adjointe qui s'en occupait nous... il n'y avait qu'une scanette, mais oui, elle l'a fait au début. Puis, il ne faut vraiment pas se tromper, c'est vraiment des

petits codes-barres, donc c'est une liste, il ne faut pas se tromper pour les scanner. [E : Et quand tu dis ça enlève le contact avec les parents, je ne comprends pas.] C'est que là... en fait, l'enfant, il pouvait venir tout seul. Au final ce n'était pas... Dans la scanette, il y avait toutes les informations, bim, boum, c'était bon ! Pour l'enfant, pour les parents, il n'y avait rien à faire pour eux, mais je trouve ça dommage parce que les parents, ils aiment bien voir l'animateur, le matin, pour savoir avec qui son fils sera, comment ça se passait la journée. Puis même, si l'animateur, il veut discuter... nous, on a un enfant, par exemple, qui a fait une bêtise la veille, et on lui a dit « *tu sais là c'est de trop, on va devoir parler avec tes parents parce qu'on en a marre quoi* ». Et donc, on préfère parler à l'enfant plutôt que, eh bien là, au final avec un scan, les parents n'entrent même plus dans la structure en fait. Moi, je trouve ça dommage. [E : Tu n'es pas très scanette toi ?] Non, non, je ne suis pas très scanette, je suis plus contact, relationnel, donc voilà. Chacun son point de vue, chacun son organisation, je pense que la direction, elle a une scanette, ça se met sur leur ordinateur et tout est réglé. Que là, sur papier, c'est vrai que la direction doit venir nous voir « *combien d'effectifs cantine pour la journée pour le lendemain* », ou de reporter à la cantine, que la scanette, ça se met sur l'ordinateur de la cantine, ça se met sur l'ordinateur de la direction et c'est fait. Et comme ça, ils voient exactement l'heure d'arrivée de l'enfant, l'heure de départ, hop c'est scanné c'est bon ! [E : Et ça, c'est partout ça ?] Ouais, il me semble que c'est partout, ça vient juste d'arriver ! C'est un petit plus de réglementation en plus. [E : D'accord. Et il y en a qui sont favorables à ça ?] Oui, j'imagine. Après nous, on est un petit centre. Mais je pense que les très grandes structures où il y a énormément d'enfants, je pense que c'est plus simple. S'il y a plusieurs scanettes, chaque animateur scanne. Après nous, c'est vrai que vu que c'est petit, on doit être, je ne sais pas, 300 enfants au total, je pense, ce n'est pas nombreux. Mais, je pense que dans les centres à Wadors où ils sont vraiment beaucoup plus, je pense que là, c'est beaucoup plus simple, en fait, parce qu'on ne peut pas être partout, que l'on scanne et c'est fait en fait. »

## Des parents inquiets - Léa x2

« [E : Quand tu dis « *ils n'y peuvent rien c'est de pire en pire* » c'est quoi c'est qui « *ils* » ?] C'est que maintenant, il y a trop de... Même avant, on partait en camping quand on était plus jeunes, nos parents, ils ne se posaient pas la question, d'avoir des nouvelles pendant les 3 jours. Ils allaient au centre, ils m'ont dit, il y avait un petit mot, « *tout va bien pour eux* ». Que maintenant, on part en camping, les parents c'est... ils ont un portable, on va leur envoyer un message, on va les appeler, il n'y a pas de souci. Enfin c'est tout le temps, comme ça. On dit « *en partant, vous nous donnez votre numéro de téléphone, s'il y a un problème* » alors qu'avant, c'était « *pas de nouvelles, bonnes nouvelles* ». S'il y avait vraiment un gros problème, la direction était prévenue, les parents étaient prévenus tout de suite, que maintenant, c'est toujours « *il faut faire attention à tout, leurs enfants...* » L'année dernière, je suis partie en camping, il faisait hyper chaud. On était en vigilance d'ailleurs, on ne pouvait pas les sortir entre midi et 16h parce qu'il faisait vraiment trop chaud. [E : Sortir d'où ?] Du camping. Ils devaient rester sous un truc abrité parce qu'il faisait vraiment trop chaud et... j'ai un parent qui m'envoyait un message « *donnez-leur bien de l'eau, mettez bien de la crème solaire* », c'est vraiment ils sont... Je pense aussi que c'est normal, ils s'inquiètent, mais ils s'inquiètent de trop, alors que c'est quand même, bien sûr, on va leur donner de l'eau s'ils ont soif, il faut les hydrater, on sait les mettre à l'ombre, une casquette, la crème solaire. Mais c'est vrai que, maintenant, ils s'inquiètent pour tout, du coup, même pour la réglementation. Maintenant, il y a tellement de choses, on entend parler de tellement de choses qu'il y a de plus en plus de réglementation en fait. »

## Des SMS appréciés par les parents - François x2

« Je sais que maintenant, on fait beaucoup, quand on part avec les petits en camping, ils ont notre numéro de téléphone, ils nous envoient un petit message ou un petit appel pour dire : « *comment ça se passe ?* », parce que souvent, il y en a qui n'ont pas l'habitude de partir en camping et savoir que leur enfant, 2-3, il part sans leurs parents, ils sont pas très rassurés. Du coup, ils appellent. Je sais qu'on l'a très bien fait cette année avec mes collègues et que les parents, ils l'ont dit au directeur : « *ouais c'était cool qu'ils donnent beaucoup de nouvelles des enfants* », comme ça ; « *on était rassurés* ». Du coup, ils passent aussi eux une semaine tranquille et ça leur fait aussi des vacances le soir de pas avoir d'enfants à leur maison, 2-3 jours ça fait du bien pour les parents du coup, ça les repose. Les enfants, ils sont en train de s'éclater au camping et puis voilà. »

## Pick-portable (Portable-parents : frontière) - Quentin

« J'accepte même pas les portables en camping... Non... Parce qu'ils les perdent... ou je d... ou je dis aux parents « *ils le prennent, tant pis pour eux hein...* » « *Ils le perdent, ils le perdent...* »... tu te décharges de tout... [E : Et ça c'est toi qui te décharges de ça ou... ?]... Il y a marqué sur les papiers « *c'est interdit* », mais t'as s... forcément deux-trois enfants qui vont en ramener... et moi, je vais voir les parents, je dis « *moi...* » ... enfin, même si je le vois avant de partir au truc... au camping, je dis « *moi, je me décharge de tout hein !* ». Ils sont au courant... de vive voix. [E : Hum. Du coup, il y a... ils viennent pas...] Généralement... ou s'ils le prennent et que je le vois, je le prends... je dis « *je te le laisse le soir... mais tu me le redonnes !* »... après, je dis « *c'est pour toi, si tu le perds, tu le perds... mais tu viendras pas pleurer quoi...* » [E : Ouais. Ça ça arrive ?] Ouah de... de... de prendre leur portable ? Il y en a un ou deux qui le font... [...] Non, j'ai pas eu de vol, mais tu... tu leur dis « *non* » c'est... c'est « *non !* ». »

### - Des bénéfices de l'animation pour les parents

## La fête à la maison (Enfant partagé, animateurs attentifs, maman rassurée) - Thibault x2

« Euh j'ai eu un gamin... pas très simple, donc dans le centre aéré où je bosse l'été... donc un gamin qui était vraiment pas simple du tout... donc, il était toujours en retrait, il voulait jamais rien faire, puis, ça fait donc quatre ans que je l'ai dans mon groupe... et que, enfin, j'arrive à voir les... les progrès d'années en années, enfin... après je dis pas que c'est grâce au centre aéré ou tout ça, mais du coup, moi, il me connaît, je le connais et du coup, c'est plus simple pour échanger, pour l'amener à faire un jeu qu'il voudrait pas trop faire au début et du coup... [...] avant, c'était... « *on va faire un jeu collectif tous ensemble* », c'est : « *non, j'ai pas envie* », et puis, c'est son lot d'insultes, et puis il se sauve, et puis... et puis il veut pas le faire le jeu et maintenant, c'est... bon, il les fait pas tous hein, s'il fait deux grands jeux dans tout son mois de centre aéré, parce qu'il l'a décidé... bah il le fait, après, faut bien lui expliquer le jeu avant, parce que sinon... il le fait pas, et puis... enfin, il a é... au début, il était aussi très violent et maintenant, ça... ça va, il est moins violent qu'avant, il peut encore avoir des moments... où il va mordre un camarade (rires) comme ça... mais... sinon, ça va. Oui [ça me marque], parce que enfin... le changement, enfin... et puis il y a... enfin, c'est vraiment un gamin, j... je... moi je l'aime bien ce gamin-là, ce gamin-là m'aime bien, parce que du coup, avec les autres animateurs, il communique maintenant, mais avant, il les esquivait quoi et... du coup... enfin comme j'ai déjà pas mal discuté avec les parents et tout ça, enfin c'est... ça va de fil en aiguille, ça fait un peu... Bon, après sans faire de

préférence non plus parce que... ça lui ferait vite plaisir de... de voir que lui, il peut faire un truc et pas l'autre...Et beaucoup comme ça, mais sinon... [...] Les... les parents en fait, au début... enfin, je les connais... je les connais déjà d'avant, après... on n'a jamais trop parlé... et en fait, la mère, au début du centre aéré, elle était vraiment débordée par son gamin et du coup, elle venait nous parler et tout ça, et... puis, bah maintenant, ça s'est fait où elle vient le matin, elle boit son café, elle reste une demi-heure, puis, elle repart après quoi. Donc, du coup bah... voilà, la mère, enfin... je sais que... elle aime bien discuter le matin, enfin ça lui fait du bien quoi de discuter le matin et puis, de savoir que son fils va pas... parce que... il a eu son lot d'être viré de bon nombre d'écoles et tout ça... Ouais. Donc du coup, elle est contente qu'au centre aéré, ça se passe bien quoi. [...] Enfin, il avait fait... Enfin, moi quand je suis arrivé, c'est la première année où il est arrivé. C'est vrai que la première année, c'était difficile. Enfin, la directrice qui était sur ce poste, enfin, l'avait... l'avait quand même renvoyé plusieurs jours... enfin elle l'avait pas renvoyé définitivement, mais il avait quand même été renvoyé, donc du coup, la mère, enfin c'était pas simple pour elle... puis pour nous, de le lui dire « *bon bah, le gamin, il est bien gentil des moments, mais... enfin il fait des choses qu'on ne peut pas tolérer pour les autres enfants, donc du coup, il viendra plus que deux jours par semaine quoi* ». Donc, au début, elle était vraiment, enfin... un peu paniquée, parce que bah ouais enfin... il s'était fait renvoyer de l'école... là, au centre aéré, ça se passait pas trop bien, donc... donc voilà. [...] Petit à petit, enfin... Ouais, pfff... ça s'est fait d'année en année, enfin là... la dernière année donc là, au mois de juillet, ça s'est vraiment très bien passé... enfin, il y a eu deux jours un peu compliqués, mais sinon... le reste, il se passe très bien. Sinon, après, la mère elle a fait en sorte que le gamin, il soit suivi, qu'il ait... une psychologue, enfin... il est quand même suivi, parce qu'au début, il n'y avait rien du tout quoi. C'était juste un gamin turbulent, point quoi. [...] Et là, elle ne nous a pas dit... il y a pas eu de diagnostic vraiment... Alors soit c'est la mère qui... qui est un peu dans le déni, dans... je... elle a le diagnostic, mais elle ne veut pas le dire... mais... non, enfin ça lui fait du bien et... bon après, il y a tout un contexte familial aussi qui fait que... (une grande inspiration) c'est pas non plus un super bon contexte familial pour l'enfant, bon après... [...] C'est... enfin c'est le bon couple de campagnards... qui sont en instance de divorce... le père, il fait la chouille tous les soirs, et puis... puis voilà. [...] C'est... (rires) soirée... soirée apéro qui dure jusqu'à pas d'heure quoi. [...] Donc du coup chez lui, oui. [E : Et l'enfant, il...] Voilà. [...] Ah oui, oui [c'est réglé], ils sont plus ensemble ! (rires) Et du coup, enfin, nous, on a vu, là au mois de juillet que quand le gamin allait chez son père et chez sa mère, c'est totalement différent. [...] Ah oui. [...] Bah le gamin, quand il est chez son père, les deux premiers jours ça va, le troisième jour, il rentrait chez la maman, et le quatrième et le cinquième jour, c'était compliqué, enfin... c'était vraiment, enfin... c'était vraiment plus compliqué quoi... au centre et tout ça... et puis bon, le père est pas du tout... Il est vraiment fermé sur ses idées... enfin, c'est le bon campagnard raciste, donc... bon c'est un peu compliqué pour le... pour l'enfant et puis, la semaine d'après quand il retourne chez sa mère, enfin... son comportement, il redevient... on va dire, il est correct quoi. [E : Hum, hum... Ah vous avez repéré ça alors... Et vous adaptez d'une manière particulière ?] Oui, bah oui on est obligés, enfin... du coup... enfin quand il y a un jeu prévu l'après-midi, on le prend le midi, un quart d'heure avant, on doit le prendre pour lui expliquer le jeu ou... bah s'il ne veut pas, voilà, on ne le force pas, parce que... on sait très bien comment ça finit, donc... donc, on adapte... comme on peut... ! parce que c'est... c'est pas... enfin, comme c'est un petit centre aéré et tout ça, on peut pas non plus mettre des choses en place... Bah un peu, ouais, voilà on... on fait à notre... à notre façon avec ce qu'on a quoi. »

## Aux parents du sacrifice - Thibault x2

« Ça peut être bah sur l'autonomie à la douche, un gamin qui a... enfin, qui va se laver juste comme ça, et puis six mois après, il est capable de se laver tout seul ou au niveau de l'habillage aussi... on a un gamin qu'on va habiller et puis trois - quatre mois après, on va lui dire : « *remonte ton pantalon !* », bah il va remonter le pantalon tout seul, enfin... des choses qui sont travaillées dans l'institut...tion. [...] [Où ils sont à l'année ?] Ça dépend les enfants... IME, hôpital de jour... Ils sont en structure par moments. Hum. [...] Bah ils restent chez eux, le... les parents sacrifient un peu leur emploi du temps et le... l'enfant reste chez lui, tout le temps quoi. [...] Il y en a qui sont scolarisés par moments, mais il y en a pareil, enfin d'autres qui sont pas scolarisés... Il n'y a pas de place, ou on ne veut pas d'eux, ou... Ça dépend, pareil, de chaque enfant. Après, les places en IME elles sont longues à... elles sont longues à se mettre en place, donc le gamin il peut attendre trois voire cinq ans à... avant d'avoir une place en IME... Il y a encore des progrès à faire quoi. Oui... bah au niveau de la capacité d'accueil, des... des choses qui sont mis en place pour justement ces enfants-là et puis par la suite, ces adultes quoi... pour que ça soit plus simple pour eux. »

## SATED à l'année - Thibault

« « Les journées familles c'est les familles qui viennent avec les enfants, on fait une activité avec les parents et les enfants » [...] « Les 24 heures de l'autisme », c'est une course solidaire, les gens viennent payer leur dossard pour courir, les profits vont à la SATED. [...] « Le Salon des associations, on tient un stand avec la SATED. »

## Des parents à la rescousse - Alice x2

« Oui, c'est ce que j'ai... C'est surtout, je pense, par rapport à la fatigue aussi, à contre-... je sais pas comment dire... À l'opposé, ça apporte des bonnes choses aussi, mais ça apporte aussi des moins bonnes choses. Les colos je pense, c'est vraiment les moments où j'ai été le plus fatigué de toute ma vie, enfin, parce que voilà tes quinze jours non-stop et tu dors cinq-six heures la nuit et voilà. Et du coup, c'est un peu plus irritable, on a moins de patience. Donc, je pense par rapport à ça, retrouver un moment spécifique... C'est une autre chose, c'est un autre moment désagréable... [...] En fait, c'était un camp qu'on a organisé nous, où du coup on n'avait pas de directeur à la base. Au départ, quand on a organisé, on n'avait pas de directeur. Et on a trouvé un directeur qu'on ne connaissait pas, sauf qu'en fait ça s'est très mal passé avec le directeur. Et du coup au bout de quatre jours, il a essayé de s'en aller et d'arrêter le camp, enfin voilà. C'était très compliqué à gérer parce que, en fait, on était animateurs, c'est nous qui avons organisé le camp, et ça ne passait pas avec lui. Sauf que sans lui, en fait, on ne pouvait pas continuer le camp et du coup il menaçait de tout arrêter, alors que les enfants étaient super contents, les parents... c'étaient des enfants qui revenaient tous les ans, ça la foutait mal pour nous. À chaque fois, c'est nous qui organisons ces camps-là et ça la foutait mal pour nous de tout arrêter et de rappeler les parents en disant « *vous pouvez venir les rechercher* ». C'était une situation vraiment pas facile. Au final, ça s'est arrangé mais c'était... oui... [...] En fait, c'était un mec qu'on n'a pas trop senti et on se demandait s'il n'avait pas des trucs un peu louches avec les enfants, et du coup au final, c'était un camp de pas longtemps, c'était cinq jours, et du coup ça s'est passé dans la nuit du trois ou quatrième jours, pendant la discussion, enfin, les réunions du soir, et coup c'est là qu'on a parlé un peu de ça et là, il ne se sentait pas bien dans l'équipe, il ne se sentait pas intégré, parce que nous on se connaissait tous et que lui il arrivait comme un cheveu sur la soupe. On n'avait pas les mêmes façons de fonctionner et voilà. C'est là qu'il a décidé d'arrêter tout. Et au final,

on a appelé des parents, des adultes accompagnateurs, car on a quand même des adultes accompagnateurs qui gèrent l'asso. Et du coup, on les a appelés et il y a eu une dame qui est venue nous aider. Au final, on n'a pas arrêté le camp, et il est parti. [...] Il était un petit peu bizarre avec certains garçons, il était très proche de trois enfants en particulier, et... après on n'a pas de preuve, ni rien. Mais, quand on... enfin, il y a une animatrice qui avait essayé de lui dire : « *mais c'est bizarre...* », qui avait essayé de lui en toucher, et lui il s'était tout de suite braqué. Et puis, on a appris que ce n'était pas forcément la première fois que ça se passait comme ça. Du coup, oui, c'était un moment pas facile. Mais bon, au final, ça s'est bien fini. C'est affreux parce que, au final, ça peut vite partir dans l'imagination, il ne s'est passé peut-être rien mais comment on réagit face à ça et on n'est pas forcément formé pour ça, pour savoir comment on réagit. Finalement, c'est vrai que c'est le directeur qui gère, enfin qui gère beaucoup de choses, c'est lui qui nous encadre. Et quand ça ne va pas avec le directeur, on se retrouve vite démunis en fait. Et oui, ce n'était pas vraiment facile à gérer. Et c'est dommage parce qu'à chaque fois qu'on repense à ce camp-là, on pense à ça. Au final, les enfants, ils n'ont rien vu, ils sont super contents, en étant dans un super cadre. Mais du coup, nous, on a un mauvais souvenir. »

#### - L'éducation des enfants

##### Des parents plus ou moins inquiets - Léa

« [E : \*Ouais encore maintenant ?] Ouais ça va. Ouais, je pense que... Après, il y en a qui... je ne sais pas, c'est peut-être l'éducation ou quoi qui fait. Mais il y en a, ils savent que... ils disent « *ça y est, il part 3 jours, il est heureux, il est content, ça va aller* » alors qu'il y en a c'est « *on a prévu ça, on a prévu ça, il y a des gâteaux dans son sac s'il a faim, il a vraiment à voir aussi s'il y a un problème, il y a notre numéro de téléphone dans le sac dans le cahier* ». Ils s'inquiètent vraiment beaucoup alors que d'autres pas du tout. Ils ne font pas attention. »

##### Articuler, savoir découper... l'environnement ! - Tiffanie

« Enfin, j'ai déjà fait des activités, des maters, quand ils découpent, ils peuvent se couper et pourtant, sinon, ils ne découperaient jamais quoi. Donc non, je n'ai pas d'âge après je pense que ce n'est pas des trucs qu'il va faire les premiers jours, c'est plus tester ton groupe un peu, voir comment ils se débrouillent, *et cætera*, et après tu vas pouvoir dire « *ça on peut faire, ça, on ne peut pas faire* ». [E : Et quand tu dis « *tester ton groupe* », ça veut dire quoi ?] Je ne sais pas, par exemple nous, ce matin, on a fait « *pâte à sel* ». Ils ont fait la pâte eux-mêmes. Donc, tu vois un peu qui sait faire quoi, qui pense à dire « *ah, eh bien, il faut que je nettoie le matériel* », quand il faut de l'eau, alors tu vois un peu, s'ils aident chez eux. Tu vois un peu, tu imagines comment ils vont se comporter quand ils vont en camping, des trucs comme ça. Tu vois s'ils sont plus ou moins débrouillards sur ce genre de truc-là quoi. Ce n'est pas de tester, genre faire passer des tests quoi. C'est dans des trucs de la vie tous les jours, ça se voit. [E : Et tu parlais de limites, « *j'ai essayé de voir leurs limites* », ça veut dire quoi ?] En gros, je ne sais pas comment t'expliquer. Tu vas savoir quel enfant parce que tous les enfants, ils ne vont pas avoir le même âge. Ils n'évoluent pas tous pareil en fonction de comment ils sont chez eux, de comment sont leurs parents, *et cætera*. Donc, tu vois après qui sait faire quoi et voilà. Enfin, le mois dernier, j'avais des 3-5 ans, il y en a tu pouvais leur donner un couteau, ils savaient couper on va dire un cordon bleu. Là, j'ai des 6-7 ans, il y en a ils ont 7 ans, ils ne savent pas couper parce que voilà, leurs parents sont différents. Donc, c'est plus dans le genre de limite quoi. Ce n'est pas parce



que dire « *ouais, ils ont 7 ans* », on peut leur faire ça. Ce n'est pas ça, chaque enfant est différent, ils ne se développent pas pareil donc c'est vraiment ça. »

[...] « [E : Et tu penses que ça a une influence ça, la manière dont les parents fonctionnent à la maison avec eux ?] Ouais ! J'y crois carrément à ça. En toute honnêteté, le mois dernier, on a une petite, elle avait 3 ans, elle parlait carrément mieux que j'ai des enfants de 7 ans là... Des fois, il me parle, je lui dis « *est-ce que tu peux redire s'il te plaît ?* » Enfin, je trouve ça gênant pour un enfant de lui demander de réexpliquer, c'est du genre tu ne comprends rien de ce qu'il dit. Mais, des fois franchement c'est la vérité. Il parle, et là tu dis « *qu'est-ce qu'il me dit ?* ». Donc après, quand tu vois qu'il demande, il dit « *bon, vas-y, je vais mieux parler, je vais faire un effort, et cætera* ». Donc, là, ça va, alors que le mois dernier j'avais une petite, elle sortait de la crèche en toute honnêteté et elle parlait mais super bien. Tu comprenais tout, tout, tout. Il n'y avait aucun problème, elle demandait pour aller aux toilettes, elle ne mettait pas de couches, *et cætera*. »

### Parents et pauvreté (comment les enfants sont éduqués...) - Tiffanie

« Après, quand tu discutes avec les parents le soir, tu vois aussi comment les enfants sont éduqués. [E : Ouais ! Tu arrives à le sentir en discutant avec eux ?] À peu près. Après, il y a des parents, forcément, il y a des limites donc tu ne vois pas tout. Mais, il y a des parents enfin, les petits que tu as vu un par un qui partaient là, tu vois très bien que ce parent-là, tu ne peux pas lui parler, tu lui donnes un papier à remplir, il demande si tu peux le remplir pour lui. Et, si lui, il peut juste signer. Donc, tu te doutes que l'enfant, s'il parle mal chez lui c'est que ses parents aussi, ils ne parlent pas super bien quoi. C'est plus ça. »

### Règles du centre, règles familiales - Tiffanie

« Puis, après c'est des règles aussi qu'ils ont à la maison normalement. Après, ça dépend des familles quoi, c'est ça. »

### Tout va bien ! (ses parents sont durs) - Axelle

« Oui. Ouais. Je trouve qu'il y a certains enfants où... on n'ose pas appeler les parents ou *et cætera* parce qu'on sait que ça se passe mal chez eux. Voilà moi j'ai eu le cas d'un enfant qui est venu raconter des choses que sa mère lui faisait, bon... j'ai tout de suite alerté la direction machin *et cætera*, mais euh... bah voilà moi ce gamin là c'est bête à dire mais ce gamin là même s'il fait une très grosse connerie, bah j'appellerais pas ses parents pour leur dire quoi. Après il y a des gamins, je sais que voilà on a un petit gamin c'est pareil, il est pas méchant, il est très très chiant. Et par contre lui, si on appelle ses parents, bah il va se mettre à pleurer tout de suite parce que ses parents sont derrière quoi. Je veux dire il n'y a pas, il n'y a pas de travers avec ses parents. Donc voilà. Dans ces cas-là on se sent épaulés nous les animateurs parce que quand on a des gamins qui nous insultent, bah... enfin... comment vous dire c'est vraiment l'insulte hein... Bah, on aime bien se sentir épaulés quoi je veux dire, il y a un enfant qui nous insulte depuis plusieurs jours, et il nous dit carrément je vais dire à ma mère de venir vous voir ça va barder, donc c'est bien la preuve qu'il a pas peur de ses parents. Donc, bah nous qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse ? Les parents c'est notre... quasiment notre seul moyen de pression, quoi... sur les enfants. C'est bête à dire, mais c'est vrai quoi enfin je veux dire, si même... si on a beau crier, on a beau faire ce qu'on veut, si le gamin il a décidé de ne pas nous écouter, à part crier ou le punir sur une chaise on peut rien faire. Donc bé voilà. »

## Famille compliquée, enfant compliqué ? (Une influence conduite enfants-parents établie) - Léa

« Selon leur histoire, ouais, parce qu'il y en a, on sait qu'il ne faut pas trop... il y en a, on connaît leurs parents, on sait comment ça se passe chez lui, c'est compliqué. Après, ça va, on fait avec quoi on sait avec qui il faut s'adapter et... Parce qu'il y a des enfants, crier ça ne va servir à rien, parce qu'on connaît comment ça se passe, mais après non ça va. [...] C'est qu'il y en a, on sait qu'à la maison c'est difficile avec leurs parents, ce n'est pas toujours simple, ils ont des parents... soit il y en a un son père ne peut plus venir le chercher, c'est une histoire que sa maman était battue, et du coup, il a vu ça, et que la maman vit chez la belle-mère. Donc, le père est allé en prison. Ça devient tout de suite hyper compliqué. On sait que l'enfant, dans sa tête, c'est n'importe... enfin, c'est compliqué pour lui. Et donc, on sait qu'il va faire beaucoup de bêtises au centre, mais que c'est compliqué. On sait aussi qu'on a des enfants, le plus petit, c'est le chouchou de la famille, le plus grand dès qu'il fait un truc il se fait taper dessus quoi. Donc, on sait quand on lui dit « *tu as passé un bon week-end* », on sait très bien ce qu'il va nous répondre. Ça va être « *non* ». On voit, il a des brûlures des fois, on ne veut même pas lui demander ce que c'est, quoi. Donc, tu sais, on ne peut pas... des fois, son père, il arrive alcoolisé au centre, on ne peut rien dire. Donc, on sait qu'il y a des enfants, c'est plus compliqué que d'autres, mais on les connaît et on sait comment être avec eux, et on ne fait pas de favoritisme ou quoi que ce soit. On sait qu'ils fonctionnent différemment en fait, que crier, ça ne va servir à rien, mais leur expliquer calmement, leur faire comprendre les choses, ils préfèrent. [...] Non, je ne pense pas [que ce soit plus difficile]. Après, comme ils nous connaissent, en général, on leur explique « *mais tu sais c'est bon, maintenant tu m'écoutes* », et ça va. Ouais, ça va. Après, ils vont plus nous tester par contre, c'est ceux qui testent le plus la limite pour savoir jusqu'où ils peuvent aller quoi. Mais comme on les connaît nous aussi, on nous a déjà dit à la direction de toute façon, ils nous montrent les effectifs, ils nous montrent les cas où il ne faut pas qu'ils soient ensemble. Du coup, ils nous disent « *oui, par contre, faites attention, lui faites attention* » et on le sait direct qu'il faut mettre des barrières.

X2 Ouais, ouais, eh bien, c'est l'enfant turbulent avec sa mère, qui vit avec sa mère, que son père est en prison, cet enfant-là. Il a pris pareil, du papier-toilette, il a mis dans les toilettes, il a pris le briquet de sa mère et il a mis le feu. [...] Au centre, dans les toilettes, mais c'était au moment de l'école. Du coup, il a été viré. Du centre et du périscolaire, les deux. Ouais. Il est parti dans une autre école, oui, oui, il n'a pas pu... c'était trop... Il en fait tout le temps. On le voit avec des lames de rasoir dans ses poches. C'est tout de suite compliqué quoi. [E : Et tu parlais de barrière, c'est quoi ces barrières. Tu dis « *mettre des barrières* »] Oui, on met des limites. »

## La menace (« Je vais le dire à tes parents... ») - Quentin

« Après on élève la voix... puis au dernier recours bah directrice ou... parents. [...] C'... C'est déjà arrivé... bah d'aller chez la directrice, oui. Mais d'appeler les parents généralement quand c'est trop, trop... c'est très chiant, très lourd... le soir quand ils s'en vont euh... les parents ils me demandent souvent... on... on peut leur dire, mais euh...Après on sait très bien qu'ils vont se faire disputer et puis c'est pas non plus qu'ils reviennent le lendemain et plus envie de ve... de revenir quoi. Je veux dire on... C'est des menaces quoi... il y a beaucoup de menaces. [...] Ouais... nous on n'est pas non plus là pour euh... faire les balances mais... ils sont là aussi pour s'amuser, mais il y a des... il y a un minimum de respect entre eux et puis même envers nous, envers nous... faut nous respecter aussi hein... pas... pas nous manquer de respect, pas nous insulter... on est amis jusqu'à un certain point quoi... il y a quand même un fossé entre les deux quoi. [...] Euh bé il y a certains enfants qui vont être euh... polissons... et tu... cries un coup et... c'est bon... ou ils... et même s'ils continuent dans ton dos mais...

il y en a ils vont te manquer de respect, ils vont t'insulter... Et là c'est pfff... c'est pas possible... [...] Bah on les punit, on leur fait comprendre, on lève la voix, on s'énerve et puis la directrice elle s'énerve, et puis parents direct... Après on est là que pour animer, on n'est pas là pour se faire manquer de respect... c'est déjà arrivé de monter vachement la voix hein... Puis d'aller voir les parents pis de dire « *bé nous on n'en peut plus quoi* »... »

### La fête à la maison (Enfant partagé, animateurs attentifs, maman rassurée) - Thibault x3

« Euh j'ai eu un gamin... pas très simple, donc dans le centre aéré où je bosse l'été... donc un gamin qui était vraiment pas simple du tout... donc, il était toujours en retrait, il voulait jamais rien faire, puis, ça fait donc quatre ans que je l'ai dans mon groupe... et que, enfin, j'arrive à voir les... les progrès d'années en années, enfin... après je dis pas que c'est grâce au centre aéré ou tout ça, mais du coup, moi, il me connaît, je le connais et du coup, c'est plus simple pour échanger, pour l'amener à faire un jeu qu'il voudrait pas trop faire au début et du coup... c'est un gamin sur lequel je suis vachement attaché parce que... enfin il y a un suivi déjà, tous... tous les ans, je le retrouve et puis... tous les ans, je vois qu'il y a toujours des progrès en plus de faits quoi. [...] Bah [les progrès] c'est que... avant, c'était... « *on va faire un jeu collectif tous ensemble* », c'est : « *non, j'ai pas envie* », et puis, c'est son lot d'insultes, et puis il se sauve, et puis... et puis il veut pas le faire le jeu et maintenant, c'est... bon, il les fait pas tous hein, s'il fait deux grands jeux dans tout son mois de centre aéré, parce qu'il l'a décidé... bah il le fait, après, faut bien lui expliquer le jeu avant, parce que sinon... il le fait pas, et puis... enfin, il a é... au début, il était aussi très violent et maintenant, ça... ça va, il est moins violent qu'avant, il peut encore avoir des moments... où il va mordre un camarade (rires) comme ça... mais... sinon, ça va. Oui [ça me marque], parce que enfin... le changement, enfin... et puis il y a... enfin, c'est vraiment un gamin, j... je... moi je l'aime bien ce gamin-là, ce gamin-là m'aime bien, parce que du coup, avec les autres animateurs, il communique maintenant, mais avant, il les esquivait quoi et... du coup... enfin comme j'ai déjà pas mal discuté avec les parents et tout ça, enfin c'est... ça va de fil en aiguille, ça fait un peu... Bon, après sans faire de préférence non plus parce que... ça lui ferait vite plaisir de... de voir que lui, il peut faire un truc et pas l'autre... Et beaucoup comme ça, mais sinon... [...] Les... les parents en fait, au début... enfin, je les connais... je les connais déjà d'avant, après... on n'a jamais trop parlé... et en fait, la mère, au début du centre aéré, elle était vraiment débordée par son gamin et du coup, elle venait nous parler et tout ça, et... puis, bah maintenant, ça s'est fait où elle vient le matin, elle boit son café, elle reste une demi-heure, puis, elle repart après quoi. Donc, du coup bah... voilà, la mère, enfin... je sais que... elle aime bien discuter le matin, enfin ça lui fait du bien quoi de discuter le matin et puis, de savoir que son fils va pas... parce que... il a eu son lot d'être viré de bon nombre d'écoles et tout ça... Ouais. Donc du coup, elle est contente qu'au centre aéré, ça se passe bien quoi. [...] Enfin, il avait fait... Enfin, moi quand je suis arrivé, c'est la première année où il est arrivé. C'est vrai que la première année, c'était difficile. Enfin, la directrice qui était sur ce poste, enfin, l'avait... l'avait quand même renvoyé plusieurs jours... enfin elle l'avait pas renvoyé définitivement, mais il avait quand même été renvoyé, donc du coup, la mère, enfin c'était pas simple pour elle... puis pour nous, de le lui dire « *bon bah, le gamin, il est bien gentil des moments, mais... enfin il fait des choses qu'on ne peut pas tolérer pour les autres enfants, donc du coup, il viendra plus que deux jours par semaine quoi* ». Donc, au début, elle était vraiment, enfin... un peu paniquée, parce que bah ouais enfin... il s'était fait renvoyer de l'école... là, au centre aéré, ça se passait pas trop bien, donc... donc voilà. [...] Petit à petit, enfin... Ouais, pfff... ça s'est fait d'année en année, enfin là... la dernière année donc là, au mois de juillet, ça s'est vraiment très bien passé... enfin, il y a eu deux

jours un peu compliqués, mais sinon... le reste, il se passe très bien. Sinon, après, la mère elle a fait en sorte que le gamin, il soit suivi, qu'il ait... une psychologue, enfin... il est quand même suivi, parce qu'au début, il n'y avait rien du tout quoi. C'était juste un gamin turbulent, point quoi. [...] Et là, elle ne nous a pas dit... il y a pas eu de diagnostic vraiment... Alors soit c'est la mère qui... qui est un peu dans le déni, dans... je... elle a le diagnostic, mais elle ne veut pas le dire... mais... non, enfin ça lui fait du bien et... bon après, il y a tout un contexte familial aussi qui fait que... (une grande inspiration) c'est pas non plus un super bon contexte familial pour l'enfant, bon après... [...] C'est... enfin c'est le bon couple de campagnards... qui sont en instance de divorce... le père, il fait la chouille tous les soirs, et puis... puis voilà. [...] C'est... (rires) soirée... soirée apéro qui dure jusqu'à pas d'heure quoi. [...] Donc du coup chez lui, oui. [E : Et l'enfant, il...] Voilà. [...] Ah oui, oui [c'est réglé], ils sont plus ensemble ! (rires) Et du coup, enfin, nous, on a vu, là au mois de juillet que quand le gamin allait chez son père et chez sa mère, c'est totalement différent. [...] Ah oui. [...] Bah le gamin, quand il est chez son père, les deux premiers jours ça va, le troisième jour, il rentrait chez la maman, et le quatrième et le cinquième jour, c'était compliqué, enfin... c'était vraiment, enfin... c'était vraiment plus compliqué quoi... au centre et tout ça... et puis bon, le père est pas du tout... Il est vraiment fermé sur ses idées... enfin, c'est le bon campagnard raciste, donc... bon c'est un peu compliqué pour le... pour l'enfant et puis, la semaine d'après quand il retourne chez sa mère, enfin... son comportement, il redevient... on va dire, il est correct quoi. [E : Hum, hum... Ah vous avez repéré ça alors... Et vous adaptez d'une manière particulière ?] Oui, bah oui on est obligés, enfin... du coup... enfin quand il y a un jeu prévu l'après-midi, on le prend le midi, un quart d'heure avant, on doit le prendre pour lui expliquer le jeu ou... bah s'il ne veut pas, voilà, on ne le force pas, parce que... on sait très bien comment ça finit, donc... donc, on adapte... comme on peut... ! parce que c'est... c'est pas... enfin, comme c'est un petit centre aéré et tout ça, on peut pas non plus mettre des choses en place... Bah un peu, ouais, voilà on... on fait à notre... à notre façon avec ce qu'on a quoi. »

### La balle est dans notre camp - Quentin

« Au camping on gère nous juste leur surveillance, quand ils vont se laver... les tentes... un peu la cuisine, mais sinon c'est eux qui font le plus gros et euh... tout en s'amusant. [E : Et ça change beaucoup de la vie ici, le camping ?] Ouais, on est indépendants... il n'y a pas papa maman... le soir, bah certains... par exemple ont des... je vais dire des bêtises : « *maman fait tout le soir, je rentre, je m'assois, je vais dans ma chambre...* » ... que là, le soir, « *je vais aux activités, je rentre, je vais me laver et je prépare...* »... donc c'est euh... c'est un petit... un bon moment ! Moi j'aime bien ! C'est... je pense c'est le meilleur moment du centre. [...] Ouais, ça c'est pas mal. Bah après, quand c'est bien organisé également et pis que les enfants mettent du sien quoi ! »

### Petit mais capable ! - Léa

« C'est vraiment un partage avec les enfants, c'est aussi... je pense que ça les fait grandir aussi parce qu'ils ne sont plus avec leurs parents, il suffit qu'ils partent en camp et ils deviennent plus autonomes, et je pense qu'on participe aussi au fait qu'ils grandissent un peu. Je pense aussi parce que c'est vrai que... nous on n'est pas derrière eux tout le temps. Si on leur dit... Il y en a ils vont dire « *j'ai soif* ». « *Eh bien, c'est bien, tu prends un verre, tu te sers* ». Alors que, je pense qu'il y a des parents « *ah tu as soif, tiens un verre* ». Eh bien, non, tu te sers, tu es grand. C'est pas parce que tu n'as pas 5 ans... tu peux faire les choses par toi-même. »

## Projet de centre, projet de société (éteindre les réactions racistes par une action sur la société) -

### Quentin

« On prépare nos projets d'animation, parce qu'il faut savoir que dans le mois on est obligés de dérouler un projet d'animation... apprendre aux enfants certaines choses. [...] Le projet d'animation de notre centre c'est vivre... vivre en société quoi... après moi j... vu que j'ai une animatrice qui est noire par exemple, les enfants ils vont pas forcément... bé... on est dans une petite campagne, ils s... c'est pas des enfants de la ville, à la ville t'as des enfants noirs, nous ici c'est que des blancs, par exemple... donc le petit inconvénient qu'on a peur, c'est des réactions racistes quoi. On n'en a pas encore eu, bon après ça fait que... trois jours... mais euh, ouais ! Essayer de les faire vivre ensemble et **x2** après tu développes... si ton projet, c'est... ton thème de centre nous on a pris les îles, la décoration bah en rapport avec ton truc... tes jeux t'essayes de les accorder comme ça... c'est vraiment suivre ton... ta drama et ton thème quoi. Après le projet c'est vraiment ce que nous... nous, animateurs et directeurs essayons de mettre en place pour les enfants. Donc, c'est... généralement c'est... une douzaine de pages quoi... qu'on est obligés de connaître. [E : Et ça qui est-ce qui le fait ?] Direc... Soit... c'est la directrice qui te le fait au préalable... elle fait un... un premier jet on va dire... qu'on lit en première réunion et qu'on... on... on note dessus pour le ressortir... prochaine réunion, complé... si nous animateurs on veut rajouter quelque chose dedans, on le dit quoi. »

### Les psittacins ou le racisme en héritage ? - Tiffanie

« Après leurs avis enfin, quand les petits disent « *ouais, ma mère...* ». Il y avait une petite le mois dernier, elle me dit « *mon père, il n'aime pas les arabes* », et tu te dis « *la gamine, elle a 5 ans, elle est innocente, elle ne sait pas* », et puis c'est des trucs bidon, mais un enfant si tu lui dis ça, il va répéter ça sans savoir pourquoi sans comprendre parce que papa et maman l'ont dit. [...] [E : Ouais ! Et elle te l'a dit ?] Ouais ! Eh bien, carrément, elle m'a dit ça comme on m'aurait dit « *bonjour* », c'était, on était autour d'une table, on faisait un jeu de société, c'était un matin. Et voilà, elle m'a dit ça comme ça. Je lui ai dit « *mais pourquoi tu dis ça, c'est des gens comme tout le monde et tout* », elle a dit « *eh bien mon père, il disait ça* ». Après, voilà, en tout honnêteté, c'est la campagne icidonc tu n'as pas forcément de gens de couleur différents, il n'y en a pas. Enfin, il n'y a pas de noirs. Il y a peut-être, allez deux arabes c'est tout. Ils ne sont pas vraiment arabes, on va dire, donc ça ne se voit pas. [E : Ils sont en centre ?] Pas ce mois-ci, mais le mois dernier ouais. Mais en plus, ils n'étaient même pas dans son groupe. Je ne peux pas te dire comment elle se comportait en fait vis-à-vis de ça, j'aurais bien voulu savoir. [E : Et toi, tu as réagi comment quand elle t'a dit ça ?] Je lui ai demandé pourquoi elle disait ça. Je lui ai dit eh bien enfin, j'ai débriefé sur le fait qu'on ne juge pas les gens à une couleur de peau ou un truc. Après, elle m'a dit « *oui* », mais je sais très bien que si ses parents lui disent ça chez elle, on ne va pas croire l'animatrice, on va croire papa et maman. Après, c'est intéressant de voir que si leurs parents, ils disent ça, ils disent ça quoi. Et voilà ! »

### Tu connais pas l'autorité ? - Quentin

« Ouais. [...] Bah euh... c'était un jumeau assez... turbulent... première année de centre, il tapait tout le monde... et puis nous il nous insultait... et puis moi ça m'est déjà arrivé de faire tête contre tête avec lui, pour faire comprendre que je rigolais pas à ce moment-là quoi... l'assoier, tête contre tête et puis bah après il y en a ils vont te taper hein. [...] Il y en a ils vont te taper hein ! [...] Ah oui ! Il y en a... a bé après c'est... souvent c'est des petits quoi... c'est ils ont... chez eux c'est... « *t'es le roi* », on te...

on te dit... on te dit « *oui* » à tout, on te dit « *Amen* » à tout... quand tu tombes sur de l'autorité, tu connais pas bé... »

### Le centre, c'est pas naturel... - Quentin

« ... Faut la casquette... Ah ouais, c'est... c'est vachement strict l'animation. Niveau règle c'est... c'est compliqué à gérer. [...] C'est pas que c'est compliqué à gérer c'est que... t'as b... t'as beaucoup de contraintes en fait. Ils vont être chez eux, ils vont... tout ce que... ils vont faire tout naturellement... »

### Inhabitués à cuisiner - Alice x2

« [E : Et tu parlais des feux de camp, qui est-ce qui a décidé de tout ça ?] Je ne sais pas. C'est un truc dont j'en ai entendu parler mais, je ne sais pas du tout si c'est les campings, je ne sais pas, je ne sais plus ! Mais oui, je crois que ça devient compliqué, des petits trucs comme ça, moi je ne sais plus, je ne sais même pas si c'est vrai, ces trucs dont j'ai entendu parler. [E : Tu as entendu parler de ça où, tiens !] C'est, je ne sais plus. Je crois que ce sont des animateurs qui m'ont dit : « *on n'a même pas eu le droit de faire un feu de camp cette année* », mais je ne sais plus, si c'était le camp, enfin là où ils étaient logés ou s'ils avaient des choses à prévoir. [E : Et ça rend compliqué aussi, par rapport à ce que tu disais de faire à manger ?] Oui. J'ai l'impression de plus en plus. Parce que je pense qu'on n'est pas... Il y a beaucoup de colos qui ne s'occupent pas de faire la cuisine. Enfin, du coup, les enfants, ils sont comme à la cantine, c'est comme à la cantine. Du coup, ils arrivent, tout est prêt et enfin voilà ! Nous, du coup, on ne veut pas de ça parce qu'on pense que c'est important qu'ils vivent aussi ces moments-là, de faire la cuisine et c'est valorisant. C'est un moment sympa, ça leur fait apprendre plein de choses. Mais du coup, c'est de plus en plus difficile de garder ce côté-là pour toutes les normes sanitaires, enfin les normes d'hygiène, pour avoir des cuisines en extérieur, parce que nous, on fait la cuisine sous la tente, enfin, on n'a pas de vraie cuisine. Donc, après, c'est normal qu'il y ait des normes. Mais il y a peut-être des trucs un peu excessifs. Et en même temps, ça doit être difficile de trouver le juste milieu aussi, parce qu'il faut, oui, ça ne doit pas être facile. [E : Et quand tu dis : « *nous, on ne souhaite pas que la nourriture soit déjà faite...* », en gros, c'est ça ?] Oui. [E : ...c'est qui « *nous* » ?] Là du coup, c'était moi, et après c'est aussi le MRJC en général. Au MRJC, tous les camps, enfin je n'ai jamais fait un camp MRJC, où on mangeait autre chose, enfin, où on allait dans la cantine pour manger quoi. C'est aussi une volonté du mouvement, que d'axer dans le camp sur le quotidien aussi et du coup, les jeunes, ils participent à la vie du camp, au rangement, à la cuisine, à la vaisselle. Enfin, ce sont des moments qui sont conviviaux au final et qui apportent. Oui, c'est important de... Puis, des fois, c'est rigolo parce que j'ai des souvenirs de deux jeunes, c'était la première fois qu'ils faisaient la cuisine, je ne sais pas, ils avaient dix-sept ans et c'était la première fois qu'ils faisaient cuire des pâtes. Et c'est aussi des moments sympas parce qu'ils sont là au début « *je peux pas faire ça, je peux pas faire ça* ». Et puis, au final, à la fin, ils... Je me souviens d'un jeune, au début, il n'aimait pas du tout faire la cuisine, il a dit « *moi je ne fais pas ça* ». Et puis au final, à la fin, il aimait bien, oui il faisait ça. C'est important parce qu'il y a des jeunes, des enfants, à la maison ils n'ont pas accès à ça, ils sont pas amenés à faire ça, et du coup, c'est un peu la vraie vie, enfin la vie. [E : Et c'est quelque chose auquel le MRJC tiennent particulièrement ça ?] Oui. Je pense que oui, enfin, dans le mouvement, c'est le mouvement qui veut ça, qui veut que les jeunes, ils soient... enfin, qu'ils participent, qu'ils s'émancipent, et qu'ils... du coup, ça passe aussi par tout le quotidien. En fait, le MRJC attache de l'importance à tous ces moments-là, et oui, je pense que c'est écrit dans le rapport d'orientation, enfin dans les valeurs du MRJC. Il faut qu'on retrouve ça si tu veux. [E : C'est quoi ça ?]

Le rapport d'orientation, c'est un truc qui est écrit tous les sept ans, et du coup, c'est par le MRJC national, enfin c'est le national qui écrit ça. C'est un livret qui fait 32 pages, qui reprend tous les axes du mouvement et sur quoi nous, on a envie d'axer, de se porter. Enfin, ça reprend des thèmes, en fait. Mais oui, il y a la vie en collectivité. Il y a tout ça. [E : D'accord, ok ! Et c'est un truc sur lequel toi aussi, tu tiens.] Oui. En fait, j'ai fait ça. Et en effet, je trouve que c'est important parce qu'au final, il n'y a jamais eu de moment où ça a été un problème de faire ces tâches-là. Au contraire, en fait, au début, ça peut paraître un peu... ils n'ont pas forcément envie, tout ça. Au final, à chaque fois, à la fin, oui, c'est normal. On a mangé, on va faire la vaisselle. Puis, ils font ça pour tout le groupe. Ça tourne. C'est aussi là qu'on s'entraide, on coopère. Ça apporte d'autres valeurs. Je pense que c'est important. »

- Le travail des parents

**Péri et réunions d'équipe - Mélanie**

« Bah en fait les péri, c'est le matin et le soir, c'est de 7h30 à 9h le matin. C'est le temps où les parents viennent déposer leur enfant avant le centre aéré. Et le soir de 17h à 18h30, les parents qui ne peuvent pas revenir chercher leur enfant à 17h, on a cette marge-là pour venir chercher leurs enfants le soir parce qu'ils travaillent, ils terminent plus tard *et cætera*. Donc, à ce moment-là, j'étais de péri le soir, de 17h à 18h30, quand il y a eu une réunion parce qu'ils font des réunions, mais dans ces cas-là, les collègues sont censés dire ce qu'il se passe (rires). Et j'étais pas au courant. Mais bon, ça s'est, franchement, ça s'est bien déroulé, ça a vraiment plu aux enfants, c'est ce qu'ils retiennent je crois, le plus du mois. Oui. Oui. Ça leur a vraiment plu. »

**Le péri - Dimitri**

« ... Le matin... je t'ai pas expliqué le péricentre... Bah je vais t'expliquer... c'est euh... en gros c'est une garderie, en fait... ça ouvre à 7h30, jusque... 8h30 environ, 8h45... donc c'est les en... en fait c'est les parents qui travaillent tôt, ils viennent déposer leurs enfants... et comme ça ils sont au centre, les... les parents peuvent partir au boulot... sans être en retard... et c'est pareil le soir... de 17h à 18h30. [...] C'est dans la cour là-bas... »

- De l'influence des situations familiales sur le travail de l'animateur

**Enfants de bourgeois, enfants de prolétaires : hétérogénéité d'expérience - Tiffanie**

« Ouais, parce que je voulais faire un stage d'éduc spé et je voulais le faire en MECS bien sûr parce que l'éduc spé en MECS, c'était une dimension sociale. Ils ne m'en ont pas trouvé, donc ils m'ont mis en crèche sauf qu'en crèche, les enfants, ils vont bien, ils rentrent chez eux, ils ont un papa et une maman, au pire deux papas, deux mamans, et voilà quoi, c'est tout, ils n'ont pas de problème. Non [je ne recherchais pas ça] ! (rires) J'étais en stage, et c'est bien. C'est tout, c'était un stage, ça m'a fait voir la crèche. Après, ça va en fonction de mes études, si je trouve un job tout de suite. Enfin, j'aimerais bien partir plus en colo mais avec des enfants de foyer ou de MECS. Après, voilà, c'est plus par rapport au social, on va dire. C'est tout. Comme ça, ça permet de voir le niveau social. Enfin, les enfants que tu as vus par exemple en accueil, [...] deux familles [d'ici] avec des petites voitures sans permis [(que j'ai vues en arrivant)] [...] je trouve qu'ils sont plus intéressants. »

[...] « Depuis qu'elle est entrée en formation d'Assistante Sociale, elle dit qu'elle se « *rend compte de certaines choses* » qu'elle voit. « Et, on va dire que tu fais des choses genre tu les emmènes à la piscine, pour eux c'est super alors qu'il y a des gamins, que tu amènes à la piscine, ils trouvent ça nul parce qu'ils partent en vacances dans des clubs où il y a 50 piscines, *et cætera*. C'est plus ce côté-là qui m'intéresse. »

### Les bourgeois, ... (classe d'origine de l'animateur/classe des enfants) - Tiffanie

« Elle a passé des entretiens pour Assistante Sociale et dit qu'elle n'aime pas les psys, d'ailleurs l'un d'entre eux l'a observée lors de son entretien à Wadors, elle n'a pas aimé ; « *à Norbourg ils sont sympas, ce n'est pas le même accueil* ». Elle parle d'enfants de psys (amis de ses parents) avec qui elle a fait du babysitting ; « ils trient le linge, les parents me font à manger, c'est complètement différent qu'avec les parents de St-François d'Assise. »

Tiffanie nous parle de St-François d'Assise, une fois l'enregistrement éteint. Elle évoque ce centre avec des enfants de 3-4 ans en disant que « *là-bas c'est des putains de bourgeois, je peux le dire maintenant* », en disant « *[qu']ils sont normalement innocents* ». Il y a des enfants de parents médecins anesthésistes et d'un autre médecin ; les enfants quand on leur disait de nettoyer, à la question « *c'est la femme de ménage qui va le faire ?* » Ils répondaient « *c'est son travail.* » »

### Population défavorisée - Charlotte x2

« Pour moi, c'est d'abord un plaisir. C'est un boulot, mais... Je sais que ça peut être quelque chose de professionnel, mais moi pour le coup je ne le vois pas en professionnel. Disons les BPJEPS, ce genre de choses, c'est de l'animation professionnelle. Pour moi, ça reste vraiment un plaisir avant tout, c'est quelque chose que j'aime faire. C'est des bons moments, c'est des vacances pour les enfants, mais c'est des vacances pour moi, oui pour moi aussi, je pense. Et c'est un moment de plaisir que je vais partager avec eux. Moi, je travaille aussi dans une structure, voilà, sur Morinville, où j'accueille une population « assez défavorisée ». Sur Morinville, c'est assez pauvre comme population. Il y a beaucoup qui ne partent pas en vacances, c'est leurs seules vacances l'été. Pour moi, c'est de leur faire passer vraiment des vacances, et de leur faire passer des bonnes vacances. Enfin, pour moi, l'animation consiste en ça et de pouvoir amener du plaisir aux gamins, et que les anims prennent aussi du plaisir, et que ce soit quelque chose de plaisant. Voilà, pour moi, la notion de plaisir dans l'animation est vachement importante. Pour moi, c'est un plaisir tous les ans que je retrouve à faire les centres de loisirs et y retourner. Et, même si là, je trouve un boulot en tant que psy, j'aimerais bien pouvoir continuer l'année prochaine à faire de la direction au centre de loisir et à continuer à faire de l'animation à côté. Voilà, le boulot que je fais, je l'aime aussi, on va dire, mais c'est différent. Là, il y a plus la notion vraiment de plaisir dans l'animation, d'amener du plaisir aux gamins, puis leur faire passer de bons moments, de les faire rire, de les voir rentrer contents le soir chez eux, et de se dire combien ils ont passé une bonne journée, c'est cool. Ça participe à leurs vacances. Je préfère qu'ils soient là et qu'ils s'éclatent, plutôt qu'ils soient à la maison, qu'ils s'ennuient. Et voilà. »

### Les moyens de partir - Omayma

« Euh après c'est... bah après on voit qu'ils sont heureux, on voit qu'ils sont contents, quand on voit... bah il y a rien que... ça c'est la satisfaction première, quand on voit que voilà, ils sont contents, qu'ils passent des super bonnes vacances, on se dit que... bah déjà on sert à quelque chose... qu'on n'est



pas là pour... juste pour travailler, pour que le 25 il y ait la paye qui tombe... Tu vois on est vraiment contents, on se dit « *grâce à nous, ils ont passé de bonnes vacances quoi.* »... et franchement, ça c'est... enfin pour moi c'est la meilleure des récompenses, il y a rien de mieux... quand tu vois des enfants heureux, tous les matins ils sont contents d'aller au centre, ils sont contents de te voir, ils veulent faire plein d'activités, tu sais que c'est toi qui anime leurs vacances, alors que pour... enfin pour la plupart ils ont pas l'occasion, tu vois, l'opportunité d'aller... d'aller dans le sud ou d'aller dans des pays étrangers, ou même ne serait-ce qu'à Coirteux ou à Moustillouc, tu vois... il y en a qui ont... bah ils ont pas les... ils ont pas les moyens, leurs parents... après c'est comme ça, mais du coup on fait... en tout cas moi ce que j'aime, c'est de... c'est de... faire mon maximum pour... bah pour qu'ils aient les meilleurs vacances quoi. »

### La mer, une première fois... (possibilités de loisirs familiaux) - François

« Euh franchement, ils font plein de trucs les enfants, surtout des trucs qu'ils ont pas fait avant quoi. Une fois, on a fait une sortie à la mer. Il y en a plein qui n'avait jamais vu la mer ou pas souvent quoi. Ça les avait marqués. »

### On voit ceux qui ont l'habitude de partir... (Des durs ramollis) - Cédric

« Eh bien, le camping, ce qui est surtout difficile, c'est plutôt... pour certains enfants, c'est... c'est-à-dire que quand ils sont dans un centre, ils connaissent l'endroit, ils sont un peu, on va dire, ils font un peu les chefs. Et dès qu'on arrive dans un autre cadre, qui est totalement isolé, eh bien, on voit un peu... pas les faiblesses, mais on va dire, si on peut dire ça comme ça, un peu les faiblesses des enfants. On peut voir ceux qui sont un peu plus autonomes, qu'ils ont peut-être déjà eu l'habitude de partir en vacan... pas forcément en vacances, mais un peu un peu en autonomie que d'autres, ils sont restés, un peu sur *Vadier et cætera*, et dès qu'on bouge un peu de secteur et eh bien on peut voir que ça commence un peu à pleurer, ça commence un peu... un peu à paniquer. On est aussi là pour ça, mais c'est vrai que c'est un peu bizarre. On peut voir des élèves un peu pas perturbateurs, mais on va dire ouais, si, ils vont mettre un peu de bazar de temps en temps. Et puis, quand on arrive dans un camping, des choses comme ça, ce n'est pas du tout la même chose. »

### Parents exigeants, enfants pénalisés (types de parents et comparaison de leur impact sur enfants et animateurs) - Tiffanie

« Ouais, le fait de comment les parents sont... par exemple les parents d'ici et les parents que j'avais le mercredi à l'année, ce n'est pas du tout le même style. Le mercredi, ils étaient vachement exigeants, en fait. Ici, ils sont beaucoup plus cools. Donc, tu ne fais pas les mêmes choses et tu n'as pas... enfin un truc tout bête. Une fois, je n'ai pas mis de crème solaire à une gamine, j'ai eu une scène pendant une demi-heure. Ici, tu dis à un parent « *j'ai oublié de mettre de la crème solaire* », ils vont dire « *ce n'est pas grave, il a bronzé quoi* ». Tu vois c'est des trucs... [E : Ça n'a pas du tout les mêmes réactions alors.] Ouais, voilà, ce genre de choses tu vois. [E : Et toi, ça te change... ça te change quoi du coup ?] Tu as moins envie, enfin ce n'est pas moins envie, c'est un peu plus peur en gros de ne pas tenter quand les personnes sont trop exigeantes, parce que tu dis « *vas-y, si je me rate* » ou un truc comme ça. »

[...] « Puis après\* tu dis que c'est dommage parce que de toute façon c'est les gamins qui sont pénalisés, genre tenter... ouais, franchement, je fais des trucs ici que je n'aurais pas fait là-bas. Là-bas, je les aurais pas emmenés à l'accrobranche, parce qu'ils auraient accroché leur pantalon, ça

aurait été un cinéma, tu vois. Qu'ici, ce n'est pas du tout... ils reviennent en pantalon troué, les parents, ils ne vont pas t'en vouloir, que là-bas c'était différent. Après la population, tu vois, c'est déjà différent, donc ça joue aussi je trouve. [...] Eh bien, le centre où j'étais le mercredi, c'est une école privée et catho. [E : Ouais, c'étaient les enfants de l'école.] Ouais. Ici aussi. Enfin, ici c'est des alentours du Val de l'Eau. Donc, les populations de là-bas, il y avait des fils de médecins, d'avocat, *et cætera*. Ici, c'est plus cool quoi, c'est la campagne, c'est différent, tu vois. Enfin, je préfère bosser ici. Eh bien, c'est plus sympa et convivial, on va dire. [E : Quand tu dis « *c'est les enfants qui sont pénalisés* » tu peux expliquer.] Eh bien « *pénalisés* » dans le sens, genre si je n'aurais pas voulu les emmener à l'accrobranche, tu vois, parce qu'ils auraient déchiré leur pantalon, c'est le gamin qui est pénalisé, alors qu'il n'y est pour rien quoi. C'est ça qui est bête. Enfin, je ne l'aurais pas fait, j'aurais dit « *tant pis, je me serais fait engueuler ce soir parce qu'il a craqué son pantalon* » mais tu vois en fonction de comment les parents se comportent, tu n'as pas envie de prendre les mêmes risques, on va dire. [E : Du coup, ici, tu estimes que, ouais, que c'est différent et tu qualifierais ça comment ?] Différent, c'est plus chaleureux, plus familial, plus convivial, on va dire. Les parents, il n'y a pas de problème, ils ne sont pas... même s'ils sont chiants, des fois sur certains trucs, ce n'est pas gênant quoi, ce n'est pas... ils ne sont pas pénibles ou ils ne sont pas procéduriers, un truc comme ça, tu vois, tu sais. C'est plus dans ce sens-là. Ils vont peut-être faire la remarque au pire au directeur et voilà. Enfin, il n'y a pas... ça ne va pas aller plus loin. [E : C'est quoi « *procédurier* » ?] Eh bien, genre en gros, ils ne vont pas passer au-dessus du directeur ou autre, enfin pas non plus t'attaquer en justice hein, mais tu vois c'est dans ce sens-là, que dans mon autre centre, vraiment c'était direct. Tu avais un problème, plutôt que le dire à toi, direct on va aller voir le directeur. Je trouve ça débile enfin, le directeur il n'est pas tout le temps sur le terrain. Voilà ! [E : D'accord, et toi tu te sens comment, du coup par rapport à ça ici, et comment tu te sentais là-bas ?] Moi pareil, ici, tu te sens plus à l'aise au final, puisque tu te dis que les parents sont plus cools, ils vont moins être pénibles *et cætera*. Là-bas, je me sentais très bien aussi mais c'était différent. L'ambiance de travail n'étant pas la même, c'est différent aussi, c'est un tout quoi...\*. [E : Quand tu dis que là-bas « *les enfants était pénalisés* » tu peux dire, tu dirais qu'ici ils sont favorisés ?] Eh bien, ouais, si indirectement. Quand je regarde bien oui, puisque tu as plus envie de tenter, puisque tu te dis « *vas-y, s'ils reviennent tous tâchés, les parents, ils ne vont pas me saouler, tu sais très bien que...* » Mais après, là-bas, tu tentais même si tu savais que tu allais te faire engueuler le soir. [E : Quand même.] Eh bien oui, tu te dis « *tant pis, c'est pour les gamins* ». Mais les gamins le savent, donc ils se mettent eux-mêmes les barrières en se disant « *ouais, mais si je me tâche, maman elle va crier, c'est sûr* ». C'est ça aussi, c'est cette différence-là. Après, j'ai bien aimé le fait de travailler dans le centre, parce que ça m'a permis de faire les différences, c'est aussi un peu de comparer. [E : Tu préfères où ?] Ici. [...] Franchement ici, c'est vraiment le centre que je kiffe le plus dans les trois que j'ai faits. »

### Les raisons de la colère ? (attribution causale) - Pierrick

« Après, il y a ceux qui sont en foyer aussi. C'est un peu difficile quoi, il faut prendre des pincettes. Tu vois, enfin, tu ne peux pas être trop te permettre de... tu ne sais pas ce qu'ils vivent ailleurs. Donc, des fois, moi, j'ai les clashes assez faciles avec les jeunes. En fait, je fonctionne par le clash. Tant qu'on rigole, ça marche, tu vois. Si je vois que quelqu'un ne rigole pas à mes clashes ou que je ne rigole pas à ses clashes, c'est qu'il y a le courant qui ne passe pas. Et à un moment, j'ai clashé un jeune et il l'a très, très mal pris, il s'est barré du centre. Du coup, je lui ai couru après. Mais après, rien de grave, il n'était pas parti loin, mais ça, c'est vrai que des fois il faut prendre des pincettes, avec certains jeunes

et pas avec d'autres. Avec 2 ou 3. Ça a passé tout seul, avec certains... [...] Ah ! Je ne sais plus, genre, je crois que le jeune s'appelait Maurice, et du coup, j'ai dit « *tu pousses le bouchon un peu trop loin Maurice* ». Et il l'a mal pris. Et il est parti. Alors que c'était juste une petite blague. Et, en fait, il a cru que je m'acharnais sur lui, alors que moi, ce que j'explique aux jeunes, c'est que si je fais des blagues, c'est que je m'entends bien avec vous. Je ne vais pas venir blaguer avec vous si je sens que le courant ne passe pas. Et donc, il faut que je leur explique, voilà. Mais, après généralement, on s'est compris, ça se calme. Et, on savait que ça peut mal passer quoi, ils peuvent prendre ça, en fait pour de la méchanceté, alors que, justement, c'est le contraire. C'est plus, j'essaye de tisser un lien, j'essaye qu'on rigole entre nous ou tu peux me chambrer, il n'y a aucun souci tant que ce n'est pas fait avec malveillance quoi. Et ceux qui le comprennent généralement, chambrent à longueur de journée, ça se passe très bien quoi. »

### « *Le bon couple de campagnards...* » - Thibault x2

« Euh j'ai eu un gamin... pas très simple, donc dans le centre aéré où je bosse l'été... donc un gamin qui était vraiment pas simple du tout... donc, il était toujours en retrait, il voulait jamais rien faire, puis, ça fait donc quatre ans que je l'ai dans mon groupe... et que, enfin, j'arrive à voir les... les progrès d'années en années, enfin... après je dis pas que c'est grâce au centre aéré ou tout ça, mais du coup, moi, il me connaît, je le connais et du coup, c'est plus simple pour échanger, pour l'amener à faire un jeu qu'il voudrait pas trop faire au début et du coup... c'est un gamin sur lequel je suis vachement attaché parce que... enfin il y a un suivi déjà, tous... tous les ans, je le retrouve et puis... tous les ans, je vois qu'il y a toujours des progrès en plus de faits quoi. [...] Les... les parents en fait, au début... enfin, je les connais... je les connais déjà d'avant, après... on n'a jamais trop parlé... et en fait, la mère, au début du centre aéré, elle était vraiment débordée par son gamin et du coup, elle venait nous parler et tout ça, et... puis, bah maintenant, ça s'est fait où elle vient le matin, elle boit son café, elle reste une demi-heure, puis, elle repart après quoi. Donc, du coup bah... voilà, la mère, enfin... je sais que... elle aime bien discuter le matin, enfin ça lui fait du bien quoi de discuter le matin et puis, de savoir que son fils va pas... parce que... il a eu son lot d'être viré de bon nombre d'écoles et tout ça... Ouais. Donc du coup, elle est contente qu'au centre aéré, ça se passe bien quoi. [...] Enfin, il avait fait... Enfin, moi quand je suis arrivé, c'est la première année où il est arrivé. C'est vrai que la première année, c'était difficile. [...] Petit à petit, enfin... Ouais, pfff... ça s'est fait d'année en année, enfin là... la dernière année donc là, au mois de juillet, ça s'est vraiment très bien passé... enfin, il y a eu deux jours un peu compliqués, mais sinon... le reste, il se passe très bien. Sinon, après, la mère elle a fait en sorte que le gamin, il soit suivi, qu'il ait... une psychologue, enfin... il est quand même suivi, parce qu'au début, il n'y avait rien du tout quoi. C'était juste un gamin turbulent, point quoi. [...] Et là, elle ne nous a pas dit... il y a pas eu de diagnostic vraiment... Alors soit c'est la mère qui... qui est un peu dans le déni, dans... je... elle a le diagnostic, mais elle ne veut pas le dire... mais... non, enfin ça lui fait du bien et... bon après, il y a tout un contexte familial aussi qui fait que... (une grande inspiration) c'est pas non plus un super bon contexte familial pour l'enfant, bon après... [...] C'est... enfin c'est le bon couple de campagnards... qui sont en instance de divorce... le père, il fait la chouille tous les soirs, et puis... puis voilà. [...] C'est... (rires) soirée... soirée apéro qui dure jusqu'à pas d'heure quoi. [...] Donc du coup chez lui, oui. [E : Et l'enfant, il...] Voilà. [...] Ah oui, oui [c'est réglé], ils sont plus ensemble ! (rires) Et du coup, enfin, nous, on a vu, là au mois de juillet que quand le gamin allait chez son père et chez sa mère, c'est totalement différent. [...] Ah oui. [...] Bah le gamin, quand il est chez son père, les deux premiers jours ça va, le troisième jour, il rentrait chez la maman, et le quatrième et le

cinquième jour, c'était compliqué, enfin... c'était vraiment, enfin... c'était vraiment plus compliqué quoi... au centre et tout ça... et puis bon, le père est pas du tout... Il est vraiment fermé sur ses idées... enfin, c'est le bon campagnard raciste, donc... bon c'est un peu compliqué pour le... pour l'enfant et puis, la semaine d'après quand il retourne chez sa mère, enfin... son comportement, il redevient... on va dire, il est correct quoi. »

### Agir auprès d'enfants aux vies différentes : un effet sur moi-même - Loïc

**Vie perso-centre :** « Je le savais pas non plus que j'étais capable de venir voir les gens comme ça et voir des enfants qui sont pas forcément lesquels j'aurais... j'aurais pas forcément prêté attention avant... ou des choses auxquelles j'aurais pas forcément prêté attention avant... mais ouais finalement bah peut-être que j'étais un peu fait pour ça... peut-être que... peut-être c'est ce qu'il me fallait, voilà... je pense... [...] Ce qu'il me fallait pour... pour avancer... pour grandir... parce que j'ai commencé, j'étais un peu plus jeune déjà... ça fait 6 ans... 6 ans ouais... donc ouais j'ai... J'ai avancé en 6 ans... ouais je suis beaucoup plus... beaucoup plus confiant au niveau... relationnel et... je me sens plus prêt à... à affronter la vie quoi (rires) la... la vraie vie... euh... donc euh pfff [...] Pour devenir un... un meilleur animateur, et une meilleure personne en général. [...] Oui... oui c'est pas que chose... c'est pas forcément des choses qui restent que dans l'animation... apprendre à gérer des... des évènements ça peut servir dans... dans la vie de tous les jours... aussi... et apprendre à discuter et à échanger avec les gens aussi... on peut pas passer sa vie... sa vie seul de toute façon que ça soit professionnellement ou personnellement donc euh... ouais ça m... l'animation ça me permet... d'avancer dans... je pourrais dire mon idéal... mon idéal personnel... personne... ouais je sais pas... si ça m... ça m'aide à devenir une meilleure personne... j'ai beaucoup plus de... d'empathie qu'avant je... comprends mieux les problèmes des gens qu'avant... vu que j'ai... j'ai été confronté à... à des gens qui ont des... qui ont des problèmes eux aussi... et que je me devais de m'en... m'en occuper donc, ouais forcément ça sert... ça sert à ça... à comprendre un peu le monde le monde dans lequel on vit... il y a beaucoup de personnes que j'aurais jamais sûrement rencontrées... »

**Vie des enfants-centre :** « J'aurais sûrement jamais rencontré un enfant qui a... qui change de famille d'accueil toutes les 3 semaines, parce qu'il est ingérable... et je me serais jamais imaginé qu'il y ait des enfants comme ça qui passent leur vie sans aucun repère et... et sans aucun guide, donc ouais ça... ça ouvre aussi les yeux sur... sur la population en France... vu que ça bra... ça brasse pas mal de gens, les enfants de... d'un peu partout de... de tous bords... on voit aussi comment les enfants réagissent... s'ils sont... ils sont plutôt avenants... est-ce que... est-ce qu'ils supportent les différences des autres ?... on se rend compte des choses, on se rend compte que les enfants ils sont pas... ils ont un regard très critique sur les autres... qu'ils sont pas... quand il y en a un qui est différent c'est pas... on l'aime pas... quand il est... quand il a des problèmes... quand il est malade... en fait les enfants ont... très peu d'enfants ont de l'empathie en fait, ils... mais j'imagine que c'est normal c'est quelque chose qu'on ne peut pas avoir comme ça, c'est pas quelque chose de... de facile mais oui ça... on se rend compte de tout ça... et il y en a qui sont... ils ont pas tous la même histoire... chacun est différent... ils réagissent tous différemment... qu'il y en a qui... qui encaissent, qui ne veulent jamais rien dire... il y en a d'autres qui... qui parlent de leurs problèmes sans souci... il y en a qui ne veulent jamais rien faire... il y en a qui sont prêts à tout... il y en a qui ont... ouais je pense que ouais c'est ça... c'est à... ça apporte une grande variété de... de personnes grâce à un brassage de... de la population... qui est là... pas mal de gens qui partent en... en colo... et puis surtout là c'est une colo spécialisée dans... des enfants qui normalement ne partent pas en colo... donc on voit vraiment tout... toute la palette

d'enfants et de situations dans lesquelles ils... ils sont... du coup ça... ça ouvre pas mal les yeux... parce que moi j'ai eu une enfance facile, enfin... mes parents avaient du travail, j'ai toujours été chez mes parents, il y a pas eu de souci... comparé à eux ce qu'ils ont vécu... des fois des choses vraiment... vraiment pas très cool... que ce soient des attouchements, des violences euh... des euh des parents enlevés de leur enfant... des parents qui battent leurs enfants... des enfants qui battent leurs parents des euh... enfin il y a... il y a... tout ce qu'on puisse imaginer en fait... ça existe vraiment... même les trucs les plus... plus glauques qu'on pourrait imaginer ça existe vraiment... il y en a pas très loin de chez toi en fait mais tu le sais pas, donc ouais... voilà... je pense que c'est... ça nous ouvre aussi l'esprit sur ce qui se passe... ce qui se passe pour les enfants, ils ont pas tous... ils ont pas tous la vie rose... ils ont pas tous les mêmes envies... ils ont pas tous les mêmes idées... comme des adultes quoi... en fait. Ouais... [...] **x2** Bah si on n'y est pas confronté... soit on y a pas aidé, soit on se force à pas le penser ou peut-être... peut-être consciemment ou peut-être inconsciemment je ne sais pas mais... ouais tout ça... là on n'a pas le choix ça nous saute aux yeux... ça nous saute aux yeux mais quand... quand des enfants nous le disent... ouais bah on se dit d'accord ou quand on apprend à... quand on lit son dossier, on se rend compte que... il a tel problème, tel problème, tel problème, on se dit bah oui il y a des gens comme ça... puis pour autant c'est un enfant comme les autres, faut s'en occuper, il est là pour passer des vacances, on va lui faire passer des bonnes vacances, après tout le reste... tout ce qu'il y a derrière... donc oui si... si on le voit pas, on se rend pas forcément compte... ouais ! [...] Bah ça dépend... des milieux sociaux... pas mal... quand j'étais en centre aéré c'était... j'ai eu ma... ma première... mon premier centre aéré c'était dans un tout petit village avec beaucoup d'enfants de... de chefs d'entreprise... donc... très bonne situation familiale... mais pourtant c'était... et mon autre centre aéré c'était avec des enfants un peu moins... c'était beaucoup plus vaste vu qu'il y avait beaucoup plus d'enfants et... c'était dans mon village donc il y des... Picardie enfin Cadette c'est une des villes les moins... les moins riches de Picardie... donc on a beaucoup d'enfants de... de... de prolétaires quoi d'enfants... de travailleurs de... d'usine qui sont à l'usine... donc déjà on... on voit la différence... rien qu'entre ces... ces deux-là... souvent il y a beaucoup plus de... de problèmes... de problèmes euh... mentaux, de problèmes de famille... des enfants qui sont retirés de leurs familles, il y en a beaucoup plus... et euh... donc forcément il y a des... il y a des réactions un peu différentes... je dirais plus contestataires plus euh... violentes même des fois... quand on va dans les classes sociales les... les plus basses... et avec euh... et à Pétrid bah c'est... c'est en... c'est encore... c'est un peu... c'est beaucoup plus différent, parce qu'il y a des enfants qui sont vraiment... la différence de milieu social elle est vraiment extrême des fois... il y a des enfants qui sont... fils d'ingénieur et qui viennent là... et il y a des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents... qui changent tout le temps, dont leur famille d'accueil et ne s'occupe pas du tout... et... et donc oui, la différence c'est la cohabitation est... est assez euh... est assez euh... comment dire... houleuse on va dire... ils s'entendent pas tous très bien **(ANTI-DETERMINISME)** mais euh je pense pas que le facteur... de la situation familiale euh... suffise à ce qu'un enfant soit bien ou mauvais. Il y a des enfants... très irrespectueux ou très... très violents qui ne sont pas forcément dans une situation extrême, il y a d'autres enfants qui sont dans des situations horribles qui... qui sont des crèmes... la situation familiale ça suffit pas à définir un... un enfant... c'est pas parce qu'il est placé que forcément c'est un enfant terrible... c'est pas forcément l'enfant qui est terrible ça peut être les parents qui sont terribles... donc euh... oui... la classe sociale ne... ne fait pas tout, pour les enfants. [E : Alors qu'est-ce qui ferait le reste ?] Je dirais qu'il y a une part de... l'éducation... une part de leur caractère... il y en a qui... il y en a même dans une bonne fam... une bonne famille ils sont mal éduqués, alors que dans d'autres, personne s'en occupe et pourtant, ils sont très bien éduqués, ils font pas de bêtise, ils font... donc oui, puis le... le caractère, il y en a ils sont

extravagants, il y en a qui sont, ils sont plutôt timides... enfin je ne vois aucune corrélation entre... entre d'où ils viennent et ce qu'ils sont... donc c'est plus du... du tout-à-chacun... on peut avoir par exemple des frères et sœurs qui sont exactement du même milieu social qui ont les mêmes parents et pourtant ils sont complètement différents de l'un de l'autre... donc c'est peut-être du caractère et peut-être de... de l'expérience, ça dépend aussi ce qu'ils ont vécu, donc... comment ils l'ont vécu... deux enfants qui passent la même colo ils le vivent pas de la même manière... même s'ils font exactement tout pareil, ils le vivent pas de la même manière... il y en a ils adorent, il y en a ils détestent... il y en a ils... ils réagissent comme ça, d'autres autrement... bah ouais les enfants c'est pas... x2 c'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer non... ouais je le vois plus comme... comme quelque chose qu'on doit découvrir... malgré nos *a priori* en se disant « *ouais c'est un enfant de la DDAS, il va faire n'importe quoi...* » bah non pas forcément... c'est pas parce que c'est un enfant de la DDAS qu'il est ingérable. C'est pas lui qui a... c'est pas lui qui a choisi d'être... d'être placé donc... donc ouais je pense pas que... que les conditions initiales des enfants ça... ça influe vraiment sur... sur leur état d'esprit et sur leur... ouais et sur... sur comment ils réagissent en... envers nous et envers les... les colonies ou les centres aérés. »

### Aucune raison de me plaindre - Laurie x2

**Vie perso-centre** - « Mais après, c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre quoi. Et voilà ! »

### Homogénéité des situations familiales ? - Laurie x3

« Et, par exemple, dans le souci qu'il peut y avoir avec l'animateur, c'est déjà arrivé qu'il soit écrit « *a une attitude séductrice envers les animateurs* » ou des choses comme ça quoi. Donc, c'est des feuilles qui permettent de nous renseigner surtout sur l'enfant et de savoir qui c'est qu'il n'a pas le droit de voir ou de contacter s'il nous le demande. Et du coup, ça nous renseigne un peu, et après pareil : où est-ce qu'il est ? S'il est en foyer, s'il est en famille d'accueil ou des choses comme ça. [...] Et ça, à quoi ça sert ? Ça nous sert à mieux appréhender enfin l'enfant par exemple, par rapport aux anciennes colos, on fait toujours un retour, un bilan de l'enfant. [...] [Pour] nous. Donc ça, ça ressort sur la feuille pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo. [...] Et eh bien oui, après, ça ressort pour les autres colos et pour que chaque animateur se dise, « *ah, eh bien...* » par exemple, celle qui a une attitude de séductrice de se dire eh bien, enfin en tant qu'animateur garçon, on ne va pas faire de... Des fois, tu fais des choses, ils peuvent le prendre sous un autre sens. Enfin, tu vas bien t'entendre avec eux, tu vas bien leur parler, ils peuvent dire « *eh bien ! Il m'aime bien ! Ceci, cela* », du coup, avec cette fille-là, on essaie un peu enfin les garçons surtout essayent un peu de prendre leur distance... et de ne pas montrer d'ambiguïté quoi. Parce que des fois, enfin, on a des enfants jusque 17 ans et des fois, il y a des animateurs qui ont à peine 18 ans quoi. Donc, des fois, la séparation est assez délicate. Ok ! Il y a pas mal d'enfants qui tombent amoureux de leurs animateurs et qu'il faut vite recadrer les choses parce que ça peut partir vite quoi. [...] Dans le sens où il y a des animateurs qui ont du mal à mettre une barrière. Enfin, je trouve, surtout les garçons. Quand ils ont 18 ans et qu'ils travaillent avec des filles de 16-17 ans, ils ont du mal à mettre des barrières. Ils ne se rendent pas compte que dans la tête d'une fille, ça va vite quoi. Et, ils ont du mal des fois, ils sont plus proches ou alors ils leur cèdent plus de trucs ou des choses comme ça. Et, ils ne se rendent pas

compte. Et là, pendant la colo, on a eu ce souci-là. Il y a une gamine qui était vraiment à fond sur son animateur et on a dû enfin, ce n'est peut-être pas la meilleure solution, mais on a dû dire qu'il était en couple avec une animatrice de l'équipe (rires)... pour qu'elle arrête quoi, parce qu'elle était vraiment insistante. Et du coup, on a dû dire ça parce que ce n'était pas possible quoi (rires). Et du coup, elle s'est mise à chialer, elle a fait la gueule toute la soirée, mais après, ça a été mieux mais... Sur le coup, eh bien voilà quoi. Il faut réussir à... enfin déjà pour ne pas qu'on en arrive là, il faut réussir à poser cette barrière dès le départ quoi. Ne pas montrer que même si tu dois être à l'écoute, tu dois leur montrer que tu es là pour eux. Enfin, il faut réussir à mettre cette barrière et leur montrer que tu es animateur, que tu n'es pas leur copain. Parce que sinon tu n'as plus d'autorité clairement. [...] Moi personnellement, j'y arrive mais j'ai déjà travaillé avec un animateur... Donc là, ce n'était pas avec le Ballon d'Alsace mais c'était avec le Maraut-le-petit. C'est Jing'Air ! Ça s'appelle Jing'Air... »

« *Même si ce n'est pas acceptable, c'est compréhensible* » - Laurie **x3**

« Au niveau de ça, ce n'est pas suffisant. Enfin, quand tu dis qu'il y a à peu près une trentaine d'enfants qui sont sous calmants (rires)... qui sont totalement shootés parce que forcément ils ont des doses assez enfin pour les calmer voilà. Pour moi, il faut quelqu'un de plus professionnel dans ce domaine-là, enfin. Je sais très bien que si un gamin enfin, surtout que c'est généralement, ils ont de sacrés gabarits quoi, ils ont l'habitude de « se battre », moi je sais très bien que je ne fais pas le poids. Enfin, si un gamin a envie de me taper dessus, j'aurais beau me débattre ou essayer de le contrôler, je ne fais pas le poids quoi ! Donc, moi, je le sais très bien. Mais pour l'instant, ça ne me fait pas peur. Donc, tant mieux. Je me dis « *eh bien ! Tant pis j'y vais, j'y vais !* ». Enfin, je sais à quoi m'attendre de toute manière. Il faut avoir le cœur bien accroché (rires). Mais après, en fait, c'est assez difficile parce qu'ils ont tellement... En fait, c'est compréhensible à la fois leur manière de réagir même si ce n'est pas acceptable, c'est compréhensible vu ce qu'ils voient tous les jours. Mais après, c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre quoi. Et voilà ! »

Caractère et influence familiale - Marine **x3**

« Quand ils vont au collège, parfois, tu vois, il y en a qui ont des niveaux de CE2. Juste parce que l'école a fait : « *lui, il est chiant, vas-y, on passe* », il n'y a plus de redoublement, il n'y a plus hop hophop. Puis, lui, le gamin, il est baladé, il est baladé, il est baladé. À un moment, il ne sait plus ce qu'il fout là. Et on apprend aussi à voir le contexte familial qui est très important, parce que souvent, ils ont tellement un gros délire familial que l'école, c'est le cadet de leurs soucis, parce qu'ils ont à gérer les petits frères, les petites sœurs. Les parents ils sont bourrés toute la journée, machin. Le gamin, l'école il s'en fout. Lui, il est déjà dans la vie réelle. Donc, j'ai appris avant de juger un gamin ou avant de lui parler, de lui faire machin, de vraiment être à l'écoute, à voir un peu comment ça se passe chez lui et comprendre qui il est déjà parce que c'est déjà une personne à part entière, peu importe l'âge, c'est déjà une personne à part entière. Même les maters, je leur parle comme s'ils étaient déjà solo, déjà tu vois, avec leurs caractères. De toute façon, ils l'ont déjà. Mais après, plus ils sont petits, plus ils ont l'influence familiale. C'est important de comprendre ça aussi quand tu travailles avec l'humain. Voilà, après les activités, ça aide à capter des trucs que tu n'aurais pas captés juste par la parole. C'est que c'est le principe du jeu de société où le gamin te dit : « *je suis mauvais en maths...* », « *vas-y, là, on va faire un jeu. C'est toi qui compte les points.* » Puis là, il dégingue tout,

parce qu'il s'en fout. Il est en train de jouer et il ne pense pas qu'il fait des maths. Donc, l'activité en animation, ça permet de développer et de capter des connaissances que tu n'aurais pas faites naturellement. Bon alors... »

### Homogénéité du public ? (rapport organisateur-parents) - Loïc x2

« Euh en fait je suis plutôt... plutôt calme comme animateur, je suis pas celui qui va faire les bêtises tout le temps, celui qui va faire rigoler tout le temps, je suis très calme et je suis très... j'ai des règles bien précises... les gros mots c'est interdit complètement ! complètement interdit... euh je suis très dans le respect, je suis très dans le calme, je suis très dans la... dans la préparation... et souvent j'invite les enfants à m'aider là-dedans, enfin je prépare pas... je prépare pas seul, j'essaie toujours de préparer avec les enfants, de partager avec eux et en colo surtout dans les colos où... parce que c'est surtout des enfants placés... des enfants euh qui viennent tous quasiment de la DDAS ou de... de famille d'accueil... ou de la Croix Rouge, donc... c'est plutôt des enfants qui... on s'occupe pas trop d'eux chez eux en fait... c'est pas, enfin... parce que j'ai l'impression que ce que j'aime bien c'est que... quand je leur mets des règles c'est... c'est tout ce qu'ils demandent... ils demandent juste des règles parce que... chez eux il y a pas de règles, chez eux ils font ce qu'ils veulent, alors que si on leur pose des règles ils se sen... enfin ils se sentent bien... alors quand on fait ça en centre aéré c'est beaucoup plus difficile à mettre en place parce que les enfants le soir ils rentrent chez eux, on n'a pas le temps de construire avec eux, construire un... une sorte de lien donnant-donnant... « *si toi tu fais pas de bêtise, moi je suis cool, si tu veux participer, tu m'aides, je t'aide* »... C'est... En centre aéré c'est beaucoup plus dur de... de faire ça parce que quand ils rentrent le soir, bah tout ça, tout ce qu'on a fait la journée c'est parti, quoi... ils se souviennent juste de des activités, ou des trucs par exemple qu'ils ont fait, ils se souviennent pas du reste... enfin c'est l'impression que j'ai mais c'est... en discutant avec mes directeurs c'est ce qui... c'est ressorti je pense... donc euh ouais... et puis le... le paysage... on les amène dans un endroit qu'ils ne connaissent pas, donc ils sont encore un peu plus au dépourvu... au dépourvu, donc on se doit d'être encore plus avec eux... ils sont dans des endroits qu'ils connaissent pas, sans téléphone, sans ordinateur, sans... sans les parents... tandis qu'en centre aéré ils sont chez eux tous les jours, ils sont toujours chez eux, il n'y a pas de dépaysement, il y a pas de... ils sont pas perdus, on n'a pas besoin de les... les guider. Ils connaissent déjà tout. Ça c'est mon ressenti ent... de la différence entre centre aéré et les colonies... et pourquoi je préfère les colonies ? Parce qu'on peut plus construire on... on est moins dans la précipitation, on est plus dans... ouais le partage et euh... on a du temps... on a du temps pour faire ce qu'on veut... on n'est pas pressés... voilà. »

### On a parlé ensemble de sa famille - Indra

« Et quand tu le voyais, il pouvait passer pour un jeune vachement simplet, un peu bonne poire qui rigole à tout, et qui fait plein de jeux de mots, et voilà, à qui tu ne prêtes pas forcément de l'attention. Tu parles avec lui, il est en famille d'accueil, c'est l'aîné de sa fratrie, mais fratrie qui est complètement... qui est séparée quoi, et il ne voit presque jamais ses frères et sœurs. Mais il est toujours en contact avec ses grands-par... avec ses parents. Mais il sait que, il dit lui-même qu'il est en famille d'accueil parce qu'il sait que ses parents, ils ne sont pas capables de s'occuper de lui et de ses frères, et que bah déjà, parce qu'ils ne savent pas s'occuper d'eux, donc il faut déjà qu'ils apprennent à s'occuper d'eux, et qu'après peut-être ils pourront s'occuper de lui, mais lui, il a quand même... En fait, il est en famille d'accueil mais il n'a aucune activité à part l'école. Du coup, il se fait



chier tout le temps. En plus, il ne voit pas ses frères et sœurs. Son plus grand souhait, c'est quand même de retourner vivre avec ses parents, mais il sait que sa mère elle a un problème... bah mental quoi, même psychique, parce qu'elle parle toute seule, parce que... Et tu te rends compte que bah... je ne sais pas, il te parle d'un éducateur. Enfin, son éduc nous avait appelés dans la semaine pour savoir comment ça se passait. Donc, on lui donne des nouvelles, ça se passe bien et tout. Et je lui parle de cet éduc. Il me dit : « *Monsieur le machin...* ». Après, tu te rends compte que c'est son éduc, mais c'est plus un suivi administratif qu'autre chose, ce n'est même pas quelqu'un qui... il le vouvoie et il va le voir en entretien deux fois par an. Et à côté de ça, il avait quand même un suivi médical. Il y avait des poches pour aller aux toilettes. Parce que du coup, il était... donc tous les jours, il y a un infirmier qui vient. Du coup il se prive des fois lui-même de faire certaines activités, parce qu'il a peur qu'il y ait un problème par rapport à ça. À côté de ça, des traitements à prendre trois fois par jour à heures fixes, parce que tous les jeunes qui étaient greffés, ils ont des traitements antirejets, et ça c'est vraiment à heures fixes, pour pas que l'organisme il se mette à rejeter la greffe. Du coup, tu... t'entends ça, le gosse, il a 15 ans, et il dit tout ça, il dit « *je sais que c'est dur et des fois je me demande comment je fais pour tenir comme ça* ». Franchement, tu te sens impuissant face à ça, et tu te dis « *rien que le fait qu'il se sente bien sur 15 jours, et qu'il passe des vraies vacances* ». Dans tous les cas, je ne pourrais pas faire plus, mais enfin je pense que c'est aussi... ma formation d'ergo qui parle, en sachant que tu ne peux pas changer... tu ne vas pas pouvoir solutionner tout le malheur du monde. Mais rien que le peu que tu puisses faire, c'est déjà ça de donné. En général, ces gosses-là, c'est quand même... Enfin, je pense que quand t'apprends que tu es malade, quand tu es ado, et que tu es dialysé tous les trois jours, et que tu reçois une greffe, et que tu perds une greffe, et qu'il y a un de tes parents qui donne un de ses reins, je pense que dans tous les cas, ça t'affecte. »

### Je t'écoute - Laurie

« Eh bien, enfin, les parents, ils les ont abandonnés ou j'avais même une gamine que la mère avait essayé de la tuer parce que ce n'était pas une enfant voulue. Il y a des gamins qui ont leurs parents en prison, parce qu'ils ont essayé de... enfin, il y a une des gamines, le père a essayé de tuer la belle-mère avec un... Du coup, il est en prison enfin, c'est des choses comme ça quoi. Ou alors, ils ont été violés, ils ont été prostitués ou... Enfin, c'est oui. [...] Ouais ! Il y a une gamine qui avait 18 ans. Elle a deux enfants, elle ne sait même pas qui c'est le père. Et les deux enfants même pas un an, ils sont déjà placés parce qu'elle-même est placée, et qu'elle n'est pas capable de les éduquer. C'est des choses comme ça quoi. [E : Et comment vous savez tout ça ?] Eh bien, ils ont des feuilles ou alors les... En fait, ils ont... enfin, ça ce n'est pas écrit sur les feuilles, mais il y en a pas mal d'enfants qui ont besoin d'en parler en fait. Donc, nous on ne pose pas de question. Mais des fois, c'est des trucs tout bêtes, mais on est en activité, on est en train de dessiner ou de faire quelque chose. Ils vont avoir envie de parler, des fois, ils te sortent des choses comme ça genre « *Ah, eh bien moi, mon papa il est mort !* ». Enfin, des fois, ils te sortent des choses tellement naturelles comme ça que tu dis : « *eh bien !* » Enfin l'enfant, il a juste envie d'extérioriser tout ce qu'il a vécu et je pense que... Après, on ne sait pas tout parce que tous les enfants ne les disent pas et que nous, on n'est pas en droit de savoir. Enfin personnellement s'ils ne le disent pas, moi, je ne vais pas aller leur poser des questions « *ils sont où tes parents ?* » ou ceci, cela ou « *pourquoi tu es en foyer ?* ». Mais il y a pas mal d'enfants qui le disent, eh bien voilà ! Enfin peut-être pour être rassurés par rapport à nous, qu'on leur dise « *eh bien toi, enfin toi, construis toi tout seul* » ou genre j'en sais rien mais il y a pas mal d'enfants qui nous disent, et après, il y a des... En fait, on a des enfants qui sont placés parce qu'en fait, il y en a qui n'ont

plus le droit d'avoir de contact avec leurs parents. Et, vu qu'ils ont le droit d'écrire des lettres, en fait, ils nous précisent, ils n'ont pas le droit d'écrire des lettres à telle personne, qu'il faut qu'on fasse gaffe parce qu'il y a ceci. »

### L'animateur, source de peur ? - Steve x2

« (il coupe) Moi j'ai toujours... je pense, mais après il peut y avoir quelques exceptions. Mais enfin la confiance, ça se gagne, c'est aussi un travail à faire derrière. Ce n'est pas juste dire « *ouais, il ne vient pas me parler* » tout ça, c'est par notre comportement, aller aussi vers lui s'il vient pas vers... Enfin, c'est à nous aussi de faire les efforts pour nous faire accepter parce que c'est pas facile pour eux non plus... on est inconnu à eux, forcément en 15 jours, ils ne vont pas forcément se livrer tout ce qu'ils pensent. C'est à nous de les amener à nous parler en étant ouverts à eux et en étant toujours à leur écoute au moindre problème, ne pas leur dire « *non* » après ou si on est occupé « *va voir l'autre animateur* ». Il faut toujours avoir l'oreille ouverte pour eux quoi. [...] Ici, par exemple, il y a des enfants qui, comment dire, d'eux-mêmes, enfin, ils ne se livrent vraiment pas, vraiment ils sont fermés. Je pense que ça vient de l'éducation ou même peut-être une peur de l'adulte qu'il peut y avoir. Ils ne viennent pas forcément se confier surtout dans ce centre-là j'ai vu ça, où ils ont peur de venir parler limite. Et enfin, quand c'est vraiment ancré en eux, c'est difficile de le changer quoi, même en essayant de... Il y a des enfants avec qui des fois j'ai essayé de dialoguer pendant énormément de temps, ils ne veulent pas parler. Ils sont vraiment fermés, mais je pense que c'est un mal plus profond que le simple... je pense que ça vient plus d'une peur de l'adulte en lui-même qu'un manque de confiance\* direct, il y a vraiment, le dialogue, il est ouvert avec... quasiment personne ou alors c'est vraiment un truc... sur un mois, ça peut être, ces jeux d'enfants, c'est une période trop courte pour pouvoir... chaque enfant est différent aussi, il y en a qui ne se livrent vraiment pas. Après si, vraiment, on l'a sur une année entière et il va essayer plus se livrer, mais un mois, ça reste court quand même, ça peut paraître long mais c'est quand même court. C'est vraiment sur des cas spécifiques, mais sinon en général ils sont quand même assez ouverts avec les animateurs. »

### - Evènements familiaux

#### J'ai une sœur, elle est avec Dieu - Tiffanie

« Il y a des situations qui sont pas faciles, c'est sûr. Il y a la situation déjà où les enfants ont des problèmes. Où... t'es obligé de... limite... il faut t'écartier un peu du groupe, mais par exemple si t'es tout seul, et qu'il y a une fille ou un garçon qui a un problème, les autres ils vont tout de suite s'intéresser. Du coup, tu peux pas utiliser les mêmes mots parce que t'as pas envie que tout le monde sache l'histoire que quand t'es en individuel ou pareil il y a une situation qui m'a gênée le mois dernier, il y a un enfant qui n'arrêtait pas, c'était le premier jour du centre et je demande pour faire la présentation de tous les enfants, je leur demande leur âge, leur prénom et s'ils ont un frère et sœur, voilà, qu'ils connaissent un peu tous les autres. Il y a une fille où sa petite sœur est morte il y a 2 ou 3 ans. Et du coup, elle dit son prénom, son âge, sa couleur préférée. Je lui dis : « *est-ce que t'as une sœur ?* ». Elle me dit : « *oui* », mais moi, je savais pas encore qu'elle avait une sœur morte. Du coup, je dis : « *elle a quel âge* ». elle a dit : « *elle a pas d'âge, elle est avec Dieu* ». Du coup, c'est une situation où il faut vite passer, mais du coup, il faut en reparler avec l'enfant parce qu'elle ça veut dire que c'est encore dans sa tête, mais il faut pas en parler devant tout le monde, mais il faut quand même passer, parce que si tu restes bloqué sur cette situation-là, les enfants ils vont comprendre,

parce que là je suis passé direct, j'ai dit : « *ah d'accord* », et je suis passé à l'autre enfant, comme si rien ne s'était passé. Du coup, les enfants ils ont pas capté, mais si tu restes bloqué et bah les enfants ils captent tout de suite et pareil cette même enfant, à un moment, elle joue avec une autre enfant et je sais plus elle fait un truc et je dis : « *ouais, rapprochez-vous ou écartez-vous tout ça* », pareil, elle me dit : « *je peux pas, il y a ma sœur* ». Je dis : « *il y a pas ta sœur tout ça* ». Elle dit : « *si, elle est entre nous deux* », et du coup c'est encore un truc où l'autre enfant elle a commencé à la regarder bizarrement en croyant qu'elle était folle et tout ça. C'est un truc où il faut expliquer c'est une situation pas facile pour dire : « *ouais, c'est parce que sa sœur, elle est morte* ». Tu lui expliques pas comme ça, faut expliquer à l'enfant c'est normal, elle est pas folle, il y a juste sa petite sœur qui est morte il y a pas longtemps, juste des trucs comme ça ou quand les parents ils viennent te parler d'un truc sur leur enfant qui a pas envie de se savoir, il y a quand même les enfants autour. Il y a plein de situations comme ça où il faut réussir à gérer les enfants sans qu'ils sachent trop ce qu'on dit ou quand t'as... »

[...] « Ça arrive qu'il y ait des animateurs qui ont des problèmes personnels et à gérer les deux en même temps, des fois c'est dur ou même des animateurs qui ont un problème entre eux qui doivent faire bonne figure devant leur enfant, c'est plein de situations qui sont pas faciles. »

#### - Liens de parenté

##### Une parenté avec la direction - Tiffanie

« Bien, ça ne m'a pas gêné. Non franchement, il n'y a pas de questions perso. Je m'attendais à plus personnel. [...] Quand tu m'as prévenue, sur des questions perso. [E : On ne sait jamais.] Oui, oui, non, mais du tout. Juste, tu m'as demandé une situation que j'ai mal vécue, non. Je vais te la raconter comme ça tu l'auras quand même. C'est juste une fois, c'était mon premier centre, une fois, il y a une mère qui est allée se plaindre à la directrice que je parlais super mal aux enfants, et que de ma faute, sa fille ne voulait plus venir au centre. Bon, je l'ai mal vécu, parce que je me suis demandée pourquoi. En fait, la gamine, elle me faisait tout le temps des câlins au centre. Donc, je n'avais pas compris pourquoi. Bien évidemment, mon collègue avec qui je ne m'entendais pas, lui il n'a pas su m'expliquer, l'autre c'est un stagiaire. Il m'a quand même dit de ne pas m'inquiéter, que les parents se plaignent tout le temps pour rien, mais de ce fait c'était un peu compliqué à gérer. Surtout que cette personne-là en fait était de la même famille que ma directrice par alliance. Donc, c'est peut-être un peu, tu vois, pour une première expérience\*, un peu gênant. [...] [La directrice] m'en a parlé, mais on n'a pas eu d'explication par rapport à ça. Pour dire de le dire. Après je n'ai pas eu d'autres problèmes par rapport à ça. Je ne sais pas, c'était peut-être ma manière de parler. Je suis froide, je pense, *d'a priori* je pense je ne sais pas... (rires) Voilà ! »

##### C'est à mon neveu que tu parles ? - Sébastien

« Et ça m'a marqué parce que, enfin, cette année, on a une très, très bonne équipe. Et pour moi c'est... il y a une année, l'équipe voilà... enfin, je ne me sentais pas forcément à l'aise, et puis voilà. Après, on ne peut pas s'entendre avec tout le monde. Après, on fait notre travail avec les enfants. Mais, c'est vrai que fin de journée, on se confronte un petit peu à nos collègues. Mais voilà, des fois, c'est un peu tendu et c'était compliqué cette année-là et je me suis aperçu qu'en fait ça jouait sur moi et sur ma façon d'animer, et que j'ai beau faire... cette année, je fais les 3-5 et je n'ai pas trop à... enfin, je me suis éparpillé, c'était un mois assez compliqué pour moi et ça s'est ressenti sur mon travail quoi. [...]

Eh bien, en fait, j'étais plus... je me suis lassé assez rapidement, et je pense que les enfants, ils ont... Et puis, après, je montais un peu en tension, parce que bon forcément, il y a des tensions qui arrivent, un peu comme ici. Mais là, avec l'équipe, on souffle un peu, on décompresse. Et puis vu que ça ne va pas, on redemande de la relève, et voilà ! Mais là, cette année-là, c'était très compliqué. Et même les enfants, je pense qu'ils se sont un peu rendus compte que waouh c'était bizarre et... Mais ça m'a fait changer et grandir. Et puis, je suis en formation de moniteur éducateur, ça m'a changé. Là j'ai complètement changé et tout ça. Mais pour moi, ça joue énormément. Plus avant, mais à refaire, je serais différent parce que je pense que j'ai changé et j'ai pris des... c'est une leçon mais voilà, oui, l'équipe ça reste très... Voilà ! [...] Oui, oui, c'était ici à Calvinet, ce n'est pas l'année dernière, il y a deux ans. [...] Oui. Il y avait tellement une pression qu'il y avait un collègue ici avec sa collègue. Et donc, eh bien, l'animateur, son neveu était ici. 3-5. Sauf que l'animatrice l'a repris, l'a grondé un peu, parce qu'il avait fait une bêtise. Sauf que l'animateur n'a pas apprécié en se disant « *ouais, tu n'as pas à insulter* ». Et j'ai vu... enfin, non, tu n'as pas insulté, pardon elle n'a pas insulté mais tu n'as pas à reprendre, il n'a rien fait de mal, et tout ça. Et il y avait une tension là dans l'équipe. Et moi, j'étais à côté, je voyais ma collègue qui montait un petit peu en pression. Et là, elle est sortie et c'était un moment très difficile quoi, parce qu'eh bien là, je voyais que l'équipe elle s'arrachait un petit peu quoi. Et nous, on avait des enfants, je me retrouvais un peu seul avec les enfants. Les enfants, ils étaient à côté. Nous, on était un peu éparpillés, c'était très compliqué et voilà. Après, il y a des... on reparle un peu à l'extérieur et tout ça comme il y a... Après, il n'y a pas vraiment de secret pour essayer de... Si on ne s'entend pas, on ne s'entend pas, ou s'il y a des petites différences et tout ça, ou quoi c'est... **x2** Et après, dans l'animation aussi, il y a des jeunes et des... c'est-à-dire que là on a Jean-François, il a 16 ans. Il est aide-animateur. Et après, de toute façon, la maturité n'est pas en fonction de l'âge. Jean-François, il est très, très bien comparé à des personnes qui ont peut-être 22, 23, 25, 26 ans quoi, peu importe. Mais cette année-là, c'était très tendu, très compliqué. J'avais hâte que ça se finisse un peu le mois. Ouais. [...] Eh bien, ils ont essayé de régler un peu le problème à l'extérieur. Il restait une semaine, mais ils n'ont pas forcément parlé. Et donc, en fait, quand il était présent, c'était un peu tendu et moi j'ai fait la demande auprès de mon directeur que... parce que c'était un animateur-volant. L'animateur-volant, il va ici, à droite, là où on a besoin de lui. Moi, j'ai fait la demande à mon directeur d'essayer de ne plus l'avoir dans le groupe parce que ça ajoutait une tension. Donc, on a pu trouver une solution comme ça et on a pu finir le mois assez bien quoi, parce qu'il était un petit peu dans les autres groupes quoi. Puis, pour nous c'était... c'est... parce que ça jouait sur les enfants quoi. Mais une fois que ça commence à atteindre les enfants, on dit : « *on se détache un peu du professionnalisme* », et donc là, ce n'est pas top. Il faut se remettre un peu en question et ouais. »

### Laisser la garde de ses propres enfants - Indra

« Je ne sais pas ! Je n'ai jamais vécu cette situation-là, mais je pense que quand t'as des parents d'enfants, tu ne dois pas agir de la même manière. [...] Si par exemple t'animais avec les parents des enfants qui étaient là. Enfin, je ne sais pas... [E : Oui... Pourquoi ce serait plus compliqué ? ] Oui, en fait, je ne sais pas ! Donc, parce que des fois ce n'est pas forcément facile pour les parents de laisser la garde de leurs enfants. Mais en même temps... C'est peut-être plus dur d'user d'autorité devant les enfants quand leurs parents ils sont là, parce que des fois les parents, ils ne réprimandent pas forcément des choses que tu ne tolères pas dans un groupe. Après, des situations où c'est plus difficile d'agir... quand t'es dans une grande foule, des trucs comme ça mais... »

- Parents de substitution ?

« Être la figure qui rassure » - Céline

« ... La sécurité... Juste physique ou aussi émotionnelle ?... ou... on parle de... ? [...] Ouais... Parce que la sécurité émotionnelle pour moi c'est... leur parler, savoir s'ils se sentent bien, si leurs parents leur manquent... être là... être un peu... le... pas être... enfin... papa et maman mais... être la figure... qui rassure, quoi... »

« C'est mes gamins, c'est mon groupe » - Dimitri x2

« Non, pas d'autostop ! Bah non, je confie pas mes gamins à des inconnus... (rires) ... parce que c'est un peu mes gamins... (rires) Ah oui... bé c'est une relation comme ça, c'est une relation particulière l'animation, c'est... à la fin du centre, c'est triste... les enfants ils s'en vont, ils pleurent, nous aussi des fois... (rires) Ouais, moi ça m'arrive hein ! (rires) On crée... bah une complicité hein, donc... c'est comme si c'était mes gamins en fait... enfin, moi c'est comme si c'é... c'est comme si c'é... en sortie c'est comme si c'était mes gamins. Ah ouais. [...] Bah je fais attention à leur sécurité, tout ça, comme si... voilà ! (rires) bon, bien sûr je fais des choses... pas de... voilà je vais pas non plus les... les aider à manger tout ça, ils savent le faire tout seuls... c'est pas... je suis pas papa non plus hein ! Voilà, c'est... c'est... c'est mes gamins, c'est mon groupe, voilà ! »

« T'es le grand frère, limite » - Quentin

« [E : Hum. Et le rôle de l'animateur c'est quoi pour toi ?] Bah divertir et... et encadrer... encadrer... surveiller... t'as un... t'as un rôle de divertissement, mais tout en... en étant... en ayant un recul sur la sécurité et... c'est ton... tu... ton groupe ne doit... enfin tes enfants ne doivent pas avoir aucun problème... s'ils se blessent bé tu dois... tu dois être là pour les soigner... C'est... c'est... en gros c'est comme si tu devais t'occuper de ta famille quoi, limite... C'est ton... ta petite famille de douze enfants, tu les gères quoi... T'es le papa de douze enfants, et puis tu... t'es un enfant également quoi... donc c'est ça... t'es le grand frère, limite...C'est ça... »

**2.3 (5.4.1.3) - ACM-Lieux d'accueils des enfants (école/IME/loisirs/autres lieux d'accueil)**

- Comparaison avec l'école

Ici on partage - Juliette x2

« Hum hum ! bah c'est du partage... c'est tout... (rires) non mais... du partage euh... je sais pas... c'est pas... juste c'est pas... c'est pas euh... je sais pas c... comment on dit... horizontal... comment on dit que quelqu'un... par exemple des fois à l'école tu vois c'est le prof qui dit... mais les enfants vont pas forcément... ils ont pas de réponse tu vois... [E : Vertical ?] J : C'est vertical, voilà ! [E : Bon c'est dans l'autre sens ! (rires)] J : C'est pas vertical ! C'est pas... C'est pas vertical ! C'est-à-dire que enfin on propose quelque chose ou euh... mais c'est les enfants aussi qui peuvent proposer... enfin tu vois il y a vraiment cette idée de... de mélange quoi... ouais on mélange ! Ouais. [E : Tu l'opposes aussi un peu à l'école...] Bah un peu quand même ouais... ouais quand même ouais... ouais, ouais... un peu ouais... »

mais en même temps dans l'animation il y aussi une forme d'éducation... l'éducation est partout... en soi... mais il y a aussi... qui est... mais là elle est informelle enfin on... on... enfin pour moi... enfin j'avais lu des... là cette année j'avais lu justement des articles sur... Brougère je sais pas si tu vois qui c'est... sur les apprentissages informels... et du coup bah... je suis d'accord avec lui tu vois... on apprend autant... autant à l'école... que ici... mais juste on n'apprend pas de la même façon, on apprend des choses différentes quoi... et on apprend parce qu'on a envie d'apprendre aussi... et on apprend sans se dire « *je vais apprendre* »... ou enfin... ça va être informel par exemple euh... tu vois on peut pas dire « *bon bah aujourd'hui au brico, je vous apprends* »... enfin... enfin tu vois ça va être des apprentissages pratiques, et en même temps derrière ces apprentissages pratiques, il va y avoir des apprentissages sociaux... ou enfin... relationnels... enfin des choses comme ça... qui se font bah du coup de façon informelle et spontanée et... en fonction de ce que tu vas faire quoi... et c'est ça aussi qui est trop bien je trouve dans l'animation du coup... voilà. [...] Bah à l'école on a un objectif tu vois... on a... on a le programme... il faut... bah on a des objectifs tu vois... on a des savoirs... de l'é... savoirs de base quoi... « *aujourd'hui, pendant une heure on va lire un texte et apprendre euh découvrir* » enfin tu vois... il y a des... c'est... c'est... tu vois ? C'est un apprentissage guidé, tu vois, c'est-à-dire « *on va apprendre ça, tous ensemble !* », « *on va apprendre euh* »... c'est direct euh... je sais pas comment dire mais c'est... il y a vraiment des objectifs précis quoi... dans l'animation t'es pas... t'es pas f... tu dis pas « *tiens bon... je veux que les enfants ils apprennent tous à coudre* »... moi je me dis pas ça... tu vois enfin... c'est plus personnel... singulier. Ils choisissent aussi les enfants du coup. »

## Règles d'équerre - Léa

« [E : Et quand tu dis c'est des règles qui se rapprochent de celles de l'école, il y a une nuance quand même ou... ?] Il y a une nuance parce qu'ils sont en vacances, donc le but c'est que ce ne soit pas l'école. Après forcément, quand je te disais ces règles-là, c'était plus genre « *on fait attention de bien mettre les bouchons sur les feutres ou de ranger le matériel, pas que tout traîne* », c'était vraiment ça. »

### - Des locaux communs

## L'école, un lieu adapté - Charlotte

« Ouais, en tant qu'animateur, d'adapter ses salles, je trouve que ça, ce sont les animateurs qui le font, d'installer ses salles et de faire en sorte que ce ne soit pas dangereux pour les enfants, que ce soit adapté à leur âge, de pouvoir faire différents espaces, de sécuriser. »  
« [E : Quand tu dis « *aménager la salle* »...] C'est-à-dire que pour que « *tout soit sécurisé* », pas qu'il y ait des couteaux de table qui se baladent, des cutters qui traînent aussi sur les tables « lorsqu'on n'en a pas eu l'utilisation », d'aménager l'espace pour faire en sorte que ce ne soit pas « *dangereux* ». Tu sais qu'il y a des espaces parfois, bon après... Souvent on est dans des lieux plutôt adaptés : des écoles ou des choses comme ça, donc c'est déjà relativement adapté. Mais voilà des coins de table qui traînent, des meubles, des choses qui sont au milieu du passage, sur lesquelles l'enfant peut tomber ou des choses comme ça. Ça fait aussi partie de la sécurité. Voilà ! Mais souvent, on a quand même des salles relativement adaptées déjà de base. »

### « On re-va à l'école » - Quentin

« Bah généralement, c'est ce qu'on... fait pour la décoration... par exemple, le centre nous ici on est dans l'école... Les enfants ils ont terminé vendredi dernier... ils commencent lundi... et les petits ils arrivent, on re-va à l'école, bé... non tu rentes... tes tables ils sont toutes changées... t'as beaucoup d'espace... t'as des ballons partout... t'as une déco... donc, c'est le centre... et généralement on fait... on choisit un thème, et puis on s... on se tient à notre point de déco. Donc, voilà. [...] Ouais, [ça change beaucoup par rapport à comment c'est pendant l'école] Bah... on jarte toutes les tables, déjà. Moi ma salle, j'ai... j'avais une salle remplie de... de chaises... j'ai plus que deux tables... deux grandes tables et tout est écarté et mis de côté quoi... quoi tout est bâché et pis après on change aussi les trucs. »  
Concernant ce qui appartient à l'école, Quentin nous précise : « on n'a pas le droit de toucher, on touche pas. [...] On prend... Bah on prend en photo, parce qu'il faut rendre un même truc... donc on prend en photo, après c'est entre nous... Chacun a sa salle... chacun place sa salle comme il veut. [...] Ouais, [j'ai une salle] [...] Non, [ce n'est pas celle ça] c'est la salle des tout petits. (il montre) Donc là : petits, petits. Et euh... il y a une deuxième école, là-bas. Et il y a encore deux grandes classes... Et ch... Moyens et grands. Donc voilà. Ouais, [c'est] aménagé. [...] Là c'est [le thème c'est] les îles. »

### « Ils connaissent, ils y vont avec l'école » - Quentin

« On a un parc derrière q... avec une porte qui donne dans le parc. Donc on ouvre la porte. On la bloque... ils peuvent aller dans le parc. Et euh... on leur dit « bah là-bas vous pouvez pas y aller... » ... et pis ils connaissent, ils y vont avec l'école, par exemple... Donc du coup nous on s'... on délimite quoi... le périmètre. Et après bah ils g... ils sont... ils gèrent ! »

#### - Une fonction préparatoire

### De futurs collégiens - Quentin

« ... Ils sont déjà... ils peuvent faire certaines choses plus... plus intéressantes que des petits... après, bah par exemple la semaine prochaine on s'en va en camping... L'animatrice elle me demande de décharger... Bah... « les grands garçons, vous venez... vous m'aidez. » ... C'est... c'est l'aide, c'est... moi je leur demande beaucoup, c'est de m'aider quoi. ... si j'ai des trucs à faire... des trucs à porter... bé c'est... tu prends, tu es grand et puis... ils courent pour faire ça quoi même. Tu leur donnes des responsabilités euh q... ça montre que tu les prends pas non plus pour des bébés quoi... Pour les garçons c'est bien, les filles aussi... donc c'est ça... donc après ils vont commencer à rentrer au collège aussi, donc... et c'est... d'une part t'essayes de les... les inciter à évoluer pour rentrer au collège... après j'en ai certaines qui sont déjà au collège ou... Voilà quoi... Tu... T'as un écart entre les deux. »

#### - Exclus

(Thibault : voir sous-partie suivante)

### Renvoyé ! - Léa

Ouais, ouais, eh bien, c'est l'enfant turbulent avec sa mère, qui vit avec sa mère, que son père est en prison, cet enfant-là. Il a pris pareil, du papier-toilette, il a mis dans les toilettes, il a pris le briquet de sa mère et il a mis le feu. [...] Au centre, dans les toilettes, mais c'était au moment de l'école. Du coup, il a été viré. Du centre et du périscolaire, les deux. Ouais. Il est parti dans une autre école, oui, oui, il

n'a pas pu... c'était trop... Il en fait tout le temps. On le voit avec des lames de rasoir dans ses poches. C'est tout de suite compliqué quoi. [E : Et tu parlais de barrière, c'est quoi ces barrières. Tu dis « *mettre des barrières* »] Oui, on met des limites. »

- L'IME, les foyers

Centre et travail en institution - Thibault

**x2** « Ça peut être bah sur l'autonomie à la douche, un gamin qui a... enfin, qui va se laver juste comme ça, et puis six mois après, il est capable de se laver tout seul ou au niveau de l'habillage aussi... on a un gamin qu'on va habiller et puis trois - quatre mois après, on va lui dire : « *remonte ton pantalon !* », bah il va remonter le pantalon tout seul, enfin... des choses qui sont travaillées dans l'institut...tion. [...] [Où ils sont à l'année ?] Ça dépend les enfants... IME, hôpital de jour... Ils sont en structure par moments. Hum. [...] Bah ils restent chez eux, le... les parents sacrifient un peu leur emploi du temps et le... l'enfant reste chez lui, tout le temps quoi. [...] Il y en a qui sont scolarisés par moments, mais il y en a pareil, enfin d'autres qui sont pas scolarisés... Il n'y a pas de place, ou on ne veut pas d'eux, ou.... Ça dépend, pareil, de chaque enfant. Après, les places en IME elles sont longues à... elles sont longues à se mettre en place, donc le gamin il peut attendre trois voire cinq ans à... avant d'avoir une place en IME... Il y a encore des progrès à faire quoi. Oui... bah au niveau de la capacité d'accueil, des... des choses qui sont mis en place pour justement ces enfants-là et puis par la suite, ces adultes quoi... pour que ça soit plus simple pour eux.

[...] Bah les... enfin, les... les institutions qui sont pas assez nombreuses pour accueillir le nombre d'enfants ou... ou mettre en place des choses dans les écoles pour que l'é... l'é... l'école, elle soit ouverte aux enfants qui peuvent aller en école « normale », je vais appeler ça... les profs un peu mieux formés, enfin du coup avec une formation spéciale. Parce que donc du coup, je sais qu'il y a une formation, enfin il y a possibilité d'être professeur spécialisé, mais apparemment, ça perd un peu de sa valeur, enfin... je sais que diplôme pour être prof spécialisé, il a été modifié il y a pas longtemps, donc... je pense pas que ce soit vers un signe vers... pour aller vers le mieux quoi. Bah... après, moi, personnellement, je ne me suis pas renseigné sur... sur ce... ce diplôme-là hein... c'est des amis qui sont profs qui m'en ont parlé. Ils disent que ça tend pas à aller vers le mieux, enfin d'avoir modifié le diplôme de prof spécialisé. [...] Bah c'est pas... après voilà, il faut laisser le temps que ça fasse son petit bonhomme de chemin pour voir à quoi ça mène, mais pour l'instant, il y a pas... il y a pas de preuve que ça va marcher et que... que ça va être mieux quoi. [...] Après, il y a des efforts de faits quand même hein, enfin je veux dire comparé... il y a d'autres... il y a plusieurs années... Enfin, des gens se soucient plus. On en parle plus de l'autisme. Les gens, ils sont un peu plus sensibilisés... mais il y a encore du progrès à faire quoi, c'est... (rires) ...c'est sûr ! Bah il y a des mises en pla... enfin il y a des AVS qui accompagnent les enfants dans les écoles, mais si des moments elles sont pas formés à l'autisme du coup, c'est pas trop adapté non plus. Je pense qu'il faut être formé avant de... avant d'atterrir sur cette planète. [E : Oui, une planète carrément ?] Oh oui, c'est... oui ! Oui, c'est toute une manière de faire différente. Enfin, quelqu'un qui débarque là et à qui on met un... enfin, en charge un enfant autiste, s'il... s'il connaît pas le truc, enfin... ça peut être vite compliqué pour lui quoi... comme ça peut très bien se passer aussi hein. [...] [En institution ?] Je connais pas trop, enfin... l'institution après, j'ai pas... j'ai jamais intégré, enfin, une institution pour travailler ou pour faire un stage. Après je connais que par des collègues qui y travaillent. Et donc, je sais qu'il y a des temps de



scolarisation aussi, enfin... qui ont une école où ils vont apprendre des choses. Après c'est pareil, il y a aussi des temps où bah justement c'est travail sur la vie quotidienne et tout ça... après... j'y suis jamais allé, donc... je peux pas raconter vraiment... vraiment ce que je sais, enfin c'est ce qu'on m'en dit quoi. [...] [Des différences s'ils sont en institution ou non ?] Oui, je pense, enfin... enfin déjà, ils sont plus... enfin, ils sont cadrés... après c'est un autre environnement, enfin l'IME et la SATED, c'est pas du tout le même environnement. Il y a des choses qu'ils vont faire très bien à l'IME et ils vont pas forcément très bien les reproduire à la SATED. Donc du coup, après, enfin... moi les cas, enfin les enfants qui sont pas en IME et qui sont chez eux, c'est des enfants qui sont très autonomes, qui verbalisent, qui enfin... J'en connais pas ou j'ai pas d'exemple du moins d'enfants qui restent chez eux et... dont je pourrais m'appuyer quoi. Et généralement, ils sont soit en hôpital de jour, soit dans un IME, soit dans une autre structure qui accueille... qui les accueille. [...] Alors, des moments, il y a... il y a des choses, des informations qui sont transmises, mais ça reste difficile d'avoir un contact avec les... les structures. Il y en a qui sont, enfin, ouvertes dans le sens où elles vont pas hésiter à nous... enfin, aux directeurs, pas à nous directement, mais au-dessus, à l'association, à communiquer les progrès de l'enfant, comment l'enfant se... a passé sa semaine et puis... après il y a des... des structures qui diront rien... »

### Décisions de l'institution, décisions de la famille - Thibault x2

« Bah oui, enfin oui [il y a des trucs qui nous servent pour la colo], il y a des trucs, par exemple j... par exemple un enfant qui, donc il y a six mois, il allait aux toilettes, il faisait aux toilettes et puis, l'institution a décidé de remettre des couches et de ne plus l'emmener aux toilettes, donc du coup, les parents nous disent « *il porte des... des protections, mais continuez à l'amener aux toilettes, parce que... enfin c'est important.* » ... et... et en effet, quand nous on l'amène aux toilettes, il fait bien aux toilettes quoi. Ça arrive qu'il y a des accidents, mais... là, on ne fait pas... enfin on prend pas la décision de l'institution, on prend la décision de la famille... qui, pour nous, est la plus cohérente quoi. Bon, le gamin était propre, il a eu plusieurs accidents et voilà, ils ont remis des couches quoi. [...] Bon je pense que ça doit... après, c'est mon avis personnel, je pense que ça doit leur prendre trop de temps (rires) ou ils ont travaillé autre chose et ils retravailleront ça après, mais... du coup, enfin je pense que c'est pas... c'est pas bien pour l'enfant, enfin... ils auraient dû retravailler ça... après, je sais pas hein, je suis pas éducateur, je suis pas dans les institutions... donc c'est pas à moi de porter un jugement là-dessus, mais... c'est mon avis personnel. »

### Comment deviner ? - Laurie

Et là, elle me dit « *toi, tu arrêtes de me regarder* », et elle fait voler toute la table. Enfin, elle a fait ça de son bras, elle a fait voler toute la table, je dis « *mais qu'est-ce qui se passe et tout* ». En fait, si j'avais su que c'est une gamine qui n'accepte pas qu'on la fixe parce que sa grand-mère enfin, je sais plus quoi, faisait tout le temps ça avant de la battre ou j'en sais rien. Et ça si on l'avait su peut-être que voilà, enfin je n'aurais pas réagi comme ça et ça aurait peut-être évité une crise. Mais, on ne peut pas le savoir si on ne nous prévient pas. Ça aurait été peut-être chouette de nous prévenir. Après, c'est des choses sur leur passé qui leur marquaient, qu'ils n'acceptent plus que nous on fasse. Après sinon, enfin je pense que par rapport à ça c'est le seul incident que j'ai eu, par rapport à des choses qu'on aurait dû nous dire. Je pense que ouais, c'était la seule chose, mais ça aurait été chouette d'être prévenu. Je pense. [E : Et il y en a qui le savaient... ?] Non ! Non ! Non ! Personne ne le savait !

Personne ne le savait mais du coup, quand là, elle est un peu obligée d'expliquer pourquoi elle avait réagi comme ça. Et là, on l'a su. Mais sans ça, on ne l'aurait pas su. [...] Oui ! Elle nous l'a dit après.

- Décloisonner

Décloisonner ! - Charlotte x2

« Moi, dans la direction de l'animation, c'est justement, je trouve, l'ouverture des centres de loisirs à des publics en situation de handicap ou des choses comme cela. Je pense que ça se fait de plus en plus. Mais, il y a encore beaucoup de structures où ça ne se fait pas, et devraient faire des... enfin, au niveau de l'intégration, après, c'est en mon propre... c'est personnel. Mais, je pense que l'intégration d'enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n'importe quoi en fait, ça serait quelque chose à favoriser de plus en plus. Je sais qu'il y a des séjours adaptés, ce genre de choses, mais des séjours mixtes, ça existe aussi, mais il n'y en a pas non plus énormément de séjours où ça se fait encore. Mais, par exemple, en centre de loisirs, je trouve qu'il y a encore beaucoup de centres où on n'accueille pas des enfants en situation de handicap. Je trouve que c'est quelque chose qui tend à se développer, et qu'il faut essayer de développer. Moi, je voulais le faire cette année, mais comme j'étais en fin d'études, j'avais beaucoup de choses à faire. Je n'ai pas eu le temps de trop m'y pencher. Mais je sais que c'est un projet que j'ai pour la suite, de pouvoir intégrer des enfants et de mixer un peu, d'essayer de faire en sorte qu'on puisse accueillir des enfants dans ces situations-là. Alors, après qu'est-ce qui pourrait changer dans l'animation ? [...] Eh bien, faire du lien avec des associations ou des choses comme cela qui sont sensibles à ce niveau-là, de pouvoir enfin... À l'école, les enfants, ils ont des AVS, un animateur qui les accompagne. Du coup, la SATÉD propose sur certains centres de loisirs, mais, ça reste beaucoup en région wadorienne. Pour le coup, il y a des animateurs bénévoles qui sont inclus dans l'équipe d'animation, par exemple sur la ville de Wadors, dans le centre de loisirs, qui participent aux réunions, tout ça, mais qui sont là pour un enfant en particulier. Donc, que ça puisse se faire, que ça se développe sur le système, pas que ce soit des associations qui proposent, mais que ça se développe comme le système des AVS, que ce soit proposé vraiment par les systèmes d'animation, en disant : voilà, il y a un enfant, il y a une AVS à l'école. AVS, c'est Assistante de Vie Scolaire. Mais que ces AVS-là, elles soient aussi là sur les temps d'animation ou sur les centres de loisirs, l'été, avec ces enfants-là. Je pense que c'est quelque chose qui est faisable. Après, moi, de mon niveau, là ce serait plus généralisé, on va dire, Après, moi, de mon niveau, c'est plutôt justement mettre avec des associations comme ça, qui peuvent proposer ce genre de « service » où du coup, l'enfant va pouvoir être accueilli avec un animateur qui accompagne. Ou après, voilà, d'avoir un nombre d'animateurs plus important pour pouvoir accueillir ce genre de public. Ou peut-être même, je ne sais pas, des gens spécialisés dans ce groupe, qui travaillent là-dedans. Après, pourquoi pas faire des mixtes avec des éducateurs ou des trucs comme ça. Tout est envisageable, mais pour l'instant, ce ne sont pas des choses qui sont réalisables du tout. »

[...] « Ce que je voudrais faire, moi, c'est plutôt de mettre un lien et de proposer, par exemple, une journée ou un après-midi où on va mettre en lien les enfants de notre centre avec les enfants d'une association ou des choses comme ça, qui sont sensibilisés à ce niveau-là. Ou même, on bosse avec un IME et proposer une journée, un après-midi d'activités, une kermesse ou un truc comme ça, où les enfants de l'IME pourraient venir. Et où les enfants avec des tranches d'âge à peu près similaires, et de sensibiliser aussi les enfants à ce genre de choses. Pour l'instant, c'est un peu ce qui serait réalisable, ce que j'aimerais bien faire dans la suite, c'est contacter un IME et puis trouver des enfants

qui sont à peu près à la même tranche d'âge que les miens. Et puis, éventuellement, pouvoir créer quelque chose avec eux sur une demi-journée ou une journée. Ça pourrait être intéressant. Et puis, on va voir ce que ça donne, après c'est un test. [...] Là c'est parce que c'est quelque chose qui me tient à cœur [...]. »

- Les loisirs des enfants

Les loisirs et hétérogénéité de niveaux (Tu joues déjà au tennis ?) - Cédric x2

« Ouais. Mais à ce moment-là, je passais le BAFA, et puis, vu que je donnais des cours de tennis, ils ont vérifié. [...] Ils ont vu que je faisais du tennis. Je disais « *oui, j'ai le diplôme, et cætera* » pas BE mais en-dessous, l'AMT, mais non, j'étais apte pour donner des cours. Sinon il faut changer le terme. Parce qu'en gros normalement, si on n'a pas de diplôme, on ne peut pas donner des conseils\*, on est juste là comme si on faisait de l'animation. On donne une raquette et des balles, en fait, on dit « *vous jouez* ». On ne peut pas donner d'explication ou de conseil, on va dire. C'est ça qui est un peu... Après, c'est ce qu'ils disent en théorie, quand je passais le BAFA à l'UFCV, mais bon après, en pratique, voilà, on fait un peu aussi... on s'adapte quoi, je vais dire, sinon l'animation, elle est néante quoi. Eh bien, si on ne donne pas de conseil ou on ne propose pas des activités, parce que j'ai beau avoir dit « *on fait tennis* ». Si vous ne prenez pas les raquettes, et tout ça, à un moment donné, il faut que ça soit cadré, quoi, je vais dire. Il faut proposer des petites choses, surtout s'il y en a qui savent jouer, d'autres pas jouer, il faut s'adapter, et ça c'est toujours un peu le souci. Parce qu'il y en a certains qui sont en cours avec moi, donc ils savent très bien jouer, et puis d'autres... ou pas avec moi, ou ils ont déjà fait du tennis, et d'autres qui ont jamais touché une raquette. Donc, c'est ça aussi. Bon, eh bien, il faut séparer, et puis, s'adapter quoi. »

Les loisirs et hétérogénéité de vitesse de pédalage - Cédric x2

« De toute façon, tout était assez cadré, et puis, sécurisé en soi. Donc, après, non, que ce soit même pour les sorties à vélo ou choses comme ça, ou c'était plutôt... c'est tout le risque, c'était plutôt à l'extérieur que nous, quand je parlais des automobilistes, \* c'était plutôt avec l'extérieur ou choses comme ça. [...] Mais après, en soi, il y avait toujours quelqu'un qui est compétent, qui était toujours là derrière. Donc, je n'ai jamais vraiment été amené seul vraiment à faire quelque chose, où je me suis dit « *moi, je le fais mais je n'ai pas le droit de le faire* » ou choses comme ça. Il n'y a pas vraiment eu de chose comme ça. C'est vrai qu'il n'y a pas forcément l'occasion, et puis, bon, vu que les activités étaient plutôt dans l'école ou chose comme ça, ou même s'il y avait des activités avec le camping où c'est vraiment à l'extérieur, ou les sorties. Mais ça, ce n'est pas des risques, c'est plutôt voilà, c'est plutôt encadré, et puis, géré au départ. [...] Il y a toujours un risque parce que, voilà, il faut vraiment faire attention. Il y a toujours un risque à vélo. Mais après, le vélo c'est toujours un risque, mais le problème c'est que là on était là, je pensais à ça, mais on n'était pas vraiment sur la route, c'était vraiment sur des chemins, *et cætera*. Il y a un peu de route, mais ce n'était pas vraiment... ce n'est pas une route nationale, par exemple, c'était une petite route départementale, il y en avait un petit peu, mais ce n'était pas une route... C'était plutôt dans un village Nanlasy, Sourcine-les-lacs où c'était vraiment, pas comme une impasse, mais il y a très, très peu de passage, on va dire, sur cette rue-là. Donc, il n'y avait pas forcément de souci. Le seul risque, c'est vraiment, eh bien, il y en a qui vont plus vite que d'autres, et là c'est plutôt voilà, apprendre à ralentir *et cætera* et ce n'est pas très bon ça. [E : Ah oui ! Ça, il n'y a pas eu. Pourquoi ?] Il n'y a pas vraiment eu, je vais dire. On s'est adaptés, à ce

moment-là, on a regardé. Il y avait plus ou moins la moitié qui savait bien en faire, et puis, d'autres un peu moins bien, eh bien, il y en avait un qui était parti, voilà ! On s'était séparés en deux. Donc, ça faisait... [...] Ouais [on a fait deux groupes. [...] Eh bien là, c'étaient des 10-12 ans. [E : Et avec un groupe, il y en avait combien ?] Les cyclistes, là, il n'y avait que 8, là. [E : Huit, donc vous avez fait deux groupes de...] De 4, oui. [E : Séparés.] Ouais. De 4 et 4. On s'est dit... S'il y en avait plus que la moitié, on serait restés ensemble. Mais là, il y avait moitié-moitié, après ça, il y avait celui qui savait un peu mieux en faire par rapport à ceux qui étaient moins bons, eh bien, il était plus ou moins en tête. Puis, moi, je restais derrière pour bien vérifier *et cætera*, parce que bon, le problème c'est que si on passe devant, celui qui est derrière qui n'est pas bon, il est tout seul. Il faut qu'il y ait quelqu'un derrière pour vérifier. [E : Et ça se prépare, vous l'avez préparé comment ça ?] Eh bien, le niveau, on l'a vu par la suite. En fait, au début, on faisait des petits chemins *et cætera*. Moi, j'étais vraiment derrière, et puis, après, j'ai vu par la suite. Au début, on s'est attendus, puis après, voilà, comme il y avait les différents chemins, des plus faciles aux plus compliqués, eh bien, on s'est séparés. De toute façon, on avait nos téléphones, on avait chacun nos téléphones, on avait vérifié les trousse de soin, s'il y en avait un qui se blessait tout ça. Et puis, on n'était pas super loin les uns des autres. Donc, quand ils nous appelaient, voilà, on revenait *et cætera* s'il y avait un souci majeur quoi. »

#### Privés d'une « *activité à risque* », par ricochet - Loïc **x4**

« La remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, euh... il faut déjà... en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après... après... deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états... ils peuvent se noyer, ils peuvent tomber, se cogner... ils peuvent se casser quelque chose, se... enfin c'est vraiment une activité à risque, en plus c'est assez.. assez euh... assez euh... enfin, ça demande pas mal de.. d'énergie et niveau physique quoi, c'est pas... c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez...assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide, on se... on reste en groupe... il y en a un qui passe devant, tout le monde le pousse pour qu'il arrive à monter... après il aide les autres, c'est vraiment un truc super, mais extrêmement... c'est très, très... très très risqué, en effet. [...] Avec les enfants, il y en a qui voulaient faire une remontée de rivière, on a dit « *bon, on va voir le directeur* », « *est-ce qu'on peut faire une remontée de rivière ?* », « *oui on peut en faire une, à tel endroit... quand on passe devant, je te montrerai où on passe...* » ... voilà... donc déjà on rep... on repère le lieu. [E : Ça vous l'avez fait hein ?\*] Ouais ! [E : C'est ça, hein ? Ouais.] Ouais. En gros quand on passait en voiture pour aller au camping, enfin en camion pour aller au camping, il nous a dit... il s'est arrêté, il a dit « *bon bah voilà, vous commencez la montée ici... et vous arriverez jusque là-bas...* » et après il nous dit à tous « *ouais, demain vous faites... vous faites la remontée de rivière. Alors c'est pas compliqué, vous restez toujours au milieu de l'eau, vous faites comme les saumons, vous allez à l'endroit où il y a le plus de... où il y a le plus de courant... c'est l'endroit le moins risqué... on monte pas sur les pierres, on court pas, le chemin c'est... vous prenez à droite, vous remonte le toboggan...* » et après je m'en rappelle plus mais... (rires) [...] Juste avant de partir je redis bien « *alors, c'est une activité dangereuse, il faut bien faire attention, on peut se... on peut tomber, on peut se blesser, on peut... on peut... enfin, faut rester tous en groupe, faut pas qu'il y en ait un qui soit derrière, ni un qui soit devant... tout le monde est en groupe, on reste tous ensemble... si on le fait tout seul, on n'y arrivera jamais... il faut être en groupe... comme ça ils comprennent bien qu'il faut... que*

*c'est pas une activité de rapidité... c'est pas une activité de rapidité, c'est une activité de groupe... je leur réexplique le chemin, donc on descend ici, on reste dans l'eau là où il y a le plus d'eau, là où il y a le plus de courant... c'est le... c'est le moins, c'est le moins dangereux... je vous rappelle qu'il y a des moments où on n'aura plus pied, il faudra nager... donc là bien sûr ils savent tous nager hein » [E : Ouais ils savaient tous nager... ?] Oui. [E : ... quand vous l'avez fait... ?] Ouais, ouais. [E : Ouais. Ceux qui savaient pas nager ils venaient pas ?] Non. [E : Non ?!] De toute façon, j'ai pris un très petit groupe... [...] Je leur explique tout ça et je leur dis « l'eau elle est froide... donc... préparez-vous y... (rires) euh il y a des moustiques, faut s'y préparer, il y a... il y a des plantes, il peut y avoir des branches... des branches il faut pas monter dessus, les branches faut passer en dessous, euh... il faut... il f... ça sert à rien d'aller vite, il faut pas... s'il y a un problème, tout de suite vous nous appelez, ou euh... même si on est tout proche, faut nous appeler, faut pas... dès qu'il y a quelqu'un qui est en galère, on va l'aider... » ... ça c'est... je donne bien toutes les règles, et après on... on commence, on trouve un endroit pour aller jusqu'à la rivière... on rentre dans la rivière, donc au début c'est... c'est pas plus haut que les chevilles, mais plus on avance, plus ça monte et euh... il y a des endroits où faut faire de l'escalade, il y a des endroits... donc à chaque fois il faut bien leur... leur redire « ouais faites gaffe, après là... on va plus avoir pied, faut nager... là, faites gaffe, passez pas par ici, là il y a... il y a trop de pierres passez par là-bas, il y a plus d'eau... » [...] Bah euh... il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, on va dire... [...] Ils étaient en mode « allez, on y va, on va à fond ! » Donc il faut les rattraper, on dit « hein ! Attendez nous, on a besoin de vous, vous avez besoin de nous, vous nous attendez... » Donc il faut réussir déjà à les contenir... et de l'autre côté, il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer... et du coup tu leur dis « viens toi ! Toi t'as l'air à l'aise tu voulais partir, tu vas... tu vas l'aider, tu restes ici, tu vas l'aider... » et moi pareil, on reste derrière, on les aide, on les pousse, on les laisse pas... il faut qu'ils restent avec le groupe de toute façon... quand il y en a un qui en a marre, on fait « allez ! On ralentit deux secondes, on prend une pause... » et... à la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à... à faire ça... d'avoir réussi à faire un truc aussi... aussi risqué, et aussi... aussi unique, je crois parce que... je pense que c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça... ouais, à la fin ils étaient tous heureux, tous fatigués mais heureux, mais... ils ont bien suivi les règles et les recommandations et... ça s'est... ça s'est bien passé... Voilà. [...] Mais ouais, c'était vraiment une activité à risque mais euh... ouais, il y a beaucoup de questions qu'on se pose ! Donc je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu'il soit. [...] C'était dans les derniers jours... donc c'étaient déjà des enfants qu'on connaissait bien... eux aussi ils nous connaissaient bien... donc euh... ouais c'était euh... puis aussi ils s'entendaient bien entre eux, donc ç... ça favorise l'entraide et voilà... s'il y en a un qui supporte pas l'autre dans le groupe... s'il y en a un que personne n'aime dans... dans le groupe personne l'aidera... ça se pas forcément... ouais donc si... ils étaient un peu triés sur... sur le volet pour cette activité-là, quand même... c'était pas... c'étaient les premiers qu'on a pris au hasard, hein... c'est... voilà. C'était une activité vraiment spéciale, on a pris... on a bien préparé notre truc. [...] Bah... forcément il y avait tout le monde qui voulait y aller, on leur a dit « ouais, mais il y a pas de la place pour tout le monde, là ! Faut qu'on réduise ! » ... et donc on a... ils se sont débrouillés entre eux pour... pour que ceux qui veulent y aller, ils y aillent quoi. [E : Hum, hum. Et une question là-dessus... comment enfin... comment vous saviez qu'ils savaient nager ?] On leur a tous demandé... dès le début... en plus on avait déjà fait... on les av... on les avait déjà tous amenés plusieurs fois, que ce soit au lac ou à la rivière. Donc on savait déjà tous... il y en avait qu'un qui savait pas nager... mais il était pas avec moi... dans le groupe sur les trente... trente-huit, il y en avait qu'un qui savait pas nager... donc ouais... non mais de toute façon après on l'aurait vu... on l'aurait vu à la rivière, ouais. Donc ça s'est bien passé... c'était... c'était très*

bien... ça valait le coup. [E : Ouais. Ouais ça valait le coup ?!] Ouais ! Moi j'ai... j'ai... j'ai bien adoré, j'ai bien... franchement c'était pfff... c'était super... et pour eux aussi, c'était euh... eux aussi ils ont bien aimé... malgré... malgré tout... toutes les...les petits bobos, qu'on se fait malheureusement dans l'eau et sur les pierres, et euh... et euh... l'activité bien physique ça leur a... ça leur a bien plu quand même... Le jeu en valait la chandelle. »

- Diplômes et formation des enfants

Un diplôme de natation - Cédric

« Donc, c'est vrai que c'est... Après, ce qui n'est pas facile, c'est aussi de bien vérifier par rapport aux activités, par exemple tout ce qui est sport un peu aquatique, qu'ils sachent tous nager, des choses comme ça. Donc, ils avaient un diplôme à passer. Donc ça, c'était toujours un peu à vérifier de manière un peu administrative. Bon ça, ce n'était pas trop de mon côté, parce que comme moi je suis de manière vacataire, ce n'est pas trop... ce n'est pas moi qui le faisais. »

Les jeunes pompiers - Marine x2

« Oh mince, je suis blessée je me suis pris un caillou, ça va, ça se referme bien. [E : Ah oui ? Quand même...] Oh non, c'était bien profond. Là, c'est bientôt fermé. Je marche pieds nus, mais c'était à la mer. Je marche tout le temps pieds nus et là où je me blesse, c'est là où tout le monde est pieds nus. J'ai couru comme une débile dans l'eau. Tu vois, il y a la mer, mais souvent, il y a les petits... il y a un petit peu d'eau avant, et bien c'est là-dedans. Là-dedans, j'ai couru en levant les jambes assez bien hautes, pour bien éclabousser et bam. Mon pied, il est bien retombé sur un truc, et oui, ça a pissé le sang sur le truc. J'étais dégoutée. [E : Avec le centre ?] C'était un projet des gamins... Oui. C'était un projet des gamins de faire une journée plage. Je leur dis : « *Oh, je suis désolée, je vous ai un peu ruiné votre journée plage et tout* ». Ils ont dit : « *non, c'est pas grave* ». J'ai dit : « *alors, moi non plus, allez, on retourne à l'eau* ». C'est un gamin qui est pompier qui fait : « *non, non, tu ne retournes pas à l'eau. Tu risques l'infection* ». J'ai dit : « *Oh, si peu* ». [E : Et c'est le gamin qui...] Oui. Sinon, moi, je suis un peu dingue. Si ça aurait été un gamin, j'aurais dit « *non, c'est mort, tu ne vas pas retourner là* ». Comme je ne voulais pas ruiner leur journée. Je me suis dit : « *tant pis, il faut que j'y aille à fond et tout* ». Oui, non, ça s'est bien passé. Donc, ça, tu vois, c'est cool aussi parce que les enfants, tu peux t'attendre... tu dirais : « *oui, ils feraient les dingues* ». Je dirais : « *oui, vas-y, retourne à l'eau* ». Et bien non. Ils disent : « *surtout pas, arrête, t'es blessée. Vas-y, mets un chapeau. Allonge-toi* ». Ouf. « *Ok, merci les enfants* ». [E : Ils prennent soin de toi.] Oui. »

- Activités informelles

Il fume... - Loïc

« Euh oui... quand par... par exemple, quand on nous impose euh... quand la direction nous impose certaines choses... aller faire des choses qu'on n'a pas envie... on m'a déjà... par exemple, certaines règles... quand on nous dit « *les fumeurs, ils ont le droit d'y aller que x fois par jour...* » la direction dit « *ils y vont que 3 fois par jour...* » Je leur dis « *Ouais, mais on a des gamins ils fument dix cigarettes par jour... comment on va faire ?* », « *bah je sais pas* », et... on nous dit « *pas plus de trois fois par jour...* » donc là bah... c'est un petit bras de fer entre les deux : qui a raison ? Parce qu'on veut

empêcher d'un gamin d'avoir toute sa nicotine pour son bien, sachant qu'il va être difficile à gérer... \* ou... ouais, par exemple... c'est un bon exemple... donc qui est-ce qui a raison à la fin ? Est-ce qu'un gamin il faut le laisser fumer comme il fume d'habitude ? Au risque qu'il s... qu'il se joue de nous et qu'il fume beaucoup plus que d'habitude... ou est-ce qu'il faut le limiter... et finalement, à la fin, on a limité et le gamin... (rires) à la fin du séjour, il en pouvait plus, il avait pas eu sa dose, et... il était ingérable... donc il y a des « pour » et il y a des « contre », il y a... je pense pas qu'il y ait de vraie... de vraie réponse à ça... ouais il y a des fois on n'est pas d'accord avec ce qu'on... ce qu'on nous impose... »

### Soustractions et addictions - Laurie

« Et enfin là, ouais elle est... En plus, elle était accro au tabac et à autre chose quoi (rires). [E : A quoi ?] À la beuh. Et en fait, nous avec Jing'Air, les enfants qui fument, ils ont droit à 4 cigarettes par jour. Donc, c'est assez dur. Mais, il ne faut pas que ça comment dire, que ça interrompt mais que ça vienne perturber notre animation non plus parce qu'il faut l'emmener fumer toutes les... enfin, dès qu'elle a envie. Et du coup, en fait, au bout de 3-4 jours, elle ne pouvait plus. Enfin, elle a fait une crise de manque tellement, même enfin du coup, vu qu'elle ne fumait que de la cigarette, ça ne lui suffisait pas. Et, elle a vraiment fait une crise de manque et elle a tout retourné dans le bureau pour trouver ses clopes. Parce que ses clopes sont sous clé. Dans le bureau, elle a retourné tout le bureau jusqu'à avoir... On a dû la, enfin la directrice, parce que moi j'en suis incapable, a dû la maîtriser par terre pour qu'elle se calme. [...] Elle lui a enfin, elle a donné un coup dans l'épaule à la directrice, (rires) après elle avait mal quoi. Elle avait une sorte d'hématome. Oui ! [...] [C'était avec] Jing'Air ! [...] Ouais ! Maraut-le-petit, ouais. [...] Eh bien, le foyer [aurait dû] nous prévenir, parce que enfin, le foyer normalement est au courant... ou même la famille d'accueil. Enfin généralement, ces personnes-là sont au courant, il y a juste nous en tant qu'animateurs qu'on n'est pas au courant mais les foyers et les familles d'accueil connaissent le passé des enfants qu'ils accueillent. Donc, ils auraient pu nous prévenir. »

## **2.4 (5.4.1.4) - ACM-Organismes de formation**

### - Les formations BAFA

#### Des formations singulières (J'ai testé plusieurs organismes) - Charlotte

« [E : Et tu penses que la formation, elle a un impact sur la suite de...] Je pense que oui. Enfin, on est formé, je pense que ce n'est pas... On ne fait pas passer vraiment les mêmes... en fonction des associations, ce sont des associations, Ceméa tout ça, oui. En fonction des associations et des organismes, plutôt, qui font ça. Les valeurs qui sont défendues ne sont pas les mêmes. Alors, seulement à 16 ans, je ne m'en suis pas préoccupée, je ne m'en suis pas rendue compte. Après, je sais que j'ai fait mon approfondissement BAFA avec les Ceméa, et j'ai remarqué qu'il y avait vraiment des différences. Parce que j'ai fait mon approfondissement, j'ai fait un camp itinérant. Et on nous a laissé tout seuls à un moment, une semaine, à nous balader en vélo en sac à dos. « *Il y avait les formateurs qui étaient là* ». Mais il y a des moments où on était tout seuls aussi quoi. Ça nous apprend plein de choses, je trouve, puis on apprend beaucoup des autres aussi. »

## Ceméa/UFCV des différences relevées - Charlotte

« Puis ma formation BAFA, je l'ai fait aussi aux Ceméa. J'ai commencé à l'UFCV la base, puis après, j'ai découvert les Ceméa. Ça m'a beaucoup plu. Et là d'autant plus en direction, on n'a encore une fois pas les mêmes choses. Et du coup, je l'ai regardé quand même un peu, à UFCV tout ça. J'avais parlé avec des gens qui ont pu le faire et tout et qui m'ont dit « *ouais, moi je l'ai fait à l'UFCV* ». Et puis, bon j'ai retrouvé ce côté très carré et très organisé, très sur la réglementation sur ce genre de choses. Et moi, justement sur l'animation et le rôle réel de l'animateur ou du directeur, et de justement construire avec les personnalités de chacun ce genre de choses. C'est vrai que c'est un discours qui m'a beaucoup plu pour le coup et j'ai essayé de retransmettre après en animation et en direction. Oui, je pense que l'organisme dans lequel on fait notre formation influence puisqu'ils ne défendent pas tous les mêmes choses exactement et que du coup les formateurs, eux, ne défendent pas les mêmes choses non plus. Ils défendent plus ou moins d'ailleurs, je pense. Ils sont plus ou moins impliqués sur ce qui est défense de l'animation. Et du coup, forcément, on n'est pas formés pareils. Donc, on n'a pas forcément les mêmes visions. J'ai travaillé avec une collègue-là, elle est chez les 10-12, je ne sais plus où est-ce qu'elle a fait sa formation, mais elle ne l'a pas fait au même endroit. Du coup, elle n'a pas tout à fait la même vision de la direction. Elle ne fonctionne pas tout à fait pareil. Bon, c'est intéressant aussi de travailler avec des gens qui fonctionnent différemment, parce que moi, elle m'a apporté des choses au niveau justement parfois de l'organisation, et tout ça, que j'avais peut-être moins. Enfin, voilà, en communiquant, en échangeant. Puis, on s'apporte des choses l'un de l'autre aussi, ça peut être intéressant aussi. Mais c'est vrai qu'on n'est pas formés exactement pareils en fonction des organismes, c'est sûr. C'est sûr. »

## L'organisme me correspond - Charlotte

« Je pense qu'après, dans l'animation, il y a des gens qui fonctionnent aussi plus de façon scolaire. Moi j'ai fait une formation aux Ceméa, j'en ai fait une à UFCV, j'en ai fait une aux Ceméa. Et je sais que ma base BAFA, je l'ai fait à l'UFCV, après j'ai toujours continué avec les Ceméa parce que cela me correspondait plus, dans la vision de voir les choses, parce qu'ils ne défendent pas les mêmes valeurs justement. Et que l'UFCV, ça dépend de l'Éducation nationale. Et du coup, c'est vrai que c'était beaucoup plus scolaire dans la façon de faire leur formation, c'est-à-dire que c'était on vous donne les informations, on vous donne des papiers avec des informations sur qu'est-ce que c'est nana. Vous « apprenez » ce qu'il y a sur le papier, et ensuite, on en parle ensemble. Alors qu'aux Ceméa, j'ai trouvé un système inverse où c'est « *qu'est-ce que vous savez ? Et qu'est-ce qu'on peut faire avec votre savoir ? Et qu'est-ce qu'on peut construire ensemble ?* » Du coup, c'est vrai que dans le système d'animation, je pense que je me suis plus située de ce côté-là, et je me suis plus retrouvée dans le fait de faire avec les capacités de chacun, et de construire avec ça quelque chose plutôt que de dire « *on vous amène le savoir* » et puis après vous vous « démerdez » avec. Je trouve qu'on construit moins au final en faisant comme cela, et ça ne correspond pas à tout le monde aussi ce système-là. Alors que le système de se servir des capacités de chacun, ça correspond forcément puisqu'on se base sur les capacités de l'autre, et c'est vrai qu'aux Ceméa, j'ai plus retrouvé ça qu'à l'UFCV, où il y avait un côté plus scolaire comme ça. Je pense que du coup cela fait qu'on a des visions de l'animation aussi différentes, et qu'il y a peut-être des gens qui ont une vision de l'animation plus carrée, plus organisée. On fait un planning, on respecte le planning et la journée. J'ai rencontré des gens qui étaient très carrés comme ça. Moi, je sais que ça ne correspond pas et que j'adapte beaucoup. Je fais un planning pour le mois, et mon planning pour le mois, là, pour l'instant, il n'a pas été respecté du tout. C'est-à-dire on devait faire des trucs dehors, il a plu et on fait autre chose. Le monde des



animateurs devrait avoir un planning pluie, un planning soleil. Puis, on devait faire un gros jeu cette semaine, il a plu. Au final, on fait la semaine prochaine. Du coup, on va faire autre chose cette semaine. Ce qui ne bouge pas, ce sont les sorties. »

### **Affinités : la chance de tomber sur une super équipe - Indra x2**

« Comme partout, oui il y a des choses qui devraient changer. Après, ce qui peut changer, c'est, avant tout, les rapports entre les gens, parce que c'est... bah si peut-être que dans la formation, BAFA globalement, vraiment peut-être appuyer sur ça, sur le sens des activités, du coup, ce qu'on peut y mettre derrière. Après, j'avoue j'ai jamais réfléchi à... à ça. C'est vrai que l'animation, je la connais comme ça, du coup, je l'admets comme ça. Même s'il y a des fois, t'as de la chance, tu tombes sur une super équipe d'animation, et du coup, ça matche et tu fais des trucs supers. Mais bon, c'est comme dans n'importe quelle équipe de travail. Du coup, on peut pas espérer changer tout le monde (rires). Et des fois, tu tombes sur une équipe où ça ne va pas forcément, ce n'est pas trop ton état d'esprit. Mais bon il faut le faire et c'est pas pour ça qu'il n'y a pas des bons moments non plus... Donc, oui, je pense qu'il y a des choses à changer, mais j'avoue que je n'ai pas de grandes idées révolutionnaires pour changer le monde de l'animation. »

### **Stage itinérance : Le décalage par la formation - Charlotte**

« Je ne sais plus comment ça s'appelait, c'était « camp itinérant », je crois un truc comme ça. On est partis une semaine, et puis, on se baladait. En gros, c'était, je ne sais pas, en Baie de Somme, enfin sur la côte. Du coup, on partait une semaine à vélo. On avait nos sacs à dos, les tentes, ceci, cela. Et puis, on s'est arrêtés tous les soirs. Donc, on est allés voir des gens, on s'est arrêtés dans des fermes ou des choses comme cela pour demander aux gens si on pouvait loger, si on pouvait installer nos tentes. Puis, en gros, c'était ça toute la semaine. Ça, c'est sur le principe après, d'organiser éventuellement avec des jeunes ou ça, on fait forcément avec des ados. Avec les petits, c'est plus compliqué quand même à faire, à mettre en place. C'est plus quelque chose qui est destiné aux adolescents, mais d'organiser sur une semaine un camp itinérant, qu'est-ce qu'on prend, quel matériel on prend ? Comment on s'organise, préparer son parcours... Enfin, voilà, ce genre de choses, c'était chouette, c'était intéressant. Puis du coup, on se douchait chez l'habitant, si on pouvait. (rires) Ça arrive qu'on ne se lave pas aussi. On fait des feux de camp. Retirer des lopins de terre, faire son feu, se balader. Après, quelles activités on peut faire aussi autour de ça parce que c'est quand même de se balader sur la journée et d'avancer à vélo, et puis, d'avoir des étapes progressivement. Mais, voilà, on peut faire des veillées le soir, des choses comme ça, entre nous. C'était sympa. [...] Moi, non [ça ne m'a pas servi]. Non, parce que j'ai toujours travaillé avec des petits, mais c'était une expérience sympa quand même, et j'ai bien aimé. Je voulais faire ça parce que ça me plaisait bien. Puis, ça marche à ravir. Après, je sais qu'un jour si je suis amenée peut-être à faire tout ça, à bosser, je ne suis pas trop ado pour le moment. Donc, voilà, mais si un jour, qui sait, on ne sait jamais, je suis amenée à bosser avec des ados, c'est un truc que je pourrais faire éventuellement, comme faire des... Enfin, du coup, on a un peu aussi tout ce qui est réglementation camping, et ce genre de choses quand même. On a quand même appris en même temps. Donc, oui, tout ce qui est pour l'alimentation, la chaîne du froid, ce genre de choses, qui est quand même assez important. C'est ça qui ressort dans tout contexte d'animation, quand on fait des colos et des choses comme ça. [...] [La chaîne du froid ?] Le système, on met un aliment frais une fois qu'il est sorti, on ne le remet pas dans un frigo ou des choses, enfin des choses comme ça. Après, en général, en colo, on a des cuistos, donc ils connaissent

vraiment les règles d'hygiène tout ça. Nous, après, on est aussi amenés... on doit aussi les connaître ces normes-là. Après, j'ai jamais fait de colos, moi je sais que la... en direction du moins ! Je sais qu'au niveau de la direction en colo, voilà, ce sont des normes vraiment sur lesquelles on doit se pencher si on veut faire une colo, ceci, cela. Après, les cuistos, ils sont censés les connaître, mais nous aussi. C'est vrai qu'en formation, nous, on en a parlé un peu mais sur une semaine, on n'a pas forcément... sur 10 jours, on n'a pas le temps d'approfondir vraiment. Donc, je pense que si ici, on le fait, il faut vraiment se pencher là-dessus avant de partir. »

## Le BAFA en internat : confiance et vie collective - Indra

« En internat [...] je pense que ça change tout [...] Quand tu es en... Enfin, les formations BAFA, il y a toujours un truc qui se crée quand même et... tu dois préparer une animation, du coup, tu fais ça le soir ou tout ça. Et... Bah là ça faisait très... beaucoup plus scolaire quoi enfin... Je pense que pour l'ambiance de groupe, c'est pas pareil. Et donc c'est la première fois où tu es amené à animer et que déjà, tu les animes pas en situation réelle puisque tu animes des gens plus vieux. T'es plus en confiance quand c'est un groupe que tu connais bien, et de plus que tu côtoies pendant une semaine, tout le temps. Donc, 8 heures par jour... »

### - Une transition écologique

#### « Je suis aux Ceméa » - Marine

« Je suis aux Ceméa. »[...] Mais, les Ceméa ça a été une vraie bonne rencontre dans la pédagogie, beaucoup plus que les PEP. Les PEP sont très organisés, tu vois, les malles, les trucs et tout. Tu te dis : « oui, ça gère, ils nous donnent des billes pour tenter des trucs ». [...] C'est important parce que c'est bien gentil de travailler avec des bouts de ficelles et des cartons, mais c'est vrai qu'au bout d'un moment c'est cool quand tu as du budget quand même pour aboutir à des trucs un peu plus réels, un peu plus dans la vie active, et un peu plus... « bon, les enfants, on peut travailler l'imaginaire, on va délirer » et tout. Au bout d'un moment, il faut aussi qu'il y ait des choses un peu concrètes, un peu folles, un peu palpables du réel féérique. [...] Il faut quand même du budget et du matos. » « Quand quelqu'un prend un personnage, il va dévoiler quelque chose forcément plus en lui, même s'il pense que c'est un personnage et tout. Il y a un côté intime qui ressort et tu te dis : « je ne pensais pas qu'il serait capable de faire ça ou je ne pensais qu'il serait si énervé que ça ou je ne pensais pas que... », et de le découvrir sous une autre forme. Les Ceméa m'ont pas mal aidée, beaucoup plus que Léo Lagrange, tu vois, puisque j'avais passé ma base BAFA avec Léo Lagrange. [...] C'était sympa, mais un peu plus... je ne sais pas. Après, je ne les ai pas revus assez, peut-être que moi en ayant évolué aussi, je les reverrais aujourd'hui et je vais leur dire « oui, c'est vachement cool ». Là, c'est parce que le dernier que j'ai vu, c'est plus les Ceméa. »

#### La rencontre des Ceméa - Marine

« J'avais engagé ma base BAFD, j'ai réussi. Après, j'ai fait une expérience à Bois-Marcel mais je suis partie à l'arrache. Je connaissais un mec de la Comm de Comm qui me dit : « vas-y, tu ne veux pas prendre ça... tu vois, pourquoi pas, il s'agit de Bois-Marcel... » [...] Il y a déjà l'équipe d'animation et tout. Ce n'est pas passé avec l'équipe d'animation, ce qui fait qu'au bout de deux jours de centre, ils m'ont lâchée. « Non, on ne travaillera plus avec toi ! » [...] J'ai trouvé les gens à l'arrache, et ça ne

s'est pas bien passé. [...] Oui, affreux. Je ne suis pas faite pour être directrice. En tout cas, pas comme ça. Parce que là, c'est une structure que je ne connaissais pas, des gamins que je ne connaissais pas, les anims qui me lâchent. C'est un gymnase, tu n'as rien aménagé. Tu n'as rien pour aménager, peu de moyens. Des gamins hyper consommateurs et les anims aussi. C'est pour ça que je me suis embrouillée avec eux, parce qu'il ne s'agit pas de claquer deux milles balles dans une activité d'une après-midi, bataille de nerf avec des gros coussins, on peut essayer d'inventer d'autres trucs pour faire un grand jeu comme ça et tout. « *Moi, non, laisse tomber, je ne bosse pas avec toi* ». « *Moi, je ne fais que du foot de toute façon* », « *ah ok, ça ne va pas le faire* ». « *Il va falloir que tu sois un petit peu dans tous les domaines parce que tes gamins...* », « *oui, mais moi je connais les gamins... j'ai vu la génération qui passait là-bas.* ». Mais bon, c'est de ma faute, j'aurais dû prendre un truc où j'étais... »

[...] « Je commençais d'abord direction-adjoint, tu vois, des trucs, voilà, mais donc après, j'ai eu un petit peu peur de l'animation et puis après, je te l'ai dit, j'ai bossé, j'ai vu Gary qui m'a lancé sur Bourges, reprise tout doucement comme ça, après du coup, toutes les équipes, Karim, machin, j'ai repris des petites colos, des petits trucs. »

### Les Ceméa et ma pratique - Marine

« C'est que quand j'ai travaillé dans l'atelier relais que j'ai connu Gary Moreau qui bossait à l'atelier relais que j'ai connu les Ceméa ». [...] Après, c'était le gamin qui était dans le mal aussi. Son père, il était en prison. [...] ce n'est pas l'animation qui m'a vraiment poussée là-dedans, c'est l'atelier relais. »

### Marine & Gary (Confiance en eux + Confiance en moi = confiance réciproque) - Marine

« Ils n'ont pas rencontré Karim, Gary, je ne sais pas... Non, mais peut-être que voilà, ils n'ont pas rencontré des gens qui les mettaient en confiance sur le fait qu'on peut laisser l'autonomie tout en s'éclatant, tout en étant sécurisant. Voilà, on peut aller faire des choses un peu fofolles, on peut mettre une scie dans les mains d'un gamin, voilà, sans qu'il y ait forcément un souci. Et ça vient aussi de la confiance en eux, de la confiance qu'ils donnent aussi aux autres. Il faut donner ta confiance aux enfants. Eux, ils te donnent la tienne... la leur. »

## **2.5 (5.4.1.5) - ACM-Organisateurs**

### - Caractères propres

### Les principes scouts sur le bout des doigts - Davy

« Alors, la promesse, c'est quand on a fait le louvetisme, le scoutisme, ça parle davantage. On a la promesse louveteau où on s'engage, où les louveteaux s'engagent à être un bon louveteau, un bon scout pour être ensuite un bon routier plus tard. Voilà, ça reprend les 3 points importants dans l'abord du scoutisme. Et puis, dans la promesse scout, le chef, voilà « *que désires-tu avant de devenir scout d'Europe ?* » On a voilà ce grand questionnement entre le chef et le promettant. Et, une fois qu'on prononce sa promesse, voilà, on dit « *Sur mon honneur avec la grâce de Dieu, je m'engage à servir de mon mieux Dieu, l'Église, ma patrie et l'Europe, à observer la loi scout et à aider mon prochain en toutes circonstances* », voilà. Et donc, ça, quand on dit ça, on est censé l'appliquer dans la vie de tous les jours. Servir de son mieux, Dieu, bon, par la prière, l'Église, par les services qu'on peut faire,

voilà. La patrie, voilà, il ne faut pas voir non plus à être un maire ou un militant de différents partis politiques, mais d'être pleinement dans la société. Et puis voilà, notre famille c'est important aussi. Puis, l'univers du scoutisme européen qui est important aussi, parce que sans les jeunes, l'univers du scoutisme n'existe pas, il ne faut pas l'oublier. Observer la loi scout, on a 3 principes et 10 lois, ne me le demande pas, je ne les connais pas encore par cœur, honte à moi. Et puis, aider son prochain en toutes circonstances, qu'on soit en uniforme ou non, c'est on va par exemple : on voit une dame ou un homme ou un monsieur qui est un peu en difficulté pour marcher, il est avec ses sacs de course et, bon, eh bien, allez on va les prendre, on va y aller. Ça nous est arrivé cette semaine une dame qui avait 3 sacs de courses qui ne s'en sortait plus, on était là tous les deux, puis j'ai dit « *Allez ! On y va ! Vous avez besoin d'un coup de madame ?* ». « *Eh bien, oui* », « *Bon, voilà !* ». Puis, il lui restait 50 mètres à faire, mais voilà, c'est la démarche qui fait que voilà. Et donc, aider son prochain, ça devrait être un petit peu aussi pour que... un petit peu plus pour tout le monde quoi. [E : Ouais ! Et ces 10 lois, on peut les trouver où ?] Là, sur Internet, on va les retrouver. Le problème c'est que je ne connais pas par cœur donc, mais on va mettre... c'est bien, c'est avec les portables, on peut regarder n'importe où. Hop ! « *Principes scouts d'Europe* ». Donc, il y a 3 principes et 10 lois. Normalement, je devrais les savoir. Donc, le premier principe c'est : « *Le devoir du scout commence à la maison* ». « *Fidèle à sa patrie, le scout est pour l'Europe unie et fraternelle* ». Et le troisième, «  *fils de la Chrétienté, le scout est fier de sa foi : il travaille à établir le règne du Christ dans toute sa vie et dans le monde qui l'entoure* ». Le premier, voilà, « *le devoir du scout commence à la maison* ». C'est normal de pouvoir commencer à la maison, mais ça continue après. « *Fidèle à sa patrie, le scout est pour l'Europe unie et fraternelle* », ça reprend, voilà la base un petit peu de cette création du scoutisme européen qui veut vraiment qu'on essaye d'être uni et d'être frères en toutes choses. Et puis, «  *fils de la Chrétienté* », on a « *le scout est fier de sa foi* », on a rarement vu quelqu'un dire qu'il n'était pas fier dans l'univers européen, même si on se pose des questions. Il travaille à établir le règne du Christ dans toute sa vie et dans le monde qui l'entoure. Bon, voilà, c'est un peu plus complexe, mais établir le règne du Christ, c'est de se dire « *moi, ma démarche de foi que j'ai, il faut que ça puisse transparaître autour de moi quoi* ».

Alors, les lois :

- « *Le scout met son honneur à mériter confiance* » : pas grand-chose à expliquer, ça paraît suffisamment clair.
- « *Le scout est loyal à son pays, ses parents, ses chefs et ses subordonnés* » : alors du fait du respect des personnes, et puis surtout, des autorités, c'est important. On peut peut-être ne pas être d'accord avec tout ce que propose le gouvernement, mais on essaye de respecter le pays en particulier, quoi. C'est après, ses parents, il n'y a pas de problème. Ses chefs, ses subordonnés, voilà ses supérieurs, les respecter de ce côté-là.
- La troisième, « *le scout est fait pour servir et sauver son prochain* », voilà.
- « *Le scout est l'ami de tous et le frère de tout autre scout* ». Alors ça, j'y tiens et je veux vraiment que ça puisse être appliqué de plus en plus, et puis, avec les différentes branches de scoutisme, on puisse vivre des choses en commun même si ça peut être un peu compliqué. [...] [C'est compliqué] Parce que chacun y met un peu... qu'on... pour certains... campaient un peu sur ses positions. Et puis, de se dire « *Bon ! Moi, je suis du scout...* », « *Non ! Scoutisme européen* », « *Non ! Non ! Non ! Je ne veux pas voir les scouts de France* », ce n'est pas la peine, mais moi j'aime bien qu'on puisse faire des choses en commun. Mais non, on va essayer pour la fête du « *Paying the Price for Peace* » là qui va être 7 juillet, le 7

et 8 juillet, qu'on puisse être réunis tous ensemble. Ça paraît peut-être un peu compliqué là, mais on va peut-être essayer de faire les choses. [...] Il y a encore des petites guéguerres de clocher quoi, malheureusement, mais bon, ça, j'espère qu'un de ces jours, on arrivera à ce que ça soit complètement éteint quoi. Mais, c'est du fait de l'histoire de ce qui s'est passé dans les années 60 et on est en 2018, ça traîne encore un petit peu quoi. Ça devrait être largement effacé, mais non, ça continue encore quoi.

- « *Le scout est courtois et chevaleresque* » : voilà, il essaye de faire attention à se... comment il se tient et à ce qu'il dit.
- « *Le scout voit dans la nature l'œuvre de Dieu, il aime les plantes et les animaux* » : voilà, c'est du fait du respect de la création, du respect de l'environnement, de la nature. Normalement, un bon scout doit être écolo, de faire attention à ce qu'il utilise et puis à savoir faire attention aux déchets qu'il fait quoi. Normalement, que ça soit un bon louveteau, un bon scout ou un bon routier, sur un lieu où ils font un feu, *et caetera*, qu'ils mangent, on ne doit même pas avoir trace de son passage. Le feu est complètement éteint, rebouché, et on ne le voit plus. Il n'y a plus un papier qui traîne. Ce qui a été mis trop de côté au niveau du bois, bon, eh bien, voilà, on les repartit parce que ce n'est pas la peine qu'ils restent sur place. Normalement, on ne voit aucune trace de son passage.
- « *Le scout obéit sans réplique et ne fait rien à moitié* » : « *le scout obéit sans réplique* » par rapport aux lois, à ce que disent les chefs, et « *ne fait rien à moitié* », c'est-à-dire quand il voit par exemple, de se dire, de traverser un pont qui est un peu haut, et qu'il a le vertige, il dit « *Allez ! On y va !* », et puis, on se dépasse quoi, d'essayer de se dépasser toujours un peu plus.
- « *Le scout est maître de soi : il sourit et chante dans les difficultés* ». « *Un scout est maître de soi* », voilà, je reviens un peu sur ce que j'ai... du fait qu'il obéit sans réplique, c'est qu'il fait attention à ce qu'il dit et essaye de faire attention à son langage. Et puis, « *il sourit et chante dans les difficultés* ». Quand on se retrouve un peu fatigué, après avoir déjà fait 10 km et que le sac pèse un peu, en marchant, on prend un petit chant, et puis tout de suite, ça redonne du baume au cœur quoi. Il y a les moments, les gens quand ils nous voient passer dans le village en chantant, ils sont super contents de nous voir faire ça quoi.
- « *Le scout est économe et prend soin du bien d'autrui* » : voilà, on essaye de faire attention à ce qu'on fait, et puis, on est dans un lieu, voilà qu'une famille nous dit « *Ah, eh bien voilà, vous pouvez vous camper chez nous sans souci* ». On essaye de faire attention à ce qu'on fait quoi. Le but c'est de ne pas laisser de traces derrière.
- Et puis, la 10<sup>e</sup>, « *le scout est pur dans ses pensées, ses paroles, ses actes* ». On essaye d'appliquer ces choses-là en faisant attention à respecter le corps qu'on a, et puis respecter les personnes autour de nous. »

## Le pardon scout - Davy

« [E : Et avec les jeunes, lors d'une... enfin, à l'occasion du scoutisme, il y a eu... est ce que tu pourrais décrire un évènement critique ?] Là, comme ça, je n'en vois pas ! Qu'on essaye, nous, entre... voilà qu'on est avec les jeunes de... toujours aller un peu plus loin, faire de gros efforts, et puis, même si on a des moments qui sont peut-être un peu difficiles, on ne les retient pas quoi. Là, je n'en vois pas. Là, je n'en vois pas du tout parce qu'on a cette chance d'avoir la correction fraternelle, et puis, si j'en viens dire un mot trop dur par moments, bon, eh bien voilà, le routier sait... le jeune sait venir voir les

chefs en disant « *Tu es sympa, mais là, tu as un peu déconné* », « *Oui, non, mais excusez-moi !* ». On voit tout de suite ce pardon qui est assez facile. On sait que derrière, ça nous fait grandir. Et donc, voilà, si à un moment compliqué où on a commis quelques erreurs, on ne les retient pas quoi. »

### Des éléments constitutifs d'une construction personnelle en communauté - Davy

**x3** « De quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu'ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses quoi, tout simplement. [E : Et ces différences pédagogiques-là, c'est quoi ?] Eh bien pour parler... de ce que je connais donc, tout ce qui est l'univers scout, guide et scout d'Europe, on a la branche, la première branche qui est les louveteaux et les louvettes où on plonge les jeunes, les jeunes de 8 à 12 ans dans l'univers du Livre de la Jungle. Alors, ce n'est pas *Le Livre de la Jungle* de Walt Disney même si on a Baloo, Baghera, Kaa, *et caetera*. Mais c'est... et puis, donc, on a Mowgli, voilà le personnage central de l'histoire, et qui... Eh bien voilà, Mowgli va faire les choses pour être un bon petit homme, donc voilà, des choses pour faire grandir les enfants, pour qu'ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie. Ensuite, on a les scouts ou les guides d'Europe, donc scouts garçons, guides les filles, et donc là, ils fonctionnent par patrouille donc ils sont 6, 7.

**x2** Et voilà, ils se plongent voilà dans les univers, et puis, ils vont s'atteler à différentes choses à savoir : prendre du bois pour construire des installations, ne pas faire n'importe quoi, voilà avec le bois, il faut savoir préserver aussi ce que la nature donne.

Qu'est-ce qu'on a d'autre ? Eh bien voilà tout ce qui « est attrait » eh bien voilà aux questions particulières du garçon, ou de la fille et que tout ça, eh bien voilà ils puissent grandir dans ces choses-là, et puis, partir à l'aventure et se plonger dans un univers autre que *Le Livre de la Jungle* parce que là, ça ne marche plus pour des jeunes ados, mais se plonger eh bien dans des grands moments de la vie qu'il y a eu. Eh bien voilà par exemple, les grandes batailles qui ont pu y avoir lieu aux États-Unis au moment de l'indépendance, la Première et la Seconde Guerre Mondiales, pour tout ce qui « est attrait » sur la guerre, le devoir de mémoire, voilà, on y assiste beaucoup. Et puis voilà, des choses dans ce genre-là. Et puis tout cela c'est amené dans des veillées pour construire les choses. Et puis quand ils partent en camps, les scouts, bon, voilà, ils sont plongés dans cet univers-là pendant une semaine en gros. Et puis ensuite, eh bien voilà, la branche des aînés, donc les Routiers, ceux que je gère moi aujourd'hui, c'est une pédagogie qui « est attrait » voilà, à la construction intérieure du jeune, donner sens à sa vie, de pouvoir répondre aux questions qu'ils se posent, que ça soit... de tout genre, le métier, quel sens donner à sa vie... Et puis, après cela, c'est de partir sur les formations toujours, mais de voir eh bien voilà, « *quel sens... ?* », et puis dire « *Voilà ! J'ai 19, 20 ans, qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je vais servir à la meute, à la troupe ? Je reste à la route ou partir dans une association, partir voilà à x ou y lieu ?* » Mais, qu'ils puissent voilà se dire « *eh bien une fois que j'ai fini mon temps à la route, je suis un homme* », voilà, il ne faut pas avoir peur de le dire. Tout est fait dans la construction de l'« Homme », en effet pour les filles, voilà c'est la même chose. Mais, tout « est attrait » dans la construction de la personne. Voilà, à la meute, pour les 8-12, c'est la construction en communauté, tous ensemble. À la troupe, ça va être plus réduit, ça va être en patrouille où voilà ils vont essayer de se souder les coudes, et puis, construire les choses, et puis aider celui qui a beaucoup de mal. Et puis, à la route, même si on se retrouve à plusieurs, mais c'est plus vraiment personnel, et puis de s'ancrer dans l'idée d'un service, après. »

- Pratiques induites par l'organisateur

Scouts d'Europe et mixité de sexe - Davy

« Ensuite, on a les scouts ou les guides d'Europe, donc scouts garçons, guides les filles, et donc là, ils fonctionnent par patrouille donc ils sont 6, 7. [...] [E : D'accord ! Et question de curiosité, les filles et les garçons sont séparés ou... ?] Alors ouais ! Dans la pédagogie du scoutisme européen, ouais ! Les garçons sont d'un côté, les filles, de l'autre, ce qui était avant dans le scoutisme français, mais le scoutisme français est parti dans la mixité. Tous les groupes ne le sont pas et il y en a qui le sont, il y en a qui disent que c'est bien, d'autres qui disent que ce n'est pas bien, ils disent que d'avoir que des garçons et des filles, ça pouvait être bien, ça pouvait être pas bien. Chacun a son point de vue, mais je me dis qu'on est entre gars ou entre filles, quand on a des questions vraiment personnelles, qui peuvent « être attrait », voilà au physique voilà avec les évolutions du corps humain pendant l'adolescence, se retrouver, je pense... entre garçons, cela peut être très bien, se retrouver entre filles, c'est très bien. Alors, ce que j'avais dit une fois avec des scouts de France : « *Oui, mais quand c'est comme ça, ces questions-là, on se met chacun dans son coin.* » Mais souvent quand on fait un topo vraiment sur les évolutions du corps, eh bien ça ne prend pas, ça vient toujours... ça peut venir en mangeant autour du feu ou le soir avant d'aller se coucher. Donc voilà, il y a souvent des choses comme ça. La nuit fait beaucoup de choses quoi, ou dans le genre des questions qui ne sont pas posées en journée quoi. Voilà, un exemple que j'ai eu moi, c'est un de mes gars que j'ai aujourd'hui à la route qui, pendant la journée, voilà, on avait fait un topo sur le choix de vie, à savoir quel sens donner, que ça soit la vie en couple, le mariage, la vie de célibataire ou voilà dans la vie religieuse, prêtre, bon voilà. Et puis, eh bien voilà, je fais le topo là-dessus, et puis bon voilà, il y a des questions qui viennent, mais on sent que voilà, que certains ne se livrent pas totalement. Mais, c'est souvent le soir après la veillée qu'on a autour du feu ou au moment où va se coucher, les langues qui se délient parce que c'est le soir, c'est la nuit, on ne se voit... vraiment moins parce qu'on utilise très peu les lampes de poche, on est vraiment au feu de bois. Et puis, eh bien voilà c'est le moment où ça se délie, et puis en se disant « *eh bien oui, eh bien moi, je me pose des questions sur tel choix de vie* ». Bon, j'ai dit : « *écoute, je prends ça, je ne peux pas te donner de réponse, mais voilà* ». C'est toujours dans les occasions comme ça où on a des surprises. »

De la séparation filles / garçons - Quentin

« ... T'allais là-bas, à l'entretien, il m'a dit « *tu demandes aux enfants ce qu'ils veulent faire et puis tu leur laisses faire ce qu'ils veulent...* ». « *Vous voulez faire quoi ?* », « *un foot* ». [E : Ça... ça a pas l'air de te plaire... !?] Non. Bah tu... tu demandes aux enfants ce qu'ils veulent faire, tu demandes pas d'animateur tu demandes juste des surveillants... Tu demandes à des enfants... à des garçons ce qu'ils veulent faire... ils vont te dire quoi... « *un foot !* », je leur demande ce qu'ils veulent faire... « *un foot !* » [...] « *prenez un ballon, faites un foot, je vais jouer avec vous* », voilà... mais là-bas c'était... tous les jours !... « *Vous voulez faire quoi ?* », « *un foot* »... « *bah... on va faire un foot...* » [E : Et les filles ?] Et les filles bah c'était la fille qui s'en occupait, je m'occupais des garçons. Donc pour moi c'était pas de l'animation, c'était plus... garderie quoi. [E : Ah oui... C'était un petit centre ?] Je pense même que t'en... j'en avais plus qu'ici... [E : Ouais, t'en gardes pas un bon souvenir apparemment...] Non ! Non... C'est... c'était un truc comme ça deux semaines et puis voilà, tu... j'y serais pas retourné un mois quoi. [E : T'y serais pas retourné là-dedans ?] Non. De toute façon ils ont fermé l'année d'après donc euh... »

## MRJC : Manger local, cuisiner, c'est dans les orientations - Alice x2

« [E : Et tu parlais des feux de camp, qui est-ce qui a décidé de tout ça ?] Je ne sais pas. C'est un truc dont j'en ai entendu parler mais, je ne sais pas du tout si c'est les campings, je ne sais pas, je ne sais plus ! Mais oui, je crois que ça devient compliqué, des petits trucs comme ça, moi je ne sais plus, je ne sais même pas si c'est vrai, ces trucs dont j'ai entendu parler. [E : Tu as entendu parler de ça où, tiens !] C'est, je ne sais plus. Je crois que ce sont des animateurs qui m'ont dit : « *on n'a même pas eu le droit de faire un feu de camp cette année* », mais je ne sais plus, si c'était le camp, enfin là où ils étaient logés ou s'ils avaient des choses à prévoir. [E : Et ça rend compliqué aussi, par rapport à ce que tu disais de faire à manger ?] Oui. J'ai l'impression de plus en plus. Parce que je pense qu'on n'est pas... Il y a beaucoup de colos qui ne s'occupent pas de faire la cuisine. Enfin, du coup, les enfants, ils sont comme à la cantine, c'est comme à la cantine. Du coup, ils arrivent, tout est prêt et enfin voilà ! Nous, du coup, on ne veut pas de ça parce qu'on pense que c'est important qu'ils vivent aussi ces moments-là, de faire la cuisine et c'est valorisant. C'est un moment sympa, ça leur fait apprendre plein de choses. Mais du coup, c'est de plus en plus difficile de garder ce côté-là pour toutes les normes sanitaires, enfin les normes d'hygiène, pour avoir des cuisines en extérieur, parce que nous, on fait la cuisine sous la tente, enfin, on n'a pas de vraie cuisine. Donc, après, c'est normal qu'il y ait des normes. Mais il y a peut-être des trucs un peu excessifs. Et en même temps, ça doit être difficile de trouver le juste milieu aussi, parce qu'il faut, oui, ça ne doit pas être facile. [E : Et quand tu dis : « *nous, on ne souhaite pas que la nourriture soit déjà faite...* », en gros, c'est ça ?] Oui. [E : ...c'est qui « *nous* » ?] Là du coup, c'était moi, et après c'est aussi le MRJC en général. Au MRJC, tous les camps, enfin je n'ai jamais fait un camp MRJC, où on mangeait autre chose, enfin, où on allait dans la cantine pour manger quoi. C'est aussi une volonté du mouvement, que d'axer dans le camp sur le quotidien aussi et du coup, les jeunes, ils participent à la vie du camp, au rangement, à la cuisine, à la vaisselle. Enfin, ce sont des moments qui sont conviviaux au final et qui apportent. Oui, c'est important de... Puis, des fois, c'est rigolo parce que j'ai des souvenirs de deux jeunes, c'était la première fois qu'ils faisaient la cuisine, je ne sais pas, ils avaient dix-sept ans et c'était la première fois qu'ils faisaient cuire des pâtes. Et c'est aussi des moments sympas parce qu'ils sont là au début « *je peux pas faire ça, je peux pas faire ça* ». Et puis, au final, à la fin, ils... Je me souviens d'un jeune, au début, il n'aimait pas du tout faire la cuisine, il a dit « *moi je ne fais pas ça* ». Et puis au final, à la fin, il aimait bien, oui il faisait ça. C'est important parce qu'il y a des jeunes, des enfants, à la maison ils n'ont pas accès à ça, ils sont pas amenés à faire ça, et du coup, c'est un peu la vraie vie, enfin la vie. [E : Et c'est quelque chose auquel le MRJC tiennent particulièrement ça ?] Oui. Je pense que oui, enfin, dans le mouvement, c'est le mouvement qui veut ça, qui veut que les jeunes, ils soient... enfin, qu'ils participent, qu'ils s'émancipent, et qu'ils... du coup, ça passe aussi par tout le quotidien. En fait, le MRJC attache de l'importance à tous ces moments-là, et oui, je pense que c'est écrit dans le rapport d'orientation, enfin dans les valeurs du MRJC. Il faut qu'on retrouve ça si tu veux. [E : C'est quoi ça ?] Le rapport d'orientation, c'est un truc qui est écrit tous les sept ans, et du coup, c'est par le MRJC national, enfin c'est le national qui écrit ça. C'est un livret qui fait 32 pages, qui reprend tous les axes du mouvement et sur quoi nous, on a envie d'axer, de se porter. Enfin, ça reprend des thèmes, en fait. Mais oui, il y a la vie en collectivité. Il y a tout ça. [E : D'accord, ok ! Et c'est un truc sur lequel toi aussi, tu tiens.] Oui. En fait, j'ai fait ça. Et en effet, je trouve que c'est important parce qu'au final, il n'y a jamais eu de moment où ça a été un problème de faire ces tâches-là. Au contraire, en fait, au début, ça peut paraître un peu... ils n'ont pas forcément envie, tout ça. Au final, à chaque fois, à la fin, oui, c'est normal. On a mangé, on va faire la vaisselle. Puis, ils font ça pour tout le groupe. Ça



tourne. C'est aussi là qu'on s'entraide, on coopère. Ça apporte d'autres valeurs. Je pense que c'est important. »

### La cuisine ? Ici ce n'est pas nous - Charlotte

« Pour le coup, moi, là, en centre de loisirs, je n'ai pas à m'en occuper puisque la cuisine, c'est géré par la Communauté de communes. Ce sont les cuistos qui sont dans les écoles toute l'année. Donc, je ne gère absolument pas toute la partie cuisine. Donc, ce n'est pas un truc sur lequel j'ai eu trop le temps de me pencher. J'ai des bases mais ce n'est pas un truc que je connais très bien, on va dire. Je ne me suis pas vraiment penchée là-dessus. »

### Organisateur et planification (MRJC : Voir, juger, agir, apprécier) - Alice

« Oui, oui. En fait, je suis juste en plusieurs colocataires, mais ce qu'on aime bien au MRJC c'est de ne pas, d'avoir des grandes lignes mais de ne pas que tout soit écrit en fait, et du coup, en général, on aime bien avoir un fil rouge, enfin, une trame, une histoire sur le camp. Et ce sont aussi les meilleurs souvenirs quand moi j'étais jeune. C'est quand il y avait une histoire du début et qu'au final ça partait sur un truc mais complètement autre quoi. Quand on se souvient de l'histoire de début, ce n'est pas du tout ça, ce n'est pas du tout ce à quoi ils avaient pensé les animateurs. Et ça l'a refait plusieurs fois après. Par contre, c'est difficile de trouver un truc qui, enfin je trouve que c'est difficile de trouver un thème et de le garder. »

### Animation à temps partiel ? - Céline x2

« Euh... après... j'ai fait une autre colo qui... j'ai fait que des colos à la montagne... à Pantanette... où là j'ai fait trois semaines avec chaq... chaque semaine je faisais euh... un thème différent. Première semaine, j'ai fait... tout ce qui était montagne donc vachement en rando toujours la même chose... escalade *et cætera*. La deuxième semaine j'ai fait... mmm... euh... c'était cascadeur, donc c'étaient des cascadeurs professionnels qui venaient leur... leur apprendre, et en fait pendant cette semaine-là moi je fais... je faisais que les veillées... les animations à la fin des... ils venaient pour ça en fait donc c'était pas moi qui faisait le matin, l'après-midi moi je faisais avec eux... j'encadrais, mais en soi c'étaient des autres qui faisaient des trucs... et la troisième semaine c'était Yamakasi... genre tu fais... on leur apprend à faire du parcours, donc voilà... ! [...] Je faisais... C'était en fait on fait les activités avec eux ou ne pas faire les activités avec eux, rester sur le côté et les regarder et genre... s'ils ont un bobo ou quoi que ce soit à me dire... après j'ai fait des... j'ai fait les 10-17 ans dans cette colo... donc voilà et euh... bah en gros pendant les activités j'avais pas spécialement de rôle... je pouvais faire avec eux et c'était surtout la vie quotidienne et les veillées. Et voilà. Voilà, donc voilà. [...] Franch... Moi ça m'a pas dérangé parce que m... je faisais toutes les activités avec eux, donc euh... toujours quand même avec eux. Euh... t'es pas... voilà. »

### Des activités à programmer - Steve

« Déjà à la base, lors de la préparation du mois, on a des réunions de préparation bien avant... Donc déjà on établit un planning. Donc le planning, on s'y fie. Voilà, le planning il est fait. Après, il peut y avoir quelques réajustements au moment venu selon le temps. Si, par exemple, il a plus d'enfants que prévu ou s'il y a des réajustements qui se font à la dernière minute. Mais le gros du travail, il est quand même fait en avance. Les jeux, tout ça, tout est décidé bien avant. Comme ça, on a juste à voir

auprès de notre planning. Tel jour, on fait ça, on sait ce qu'on a à faire et on prépare notre activité en conséquence. »

### Place à la spontanéité : Pas de généralité sur l'organisateur... - Indra

« [E : Tu parlais de prévoir, on ne peut pas prévoir ce qui va s'y passer forcément ?] En animation, c'est vraiment dur de tout prévoir. Moi, je trouve qu'il faut quand même toujours laisser une place à l'imprévu parce que si tu veux tout prévoir, soit tu es très déçu... Après, il faut quand même prévoir, ce n'est pas... Mais après, du coup, tu... c'est, tu peux être très déçu, et si tu veux tout prévoir et que tout soit millimétré, tu ne laisses pas la place à la spontanéité du moment quoi. Et du coup, je trouve que c'est aussi ça... et de savoir saisir ces petits moments-là et de dire : « *Eh bien, ok, là, on sort du cadre mais ce n'est pas grave* ». Mais en même temps, il ne faut pas que ce soit... Il faut savoir le gérer mais bon, c'est le moment aussi que toute l'équipe d'animation aille dans le même sens et tout... J'en sais rien... Plein de contextes, enfin plein de paramètres qui jouent vachement. [E : Et du coup, ça, c'est quelque chose que vous recherchez ?] Au MRJC ou en général ? [E : Bon. Eh bien, toi ou au MRJC, enfin ?] Eh bien, au MRJC, enfin, c'est dur de... je n'aime pas trop généraliser parce qu'on l'a beaucoup fait, avec le temps, l'état d'esprit et les camps, ils changent quand même parce que les jeunes, ils changent et les animateurs, ils changent. Mais moi, dans l'animation, j'ai connu au début, c'est quand même ça, c'est de laisser place à la spontanéité comme ça. Et moi, dans ma pratique, moi, j'aime bien ça. Justement, le but, c'est de donner un peu de vie des fois à des groupes qui en ont... où c'est un peu plat, donc si tu casses ça... t'arrêtes de faire monter la mayonnaise. (rires) »

### Organisateurs et consommation - Indra

« Eh bien, parce que ce n'est pas dans ma culture d'animation, enfin, mais moi, j'avoue, c'est le MRJC qui m'a mis à l'animation. Et comme à chaque fois, on était sur des séjours à petit budget, enfin, on n'a jamais trop eu l'habitude de... c'était peut-être quoi, une fois à la piscine sur 15 jours et une fois à l'accrobranche, et c'était bien. Et du coup, je découvre un peu plus sur le tas, ces activités-là, où des fois, j'ai tendance à... je sais que c'est pas forcément bien, mais à y mettre moins de sens parce que je pense que je vois moins... après faut pas vouloir du bénéfice dans tout. Mais du coup, je vois moins le... je ne sais pas l'apport... mais c'est pas vrai, enfin. Oui, je pense que... parce que c'est un truc que je découvre sur le tard, et qui n'est pas dans ma culture d'animation de base, quoi. [E : Et ça a du positif ?] Eh bien, ouais, complètement. Enfin, évidemment, c'est super... En fait, enfin, nous on a pu se le permettre parce qu'on avait un très gros budget, mais ça dépend aussi de ce que ton groupe il attend et... et que bon tu peux te le permettre et... Oui, c'est chouette enfin... bah oui c'est chouette parce que... comme c'était ce que le groupe attendait, là c'était le moyen de créer des moments un peu d'émotion, et du coup il y a carrément la cohésion de groupe qui joue là-dedans. Même sans vouloir mettre de mots rien, c'est un bon moment, et t'es content de ça. »

### Le torchon, symbole de ceux qui ne se tiennent pas à carreau - Courcelles

Une particularité de conditions de pratique est observée à la Maison de Courcelles, où le torchon de vaisselle est devenu un véritable étendard, un objet-symbole de résistance, tandis qu'il leur a été recommandé, par les institutions, d'opter pour du sopalin. La vaisselle y est considérée comme une pratique importante.

## Un pour 4, projets facilités - Céline

« Cette colo ? Euh... bah... bah déjà le fait qu'on soit un animateur pour quatre... c'est vachement... différent que les autres colos... moi j'ai fait des colos où on était un pour douze... donc euh... ça permet de... bah déjà avoir plusieurs pôles comme ça, moi c'est la première fois que je le vois... après j'ai jamais fait des colos où il y a des pôles comme ça... où il y a toujours un animateur dans ces pôles-là... et que les enfants sont vachement autonomes sur ce qu'ils veulent faire, et qu'il y ait des projets... s'ils ont envie de faire quelque chose et comme on est beaucoup d'animateurs ça permet de... de faire leurs projets, si c'est possible. Par exemple cet après-midi je sais pas... on est partis en balade à vélo avec quatre enfants et... on était deux animateurs... enfin la plupart des colos c'est pas possible parce qu'on est pas assez d'animateurs en fait, là... deux animateurs pour quatre enfants euh... ah ouais, c'est énorme... donc... et... Courcelles je pense que ça favorise l'autonomie et... et c'est pas mal. »

## Le sécu (Courcelles) - Juliette

LE SECU « Bah déjà... ça de... enfin... là par exemple ici il y a un animateur pour quatre enfants... ce qui n'est pas habituel, normalement c'est euh un animateur pour huit euh... en dessous de... je sais plus... 4 ans je crois... trois bref... sinon c'est un animateur pour douze il me semble mais là un animateur pour quatre, ça laisse beaucoup plus de disponibilité et ça permet que l'animateur puisse vraiment accompagner les enfants, des petits groupes et être présent... que les enfants... ici en fait ils sont tout le temps en liberté entre guillemets donc euh... ça demande aussi un... un cadre assez euh... assez euh... présent enfin quelque chose qui puisse permettre que... qu'ils soient assez autonomes bah... qu'il y ait toujours des gens un petit peu partout... que les coins soient occupés par des animateurs... que le... par exemple le sécu il tourne tout le temps je sais pas si tu connais le fonctionnement ? [...] Bah du coup ici il y a... il y a... il y a quatre coins permanents on va dire qui sont toujours ouverts à la Maison de Courcelles... donc le coin « cirque », le coin « brico », le « trappeurs » et la « salle de jeux », donc des coins qui sont ouverts du matin jusqu'au soir... avec toujours un animateur présent dans ces coins... l'animateur donc ça tourne toutes les trois-quatre heures... et donc dans ces coins, il y a pas mal de matériel... de... de... de choses à faire les enfants peuvent soit faire euh... ce qui leur plaît et proposer ce qu'ils ont envie de faire ou l'animateur peut aussi proposer je sais pas au coin « cirque » de faire des parcours, de faire un jeu autour de la danse... enfin voilà c'est... c'est ça... après à côté de ça... il va y avoir au niveau de plus activité, il va y avoir les animateurs qui une fois par jour vont proposer un évènement... moi par exemple hier, moi j'ai proposé une animation petit-déjeuner... un petit-déj disco... enfin, voilà ce que les animateurs peuvent proposer, c'est... ça peut être le matin après-midi, une veillée... c'est un peu ce qu'ils veulent... et là les enfants sont libres de participer ou pas... à côté de ça va il y avoir les projets des enfants... donc ce qui... ce qui va émerger enfin voilà de leur... de leur désir... de ce qu'ils ont envie de faire... Donc aujourd'hui par exemple il y en a ils font des crêpes... il y en a qui peuvent faire du camping... qui dorment dans un tipi, qui... enfin... en fonction de ce qu'ils veulent eux... et à côté de ça, donc plus euh... il va y avoir tous les jours... une personne qui va faire le coordo... donc là c'est une personne référente de la journée... euh qui va donc euh... pas... qui va pas vraiment bouger de la journée et qui va gérer voilà... comment on met en place... comment on va organiser les projets dans la journée... comment, enfin... c'est le référent... c'est le... c'est la casquette un petit peu... c'est celui qui porte la casquette de la journée... et à côté de ça il y a le sécu qui va permettre au coordo, qui lui va pas bouger le coordo du

coup de savoir tout ce qu'il se passe dans la maison et en fonction de ce qu'il se passe d'aviser... de voir comment soit rendre un animateur disponible pour des projets ou des choses comme ça... donc le sécu il... il va à la rencontre de tous les animateurs et il va devoir enfin... rendre compte de l'attente de la maison un petit peu... voilà, euh ça donc voilà je fais un peu tous les rôles de tous les animateurs... il y a tous les jours deux animateurs qui vont en cuisine... »

### Le sécu... qui passe (Courcelles) - Juliette

LE SECU « À l'extérieur de la structure... Dans la cour par exemple ? Enfin... [...] Alors que les animateurs sont à l'intérieur ? [...] Hum ! Oui... parce qu'il y a toujours le sécu qui passe dehors pour... pour faire le tour... et s'ils sont dehors, généralement... ils sont euh enfin... par exemple de... là côté prairie... il y a le « trappeur » à côté donc il y a un animateur qui est au « trappeur »... après il est pas responsable des enfants qui sont en dehors du trappeur mais bon s'il y a un problème il le voit... après euh... bah il y a le sécu que... c'est son rôle de... de faire le tour de tous les espaces... et de... de toujours... de toujours passer même quand les enfants sont loin dehors quoi... »

### Le sécu de nuit (Courcelles) - Juliette

LE SECU DE NUIT « [...] il y a aussi le sécu de nuit euh... donc il y en a un du côté des petits, un du côté des grands, donc c'est une personne différente... un animateur différent tous les jours qui dort dans une chambre, dans la chambre du sécu de nuit... dans le lit du sécu de nuit... et qui est bah le référent pour la nuit, donc si les enfants ont un problème la nuit il viennent réveiller cette personne et le matin ils viennent le réveiller quand... pour lui dire qu'ils sont réveillés... et ensuite le sécu de nuit va réveiller le coordo de la journée et l'animateur petit-déj pour que la journée puisse commencer. »

### Wadors : Un pour 10 et des animateurs dédiés - Steve x5

« [E : Ouais ! Et il y a d'autres choses pour toi qui devraient changer ou qui pourraient changer dans l'animation ? Ou être améliorées peut-être ?] Qu'est-ce que qui pourrait être amélioré ? Après, au niveau tout ce qui est nombre d'animateurs pour certains nombres d'enfants, moi, ça me paraît correct, tout ce qui est ça. Enfin, c'est théoriquement un pour douze. Après la ville de Wadors, c'est un pour dix. Enfin, un pour dix, c'est gérable, après ça dépend aussi le public quoi. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 qui sont difficiles à tenir. Ce n'est pas du tout pareil hein ! [E : Ah non ?] Ce n'est pas le même métier ! Après ouais, des fois c'est peut-être plus... enfin mettre plus d'effectif sur certains groupes qui le nécessitent. Mais déjà, il y a pour tout ce qui est... les personnes handicapées, il existe déjà des... Il y a un animateur, par exemple... pour un autiste, il y a un animateur spécifique à lui. [E : Exprès ?] Voilà, il passe sa journée. Après, c'est une organisation à voir aussi, mais il est là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe. Mais, il a vraiment un animateur référent. Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible. Parce qu'enfin après, moi, j'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi ! [...] Par exemple, à Honoré, il y en a deux. Il y en a enfin, c'est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste. [...] Il y en a un, il a quand même des difficultés, mais enfin, il ne s'exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe. Il peut s'intéresser à un jeu même temporairement. Tandis que l'autre, enfin il n'est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, il va

frapper les autres, il va partir en courant au milieu d'un truc quoi ! À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés pour répondre à ça. [E : Ah ouais ! Il vous faudrait quoi alors pour ça ?] Soit avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper ou alors, être mieux formés là-dessus. [E : Pourquoi ? Il vous manque quoi ? Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur \* un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. Tu te doutes un peu de... Tu doutes un peu de... tu ne sais pas comment il réagit. Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider quoi ! [E : Est-ce que c'est dur de les comprendre ?] Oui ! [...] Eh bien oui ! Tu ne peux pas les... Ouais, eh bien, déjà chacun a sa spécificité, ce n'est pas général. Donc, même si tu t'es occupé d'une personne pendant très longtemps, si tu t'occupes d'une autre, ce n'est pas du tout le même, ce n'est pas du tout pareil. [...] C'est complètement différent. Et maintenant, on ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible. Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit, tout ça. Et enfin, même si les parents, ils nous expliquent. Dans certains cas, ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout. Après, peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué. [E : Toi, tu l'as déjà fait ça alors ?] Ouais ! Ouais, je l'ai déjà fait ! [E : Et, il y a d'autres choses qui devraient changer dans l'animation pour toi ?] Là, comme ça, ça ne me vient pas, Eh bien si ça me revient, je te dirai. »

## Davantage d'animateurs pour souffler - Laurie x2

« Vraiment quelque chose qui m'a marqué ? [...] C'est assez délicat, mais en fait, on était... donc, c'était en colo et on était... c'est des enfants assez perturbés dans leur vie de tous les jours. [...] L'organisme, c'est celui aux Ballons d'Alsace. [...] EJM ! C'est EJM. Voilà ! [...] Voilà ! Mais c'est généralement, c'est au Ballon d'Alsace, au Chalet. Et fait, il y a pas mal d'enfants qui sont sous traitement, pour les canaliser parce qu'ils sont hyperactifs ou autre. Et en fait, on était à la soirée du nouvel an et du coup, on a fait une boum. Et en fait, un des gamins qui a à peu près quinze ans, qui fait deux têtes de plus que moi et qui est vachement baraqué, sa copine l'a quitté, et là, il a tapé une crise d'hystérie. [...] Et, parce qu'il n'y avait pas que lui qui commençait un peu... Enfin, la boum, ça commençait vraiment à dégénérer. Et du coup, on a déclenché l'alarme incendie et on les a tous fait sortir dehors. Il pleuvait (rires) mais au moins ça les a calmés, et après, ils sont remontés dans leur chambre par couloir. [...] [Ça commençait à dégénérer], dans le sens où... enfin, ça commençait à s'agiter, il n'y en avait plus vraiment dans la salle. Il n'y en avait pas mal qui jouent dans les couloirs. Entre les histoires de couples qui commençaient à se former ou alors qui commençaient à « se détruire », c'était un peu n'importe quoi. Donc, voilà ! [...] Moi, du coup, il a fallu que j'aie me calmer quand même dans le bureau. Enfin, je ne voulais pas que les enfants me voient comme ça. Après, vu qu'on est généralement, quand c'est des colos comme ça, on essaye de prendre plus d'animateurs que prévu pour qu'il y ait toujours... Enfin, si animateur a un souci ou autre, qu'il puisse aller ne pas se reposer mais genre prendre 5 minutes pour souffler et évacuer. Et après, eh bien, en fait, quand ça a été comme ça, on a fait un retour par couloir dans les salles d'activité qu'il y avait. Et j'avais une tête mais totalement décomposée et du coup, je leur ai dit... enfin on leur a dit ce qu'on pensait quoi qu'enfin, clairement que ça n'avait pas été. Donc voilà ! Mais ça a été, c'est en même temps, ça a été

pas la pire colo mais presque. Mais entre animateurs on s'entendait tellement bien que... En fait, dans l'ensemble, c'est enfin, les enfants c'était vraiment horribles, mais enfin, on a plein d'histoires, plein de... enfin, on a tout eu : fugue, tentative de suicide... Enfin, tout, vraiment tout ! Bagarre. Enfin, s'ils avaient envie de nous insulter de salope, ils le faisaient. Enfin, ils n'avaient aucun respect pour nous. Et, on vraiment tout eu mais le soir quand on se retrouvait entre animateurs, on s'éclatait tellement que « *Eh bien ! Vas-y, je reste, tant pis, le lendemain, je...* » mais il y en a oui, ce n'était pas simple (rires). En fait, on s'est bien amusé et je sais très bien que si on me repropose de la refaire, je la referais. »

### Ciseaux à bouts ronds dans le panier de l'organisateur - Léa

« De toute façon, les cutters, ils sont tout en haut de l'armoire, dans une boîte, et ils ne peuvent pas s'en servir tout seuls... Après une paire de ciseaux, ils vont les prendre, c'est des ciseaux ronds, il n'y a de problème, ce n'est pas dérangeant. [...] Il y a des activités où... s'ils veulent faire un décor parce qu'on prépare un spectacle, ils vont faire des décors en carton *et cætera*. Si c'était une fleur à découper, que ce n'est pas hyper compliqué à faire, et qu'il est tranquille, il est posé, il n'y a pas de souci, je vais être à côté de lui, je vais lui dire « *ok, ce n'est pas un souci* ». Si c'est un décor hyper compliqué, avec bien des formes, qu'il commence à s'agiter, je lui dirais « *pose-le, je le ferai après, il n'y a pas de souci, fais autre chose mais je préfère le découper tranquillement sereinement, plutôt que tu le fasses* ». »

### « On rigolait avec Tony et on parlait de ça... » (Proximité avec l'organisateur et risque comme objet de discussions) - Maëva x2

« À la tonnelle de pause tout à l'heure ? [E : Où ça ?] À la tonnelle de pause juste avant. On est montés boire... boire un café quand on a fi... [E : Ah non.] C'était juste avant d'aller faire le ménage. Bon bah voilà, c'était justm.... avant de faire le repas du coup on rigolait avec Tony on parlait de ça et... il y avait des enfants assis dans l'herbe, on était là « *bah non... il peut y avoir des tiques dans l'herbe du coup demain on les interdit d'aller dans l'herbe...* » Ça peut aller très loin si on pense comme ça. Les enfants... Il y a des risques partout en fait. Du coup c'est bien de cadrer c'est... bien de faire attention mais si on commence à tout interdire et à suivre la législation, bah on ne peut plus rien faire avec eux et... et c'est dommage (rires) on passe pas de bonnes vacances, quoi... Du coup c'est bien, euh... il faut un juste... enfin un juste milieu, quoi.... Voilà, après c'est voilà... chaque colo fait comme il peut et... avec ça... c'est pas... (rires) [...] [E62 : Tu es partagée à quel niveau alors ?] Bah je trouve ça bien parce que forcément on confie les enfants euh qui ne sont plus avec leurs parents à... à d'autres personnes, et ils doivent être en sécurité, à ce qui leur arrive rien... mais si on... on suit tout dans ce sens et qu'on suit vraiment la législation à la lettre... bah on fait plus rien non plus à côté, enfin... à ce moment-là il y a plein de choses qui sont interdites et c'est horrible, par exemple là on devrait pas avoir le tipi là dans... enfin il y a plein de choses qui devraient pas être là, et qu'on a faites et euh... et voilà. Je sais pas... Nous on contourne pas vraiment mais... il y a des choses on n'a pas le droit d'avoir du polystyrène dans le bâtiment... bah pour un évènement on peut sortir du polystyrène et le ranger après quoi, voilà... c'est un peu des compromis... Qui font en sorte que... qui sont possibles et qu'on sait que... on peut ranger si jamais il y a un problème... Voilà, pareil au trappeur c'est des outils quoi, c'est un truc euh... ça peut être très dangereux (rires) on est d'accord... voilà c'est dans un cadre pareil... il y a l'animateur voilà, il y a des règles... et si c'est pas bien utilisé bah c'est retiré, voilà enfin... Voilà (rires). [E63 : C'est quoi ces règles des outils aux trappeurs ?] Euh... Du coup il y a pas mal d'outils,

bah il y a... une scie, il y a des couteaux, des Opinel justement ce genre de choses. Ce que je disais tout à l'heure avec l'Opinel tout à l'heure, c'est... les outils faut demander pour aller les chercher à l'animateur, que l'animateur sache qui a quel outil, fasse attention... et puis on montre comment on l'utilise et il faut bien les utiliser, voilà c'est tout... et il y a pas plus de règles que ça, non... c'est voilà. Une bonne utilisation et demander quand on les prend. Voilà. »

### Avec l'organisateur, on n'est pas d'accord sur tout - Juliette x2

« Ah j'ai oublié de dire, j'ai fait une colo l'année dernière avec des ados... voilà, du coup c'était « sports extrêmes à la montagne » pendant dix jours... du coup mes expériences de centre aéré je me sentais un peu limitée, parce que du coup j'avais envie de connaître d'autres structures, d'autres fonctionnements... même si du coup j'ai pris du plaisir à chaque fois que je l'ai fait même j'étais pas forcément toujours en accord avec euh... l'organisation... le... pas les valeurs mais disons le rythme un peu du centre aéré où faut préparer euh... l'emploi du temps... trois mois à l'avance... deux mois à l'avance... et faut s'y tenir... il faut... voilà que les enfants produisent un petit peu quelque chose à leurs parents pour montrer qu'ils ont... qu'ils ont pas rien fait... et j'étais pas toujours en accord avec ça c'est-à-dire tout le temps dans l'activité tout le temps... dans la production... du coup c'est... ça m'a enfin... voilà j'ai... j'ai pas... voilà je vois quelques limites du coup à ça... »

### Camper sur ses positions - Communauté de Communes du Canton du Mexin

Lors de la phase de pré-enquête, la discussion autour du camping entre Madame Vencel, CEPJ et le directeur du centre de Vipoule, organisé par la Communauté de Communes du Canton du Mexin pour laquelle celui-ci est animateur à la Maison de la Jeunesse durant l'année scolaire a duré un long moment. À une petite structure près, cet organisateur ne pratique plus le camping et différentes raisons se sont ainsi vues enchaînées : *"Il n'y a plus de camping, les élus jeunesse n'en veulent plus"* ; *"il y a de plus en plus de contrôles, on est bridés"* ; *"les animateurs ont de moins en moins d'expérience"* ; *"les parents sont moins prêts à faire partir en camping"* ; *"une fois on est partis, il y avait un gamin avec un sac énorme..."* ; *"la réglementation de l'alimentation a augmenté"*, ce à quoi Madame Vencel répondra que cette dernière n'a pas changé au niveau Jeunesse et Sports. *"Après c'est laver la vaisselle, essuyer avec du sopalin, garder des échantillons témoins..."*, ponctue-t-elle avant que l'enchaînement de raisons pour ne pas partir ne se poursuive : *"Les animateurs sont de moins en moins prêts à partir"* ; *"pour expliquer le contexte : un gamin s'est brûlé au premier et au deuxième degré lors d'une journée à la mer avec un centre de Chambon. En revenant il était bien, ils avaient tous eu de la crème solaire plusieurs fois dans la journée. Il avait dû louper une fois. C'est un accident, les directeurs ont reçu un courrier de la Communauté de Communes, etc. Ils ont été convoqués à la Communauté de Communes. Quand on a ce genre de problème [avec les élus], on a moins envie de partir en camping"*. *"Moi j'adore le camping"*, poursuit-il, avant de préciser qu'*"avant*

*[ils] faisaient quelques fois un grand jeu le soir, [ils] n'en [ont] pas même fait pas cette année*” et de poursuivre sa liste d’arguments en accentuant : *"les animateurs ne sont pas prêts à partir en camping"*, *"lors de la formation BAFA, c'est compliqué en février"*, explique-t-il encore, tandis qu’il participe en tant que formateur à cette session BAFA de la Communauté de Communes, organisée par les Ceméa de Picardie, laquelle inscrivant encore davantage l’entre-soi pratiqué dans cette Communauté de Communes où seuls les animateurs du cru et formés dans ce cadre peuvent travailler l’été. Il poursuit encore en jugeant ainsi les seuls campeurs de la Communauté de Communes à encore camper, à Vipoule, dans la structure ici visitée : *"Coccille, eux, campent ici et le camping c'est leur activité ! Pour moi, camper c'est des jeux à côté, etc."*. Interrogé sur d’éventuelles futures formations d’animateurs sur le camping, il explique d’une manière inattendue que *"ce n'est pas Francis [le coordinateur de la Communauté de Communes] qui bloque"*, poursuivant avec une énième explication qu’ils *"ont eu un père cette année qui est venu [les] voir et [leur] a dit de ne pas faire de [jeu du] loup-garou"*. La question posée sur une formation sur ce thème à un autre moment de l’année que le stage BAFA étant enfin détournée...

#### Spécialité camping obligatoire ? - Laurie

« [E : Il n’y a pas de vie en commun, un camping ou quoi que ce soit ?] Non ! Parce que c’est pareil si on veut faire un camping il faut avoir... on fait des perf. Et il faut avoir fait une perf camping. Et nous, on ne peut pas faire de camping. [E : C’est obligatoire ?] Oui ! C’est obligatoire ça. [E : D’accord ! Personne n’en fait Tu n’en fais pas toi par exemple ?] Non ! Parce que je n’ai pas fait de perf camping donc je n’ai pas le « diplôme » pour faire camping. [E : Donc, ça c’est partout pareil ?] Oui ! Après là pour les CAJ donc c’est des ados de... ils ont 16 non 14-18 ans. Eux, ils partent en camping mais dans un camping. Donc, c’est différent. [E : Municipal par exemple oui ?] Voilà c’est ça, donc c’est différent. Mais nous, on n’a pas les moyens parce que c’est un centre. Et du coup, les enfants ne dorment pas sur place. Donc... [E : Et ça qui est-ce qui vous le dit que ?] C’est les directeurs. [...] C’est les directeurs qui prennent la décision, qui disent « non ». Généralement, dans les centres il n’y a pas de camping ou alors c’était... Au Château de Vipoule avant, ça se faisait. On avait le droit de planter nos tentes là-bas et il y a eu un truc qui est passé comme quoi maintenant si tu n’avais pas le « diplôme » pour faire un camping, tu n’avais plus le droit de proposer cette activité. Donc, ça ne se fait plus. [E : Il y en a qui l’ont ?] Je ne crois pas. Je ne sais pas. Si, peut-être, mais je sais pas. [E : Tu ne sais pas ?] Non ! »

#### L’histoire de l’œuf et de la poule (la suite) - Laurie

« [E : Toi, tu en penses quoi sur le fait de ne pas faire de camping ? Enfin de cette décision-là ?] Après, je peux le comprendre parce que le camping, enfin en soi ce n’est pas dû à tout le monde. Tout le monde ne sait pas monter des tentes, tout le monde ne sait pas préparer ne serait-ce que préparer à manger c’est totalement différent. Non, je pense qu’après je suis assez d’accord même si je trouve quand même un peu dommage en soi, mais avoir besoin d’une formation, non au final je trouve ça assez justifié. Ouais ! Je trouve ça assez justifié. Mais je trouve du coup ça devrait plus être mis en



avant et que ça devrait plus nous être proposé. [E : Par qui ?] Par l'organisme qui nous emploie par exemple. Genre eh bien voilà, on propose de faire je ne sais pas des formations camping. Ça pourrait être chouette ! [E : Parce que pourquoi tu dis que c'est justifié une formation ?] Parce qu'en soi, pour moi le camping en tant que tel, si ce n'est pas dans un truc municipal, enfin du coup ça serait au Château de Vipoule par exemple. Je pense que si tu n'es pas formé, tu ne sais pas comment t'y prendre. C'est comme tout, être animateur sans avoir la formation pour l'être, voilà quoi. Donc pour le camping c'est pareil. [E : D'accord ! Ouais ! Toi tu ne te sentiras pas ?] Après j'ai déjà fait des bivouacs mais en camping municipal. Donc, j'ai déjà un peu d'expérience dans les campings, mais je pense qu'il y aurait certains trucs qui seraient peut-être à approfondir ou des manières de faire ou parce que moi en dehors de construire, de planter les tentes Ikea ce n'est même pas Ikea c'est Décathlon... [...]... les 30 secondes je ne sais pas quoi. Je ne sais pas faire. Moi, je ne sais pas installer une tente. Nous, à chaque fois qu'on arrivait sur le campement, la tente cuisine, les couchages étaient installés. Donc moi, ça je n'ai jamais eu à installer. Donc nous, on avait des plaques chauffantes là, mais ça ce n'est pas non plus dans tous les campings. Donc, non je pense que ça serait nécessaire de faire savoir tout ça. Puis même je pense qu'au niveau du côté peut-être hygiénique ou je n'en sais rien, il y a peut-être des trucs à respecter qu'on ne sait pas forcément ou, ouais, peut-être des critères à respecter que sans la formation on ne sait pas. Je pense qu'il y a plein de choses à apprendre de ce genre de formation. »

### Le retour du camping (Impulsion) - Dimitri

« C'était juste une nuit ! C'était pour les réapprendre... en fait, c'est pour apprendre aux enfants à reprendre goût au camping... parce que... au fil des années la direction s'est aperçue que... bah le camping c'était un peu devenu... zéro quoi... Parce que les parents ils ont plus les mêmes attentes... ils ont plus... ils ont peur aussi les parents, c'est pas que les enfants, les parents ont de peur de laisser leur enfant à des... bah des personnes inconnues en fait... parce que ils nous connaissent pas plus que ça, quoi... Et euh... ouais... en fait on veut réinst... à Sergare on veut réinstaurer le camping... sur une semaine... donc c'est... en fait, le camping pour moi ça m'a formé aussi en fait... Ça m'a formé... pour différentes choses pour le camping, mais aussi pour l'organisation... pour apprendre à s'organiser... bon je dis pas que je sais pas m'organiser mais le camping c'est vraiment l'organisation pure et dure quoi, c'est... s'il y a quelque chose part de travers euh après... je dis pas que c'est compliqué mais... tuc ! tuc ! ... c'est... ouhouh... c'est chaud ! (rires) C'es... alors c'est la direction... C'est... [...] Alors c'est Raphaëlle Dumont. Bah voilà, c'est... c'est... enfin... je crois que cette personne-là. Et après ils ont tous dit « oui », « oui, « oui » ...et hop ! ça a été voté « oui », « allez on part... » hop ! c'est parti... on est partis ! (rires) Bah moi je pense que... c'est une bonne expérience... C'est bien... ça fait... parce que camping c'est vra... ça fait vraiment vacances... Puis c'est bien de couper un petit peu... hop ! il y a le centre, mais il y a le camping aussi... c'est hop ! c'est... c'est vacances, c'est... c'est bien... on fait d'autres choses avec les enfants aussi... Par exemple les veillées c'est... ils connaissent p... ils co... il y a certains enfants qui connaissaient pas la veillée... donc euh, voilà... c'est cool, moi j'aime bien... puis vu que j'ai fait... perfectionnement... séjour de vacances... Donc la... j'étais au taquet sur la veillée quoi. J'étais au taquet sur la veillée... je savais exactement ce qu'il fallait faire, donc... [...] Ouais, le camping ouais, c'est [marquant]... [E : Si je t'avai... je te demande un moment c'est...] Ouais c'est le camping. »

## Mis à l'épreuve - Laurie

« Et après, ça je trouve ça trop bien. On a un week-end de préparation, c'est-à-dire on part deux jours [...] Et avec les directeurs et tout. Et, ou en fait, ils nous mettent « à l'épreuve », c'est-à-dire qu'ils nous font dormir en tente pour voir si on est apte à aller sur des campings. »

### - Rapport aux animateurs et recrutement

## Bafa payé, service assuré - Loïc

« À mes 17 ans j'ai commencé... en fait la plupart de mes amis étaient... étaient animateurs et mes parents ont été animateurs et directeurs et je me suis dit « *bon maintenant j'ai 17 ans faut que je commence à gagner de l'argent pendant... pendant les vacances* » donc je me suis dit je vais essayer de passer mon BAFA, par le biais de ma ville qui en gros on passe un petit contrat ils nous payent la moitié du BAFA je travaille avec eux dès que je l'ai, comme ça j'ai pu le passer à moindres frais on va dire... euh... première session ça s'est très bien passé c'est exactement ce que... ce que j'imaginai être l'a... l'animation... »

## Chambon - Laurie

« C'est eux qui nous payent notre BAFA. Enfin, c'est la commune, et après, ça fonctionne partout. Tu as la base, le stage pratique et la perf. Mais du coup, vu que c'est eux qui te le payent, tu te dois de faire trois mois pour eux, pour Chambon. [...] Tu es payé, c'est juste comme ça, ils sont sûrs d'avoir leur quota d'animateurs. Tu dois faire partie de Chambon, il me semble. Vu que c'est la commune qui te le paye, je pense que tu dois faire partie de cette commune [...] et des petites communes, la Comm de Comm. »

[...] « Ah non ! En centre généralement, on vient tous de Chambon ou de Wadors. Enfin là, pour les centres de Chambon c'est ça. Ou des petites villes des alentours mais il n'y en a pas des qui viennent de très, très loin quoi. [...] Non [il n'y en a pas du tout] ! [...] Parce que c'est, comment dire, généralement, les centres vu que tu rentres chez toi tous les soirs... il vaut mieux être près quoi. Que les colos, tu dors sur place. Donc ce n'est pas dérangeant mais les centres ouais. »

## Des bâtons dans les roues - Pierrick

« Ouais ! C'était à Chambon. Et donc, la première année, ça s'est très bien passé puisque j'étais encore très naïf. La deuxième année, j'étais dans les petits papiers. Voilà, donc, j'étais dans les animateurs qu'ils aimaient beaucoup, donc ça s'est très bien passé. L'année d'après, j'étais devenu... ça fait un peu prétentieux, mais disons que j'étais devenu un peu trop référent pour eux. C'est-à-dire qu'ils savaient que j'étais un anim 7 – 9, que j'étais un anim assez rôdé 7 – 9, que je savais ce que je faisais à peu près. Mais du coup, ils pensaient que j'avais trop pris la confiance alors que c'est juste que comme j'étais rôdé, j'étais plus moi-même quoi. Disons que je me lâchais plus, et ça ne leur a pas plu donc, c'est très vite monté. C'est ça qui est dommage, c'est que dans une petite ville comme ça, une fois que tu es plus dans les petits papiers, ça peut te retourner contre toi quoi. [...] « *l/s* », c'est la Com des Com, en fait, le gérant de la Com des Com et ses amis proches. Donc, en gros, le gérant de la Com des Com a des amis proches qui étaient généralement directeurs, et donc, qui étaient quand même un gros noyau assez solide et qui pouvait faire pression quoi. Et, enfin, pression quoi, je dis « pression » c'est... qui étaient dans la hiérarchie, s'ils ne voulaient pas me prendre l'été d'après, ils

ne me prenaient pas. Tu vois ? Alors que, je savais très bien les étés d'avant que si je postulais, j'étais pris. Donc, en gros, s'ils voulaient... Eh bien, je postulais pour les vacances d'été, pour les petites vacances, et la petite vacance d'après, ils m'avaient mis en maternelle. Alors qu'ils savaient que j'avais détesté la maternelle. Donc, j'avais pris ça pour un signe, je savais très bien qu'ils ne voulaient plus trop que je postule. Donc, ils m'avaient mis en maternelle, comme ça, ils étaient sûrs que ça allait me vacciner, et voilà. [...] Eh bien, je suis allé quand même faire la semaine de maternelle, mais après, je n'ai pas repostulé du tout. Je me suis dit « *ce n'est pas grave, ça me permettra de voir autre chose* ». Et, franchement, je ne regrette pas du tout de ne pas avoir postulé parce que maintenant je voyage de ouf. Franchement, je ne regrette pas. Ouais, voilà, c'est ça [c'est l'organisation]. Mais, en gros, si tu veux, il y a 5 personnes qui décident de toutes les équipes. Les 5 directeurs. Ils se réunissent. Hop, ils disent « *Eh bien moi je prends lui, je prends lui, je te donne lui, je te donne elle, nan, nan, nan...* ». Et à la fin, les équipes sont faites comme ça. Et donc, quand tu postulais, tu ne savais pas encore où tu allais te retrouver. Et, le truc, c'est que c'est une Communauté de communes où tu pourrais te retrouver à Chambon... Moi, ça m'arrangeait puisque j'habitais à Chambon, donc j'y allais à pied, ou ils pouvaient te mettre dans une commune à côté, mais tu as besoin d'une voiture. Et donc, s'ils voulaient t'éliminer, ils t'éliminaient. J'utilise des mots forts, mais s'ils voulaient t'embêter un peu, ils te mettaient à Furet ou un truc de ce genre et tu t'es obligé de prendre la voiture. Moi, s'ils me mettaient Furet, je ne pouvais pas. Donc je n'ai pas pris le risque, j'ai postulé ailleurs. Histoire de ne pas me retrouver en juin, apprendre que je suis à Furet, et que je ne puisse pas y aller, et que je doive postuler ailleurs quoi. Et voilà, donc, ça, c'est pour l'ACM. »

### MRJC : La ronde des animateurs - Indra

« Je me rends compte en fait quand tu es jeune, tu as un peu tendance à idolâtrer des animateurs, mais tu les idolâtres parce qu'ils te racontent ce qu'ils font dans la vie, parce qu'ils font des activités en dehors, qu'ils essaient de t'apprendre, parce que... Oui, il y a de tout ça quoi. [E : Toi, c'était ton cas. Il y a des animateurs que...?] Oui, carrément ! Oui, oui, oui. Bah surtout, il y en a deux ou trois que je retiens, qui sont au MRJC et que... Mais en plus, je trouve qu'au MRJC, c'est chouette parce qu'on a la chance de continuer de les côtoyer. Et qu'après, de jeune à anim, tu passes... tu puisses devenir ami avec eux, mais si ça m'a donné envie d'être animatrice aussi. »

[...] « Du coup, c'est comme ça que j'en suis arrivée là. (rires) [...] Il y a Thomas, qui se marie-là ce week-end, je ne sais pas si tu en as entendu parler. [E : J'ai cru comprendre oui.] Oui. Ça c'est... Thomas et Luc, c'est deux frères, et ils étaient souvent dans mes équipes d'animation quand j'étais jeune, et ils avaient vraiment le truc de pousser l'animation, mais jusqu'au bout, avec un fil rouge de dingue, même si t'es lycéen, et que t'as l'impression que tu ne peux pas accrocher à un imaginaire. »

[...] « On se lançait dans un élan d'énergie... on faisait des trucs de tarés... mais, oui, pour en revenir aux animateurs, oui il y a... Thomas et Luc, Groupf pareil, qui était un super animateur. Il y en a plein, en fait. Il y a Caroline. Oui, il y en a plein. Ouais, c'est... Enfin, moi je sais que ça m'a marquée. »

### La loi ne fait pas la formation – à Wadors

Rencontre avec la directrice : le seuil d'enfants à handicap est de 3 animateurs « spécialisés » dans le centre. Ces animateurs ici sont en plus dans l'effectif, mais ne sont pas affectés à l'enfant (« *il n'y a pas de cas lourds* ») – La directrice relève un manque de formation dans la ville de Wadors : « *on les accueille mais on n'est pas formés* ». « *Les directeurs recrutent et ils ne peuvent pas donner un enfant autiste à un animateur de 18 ans* » : « *on crée l'accident* ». Certains disent oui parce qu'ils ont besoin

de travail : « *on récupère le fond du panier* », après si l'enfant ne vient pas une semaine le risque c'est de ne pas travailler. Quand il y a des inscriptions le jour-même, on est pris au dépourvu : « *on pioche [pour trouver un animateur]* ».

« *C'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible* » - Steve **x5**

« Après la ville de Wadors, c'est un pour dix. Enfin, un pour dix, c'est gérable, après ça dépend aussi le public quoi. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 qui sont difficiles à tenir. Ce n'est pas du tout pareil hein ! [E : Ah non ?] Ce n'est pas le même métier ! Après ouais, des fois c'est peut-être plus... enfin mettre plus d'effectif sur certains groupes qui le nécessitent. Mais déjà, il y a pour tout ce qui est... les personnes handicapées, il existe déjà des... Il y a un animateur, par exemple... pour un autiste, il y a un animateur spécifique à lui. [E : Exprès ?] Voilà, il passe sa journée. Après, c'est une organisation à voir aussi, mais il est là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe. Mais, il a vraiment un animateur référent. Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible. Parce qu'enfin après, moi, j'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi ! [...] Par exemple, à Honoré, il y en a deux. Il y en a enfin, c'est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste. [...] Il y en a un, il a quand même des difficultés, mais enfin, il ne s'exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe. Il peut s'intéresser à un jeu même temporairement. Tandis que l'autre, enfin il n'est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, il va frapper les autres, il va partir en courant au milieu d'un truc quoi ! À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés pour répondre à ça. [E : Ah ouais ! Il vous faudrait quoi alors pour ça ?] Soit avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper ou alors, être mieux formés là-dessus. [E : Pourquoi ? Il vous manque quoi ? Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur \* un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. Tu te doutes un peu de... Tu doutes un peu de... tu ne sais pas comment il réagit. Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider quoi ! [E : Est-ce que c'est dur de les comprendre ?] Oui ! [...] Eh bien oui ! Tu ne peux pas les... Ouais, eh bien, déjà chacun a sa spécificité, ce n'est pas général. Donc, même si tu t'es occupé d'une personne pendant très longtemps, si tu t'occupes d'une autre, ce n'est pas du tout le même, ce n'est pas du tout pareil. [...] C'est complètement différent. Et maintenant, on ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible. Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit, tout ça. Et enfin, même si les parents, ils nous expliquent. Dans certains cas, ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout. Après, peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué. [E : Toi, tu l'as déjà fait ça alors ?] Ouais ! Ouais, je l'ai déjà fait ! [E : Et, il y a d'autres choses qui devraient changer dans l'animation pour toi ?] Là, comme ça, ça ne me vient pas, Eh bien si ça me revient, je te dirai. »

## Un organisateur pas dans les clous - Tiffanie

« [E : Et tu parlais du centre, enfin, où tu étais ?] Ouais, le mercredi. [E : Du coup, ils ne respectaient pas les lois.] Ouais, c'était en fait, j'avais une collègue d'absent, de ce fait, ce jour-là, eh bien mais c'est vraiment que deux sur le terrain avec 30 gamins. Et, franchement tout gérer, eh bien ce n'est pas possible. Quand tu as deux, trois gamins au-dessus de l'effectif, ça passe on va dire, mais là, 30 gamins pour des 3-5 ans, c'était juste l'horreur. [E : Hum ! Oui ! Je ne sais pas, comment ça s'est passé ?] Comment ça s'est passé ? J'ai attendu de quitter toute la journée, parce que tu ne peux pas être partout, de ce coup-là, tu es exigeante avec les gamins\* parce que tu n'as pas envie de leur dire 50.000 fois « *fais ceci, fais cela* ». Il faut qu'ils passent, ce n'est pas du tout individualisé. Forcément, tu n'as pas le temps de t'occuper de chacun, leur truc, l'activité eh bien moi, je trouve que c'est bâclé parce que tu fais un truc pas vite fait, mais tu fais un truc que tu ne peux pas les aider s'ils n'arrivent pas à figoler ou autre. C'est du gros quoi. C'est une garderie et rien d'autre. »

## Non conforme ? - Pierrick

« Par exemple, j'ai travaillé pour l'association Jing'Air à Maraut-le-petit. [...] Je ne sais pas si tu vois. Et, j'ai appris l'année d'après que je n'avais pas été repris parce que j'étais homosexuel. Donc, voilà, c'est les choses comme ça, alors que déjà les conditions de travail étaient très moyennes. »

### - Conditions de travail

## L'organisateur gère la fatigue : un mois pas deux - Omayma

« Dans ma structure où je travaille, on peut pas travailler deux mois dans... dans une structure... parce qu'ils estiment que voilà, un animateur il peut être très fatigué ou ça peut être pesant de travailler... ça peut être pesant de travailler pendant deux mois de suite, mais sinon sur un an on peut plus travailler deux mois... deux mois dans l'animation... »

## Organisateurs : avec et sans couvre-feu - Laurie **x3**

6 « Dans le sens où là, enfin par rapport aux colos, j'ai un organisme qui fait vachement gaffe à l'animateur, c'est-à-dire qu'on n'a pas le droit... enfin pour une colo c'est assez rare on n'a pas le droit de se coucher au-delà de minuit. [...] Ça c'est à Maraut-le-petit. Mais les colos après, c'est... enfin l'organisme en lui-même est à Maraut-le-petit... mais sinon les colos là j'en fais une à Cloque-sur-Mer avec cet organisme-là... pendant les vacances. Et ou enfin l'animateur doit être couché à telle heure, les réunions ne doivent pas dépasser le temps. Toutes nos activités qu'on fait pendant les 15 jours doivent être prêtes à l'avance, c'est-à-dire que quand on arrive en colo, toutes nos activités sont préparées, on n'a plus le droit d'y revenir dessus. Donc, ça des fois, c'est un peu dérangeant dans le sens où il faut tout prévoir à l'avance et que le soir en réunion, eh bien, on fait le bilan de la journée après on va coucher. Donc, on ne profite pas spécialement. Moi, généralement, ce que j'aime dans la colo, c'est qu'on se retrouve entre animateurs le soir et, enfin, qu'on déconne un peu et qu'on s'amuse. Mais après pour les centres, ce que j'adore dans Chambon, c'est qu'en fait il y a à peu près 6-7 centres dans Chambon. »

[...] 7-8 « Avec un autre organisme où je suis passé avec eux au Ballon d'Alsace, là enfin là c'est beaucoup plus libre en fait. L'animateur enfin gère lui-même son... enfin sa fatigue, son sommeil et même au niveau de l'emploi du temps on peut... enfin on peut le préparer pour la veille quoi. »

## Avertissements ! - Laurie

« Généralement, on fait... des fois, on me fait trop confiance. Enfin, une fois on a fait une sortie à Paris... Ah oui voilà. En fait, je suis partie sur Paris et la directrice a eu un souci avec la carte de l'organisme et, en fait, on m'a laissé avec plus de 300 euros en liquide dans mon sac, sachant que je suis un peu tête en l'air (rires). C'est voilà. Mais après, il ne s'est rien passé. Ouais des fois on me fait trop confiance par rapport ça, enfin on me confie des choses de valeurs. Mais après, c'est des trucs bidon, mais 300 euros en liquide sur Paris ? Voilà quoi. [...] C'est surtout comme ça qu'on me donne... des fois, on me donne trop de responsabilités dans le sens où je dois tout gérer dans une sortie parce que, eh bien, le directeur, il n'est pas là. Donc c'est « moi », qui prend les responsabilités. Dans une sortie, je gère tout de A à Z. Enfin : payer, prendre la facture, j'ai un petit groupe d'enfants avec moi, on me donne les clés du minibus, c'est moi qui vais conduire. Voilà ! [...] Après, moi ça ne me dérange pas, hein ! Mais s'il m'arrivait quelque chose, là ça pourrait être problématique enfin pour moi quoi. Moi, je pourrais risquer, enfin pas risquer gros mais genre si je suis amenée à perdre de l'argent ou autre, moi je peux avoir un avertissement dans mon dossier quoi. [...] Un avertissement ? Après, c'est dans ton dossier et quand on t'embauche, cet avertissement est perçu par l'employeur. Voilà. Mais c'est surtout avec l'organisme Jing'Air. Oui. Je ne pense pas que les autres colos font ça. [...] Là c'est je crois que c'est que dans l'association Jing'Air avec les autres directeurs... avec qui je bosserais, l'avertissement serait présent. Oui ! [E : Mais, on peut être averti pour quoi alors ?] Là par exemple si je ne sais pas, ça peut être pour des trucs... ce n'est pas des trucs graves en général, mais genre là si les enfants n'ont pas pu aller à la Cité des Sciences parce que j'aurais perdu l'argent... j'aurais pu dans mon dossier, enfin dans le dossier Jing'Air, ça aurait été mis enfin peut-être je ne sais pas « *n'est pas capable de garder, enfin de gérer une sortie* » par exemple. Ça ne m'est jamais arrivé. [E : C'est déjà arrivé à d'autres alors ?] Je ne crois pas ! Il y en a juste après, ça ce n'est pas bidon, mais il y en a une qui a été flashée et du coup eh bien, elle a payé l'amende, c'est elle qui a pris le point et ça a été marqué. »

## Pourriez-vous nous prêter nos locaux ? (Incompréhension) - Steve

« C'est quand même plus important après, au niveau des structures, généralement. Enfin, par exemple, on a un gymnase à côté, on ne peut pas y aller. [...] Moi, je ne sais pas pourquoi. [...] Mais, on ne peut pas y aller. Donc enfin, c'est un peu dommage quoi. On est à côté d'un gymnase, des fois il pleut, on est obligés de rester avec les enfants à l'intérieur. Alors qu'on a un gymnase à côté, on aurait pu peut-être y aller, mais on n'a pas l'accès parce que c'est réservé par d'autres. On n'a pas eu la possibilité de l'avoir donc. Ça c'est des trucs un peu... Enfin, c'est dommage parce qu'on pourrait avoir des choses. Même là, par exemple, il y a l'école à côté, enfin il y a des salles, elles ne sont pas utilisées l'été. Et puis là, on se retrouve tous comprimés dans un petit endroit, ça pue. Enfin, quand même là, la fin de journée, ça pue, il fait chaud. Tellement, tu es tout le temps dans la même salle. Enfin, si c'est éclaté... si le centre est éparpillé un peu partout, on respire quoi. Il y a des salles là-bas inutilisées, pourquoi on ne pourrait pas les avoir quoi. [E : Et tu sais pourquoi ?] Parce que ce n'est pas les... là-bas, c'est l'école. Là, c'est le centre de loisirs. [E : Ah oui ! Là, ce n'est que le centre alors ?] C'est le centre de loisirs. Voilà. Donc, ils ont leurs salles à leur disposition. Ça, c'est l'école. Ce n'est pas géré par la même personne, donc s'il n'y pas de pont entre deux... Avant, je travaillais à Honoré, donc il y a à peu près le même nombre d'enfants, mais il y a 5 groupes. Alors qu'ici, on en a 4. Eh bien, du coup, on dispose d'une salle en plus. À la base, le centre a 4 salles. Mais, par contre, ils ont une

salle à disposition en plus pour l'effectif, enfin pour pouvoir caler tout l'effectif dans le centre. Ils ont une salle supplémentaire qui appartient à l'école normalement, qui est mise à disposition pour le mois de juillet. Et pour le mois d'août, on n'a que 4 salles parce que l'effectif est un peu moins important. Du coup, on retrouve 4 groupes avec 4 salles. Mais là, c'est adapté en fonction... Enfin, c'est des trucs bêtes, des salles, elles sont à côté, on ne peut pas y aller, c'est con quoi. Ça ne demande pas grand-chose, mais c'est l'organisation. Et nous, on ne peut pas influencer là-dessus. [E : En tant qu'animateur ?] En tant qu'animateur ! »

[...] **x2** « [E : Et pareil, le gymnase, tu sais pourquoi vous ne l'avez pas ?] Le gymnase, je ne sais pas. J'avais demandé au début du mois si... Enfin moi, j'ai... dans mon planning, j'avais prévu des activités dedans. J'avais demandé au début du mois si c'était possible de l'avoir, on m'a dit « *Non ! Ce n'est pas possible !* ». Après, j'avais redemandé, mais je ne me rappelle plus pourquoi. Tandis que, eh bien justement à Honoré, il y a des gymnases, c'est... enfin, il faut les réserver quoi. Mais, si on les réserve, on l'a quoi. On prend le bus, on va dans le gymnase, et puis voilà, on fait notre activité. S'il pleut, on n'est pas obligés de rester tous dans la même salle, surtout enfin à 40 toute une journée. Si la journée est pluvieuse, il y a le préau. Mais pareil, enfin, le préau, on est 4 groupes, on peut pas tous l'avoir. Si la journée, il n'y a que de la pluie toute la journée, 40 dans une salle là-bas. Les enfants, il faut les comprendre aussi. Enfin, ils sont humains, tu ne peux pas laisser 40 dans une petite pièce comme ça. Ce n'est pas humain de faire ça, que ce soit pour eux ou pour nous. Ce n'est pas des conditions satisfaisantes. [E : Non ! Et donc, vous ne le faites pas ? Les mettre à 40 là-bas ?] Eh bien, on évite. Donc, au maximum, on éclate les groupes. On se répartit, on crée plusieurs activités en même temps pour permettre justement de fluidifier le groupe pour qu'ils ne soient pas tous ensemble à 40 en train de jouer au même jeu. Mais après, enfin, si on n'a pas le choix, on s'adapte. On essaye de trouver des solutions. »

### Avec l'orga, maintenant c'est 3 minimum ! - Loïc

« [E : Et ils pourraient être à l'extérieur de la structure sans vous ?] Euh... ça dépend... surtout depuis le... le plan Vigipirate... [...] Euh la législation a pas mal changé... avant on pouvait laisser partir deux enfants seuls, en leur donnant une heure de retour... maintenant on peut plus, maintenant il faut que tu sois au minimum 3. [E : Ah bon ?] Ouais. Donc euh... après ça dépend encore... l'enfant, si on sait que l'enfant il a qu'une envie c'est de s'en aller, on le laissera pas partir... si il y a des activités en cours, on peut pas partir... il faut que ça soit quelque chose de... de prévu... par exemple, ils veulent aller faire un tour au village d'à côté, on dit « *ok vous partez à combien ? Tu me donnes les noms... ok* », « *ils sont tous d'accord ?* », « *oui* », « *vous rentrez à telle heure, exactement ! et vous partez à telle heure, exactement ! et vous avez mon numéro de portable...* » et s'il y en a un qui le prend, on leur dit euh... on leur explique aussi « *pourquoi vous êtes trois ? Si vous êtes trois et qu'il y en a un qui se blesse, il y en a un qui reste ici, l'autre il vient nous chercher ou il nous téléphone* », « *comme ça nous on peut venir vous rechercher... on peut venir...* » donc... oui c'est gérable... on peut les laisser... on peut les laisser aller au village d'à côté. J'ai déjà... J'ai déjà fait, ça s'est toujours bien passé, il suffit de bien les coacher, bien de leur dire ce qu'il faut faire... ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire et... encore une fois emmener des enfants... enfin envoyer des enfants en lesquels on a... on a confiance et pas... pas des enfants qui sont... qui ont... qui ont l'envie de partir... donc, ouais. [E : Et c'est récent c'est récent ça c'est le fait de devoir partir à trois ?] Bah on en a reparlé cette année... cette année on en a... aux ré... aux premières réunions on a dit « *quand il y a des enfants qui partent, maintenant c'est à trois... les groupes c'est minimum trois c'est pas... avant c'était deux maintenant c'est trois...* »

*minimum trois... » [E : Qui est-ce qui a décidé de ça ?] (rires) J'en sais trop rien... on m'a juste dit ça, comme ça mais... j'ai dit « bon bah d'accord ! » On se plie aux règles. C'est peut-être interne à... à la structure, j'en sais rien mais... tout ce qu'on m'a dit c'est « si des enfants veulent partir, ils partent à 3. » Je sais pas, c'est pas quelque chose qu'on fait comme ça, on demande au directeur... on va pas dire... si le directeur il veut absolument que les enfants ne partent pas, bah ils partent pas. On lui dit « machin il peut partir ? », « non ! ». Bon bah ils partiront pas ! C'est pas qu'une décision d'animateur, parce que.. c'est la responsabilité de tout le monde, si l'enfant part. Donc il faut demander au directeur, si... si le directeur est pas d'accord, bah c'est qu'ils partent pas, personne partira... Voilà. Donc nous, ils étaient d'accord pour que les enfants partent au village d'à côté ou partent faire un tour près de l'église et revenir... s'ils étaient plus de trois. »*

### Un coup de main des anciens ? - Davy

« Euh... Travail des chefs, alors je pense à mes supérieurs, que ça soit au district ou à la province, peut-être qu'ils montrent peut-être un peu plus l'exemple, parce que c'est souvent des personnes qui travaillent au national, donc ils sont dans des bureaux. Et puis, on aim... j'aimerais bien de temps en temps qu'ils se disent « Bon ! Allez ! On va refaire une marche ou un week-end, et puis revenir sur des bases ». Souvent, ils oublient un peu trop ce qu'ils ont peut-être vécu dans leur jeu... Je me trompe peut-être hein, mais j'aimerais bien les voir un peu plus sur le terrain quoi. Il y a un responsable qui fait de la photo, qui s'occupe de tout ce qui est reportage et reportage photo. Il va sur le terrain, il prend des photos, il y va un peu plus, c'est plutôt bien. On a le commissaire fédéral qui va aussi sur les activités, sur les week-ends, *et caetera*, mais il y en a certains, je pense, qu'ils oublient un peu la base sur laquelle ils ont construit leur vie de scout, et c'est un petit peu dommage de ce côté-là. Donc, j'aimerais bien qu'ils puissent se rappeler de ce qu'ils ont vécu et de se dire « Eh bien, tiens, ça serait sympa de la refaire quoi ! » Et pas pour lancer des choses : « On va lancer ça, ça ! » Ouais, mais sur le terrain, un peu compliqué quoi. Voilà ! Mais, après, l'idée peut être bonne, mais sur le terrain ou au niveau local, c'est peut-être un peu plus difficile. [...] Un exemple, ouais ! On a eu, ce qui a été relancé cette année c'est la restauration des calvaires. L'idée est excellente. Ça, je reconnais de voir ces croix au coin des carrefours, à l'entrée de nos villages, de nos villes, est important. Ça parle de la richesse chrétienne de la France, et voilà, c'est sur la base sur laquelle la France est construite. Mais, bon, souvent, on a un peu de difficulté à le faire parce que les municipalités ne veulent pas trop s'engager là-dessus. Parce que nous, on va leur expliquer la démarche, pourquoi on fait ça, voilà, c'est de la restauration de patrimoine, rien de plus compliqué. Eh bien, souvent, ils disent « Non ! » ou ils ne répondent pas aux messages. Il y en a qui ne répondent pas, et puis, ils vont se dire « Eh bien, non ! C'est peut-être un peu compliqué ». Or, ce sont des idées qui sont excellentes, ça marche par endroits, mais dans d'autres, ça ne marche pas. Voilà. C'est un exemple commun, mais bon c'est... Et voilà, il faut qu'ils réfléchissent à ce qu'on ait nous, au niveau local, pour après proposer les choses. Mais, ce n'est pas facile. C'est comme tout chef d'entreprise qui peut lancer des choses, mais au niveau des différents services, ça a dû mal à coller, parce qu'il y a l'histoire du service qui existe et c'est un peu complexe de les faire quoi. »



## - Budget

### L'organisateur, le directeur : budgets - François

« Ouais... j'ai travaillé qu'ici ouais. Euh... après peut-être un petit peu trop mais, c'est le budget par enfant parce qu'en ce moment ça, il baisse. Ça fait deux ans qu'il baisse. Du coup, on est obligé, par exemple, avant on partait à la sortie plan d'eau au début du centre et on fait toujours une grosse sortie à la fin du centre, c'était une sortie dans un parc d'attraction et le budget a tellement baissé qu'on peut plus le faire. Après, on fait quand même un truc super sympathique, on ramène des structures gonflables. On l'a encore fait en juillet sur le plateau d'évolution au collège. Du coup, les enfants, c'est des trucs qu'ils font pas tous les jours. Du coup, ils kiffent. Quand même, il y a des trucs qu'on fait moins qu'avant, enfin on essaie de... de bah justement vu que le budget par enfant il diminue, on fait moins de grosses sorties, par exemple parce que même si on voudrait faire une sortie sur Wadors, même sans rien dépenser, le car, ça coûte super cher. Du coup, bah c'est un budget... du coup euh vu qu'il y a un budget pour tout le centre, tu peux pas dire : « *ouais, mon centre, moi, mon groupe il va faire tout ça, tout ça, tout ça* ». Du coup, il faut vraiment répartir des trucs et pas faire que des activités dehors, ton groupe, et l'autre groupe il est qu'au centre et il fait rien. Du coup, on se posait moins la question avant, « *ouais on peut faire ci, on peut faire ça* », que maintenant on se pose plus la question parce qu'on sait qu'il y a un budget qui se rétrécit de plus en plus. Mais après, franchement, Fredo, il nous dit à chaque fois franchement, l'important c'est de faire plaisir aux enfants. Encore, j'ai encore demandé hier si avec les grands je pourrais faire une sortie cinéma, il m'a dit : « *ouais pas de souci, à la fin du mois tu feras une sortie cinéma* » et s'il reste encore un peu de budget, il leur paiera le Mac Do tu vois. Donc, ouais et après ça dépend du budget tu vois, on demande pas grand-chose, mais encore vendredi, on va faire du laser game, on va à la piscine lundi, on va faire, je sais plus quoi, un Bungy encore au bois tout, c'est des trucs payants tu vois. [E : C'est quoi ça ?] Bungy, c'est deux arbres, il y a un élastique et toi, t'es à fond et tu sautes en l'air. »

[...] « On part quand même deux semaines en camping, c'est pas de trucs... La bouffe, c'est nous qui la payons, c'est quand même un budget. »

### Les moyens d'animer - Quentin

« ... Après pas beaucoup de moyens, je trouve pour les centres... [...] bah tu... niveau goûter t'as bien envie que tes enfants aient bien à manger... fassent des belles a... des belles sorties... pas qu'ils... chaque année ils... tu te retrouves au même endroit pour voir la même chose quoi... J... changer de choses... bien... une globalité des choses quoi... Après euh... ouais, c'est ça... c'est si t'as des moyens bah tu peux faire beaucoup plus de trucs, c'est beaucoup plus simple quoi, mais tu... même si t'as peu de moyens tu peux toujours animer... c'est pas... »

### Les achats c'est filtré (On jette peu) - Thibault

« Et c'est vous qui décidez de ce qu'il y a à acheter ?] Non. [E : Non ?] Bah si... À je-ter ? [E : Ach ! Acheter] Acheter, oui, on donne... on donne notre avis, mais c'est filtré par... par au-dessus quoi. [...] Bah l'ass... bah l'organisme, enfin, ceux qui gèrent Familles Rurales Amphinette. [...] Donc si ! Nous on donne... on donne nos listes et tout ça, mais c'est quand même... [E : Ah oui, avant ?] Oui. C'est quand même filtré quoi. [E : Hum, hum. Et quand tu disais « à jeter », il y a des choses que c'est vous qui jetez quand...] Bah On a du mal à jeter, à jet-er du coup, parce que bah on n'est pas sûr de ravoir derrière, donc... si vraiment c'est épave, oui on jette. »

## Les moyens de s'amuser - Indra

« Tu vois là on a pu faire de l'ULM. Du coup, on a emmené les jeunes faire de l'ULM quoi, c'est un... Je pense qu'il y en a qui en referont peut-être jamais de leur vie. Du coup, c'est quand même... c'était chouette quoi, tu... Tu en as quand même, c'étaient des... parce que pour eux, c'est un séjour qui leur coûtait moins de 200 euros. Et du coup, comme il y a le... tout l'aspect médical, c'est quand même financé par les gros labos, par tout ça. Donc, tu as plein de budget, mais tu en as qui viennent de milieu social, et des fois, t'en as qui ont des parcours de vie vachement durs quoi enfin... et du coup, de leur permettre ça. C'était cool. Puis, du coup de le partager avec eux aussi, c'est cool. »

### - Le recrutement des enfants

## Publics homogènes, publics hétérogènes - Loïc x2

« Euh en fait je suis plutôt... plutôt calme comme animateur, je suis pas celui qui va faire les bêtises tout le temps, celui qui va faire rigoler tout le temps, je suis très calme et je suis très... j'ai des règles bien précises... les gros mots c'est interdit complètement ! complètement interdit... euh je suis très dans le respect, je suis très dans le calme, je suis très dans la... dans la préparation... et souvent j'invite les enfants à m'aider là-dedans, enfin je prépare pas... je prépare pas seul, j'essaye toujours de préparer avec les enfants, de partager avec eux et en colo surtout dans les colos où... parce que c'est surtout des enfants placés... des enfants euh qui viennent tous quasiment de la DDAS ou de... de famille d'accueil... ou de la Croix Rouge, donc... c'est plutôt des enfants qui... on s'occupe pas trop d'eux chez eux en fait... c'est pas, enfin... parce que j'ai l'impression que ce que j'aime bien c'est que... quand je leur mets des règles c'est... c'est tout ce qu'ils demandent... ils demandent juste des règles parce que... chez eux il y a pas de règles, chez eux ils font ce qu'ils veulent, alors que si on leur pose des règles ils se sen... enfin ils se sentent bien... alors quand on fait ça en centre aéré c'est beaucoup plus difficile à mettre en place parce que les enfants le soir ils rentrent chez eux, on n'a pas le temps de construire avec eux, construire un... une sorte de lien donnant-donnant... *« si toi tu fais pas de bêtise, moi je suis cool, si tu veux participer, tu m'aides, je t'aide »*... C'est... En centre aéré c'est beaucoup plus dur de... de faire ça parce que quand ils rentrent le soir, bah tout ça, tout ce qu'on a fait la journée c'est parti, quoi... ils se souviennent juste de des activités, ou des trucs par exemple qu'ils ont fait, ils se souviennent pas du reste... enfin c'est l'impression que j'ai mais c'est... en discutant avec mes directeurs c'est ce qui... c'est ressorti je pense... donc euh ouais... et puis le... le paysage... on les amène dans un endroit qu'ils ne connaissent pas, donc ils sont encore un peu plus au dépour... au dépourvu, donc on se doit d'être encore plus avec eux... ils sont dans des endroits qu'ils connaissent pas, sans téléphone, sans ordinateur, sans... sans les parents... tandis qu'en centre aéré ils sont chez eux tous les jours, ils sont toujours chez eux, il n'y a pas de dépaysement, il y a pas de... ils sont pas perdus, on n'a pas besoin de les... les guider. Ils connaissent déjà tout. Ça c'est mon ressenti ent... de la différence entre centre aéré et les colonies... et pourquoi je préfère les colonies ? Parce qu'on peut plus construire on... on est moins dans la précipitation, on est plus dans... ouais le partage et euh... on a du temps... on a du temps pour faire ce qu'on veut... on n'est pas pressés... voilà.

[...] Bah si on n'y est pas confronté... soit on y a pas aidé, soit on se force à pas le penser ou peut-être... peut-être consciemment ou peut-être inconsciemment je ne sais pas mais... ouais tout ça... là

on n'a pas le choix ça nous saute aux yeux... ça nous saute aux yeux mais quand... quand des enfants nous le disent... ouais bah on se dit d'accord ou quand on apprend à... quand on lit son dossier, on se rend compte que... il a tel problème, tel problème, tel problème, on se dit bah oui il y a des gens comme ça... puis pour autant c'est un enfant comme les autres, faut s'en occuper, il est là pour passer des vacances, on va lui faire passer des bonnes vacances, après tout le reste... tout ce qu'il y a derrière... donc oui si... si on le voit pas, on se rend pas forcément compte... ouais ! [...] Bah ça dépend... des milieux sociaux... pas mal... quand j'étais en centre aéré c'était... j'ai eu ma... ma première... mon premier centre aéré c'était dans un tout petit village avec beaucoup d'enfants de... de chefs d'entreprise... donc... très bonne situation familiale... mais pourtant c'était... et mon autre centre aéré c'était avec des enfants un peu moins... c'était beaucoup plus vaste vu qu'il y avait beaucoup plus d'enfants et... c'était dans mon village donc il y des... Picardie enfin Cadette c'est une des villes les moins... les moins riches de Picardie... donc on a beaucoup d'enfants de... de... de prolétaires quoi d'enfants... de travailleurs de... d'usine qui sont à l'usine... donc déjà on... on voit la différence... rien qu'entre ces... ces deux-là... souvent il y a beaucoup plus de... de problèmes... de problèmes euh... mentaux, de problèmes de famille... des enfants qui sont retirés de leurs familles, il y en a beaucoup plus... et euh... donc forcément il y a des... il y a des réactions un peu différentes... je dirais plus contestataires plus euh... violentes même des fois... quand on va dans les classes sociales les... les plus basses... et avec euh... et à Pétrid bah c'est... c'est en... c'est encore... c'est un peu... c'est beaucoup plus différent, parce qu'il y a des enfants qui sont vraiment... la différence de milieu social elle est vraiment extrême des fois... il y a des enfants qui sont... fils d'ingénieur et qui viennent là... et il y a des enfants qui n'ont jamais connu leurs parents... qui changent tout le temps, dont leur famille d'accueil et ne s'occupe pas du tout... et... et donc oui, la différence c'est la cohabitation est... est assez euh... est assez euh... comment dire... houleuse on va dire... ils s'entendent pas tous très bien mais euh je pense pas que le facteur... de la situation familiale euh... suffise à ce qu'un enfant soit bien ou mauvais. »

### Des aides pour partir - Laurie

« Oui ! Ils partent quand même, mais je veux dire, c'est des enfants qui comment dire. En colo, ils partent mais généralement c'est parce que enfin c'est payé. Ce n'est pas eux qui payent la colo, c'est payé par... et ils n'ont pas la chance de partir en vacances comme tout le monde par exemple avec leurs parents ou des choses comme ça. Et ça leur permet vraiment de, mais là je parlais surtout pour les centres, mais sinon en colo c'est plus simple forcément de leur faire découvrir autre chose. »

### Une colo, plusieurs tarifs ! - Indra

« En fait, d'habitude, au niveau quota, tout ça, on était plutôt confortable, enfin, ça allait. Là, on s'est retrouvés dans une boîte à animation, où les enfants, ils avaient des cours de soutien scolaire le matin, et l'après-midi, c'était voile, poney, équitation, tout ça. Et il y en a qui avaient même pas d'activité. Donc, il fallait occuper 5 jeunes, alors que les autres, ils allaient faire de la voile... tout ça parce que les parents ils n'avaient pas payé le tarif d'activités, enfin... Et on était 4 animateurs pour 40 gosses. Et moi, c'était la première année que j'étais diplômée BAFA. Et je me retrouvais à être la plus expérimentée. Et du coup, c'était dur. [...] Je n'avais pas l'impression de faire de la qualité, proposer de l'animation de qualité, et du coup... Enfin, en fait, tu n'as jamais le temps parce qu'en plus, c'étaient des enfants de 6 à 16 ans. Même quand tu dois séparer les groupes mais que t'es que 4 animateurs, enfin... respecter les rythmes différents des enfants et tout, c'est... »

## Une religion non obligatoire - Alice

« Je suis baptisée et, après, je ne suis pas pratiquante, mais je ne crois pas en tout, mais je crois en certaines choses oui. » « C'est un mouvement laïc. Dans le MRJC, il y a le mot « chrétien » donc c'est présent, mais après ce n'est pas obligatoire. En fait [...], n'importe quel jeune peut venir, baptisé, non baptisé, musulman, enfin toutes religions. Puis après, en général, on propose des temps de religieux, mais ils ne sont pas obligatoires. Il y a d'autres temps qui sont proposés, de plusieurs réflexions, mais pas religieux ! »

## La SATÉD - Thibault x2

[E : Et c'est une association où les enfants sont atteints... ?]... de troubles envahissants du développement et plus principalement d'autisme. [...] C'est... enfin ça dépend, il y a plein de profils différents, mais à... à la base, donc c'est des difficultés à... à avoir un contact social avec les... les... les gens qui l'entourent... généralement, enfin, à la base, on a l'image de l'autiste qui est dans sa bulle, qui va dandiner sur sa chaise, et... mais après, il y a plein de profils différents, il y a des enfants qui vont... qui sont verbaux et il y en a d'autres qui ne sont pas verbaux, il y en a qui sont... qui sont dans l'interaction, donc, ils vont ch... quand même chercher un peu la communication, avec soit l'animateur ou d'autres enfants ou d'autres animateurs. Il y en a non, ils vont pas chercher à communiquer plus que ça. Ça peut être... bah des situations de crises où l'enfant se sent frustré. Enfin l'enfant autiste n'aime pas déjà, il n'aime pas trop attendre. Donc, du coup, l'attente, ça peut être difficile à gérer et pour lui et du coup pour l'animateur quand le... l'enfant monte en pression. [...] Bah ça dépend... des moments, il va juste s'énerver, crier et puis te faire comprendre que bon bah... à la piscine, c'est tout de suite, c'est pas dans dix minutes. Puis bon bah des fois, il peut te mordre, te tirer les cheveux, te mettre une petite beigne au passage. (rires) Et du coup, ouais voilà... Après, décrire l'autisme en général, c'est compliqué, parce qu'enfin... il y a tellement de profils différents de... d'enfants que... à la base, l'autisme c'est un enfant qui a du mal avec les... avec l... son environnement, les personnes qui l'entourent et qui va se rassurer dans des comportements similaires. Alors, le cliché de base, c'est le balancement sur la chaise, mais ça peut être collectionner des objets, le garder toute la journée dans sa main ou... ou un objet qu'il va garder tout le temps sur lui, un doudou, un... n'importe quoi. »

## « Cette année, j'ai fait une colo avec des jeunes insuffisants rénaux » - Indra

« Cette année, là, j'ai fait une colo avec des jeunes insuffisants rénaux. Donc ils sont dialysés ou greffés. Donc, il y a vraiment un grand suivi médical, mais c'est une colo. »

## Des limites d'accueil bienvenues au regard des conditions d'accueil actuelles - Steve x5

« [E : Ouais ! Et il y a d'autres choses pour toi qui devraient changer ou qui pourraient changer dans l'animation ? Ou être améliorées peut-être ?] Qu'est-ce que qui pourrait être amélioré ? Après, au niveau tout ce qui est nombre d'animateurs pour certains nombres d'enfants, moi, ça me paraît correct, tout ce qui est ça. Enfin, c'est théoriquement un pour douze. Après la ville de Wadors, c'est un pour dix. Enfin, un pour dix, c'est gérable, après ça dépend aussi le public quoi. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 qui sont difficiles à tenir. Ce n'est pas du tout pareil hein ! [E : Ah non ?] Ce n'est pas le même métier ! Après ouais, des fois c'est peut-

être plus... enfin mettre plus d'effectif sur certains groupes qui le nécessitent. Mais déjà, il y a pour tout ce qui est... les personnes handicapées, il existe déjà des... Il y a un animateur, par exemple... pour un autiste, il y a un animateur spécifique à lui. [E : Exprès ?] Voilà, il passe sa journée. Après, c'est une organisation à voir aussi, mais il est là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe. Mais, il a vraiment un animateur référent. Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible. Parce qu'enfin après, moi, j'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi ! [...] Par exemple, à Honoré, il y en a deux. Il y en a enfin, c'est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste. [...] Il y en a un, il a quand même des difficultés, mais enfin, il ne s'exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe. Il peut s'intéresser à un jeu même temporairement. Tandis que l'autre, enfin il n'est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, il va frapper les autres, il va partir en courant au milieu d'un truc quoi ! À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés pour répondre à ça. [E : Ah ouais ! Il vous faudrait quoi alors pour ça ?] Soit avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper ou alors, être mieux formés là-dessus. [E : Pourquoi ? Il vous manque quoi ? Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur \* un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. Tu te doutes un peu de... Tu doutes un peu de... tu ne sais pas comment il réagit. Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider quoi ! [E : Est-ce que c'est dur de les comprendre ?] Oui ! [...] Eh bien oui ! Tu ne peux pas les... Ouais, eh bien, déjà chacun a sa spécificité, ce n'est pas général. Donc, même si tu t'es occupé d'une personne pendant très longtemps, si tu t'occupes d'une autre, ce n'est pas du tout le même, ce n'est pas du tout pareil. [...] C'est complètement différent. Et maintenant, on ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible. Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit, tout ça. Et enfin, même si les parents, ils nous expliquent. Dans certains cas, ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout. Après, peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué. [E : Toi, tu l'as déjà fait ça alors ?] Ouais ! Ouais, je l'ai déjà fait ! »

## Décloisonner ! - Charlotte x2

« Moi, dans la direction de l'animation, c'est justement, je trouve, l'ouverture des centres de loisirs à des publics en situation de handicap ou des choses comme cela. Je pense que ça se fait de plus en plus. Mais, il y a encore beaucoup de structures où ça ne se fait pas, et devraient faire des... enfin, au niveau de l'intégration, après, c'est en mon propre... c'est personnel. Mais, je pense que l'intégration d'enfants en situation de déficience ou de handicap moteur, ou de n'importe quoi en fait, ça serait quelque chose à favoriser de plus en plus. Je sais qu'il y a des séjours adaptés, ce genre de choses, mais des séjours mixtes, ça existe aussi, mais il n'y en a pas non plus énormément de séjours où ça se fait encore. Mais, par exemple, en centre de loisirs, je trouve qu'il y a encore beaucoup de centres où on n'accueille pas des enfants en situation de handicap. Je trouve que c'est quelque chose qui tend à se développer, et qu'il faut essayer de développer. Moi, je voulais le faire cette année, mais

comme j'étais en fin d'études, j'avais beaucoup de choses à faire. Je n'ai pas eu le temps de trop m'y pencher. Mais je sais que c'est un projet que j'ai pour la suite, de pouvoir intégrer des enfants et de mixer un peu, d'essayer de faire en sorte qu'on puisse accueillir des enfants dans ces situations-là. Alors, après qu'est-ce qui pourrait changer dans l'animation ? [...] Eh bien, faire du lien avec des associations ou des choses comme cela qui sont sensibles à ce niveau-là, de pouvoir enfin... À l'école, les enfants, ils ont des AVS, un animateur qui les accompagne. Du coup, la SATED propose sur certains centres de loisirs, mais, ça reste beaucoup en région wadorienne. Pour le coup, il y a des animateurs bénévoles qui sont inclus dans l'équipe d'animation, par exemple sur la ville de Wadors, dans le centre de loisirs, qui participent aux réunions, tout ça, mais qui sont là pour un enfant en particulier. Donc, que ça puisse se faire, que ça se développe sur le système, pas que ce soit des associations qui proposent, mais que ça se développe comme le système des AVS, que ce soit proposé vraiment par les systèmes d'animation, en disant : voilà, il y a un enfant, il y a une AVS à l'école. AVS, c'est Assistante de Vie Scolaire. Mais que ces AVS-là, elles soient aussi là sur les temps d'animation ou sur les centres de loisirs, l'été, avec ces enfants-là. Je pense que c'est quelque chose qui est faisable. Après, moi, de mon niveau, là ce serait plus généralisé, on va dire. Après, moi, de mon niveau, c'est plutôt justement mettre avec des associations comme ça, qui peuvent proposer ce genre de « service » où du coup, l'enfant va pouvoir être accueilli avec un animateur qui accompagne. Ou après, voilà, d'avoir un nombre d'animateurs plus important pour pouvoir accueillir ce genre de public. Ou peut-être même, je ne sais pas, des gens spécialisés dans ce groupe, qui travaillent là-dedans. Après, pourquoi pas faire des mixtes avec des éducateurs ou des trucs comme ça. Tout est envisageable, mais pour l'instant, ce ne sont pas des choses qui sont réalisables du tout. »

- Lien organisateur-parents

**Courcelles ! Tout le monde descend ! - à la Maison de Courcelles**

« Une visite individuelle est organisée à chacune des arrivées des enfants, qui peuvent même arriver en cours de séjour, avec les parents. Les espaces sont alors montrés, expliqués. Ce sont les parents qui les installent dans les chambres. »

**Des parents en accord (Courcelles) - Maëva x2**

« Bah ils peuvent se sentir en insécurité... c'est con s'ils se sentent pas en sécurité (rires) enfin je crois (rires) heu... heu... pas possible (rires) euh... ça va aller. [...] Ouais ! (rires) Euh... Je pense que ce qui les sécurise le plus... c'est euh de savoir qu'ils sont là pour euh... passer des vacances... des bonnes vacances... alors certains qui l'ont voulu, certains pas, parce que c'est les parents qui les envoient... et... c'est important pour ceux qui l'ont pas forcément voulu de savoir que c'était euh... l'intention de leurs parents, et que maintenant qu'ils sont là bah autant qu'ils passent de bonnes vacances, le fait que les parents soient derrière en accord déjà ça les met en sécurité... le fait qu'on pose un cadre, qu'il y ait des limites à ne pas franchir et bien ils sont en sécurité, parce qu'on les laisse en toute liberté, on peut se sentir vulnérable... voilà tout ça. Après forcément du coup il y a un cadre assez élargi donc... ils peuvent se sentir en insécurité... et ce qui peut les mettre en sécurité c'est... et bien... de faire attention à eux... euh... d'avoir un... un suivi assez proche... ce qu'on a essayé de faire... et, et... de faire attention à chaque enfant... d'être vigilant à... comment il se sent dans la colo... et le guider... l'accompagner s'il a besoin... voilà c'est toute la question de l'accompagnement qui va les sécuriser. »

## Spectacle de fin de centre ou fête pour les enfants ? (réciprocité de la relation parents-organisateur) - Léa

« Ouais, forcément, il y a des fois où on n'est pas... comme un spectacle, moi, je ne trouve pas ça... ce n'est pas que ce n'est pas utile, je trouve que ça force les enfants à faire quelque chose qu'ils n'ont pas envie. Ils font déjà une kermesse de fin d'école, je pense que ça les motive, pas tant que ça. L'idée de faire une chorégraphie *et cætera*, moi je ne suis forcément d'accord avec ça. Je trouve que c'est leur vacances, s'ils s'étaient motivés dans le mois « *on va faire une chorégraphie, notre groupe* » pourquoi pas, mais je trouve vraiment de leur imposer de faire une chorégraphie, ou faire des choses, alors qu'ils ne sont pas motivés, moi je trouve ça terrible. Avant c'était comme ça, on a eu un centre... enfin, l'ancienne direction préférait faire... de ramener des personnes qui faisaient des ateliers cirque ou des ateliers... comme ça, c'était la fin de centre, mais les enfants profitaient des stands comme ils sentaient, ou on a eu le fait, c'était une fin de centre Fort-Boyard, chaque animateur avait un stand et tous les enfants s'amusaient comme ils sentaient. Ils étaient plus spectateurs au final, ce sont eux qui faisaient des trucs, enfin qui profitaient. Moi je trouve le fait de faire un spectacle, où on doit encore faire des choses, alors ça ne les motive pas du tout de faire ça, des danses. Moi, je ne suis pas d'accord avec ce principe-là. Mais bon, du coup, on est obligé\*. C'est aussi des choses comme ça. Après on suit. Au final, les parents, c'est plus pour faire plaisir aux parents, je pense. C'est pour dire que leur enfant fait quelque chose à présenter, on le fait quand même. [E : Et les enfants, ils font quand même ?] Oui, du coup, ils font quand même. Bon, après, à la fin de centre, il y a tous les parents. Forcément, ils seront plus contents de le faire, mais c'est vrai que pour les motiver, surtout quand on leur explique qu'on va faire une chorégraphie, ils sont un peu moins motivés quoi. Puis, vu que les animateurs, en général, ça ne nous motive pas trop de faire ça non plus. Donc, on essaie de se motiver tous ensemble, c'est compliqué. [E : Et ils sont obligés de faire ça, ou... ?] Eh bien, là oui ! Du coup, ils étaient obligés. Du coup, si ça nous prend une matinée ou une journée, ça les ennuie. Donc, en général, nous, le temps du soir avec les animateurs, il y a moins d'enfants, on faisait les décors, on essayait de s'arranger\* pour qu'ils fassent le moins de choses. On sait que ça les embête. Donc, on sait que des grosses fresques, des gros décors, on essaie de se débrouiller pour faire le soir, à moins qu'il y ait des enfants qui voulaient faire leurs propres choses, on leur laissait faire le matin ou quand ils étaient là. Mais pareil la choré, on ne l'a pas faite avec les enfants, on a décidé de... s'ils voulaient rajouter des pas, on a rajouté, mais la base de la chorégraphie on l'a faite entre animateurs, parce qu'on sait que dans la célébration, on va faire une chorégraphie sur « *oh non, on n'a pas envie, on fait déjà à l'année* ». [E : Ils le disent ?] Ouais, il y en a qui disent : « *c'est bon, je fais déjà le guignol, en juin ce n'est pas pour le faire en juillet* ». Ça me fait rire mais je sais qu'ils en ont marre en fait. »

### - Le salaire des animateurs

## 2 mois de bénévolat de circonstance - François

« Moi j'ai de la chance c'est que Fredo c'est un directeur depuis assez longtemps et ils sent les choses. Il sent les trucs et la première année, même en tant que bénévole il m'a tout de suite fait confiance. »

[...] « Et du coup moi j'ai pris confiance et genre la première année où j'étais rémunéré, parce que j'ai fait ma première année en tant que bénévole et genre bah justement j'ai passé mon BAFA, c'était en

juin mon BAFA, en juillet, j'ai fait mon stage sauf que dès la fin de mon BAFA, j'avais pas pensé à mon stage encore, et c'était juste juillet et je suis allé voir Fredo : « *ouais, est-ce que je peux faire mon stage direct après le BAFA* ». Il m'a dit oui tout de suite sauf que d'habitude tu peux être payé en stage, mais là, il m'a dit : « *sauf que là, tu viens de me le dire une semaine avant le début du centre, je pourrai pas te payer* ». Moi, je dis : « *pas de souci* » tant que mon stage peut être validé. Tu mettras mon appréciation tout ça. Du coup, j'ai refait une deuxième année en bénévole. »

### Payés des clopinettes - Indra

« Enfin des fois, tu peux très bien faire un truc que tu n'as pas préparé et tout ça, et que ça se passe super bien, et des fois, un truc que tu passes plein de temps à faire et ça foire. Puis, c'est vrai c'est vachement énergivore. Le BAFA, il coûte super cher pour après, ce que tu peux espé... enfin, des fois c'est un peu d'exploitation quand même. Je vois la colo, qui ne s'est pas bien passée, là on était 4 pour 40 jeunes, tu es payé des clopinettes. J'ai dû les... je perds mes mots... j'ai dû contacter les Prudhomme pour toucher mon salaire. [...] x2 « Et bah je pense que l'animation... je pense que c'est un monde (rires), c'est quand même un domaine, qu'en même temps, c'est une chance, mais qu'en même temps c'est pas donné à tout le monde. Et puis c'est quand même un milieu dans lequel il y a l'opportunité de faire plein de trucs. Mais aussi, au niveau de la réglementation, il y a quand même... moi j'en parlais toute à l'heure, les... au niveau de salaire, le fait que t'aies rien de réglementé là-dessus, que des fois, tu es payé que 20 euros par jour, alors qu'en vrai, tu travailles en non-stop quoi, des fois même t'es dans un endroit où tu n'as même pas tes jours de congés et tout, ce n'est pas possible. Aucun... enfin personne ne peut bosser 15 jours, en pouvant être réveillé la nuit, parce que machin, il est malade, parce que... »

### Salaire peu élevé et horaires acceptés - François x2

« Euh après, je fais pas ça pour ça hein, mais parce que moi j'aime vraiment ça, mais je trouve que un animateur il est payé au jour. Mais il est pas assez payé par rapport à ce qu'il fait. Après, vu les horaires, enfin après c'est dans ce centre-là. »  
[...] « Souvent, je suis le dernier à partir d'ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j'ai l'expérience d'avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu'elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe comme t'as envie que de bâcler ton activité et dire : « *ah merde, j'ai oublié ça* ». Du coup, moi, je prends mon temps et du coup, voilà c'est ça. Il faut prendre son temps. Après juste ça, je trouve que par rapport à ce qu'on fait, c'est pas bien rémunéré, mais après moi, comme je te dis, je le fais pas pour l'argent. C'est un plus, mais je le fais déjà juste être au contact des enfants déjà, c'est mon kif, du coup, les voir s'amuser c'est mon kif du coup. Je sais que je fais des heures en plus pour qu'eux ils soient contents le lendemain. Je le vois plus comme ça que moi je perds mon temps à rester ici. »

### Mal récompensés - Thibault

« C'est-à-dire ? [...] Le salaire ! (rires) Non, si, le salaire vraiment. Je trouve ça ... du coup c'est pour ça que je parlais au début un peu d'emploi précaire, c'est que c'est un peu une honte de travailler pour si peu... c'est-à-dire que l'animateur il compte pas ses heures et... et du coup, enfin... il y a quand même, enfin... on donne beaucoup de notre personne, on donne beaucoup de notre temps et... je pense que déjà à ce niveau-là, c'est pas du tout récompensé. Euh... La position, aussi enfin... de



l'animateur par rapport au milieu scolaire, c'est les parents en gros, quand on parle de centre aéré et d'animateurs, ça... ils regroupent tout dans une garderie, en fait. C'est de la garderie pour eux. [...] Mais... Oui ! Enfin, moi, j'ai beaucoup entendu ça, et pas, enfin, c'est... Oui. Ils prennent plus ça pour une garderie, ils voient pas l'... l'objectif enfin nos objectifs à nous, quand... enfin, pour et envers les enfants, donc du coup, ils mettent leurs enfants au centre et voilà quoi. Donc, je dirais, ouais la... la posture, enfin, pas la posture, mais le statut de l'animateur et ce qu'il fait réellement, en fait. Enfin il fait pas que garder vos enfants et... et les occuper quoi, enfin. Il y a des trucs derrière quoi. Donc c'est vraiment ces deux choses-là, le salaire et... et le rôle et fonction d'un animateur... qui sont pas représentatifs. [E : Ouais, tu penses que ce n'est pas assez connu ? Pas bien connu... ?] Non, c'est mal connu ! C'est... c'est connu, mais c'est mal connu, enfin c'est... c'est, ouais... C'est ouais, ils regroupent ça sous le... « *On leur garde leurs enfants quoi* », c'est. C'est « nounou collective », si tu veux... [...] Alors que non, enfin moi, je ne me vois pas comme une nounou collective quoi. »

### Jour et nuit, sans congé... et sous-payés !? - Omayma

« Notre salaire ! (rires) [...] Oui, notre salaire ! J'ai appris, il y a pas longtemps qu'on était sous-payés ! (rires) [...] Oui. Bah j'ai pas cherché à comprendre non plus ! (rires) Non mais j'ai appris il y a pas longtemps, je parlais avec des... bah avec des animateurs, je sais même plus d'où ils venaient... On est... on s'était croisés entre animateurs à Carrefour... et euh... et j'ai entendu qu'on était sous-payés, alors moi j'étais mais choquée, j'avais envie de dire « *non, mais c'est une blague !?* ». Apparemment, on n'est même pas payés au SMIC. Donc, je vais rechercher ça, d'ailleurs, je vais aller... je vais rechercher... non, parce que du coup, moi ça m'intéresse, imagine ! On fait des journées, franchement, on fait des bonnes journées, quand même ! Bon, on a le plaisir de faire ce qu'on fait... Mais quand même, tout travail mérite salaire hein ! Donc, euh... Non. Donc ouais ! Mais apparemment, ouais le salaire... !\* (jouissif de l'exprimer) ...peut-être... Mais après, moi ça me dérange pas, honnêtement, je fais avec ce qu'on me donne hein... honnêtement, moi ça me suffit amplement, ce que... voilà... mais sinon, non, ce qui devrait changer euh pfff... moi ça va, honnêtement, dans ce que je fais dans l'animation, il n'y a rien qui me choque, je me réveille pas un matin en me disant « *olala ! Pourquoi... ça devrait pas être comme... enfin pourquoi c'est comme ça ? Ils devraient faire ci, ils devraient faire ça* » ... Franchement, non... Il y a... [...] »

### Salaire et plaisir d'offrir - Omayma

« Bah moi j'aime tout, j'aime... bah déjà j'aime les enfants ! (rires) Parce que sinon, je pourrais pas être animatrice... après euh... bah c'est de leur inculquer des choses, parce que parfois, bah mine de rien, à part jouer au ballon, on leur inculque plein de choses... on leur apprend... euh... on leur apprend plein de choses... après ce que j'aime, bah c'est... bah c'est qu'on découvre aussi nous en tant qu'animateurs avec les enfants, parce que... on joue *et cætera* à des jeux qu'on connaît depuis des années, mais au fur et à mesure du temps, on apprend plein de choses avec eux, eux nous apprennent des choses... euh après c'est... bah après on voit qu'ils sont heureux, on voit qu'ils sont contents, quand on voit... bah il y a rien que... ça c'est la satisfaction première, quand on voit que voilà, ils sont contents, qu'ils passent des super bonnes vacances, on se dit que... bah déjà on sert à quelque chose... qu'on n'est pas là pour... juste pour travailler, pour que le 25 il y ait la paye qui tombe... Tu vois on est vraiment contents, on se dit « *grâce à nous, ils ont passé de bonnes vacances quoi* ». »... et franchement, ça c'est... enfin pour moi c'est la meilleure des récompenses, il y a rien de mieux... quand tu vois des enfants heureux, tous les matins ils sont contents d'aller au centre, ils sont contents de te voir, ils

veulent faire plein d'activités, tu sais que c'est toi qui anime leurs vacances, alors que pour... enfin pour la plupart ils ont pas l'occasion, tu vois, l'opportunité d'aller... d'aller dans le sud ou d'aller dans des pays étrangers, ou même ne serait-ce qu'à Coirteux ou à Moustillouc, tu vois... il y en a qui ont... bah ils ont pas les... ils ont pas les moyens, leurs parents... »

### Tout le monde n'accepterait pas d'être sous-payé - Steve

« Eh bien ! C'est peut-être enfin les moyens, des fois structurels. Eh bien ! Par exemple, nous, enfin 40 dans une salle, je ne trouve pas ça normal quoi. Ça, c'est l'animation en lui-même enfin, les budgets sont quand même assez serrés. Nos salaires quoi par rapport au travail. Même si on aime notre travail, le salaire c'est quand même important. On ne travaille pas pour rien. On n'est pas bénévole. C'est vrai qu'on fait beaucoup d'heures, ce n'est pas payé... ce n'est même pas le SMIC horaire quoi ! Ce n'est quand même pas normal de ne pas être payé au SMIC horaire en France. Ça, c'est des choses... après, c'est plus ce qui concerne nous, les enfants, ils ne sont pas forcément... enfin, ça peut l'être aussi indirectement parce que ça attire moins de personnes dessus. Et, peut-être que des personnes qui pourraient être attirées par métier ne le sont pas à cause du salaire, et pourraient offrir beaucoup aux enfants. Forcément, il y a certaines personnes, ils ne vont pas faire ça parce que passer sa vie quelque part pour au final toucher moins que si tu travaillais 35 heures pour certaines personnes ça pourrait être compliqué. »

### Payés pour... - Steve

« On est payés pour qu'ils s'amuse. Moi, je ne vais pas dire « non », parce que moi ça me fait chier qu'il fasse ça. Principalement, c'est l'enfant avant quoi. »

### Animateurs : sous-payés, sous reconnus - Quentin x2

« Mmmm... Changer ? Euh... bah... peut-être... euh... enfin bon après moi, c'est mon avis, je trouve que le métier il est vachement bien, mais peu... peu... peu payé... pour nous animateurs... après ça dépend des structures comment ils payent aussi mais... t'as des petits centres [...] c'est juste que je trouve que le métier d'animateur est trop... enfin il est... t... les gens ils pensent que le métier d'animateur c'est simple... Je sais que par exemple moi je m'embrouille des fois avec ma mère qui est à l'usine... je rentre, je suis fatigué je vais me coucher, elle me fait « *tu es fatigué de ça que t'as fait ?* », bé je lui fais « *bah viens t'occuper de 22 enfants et puis on en reparle* », elle me fait « *ouais, viens à l'usine* », je f... « *oui, bé oui je connais aussi l'usine.* » ... mais je fais « *22 enfants c'est aussi fatigant, crois moi...* »... et tout le monde croit que c'est facile, mais... À la fin de la journée, je peux te dire que les chaussettes, tu... Hier les animateurs on était assis, les animateurs qui étaient pas de garderie, ils étaient posés euh... assis par terre hein... on se parlait pfff... moi je fais « *voilà... voilà...* »... mais c'est... la vision du métier elle est... tout le monde pense que c'est trop simple... [...] Bah euh... tu dis « *tu fais quoi ? Tu travailles où toi ?* », « *bah moi je vais à l'usine, toi ?* », « *je suis animateur* », « *ah ça va tu vas te la couler douce !* », « *bah... oui et non quoi... oui, je vais être au... je vais être dehors... je vais être... s'il fait beau je vais être bien... mais je vais être fatigué autant que toi euh...* » voilà... « *Je vais avoir du... du surplus de boulot, des devoirs limite...* » C'est... c'est ça. C'est ça... c'est la vision qui doit changer, moi je pense... La vision des gens... pas des parents... les parents, ils nous comprennent... parce que eux ils en ont que deux ou un... mais nous on en a... on peut en avoir 22... 23... 24... Ils savent comment est leur enfant... tu multiplies ça fois 20 euh... Tu ressors, tu peux avoir une migraine hein ! »

## Seuil de tolérance au salaire et compensations personnelles - Pierrick

« Le salaire, si possible. Mais, bon, après évidemment, je sais très bien ce qu'il y a derrière, donc, si ça peut permettre à des jeunes de partir pour moins cher évidemment, ça ne me dérange pas puisque j'ai mon travail à côté. Mais le salaire, des fois, c'est un peu de l'abus quoi. Je n'accepterais plus à moins de 25 euros par jour nets, sinon ou à moins que je parte à l'étranger. Voilà, puisqu'à l'étranger, il y a ton billet d'avion qui est pris en charge et tout ça donc, je le conçois complètement. Mais, sinon en France, 25 euros nets c'est le minimum. Et encore, mais ouais maintenant. [...] Ça veut dire que les organismes, ils proposent, s'ils payent moins cher c'est que, je pense, leurs séjours sont moins chers. C'est que, normalement, j'espère, après, je me fourvoie peut-être, mais c'est à visée un peu populaire quoi, donc, que tout le monde puisse partir en vacances, que, pouvoir aussi organiser des activités là-bas. Donc là, quand je vois quand je suis parti en Croatie, j'étais payé pas des masses, mais en même temps les jeunes ont pu faire des tas d'activités quoi. Moi, j'ai pu participer aussi, j'ai pu participer aux activités et je suis bien conscient que si j'avais été de moi-même, ça m'aurait coûté un bras. Donc, voilà. Voilà, les activités, je me dis que pour un réel, par exemple, j'ai été payé 25 euros bruts par jour, mais à côté, il y a des enfants de tout horizon qui pouvaient venir de foyer, et tout ça, et je me dis « *ça ne me dérange pas du tout de faire baisser mon salaire pour leur offrir à eux des vacances quoi* ». Parce que maintenant, vraiment c'est secondaire l'argent, j'ai mon salaire de prof. Donc, j'y vais vraiment pour kiffer, pour que les jeunes kiffent. [...] Non ! Non ! Non ! Non [rien d'autre], parce que pour l'instant les gens avec qui je pars en colo c'est cool, tout se passe bien, il n'y a pas de pression particulière, donc non. Non, à part le salaire qui pourrait peut-être un peu plus haut. Sinon, non, je n'ai rien de particulier à demander quoi. »

## Esclave ! (Salaire de misère, conditions galère) - Pierrick

« On était payés à un salaire brut de 23 euros brut, on va dire, par jour, ce qui est à peu près l'équivalent d'un CE [Contrat d'Engagement Éducatif] sauf qu'on ne faisait pas que de l'animation quoi. On faisait animation, ménage, on faisait la cuisine. On faisait tout ça pour 23 euros brut, ça fait très peu. On dormait très peu et ça leur paraissait normal. Donc, moi, ça ne me paraissait pas normal du tout. Au début, oui parce que j'étais un peu naïf, mais maintenant que j'ai découvert d'autres associations, voilà ! C'est une association qui est passée à la trappe. »

[...] « Ah oui ! Eh bien, par exemple, la colonie-là que je t'ai parlée où on avait été payé une misère pour... Eh bien, les élèves... euh les élèves... les jeunes se levaient à 9h, nous, on devait être levés à 7h pour préparer le petit déj, pour faire chauffer le lait, pour que tout soit prêt et on ne se couchait jamais avant 1h, 2h du matin. Donc, on avait 5 heures de sommeil par nuit. Moi, ça me paraissait aberrant. Et puis, on se couchait à 2h parce qu'il fallait tous les jours passer le balai, faire la serpillère, laver toute la cuisine. Et, tout ça ensemble, ça commence à faire beaucoup quoi. Donc, là, pour moi, on m'a demandé des choses qui n'étaient pas forcément de notre ressort quoi. Mais, pour moi, c'était une histoire de grappiller de l'argent parce qu'ils auraient très bien pu engager quelqu'un à 20 euros par jour, 200 euros la semaine, qui faisait juste le balai et le ménage le soir quoi. Ça n'a pas été fait, c'était à nous, toujours de tout faire. Non, ça, ça ne me plaisait pas du tout, mais on n'avait pas le choix quoi. C'était le directeur [qui nous le demandait]. Après, le directeur était très gentil, il n'y a pas de souci, mais ça venait d'au-delà. C'était la hiérarchie de Jing'Air, mais pour moi, ce n'est pas possible. On est animateur, on n'est pas larbin non plus quoi. Donc, moi, je le faisais sans sourciller encore une fois, mais quand derrière, tu entends qu'on ne te reprends pas parce qu'untel ou untel...

alors que finalement, toi, tu as tout donné. Tu n'as pas râlé une seule fois, tu as eu 30 heures de sommeil dans la semaine, et au final, tu apprends ça. Tu dis « *c'est mort* » quoi. Déjà, ils prennent les gens comme des esclaves, mais en plus, ils n'ont pas de gratitude quoi. Il n'y a pas de reconnaissance. Si je travaille mal, pourquoi pas, tu me le dis. Mais, au moins avoir un minimum de reconnaissance, se dire « *ouais, ils ont quand même... les pauvres, ils ont raqué quoi, de 7h à 2h tous les jours* », il faut le faire quand même quoi. [...] Ça occasionne que tu es fatigué, au bout du 4<sup>ème</sup> jour, tu n'en peux plus. Bon, après, cette semaine-là était assez dure parce que le public était très hétérogène, il y avait vraiment beaucoup de foyers et tout ça. C'est ma première colonie de vacances en plus. Donc, c'est la première fois que j'expérimentais ce rythme de vie, c'était très, très dur. Et donc, on devient irritable, on devient un peu moins performant aussi. Je veux dire... moi, qui suis à fond dans les grands jeux dans tout ça, moi, je n'avais pas envie. Je préférais proposer des petits jeux ou il y avait pas besoin de prép, alors que... Eh bien, c'était frustrant quoi, parce que moi, j'adore les grands jeux, tout ce qui demande de la prép, tout ce qui... Mais, il y avait tellement le ménage et tout ça à faire, on n'avait pas le temps. Donc, je dis « *demain, ce sera jeux de société* », puis, c'est très bien quoi... parce qu'on n'a pas le temps. [...] Performant, dans le sens où... moi, quand j'entends performant, c'est genre à fond quoi, c'est genre la banane, un enfant te demande un truc bimbimbim, tu essayes de réagir au quart de tour. Là, des fois, il y a des enfants qui disaient... On attendra un peu, et puis, on verra après. Voilà, j'avoue que de temps en temps, c'était un peu... Une fois qu'on leur disait « *bon, c'est bon quoi. Je ne suis pas à votre disposition non plus, alors que j'essaie de l'être au maximum* ». Bien que je me conçoive... je ne me considère pas comme leur larbin non plus, mais j'essaie d'être au maximum à leur... à eux. Et là, c'est vrai qu'après 5 heures de sommeil, des fois, tu leur disais bon « *laissez-moi, je prends mon petit-déj pendant 3 heures, et je viens vers vous* ». Donc, voilà, c'est plus dans ce sens-là quoi. »

## **2.6 (5.4.1.6) - ACM-Médias et réseaux sociaux**

### **- Médias et violence**

#### **À la guerre comme à la guerre ! (une limite à la thématique de la guerre) - Léa 1 x2**

« Ça oui. Oui voilà. Ça par exemple, moi, ça ne me semble pas risqué mais pour le centre aéré, je pense que c'est à la législation aussi, pour eux c'est risqué, parce que ça rappelle tout ce qui est la guerre et ce n'est pas possible. [E : Alors que pour toi ça ne l'est pas ?] Eh bien, après, ça dépend comment on le met en place. Si on met une mise en scène où bien sûr « *oui c'est la guerre, on fait deux équipes, le but c'est de s'entretuer nanana* » là ça va être compliqué. Après, si on parle plus de peinture et de... il faut se toucher avec la peinture, enfin on peut mettre je pense de façon plus pédagogique quoi. Parce qu'au final, le laser game, qu'est-ce que c'est ? C'est de se toucher avec un laser. Je trouve que c'est le même principe. Mais je pense que c'est le fait que ça sorte des balles en fait, qui fait ça, alors que je trouve que ça ne change pas grand-chose, et ça n'empêche pas les enfants de jouer à la guerre à la console, en fait. [...] [E : Non, d'accord, ok ! Et je voudrais comprendre, je reviens sur ce que tu disais sur la façon d'amener le...] ...le jeu. [E : Le paintball, le jeu... Enfin, tu me dis si je transforme ce que tu dis, mais c'est la façon de l'amener qui influe ça, si c'est trop...] Je pense que oui, ça peut influencer... [...] Eh bien, je pense que par exemple, pour tout, même quand on fait des grands jeux, selon comment on va l'amener à l'enfant, l'enfant sera plus motivé ou pas à le faire. Et là je pense que si on amène... Dans tous les cas, l'activité reste la même. Je pense qu'il y a des

enfants qui vont plus le voir comme un jeu où il faut se tirer dessus avec de la peinture... qu'il y a un enfant qui va plus penser que c'est comme une guerre. Et je pense que si on l'amène d'une façon où ça va plus être de jouer avec la peinture, ça sera mieux pour l'enfant en fait. Mais après, ouais, enfin, moi je trouve qu'il faut l'amener d'une façon la plus simple et ne pas trop être dans l'excès. Parce que si, de toute façon, dans tous les cas, c'est interdit, donc, c'est vite réglé (rires). Mais je pense qu'ils l'ont... s'ils l'amènent, ouais, d'une façon où vraiment c'est la guerre, il faut vraiment se tuer « *tu es touché, tu es mort* », je pense que... par exemple « *mort* » pour un enfant, c'est peut-être un mot fort. Et dire « *si tu es touché, tu es mort* ». Ça va être plus fort que de dire « *ouais, tu as une tâche de peinture, tu es touché* » ou l'amener autrement, je n'ai pas de mot là mais peut-être de dire je ne sais pas « *tu es touché de la peinture bleue, ça veut dire que tu vas être dans l'équipe telle* » ou un truc comme ça, il faut vraiment y penser, mais plus ludique quoi en fait et pas de manière hardcore quoi. [E : Ouais, parce qu'il pourrait y avoir des excès, c'est ce que tu dis ?] Eh bien, je pense que s'ils ont enlevé le paintball, c'est qu'il y a eu des idées comme ça... De la part peut-être des enfants ou des animateurs, je ne sais pas, mais je me dis que du coup, je ne sais pas, je pense que si l'enfant... je ne sais pas... oui parce que (rires) je me dis qu'au final l'enfant il sait qu'il va faire du paintball, c'est juste la réglementation qui dit que ça fait penser à la guerre, je pense que ça n'encaisse rien. Mais nous en tant qu'animateur, on se doit de ne pas aller dans des propos hard, type « *guerre* » « *sang* » tout ça. [E : D'accord, ok. Parce que ça pourrait amener quoi ?] Des idées dans la tête des enfants [...] et peut-être que, du coup, si on est paintball, s'ils se font toucher, ils vont penser à la guerre dans leur cerveau, ça va monter, on sait jamais quoi. (rires). »

## Trop de morts à la télé - Léa 2

« [E : Quand tu dis « *ils n'y peuvent rien c'est de pire en pire* » c'est quoi c'est qui « *ils* » ?] C'est que maintenant, il y a trop de... Même avant, on partait en camping quand on était plus jeunes, nos parents, ils ne se posaient pas la question, d'avoir des nouvelles pendant les 3 jours. Ils allaient au centre, ils m'ont dit, il y avait un petit mot, « *tout va bien pour eux* ». Que maintenant, on part en camping, les parents c'est... ils ont un portable, on va leur envoyer un message, on va les appeler, il n'y a pas de souci. Enfin c'est tout le temps, comme ça. On dit « *en partant, vous nous donnez votre numéro de téléphone, s'il y a un problème* » alors qu'avant, c'était « *pas de nouvelles, bonnes nouvelles* ». S'il y avait vraiment un gros problème, la direction est prévenue, les parents sont prévenus tout de suite, que maintenant, c'est toujours « *il faut faire attention à tout, leurs enfants...* » L'année dernière, je suis partie en camping, il faisait hyper chaud. On était en vigilance d'ailleurs, on ne pouvait pas les sortir entre midi et 16h parce qu'il faisait vraiment trop chaud. [E : Sortir d'où ?] Du camping. Ils devaient rester sous un truc abrité parce qu'il faisait vraiment trop chaud et... j'ai un parent qui m'envoyait un message « *donnez-leur bien de l'eau, mettez bien de la crème solaire* », c'est vraiment ils sont... Je pense aussi que c'est normal, ils s'inquiètent, mais ils s'inquiètent de trop, alors que c'est quand même, bien sûr, on va leur donner de l'eau s'ils ont soif, il faut les hydrater, on sait les mettre à l'ombre, une casquette, la crème solaire. Mais c'est vrai que, maintenant, ils s'inquiètent pour tout, du coup, même pour la réglementation. Maintenant, il y a tellement de choses, on entend parler de tellement de choses qu'il y a de plus en plus de réglementation en fait. [E : [...]] Pourquoi ça évolue comme ça, tu penses, tu disais « *avant ils ne s'inquiétaient pas comme ça* ».] Je pense que c'est la télé, les médias, ou dans les journaux, on entend tellement... eh bien, il y a les attentats qui, je pense, qui n'aident pas, ils s'inquiètent vraiment pour tout. On a entendu parler du petit garçon qui s'était intoxiqué au Quick, ce n'est pas ça, avec un steak haché ou je ne sais pas quoi, il est devenu

paraplégique. Je pense que tout le monde s'inquiète de tout. Et on entend tellement de choses, qu'à force, je pense qu'ils s'inquiètent de plus en plus et que, du coup, il y a de plus en plus de réglementation, des choses comme ça, en fait. Avant\* les enfants, ils partaient avec leurs potes dans le village, ce n'était pas un souci, il fallait juste qu'ils rentrent. Maintenant, c'est vraiment, « *tiens mon téléphone, tu m'envoies un message quand tu es arrivé* » alors qu'avant ce n'était pas comme ça. Mais je pense que pour moi, c'est la génération aussi qui fait que, enfin, je pense les téléphones tout ça, Internet, je pense que c'est ça. Après, je n'en ai aucune idée, il y a des parents qui s'inquiètent moins que d'autres. [E : \*Ouais encore maintenant ?] Ouais ça va. Ouais, je pense que... Après, il y en a qui... je ne sais pas, c'est peut-être l'éducation ou quoi qui fait. Mais il y en a, ils savent que... ils disent « *ça y est, il part 3 jours, il est heureux, il est content, ça va aller* » alors qu'il y en a c'est « *on a prévu ça, on a prévu ça, il y a des gâteaux dans son sac s'il a faim, il a vraiment à voir aussi s'il y a un problème, il y a notre numéro de téléphone dans le sac dans le cahier* ». Ils s'inquiètent vraiment beaucoup alors que d'autres pas du tout. Ils ne font pas attention. Ils nous font confiance, c'est vraiment une relation de confiance. Ils se disent que de toute façon, s'il y a un problème, on a les fiches sanitaires des enfants avec toutes leurs informations et numéro de téléphone, et que s'il y a un gros problème, eh bien on les appelle. [...] Par exemple, il y a une petite fille qui est tombée, la dernière fois, d'une colline elle s'est faite mal au dos. On a appelé les pompiers, on a appelé les parents, c'était vraiment... ils sont forcément au courant s'il y a un vrai problème. Après s'il n'a pas mangé ses pâtes, on ne va pas prévenir ses parents « *il n'a pas mangé ses pâtes, quoi* » ce n'est pas grave. Mais, du coup, il y a des parents, c'est vraiment « *il faut que tout soit clean quoi* ». [E : Quand tu dis « *c'est la télé, c'est Internet* » c'est quoi tout ça ?] Mais je pense que, je ne sais pas, on entend parler de tellement de choses, je ne sais pas, je prends les attentats comme exemple, mais comme maintenant, une fille qui est toute seule dans la rue, les gens vont beaucoup plus faire attention. Je sais que si je vais toute seule dans la rue, mon père, il va faire plus attention qu'il y a dix ans. Même sur Internet, maintenant, on laisse moins les enfants sur Internet, parce qu'on sait qu'il y a des personnes qui peuvent tellement les amadouer par Internet ou par des choses comme ça. Puis, pour moi, je vois que sur les 11-12 ans que j'avais, ils ont tous un téléphone, ils prenaient mon téléphone de temps en temps, je le laissais. Après ce n'était pas mon problème, ils n'avaient pas forcément mon code. Je leur donnais, s'ils voulaient prendre une photo, ils voulaient regarder des choses sur Internet, je leur montrais. Mais c'est vrai que maintenant, ils prennent Snapchat, ils se prennent en photo, ils vont sur Facebook, ils savent tout faire alors qu'il y a des années de ça, ils ne savaient pas... Enfin, moi, je sais que je n'avais pas Facebook, je n'avais pas tout ça, j'étais là avec le Solitaire sur Internet et je ne faisais rien quoi. Que maintenant, c'est vrai qu'ils sont super débrouillards, et là-dessus, on leur donne un téléphone, ils savent tout faire quoi. Donc je pense que bon ce n'est pas forcément un danger pour tous, mais je pense que les adultes, ils n'ont pas connu cette génération quand ils étaient jeunes, ils font plus attention pour leurs enfants, je pense\*\*\*. [E : Quand tu dis, c'est la nouvelle génération, c'est la nouvelle génération de... ?] Des 11-12 ans de maintenant. [E : De parents ou d'enfants ?] En fait, je pense que la nouvelle génération de maintenant, donc les 11-12 ans avec Internet, téléphone tout ça, ce n'est pas ce qu'ont vécu les parents. Donc, les parents s'inquiètent de voir peut-être trop évoluer le truc et que du coup ils ont peur et ils s'inquiètent en fait \*\*. Du coup, les parents, c'est plutôt l'ancienne génération, et les enfants la nouvelle. »

- Médias et conformisme

À l'encontre de la constitution d'une génération de moutons ? - Marine

« J'évite de les tuer, de les violer, voilà. Déjà, c'est bien. Ou de les empoisonner. Voilà. Après, non, il faut un peu se confronter à la vie aussi. Donc, il faut en prendre des risques, sinon on va se faire une génération de moutons et puis, ça va être chiant. Mais, il faut toujours... voilà, en discuter. Derrière la parole, moi, je trouve que c'est le plus important en fait, parce que tu peux faire des trucs, mais si derrière, tu as les arguments, ça passe. [...] Je trouve qu'on peut vite arriver à ça, avec tout ce truc de réseaux sociaux, de télé, d'ordinateur, tu vois. Ils sont vite à suivre un mouvement et à faire tous la même chose. Il y en a un qui a dit : « *les Anges, c'est bien* », tout le monde regarde les Anges. Voilà, c'est chiant. Mais après, ça a toujours été à certains moments. Avant, ce n'était pas ça, c'était autre chose, mais je n'étais pas là avant. Donc, je n'en sais rien. [L'animation peut] contribuer à éviter ça bien sûr. Au moins leur faire prendre conscience de ce qu'ils font. On ne va pas leur dire : « *Bon, maintenant, arrêtez de regarder les Anges* », mais par contre, on va pouvoir faire une dramaturgie, on se fout vraiment de la gueule des Anges, tu vois, en disant, voilà, en gros, « *c'est ça qu'ils font. Super. Ça vous amuse de regarder ça ? Après, vous faites comme vous voulez, mais voilà. Nous, on part plus sur ce délire-là, nanana. On vous montre ça, ça, ça et après, vous faites les choix que vous voulez !* »... mais on fait un peu de la prévention. [...] [Il y a des centres] en tout cas, ils contribuent à donner tout ou cuit dans le bec. Ça, c'est chiant. Tu vois, c'est l'animateur qui s'occupe du goûter. C'est lui qui coupe absolument le quatre quart. Voilà, non, tu ne touches pas au gaz. Tu ne fais pas ça. Tu ne mets pas tes mains là-dedans. Voilà, au bout d'un moment, du coup, les enfants, ils ne font plus rien. Il n'a plus rien à faire. Il n'a plus à réfléchir. C'est chiant. »

- Internet et les jeunes

(voir Médias et violence - Léa 2)

Parlons Net - Davy

« [E : Oui, oui. Et des pratiques dans la vie de tous les jours qui sont risquées, est-ce que tu en vois ?] Des pratiques de tous les jours qui sont risquées. Non, c'est un autre truc qui me fait revenir. L'utilisation de tout ce qui « est attiré » aux réseaux sociaux, à l'utilisation d'Internet et des Smartphones parce que, du fait de mon changement de boulot, je suis en formation pour être éducateur en vie scolaire, et puis on a eu une session en mars dernier et on a parlé de ça. De trop les utiliser, c'est dangereux. C'est utile, comme j'ai dit tout à l'heure, parce que voilà c'est important, de savoir s'il y a un souci, qu'on puisse s'appeler *et caetera*. Mais de voir que les jeunes, voilà, même dans le scoutisme, sont hyper accros à ces choses-là, il y a risque, il y a danger quoi, de savoir que des jeunes dorment peu la nuit parce qu'ils sont connectés là-dessus, c'est problématique quoi ! Voilà ! C'est un exemple comme un autre. Mais voilà, celui-là, pour moi, il parle encore plus maintenant parce que je suis plongé dedans, et j'interviens dans les classes déjà... Je suis intervenu dans les classes de 5<sup>e</sup> de mon collège pour les faire réfléchir à ça, et qu'on voit que la moitié passe plus de 5 heures par jour connectée. Oui, voilà ! Ça fait réfléchir. Et que le samedi ou vendredi soir, ils peuvent très bien se dire « *eh bien, c'est cool. Il est 21h, on a fini de manger, on n'a plus rien de prévu. Voilà, c'est parti, ils sont connectés et ils sont partis jusqu'à 3h du matin quoi* ». [E : Ah oui ! Et ça sert à quoi comme... ?] À leur âge, ils sont en pleine croissance, il ne faut pas qu'ils l'oublient, et leur cerveau

aussi est en pleine croissance. Et s'ils sont comme ça connectés, à jouer, à aller sur Snapchat et Instagram, qui sont maintenant les deux grands réseaux qu'ils utilisent. Facebook, un peu moins, et Twitter, on n'en parle pas. Il ne faut pas qu'ils oublient que le cerveau, à un moment donné, il ne va plus comprendre, et puis, il ne va plus rien fabriquer et il ne va plus stocker des données. Et puis, il va détruire les neurones, quoi. Bon, derrière, il peut en refabriquer. Et puis, de voir cet impact de cette lumière bleue qui est présente, et qui, derrière, dérègle l'horloge interne quoi, c'est inquiétant. Je pense que si rien n'est fait, et puis, ça ne devrait pas être fait dans l'immédiat, si le Gouvernement actuel ne prend pas des dispositions, hormis cette loi d'interdire les téléphones portables dans l'enceinte des collèges, ça ne fait que déplacer le problème. Parce qu'en journée, voilà, le portable sera à leur maison ou mis en consigne au secrétariat ou au bureau du secrétaire, mais ça ne fera que déplacer un problème quoi. Les problèmes, certes, il y en a au sein des collèges, mais c'est le souci de savoir ce qui se passe le soir quoi. Et quand ils sont dans leur chambre, seuls avec leur Smartphone, leur tablette ou leur ordinateur, les parents ne contrôlent pas derrière quoi, et ça, c'est bien dommage. [...] Pour moi, oui, c'est un problème. C'est problématique parce que les parents sont dépassés. Voilà ! Moi je suis d'une génération où j'ai vu les téléphones portables vraiment se mettre en place dans la société. J'ai connu encore les cabines téléphones où on allait appeler dedans. Donc, voilà, il ne faut pas l'oublier. Je n'ai que 31 ans, je ne suis pas un vieux débris pour la société quand même. Mais, voilà, c'est l'arrivée du téléphone portable, l'arrivée d'Internet. Bon, Internet, on ne pouvait pas appeler en même temps, avec la ligne fixe. Maintenant, on peut le faire. Donc, de ce coup-là, voilà ! Moi, j'ai grandi avec, je suis un peu plus réfléchi, même si je trouve que je passe beaucoup de temps quand même connecté, je me dis que, oui, les jeunes qui sont aujourd'hui n'ont pas assez de recul, n'ont pas assez de réflexion de discernement là-dessus quoi. Et ça, c'est bien dommage. Et même si dans les cours, on en parle, c'est je ne pense pas suffisamment approfondi quoi. [E : Vous en parlez dans le scoutisme ?] Nous, on en parle, moi j'en parle avec mes routiers. Puis, j'essaie même d'aller un peu plus loin parce que c'est l'utilisation du Smartphone, c'est l'utilisation de la tablette, c'est l'utilisation du téléphone, « *mais vous y faites quoi ?!* ». Voilà ! C'est l'utilisation des réseaux sociaux : Facebook, Tweeter, Insta, Snapchat, YouTube, mais ça va plus loin. Il faut voir aussi que la consommation de pornographie utilisée. Voilà ! Il ne faut pas qu'ils oublient cette dernière loi sur... « *le scout est pur dans ses paroles, dans ses pensées, dans ses actes* », s'il veut être un homme bien, si on veut tous être des hommes bien construits, cette consommation-là devrait être prohibée quoi. Le Gouvernement n'a pas réfléchi encore sur cette question-là, parce que rien n'est fait pour vraiment interdire aux moins de 18 ans cette consommation-là. [...] Voilà, aux moins de 18 ans. Je suis allé sur une conférence dernièrement sur ce sujet-là, de voir qu'à partir de 13 ans, il y en a certains qui regardent... Eh bien, je me dis qu'à 18 ans, ça doit être compliqué, quoi. Et donc, voilà, c'est le problème. Après, c'est les libérations qu'il y a eu, je ne vais pas remettre ce sujet, mais le problème, c'est qu'ils peuvent aller sur n'importe quel site et voilà. Ils y vont sans confirmation de l'âge quoi. Et c'est ça le problème. Le conférencier nous a expliqué : « *ils vont sur des grands sites connus, et ils cliquent sur « entrée » et ils y vont* ». [E : Ça, ce sont des choses qu'ils disent ? Ils en parlent dans le scoutisme, les jeunes ?] Eh bien, on en parle. Ça fait partie de l'unité de vie. Voilà ! L'unité de vie est là. Et si on veut une vie bien... essayer d'être bien le plus carré possible, d'être le mieux construit possible, il ne faut pas avoir peur d'en parler. Ce sont des sujets de société et il faut les aborder. Moi, ça ne me fait pas peur, maintenant, aujourd'hui, de leur en parler. Alors, ils rigolent, ils sont tous là à sourire « *oui, oui, ça va être marrant* ». On va parler de tout et n'importe quoi. Mais non, je ne vais pas leur parler de ce qui se passe dans les films, ces films-là parce que ce n'est pas intéressant du tout. Mais, de leur dire « *vous réfléchissez aux conséquences derrière, à l'image que*



*vous portez sur les personnes autour de vous ? » Non, mais les sujets, on en parle, puis, moi qui me suis un peu plongé dans tout ça. Maintenant, voilà, je suis encore plus lucide et plus réfléchi sur ces questions-là, vraiment. [E : Et du coup, tu leur donnes ton point de vue, tu leur dis...] Leur donner mon point de vue, non, parce qu'il faut qu'ils forgent leurs propres points de vue, je ne suis pas là pour leur dire « faites comme ça ». Non ! On est là pour leur donner les bases. Et après, avec les bases qu'on leur a donné, de construire leur vie dessus, quoi. On leur donne les bases de l'unité de vie, de faire attention à ce qui existe aujourd'hui, voilà, l'utilisation de tout ce qui est pornographique ou non, et même l'utilisation des téléphones portables, c'est de se dire « oui, c'est utile. Maintenant, c'est difficile de s'en passer mais on ne fait pas n'importe quoi avec, quoi ». Ce qu'on leur dit « si tu veux une bonne unité de vie, fais attention. Tu dois respecter les choses, de se rappeler de ce qu'on dit dans les lois et les principes ». Il faut s'appuyer là-dessus. [E : Ah oui ! Donc, ils sont d'accord avec ça ?] Oui, ils sont d'accord. Mais, après, on ne sait pas ce qui se passe chez eux, et puis, on n'est pas là pour le savoir. Voilà ! Ils sont libres. Le scoutisme, ce n'est pas des pseudo-militaires, ultra-vissés, lever au clairon, et caetera. Ce sont des personnes comme n'importe qui d'autres. Une fois qu'ils sont chez leurs parents, même si le devoir du scout commence à la maison, ils sont chez eux, ils sont en famille, on ne sait pas ce qui se passe. Puis, on n'est pas là pour leur demander ce qu'ils font et de les juger sur ça. »*

### Liberté de naviguer et amour périlleux - Marine

« Planning familial, sur... apprendre à aimer. C'est super sécurisant. Ça devrait être obligatoire quasiment, tu vois. Sinon, j'oublie un peu mon truc d'autonomie et de liberté, tu vois en disant ça, mais j'avoue que c'est quelque chose de super important d'apprendre à aimer et à bien aimer et pas de culture Youporn quoi, parce qu'ils sont un peu tous orientés. Ils ont accès à beaucoup de choses et du coup, c'est important de leur dire qu'une nana, ce n'est pas grave si elle n'avale pas, tu vois, quatorze ans, il faut se calmer les gars ! Ça ne marche pas comme ça. La première chose que tu vas faire avec une fille ce n'est pas une biffle. Voilà, il y a des trucs... Il faut resacraliser un petit peu ce truc « amour » ou c'est justement un petit peu... ça a toujours été un petit peu dans les colos, pendant les vacances, au camping, machin. Tu fais un peu tes premières amourettes et avant, quand il n'y avait pas cet accès rapide aux vidéos, tout ça, aux photos, ça se faisait naturellement, les petits bécotages, les petits machins. Maintenant que tout est accessible et qu'ils voient n'importe quoi, même les clips, tout ça, où tout change un peu, de leur remontrer que c'est bien de se tenir par la main, faire un câlin. Voilà, ce sont des choses... Ça c'est important. C'est sécurisant. »

### - Animateurs et réseaux sociaux

### Demander de l'aide et se faire clasher ? Non merci ! - Pierrick

« [« Je ne connais pas, je me réfère », ça veut dire] eh bien, je vais voir vite fait sur Internet, « combien faut-il d'animateurs pour un enfant ? » puis je regarde les sources généralement. Généralement, il y a toujours « le guide des animateurs » ou ce genre de choses, et puis je clique. Et, on trouve assez vite, ou alors sur Facebook. Sur Facebook, je demande moins maintenant parce que le réseau Facebook devient un peu bizarre, mais le Réseau Animation, je ne sais pas si tu es dessus. [...] C'est devenu beaucoup trop carré, on ne peut plus demander des choses sans se faire juger et je trouve ça dommage. Donc, je poste beaucoup moins sur ce réseau. Moi, non, non, non [ce n'est pas arrivé] ! Mais, je regarde souvent et il suffit que quelqu'un demande une activité et puis on lui dit « va

*chercher* », alors que le but c'est... Moi, j'ai déjà demandé aussi, mais généralement, j'enrobe mes... parce que moi, je fais mes recherches, mais je leur demande « *est-ce que vous avez fait un grand jeu qui a hyper bien marché, et vous pensez qu'il faudrait le recommander ?* », voilà, j'essaye maintenant de tourner bien mes phrases parce que maintenant on se fait vite clasher sur ce groupe. Donc, je trouve ça dommage parce que c'était un réseau de partage avant, et maintenant c'est plus devenu un... il y a 4, 5 cadors et on fait gaffe quoi. Avant, je m'y référais beaucoup, genre « *il faut faire quoi si on fait une sortie vélo* » et tout ça, mais maintenant, je ne le fais plus, je fais plus sur Google. Et puis, je prends ce qu'il y a sur Google. »

## **2.7 (5.4.1.7) - ACM-Environnement indirect de l'animateur (travail/amis de la famille, d'amis)**

### **J'aidais maman à garder des enfants - Laurie**

« J'ai toujours été entourée, et dès l'instant où j'ai eu l'âge, des fois, j'aidais ma mère à garder les enfants, et quand j'ai pu passer mon BAFA, j'ai passé mon BAFA. Et du coup, le contact avec l'enfant, enfin ça a toujours... enfin, c'est assez simple pour moi. »

### **Moi aussi, c'est fatigant ! - Quentin**

« [L'animation] c'est un travail comme un autre qui est agréable, avec les enfants c'est mieux de venir ici dehors jouer que de s'enfermer dans une usine quoi... les gens ils pensent que le métier d'animateur c'est simple... Je sais que par exemple moi je m'embrouille des fois avec ma mère qui est à l'usine... je rentre, je suis fatigué je vais me coucher, elle me fait « *tu es fatigué de ça que t'as fait ?* », bé je lui fais « *bah viens t'occuper de 22 enfants et puis on en reparle* », elle me fait « *ouais, viens à l'usine* », je f... « *oui, bé oui je connais aussi l'usine.* » ... mais je fais « *22 enfants c'est aussi fatigant, crois moi...* »... et tout le monde croit que c'est facile, mais... À la fin de la journée, je peux te dire que les chaussettes... »

### **Accident rapporté - Sébastien**

« On prend notre voiture demain, on joue avec le risque parce qu'on est en voiture, on est à 130 sur l'autoroute, on frôle le risque. Même là, j'ai un ami qui m'a dit que son ami, il avait 5 ans, il faisait du foot, il s'est cogné... un coup du lapin avec le poteau de football. C'est énorme, c'est grave. [E : Il est mort ?] Ouais, plusieurs années de ça, on m'a raconté. Et même en jouant au football, il y a des risques. Peu importe, en fait, il y a du risque partout quoi. Donc après, il y a du risque qu'on peut éviter, nous, même en tant qu'animateur, éviter le risque, l'accident. Mais il y a des risques qu'on ne peut pas forcément éviter quoi. Un gamin, on fait un touche-touche, un gamin qui tombe et qui s'est ouvert comme le... il courait. Sinon, il fait quoi ? Il reste sur une chaise, et puis, on le menotte, voilà ! Il y a des risques qu'on peut, par contre, rouler, marcher, sur le trottoir un peu éparpillés... Il y a des gamins à moitié sur la route, et puis là, il y a une voiture qui passe, là c'est un risque qu'on pouvait éviter parce qu'on était... on pouvait éviter tout simplement ce risque-là. Voilà. »

### **Amitiés parentales dans un cadre religieux - Alice**

« Ma première expérience, si je reprends, je crois que j'ai commencé en fait avec le... je faisais du caté. Et du coup, c'est une jeune qui était au caté, ma mère a sympathisé avec sa mère, et elle, elle

faisait de l'ACE. Et c'est comme ça que j'ai commencé à faire des clubs ACE. Du coup, on était, je ne sais pas, 7 ou 8 dans l'équipe, et du coup on se réunissait tous les mois. »

## **2.8 (5.4.1.8) - ACM-Environnement des collègues (famille, amitié, travail)**

### **- ACM-travail des collègues : animateurs professionnels**

#### **Une hiérarchie établie ? - Cédric**

« Le retour de camping [...] le dernier jour, le bus arrivait [...] à 14h [...] il fallait que tout soit rangé dès le matin à 9h [...] moi, le souci, c'est que, quand on est là vacataire [...] quand tu as ta supérieure qui est au-dessus de toi, tu ne peux pas forcément donner trop de ton point de vue. Mais, le souci c'est que, des moments, des fois, on voulait trop que ce soit fait vite fait bien et que ce soit carré. [...] les enfants, ils sont en camping, ils ont le temps de dormir. Après, au pire, ils se lèvent plus tard, ils se lèvent plus tard. De toute façon, on est là pour ça, on est là pour attendre. »

#### **Ils les connaissent... - Cédric**

« Ouais, je dis toujours peut-être les deux, trois premiers jours, il faut vraiment, surtout qu'on ne connaît pas les enfants, des choses comme ça, essayer de voir comment... surtout au début, on fait les activités où on groupe un peu tout le monde, ça permet un peu de voir au départ, les enfants puissent être tous ensemble, pour se connaître aussi, nous aussi, qu'on puisse les connaître. Et comme ça, ça permet un peu de voir comment lui il réagit, lui ça va être plus un meneur, l'autre plus un suiveur. On va dire, moi je suis plus comme ça. Après, je ne sais pas si toutes les activités sont aussi faites pour ça, mais pour moi, ça me permet connaître un peu la personnalité de chacun. [E : D'accord ok ! Et ça on arrive rapidement à voir ?] Eh bien, pour ceux qui sont là de manière annuelle, ils les connaissent\*. Mais pour moi, ça, rapidement, je ne dirais pas rapidement, ouais il y en a où tu verras, on les remarque rapidement. Ouais, après, on les voit, comme on les voit toute la journée. Au bout de deux jours, on voit à peu près ce que tu ressens. À peu près en deux jours, c'est plus ou moins le comportement\*, il l'aura plus ou moins sur tout le mois quoi, pas à 100 % mais en partie je vais dire. C'est on sait que lui, c'est plus un perturbateur, voilà ! On le voit tout de suite quoi. On le voit qu'il ne va pas être sage pendant trois jours, et puis après, il va commencer à mettre le dawa, comme on dit, donc on doit attendre quelques jours et puis. [E : Donc, ce n'est pas 100, mais c'est une bonne partie quoi.] C'est une bonne partie, ouais c'est une bonne partie. Après moi je... peut-être pour d'autres, ils le voient tout de suite, peut-être ils le voient plus tard, c'est vrai que la deuxième fois, j'avais plus ressenti comme ça. La première fois, c'était plus pour moi de me mettre dans le rôle d'animateur, plutôt comme ce n'était pas prévu, c'était de manière un peu rapide. C'est plus pour moi que là c'était plus... c'est de voir en plus comme là c'était plutôt des gens qui avaient des années aussi d'expérience, qui étaient là dans l'équipe-là, dans cette tranche d'âge-là. Donc, moi, ça me permettait aussi de voir un peu derrière. Comme au début, nous étions tous ensemble, donc ça me permet un peu de voir. Comme j'en connaissais certains aussi, je savais à peu près comment certains réagissaient à peu près. Moi je voyais, quand certains, ils faisaient du tennis, parce que des fois, tu réagis de façon sur un terrain de tennis, tu réagis pareil dans la vraie vie, c'est un comportement de certains oui, pas tout le temps mais en général quoi. [E : Et tu disais pas 100, mais du coup, il y a des exceptions ? Il y a des fois où au début tu...] Forcément, s'il y en a 25, 30 enfants, on ne peut pas savoir en 3 jours les 30,

leur attitude, mais à peu près, on sait, voilà ! Je sais que lui, c'est plus un meneur *et cætera* et il y aura peut-être 2, 3 meneurs qui vont les suivre, un peu telle fille-là, voilà, elle n'aime pas untel, untel, tel enfant, on le voit tout de suite. Puis après, il y a des fois, ils venaient nous dire aussi, donc on le sait par la suite. On est là aussi pour écouter, c'est un peu aussi le but d'un animateur. C'est d'écouter, donc c'est proposer des choses, mais c'est aussi être proche d'eux et écouter s'ils ont des problèmes quoi, comme un surveillant au lycée, c'est à peu près pareil. Pour moi, ça ressemble un peu, c'est comme l'image, mais c'est un peu pareil. »

### Collègues professionnels, détendez-vous ! - Léa

« Ouais, nous, c'est le cas. Puis, on se voit souvent le soir, c'est ça on va... dès qu'il y a un camp, on va le rejoindre. On fait souvent... déjà, on fait les réunions, le soir si on doit rester, on va faire un barbecue, on va tous bien s'entendre, mais effectivement, on fait beaucoup de choses ensemble en fait. Les trois semaines, on se voit plus nous, tous ensemble, on se voit quasiment, du coup, on s'entend bien, oui. [E : C'est vrai parce que moi je vous ai vus, vous étiez en train de préparer.] Ouais, ouais, ouais, c'est vrai on s'entend super bien. En général, on se retrouve tous d'années en années, parce que... puis il y en a qui sont là à l'année, donc ils se connaissent. Bon, après, on a deux ou trois, qu'ils arrivent, mais il suffit qu'on les inclue, et c'est bon, on s'entend vraiment tous super bien, on rigole bien. [E : Ceux qui travaillent à l'année, ils font en plus l'été ?] Ouais. Ouais, ouais. Ils font le périscolaire, et puis, l'année ouais. [E : Et c'est la même organisation ?] Non je ne pense pas parce que tous les animateurs à l'année ne font pas l'été non plus, il y en a certains qui prennent des vacances ou qui ne vont pas en fait. Mais, je ne pense pas que ce soit la même organisation, parce qu'on a un animateur à l'année, au tout début de l'été, c'était dur parce qu'on lui a dit « *tu sais que ce n'est pas l'école ici* ». « *Les enfants, ils sont en vacances* » parce qu'il interdisait tout, ils n'avaient le droit de rien, prendre une balle, c'était compliqué. Je pense qu'ils ont beaucoup plus de pression à l'année, forcément vu que c'est l'école\*. Et du coup, il n'arrivait pas à faire la part des choses entre l'été et l'année. À un moment, on lui a dit « *tu sais, ils sont en vacances* », « *tu peux les laisser un peu tranquille* ». Mais, je pense que ce n'est pas du tout la même organisation. Puisque pour nous, on arrive détendus, c'est tranquille, il n'y a pas de problème, c'est les vacances, on va profiter un peu avec les enfants. Je pense que lui, il est toujours dans son espace de travail. C'est exactement au même endroit. Donc, je pense qu'il se dit que... en fait, on redécore les salles de périscolaire, donc c'est le même endroit, mais du coup c'est... [...] Oui, à force, au fur et à mesure [il a changé] ouais, il s'est... on lui a dit au début « *tu sais, n'oublie pas que vraiment, ce n'est pas la même chose quoi* » parce qu'en plus, c'est la même direction, l'été à l'année\*. Donc, du coup, c'est vraiment pour lui, il était au travail, pareil que d'habitude. On lui a dit que non quoi, ce n'était pas la même chose... Il s'y est fait à force. Eh bien, il voit aussi que dans l'équipe on est plutôt cool, il a commencé à se détendre. C'est vraiment une histoire de deux jours, trois jours, c'était compliqué mais après ça a été. [...] Ouais, en général ouais [ce sont les mêmes enfants] En plus de ça, il y a des fois on a ceux qui viennent d'ailleurs. Mais je pense que, ouais, une bonne moitié, c'est les mêmes enfants. »

### La voix des professionnels - Omayma

« Non, honnêtement, pas de gros trucs... Après je t'ai dit, c'est parce que moi j'y travaille pas à l'année, peut-être que les permanents, les titulaires, peut-être qu'eux ils revendiquent des choses, peut-être qu'ils veulent changer des choses. Après, moi je suis là par petites périodes ou que l'été... donc j'ai pas la... j'ai pas le même *visu* qu'eux quoi, j'ai... je ressens pas les mêmes choses, je vis pas les mêmes

choses, j'ai pas besoin des mêmes choses qu'eux... donc je saurais pas... en tout cas, moi, en tant que vacataire, il y a rien qui me choque... Il y a rien que je veuille changer du jour au lendemain quoi. [...] »

### Le salaire des collègues (Valoriser les pros pour moins d'animation « facile ») - Indra

« Peut-être qu'il faudrait que... bon, moi c'est pas mon métier à part entière, mais je me dis que quand t'es animateur pro, bah c'est vach... c'est dur quoi, donc peut-être plus le valoriser. Je pense que c'est peut-être aussi pour ça qu'on en vient à faire de l'animation facile. »

### Faible salaire et temps investi conséquent - Cédric

« Qui pourrait changer, non, je ne pense pas après. Non, non, à l'instant T, je ne sais pas ce qui pourrait ou devrait changer. [...] [Amélioré], eh bien peut-être pour eux, c'est la rémunération qu'il faut changer, si vraiment on veut parler de manière un peu financière propre en lui-même. Après, c'est plus sur ce truc-là. Après qu'est-ce qui pourrait changer, qui devrait... après sinon, ouais, je pense que c'est plutôt la rémunération, je pense qu'ils ne sont pas non plus... quant à nos rémunérations, ce n'est pas non plus des sommes astronomiques quoi, on va dire, donc, c'est plutôt de manière financière. Après, je pense qu'ils ont chacun leur propre autocritique, je pense qu'ils savent très bien ceux qui sont là de manière annuelle, savoir ce qu'il faut faire et ce qu'ils devraient faire pour s'améliorer. Moi en tant que de manière temporaire, c'est plus m'amuser, proposer des idées nouvelles peut-être, puis passer du bon temps après. Pour moi, je pense que pour eux, c'est l'aspect plutôt financier. [E : Pour ceux qui travaillent à l'année ?] Ouais, je ne connais pas leur salaire, mais je sais que ce n'est pas payé des sommes énormes quoi je veux dire. Après, par rapport au temps proposé, aux activités proposées parce que ce n'est pas facile, ce n'est pas des métiers... Il faut être toujours dynamique, il faut toujours proposer des choses. Puis, c'est dur de se renouveler. C'est bien de proposer une chose à l'instant T, mais c'est dur aussi de se renouveler. Moi je considère ça comme ça, après, quand on est animateur depuis des années, on a toujours des bonnes idées. Mais c'est vrai que moi en voyant juste ça d'un regard un peu plus extérieur, c'est vrai que ce n'est pas facile. C'est vrai que quand on ne l'a jamais fait, on ne peut pas savoir, mais quand on le vit, c'est vrai qu'on voit que ce n'est pas facile. Parce que nous, des fois, sur un mois, toujours des activités tout le temps... il y a des moments où on cherche un peu, qu'on attend un peu, on se dit « *qu'est-ce qu'on va faire comme activité ?* » Puis, bon, on arrive à trouver parce qu'ils nous aident. C'est assez tentant, mais on se dit que des fois, il faut qu'ils trouvent à ce moment-là, à l'instant T, ou choses comme ça. Donc, c'est vrai, la réactivité chez eux, c'est leur principale qualité quoi, je veux dire. Mais c'est vrai que ce n'est vraiment pas facile comme métier quoi, par rapport au temps, au travail, au temps. Et puis, en plus, les horaires un peu décalés, c'est vrai que ce n'est pas... tout ce qui est périscolaire, ce n'est pas forcément un salaire assez important quoi, ce qui est un peu dommage quoi on va dire concrètement. »

### - ACM-travail des collègues : Des métiers hors-animation

### La carte maîtresse de l'animation - Laurie

« P1 : « Mais là, enfin le souci que j'ai ce mois-ci, c'est qu'en fait la directrice est professeur des écoles. Et du coup, je trouve que ça se ressent dans l'animation parce que, eh bien justement, elle a une méthode vachement scolaire, et enfin comment dire... Après, je ne dis pas que c'est mauvais ou... »

mais enfin, moi, je préfère quand c'est beaucoup plus libre de toute manière mais je veux dire on doit... enfin on a des rendus de planning du coup, pas des rendus de copies, mais des rendus de planning comme je te l'ai dit tous les mercredis... .. où il faut les rendre. Et après pareil, elle nous a mis des petites boîtes pour mettre nos tout ce qu'on a besoin pour nos activités dans cette boîte pour le lendemain. Enfin après, c'est des petits systèmes comme ça, mais tous les un soir sur deux, elle réunit les stagiaires pour les « évaluer » pour savoir « *Voilà ! Ça, il faudrait que t'améliores* », « *ça, il faudrait que tu développes plus* ». Et puis après, comment dire il y a quoi aussi ? Ah oui, de base, quand on a fini nos réunions, des fois d'autres animateurs d'autres centres viennent nous rejoindre. Et ça, elle n'accepte pas en fait. Et la dernière fois, il y a on devait aller se rejoindre pour manger tous ensemble. Et nous, on n'avait pas fini de préparer nos jeux, du coup, elle n'a pas laissé entrer les autres animateurs... pour ne pas qu'ils nous interrompent dans notre concentration. Mais bon ! Après, ça reste assez scolaire, c'est ça qui me dérange un peu, mais bon, on fait avec (rires). [...] Eh bien, surtout qu'il y avait un autre directeur dehors, il a dit... enfin, il a montré son mécontentement quand même quoi, mais du coup ils ont attendu dehors pendant que nous, on finissait notre jeu. [...] Et ouais ! Et, on n'avait pas le droit de sortir tant qu'on n'avait pas fini notre jeu (rires) donc. Des fois, j'avais plus l'impression d'être un élève qu'un animateur. Enfin, surtout quand il n'y a plus les enfants, que c'est le soir en réunion, enfin, ça fait... je préfère quand il y a plus de liberté. Là ça fait vraiment à cheval, enfin il faut rendre ça à tel soir un, un, un hein ! Tu as des copies à remplir. Enfin, nous on n'a jamais eu ça de base, mais pareil on a tous... Ah oui ! Dans le mois, on a tous un projet d'animation à faire. »

### Sapeur-pompier-gère-trousse-pharma - Mélanie x2

« On a vu... bah d'ailleurs mon papier il est là (rires, elle le prend), donc les cars parce qu'en plus nous notre groupe, comme par hasard, c'est le seul groupe qui va être divisé. Donc, on va avoir une partie dans un car et une partie dans l'autre. On a les heures de départ, donc les fiches de sortie, par exemple, là, les directrices nous l'ont fait puisque c'est tout le centre qui y va, il faut bien penser au sac pharma, notre stagiaire, elle est sapeur-pompier volontaire, donc on l'a laissée responsable du sac pharma. Donc, elle vérifie de temps en temps s'il manque pas des compresses *et cætera*. Donc elle... elle gère même pour les autres groupes, elle peut des fois leur dire : « *très bien, faites-moi voir votre sac pharma* » pour vérifier qu'il manque pas quelque chose dedans. Donc bien vérifier... là elle a rajouté des compresses parce qu'il manquait des compresses, donc vraiment préparer le sac pharma, il faut préparer des couteaux pour les sandwiches, étaler le beurre, enfin pas le beurre, le fromage... »

### - ACM-contexte familial des collègues

### Directrices enceintes et interprétation - Thibault

« Ah oui ! (rires) Ah parce que... enfin, on est tombés sur des directeurs recrutés en extérieur et pas forcément très compétents, donc... (rires) [...] Bah les deux premières années, c'étaient deux personnes enceintes. Mais enceintes, enfin... au septième et huitième mois, je crois, enfin, vraiment... Donc... forcément elles étaient pas concentrées à ce qu'elles faisaient. »

- ACM-amitiés des collègues

L'amitié comme moteur : des collègues en coloc - François

« Du coup, on retourne sur ces postes et ceux qui sont pas écrits sur le planning, ça veut dire qu'ils sont en pause. Après, la pause c'est ce que je dis, par exemple, quand je suis en pause, je préfère rester aux abords des enfants. Ça casse pas le rythme, moi je trouve ça casse pas de rythme. Il y en a qui vient s'asseoir là, fumer une clope nanana, mais pendant 30 minutes tu vas pas faire que fumer tu vois. Donc du coup, c'est à eux de gérer leur temps tu vois. Ils peuvent très bien, pendant 30 minutes, tu peux faire une activité. Si l'activité n'est pas très drôle, tu peux préparer ton activité et le soir dès que le commun il est fini, t'as pas besoin de faire ton activité, tu rentres chez toi. Du coup, c'est vraiment à eux de gérer leur temps. En plus, des fois, avec la pause, t'as des fois une heure de pause, parce que vu qu'on est beaucoup d'animateurs, il y a 4 postes par demi-heure, des fois ça t'arrive de faire une heure de travail et une heure de pause. Du coup, c'est à eux de gérer leur truc et franchement, ils peuvent gérer. Après, il y en a qui, soit qui font leur activité, soit qui commencent le commun. S'ils ont pas de truc individuel à faire, ils commencent le commun en se disant : « ouais, c'est le commun », « mais si je commence le commun, quand les autres ils vont me rejoindre, ils auront moins de trucs à faire et plus vite on est partis ». Du coup, voilà, c'est vraiment, s'ils veulent rentrer tôt, c'est à eux de faire les trucs bien, s'organiser. [E : Et là, quand vous partez, il est quelle heure ?] Hier, on a mis un peu plus de temps parce qu'il y a pas tout le monde qui s'est activé en même temps. Du coup, on est parti vers 22h, mais oui souvent, c'est 21h30 et encore, il y a moins de trucs à faire vu qu'il y a moins d'enfants en août. C'est arrivé de partir à 21h, des fois, 20h30. C'était l'année dernière, mais si on s'active bien, c'est possible de partir à ces heures-là. [E : Et quand tu dis c'est un peu plus bâclé ça veut dire quoi ?] Euh comparé aux années d'avant ? [...] Je trouve que les années d'avant, on faisait des trucs, mais beaucoup plus, c'est pas que les enfants s'amuse pas, c'est des activités qu'ils kiffent, mais nous, on faisait plus de déco, on élaborait plus de trucs, on était plus poussés dans le jeu, par exemple on a fait un grand jeu d'accueil et on a créé un avion, c'est-à-dire on a monté des tentes, on a mis des bâches tout ça, il y avait de la fumée. On a même créé un truc parce que c'était en hauteur, on a créé un toboggan pour sortir de l'avion parce qu'on a fait genre qu'ils se crashaient sur une île déserte. Du coup, on s'était vraiment pris la tête. On avait mis 2 ou 3 jours pour créer ce truc. On était revenus un dimanche. Voilà, ça dérangeait personne parce que, vraiment... Après, je sais que c'est il y a un truc, avant c'était déjà des gens qui se connaissent déjà depuis longtemps et la moitié ils faisaient une coloc ensemble. Du coup, c'étaient des gens qui traînaient tout le temps ensemble, qu'ils soient là ou chez eux, ils étaient ensemble. Du coup, ça les dérangeait pas et c'était des gens qui avaient beaucoup plus d'expériences, des gens qui étaient dans l'animation depuis longtemps. Du coup, c'était pas la même mais je comprends, c'était une ambiance où franchement on prenait tellement de temps que dès que les enfants ils partaient, on se mettait pas de tout de suite au travail. On prenait un temps à nous, parce que franchement, même un animateur, les journées elles sont pas mal quoi. Surveiller des enfants, c'est pas de tout repos, tu dois les animer tout ça. Du coup, dès que le dernier enfant il partait, on décompressait, on prenait un gâteau, on se mettait autour d'une table tous ensemble, on rigolait pendant une petite demi-heure et après on commençait. Ça maintenant, il y a plus. Les gens, ils veulent partir vite. Dès que même les enfants, ils sont pas encore partis qu'il y en a qui commencent\* déjà à travailler tu vois. Ça a changé. Après je comprends, c'est chacun son truc, mais\* euh ouais ça a changé ça parce que c'est plus les mêmes envies. Les gens, ils ont envie de partir alors qu'avant, on s'en foutait tu vois. Et

justement, c'est comme ça, quand tu restes sur un truc, des fois bim t'as une idée comme ça qui arrive alors que quand t'es chez toi, t'as une idée, elle sert plus à rien, t'es parti c'est fini. Juste ça, après c'est pas plus bâclé c'est... c'est moins recherché. »

- Trois niveaux de lecture exosystémique

L'amitié, première ? Un choc des éducations ? Un moment de faiblesse ? - Charlotte

« Une expérience critique, enfin critique dans le sens comme j'ai hâte de raconter. Pour moi, c'est critique quand même d'oublier deux enfants dans un centre de loisirs. Oui, des choses comme cela ou d'en citer, enfin, les deux trucs principaux, c'est vraiment l'oubli des enfants que j'ai pu vivre. Après, moi que j'ai vécu personnellement, au niveau perso, je n'ai pas eu trop d'expériences « critiques ». C'est toujours fait relativement dans le respect des choses mais réfléchi. Mais, oui, voilà, d'inciter les enfants à se taper dessus ou des choses comme ça, d'avoir des animateurs qui ne sont pas du tout... Parfois, on se rend compte qu'il y a des gens qui ne sont pas du tout faits pour l'animation. Ils essaient mais, ils ont un contact très difficile avec les enfants. Si... d'avoir vu une fois un animateur insulter un enfant et dire « *tu n'es qu'un petit con* », des choses comme cela. Après, on a chacun notre niveau de tolérance, mais moi, ce sont des choses qui me choquent. [...] [Quand c'est le cas], je réagis, voilà, c'est ce que je disais, ça dépend des situations, c'est-à-dire que oui la fois où j'ai eu une animatrice qui est avec moi, et qui a dit à un enfant « *bah, rends lui son coup* ». Je l'ai regardé et j'ai dit « *non* » tout simplement. On n'est pas censés se contredire devant les enfants, mais du coup, j'ai pris les enfants, je leur dis « *non, qu'est-ce qui s'est passé ? Expliquez-moi. Bon voilà, tu t'excuses* ». Tout le processus qui me paraît normal et classique chez des enfants qui se disputent. On va plutôt les amener à communiquer plutôt que les amener à se taper dessus. Mais du coup, après, ça c'est repris le soir en réunion. Et parfois, en gros aussi, dans l'animation que moi cette année-là, la directrice qui était présente, qui était proche d'une des animatrices, et pour le coup, faisaient du favoritisme, donc moi, je trouve ça un peu pas terrible du tout, non plus, de faire du favoritisme quand on est une équipe d'animation. Je trouve ça pas terrible. Du coup, suite à cette discussion, on a une discussion autour de ce qui s'était passé, j'ai dit « *oui, moi, j'ai réagi parce que j'estime que ce n'est pas adapté, et qu'on ne peut pas faire ça à des enfants, et qu'on n'est pas là pour les pousser à ça.* » Moi, ça ne reprend pas mes valeurs, ce n'est pas ce que je défends. Je ne fais pas de l'animation pour amener les gosses à se taper dessus. Voilà ! Moi, on ne m'a pas appris à communiquer de cette manière-là. Et la directrice est sortie à ce moment-là et m'a regardé « *mais, en même temps, il faut bien les apprendre à se défendre* ». Bon, ça m'a un peu choquée. Je trouvais ça très choquant de la part de quelqu'un qui fait de la direction. Du coup, elle défendait sa « copine », parce qu'elles étaient amies. J'ai trouvé ça pas très juste. Forcément, je me suis un peu emportée à la réunion en disant : « *je ne trouve pas ça normal de défendre des valeurs comme ça, qu'on inculque ça aux enfants.* » Après, cette animatrice-là, je lui ai dit « *on ne vient peut-être pas du même milieu, on n'a peut-être pas les mêmes valeurs, on n'a peut-être pas été appris de la même façon, mais je lui ai dit pour moi les problèmes, ça se règle en communiquant et pas en se tapant dessus. Peut-être que chez toi, on fonctionne comme ça, mais moi ça ne me correspond pas* ». Et je pense qu'on n'est pas là pour faire passer ce genre de valeur. Donc, je leur ai dit « *voilà, c'est mon avis, vous en faites ce que vous en voulez, mais je pense que ce n'est pas comme ça qu'on devrait fonctionner* ». Ça s'est arrêté là, puisque la directrice a fait « *mmhh !* ». Et voilà, ça s'est arrêté là. Après, moi j'ai défendu ma position, et je ne suis pas revenue dessus. Je pense aussi que c'est important de pouvoir défendre ses valeurs



aussi, à ces moments-là. Mais ce qui est juste aussi, je pense pour les enfants. [E: Tu te l'expliquais vraiment comme ça à l'époque, quand tu lui as dit ?] Oui, oui, vraiment. Je lui avais dit que moi, ce n'était pas des valeurs que je défendais et que je n'étais pas d'accord avec elle. Si elle n'était pas contente, c'était pareil, mais que moi, j'étais animatrice que peut-être elle était directrice, mais que pour moi, ce n'étaient pas des valeurs à défendre dans ce sens-là et qu'on ne pousse pas les enfants à la violence, et qu'on ne les pousse pas à se taper dessus et que pour moi, par la communication, on peut résoudre beaucoup de choses. Et c'était... oh oui, il y a quelques années, mais je l'avais déjà amené comme ça à l'époque. Oui, je l'avais amené comme ça. »

[...] « Voilà ! On peut rencontrer, je pense, partout, dans notre profession, quelle qu'elle soit, des gens qui sont défaillants, mais c'est vrai, que pour le coup, c'est difficile de prendre sur soi, puis se dire « *bon, allez, on y va, on continue* ». Il y a des moments comme ça, c'est un petit peu compliqué. Ça, c'est un évènement marquant, oui, qui m'a marquée, qui m'a un peu choquée pour le coup. Oui, les pratiques, parfois, l'animateur, ou d'entendre un animateur dire à son enfant « *mais il t'a tapé, bah, rends lui son coup* ». Non, je pense qu'on n'est pas là pour pousser les enfants à la violence. Après, ce sont des valeurs qu'on a chacun, qu'on ne partage pas forcément. On n'a pas les mêmes histoires. Mais c'est vrai que c'est aussi de l'adaptation au niveau des enfants. Mais je pense qu'au niveau des équipes d'animation aussi, comme on peut rencontrer partout des gens défaillants. Mais c'est vrai que ça reste un évènement marquant. »

[...] « [E : Et je me permets pour revenir sur l'exemple de l'animatrice, tu penses que le fait qu'elle ait une autre culture que la tienne, qui fait qu'il y ait...] Je n'en sais rien. Enfin, je pense aussi que ce jour-là, cette animatrice-là avait des problèmes persos. Je savais qu'elle avait des problèmes personnels. Du coup, elle n'était pas très en forme. Elle était très en colère ce jour-là, on va dire, et que cette colère-là, je pense aussi qu'elle s'est emportée. Ça se voit. Il y a des moments où on ne va pas toujours bien. Personne ne peut aller parfaitement bien parfois, et qu'il y a, avec la fatigue ou ce genre de choses, on peut dire des choses qui peuvent dépasser notre pensée, et qui ne sont pas forcément adaptées. Mais après, c'était bien d'essayer de pouvoir se rendre compte et de revenir dessus, et de ne pas dire que c'est « normal », je vais dire. On a tous des moments de faiblesse et ça peut arriver de déraiper, je pense, parce que c'est la nature humaine. Je pense que ce jour-là, elle était en colère, et que sa colère, elle s'est reportée sur les enfants. Ce qui n'aurait pas dû être, en soi. Elle aurait peut-être dû prendre sur elle mais elle n'y est pas forcément arrivée. J'en avais parlé avec elle aussi. Et on avait parlé à deux et elle m'a dit « *oui, mais tu sais, ça ne va pas trop* ». Non, je lui ai dit « *oui, mais ce n'est pas les enfants qui se doivent en pâtir parce que toi, tu ne vas pas bien, et que ceci, que cela* ». Après, oui, on n'a pas, je pense qu'on n'est pas issu d'un même milieu, on n'a pas forcément la même éducation. Et pour elle, ce n'était pas si grave, en fait. De dire ça pour elle, ce n'était pas si grave alors que pour moi, ça l'était. Je pense que c'est vrai que là notre éducation et nous, ce qu'on a vu, ce qu'on a vécu et comment on l'a vécu, ça impacte aussi, encore une fois notre environnement perso impacte sur notre façon d'animer aussi, de dire les choses aux autres, et d'amener les choses. Je pense que ça joue aussi. On a tous des personnalités différentes, qu'on soit tous dans des milieux différents, du coup, ça joue aussi. Pour pouvoir accepter tout ça aussi, le fait que ce soit différent, c'est pour ça que j'en ai parlé avec elle en lui disant « *peut-être que moi je le prends comme ça parce que pour c'est quelque chose de choquant par rapport à ce que je connais, peut-être que pour toi, ça ne l'est pas. Mais pour moi, ça l'est* ». Après, je pense qu'il faut pouvoir le dire, on ne peut pas s'entendre sur tout, juste de pouvoir se le dire. »

## 2.9 (5.4.1.9) - ACM-Cadres spécifiques

### - 2.9.1 (5.4.1.9.1) - Les intervenants

#### - Intervenant = sécurité ?

« *Les femmes de ménage ne font pas le ménage, si c'est trop sale* » - Léa

« Nous, la direction nous dit vraiment de faire attention aussi au fait de bien nettoyer les pinceaux et tout ça, et de ne pas salir les éviers, ne pas en mettre partout. Parce que sinon, en fait, les femmes de ménage ne font pas le ménage, si c'est trop sale. Ça c'est un problème dans notre structure, c'est qu'il faut qu'on nettoie la salle avant que les femmes de ménage passent, parce que si c'est vraiment trop sale pour les femmes de ménage, elles décident de ne pas le faire. Après je comprends, s'il y a de l'excès, si je veux dire il y a de la peinture vraiment partout, ce n'est pas non plus les bonnes, on sait très bien qu'elle n'est pas à tout faire. Mais parfois, c'est vraiment abusé. C'est, s'il y a trop de poussière par terre limite elles ne vont pas le faire alors qu'on ne va pas lécher le sol. [E : Ça, ça arrive ?] Ouais, ça c'est déjà arrivé. [E : Pas que vous léchiez le sol... !] Non, non, quand même, qu'elles ne fassent pas oui. On avait fait un petit test, on avait laissé avec une animatrice un petit amas de poussière, mais vraiment ridicule quoi, on s'est dit « *on va voir si elles passent ou si elles ne sont pas passées* », parce qu'elles n'ont pas envie ou on ne sait pas trop en fait. Mais, en général, c'est plutôt nous qui nettoyons la salle, parce que sinon ça va pas. »

#### Intervenant = sécurité - Omayma x2

« Dans l'animation ? Des trucs qui sont risqués, que je voudrais pas... [...] Non... han ! Non, honnêtement, là il n'y a rien qui me vient ! Que même moi je voudrais pas faire avec des enfants... ? Han ! Franchement euh... [E : Est-ce qu'il y a des choses que tu... tu estimes que... qui sont risquées dans l'animation... ? Pas... pas forcément que tu fais hein, mais...] Oui, oui, oui, non... euh... han... ! ah non, franchement pfff... [E : Où tu te dis « *bah j... oui, ça c'est risqué !* ».] Non... franchement, je me dis j... [...] je me suis ja... là, je me suis jamais dit ça... « *ça c'est risqué, faut pas le faire !* » ou « *je dois faire une activité, et je veux pas la faire parce que c'est risqué...* » ... franchement, non...han ! Non, je... après pfff... toutes les sorties, je veux dire accrobranche, tout ça, tous les... toutes les sorties qui... qui peuvent penser que voilà, c'est... que ce soit des... des activités à risque, je veux dire c'est toujours sécurisé. Euh il y a nous, les animateurs, mais il y a aussi les intervenants. Donc tout est toujours sécurisé. Euh... c'est un public vulnérable, c'est des enfants, donc il y a t... il y a toujours tout qui est mis en place pour leur sécurité. Donc, pour moi, il y a rien, pour moi qui... non, franchement, là il y a rien qui me vient. Ou... et en tout cas il y a rien depuis que je suis animatrice qui... que j'ai refusé de faire ou... ou pour lesquelles j'ai été réticente... non, honnêtement, il y a rien... Il y en a probablement, hein, mais en tout cas je... j'ai rien qui me vient à l'esprit, et j'ai... non, j'ai pas été confrontée à... [...] Non, honnêtement... là, non... des activités que j'ai dû faire et que j'ai re... ? Non. [...]\* (elle coupe) [L'exemple du cutter] c'est une activité... si, admettons, c'est une activité où on doit découper... où on doit peindre des étoiles... c'est moi qui vais les découper les étoiles, au cutter... ou sinon, ils vont... ou sinon, ils le font... ou sinon ils le font aux ciseaux... [...] Tu comprends ? Enfin moi, on va les... ils vont les dessiner sur le carton au crayon de bois, ils veulent les découper, il y a aucun problème, ils le font aux ciseaux... et moi, de mon côté, je vais en faire aussi, mais je vais les faire au cutter. Tu vois ? Mais...

c'est pas l'activité, je vais pas la suspendre parce qu'il y a cutter, tu vois ? C'est... après c'est... c'est moi qui l'utilise. Mais si, admettons, il y avait un cutter par enfant, ça j'aurais refusé de le faire, tu vois ? »

### Intervention... réaction ? (On ne maîtrise pas) - Quentin

« Bah quand tu t'en vas en sortie dehors par exemple, tu... comme le cerf-volant, là... imagine, tu le fais en sortie euh... là-bas sur l... dans leur structure... tu sais pas comment ils vont réagir... tu sais pas s'ils vont apprécier... tu sais pas s'ils vont écouter, s'ils vont être sages... donc en gros bé t... quand t'es... quand toi-même tu connais pas ce que tu vas faire... et que... tu sais pas comment ils vont réagir... donc si tu l'as pas préparé, bah tu te dis bah... « *je suis pas responsable mais... s'il y a un flop bé, il faut... il y a un flop quoi !* » [E : D'accord. Donc c'est quand quelqu'un d'autre le prépare, c'est ça que tu veux dire ?] Bah... pas quelqu'un d'autre... parce que si c'est un animateur qui est avec toi... t'as forcément un œil dessus... mais quand tu vas à l'extérieur sur... sur des trucs que tu... tu sais rien tu... tu sais qu'un minimum... tu sais pas comment les enfants vont réagir... c'est la seule incertitude que tu peux vraiment avoir... après c'est tes jeux s'ils vont faire un flop quoi. Si c'est la première fois que je le fais avec eux... je sais pas si ça va vraiment fonctionner... On va essayer mais si ça fonctionne pas, ça fonctionne pas... »

### L'intervenant, les enfants... sans animateur (On vous les confie) - Pierrick

« Je réfléchis. Il devait y en avoir, mais c'est une question très précise. Prise de risque. Ça ne vient pas là. Non, franchement, ça ne me vient pas. Peut-être, quand on était en colonie sportive au Monténégro, on a eu une étape en camping, et on avait une rivière très, très froide. Et donc, on faisait souvent les activités. Donc, on a fait du canoë et tout ça, et un jour, on a fait du... je ne sais pas comment ça s'appelle, c'était du... on a nagé en fait, mais avec des palmes toutes longues. Et, un groupe d'enfants a dû partir sans animateur dans une rivière avec des courants quoi. Donc, là, pour moi, il y a eu une prise de risque. Après, la prise de risque était contrôlée dans le sens où ils partaient sans animateur, mais il y avait toujours un intervenant. Voilà, donc, c'était avec une association, il y avait toujours un gars de l'association qui partait avec. Il n'y avait pas d'animateur donc, malheureusement, on n'avait pas d'œil sur eux, mais il y avait un référent du club, en fait, du club sportif qui était avec eux. Donc, là, évidemment, s'il se passe un truc, nous, on n'aurait pas pu intervenir. Donc, ça aurait pu nous retomber dessus. Mais, heureusement, c'était quand même contrôlé dans le sens où le pro, il aurait su quoi faire pour intervenir. Après, sinon... Normalement, oui [on aurait dû être avec eux]. C'est un anim par groupe. Mais, là, en gros, comme c'étaient des 15 – 17, et que ceux qui ne voulaient pas faire l'activité ne l'ont pas faite. Donc, on s'est dit « *Bon ! Eh bien, il n'y a pas trop de risques* », et puis, dans le pire des cas, il y avait un animateur sportif. On s'est dit « *il ne devrait pas y avoir de souci quoi, il saura gérer la situation* ». [...] [Il était] du Monténégro. Ouais ! Ouais ! [...] Moi, je suis très flippé. Donc, je leur ai bien dit « *on a essayé de lui donner les plus costauds, ceux qui risquaient le moins de se blesser* ». Je leur ai bien dit « *il vous arrive un truc les gars, je vous tue quoi* », mais après, heureusement, tout s'est bien passé. Mais, je sais qu'il aurait pu se passer un truc qu'on voit en auquel cas, quoi. Des fois quand c'est comme ça, c'est vrai qu'on n'a pas trop le choix quoi. « *On est là !* » Enfin, bon ... « *Eh bien, allez hop ! On est là ! À tout à l'heure quoi !* » [...] Et bon, encore une fois c'était un risque contrôlé quoi, il y avait un sportif avec. »

## Animation à temps partiel ? - Céline x2

« Euh... après... j'ai fait une autre colo qui... j'ai fait que des colos à la montagne... à Pantanette... où là j'ai fait trois semaines avec chaq... chaque semaine je faisais euh... un thème différent. Première semaine, j'ai fait... tout ce qui était montagne donc vachement en rando toujours la même chose... escalade *et cætera*. La deuxième semaine j'ai fait... mmm... euh... c'était cascadeur, donc c'étaient des cascadeurs professionnels qui venaient leur... leur apprendre, et en fait pendant cette semaine-là moi je fais... je faisais que les veillées... les animations à la fin des... ils venaient pour ça en fait donc c'était pas moi qui faisait le matin, l'après-midi moi je faisais avec eux... j'encadrais, mais en soi c'étaient des autres qui faisaient des trucs... et la troisième semaine c'était Yamakasi... genre tu fais... on leur apprend à faire du parcours, donc voilà... ! [...] Je faisais... C'était en fait on fait les activités avec eux ou ne pas faire les activités avec eux, rester sur le côté et les regarder et genre... s'ils ont un bobo ou quoi que ce soit à me dire... après j'ai fait des... j'ai fait les 10-17 ans dans cette colo... donc voilà et euh... bah en gros pendant les activités j'avais pas spécialement de rôle... je pouvais faire avec eux et c'était surtout la vie quotidienne et les veillées. Et voilà. Voilà, donc voilà. [...] Franch... Moi ça m'a pas dérangé parce que m... je faisais toutes les activités avec eux, donc euh... toujours quand même avec eux. Euh... t'es pas... voilà. »

## Intervenant : bonjour... au revoir ! - Loïc

« Il y a deux sens, soit on les accompagne, soit on leur propose... si on leur propose, c'est un peu plus... peut-être un peu plus imposé, mais... c'est bien aussi pour faire bouger les enfants qui bougent jamais... ouais... pour... pour les faire bouger, pour les faire réagir... donc, oui le rôle d'accompagnant et le rôle de... d'être force de proposition. Pas juste attendre que les choses se passent... faut proposer faut faire évoluer... Ouais, je pense ouais... deux rôles d'animateur pour les enfants... puis il y a le rôle de... celui qui écoute, un peu le confident, celui qui écoute, celui qui essaye de régler les problèmes... ça on... ouais, aussi. C'est le rôle d'animateur, mais ça se passe pas dans l'animation, ça se passe plus à côté. C'est pas dans le... dans le jeu même, c'est à côté, dans... tout ce qui est à côté... [E : Hum ah donc l'animateur est pas là que pendant un moment... précis quoi, il est là...] Non ! Non ça c'est plus le rôle des intervenants... les intervenants ils arrivent... avec leur ma... leur matériel... par exemple du tir à l'arc, il vient avec ses cibles, avec ses flèches et ses arcs... et une fois qu'il a fini son animation, il remballé tout et il rentre chez lui... sauf que l'animateur... non, il doit être là entre les animations, aussi... il suffit pas juste de lancer l'animation et après de retourner à la salle boire un coup... non ! il faut rester avec les enfants, il faut... voir leur ressenti, voir ce qu'ils en pensent... voir ce qui va, ce qui va pas... c'est pas, ouais...c'est pas... peut-être, c'est peut-être le terme qui est pas bon : « animateur ». Parce qu'on fait pas que de l'anim... on fait pas que animer un... un jeu... on suit... on suit les enfants, on... Moi je vois ça comme ça... mais j'aurais pas de terme qui... qui marcherait. [...] Voilà, c'est ça le problème... donc euh ouais... non, l'animateur il fait pas que animer, il... il suit les enfants, il les aide... pour moi c'est ça. »

## - L'échange

## L'intervention n'empêche pas la concertation - Loïc

« Ça se prépare avec les enfants... avec la direction... avec pourquoi pas les autres animateurs... avec les intervenants, s'il y en a... si on fait une pa... une activité « arc », on va voir le... s... le... l'intervenant

on lui dit « *voilà quelles sont les règles de sécurité, pour vous ?* » ... il nous donne les règles de sécurité, et on... on s'y réfère. On se réfère aussi à ce que nous demande le directeur et on explique tout ça avec les enfants... et on voit si... s'ils ont bien compris, s'ils sont d'accord, si... si ils ont tous bien entendu, ils ont tous bien écouté... voilà, ça se prépare pas dans son coin et on balance ça à l'arrache, non c'est... faut que ce soit bien... bien préparé avec toutes les personnes qui sont concernées. »

### PM (l'intervenant n'a pas l'habitude des 6-8 ans) - Sébastien

« Mais, là, on a vu qu'on a un intervenant du spectacle extérieur, en fait, qui vient ici, PM, pour faire... il s'occupe de la fête de fin de centre. [...] Donc, le thème, nous c'est « Street and expression art », mon anglais, ce n'est pas très bon. Et donc, en fait, voilà, c'est l'art, expression corporelle, la rue, un petit peu ce qu'on faisait dans la rue. Et donc, le spectacle de fin de centre va se tourner autour de ça. Donc, PM, il arrive. On a trouvé des créneaux avec lui. Eh bien là, ce matin, ils sont partis en répétition à la salle des fêtes avec les 6-8 pour préparer le spectacle. Et donc, eh bien, il a un truc avec chaque groupe à faire. Et donc après, on va le mettre ça... c'est un festival, un genre de festival qu'on va faire. Donc, on va mettre ça en place avec des répétés et tout ça. Donc, là, ça avance tout doucement. Là, c'est dernière semaine, donc c'est un petit peu le rush quoi, mais... Parce qu'on a un peu de retard et tout ça. Et donc, voilà, ça se passe bien. On s'est un petit peu éparpillés parce que ça demande beaucoup d'organisation. En plus, PM, il n'est pas là tout le temps, donc on a essayé d'en parler, trouver des solutions et faire des choses cohérentes quand même. Donc, là, on est en pleine répété, et puis, ça se passe bien. Et puis, nous, les anims, on fait les activités demandées. Là il nous dit par contre « *donc, il faut faire ça, ça, ça* ». Puis, nous, on voit, on travaille. Puis là, on a fait des masques, on a peint des masques en forme de hibou, serpent, tout ça, quoi. On a demandé un vieux T-shirt aux parents, parce qu'on travaille beaucoup avec les parents pour que, comme ça, ils apportent quelque chose aussi un petit peu dans le centre ou dans la fête de fin de centre, et tout ça. Donc, c'est vachement intéressant ! Eh bien, c'est jeudi soir, et je pense donc qu'on va être opérationnels quoi. [E : C'est tous les ans ça.] Tous les ans, il y a une fête de fin de centre, oui. Eh bien là, on a eu un coup de main de PM, donc quelqu'un de l'extérieur pour faire ça. Mais je sais que l'année dernière, très souvent, nous les animateurs, on le fait nous-mêmes de A à Z, en fonction du thème, en fonction du thème, et puis, on fait tout de A à Z. Donc, le soir, ça fait que... Donc, on prépare la fête de fin de centre avec les enfants. S'il y a de la déco à faire, des costumes à faire, on fait tout ça avec les enfants dans les activités manuelles, dans les activités prévues pour la fête de fin de centre. Et puis, nous après, le soir, entre anims, eh bien, on rectifie un petit peu ce qui manque ou ce qu'on doit faire et tout ça. [E : Et le thème, c'est le thème du centre ou c'est le thème du spectacle, ce n'est pas pareil ?] Le thème dans le centre projet péda tout ça, on parle notre thème du mois de juillet. Donc, c'est ça « Street and expression art ». Et donc, la fête de fin de ce centre tourne autour du thème qu'on a du mois de juillet. [E : D'accord. Et ce qu'il y a dedans, c'est lui qui le prépare ou c'est les enfants qui donnent leurs idées ?] Eh bien, là, PM, c'est lui qui a tout préparé de A à Z parce que, donc, il a apporté ses idées et il nous a demandé à nous ce qu'on en pensait. Et donc, on parle avec lui ce qu'il faudrait changer, parce que lui, il ne connaît pas du tout la relation, à travailler avec les centres. Et donc, en fait, il arrive et il me dit « *tiens, je voudrais faire ça avec les 6-8, qu'est-ce que tu en penses et tout ça... ?* » Et puis je ne sais plus ce que je disais. [E : PM, il n'a pas l'habitude de travailler avec les 6-8.] Ouais, PM n'a pas l'habitude. Donc, il dit « *j'ai l'intention de faire ça avec les 6-8, et tout ça, qu'est-ce que tu en penses ?* ». Et moi, je dis « *et moi, c'est la première fois que je fais les 6-8, quoi* ». Mais il me dit « *écoute, pour moi, les enfants peuvent « tout faire » et il faut juste savoir s'ils accrochent* ». Et

donc, eh bien là, en fait, on a essayé des choses au début ; les enfants, ils n'accrochaient pas trop. Donc, on travaille tout le temps, on essaye de changer les choses, ça change énormément, quoi. Mais, on essaye de trouver une entente, et puis, de trouver quelque chose qui convient à tout le monde. Voilà. »

- Pour de nouvelles activités

**Pour de nouvelles activités - François**

« Mais après, franchement, Fredo, il nous dit à chaque fois franchement, l'important c'est de faire plaisir aux enfants. Encore, j'ai encore demandé hier si avec les grands je pourrais faire une sortie cinéma, il m'a dit : « *ouais pas de souci, à la fin du mois tu feras une sortie cinéma* » et s'il reste encore un peu de budget, il leur paiera le Mac Do tu vois. Donc, ouais et après ça dépend du budget tu vois, on demande pas grand-chose, mais encore vendredi, on va faire du laser game, on va à la piscine lundi, on va faire, je sais plus quoi, un Bungy encore au bois tout, c'est des trucs payants tu vois. [E : C'est quoi ça ?] Bungy, c'est deux arbres, il y a un élastique et toi, t'es à fond et tu sautes en l'air. [E : Qui est-ce qui fait ça ?] C'est le bois de Mende. [E : C'est un encadrant ?] Oui, c'est encadré en fait, les trucs dans les arbres, comment ça s'appelle, le truc dans les arbres, ça s'appelle, l'accrobranche, l'accrobranche à Mende et ils ont ça en plus le truc, ça c'est super, c'est une activité que font pas tous les gamins. Du coup, ça fait encore une activité en plus qui est payant. Voilà. Du coup, on ne fait pas rien non plus. On part quand même deux semaines en camping, c'est pas de trucs... La bouffe, c'est nous qui la payons, c'est quand même un budget. »

2.9.2 (5.4.1.9.2) - Cadres spécifiques dédiés à la sécurité

- Maîtres-nageurs

**Le SB et le maître-nageur - Laurie**

« Dans l'eau, pareil quand on va à la piscine il faut toujours qu'il y ait un SB, un surveillant de baignade, mais quand c'est dans la piscine municipale, il y a le maitre-nageur donc ça suffit. »

- Pompiers

**Accident grave et délégation - Steve**

« Au moindre accident, il faut savoir réagir. [...] Eh bien ! Tant que nous, on peut gérer, on gère par nous-mêmes. Après, si c'est des trucs plus graves, il faut être réactif. Il faut appeler les pompiers\*\*, il faut... Après, ce n'est plus entre nos mains quoi. Mais, le principal c'est de prévenir et agir vite, ne pas laisser quelque chose traîner. Tant qu'on peut gérer, on gère, mais il y a des choses qu'on ne peut pas gérer quoi, il faut un médecin. Après, moi, je n'ai jamais eu de cas grave, jamais eu affaire à appeler les pompiers ou ce genre de choses. [...] Je ne peux pas trop dire quoi penser. »

## Les pompiers comme recours - Sébastien

« Des conditions qui perturbent un peu la sécurité quoi ? Le soleil. Ouais, parce que même déjà avec la boisson et casquette, des fois, on ne les voit pas, mais des fois, il y a des enfants qui tournent un peu de l'œil. [E : Ah oui !] Ah oui, oui. Donc, là, il y a des trucs à faire : pause, ombre, on s'assoit, on se détend un peu, si ça ne va vraiment pas, eh bien là les pompiers et tout ça, toujours protocole quoi. »

## Main ouverte... allo les pompiers ! - Sébastien

« C'était comme la personne qui s'est blessée, qui s'est ouverte la main, eh bien hier, après j'ai dit les choses clairement, c'est-à-dire qu'il y avait un animateur qui devrait se détacher et tout ça. Là, je devais être efficace tout de suite dans... Donc, on a appelé les pompiers, on a tout de suite fait tout dans l'immédiat, et parce que je sais que c'est le protocole à suivre quoi. Et après, je vois ça un peu derrière avec ma directrice. Mais après, vraiment, la prise de risque, je ne savais pas du tout, enfin c'est... ouais, pas vraiment. [E : Non ?] Non, non, non. Non j'ai toujours été dans des situations où je sais que la réglementation pose ça, pose les conditions pour tel pour tel risque. Donc, j'avais ça qui me... en fait, ce n'est pas vraiment une... je ne prenais pas une initiative quoi, en fait, parce que je suivais juste les choses. Et puis, après, non, un truc qui est venu... un truc, non ouais, voilà. [E : Alors quand tu dis « *je ne prenais pas d'initiative* » ça veut dire quoi ?] Enfin, je prends l'initiative, eh bien, bien sûr, je prends l'initiative, admettons d'appeler et de faire le nécessaire quoi, mais je veux dire parce que c'est dans le règlement, puis c'est écrit quoi. Genre : il s'est ouvert la main, je ne suis pas comme ça avec un bras, et puis, je ne vais pas peut-être... Déjà je regarde et puis je vois que c'est ouvert. Et donc, il faut des points de suture. Et donc, je ne vais pas arriver « *Eh bien, qu'est-ce qu'il fait faire ?* » et garder la compresse et puis attendre qu'on rentre le soir pour dire « *est-ce que c'est ouvert ? Lili, est-ce qu'on a appelé les pompiers ?* » Donc là, on a pris l'initiative, ok ! Je vois, non, c'est profond, on appelle, je ne tente pas, sécurité avant tout, et puis, eh bien là, on fait le nécessaire. [E : Et du coup, enfin, qu'est-ce qui s'est passé pour qu'il ait ça ?] Il est tombé. Ouais, il courait, puis il y avait des cailloux un peu à terre et il est tombé. Mais très généralement, il y a des petites écorchures mais là, il y avait carrément... c'était ouvert ici et là. Donc ouais, c'était un peu étonnant mais voilà. [E : C'était à l'extérieur ?] Oui, à la chèvrerie. Hier, on est parti, puis... Eh bien, le pauvre, en plus, il n'a pas pu faire la visite alors il est parti, une journée compliquée pour lui. [E : Ouais. Et toi, tu t'es dit quoi à ce moment-là du coup ?] Eh bien, ça met toujours un petit coup de pression parce que voilà quoi, ce n'est pas rien quand même. Mais après, serein à la fois aussi parce que, eh bien voilà, je sais qu'on a appelé les pompiers, qu'on a appelé la directrice, qu'on a fait les démarches nécessaires. Et comme j'ai dit, le cadre c'est sécurisant. Donc, pour nous l'équipe, on a fait les choses nécessaires, et puis, il est parti avec les pompiers. On l'a retrouvé le soir bien quoi, la maman est très accueillante, le sourire « *ça arrive, c'est un accident* » et voilà quoi, et l'enfant, il va très bien. [E : Ouais ! Et dans quel contexte il est tombé ?] Les enfants aiment courir, et donc, forcément... En plus, il y avait des chèvres un petit peu pas loin de nous, c'était fermé, et puis après, les enfants ça court, et après, hop, il est tombé, voilà ! Bon, eh bien, ça arrive. Après, c'est comme ça. Ouais. »

## Pour appeler les pompiers... l'accidenté doit être visible ! - Tiffanie

« Je leur dis : « *n'allez pas jusqu'en haut là-bas* », parce que même si c'est des grands, il est tout là-bas derrière, il se fait mal je le vois pas et c'est là que ça devient dangereux, alors qu'il se fait mal, trébucher, s'ouvrir le genou devant moi... Je suis là pour le soigner ou appeler les pompiers au cas où,

alors que si là-bas imagine, il se cache dans un coin il se tue, il se fait mal à un genou, il peut rester là-bas le temps qu'on le trouve. Voilà, il faut toujours des limites et des règles. »

### Les à côtés de l'appel aux pompiers - Léa

« Ouais. Les sorties, ce n'est pas avec un animateur, il faut forcément être deux.] Ah ça, je suis quand même d'accord ! Parce que je me dis que si, on ne sait jamais, par malheur, il y a un enfant qui tombe, il se fracasse la cheville, il doit partir avec les pompiers, et le groupe d'enfants, il cède. Et ça, c'est déjà arrivé, à notre directrice adjointe qui l'avait dit, ils étaient en camping, du coup, ils étaient... je ne sais plus. Oui, ils étaient deux animateurs mais il y avait énormément d'enfants. Et ce qui s'est passé, c'est qu'il y en a un, vraiment, il s'est fait très mal et elle a dû partir avec les pompiers. Ce qui fait que l'autre animateur s'est retrouvé en sureffectif, en fait, et du coup, il n'a pas pu gérer. Enfin, c'était le bordel quoi parce que forcément il s'est retrouvé tout seul. Je me dis que si là l'animateur est tout seul avec un groupe d'enfants, il y en a un qui se fracasse la cheville, je me dis que l'autre groupe d'enfants ne sait plus quoi faire. »

### Ne provoquons pas l'appel aux pompiers - Davy

« Même, voilà, un week-end en mars, on est montés dans les tours de la cathédrale. Moi, le premier, j'ai le vertige, et puis, j'en ai un autre qui a plus le vertige que moi. J'ai dit « *Bon ! Qui voulait monter en haut de la Tour nord à 63 mètres ? C'est autorisé avec le CMN, le Centre des Monuments Nationaux* ». J'ai dit « *Ok ! Vous y allez, mais ceux qui ont le vertige, vous redescendez* ». Bon, voilà, on est redescendus, on s'est tous attendus en bas quoi. On ne va pas prendre de risque là-dessus en disant « *Eh bien, voilà !* » Et puis, essayer de se retrouver en haut de la Tour nord et se dire « *Je ne peux plus descendre, je suis bloqué* », on va peut-être éviter d'appeler le SAMU quoi. Là, c'est par hélico ou descendre en rappel avec les pompiers. Ah non ! Ce n'est pas la peine quoi. Ça peut être marrant, mais non, ce n'est pas nécessaire, il ne faut pas aller. On n'y arrive pas, ce n'est pas la peine de risquer quoi. Ce n'est pas la peine du tout, du tout. »

### Sauve qui peut... les pompiers ! - Charlotte

« Il y a quelques années, il y a au moins 3 ans. [E : Elle avait quoi, la fille qui s'était blessée ?] Elle a fait une mauvaise chute et elle est mal tombée et elle s'est cassée quelque chose ici dans l'omoplate ou quelque chose... Elle était en train de jouer dehors, rien d'exceptionnel, elle a chuté, elle a fait une mauvaise chute, et elle est tombée sur le macadam. Mais il y a une mauvaise chute et elle ne pouvait plus bouger. Du coup, on a dû l'emmener, on a appelé les pompiers qui l'ont amenée à l'hôpital à un moment. Et avait une minerve, elle est restée hospitalisée quelques jours quand même. C'est vraiment une chute, elle est tombée, je ne sais pas, elle est mal tombée mais elle est tombée tout simplement. [Et les autres enfants, ils ont réagi comment ?] Les autres enfants, ils se sont rapprochés forcément pour voir si ça allait. Non, non... elle pleure... Donc, moi, je leur dis « *allez-vous asseoir, on va reprendre le jeu après, ceci, cela* ». Du coup, je leur ai expliqué que j'ai amené la petite au directeur pour voir un peu ce qu'on faisait. Et je leur ai demandé du coup de rester là et d'attendre 2 minutes le temps que je revienne. Ils ont attendu deux minutes. Ça s'est bien passé, il n'y a pas eu de souci, mais voilà. Du coup, ça s'est passé comme ça. Elle est tombée, on l'a emmenée. Puis, les autres enfants ont attendu, on leur a dit « *ne vous inquiétez pas, ça va aller* ». Peut-être qu'elle s'est cassée quelque chose, mais on ne sait pas encore. On va voir ce que disent les médecins. Une fois qu'on est revenus, on leur a dit « *elle est partie, les pompiers sont venus la chercher. Elle va à l'hôpital. On vous*



*donnera des nouvelles quand on en saura plus pour les rassurer aussi. » C'est vrai que c'est toujours impressionnant ce genre de moment dans l'excitation... prendre l'enfant, les autres se demandent un peu ce qu'il se passe aussi. Je leur avais bien expliqué. Puis, il y avait tous ces petits dessins après quand elle était à l'hôpital. Puis, elle est revenue. Elle est revenue, elle est quand même venue puisqu'elle a été hospitalisée. Après, elle était blessée, du coup, elle devait rester à la maison. Elle était triste de rester chez elle. Du coup, elle était venue au spectacle à la fin du centre pour voir ses copains, copines, pour voir ses animateurs, et dire au revoir à tout le monde. [...] [ça s'est passé] vite ! Je me suis dit, quand je suis allée... puis vraiment qu'elle était mal prise et qu'elle avait l'air d'être très mal quand même parce qu'elle a vraiment hurlé du coup j'y suis allée très rapidement. Puis, j'ai fait en sorte de réagir vite de lui dire « comment ça va ? » Elle m'a dit : « j'ai mal ! ». Je lui ai dit : « tu peux te lever ? ». Elle a quand même pu se lever avec l'épaule, pas bien du tout mais elle a quand même réussi à se lever. Mais ça lui faisait vraiment très mal, elle ne pouvait pas bouger. Donc, de lui demander comment elle se sentait ? Enfin, voilà, les premiers reflexes qu'on a, c'est de lui dire « ça va ! Comment tu vas ! Bon, attends, je préviens les autres ! Attends deux secondes ! J'arrive » et puis de partir ensuite voir ce qu'on pouvait faire enfin... Et puis, de relayer aussi à la direction qui, dans ce cas-là, est plus à même de répondre aux besoins, d'appeler les parents tout ça pendant qu'on appelait les pompiers. À chacun son rôle, et puis... [E : Vous avez appelé les pompiers, c'est cela donc ?] Oui, c'est moi qui ai appelé les pompiers pendant que le directeur a appelé les parents pour les prévenir. [E : Et donc, du coup, elle a été avec toi en marchant ?] Oui, en marchant ! Elle arrivait à se lever mais c'est vraiment, elle s'est bloquée un truc. Même sur le coup, on s'est dit « bon, ce n'est pas... » »*

- Les services médicaux

Urgences - Davy

« Mais voilà, ils peuvent s'amuser entre eux, mais il faut qu'on ait toujours, qu'il y ait toujours un chef qui ait vue sur eux pour intervenir en cas de souci. On ne peut pas les laisser sans surveillance, ça, ce n'est pas possible. Après, au niveau de la branche éclaireurs, voilà, ça va être la responsabilité des chefs de patrouille. Mais ils sont adolescents, donc ce n'est pas encore la même façon, la même façon de gérer donc. Un adolescent, si jamais il a un souci, il se fait mal à la cheville, au poignet ou au pouce, il va très bien savoir aller voir un de ses chefs en disant « Eh bien, voilà, j'ai déconné, j'ai fait une bourde, je me suis retourné le pouce », « qu'est-ce qu'on... ». Et puis donc, on va réagir. Et puis, après, les routiers, voilà, c'est des grands ados, des jeunes adultes, 17-20 ans, les jeunes savent se prendre en main, les chefs savent réagir et dans tous les cas, voilà. Il y a toujours un chef qui est présent et on essaye. Et puis, du fait voilà des chefs, on a toujours le moyen d'appeler le SAMU en cas de gros problème quoi. Ça, on a toujours notre portable. Et si on a un gros souci, on appelle le SAMU, on prend conseil auprès du médecin régulateur. Il vaut mieux les appeler et prendre conseil, qu'ils nous disent « Écoutez, il n'y a pas grand-chose à faire », mais au moins, on a pris une sécurité, voilà. C'est bête à dire, mais voilà, un jeune qui n'est pas bien, qui a des nausées, on ne sait pas de quoi ça peut venir quoi. Donc, est-ce que ça peut venir de la nourriture, celle de la façon que ça a été préparé, ou il s'est retrouvé un peu trop au soleil l'après-midi, on ne s'est pas rendu compte du fait des activités. Voilà, on prend conseil auprès du médecin régulateur, ça ne coûte rien, mais au moins on a une sécurité, et puis, on note bien dans le cahier sanitaire quoi. Et après... voilà. »

## Conduite pour l'hôpital (la confiance de la directrice) - Léa x2

« Pour les sorties, la directrice m'a nommée responsable de convoi, c'est moi qui a toutes les factures, tout ce qui se passe pour la direction, c'est moi qui suis responsable des sorties. Donc, là, à côté de ça, elle nous donne une confiance. C'est comme un enfant qui s'est fait mal au bassin à la patinoire, il y a eu un problème de bus ce jour-là, on avait dû prendre la voiture d'un animateur, parce qu'il n'y avait pas assez de place dans le bus. Et au final, l'enfant, j'ai dû prendre la voiture de l'animatrice pour aller chercher l'enfant à l'hôpital, parce qu'on était trop loin du camp, enfin du centre, pour qu'elle aille le chercher. Donc, du coup-là, elle m'a fait confiance, je suis allée le chercher avec ce qui n'est pas ma voiture, aller chercher l'enfant et le ramener. Là, elle m'a fait confiance. »

[...] « Mais je pense que le jour où je suis allée chercher l'enfant en voiture, en sachant que ce n'était pas ma voiture, que ce n'était pas une ville que je ne connaissais pas forcément, c'était à Sainte-Louisa. Enfin s'il me serait arrivée quelque chose dans la voiture qui n'était pas la mienne et que j'avais eu un problème avec l'enfant, ou dans la voiture, je ne sais pas, il n'y avait rien, parce que je suis allé le chercher. Mais je ne sais pas s'il y avait eu quelque chose dans la voiture ou s'il y a eu un accident, on ne sait jamais. Je pense que, eh bien là, c'était une surconfiance quoi, parce qu'au final, c'est gentil de me faire confiance, mais c'est vrai que s'il me serait arrivé quelque chose, je pense que ça aurait été un problème quoi. D'ailleurs, je ne sais pas trop comment ça se serait passé, parce ce n'est pas ma voiture, qu'on n'était pas censés prendre la voiture à la base, on était censé prendre le bus. Et qu'au final, elle n'a pas pu se déplacer parce qu'elle était trop loin, je pense que ça aurait pu être problématique. [...] Non là, je n'ai pas [d'autres événements]... non ça va. »

## Course vers l'hôpital (la confiance de la directrice) - Axelle

« Mmmmmmmmm, oui il y a une fois où j'ai amené un enfant à l'hôpital alors que... pfff c'était pas forcément à moi de le faire quoi, en sachant que j'y connais... sais rien. Enfin... je veux dire moi... jamais amené un enfant à l'hôpital quoi, donc... puis il s'est... il s'est ouvert la main, allez hop tu l'amènes à l'hôpital ! [E : En voiture ?] Ouais, ouais, en voiture ouais, ouais... après j'étais assurée, parce que comme avec la colo machin et tout, je prenais les enfants dans ma voiture, du coup ils m'avaient payé l'assurance pour le mois. [...] Voilà. Donc du coup, donc oui j'avais amené un enfant à l'hôpital alors que c'était pas forcément à moi de le faire quoi. C'était plutôt à mon directeur qu'à moi. »

## Morsure... à l'hôpital ! - Sébastien

« Ouais, un moment, enfin qui s'est passé et que... Enfin, on était près du moulin, et puis, il y a un petit... enfin je ne sais pas si ça répond à la question, mais un petit s'est fait mordre par un chien. [...] C'était un moment très critique (rires). Et donc, à la fesse (rires). Et on courait, tout ça, puis il y avait un chien qui était attaché avec sa maîtresse quoi, et puis, il y a un enfant qui est passé derrière, et le chien, il s'est retourné, et puis, il l'a croqué à la fesse. Pour moi, c'était... Eh bien, j'étais très inquiet quoi. Et donc, il y a eu une grosse démarche à faire. Pareil, la directrice nous a accompagnés, il y a eu une grosse démarche à faire. On devait voir les vaccins du chien, et tout ça, c'était un soir assez tendu. En plus, la dame n'était pas... [...] Et donc, oui, c'était un moment assez critique. [...] Oui, la dame n'était pas... Enfin, les parents, donc c'était une petite fille qui avait son chien et elle s'est fait mordre, et puis juste après, elle est partie. Justement, on connaissait un enfant qui la connaissait, il savait où elle habitait. Donc, la directrice s'est déplacée pour aller voir la dame, juste pour demander au moins le carnet de vaccins du chien quoi, parce qu'il y a un protocole à faire. Et après, on doit aller aux

urgences et tout ça, avec... Et donc, en fait, eh bien, elle s'est un petit peu fâchée, c'était assez tendu. Elle ne voulait pas donner le carnet du chien et elle s'est montée un petit peu en tension. Et puis, bon, on lui a clairement dit qu'on a rien contre le chien, on ne fera absolument rien, des démarches quoi que ce soit. C'est un accident, mais nous, on veut s'assurer de la sécurité de l'enfant quoi, parce qu'il y a une morsure de chien quand même. Et après, on lui dit « *si ce n'est pas nous, malheureusement ça sera la gendarmerie qui vient le chercher* ». Après plusieurs minutes de paroles, on a su trouver un petit terrain d'entente, puis on a pu faire les démarches et tout ça. C'était un... Il y a eu quelques points de sutures. C'était un petit peu ouvert quand même. Et les parents ont été très, très sympas. Ils ont compris, c'était un accident et... Mais bon, c'était très, très compliqué. Mais tous les ans, de toute façon, on a des histoires comme ça. Eh bien, on a eu hier au camping, il y a un gamin, un enfant, pardon, qui s'est ouvert le bras. Hier aussi, il y a un enfant, il s'est ouvert la main. Enfin, mais bon, ce qui est important en tant qu'animateur, c'est d'avoir ce petit réflexe-là de dire « *je ne reste pas là comme ça, c'est qu'on a le protocole à faire* ». On était en sortie en plus, donc ce qu'on a fait, c'est qu'il y a un animateur qui s'est détaché... On a appelé les pompiers, ils sont arrivés. Il y a un animateur qui s'est détaché, qui est parti à l'hôpital avec cet enfant-là. Et donc, après, on a appelé la directrice. La directrice a appelé les parents, on a fait tout le nécessaire. La directrice a rejoint l'animateur à l'hôpital, ils ont fait les papiers nécessaires. Il est arrivé avec deux ou trois points de suture, un bandage. Parfait, on a remis les papiers. Et tout ça s'est très bien passé quoi. Je veux dire qu'il peut se passer plein de choses, mais c'est avoir le réflexe et quoi faire aussi. »

- Les forces de l'ordre

Gendarmes, désolés pour le dérangement ! - Laurie **x3**

« En fait, on entend tellement de choses avec les attentats ou les choses comme ça, et il y a une gamine qui était vachement réservée, tout le temps à l'écart, elle ne parlait pas ou alors, quand elle parlait, elle était hyper agressive et tout. Et du coup, on l'a pris, enfin une animatrice l'a prise à part un peu pour savoir ce qui se passait. Et là, elle a tout déballé. Elle a dit « *eh bien voilà, j'ai eu un appel de mon père avant la colo, il prend des vacances, il sait que je suis ici, il va venir me rejoindre, il sera armé et tout* » Ok ! Et elle dit eh bien voilà « *des fois, il vient au foyer, il tire des balles pour montrer qu'il est là, qu'il est prêt à m'attendre dès que les éducateurs auront le dos tourné, qu'il va me prendre* ». Et voilà quoi ! Là, elle nous déballe ça et nous, on est là, genre Ok ! (rires) donc « *tu es en train de nous dire qu'un mec armé veut venir te kidnapper et qu'il se balade là dans le Ballon d'Alsace, prêt à attendre qu'on ait un manque d'attention pour te kidnapper quoi* ». Ok ! Donc, il y avait sa cousine qui est dans le même foyer qu'elle. Donc, on se dit que parce que vu que des fois justement ils nous racontent des conneries, on se dit : on va la choper, enfin la choper, on va lui demander avant qu'ils aient le temps de se parler entre elles. Et là, elle nous ressort pareil, la même chose. Mais nous, on ne sait pas quoi faire. Enfin, en gros on dit le mec, il va se pointer, enfin ça tombe on ne sait pas : comment il est dans sa tête ? Prêt à tirer sur tout le monde ou je n'en sais rien ? Enfin, totalement paniqués et en plus, il était tard. Il était à peu près 23h. Et la gamine enfin pareil, paniquée, enfin elle disait qu'il l'avait appelée avant la colo. Du coup, eh bien nous, clairement, on a appelé la gendarmerie. Même la gendarmerie, prêts à dormir sur place. Enfin, ils sont venus, ils ont un peu parlé avec la gamine, prêts à dormir sur place et tout. Et en fait, on a essayé d'appeler le foyer parce que eh bien ça, le foyer, ils auraient pu nous prévenir. Donc, on a essayé d'appeler le foyer, il n'y a pas moyen, ils ne répondent pas et tout. Et en fait, la directrice, elle dormait, elle nous rappelle mais

au moins une demi-heure après. Les flics étaient déjà arrivés et là, elle nous dit « *non mais, (rires) elle vous a raconté des histoires* ». « *Son père, c'est elle qui ne veut plus le voir alors que son père, il n'a pas de casier judiciaire* ». « *Et c'est elle qui a décidé de ne plus le voir* ». Elle dit « *en fait, son plaisir, c'est de faire paniquer l'équipe qui l'encadre et de vous mettre dans des situations délicates* ». Et, elle a dit « *surtout ne lui dites pas que vous m'avez réveillée parce que là ça va être jouissif pour elle, et elle va être contente de...* » Et en fait, après ça, on a dû expliquer ça aux gendarmes qui étaient déjà arrivés. Et comme ils nous ont dit clairement « *la gamine, vous l'emmenez demain au commissariat. Il faut que je lui fasse comprendre qu'elle ne peut pas faire ça, elle ne peut pas faire déplacer des gens comme ça alors qu'ils pourraient être ailleurs, et que ce n'est pas possible* ». Du coup, on l'a amenée au commissariat sans lui dire parce que sinon elle n'aurait jamais été. Et voilà ! Enfin, quand elle a vu que c'était à la gendarmerie, elle a voulu se barrer, mais on l'a bloquée. Enfin, moi je n'étais pas là mais l'équipe de direction l'a bloquée. En fait, quand elle est revenue, elle jouait avec nous. Enfin, nous, on était en train de jouer dehors, et là, on voit la fenêtre s'ouvrir et elle, prête à faire genre qu'elle allait se jeter par la fenêtre. Mais, en fait il y avait deux animateurs qui la surveillaient dans le couloir. Et elle jouait avec nous, elle se baladait dans la chambre. Et là, elle faisait genre pour ouvrir la fenêtre pour monter et sauter... Enfin totalement. Et c'est elle aussi qui a essayé de... en fait, elle essayait vraiment de nous faire paniquer et de nous mettre dans des situations vachement délicates. Et c'est elle aussi qui pareil, quand j'ai dit que c'était parti en vrille c'est parce qu'elle a aussi, à la boum, à cette fameuse boum, elle a essayé de se tailler les veines. Je ne sais avec quoi, mais elle a essayé de se tailler les veines, et le pire, c'est qu'elle dit « *vous irez chercher Paul pour qu'il vienne me soigner !* » En fait, elle a voulu que ce soit un animateur en particulier qui réagisse... et qui s'occupe d'elle, et qui ceci cela. Enfin, totalement détraquée, la gamine mais eh bien voilà. Deux évènements critiques où tu dis « *Je fais quoi moi pendant tout ça ?* » Après, généralement quand c'est comme ça, quand c'est vachement critique dans genre là, c'est plus l'équipe, enfin c'est plus la direction qui réagit et qui prend en charge « *l'affaire* ». [...] Généralement, on appelle le foyer ou la famille d'accueil pour savoir le fin mot de l'histoire. Et comme là, on n'a pas hésité à appeler la gendarmerie pour nous mettre en sécurité quoi. Parce que si c'était vrai, on ne pouvait pas prendre de risque, enfin nous ne pouvions pas prendre de risque quoi. Donc, ouais, la gendarmerie est intervenue, prête à dormir sur place (rires) pour surveiller les lieux. »

### « *On ne repart pas, c'est mort !* » - Marine

« Non. Non, juste un exemple, je suis allée hier... hier après-midi ou avant-hier après-midi au petit bois à côté de Cro-parc. Et on a pris la grosse enceinte portative, grosse enceinte, on fait un géant cache-cache, cacher des objets, cacher les gens et tout. « *Vous retrouvez des objets, vous avez au moins...* » machin et tout. Un gros son, bah bahbah, comme ça, au moins, ça leur permet tu vois, une fois qu'ils sont partis et de revenir, une fois qu'ils reviennent au centre, ils savent qu'ils sont au point de... tu vois, sauf que... que trois condés qui arrivent : « *oui, vous savez que vous n'avez pas le droit ici, site archéologique, nanana...* ». [...] « *Dégagez* ». [...] Voilà. Donc, ça c'est la loi, on ne savait pas tu vois, mais, tapage non nocturne. C'est la musique, mais ce n'est certainement pas assez préhistorique. Du coup, c'est Cro-parc qui a appelé le maire qui était en vacances en Bretagne, qui a appelé les flics en disant : « *vas-y, il y a des gens et tout* ». Et voilà, tu te retrouves, toi t'es là, t'es bien gentil. Tu es avec des gamins dans un bois public et tu te fais jarter parce que tu fais du bruit. [...] On leur a dit : « *oui, oui, on part* ». On a été cacher le camion, on a éteint la musique, et on a continué tu vois. On n'était pas dans la... Si on veut bien, on a fait les hors-la-loi, tu vois. Mais, merde. On était

arrivés, on était arrivés un quart d'heure avant, on n'avait fait qu'une première partie, chiant quoi. Non... Il nous faut quinze allers et retours en minibus. On vient juste de les finir, et juste de commencer. Non, non, on ne repart pas. C'est mort. Donc, là, on fait... On fait les dingues. Les gamins le savent, tu vois. « *Vas-y, on doit partir et tout* ». « *Non, non, on va rester là* ». « *Wouah, vas-y, arrête !* ». Sinon, c'est chiant. Puis voilà, on n'a tué personne. Il y a des trucs, il faut savoir les remettre... Il faut savoir être un peu hors-la-loi. [...] Des fois, quand ce n'est pas un truc dangereux. Si on était en train de monter sur des voitures pour un jeu et qu'on se faisait arrêter, bon, peut-être on se dirait : « *oui, allez, on fait les cons là, c'est abusé* », mais bon. »

### Stouts - Indra

« Je sais, il y a eu l'histoire de scouts il n'y a pas longtemps, je ne sais pas, j'étais en colo, mais apparemment il y a des scouts en Belgique qui ont été... Il y a des jeunes qui étaient en bivouac, justement, qui sont rentrés plus tôt au bivouac, et qui ont retrouvé les animateurs qui étaient là en train de boire une bière et du coup, c'est parti loin, avec appel de la gendarmerie et tout. Parce qu'ils ont été dire que les animateurs, ils étaient complètement pleins alors qu'en fait bah qu'ils avaient juste bu... Après, du coup, j'étais avec des scouts à ce moment-là, donc, après les scouts ils prenaient la défense des scouts, après je sais pas... Moi je n'ai pas du tout suivi cette histoire.\* Mais oui, ça se fait quoi. Et ça c'est clairement ta conscience personnelle quoi. Tu ne peux pas avoir un inspecteur qui est là tous les soirs pendant tes réunions. »

### Mirador sur bivouac - Davy

« [E : Ouais ! Ouais ! Ouais ! Et tu penses qu'il y a une hyper sécurité actuelle ?] Eh bien, oui ! Du moins, voilà, c'est ce qui essaye d'être montré parce qu'on ne peut plus, non, il faut respecter tout ce qui « est attrait » à la sécurité quoi. Les rassemblements nationaux, comme par exemple Vézelay. On sait très bien que maintenant on a obligatoirement une patrouille de gendarmerie qui nous surveille quoi. Voilà, au niveau du campement, on a une patrouille de gendarmerie qui reste pour éviter tout souci quoi. Voilà, c'était une chose. Le premier Vézelay que j'ai fait il y avait les gendarmes, mais ils ne restaient pas fixes aux coins de bivouac tandis que là, on nous a demandé de changer de lieu de bivouac pour être plus proches de la ville de Vézelay. Et, on a une patrouille de gendarmerie qui reste toute la nuit quoi. Alors... c'est bien. Pour moi, ça me rassure, c'est plutôt bien, ils sont là, ils nous rendent service. Donc, moi, je tiens à toujours aller les voir, et puis, de les remercier du service qu'ils nous rendent quoi. C'est important, c'est comme la police nationale qui va sur le parvis de la cathédrale lorsqu'on a les messes le dimanche ou qu'on a les messes pour les différents temps de fête. Ils sont là, ils sont dehors, ils se prennent tous les temps. À la fin de la messe, on va leur serrer la main, ça ne coûte rien, et puis bon, on y va avec le sourire et ça leur fait plaisir de penser à eux quoi. C'est surtout ça. Donc, il ne faut pas avoir cette hyper sécurité comme quelque chose de pesant, mais nous dire « *Bon, eh bien, voilà, on a des policiers, des gendarmes, des militaires qui veillent sur nous, et qui sont là, prêts à donner leur vie pour nous sauver quoi* ». L'exemple d'un Arnaud Beltrame qu'on a eu dernièrement quoi. C'est un bel exemple de scoutisme, je pense. Arnaud Beltrame, il est allé jusqu'au bout, il a donné sa vie pour en sauver d'autres, et je pense qu'il s'est dépassé quand il a fait ça. Et donc, il a fait le geste de plus qui, je pense, a servi d'exemple pour tout le monde, et que tout le monde grandisse de cet exemple-là. [E : Il était scout ?] Je ne pense pas non. Je ne sais pas. Je ne me suis pas plongé dans sa vie, mais il a peut-être baigné dans cet univers-là

quand il était jeune ou... Mais bon, voilà, c'est... tous les exemples de militaires, c'est d'aller jusqu'au bout, et donc, il l'a fait quoi. Mais, c'est un bel exemple quoi, franchement. »

### Rien à déclarer ? - Davy

« Ah ! Eh bien moi, voilà, on a toujours notre couteau dans la poche ou dans le sac. Ce qui pose un peu plus de problèmes maintenant quand on vient prendre les transports quoi. C'est parce que, un exemple, voilà, je rentre de formation et je suis au Gare du Nord à Paris et j'ai mon couteau, mon opinel là à ma ceinture, et puis, j'ai la joie d'avoir 3 policiers qui viennent me voir. Ils disent « Monsieur ! Vous avez quoi là-dedans, là sur votre côté ? ». Je dis « C'est mon opinel ». Lui, il me dit « Vous savez que c'est considéré comme arme blanche parce qu'il y a un cran d'arrêt ? » et je dis « Ça, je ne le savais pas trop ! ». En plus, ça, c'est vrai, je ne leur ai pas menti sur l'affaire. Et puis, je dis « Je rentre de formation, je suis parti de Toulon avec, je l'avais dans le TGV ». Bon, c'est peut-être des choses que je n'aurais pas dû leur dire, mais j'étais en pleine vérité avec eux, comme ça, moi, il n'y a plus de problèmes... On me dit « eh bien ! Vous ne devez pas... vous ne devez plus les avoir sur vous, vous les mettez dans votre sac », « Ah bon ! D'accord ! ». Bon, eh bien ! Moi, j'ai l'information, il n'y a pas de souci. Donc, je l'ai bien repris, hop et puis je l'ai rangé au fond du sac. Et voilà. Du fait maintenant de cette hyper sécurité qui existe, eh bien, il faut faire attention à nous aussi, ce qu'on transporte quoi. »

### Alerte attentat et présence policière - Dimitri

« Mais après des choses de sécurité, genre par exemple « alerte attentat », on fait ça sous forme de jeu, tu vois... ... c'est vraiment... moi je trouve ça chouette... (rires) ... mais... mais nous on stresse mais... (rires) ... eux ils stressent pas en fait, ils restent calmes, et tout... donc du coup, voilà. [...] Bah... Par ra... enfin, moi quand on a fait l'e... l'exercice, on a reçu « loup exercice »... on était en pleine activité quoi... donc il fallait les rassembler... (rires) les faire monter... tout ça, donc... puis il y avait la police municipale hein, pour... Ah oui, oui, il y avait la police hein, qui était... ! C'était un exercice, mais il y avait la police quand même sur place hein ! Donc, voilà, on... ! Mais... et puis les enfants ils ont fait (avec une petite voix) « oh ! On fait un cache-cache, et tout », « Ouais, ouais, on fait un cache-cache... » (rires) ... donc voilà. »

### - Des spécialistes du soin

#### « Vous n'êtes pas psychologue... » (Animation-autres métiers : frontières) - Laurie

« [E : Quand tu as dit il y a des enfants qui viennent nous parler... qui nous disent des choses personnelles, comment vous réagissez [...] ?] En fait, nous, on nous dit toujours : « vous n'êtes pas psychologue... Donc, vous n'avez pas à leur donner de conseil ou autre ». Donc, moi généralement, j'essaie de... enfin, je les écoute et j'essaie de leur dire, enfin des choses genre « mais ne t'inquiète, enfin maintenant tu es entre de bonnes mains. » Enfin, je n'essaie pas de trop développer le sujet. Je ne leur pose pas de question. Enfin, je sais que quand ils m'en parlent je ne leur pose pas de question Et que pas j'essaie de couper court mais que j'essaie surtout de les rassurer avant tout, mais je ne leur donne pas de conseils. Enfin, je me dis : « ce n'est pas à moi de leur donner des conseils, je n'ai pas envie de dire de bêtises étant donné qu'ils ne nous disent pas non plus tout ». Je n'ai pas envie de leur dire de bêtises donc, je leur dis, moi ce que je pense mais je ne leur donne pas de conseil, et

j'essaye de... et je ne pose pas de questions non plus. Après s'ils ont envie d'en parler, je les écoute. Ouais ! Je leur dis ce que je pense mais voilà ! Après ce n'est pas simple hein ! Enfin, clairement, selon ce qu'ils peuvent dire, ce n'est pas simple. Et il y a des enfants aussi qui nous mentent parce que tout ce qu'ils disent n'est pas vrai non plus pour attirer justement parce qu'ils sont en manque d'attention ou autre. Pour attirer notre attention, ils peuvent nous raconter des choses fausses. Et du coup, on ne sait jamais non plus le vrai du faux. Enfin après, ils peuvent nous dire ça mais, ça tombe, ce n'est pas vrai. On ne sait jamais, il y en a qui nous dit ça et que c'est vrai donc, on ne sait pas non plus comment réagir selon certaines choses. Ce n'est pas simple mais (rires) Eh bien, je suis assez d'accord [avec ce conseil] parce qu'enfin généralement, ces enfants, ils suivent des psychologues enfin pour parler de ça. Et pour moi, enfin je ne suis pas psy donc, je n'ai pas à leur donner de conseil, et je suis assez d'accord. Eh bien enfin, je n'ai pas envie de leur dire des bêtises ou alors ça tombe... il y a un truc que je vais pouvoir dire qu'ils vont mal interpréter et que ça va être encore plus délicat ou des choses comme ça. Du coup, je ne préfère pas prendre position. Et puis, généralement les psychologues, ils savent tout. Ils ont une étude avant sur le dossier. Nous, au final, on ne sait pas si c'est vrai ou on ne sait pas si c'est faux. On ne sait que la moitié même pas. Voilà ! [...] Pour certains enfants, oui [ça servirait d'en savoir plus] ! Parce qu'on a eu un incident une fois où en fait une gamine a horreur qu'on la regarde dans les yeux. Et en fait, enfin je ne sais plus, on était à table et je lui dis et elle commençait à embrouiller une autre gamine. Et du coup, je la fixe je la regarde genre en lui disant « *mais qu'est-ce qui t'arrive ?* », « *enfin dis-moi qu'est-ce qui se passe ?* », mais je ne la regardais même pas méchamment, j'ai essayé de comprendre et tout. **x2** Et là, elle me dit « *toi, tu arrêtes de me regarder* », et elle fait voler toute la table. Enfin, elle a fait ça de son bras, elle a fait voler toute la table, je dis « *mais qu'est-ce qui se passe et tout* ». En fait, si j'avais su que c'est une gamine qui n'accepte pas qu'on la fixe parce que sa grand-mère enfin, je sais plus quoi, faisait tout le temps ça avant de la battre ou j'en sais rien. Et ça si on l'avait su peut-être que voilà, enfin je n'aurais pas réagi comme ça et ça aurait peut-être évité une crise. Mais, on ne peut pas le savoir si on ne nous prévient pas. Ça aurait été peut-être chouette de nous prévenir. Après, c'est des choses sur leur passé qui leur marquaient, qu'ils n'acceptent plus que nous on fasse. Après sinon, enfin je pense que par rapport à ça c'est le seul incident que j'ai eu, par rapport à des choses qu'on aurait dû nous dire. Je pense que ouais, c'était la seule chose, mais ça aurait été chouette d'être prévenu. Je pense. [E : Et il y en a qui le savaient... ?] Non ! Non ! Non ! Personne ne le savait ! Personne ne le savait mais du coup, quand là, elle est un peu obligée d'expliquer pourquoi elle avait réagi comme ça. Et là, on l'a su. Mais sans ça, on ne l'aurait pas su. [...] Oui ! Elle nous l'a dit après.

Mais, pas mal de gamins la fixaient parce qu'en fait, elle a un look garçon manqué et du coup, pour les petits « *arrête, c'est un garçon* », enfin, du coup ils la fixent, la regardent comme ça et elle partait dans des furies. Enfin, elle m'a pris une gamine à la gorge. Ouais ! Et pareil ! Pour moi, c'est le genre d'enfant que je ne peux pas maîtriser. Enfin, elle a 16 ans je crois. Elle a un gabarit beaucoup plus imposant que le mien. Enfin, là, elle disait « *la première chose que je fais en rentrant de colo c'est je tape sur quelqu'un, ça me manque* ». Des choses comme ça quoi donc, Ok !(rires) Et enfin là, ouais elle est... En plus, elle était accro au tabac et à autre chose quoi (rires). [E : A quoi ?] À la beuh. Et en fait, nous avec Jing'Air, les enfants qui fument, ils ont droit à 4 cigarettes par jour. Donc, c'est assez dur. Mais, il ne faut pas que ça comment dire, que ça interrompt mais que ça vienne perturber notre animation non plus parce qu'il faut l'emmener fumer toutes les... enfin, dès qu'elle a envie. Et du coup, en fait, au bout de 3-4 jours, elle ne pouvait plus. Enfin, elle a fait une crise de manque tellement, même enfin du coup, vu qu'elle ne fumait que de la cigarette, ça ne lui suffisait pas. Et, elle a vraiment fait une crise de manque et elle a tout retourné dans le bureau pour trouver ses

clopes. Parce que ses clopes sont sous clé. Dans le bureau, elle a retourné tout le bureau jusqu'à avoir... On a dû la, enfin la directrice, parce que moi j'en suis incapable, a dû la maîtriser par terre pour qu'elle se calme. [...] Elle lui a enfin, elle a donné un coup dans l'épaule à la directrice, (rires) après elle avait mal quoi. Elle avait une sorte d'hématome. Oui ! [...] [C'était avec] Jing'Air ! [...] Ouais ! Maraut-le-petit, ouais. [...] Eh bien, le foyer [aurait dû] nous prévenir, parce que enfin, le foyer normalement est au courant... ou même la famille d'accueil. Enfin généralement, ces personnes-là sont au courant, il y a juste nous en tant qu'animateurs qu'on n'est pas au courant mais les foyers et les familles d'accueil connaissent le passé des enfants qu'ils accueillent. Donc, ils auraient pu nous prévenir. »

### Décisions de l'institution, décisions de la famille - Thibault x2

« Bah oui, enfin oui [il y a des trucs qui nous servent pour la colo], il y a des trucs, par exemple j... par exemple un enfant qui, donc il y a six mois, il allait aux toilettes, il faisait aux toilettes et puis, l'institution a décidé de remettre des couches et de ne plus l'emmenner aux toilettes, donc du coup, les parents nous disent « *il porte des... des protections, mais continuez à l'amener aux toilettes, parce que... enfin c'est important.* » ... et... et en effet, quand nous on l'amène aux toilettes, il fait bien aux toilettes quoi. Ça arrive qu'il y a des accidents, mais... là, on ne fait pas... enfin on prend pas la décision de l'institution, on prend la décision de la famille... qui, pour nous, est la plus cohérente quoi. Bon, le gamin était propre, il a eu plusieurs accidents et voilà, ils ont remis des couches quoi. [...] Bon je pense que ça doit... après, c'est mon avis personnel, je pense que ça doit leur prendre trop de temps (rires) ou ils ont travaillé autre chose et ils retravailleront ça après, mais... du coup, enfin je pense que c'est pas... c'est pas bien pour l'enfant, enfin... ils auraient dû retravailler ça... après, je sais pas hein, je suis pas éducateur, je suis pas dans les institutions... donc c'est pas à moi de porter un jugement là-dessus, mais... c'est mon avis personnel. »

### Séjour adulte, équipe trop *light* - Alice

« Avec des adultes en situation de handicap et en fait, je trouve qu'on n'était pas formés. Enfin, on n'avait pas de formation de base et la directrice non plus, et du coup, en fait, on était tous en fait dans le même truc, qui est... En fait, la directrice, elle n'avait pas plus d'expérience que nous, et du coup, on était là avec des « médocs » à délivrer, on ne savait pas où on allait. C'était un peu trop *light* là du coup, je trouve. Enfin, en termes de formation, et ce n'était pas le même public que des enfants, c'était, oui, juste à ce moment-là je pense »

### ACM ch. psy. - Laurie x3

« Au niveau de ça, ce n'est pas suffisant. Enfin, quand tu dis qu'il y a à peu près une trentaine d'enfants qui sont sous calmants (rires)... qui sont totalement shootés parce que forcément ils ont des doses assez enfin pour les calmer voilà. Pour moi, il faut quelqu'un de plus professionnel dans ce domaine-là, enfin. Je sais très bien que si un gamin enfin, surtout que c'est généralement, ils ont de sacrés gabarits quoi, ils ont l'habitude de « se battre », moi je sais très bien que je ne fais pas le poids. Enfin, si un gamin a envie de me taper dessus, j'aurais beau me débattre ou essayer de le contrôler, je ne fais pas le poids quoi ! Donc, moi, je le sais très bien. Mais pour l'instant, ça ne me fait pas peur. Donc, tant mieux. Je me dis « *eh bien ! Tant pis j'y vais, j'y vais !* ». Enfin, je sais à quoi m'attendre de toute manière. Il faut avoir le cœur bien accroché (rires). Mais après, en fait, c'est assez difficile parce qu'ils ont tellement... En fait, c'est compréhensible à la fois leur manière de réagir même si ce n'est pas



acceptable, c'est compréhensible vu ce qu'ils voient tous les jours. Mais après, c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre quoi. Et voilà ! »

### Accueillir tous les enfants : Personnel spécifique ou formation pour tous ? - Steve x5

« [E : Ouais ! Et il y a d'autres choses pour toi qui devraient changer ou qui pourraient changer dans l'animation ? Ou être améliorées peut-être ?] Qu'est-ce que qui pourrait être amélioré ? Après, au niveau tout ce qui est nombre d'animateurs pour certains nombres d'enfants, moi, ça me paraît correct, tout ce qui est ça. Enfin, c'est théoriquement un pour douze. Après la ville de Wadors, c'est un pour dix. Enfin, un pour dix, c'est gérable, après ça dépend aussi le public quoi. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 qui sont difficiles à tenir. Ce n'est pas du tout pareil hein ! [E : Ah non ?] Ce n'est pas le même métier ! Après ouais, des fois c'est peut-être plus... enfin mettre plus d'effectif sur certains groupes qui le nécessitent. Mais déjà, il y a pour tout ce qui est... les personnes handicapées, il existe déjà des... Il y a un animateur, par exemple... pour un autiste, il y a un animateur spécifique à lui. [E : Exprès ?] Voilà, il passe sa journée. Après, c'est une organisation à voir aussi, mais il est là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe. Mais, il a vraiment un animateur référent. Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible. Parce qu'enfin après, moi, j'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi ! [...] Par exemple, à Honoré, il y en a deux. Il y en a enfin, c'est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste. [...] Il y en a un, il a quand même des difficultés, mais enfin, il ne s'exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe. Il peut s'intéresser à un jeu même temporairement. Tandis que l'autre, enfin il n'est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, il va frapper les autres, il va partir en courant au milieu d'un truc quoi ! À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés pour répondre à ça. [E : Ah ouais ! Il vous faudrait quoi alors pour ça ?] Soit avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper ou alors, être mieux formés là-dessus. [E : Pourquoi ? Il vous manque quoi ? Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur \* un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. Tu te doutes un peu de... Tu doutes un peu de... tu ne sais pas comment il réagit. Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider quoi ! [E : Est-ce que c'est dur de les comprendre ?] Oui ! [...] Eh bien oui ! Tu ne peux pas les... Ouais, eh bien, déjà chacun a sa spécificité, ce n'est pas général. Donc, même si tu t'es occupé d'une personne pendant très longtemps, si tu t'occupes d'une autre, ce n'est pas du tout le même, ce n'est pas du tout pareil. [...] C'est complètement différent. Et maintenant, on ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible. Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit, tout ça. Et enfin, même si les parents, ils nous expliquent. Dans certains cas, ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout. Après, peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas

c'est trop compliqué. [E : Toi, tu l'as déjà fait ça alors ?] Ouais ! Ouais, je l'ai déjà fait ! [E : Et, il y a d'autres choses qui devraient changer dans l'animation pour toi ?] Là, comme ça, ça ne me vient pas, Eh bien si ça me revient, je te dirai. »

## **2.10 (5.4.1.10) - ACM-Environnement extérieur**

### **2.10.1 (5.4.1.10.1) - De l'opportunité de la rencontre**

C'est la fête à Babel ! - Loïc

« Bah cette année... on avait des étrangers... on avait des égyptiens et des allemands... et dans le centre où on était on a fait une grosse soirée et on a ramené tous les gens du village, des villages aux alentours pour leur faire goûter des spécialités égyptiennes et allemandes et picardes et euh... bah c'était une super soirée où tous les enfants étaient à fond, ils ont tous été... ils se sont occupés des gens, ils ont ramené... ils leur ont ramené à boire, à manger, ils ont discuté avec eux et c'était vraiment... moi j'ai trouvé vraiment super que les enfants ils étaient à fond dans le projet qu'ils... qu'on n'ait même pas besoin de leur demander « *vas chercher de l'eau* » ils y allaient tous seuls... en groupe, ils ont réussi à gérer... 150 invités, sans aucun souci... voilà donc c'... j'étais... ouais on était plutôt... plutôt fiers d'eux, qu'ils aient réussi à... à gérer tout ça sans qu'il y ait de problème... mais c'était une très bonne soirée, ça s'est très bien passé, fiers d'eux... d'ailleurs on leur a dit hein... on leur a dit « *c'était super, hier vous avez... vous avez géré toute la soirée c'était parfait !* » [...] C'est un truc qui se fait quasiment... peut-être pas toutes les... tous les ans, on va dire tous les deux ans... dans le centre... en gros c'est géré par... d'une part la... le village où on... on est est logé et d'une part la direction... où ils se mettent... ils se mettent d'accord sur une date et il y a une... une grosse fête qui est gérée, que ce soit d'une partie dans notre centre et une partie dans le village... donc ça fait vraiment une osmose entre les deux... on fait partie du village complètement... du moins pendant cette soirée-là... du coup c'est un... c'est un gros truc qui se... c'est pas juste bloqué sur nous... souvent en colo on reste entre gens de la colo bah là non... on sort et on montre aux autres ce qu'on fait... voilà... et c'était... c'était pas mal... avec des enfants qui passaient sur scène pour faire de la musique, pour faire de la danse ou... ou je ne sais quoi encore... des sketches, là c'était... c'était un vrai moment de partage interculturel et intergénérationnel... ouais c'était vraiment... vraiment super... donc ouais c'était un très beau... un très beau moment... je pense pas qu'on puisse le faire autre part quoi... Bah non... ramener autant d'enfants qui se mettent autant à fond pour des gens qu'ils connaissent pas j... s... c'est assez... assez unique. [E : Autre part que là ou autre part dans les autres colos aussi ?] Ah non ! je parle autre part qu'en colo ! Pas autre part que cet endroit-là spécifiquement hein... autre part qu'en colo... C'est un projet qui est tout à fait taillé pour... pour ça quoi... je pense... parce que faire bosser des enfants comme ça... bénévolement c'est pas très... c'est pas très facile (rires) demander à des enfants « *venez... vous allez préparer une soirée* » je pense pas qu'on puisse le faire comme ça, comme ça... ils vont pas le faire, je pense pas. [...] Euh pfff... déjà il y a toute une partie euh... où ils préparent la nourriture. Alors en repas... (rires) donc il y avait 3 parties... la partie allemande... la partie égyptienne et la partie picarde... la partie picarde c'est celle que je connais le mieux parce qu'au moins je connais le nom des plats (rires) Ouais, il y avait de la ficelle picarde, la flamiche aux poireaux, il y a la tarte au maroilles, donc les enfants ils ont préparé ça... euh coté égyptien il y avait des falafelles euh... après je connais plus trop les... les titres des... les noms des... des plats c'est des plats surtout à partir de... il y a un plat c'était lentilles, riz, pâtes et euh... sauce

piquante et condiments... ils en font un énorme plat et c'est servi et une autre une soupe euh... à l'hibiscus, c'était ça une soupe à l'hibiscus ! Et les allemands c'était des saucisses et des saucisses ! (rires) Des saucisses allemandes... voilà, ça c'est les trucs qu'ils préparent... ils préparent avec nous, les animateurs avec les accompagnants étrangers... donc ils passent toute la journée... toute la matinée à cuisiner, et toute l'après-midi on prépare... tout le camp... on prépare les tables, on prépare des décorations, on prépare les animations... donc ouais, c'est une journée complète de travail, plus une soirée euh... où ils doivent aussi travailler et... et distribuer... faire... faire... faire le serveur quoi, et discuter avec les gens... et à la fin voilà... à la fin ça fait une superbe journée, beaucoup de boulot mais... ça vaut le coup. [E : Hum. Et ils font des spectacles.] Ouais. [...] Bah on leur dit « *ce serait cool si on faisait... si on animait un petit peu la soirée... plutôt que les gens ils restent tout le temps à manger et à rien faire d'autre* »... donc il y a des enfants qui disent « *bon, moi je sais faire de la guitare* », « *moi je sais... nous avec mon pote on sait faire du break dance, bon bah on fait du break-dance* », « *vous voulez monter quelque chose ?* », « *ouais ! on veut faire un... on veut faire des... on va faire un sketch* », « *bon bah on fait un sketch* », « *vous voulez faire une chanson ?* », « *oh non les chansons c'est relou, on va faire une chanson à trente, c'est nul* » bon, on fait pas de chanson... ça se fait comme ça tout simplement... non ça se fait, ça se fait vraiment... ça se fait tout seul en fait...[...] Non ! [c'est pas les animateurs qui disent « *vous faites ci ou vous faites ça* »] Il y a même des années, où il y avait personne qui avait voulu rien faire, et il y avait pas eu de spectacle c'est pas obligatoire du tout c'est... à leur bon vouloir. [...] Il y avait tout le monde il y avait les français, les allemands, les égyptiens. C'était... c'était pas forcément facile vu qu'ils parlaient pas tous français, mais... entre les... les accompagnants et certains animateurs qui parlaient pas mal anglais on s'en... on s'en est sortis quoi... mais... ouais, non ça s'est... ça s'est très bien passé. C'était par... ouais ! vraiment super ! Et les habitants aussi étaient très contents, ça faisait quelques années qu'ils en avaient pas eu alors... ils étaient très contents... très contents d'avoir ça ! Ils ont bien mangé ils se sont bien amusés voilà. Après je pense que ouais c'est le plus gros projet que... que j'aie jamais fait en fait. Ouais... parce qu'encore j'ai déjà fait des... des fêtes de village où on allait s'intégrer nous les... les colos ou les centres aérés dessus mais... faire une fête qui est complètement basée sur nous pour... pour les villages aux alentours ouais ça c'est... c'est vraiment un gros gros projet... mais on s'en est sortis, on s'en est sortis. Mais là justement où la direction a fait un... un gros boulot, parce que... on n'aurait jamais pu le faire autrement de toute façon... ils ont fait le boulot d'aller... d'aller voir avec le... le maire, boulot d'aller trouver des tables, boulot d'aller trouver la sono, boulot d'aller... voilà ça aussi ça fait partie de... de l'orga... préparer des gros trucs comme ça spéciaux... on avait fait un feu d'artifice... le directeur était artificier du coup, on avait fait un... un feu d'artifice dans le... dans les champs à côté de du village. Donc ouais c'était un truc, vraiment énorme ! »

### Villageois, vous désirez... ? (ça ne se fait pas du jour au lendemain) - Indra

« Et du coup, cette année, on a un peu... Donc, on a « *acquéri* » les bâtiments déjà, mais cette année, on était un peu un collectif très restreint pour le faire tourner. Puis, après, quand t'arrives dans un village, il ne faut pas espérer du jour au lendemain que tout aille bien et que tu puisses animer tout le village quoi, ça prendra des années. Déjà, quand t'es une assoc' de jeunes, que tu achètes une des plus grosses baraques du village, et que tu arrives avec un discours : « *Eh bien, on va faire ce que vous avez envie de faire, qu'est-ce que vous voulez ?* » Enfin, on nous prend un peu pour une secte quoi (rires). C'est un peu des trucs qui font secte. »

## 2.10.2 (5.4.1.10.2) - Nuisances

### Les voisins du camping - Cédric

« La seule différence, c'est vrai qu'il fallait faire plus attention sur le soir parce qu'il y avait des gens quand même qui étaient à côté. Il y a des gens aussi qui habitaient, pas très loin, donc il faut faire attention aussi pour le voisinage à certaines heures, de faire attention. Bon après, quand c'est des enfants, après ils ne sont pas couchés à 2h du matin, normalement. (Rires) [...] Normalement, parce qu'ils sont forcément dans les tentes mais après, s'ils veulent discuter entre eux *et cætera* après on ne les interdit pas. De toute façon, nous, on fait un peu le couvre-feu, on fait attention vite fait qu'il n'y a personne qui soit en dehors des tentes. Après, voilà, c'est tout, on est couché. Par contre, s'il ne dort pas, le lendemain, après c'est comme on dit « *c'est pour toi* ». Comme on dit « *on assume aussi ce qu'on fait* » quoi, je veux dire « *tu fais une bêtise, tu ne veux pas dormir, ouais, mais, le lendemain, par contre, tu ne dors pas pendant une activité* » ou « *tu ne dors pas dès qu'on fait quelque chose quoi* ». Non, c'était bien. »

### « *On n'est pas là pour imposer des choses !* » - Davy

« Eh bien, il faut être vigilant à l'environnement qu'on traverse. Si, par exemple, on doit traverser, je pense, un carrefour avec une route départementale très fréquentée, bon, voilà, on va être hyper vigilant. Si on traverse une ville, on va être aussi vigilant quoi, on va faire attention, on n'est pas là comme des inquisiteurs, loin de là. Il faut faire attention aussi à ce qu'on chante. Il y a des chants qu'on aimerait bien reprendre un peu, qui sont un peu plus des chants militaires que des chants de scouts, il y en a certains qui aiment bien ça. Mais il faut faire attention à ce qu'on chante. Et puis, voilà, montrer qu'on est là comme frère, et qu'on passe, on les regarde avec le sourire. On n'est pas là pour imposer les choses, loin de là, il faut faire attention à ces choses-là, quoi. Ce serait dommage de se prendre un seau d'eau de la part des habitants en disant « *Vous fermez votre gamelle parce que vous faites trop de bruit, quoi* », voilà. Il faut être respectueux de l'environnement qu'on traverse quoi. »

### Casser chez les autres ? - Quentin

« Moah, c'est juste faire attention là-dessus... pas en perdre... pas en blesser... pas... pas qu'ils cassent quelque chose chez... dans la rue par exemple ou chez quelqu'un... ou entre eux, aussi... »

### Préserver l'environnement où on est - Loïc

« Ouais par exemple, si on est à... encore une fois sur la cigarette... quand on part dans le sud... on est toujours en « *vigilance feu* ». Un petit mégot ça... ça crame tout donc... « *donc là le mégot on le met bien dans le cendrier, on le met pas autre part* » euh... « *on est au milieu de la forêt... il y a des bêtes des fois... les bêtes on... si on en voit, on... touche pas... on court pas après... on s'amuse pas à lui jeter des trucs ou je ne sais encore...* » ... et ouais il y a des règles aussi spécifiques à l'endroit ou à l'activité qu'on est en train de faire bien-sûr... »

### 2.10.3 (5.4.1.10.3) - L'ouverture au monde extérieur

#### - Position personnelle

##### Le risque, c'est l'extérieur - Cédric x2

« De toute façon, tout était assez cadré, et puis, sécurisé en soi. Donc, après, non, que ce soit même pour les sorties à vélo ou choses comme ça, ou c'était plutôt... c'est tout le risque, c'était plutôt à l'extérieur que nous, quand je parlais des automobilistes, \* c'était plutôt avec l'extérieur ou choses comme ça. [...] Mais après, en soi, il y avait toujours quelqu'un qui est compétent, qui était toujours là derrière. Donc, je n'ai jamais vraiment été amené seul vraiment à faire quelque chose, où je me suis dit « *moi, je le fais mais je n'ai pas le droit de le faire* » ou choses comme ça. Il n'y a pas vraiment eu de chose comme ça. C'est vrai qu'il n'y a pas forcément l'occasion, et puis, bon, vu que les activités étaient plutôt dans l'école ou chose comme ça, ou même s'il y avait des activités avec le camping où c'est vraiment à l'extérieur, ou les sorties. Mais ça, ce n'est pas des risques, c'est plutôt voilà, c'est plutôt encadré, et puis, géré au départ. [...] Il y a toujours un risque parce que, voilà, il faut vraiment faire attention. Il y a toujours un risque à vélo. Mais après, le vélo c'est toujours un risque, mais le problème c'est que là on était là, je pensais à ça, mais on n'était pas vraiment sur la route, c'était vraiment sur des chemins, *et cætera*. Il y a un peu de route, mais ce n'était pas vraiment... ce n'est pas une route nationale, par exemple, c'était une petite route départementale, il y en avait un petit peu, mais ce n'était pas une route... »

##### « *On est plus vigilant parce qu'on est ouvert au monde extérieur, qui est peut-être un peu plus insécurisant* » - Sébastien x2

« [E : Et c'est quoi ce ++, sécurité ++ ?] Eh bien, pour moi, quand on est à l'extérieur, dès qu'on est au bord de la route, les passages piétons, parce que même pour les traversées de route et tout ça, il y a des réglementations aussi sur tout, sur plein de choses comme ça, sur les différentes... s'il y a des trottoirs, s'il n'y a pas de trottoirs, et tout ça. En bref, très généralement, cet après-midi, on va prendre le bus de ville pour aller à la patinoire, donc là, il y a des petites consignes aussi à avoir : être vigilant, pour ne pas oublier un enfant dans le bus ou même ses affaires, c'est des petits détails mais c'est très embêtant quoi. Et donc, pour moi, on est plus vigilant parce qu'on est ouvert au monde extérieur, qui est peut-être un peu plus insécurisant quoi. Donc voilà, on va faire en sorte que tout se passe bien quoi et que si on repart à 23 on revient à 23 quoi, voilà. »

##### Titilleuse, et alors ? - Léa x2

« Sur la sécurité, en sortie ou en général ? [E : En général, mais ça peut être en sortie (rires).] (Rires) Ok. Je n'ai pas de... je trouve que, par exemple, pour traverser une route, j'aime bien quand il y a deux animateurs de chaque côté. Je sais qu'il y a des animateurs qui disent « *ah, elle est titilleuse là-dessus* » mais moi, ça ne me dérange pas puisque je me dis qu'une voiture, un vélo, c'est trop vite arrivé pour qu'il y ait un problème comme ça. Je sais que les voitures, il y en a qui ne font pas du tout attention et ils passent comme ça très rapidement. Puis un enfant qui va sur la route aussi, c'est vite fait. Et moi, je fais toujours attention à ça. Je suis toujours là, derrière, « *vas sur le trottoir, vas sur le trottoir !* » Mais je trouve que c'est hyper important ça. Ou file indienne quand on est en bordure d'un trottoir, parce qu'il y en a toujours un qui court, qui pousse l'autre, pour moi, dans ces cas-là, ce

n'est pas envisageable. Je suis hyper titilleuse là-dessus, mais je préfère que ce soit comme ça plutôt que j'en retrouve un écrasé. Non, après la sécurité, je ne vois pas, je suis titilleuse de trop. »

### Constamment exposés - Loïc

« [E : Hum, est-ce... ouais et donc du coup... Du coup vous auriez un exemple de... de situation que vous trouveriez dangereuse ?] [...] Donc ouais... une situation dangereuse, c'est ça ? [...] Si on marche près de la route... c'est dangereux, c'est toujours dangereux... même si on marche bien... et qu'on est bien en groupe, qu'on est bien groupé, c'est toujours dangereux... parce qu'une voiture peut arriver à n'importe quel moment, même si on prend toutes les précautions du monde, c'est encore dangereux, on a des chances de se faire écraser. Ça pour moi ce serait une situation dangereuse. [E : C'est dangereux... une situation dangereuse...] Ouais. [...] Ça veut dire qu'on est... ça veut dire qu'on est sûr qu'à n'importe quel moment il peut... une voiture peut déboiler... c'est constamment... on est constamment, comment on peut le dire... exposé. C'est ça. »

### Monde extérieur et facteur X - Steve

« Eh bien, moi, c'est les sorties vélo. Je n'en ai jamais fait mais... on va dire, on m'a proposé d'en faire mais franchement je ne me sens pas en sécurité, par exemple, aller sur la route, tout ça c'est... Ouais. Si je me dis, tu vois un « facteur x », on ne peut pas intervenir quoi. L'enfant, il tombe, il y a une voiture qui passe à côté. Eh bien, malheureusement, on a beau être derrière, on ne peut pas agir, c'est ça. Les sorties vélo, j'ai toujours refusé d'en faire. Ça c'est un truc qui me fait peur. Après, bon ! Tout ce qui concerne le plus toutes les sorties canoë, ces genres de choses, ça me fait moins peur... Vraiment, la sortie vélo, c'est un truc que je n'arrive pas franchement, j'ai un blocage. Je trouve que le risque, il est trop important. [E : Quand tu dis « il y a des « facteurs x » » ça peut être quoi alors ?] Quand on fait les sorties vélo, on prépare quand même à l'avance, on vérifie que l'enfant est apte à conduire, enfin, à tenir son vélo sur la route. Normalement, on prépare toujours l'activité. On ne va pas partir et dire la veille « ramenez vos vélos », le lendemain, on part sur la route faire du vélo. On prépare quand même en avance. Parce que si jamais, il déraile, il y a un truc qui passe sur la route, il freine, il tombe à côté, enfin, c'est des trucs indépendants de notre volonté, et on a beau être le meilleur animateur du monde, on ne peut pas agir quoi. »

### Le diable dans les détails, et alors ?! - Axelle

« Non, pas forcément non. Enfin en tout cas de ce que j'ai vu ou pratiqué, non je trouve pas. [...] Bah je me dis. Moi je suis un peu... J'ai pas peur quoi, je veux dire. Moi les sorties vélo moi je me dis bon bah. On a fait une sortie vélo au mois d'avril je me suis dit olala... On va galérer avec avec tout ça, parce qu'on avait quand même des petits, machin, je me suis dit qu'on allait galérer, qu'on allait voilà... en chier c'est le cas de le dire, bé je l'ai fait quand même. Parce que je le fais pas pour moi, le gamin il tombe bah c'est pas grave, on y va quand même, quoi enfin... C'est ce que je vous disais tout à l'heure, moi je le fais pas pour moi, moi j'aime pas faire de vélo, donc euh... Voilà quoi, enfin... Mais.. je l'ai pas fait pour moi. Là les gamins, même si ils sont tombés ils étaient super contents en rentrant. Voilà quoi, je veux dire. En même temps si on doit faire attention à chaque petit détail, s'il y a un risque *et cætera*, on fait jamais rien. Après, pratiquer une situation vraiment très risquée, j'ai jamais... non... jamais fait. »

## 2.10.4 (5.4.1.10.4) - Centre-route

### - Quand la route ne rime pas seulement avec danger

#### La route comme terrain de jeu - Davy x2

« Et puis, après, on a ce qu'on appelle « les sessions de route », en route d'hiver, ou de route de printemps, route d'été. Voilà, on peut partir un peu plus que 2 jours, 3, 4, 5, 6. Voilà et puis là, on va partir vraiment marcher sur la route. Là, par exemple, j'ai un projet pour cet été : partir de Wadors pour rejoindre vraiment le cœur de la Côte d'Opale cet été et marcher, qu'on puisse eh bien voilà, aller un peu plus loin de ce qu'on fait d'habitude et puis se dire « *tiens, aujourd'hui, je serai un peu plus loin, j'ai fait un effort supplémentaire* », et ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent. »

#### Les routiers - Davy

« Les formations, on a pour... lors... une fois, qu'on a fait nos années, voilà la meute, la troupe, et puis, il y a la route. On est invité eh bien quand on rend service dans une des trois branches pour pouvoir être formé. Donc, c'est un camp-école préparatoire, un CEP, il y a deux degrés, il y a le CEP 1 et le CEP 2, et puis voilà. Pour la route, c'est un peu une prépa, mais ça ne s'appelle pas la même... ce n'est pas le même intitulé, c'est pareil à ça. Et puis donc, les jeunes partent en formation et sont plongés dans l'univers dans lequel ils sont : soit à la meute, à la troupe ou à la route. La meute, je l'ai fait pendant une semaine, on est considérés comme des « louveteaux », mais voilà, on est considérés comme des « louveteaux », et puis, on vit comme voilà un louveteau pourrait vivre à la meute, lui qui a 8, 9 ans et on est plongé voilà dans cet univers, et puis, on vient acquérir les bases pour pouvoir après les transmettre aux jeunes qui sont en face de nous quoi. Les formations les plus récentes, voilà c'est ce que j'ai vécu, pour moi : les routiers, la route-école, assistant pilote et chef pilote. C'est le nom des routiers aussi « pilote », il y a plein de noms qu'on peut donner, mais voilà, c'est un des noms. On dit « les routiers » ou « les pilotes », les pilotes sont ceux qui sont dans la tranche de 17-20 ans quoi. »

#### La route, un endroit propice ? - Indra

« Oui ! Je ne sais pas si... bah c'est, du coup, dans le contexte, enfin... je sais pas, par exemple, si tu décides de faire des courses de caisse à savon. Et bien, c'est un truc qui est risqué, déjà parce que souvent t'es sur la route, t'es sur un truc que t'as bricolé. Mais du coup, faire des caisses à savon sur le parking, je ne sais pas, du terrain de foot du village où t'es. Ok, c'est risqué, mais même sur une petite route de campagne, tu sécurises ça un peu, ok c'est risqué mais voilà, je trouve que ça se fait. Par contre, faire de la caisse à savon sur une pente à je ne sais pas combien de degrés, sous l'orage, avec des trucs bricolés, avec des trucs que t'as récupérés à la casse quoi ! (rires) Bé là il y a trop de variables justement qui présentent un risque. Je ne sais pas si c'est plus clair ? »

### - Frontières

#### On ferme ! - Dimitri

« Euh, ils peuv... Enfin, nous ils peuvent pas aller sur la route parce que tout est fermé... Alors la grille devant elle est fermée, donc déjà ils peuvent pas so... ils peuvent pas sortir. [...] Ils sortent surtout pas

sans nous ! [...] Jamais ! Ah surtout pas ! (rires) Parce qu'en fait c'est avec... bah c'est toujours avec les lois hein, c'est les responsabilités... s'il y a un gamin qui sort et qu'on l'a pas vu et qu'il se fait tamponner par une voiture, bah... Bah c'est les animateurs plus la direction... faut le savoir ! Alors... voilà et avec Vigipirate maintenant tout doit être fermé de toute façon, donc... [...] Enfin, tout... c'est juste la grille devant, là, qui est là devant en fait. C'est fermé euh... c'est fermé ! [...] À clé ! [...] Ah oui ! (rires) Voilà, comme ça les enfants ils peuvent pas sortir et s'il y a bah... Vigipirate et bah c'est fermé ! Voilà... mais ils sortent surtout pas sans nous. Surtout pas ! [...] »

### Le ballon ne connaît pas la frontière centre-route - Léa

« [E : Tu aurais une situation de prise de risque dans laquelle toi tu aurais été impliquée ?] Non, je n'en vois pas. [...] Je n'en ai pas qui me viennent en tête. Ouais, après, c'est des choses qui sont banales hein. Ils jouent... En fait la cour, elle est mal délimitée, ce qui fait qu'il n'y a pas de brise-vue et le ballon, il se barre tout le temps sur la route. En général, je me mets à l'extérieur et je récupère la balle, tout le temps. Tout le temps, c'est une passion, l'après-midi, je ne fais que ça. Et j'explique bien aux enfants, que si la balle, elle va sur la route, qu'ils m'attendent et il y en a qui n'y font pas attention et qui y vont. Et donc, le temps que j'ai tourné la tête qu'il est déjà sur la route. Et donc ça, c'est forcément une prise de risque. Les routes, on sait toujours, s'il y a un parent qui arrive ou quoi que ce soit, il est sur la route quoi. [E : Et c'est avec des enfants de quel âge ?] Oh là, là, 11-12 ans. Ils pensent que c'est tranquille, ils sont grands, ils peuvent passer au-dessus de la barrière, et puis, y aller. Mais, ils voudront la balle, je pense qu'ils ne font même pas attention à ce qu'il y ait autre chose sur le coup. Ils sont dans le jeu, ils sont à fond, c'est une balle aux prisonniers, ils sont hyper contents, ils veulent récupérer la balle, et ils partent tout de suite quoi. Et au final, je lui dis « *mais fais attention, tu aurais pu te faire shooter en plus. Tu me laisses une seconde et j'y serais allée* ». Et il y en a qui ne font pas attention. Donc voilà, mais en général, enfin, je suis vraiment dehors et c'est juste que tant que la balle, elle y va, moi je me retourne, j'y vais tout de suite, qu'il y en a qui sont vraiment tellement à fond dedans, qu'ils sautent, ils courent, et c'est bon. [E : Et ils ne regardent pas la route.] Ils regardent la balle, ils sont pif pouf quoi. [E : Et quand ils reviennent.] Eh bien il a dit : « *je regarde, je n'avais pas l'impression qu'il y avait un problème-là !* », « *ah eh bien si, oui, mais c'est trop tard. Mais la prochaine fois, tu évites* ». [E : Ouais, et toi tu te dis quoi à ce moment-là ?] Je me dis que s'il y a une voiture, je serais embêtée parce que du coup... eh bien là, ça aurait été moi 100 % responsable, du coup, parce qu'en plus de ça, ils sont hors de la structure, parce qu'il est plus dans le centre, il est vraiment sur la route. Et c'est une erreur de vigilance en fait, parce que j'aurais dû voir que la balle était sortie, j'aurais dû voir que l'enfant était sorti chercher la balle mais... »

### Enfants en liberté et cadre sécurisant - Maëva

« Un enfant se blesse il y a un animateur toujours un animateur à côté tu vois... même s'il est pas genre là devant eux il est toujours pas loin enfin... faut être présent quoi ! Voilà. Et en même temps sécurisant dans le sens-là les enfants ils sont tout le temps en liberté mais en même temps enfin... ils s'enfuient jamais quoi enfin... tu vois ils sortent jamais quoi... enfin ils sortent là et puis ils remontent... tu vois... sécurisant dans le sens où... voilà quoi ils sont en sécurité. »

### Du danger de patienter sur un parking... - Laurie

« C'est-à-dire ? [...] Je ne saurais pas dire. Un environnement où le rapport au risque est beaucoup plus « présent », pour moi c'est les parkings. Enfin. c'est rare qu'il y ait des bas-côté, enfin genre des



terrains d'herbe ou autre. Et ça peut arriver que par exemple, je ne sais pas, on va à la piscine. On arrive à telle heure, la piscine n'est pas encore ouverte. Du coup, il faudrait faire des petits jeux, mais il n'y a pas d'endroit pour faire des petits jeux. Donc, là forcément, le risque est beaucoup plus gros parce que les enfants sont agités, ils veulent aller à la piscine. Et en attendant, ils chahutent, ils chahutent, mais il y a des voitures partout sur les parkings. »

### Nombre suffisant d'animateurs et lieux adaptés - Charlotte x2

« C'est surtout important ça en déplacement, sortie, compter les enfants, être suffisamment d'animateurs par rapport au nombre d'enfants, d'être présents avec eux, de sécuriser, oui vraiment sécuriser les déplacements, sécuriser les lieux dans lesquels ils se trouvent. Ne pas mettre un enfant au bord de la route, et puis leur dire « *asseyez-vous là, on va goûter* ». Donc, vraiment trouver des lieux qui sont adaptés, et qui vont permettre à l'enfant d'être en sécurité. »

### Pas d'enfant sur la route ! - Thibault

« Bah... enfin moi, c'est vraiment au niveau des déplacements à l'extérieur. Enfin c'est un truc... sur lequel je fais vraiment attention, enfin... qu'il y ait pas d'enfant qui se retrouve sur la route, tu vois... ça, c'est vraiment un truc que je fais vraiment attention. »

### Attention à la route : à la SATED plus qu'ailleurs... - Thibault

« Hum, hum. Et à la SATED ?] Bah un peu plus du coup... enfin c'est... après, c'est entre nous, enfin... avec l'enfant, on va lui expliquer à pas traverser sur la route comme ça, mais du coup, c'est vraiment à nous de veiller tout le temps à ce qu'il... à ce que ce soit sécurisé quoi. Hum. [E : Plus qu'ailleurs ?] Plus qu'ailleurs oui. Je pense qu'on fait vraiment beaucoup plus attention, enfin déjà il y a des choses qui... »

### Tu ne repartiras pas seul - Quentin

« Après je peux... je sais pas, la sécurité sur la route... bé certains enfants repartent à pied... et encore, si... si leurs parents ont dit « *non !* », bé ils vont pas le faire, mais eux ils vont vouloir, et puis... et puis voilà quoi. »

## - Proposition

### À défaut de pistes vertes... (renvoie au macrosystème) - Laurie

« Par exemple, quand on fait le bivouac. Il n'y a pas toujours des pistes vertes. Et des fois, on est amenés à rouler sur le bas-côté de la route. Et là, ça amène forcément de l'insécurité parce qu'il suffit qu'un gamin, il tombe pour... enfin, sur le bas-côté quoi. [E : D'accord. Donc, dans ce cas-là, vous vous faites quoi ?] Généralement, moi quand je passe sur ces routes-là, si ce n'est pas longtemps, je fais en sorte qu'ils descendent de leur vélo et qu'ils mettent le vélo du côté de la route pour qu'« *il y a le vélo* » et qu'ils n'aient pas de risque de tomber. Après, si c'est longtemps et qu'on est obligé, eh bien, on est obligé quoi. Mais, juste avant de partir, généralement, on sait parce qu'on a fait un premier, comment dire, enfin, on va d'abord sur le terrain repérer le chemin et on sait. Donc, les consignes de sécurité sont beaucoup plus claires quoi. Voilà. »

## 2.10.5 (5.4.1.10.5) - Pratiques de prévention

### - Des moyens matériels

#### « *Tous les animateurs ont leur gilet jaune* » - Mélanie **x3**

« Euh bah déjà c'est... souvent moi qui pense... les autres aussi hein, au sac pharma, parce que je sais qu'en cas de problème, c'est toujours... on l'a toujours... de toute façon on est obligé de l'avoir tout le temps, mais là on est sûrs de l'avoir. Quand on va à la cantine, tous les animateurs ont leur gilet jaune pour qu'on puisse vraiment être repérés par les voitures, quand on fait traverser au passage piéton. »

#### Un gilet jaune comme moyen de prévention - Juliette **x2**

« Faut être vigilant euh... pas que les... enfin... humm ! que les enfants ils soient toujours en sécurité... euh ! enfin... je sais pas la sécurité euh... qui se ble... pour pas qu'ils se blessent... donc euh... tu vois être un peu dans la prévention... quand on fait du vélo on met le gilet quoi... sécurité, tu vois... on met le gilet pour être vus, enfin de... d'être du bon côté de la route, enfin... »

#### Les Gilets jaunes - Dimitri

« Mais le gilet jaune, c'est pareil, très vigilants !... très très vigi... très très vigilants ! Ça on le voit avant, on fait... des réunions de préparation... pendant les réunions, tout ça quoi. Donc voilà. La directrice nous rappelle... nous le rappelle... les choses... les... les points... les points essentiels sur la sécurité. Ouais... sinon on se fait défoncer, donc... (rires) [...] Bah oui !... si elle voit quelqu'un sans gilet jaune... bah il va se faire une petite tshuit ! hop ! (rires) [...] Une petite remontran... une petite... une petite soufflante ! [...] Ça m'est arrivé ! (rires) En stage, ouais. Bah on apprend hein ! On apprend... C'est des choses qu'on n'oublie pas ça normalement, mais... je l'ai oublié ! (rires) [...] Là je l'oublie plus ! [...] C'était le gilet jaune ! (rires) Donc voilà. [...] J'y ai pas pensé, sur le coup ! Donc voilà. (rires) »

#### « *Il faut quand même être signalé* » - Davy

« Mais une chose qu'il faut qu'on ait absolument, c'est au niveau de gilet rétro-réfléchissant pour les routes départementales. Parce que même si le temps est plutôt clair et qu'on sera bien vu, il faut quand même être signalé, et puis, on va rouler à 3, 4 cet après-midi, donc ce sera quand même... on sera plus nombreux, on sera un petit groupe. »

#### Casques, soins, gâteaux et bouteilles d'eau... - Cédric

« [E : D'accord ! Et avant de partir, je ne sais pas, qu'est-ce que vous avez fait avant de démarrer cette sortie ?] Eh bien, question de sécurité : c'est pour les casques, choses comme ça, un peu la mise en place, on va dire, avant de démarrer, de bien faire attention que tout le monde ait ce qu'il faut de manière en sécurité, et que nous aussi, qu'on ait les équipements nécessaires, que ce soit les casques, les soins, des choses comme ça, même une bouteille d'eau, on ne sait jamais, s'il fait chaud pour ne pas se déshydrater. Et puis, voilà, quelqu'un prendra même des gâteaux, on ne sait jamais, si quelqu'un manque un peu d'énergie ou choses comme ça. C'est un peu les premiers secours, les petits soins, pour s'adapter. On ne sait jamais, il peut avoir chaud, et puis, d'un seul coup, surtout à vélo, ça peut vite arriver quoi. »

## Sifflet et régulations - Dimitri

« Et voilà... le vélo c'est dangereux, il faut faire gaffe... faut toujours surveiller où ils sont, s'ils vont pas trop loin, si je vais pas trop vite, tout ça... d'avoir un sifflet pour dire « stop », tout ça... c'est des choses importantes ! La sécurité il y a bah... après il y a du danger partout hein. »

- En amont...

## Freins vérifiés – Davy x2

« C'est aussi vérifier que les vélos... les jeunes qui arriveront avec leurs vélos seront en bon état, qu'ils puissent freiner surtout. On ne sait jamais quoi. Même si... à l'aller, on va les monter, c'est un peu compliqué, mais lorsqu'on a remonté à l'aller, c'est sur Bois-Cambe, on va les redescendre. Il faut que les freins fonctionnent plutôt bien parce que si on loupe un carrefour, qu'il y a une voiture qui passe, bon eh bien, c'est un peu compliqué. »

## Test des vélos, parcours, itinéraire peu fréquenté et anticipations - Dimitri

« On instaure et l'année dernière on a fait une sor... on a fait une belle... une belle sortie vélo... et j'avais bien apprécié aussi... donc voilà... (E : Ça marche comment alors ça ?) Alors c'est de la... bah c'est de la préparation... c'est... alors faut déjà savoir qui part... alors pour ça on fait... en fait on demande aux parents une semaine à... 3-4 jours avant, pas une semaine... de ramener des... des vélos des enfants... et une fois que tout le monde a ses vélos, on fait des p... on fait un parcours vélo... donc on fait des slaloms, faut qu'ils passent sous un... sous une... un petit truc, il faut qu'ils lâchent une main... faut qu'ils... hop ! on met des panneaux... stop... cédez le passage tout ça... et on voit comment ils se débrouillent en fait... et grâce à ça... ceux qui se dé... enfin en fait ceux qui se débrouillent pas... pas très bien... bah en fait... [...] et... et en fait grâce à ça on voit qui se débrouille, qui se débrouille pas... donc ceux qui se débrouillent on va les prendre... et ceux qui se débrouillent pas, qui sont pas à l'aise, en fait ils restent au centre... donc c'est un peu cr... c'est un peu cruel... mais... en fait on veut pas prendre de risque. C'est p... parce qu'on est sur la route... et donc voilà... bon ça c'est la première chose... après faut l'itinéraire... donc on choisit un itinéraire... bon cette année on est p... bah aujourd'hui c'était ma sortie vélo, tiens... aujourd'hui... Ouais, et on a été aux étangs de Irancourt-Pollet... je sais pas si tu connais... c'est à 3 kilomètres... c'est pas loin... mais bon... avec des 7-8 ans... voilà, donc ça l'itinéraire aussi... faut faire l'itinéraire et le donner à la direction... parce que si elle est inspectée couic !... pour savoir où on est quoi... [...] [Avec] des 7-8 ans c'est... c'est bien... C'est bien, enfin après... nous on n'a pas... on a choi... on a choisi hein, parce qu'on n'a pas mis... il y en a qui avaient encore des roulettes et tout... Ouais, donc euh... (E : Ils sont pas partis ceux-là ?) Ah ils sont pas partis... Parce qu'avec des roulettes... on passait bah... par le chemin du halage, il y avait des petits gravillons et tout, donc ça allait être un petit peu galère... (E : Ah oui ! Si vous passez... C'est... il y a pas trop de circulation quoi pour aller jusque là-bas, si ?) Non il y a juste un... le rond-point de la plaisance enfin ils appellent ça comme ça le rond-point de la plaisance où il y a beaucoup de passage, donc là on descend, on est sur le trottoir avec les vélos à... à main quoi... et après hop ! on prend directement le chemin du halage quoi... pour la sécurité on fait ça, parce que... s'ils restent sur le trottoir à vélo c'est pas... c'est pas top quoi... »

### On l'emmène en sortie ? - Mélanie

« Ils écoutent pas, surtout qu'aujourd'hui, on devait, enfin on a organisé une sortie vélo pour des 7-8 ans alors que c'était pas prévu. Donc, pour des 7-8 ans, c'est difficile. Déjà, il faut qu'ils sachent faire du vélo. Donc, on a fait des tests avant. On a tout préparé, mais il y avait des petits, enfin il y avait surtout un petit en particulier, c'est un enfant qui, vraiment intéressant, il a des choses à dire, mais par contre, il est trop énergique, il va faire énormément de bêtises à cause de ça. Donc ce qui fait qu'il faut toujours le calmer et lui, par contre, ce qui était dommage, c'est qu'il savait faire, enfin il sait faire énormément, enfin il sait très bien faire du vélo. Seulement du fait de son comportement, on a eu des doutes jusqu'à la d... dernière minute pour l'emmener\* parce qu'on s'est dit : « *si ça tombe, sur la route, il va pas nous écouter comme il fait au centre aéré et risque d'un seul coup de partir faire son vilain côté* ». Donc, apparemment ça c'est hyper bien passé avec lui à vélo. »

### On ne l'emmène pas ! - Mélanie

« Donc finalement, les choses se sont bien terminées après, mais c'était mal parti. Mais il y a souvent des parents comme ça qui n'apprécient pas, par exemple, là, j'ai une maman, enfin, elle n'était pas agressive ni quoi que ce soit, mais elle comprenait pas pourquoi son fils n'avait pas été admis à la sortie vélo, alors que quand il pédalait, on a fait le test, il était comme ça sur le guidon, enfin c'est des enfants, on les voit pas à côté d'une voiture, enfin... voilà, on l'a pas jugé\* apte et les parents sont venus : « *mais je comprends pas, avec moi tout va bien* », « *oui, mais vous vous avez un enfant à surveiller nous on va en avoir 25 dehors* ». Donc voilà. Il y aussi une maman qui m'avait demandé elle pouvait pas plutôt... si sa fille pouvait pas rester à côté de moi à vélo. Je lui ai dit : « *bah déjà deux vélos côte à côte sur une route, c'est pas une bonne idée* ». Enfin voilà quoi, parce qu'ils veulent absolument que leur enfant fasse cette sortie-là, mais on peut pas surtout qu'à la base, cette sortie n'était pas prévue par la direction, c'est nous, en voyant que d'autres groupes avaient des sorties vélos, on s'est dit : « *pourquoi pas nous aussi* » et on a voulu l'organiser pour eux. Donc nous, vraiment, on a décidé de le faire pour eux et on s'est dit : « *bon bah, on a quand même le droit de décider qui y va et qui y va pas* », enfin... on va pas dire juste parce qu'on a décidé de le faire que tout le monde y va quoi. »

### « Repérer le chemin » - Laurie

« Après, si c'est longtemps et qu'on est obligé, eh bien, on est obligé quoi. Mais, juste avant de partir, généralement, on sait parce qu'on a fait un premier, comment dire, enfin, on va d'abord sur le terrain repérer le chemin et on sait. Donc, les consignes de sécurité sont beaucoup plus claires quoi. Voilà. »

### « J'ai regardé les tracés hier » - Davy

« Donc, cet après-midi on part en vélo, de Wadors à Bois-Cambe. J'ai regardé les tracés hier, un petit peu de ce qu'on pouvait faire. On a du chemin de halage, donc là, il n'y a pas de souci. On a des chemins de terre, là il n'y pas de souci, mais on prend des parties de routes départementales, là, au niveau de sécurité ce n'est pas la même chose, hormis qu'on doit avoir le casque sur la tête, normalement, en cas de chute. [...] Mais, voilà, il faut faire attention à ça, et puis, être particulièrement vigilant quand les voitures vont nous doubler, parce qu'ils ont du mal à mettre la distance de sécurité entre les deux quoi. Donc, on n'a pas trop de routes départementales, mais voilà, c'est une chose à penser. »

## Un trajet scindé en deux - Cédric

« Il y a toujours un risque parce que, voilà, il faut vraiment faire attention. Il y a toujours un risque à vélo. Mais après, le vélo c'est toujours un risque, mais le problème c'est que là on était là, je pensais à ça, mais on n'était pas vraiment sur la route, c'était vraiment sur des chemins, *et cætera*. Il y a un peu de route, mais ce n'était pas vraiment... ce n'est pas une route nationale, par exemple, c'était une petite route départementale, il y en avait un petit peu, mais ce n'était pas une route... C'était plutôt dans un village Nanlasy, Sourcine-les-lacs où c'était vraiment, pas comme une impasse, mais il y a très, très peu de passage, on va dire, sur cette rue-là. Donc, il n'y avait pas forcément de souci. Le seul risque, c'est vraiment, eh bien, il y en a qui vont plus vite que d'autres, et là c'est plutôt voilà, apprendre à ralentir *et cætera* et ce n'est pas très bon ça. [E : Ah oui ! Ça, il n'y a pas eu. Pourquoi ?] Il n'y a pas vraiment eu, je vais dire. On s'est adaptés, à ce moment-là, on a regardé. Il y avait plus ou moins la moitié qui savait bien en faire, et puis, d'autres un peu moins bien, eh bien, il y en avait un qui était parti, voilà ! On s'était séparés en deux. Donc, ça faisait... [...] Ouais [on a fait deux groupes. [...] Eh bien là, c'étaient des 10-12 ans. [E : Et avec un groupe, il y en avait combien ?] Les cyclistes, là, il n'y avait que 8, là. [E : Huit, donc vous avez fait deux groupes de...] De 4, oui. [E : Séparés.] Ouais. De 4 et 4. On s'est dit... S'il y en avait plus que la moitié, on serait restés ensemble. Mais là, il y avait moitié-moitié, après ça, il y avait celui qui savait un peu mieux en faire par rapport à ceux qui étaient moins bons, eh bien, il était plus ou moins en tête. Puis, moi, je restais derrière pour bien vérifier *et cætera*, parce que bon, le problème c'est que si on passe devant, celui qui est derrière qui n'est pas bon, il est tout seul. Il faut qu'il y ait quelqu'un derrière pour vérifier. [E : Et ça se prépare, vous l'avez préparé comment ça ?] Eh bien, le niveau, on l'a vu par la suite. En fait, au début, on faisait des petits chemins *et cætera*. Moi, j'étais vraiment derrière, et puis, après, j'ai vu par la suite. Au début, on s'est attendus, puis après, voilà, comme il y avait les différents chemins, des plus faciles aux plus compliqués, eh bien, on s'est séparés. De toute façon, on avait nos téléphones, on avait chacun nos téléphones, on avait vérifié les trousse de soin, s'il y en avait un qui se blessait tout ça. Et puis, on n'était pas super loin les uns des autres. Donc, quand ils nous appelaient, voilà, on revenait *et cætera* s'il y avait un souci majeur quoi. »

## (dé)briefing - Dimitri

« Hum... après c'est des choses euh... sécurité, c'est des choses euh normales, c'est pas quand on est... par exemple, à vélo c'est... il faut f... en fait faut faire beaucoup de débriefing... faut débriefing avec les enfants... pour dire ce qu'il faut pas... ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire... ça c'est... c'est sécurité ça... par exemple, « *on fait pas les fous sur la route* », « *on roule bien à droite* », « *on tend sa main pour tourner* » ... tout ça... ça c'est de la sécurité, mais ça on l'explique avant sur le parcours qu'on fait... avant le... avant de faire... avant la sortie vélo, tu vois c'est... ça on est très vigilants là-dessus... »

- Pendant une sortie

## Du bon côté de la route - Juliette x2

« Faut être vigilant euh... pas que les... enfin... humm ! que les enfants ils soient toujours en sécurité... euh ! enfin... je sais pas la sécurité euh... qui se ble... pour pas qu'ils se blessent... donc euh... tu vois

être un peu dans la prévention... quand on fait du vélo on met le gilet quoi... sécurité, tu vois... on met le gilet pour être vus, enfin de... d'être du bon côté de la route, enfin... »

### *You'll never bike alone (Se mettre au rythme du plus faible) - Davy : la route*

« Donc, cet après-midi on part en vélo, de Wadors à Bois-Cambe. J'ai regardé les tracés hier, un petit peu de ce qu'on pouvait faire. On a du chemin de halage, donc là, il n'y a pas de souci. On a des chemins de terre, là il n'y pas de souci, mais on prend des parties de routes départementales, là, au niveau de sécurité ce n'est pas la même chose, hormis qu'on doit avoir le casque sur la tête, normalement, en cas de chute. x2 Mais une chose qu'il faut qu'on ait absolument, c'est au niveau de gilet rétro-réfléchissant pour les routes départementales. Parce que même si le temps est plutôt clair et qu'on sera bien vu, il faut quand même être signalé, et puis, on va rouler à 3, 4 cet après-midi, donc ce sera quand même... on sera plus nombreux, on sera un petit groupe. Mais, voilà, il faut faire attention à ça, et puis, être particulièrement vigilant quand les voitures vont nous doubler, parce qu'ils ont du mal à mettre la distance de sécurité entre les deux quoi. Donc, on n'a pas trop de routes départementales, mais voilà, c'est une chose à penser. x2 C'est aussi vérifier que les vélos... les jeunes qui arriveront avec leurs vélos seront en bon état, qu'ils puissent freiner surtout. On ne sait jamais quoi. Même si... à l'aller, on va les monter, c'est un peu compliqué, mais lorsqu'on a remonté à l'aller, c'est sur Bois-Cambe, on va les redescendre. Il faut que les freins fonctionnent plutôt bien parce que si on loupe un carrefour, qu'il y a une voiture qui passe, bon eh bien, c'est un peu compliqué. Il faut être vigilant à ça, et puis vérifier que les jeunes qui vont rouler suivent le rythme quoi, donc savoir se mettre au rythme du plus faible pour qu'on puisse avancer tous ensemble quoi. C'est surtout ça quoi. Qu'il n'y en a pas un en amont qui trace à n'en plus finir, et puis que derrière, le dernier, il soit complètement essoufflé parce qu'il ne s'en sort pas quoi. »

### *La tête et la queue 4 (le placement) - Dimitri*

« Bah par exemple, le vélo oui, il y a des voitures, c'est la route, c'est dangereux ! Faut faire gaffe... faut... il y a un animateur devant, un animateur derrière, qui emmènent un petit groupe hein... »

### *Des limites au temps de la sortie - Cédric*

« [E : Ouais, ouais. Et c'était, enfin, sans dire précisément, c'était une longue sortie ?] Ah, c'était 45 minutes, une heure. C'était 45 minutes, donc ça va... pour nous ça va, mais pas forcément pour... ouais, c'est ça, c'était entre 30 et 45 minutes, surtout qu'il n'y a pas forcément que du plat donc ce n'est pas facile quoi. [E : Et toi, pendant cette sortie, enfin, je ne sais pas, tu t'es dit quoi à ce moment-là ?] Que j'allais prendre un peu l'air. Non mais que ça faisait du bien dans le sens où vraiment c'était le premier jour, où on était un peu restés aux alentours du camping *et cætera*. Moi j'aime bien bouger, je n'aime pas rester à un endroit cantonné. Donc, c'est vrai que ça fait du bien. Puis, en plus eh bien, c'était ceux qui étaient débrouillards aussi qui voulaient sortir, donc c'était bien quoi. Non, ça a permis vraiment de... ouais c'est ça, de prendre un peu l'air, et puis, de faire un petit peu de sport aussi, on va dire ça comme ça (rires). Non, puis, comme tout le monde s'est bien amusé, après voilà quoi. C'est toujours prêt à la difficulté, quand il y en a qui ne savent pas très bien faire du vélo, puis, forcément, il y en a plein qui savent en faire, donc c'est compliqué de s'adapter aussi quoi. [...] [E : Comment ils ont réagi à cette sortie-là ?] Ça leur a plu. Je sais que ça leur a plu. D'autres peuvent être fatigués parce que forcément, il y en a certains qui n'avaient pas l'habitude de faire du vélo, ils en font mais pas sur des distances comme ça, et puis, surtout à un autre endroit. Puis, en plus, en camping, on ne

dort pas non plus, on dort un peu moins, ce n'est pas tout à fait le même sommeil que chez toi. Donc, c'est vrai que c'est un peu différent, quoi non. Mais pour ça, après, ils étaient motivés, ils étaient contents, même certains voulaient faire un peu plus, mais bon, après, il faut rentrer aussi donc. On ne peut pas les laisser 3 heures... après les collègues avec les autres enfants... donc ce qui est normal quoi, on s'en va. »

### Circulons correctement - Charlotte x2

« Non, je trouve qu'au niveau de ce qui nous est demandé, enfin, là du coup, je prends au niveau des quotas, il y a plein d'autres choses dans la législation qui font qu'au niveau de la sécurité et des déplacements, tout ça, je pense que c'est quand même assez carré. Mais pour le coup, c'est nécessaire parce qu'on ne peut pas se déplacer n'importe comment non plus avec des enfants. Ce sont des vies qu'on a entre nos mains aussi. Donc, de surveiller sur les bords de route, de faire circuler les enfants correctement, de faire attention, de compter qu'on ait toujours le nombre d'enfants. Enfin, voilà, c'est assurer leur sécurité et notre sécurité aussi en même temps. »

### La tête et la queue 1 (le placement) - Quentin

« Non. [...] En sortie t'... en fait t'es forcément accompagné... t'as toujours au moins... ça dépend combien t'as d'enfants en fait... Genre là, par exemple s'ils seraient que deux... c'est un animateur ! Un animateur c'est... c'est... par exemple c'est... un pour... un pour douze... donc bé généralement l'animateur il... il surveille constamment... tout le temps sur le côté... nous on est sur la route quoi... on est sur le bord de la route ou... ou si on est deux animateurs par exemple, t'en mets un devant, un derrière... donc tu... t'as la vision de tous tes enfants... Et celui-là de devant, il a la vision de devant pour... en cas de danger quoi... [E : ... donc le stop ?] Le stop, non. [...] Impossible ! Non ! (rires) Si t... ou si tu vois le stop et que la voiture commence à s'arrêter, tu gueules quoi ! (rires) Ah ouais, ouais... »

### La tête et la queue 2 (le placement) - Omayma

« Bah... quand tu traverses la route, bien avoir un animateur de chaque côté... [...] Euh... q... pfff... un animateur à chaque extrémité, si tu... si tu marches dans la rue, euh pfff »

### La tête et la queue 3 (le placement) - Laurie

« Avec un groupe d'enfants, je me mets derrière et je mets quelqu'un devant, enfin un enfant que je sais en qui je peux avoir confiance et comme ça, derrière je peux les surveiller. Enfin, s'il y a un qui s'amuse à aller sur la route ou autre, je peux tout de suite le reprendre. Et ouais ! Généralement je préfère être derrière pour avoir la vue sur tout le groupe. Voilà ! »

### Trajet quotidien : « leur répéter jusqu'à temps que ça rentre » - Mélanie x2

« Dans certains cas... euh après il y a des situations euh pfff... où c'est difficile par exemple... quand on, va tout simplement à la cantine parce qu'on est sur la route avec eux et il y en a toujours pour pas écouter. On va leur dire : « *restez bien sur le trottoir* » et il y en a un... d'un seul coup, il va y en avoir un qui va faire « *bzzzz* », et qui vont atterrir sur le bord de la route, et tu vas dire : « *non, tu te remets bien* ». C'est des situations bah où il y a une voiture d'un seul coup qui déboule, puis l'enfant il... il est le premier à la prendre quoi... donc c'est des situations voilà on gère comme on peut, on leur dit bien... et puis bien souvent, on fait des plans quand on revient de la cantine en disant : « *ça s'est* »

*pas bien passé* », on en a vu qui ont couru sur les trottoirs, on en a vus qui sont allés sur la route et on n'hésite pas à leur répéter jusqu'à temps que ça rentre. [...] Bah quand on a 40 enfants, oui [la route c'est compliqué] (rires). Après au niveau animateurs, on se place bien pour dire vraiment qu'il y ait un animateur vraiment pour dire à chaque fois vraiment... assez régulièrement qu'il y ait un animateur dans le rang... pour dire vraiment surveiller, mais après il y a un risque, mais c'est pas non plus terrible. »

#### Placement : se mettre côté route - François

« [E : D'accord. Il y a d'autres points de vigilance pour toi sur la sécurité ?] Après, c'est en dehors du centre, c'est à côté de la route parce que souvent ils sont, entre copains, ça chahute tout ça et il y a un truc super bête que les animateurs connaissent pas tous, c'est que les animateurs, enfin les enfants aiment bien donner la main aux animateurs et il faut toujours se mettre du côté de la route parce que justement quand tu te mets du côté de la route les enfants ils se mettent plus de ce côté là parce que si tu te mets du côté trottoir, déjà tu tiens la main à un enfant du côté de la route. Donc, il pourrait tomber et les enfants, ils préfèrent pas se mettre... pas derrière toi, mais plus du côté pour te voir. Du coup, c'est des trucs basiques que j'ai encore appris à une stagiaire le mois dernier. Ouais. Souvent, ce que j'ai appris aussi parce que la première année, quand j'étais stagiaire... même pas bénévole, je tenais la main à deux enfants. Souvent ils me donnent la main, du coup, il y en a un côté route, un côté trottoir. On m'a appris qu'il fallait pas faire ça, tu dois être du côté du trottoir. Du coup, tu donnes la main qu'à un enfant, mais au moins, eux ils sont en sécurité. [...] Oui, c'est un collègue qui me l'avait dit. »

#### Le feu tricolore ou l'organisation des traversées de route - Omayma

« Mais non, mais prendre le risque... Admettons, euh... euh le passage piéton... euh... euh non je sais pas, le feu pour les voitures il est rouge... euh... tu fais traverser, tu dis à un enfant de traverser... un seul enfant, t'as 12 e... enfin, t'as 24 enfants, tu dis à un enfant de traverser, il commence à traverser, le feu il est... pour les piétons il est rouge, donc il va devenir vert pour les enfants, pour moi, ça c'est une prise de risque... Donc pour moi, ça c'est pas possible... Tout de suite, l'enfant, je le prends, je dis « *bah non laisse, on va attendre* », tu vois ? Mais ça, ça m'est pas arrivé... »

#### Mauvaises habitudes et remarque de la directrice - Pierrick

« Non ! Non ! Mais, c'est ce que j'ai dit depuis le début, c'est des petits détails, mais, bon voilà, c'est d'être vigilant au traitement de chacun, vigilant quand on traverse parce qu'avec des ados, on a vite fait d'oublier la législation, faire traverser et tout. On a vite fait de hop, de reprendre les mauvaises habitudes du quotidien. Donc, là, je me suis fait prendre une fois par ma directrice parce que j'ai traversé alors qu'il n'y avait pas de passage piéton, il n'y avait pas de voiture. Donc, on voulait traverser, on était un groupe de 6 – 7 jeunes, elle m'a dit « *Non ! Non ! Je préfère traverser quand même sur les passages piétons, on ne sait jamais* ». »



- Moyens et surmoyens

« *Je suis hyper titilleuse là-dessus* » - Léa

« Puis un enfant qui va sur la route aussi, c'est vite fait. Et moi, je fais toujours attention à ça. Je suis toujours là, derrière, « *vas sur le trottoir, vas sur le trottoir !* » Mais je trouve que c'est hyper important ça. Ou file indienne quand on est en bordure d'un trottoir, parce qu'il y en a toujours un qui court, qui pousse l'autre, pour moi, dans ces cas-là, ce n'est pas envisageable. Je suis hyper titilleuse là-dessus, mais je préfère que ce soit comme ça plutôt que j'en retrouve un écrasé. Non, après la sécurité, je ne vois pas, je suis titilleuse de trop. »

S'il arrive un truc, c'est toi le responsable - Léa

« Attachée à des choses qui touchent la sécurité, des règles ou... [...] En gros, attachée à des choses. On va dire que du moment qu'ils se mettent pas en danger, je suis quand même assez cool sur pas mal de trucs, du moins je pense l'être. On va dire si on se déplace sur la route, s'ils marchent sur le trottoir, ils ne font pas la danseuse au bord du trottoir ou des trucs comme ça, des trucs où ils peuvent tomber ou une voiture, elle peut passer vite ; qu'ils attendent avant de traverser que je me mette sur la route ou... tout ça. Après, non après, on en revient toujours à ce que je te disais tout à l'heure sur la confiance de leur dire « *eh bien, vas-y tente...* ». [...] Non je ne vois pas de règles, je te dis hormis le fait ouais sur la route, c'est vraiment un truc que je n'aime pas, la route. Enfin, il y a des routes devant le centre que je n'ai pas peur, mais c'est vrai qu'hier pour aller au plan d'eau, on roule vite, c'est le genre de truc que tu veux faire attention quoi, parce que tu te dis que s'il arrive un truc, eh bien c'est toi le responsable, alors que, eh bien, malheureusement ce n'est pas toi qui est dans leur voiture. Et que tu y es pour rien. Donc, c'est vraiment ça, leur faire comprendre. Après, ils le savent, il n'y a pas de danger quoi. Je pense qu'il vaut mieux leur expliquer pourquoi on fait ça, plutôt que leur dire « *vous faites ceci, point* ». Si tu leur expliques, ils vont dire « *ah ouais, c'est vrai que la voiture, elle roule vite, ça je pourrais... Si je me mets trop au bord de la route et que je mets mon bras, on ne sait jamais, elle pouvait peut-être m'accrocher* » ou un truc comme ça. Mais au moins, ils comprennent, ce n'est pas une règle bête. »

Moyen et surmoyen pour risque primaire et secondaire - Axelle

« Ah bah pour moi c'est deux par deux, l'un derrière l'autre et rangs serrés. Et le temps que ça sera pas comme ça bah on s'arrête... on va p... même si on va perdre 10 minutes, et bien vous mangerez 10 minutes après, tant pis. Mais on s'arrête et tant que c'est pas comme ça bah... on part pas quoi. Après... Après malheureusement... »  
[...] « Comme j'ai discuté avec mes collègues, on n'a pas forcément de moyens très grands de pression sur les enfants pour qu'ils nous écoutent quoi donc, bah. On fait avec ce qu'on peut quoi, donc bah tant que vous vous rangez pas, on mangera pas. [...] Il y a des fois où ça marche pas. Après voilà... [...] Ah ouais, ouais, ouais.[...] il faut leur serrer la vis dès le début, quand on traverse, on laisse courir, on laisse chahuter sur le trajet c'est foutu. Ils vont se moquer de nous pendant tout le temps du centre de loisirs. »

Circulons correctement - Charlotte x2

« Non, je trouve qu'au niveau de ce qui nous est demandé, enfin, là du coup, je prends au niveau des quotas, il y a plein d'autres choses dans la législation qui font qu'au niveau de la sécurité et des

déplacements, tout ça, je pense que c'est quand même assez carré. Mais pour le coup, c'est nécessaire parce qu'on ne peut pas se déplacer n'importe comment non plus avec des enfants. Ce sont des vies qu'on a entre nos mains aussi. Donc, de surveiller sur les bords de route, de faire circuler les enfants correctement, de faire attention, de compter qu'on ait toujours le nombre d'enfants. Enfin, voilà, c'est assurer leur sécurité et notre sécurité aussi en même temps. »

### Je vous dis de rester, enfin... - Quentin

« Bah euh... que les enfants se... s'en aillent pas quoi... Sur la route... tu les re... tu les reprends tout le temps... Constamment ! Euh après dans les limitations... si t'as des petits, bé ils vont vite aller partir n'importe où... c'est surtout les surveiller de p... constamment quoi... »

### « On est plus vigilant parce qu'on est ouvert au monde extérieur, qui est peut-être un peu plus insécurisant » - Sébastien x2

« [E : Et c'est quoi ce ++, sécurité ++ ?] Eh bien, pour moi, quand on est à l'extérieur, dès qu'on est au bord de la route, les passages piétons, parce que même pour les traversées de route et tout ça, il y a des réglementations aussi sur tout, sur plein de choses comme ça, sur les différentes... s'il y a des trottoirs, s'il n'y a pas de trottoirs, et tout ça. En bref, très généralement, cet après-midi, on va prendre le bus de ville pour aller à la patinoire, donc là, il y a des petites consignes aussi à avoir : être vigilant, pour ne pas oublier un enfant dans le bus ou même ses affaires, c'est des petits détails mais c'est très embêtant quoi. Et donc, pour moi, on est plus vigilant parce qu'on est ouvert au monde extérieur, qui est peut-être un peu plus insécurisant quoi. Donc voilà, on va faire en sorte que tout se passe bien quoi et que si on repart à 23 on revient à 23 quoi, voilà. »

### Trajet quotidien : leur répéter jusqu'à temps que ça rentre - Mélanie x2

« Dans certains cas... euh après il y a des situations euh pfff... où c'est difficile par exemple... quand on, va tout simplement à la cantine parce qu'on est sur la route avec eux et il y en a toujours pour pas écouter. On va leur dire : « *restez bien sur le trottoir* » et il y en a un... d'un seul coup, il va y en avoir un qui va faire « *bzzzz* », et qui vont atterrir sur le bord de la route, et tu vas dire : « *non, tu te remets bien* ». C'est des situations bah où il y a une voiture d'un seul coup qui déboule, puis l'enfant il... il est le premier à la prendre quoi... donc c'est des situations voilà on gère comme on peut, on leur dit bien... et puis bien souvent, on fait des plans quand on revient de la cantine en disant : « *ça s'est pas bien passé* », on en a vu qui ont couru sur les trottoirs, on en a vus qui sont allés sur la route et on n'hésite pas à leur répéter jusqu'à temps que ça rentre. [...] Bah quand on a 40 enfants, oui [la route c'est compliqué] (rires). Après au niveau animateurs, on se place bien pour dire vraiment qu'il y ait un animateur vraiment pour dire à chaque fois vraiment... assez régulièrement qu'il y ait un animateur dans le rang... pour dire vraiment surveiller, mais après il y a un risque, mais c'est pas non plus terrible. »

### Naturelles consignes de sécurités - Alice

« Par rapport à la sécurité, je pense qu'on le fait un peu... c'est un peu naturellement, si... Enfin, en général, il y a les consignes de sécurité quand on va en ville, sur lesquelles on répète à chaque fois. »

## On ne sait jamais et c'est vite fait : il faut répéter - Léa

« C'est vraiment des petits trucs qui font qu'on ne sait jamais, mais que tu préfères dire. [...] Eh bien, toujours avant. Enfin, pour ce qui est des règles de la route, *et cætera*, je le dis au début de centre. Mais à chaque fois qu'on part, on re-répète pour être sûr. Je fais un brief vite fait, en deux minutes, c'est fait, mais c'est juste pour leur redire que ce soit frais quoi. »

### - Double-peine

## Enfermés dehors - Axelle x2

« Surtout sur le trajet moi je dirais enfin. [...] enfin, je vois que... Il... Enfin, faut tout le temps dès qu'on se déplace, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Surtout sur les déplacements, la sécurité. Parce qu'il y a des enfants qui planent complètement, des plus turbulents... enfin je veux dire un accident c'est très très vite arrivé, faut tout le temps être sur le qui-vive parce... parce que sinon s'il arrive quelque chose et qu'on l'a pas vu bah malheureusement c'est nous qui allons finir en prison quoi. Donc euh... Je... »

## Responsable mais pas coupable - Steve

« [E : Et ça veut dire quoi « *on est responsable d'eux* » ?] Eh bien, on est responsable de ce qu'ils font. Enfin, ce qui peut leur arriver, on est responsable aussi. Même si c'est lui qui prend le risque, c'est nous, c'est sur nous que la faute va être rejetée alors que c'est lui qui a pris le risque quoi, mais lui n'en est pas conscient forcément \* à cause de son âge ou autre chose. Mais on sera toujours responsable, même si c'est un risque pris par lui-même quoi. Par exemple, on marche tranquillement sur le trottoir pour aller, je ne sais pas, dans un parc. Si d'un coup, il se met à sauter sur la route, c'est lui qui a pris le risque, mais enfin on est quand même responsable. On aurait dû faire en sorte qu'il ne le prenne pas. Donc, au final, enfin, s'il veut sauter sur la route, il saute quoi. [E : Et comment tu aurais pu faire, toi ?] Eh bien, je ne sais pas, c'est « facteur x » comme je te disais tout à l'heure. Après ça doit arriver rarement, c'est un exemple bête. Mais il y a toujours un facteur x qu'on ne peut pas maîtriser. »

## Sur la route, la lalala... - Laurie x2

« [E : Et le risque, globalement, qu'est-ce que c'est pour toi ?] [...] Pour un animateur vigilant, ce n'est pas censé arriver, se perdre ou alors se retrouver sur la route. De se perdre et sur la route, quand on est sur des trottoirs à se balader pour se rendre d'un lieu à un autre, enfin un gamin qui chahute ou qui arrive sur la route, ou j'en sais rien. »

## Sur la route ? Un risque évitable... - Sébastien

« Il y a des risques qu'on peut, par contre, rouler, marcher, sur le trottoir un peu éparpillés... Il y a des gamins à moitié sur la route, et puis là, il y a une voiture qui passe, là c'est un risque qu'on pouvait éviter parce qu'on était... on pouvait éviter tout simplement ce risque-là. Voilà. »

## Route et responsabilité partagée - Léa

« Je pense au niveau de la route, il marche, il marche, il marche\*\*\* (entraide) chacun était derrière, alors que derrière, il y a l'enfant qui est sur la route. Heureusement qu'il y a un animateur derrière qui lui dit « *mais tu ne vois pas que tu as des enfants ?* » [E : Et tu estimes que c'est une prise de risque pour... ?] Pour l'enfant, mais du coup, si l'enfant a un problème, l'animateur est responsable. Donc, au final, c'est une prise de risque pour les deux. [E : Et toi, quand tu es là, c'est une prise de risque pour toi aussi ?] Mais moi, je me sentirais trop mal. S'il était arrivé quelque chose, je pense que je l'aurais mal vécu, mais après moi, je ne suis pas responsable du coup. Au final, quand on fait une sortie, tous les animateurs sont responsables des enfants. Donc, on serait mis dans le même sac s'il y avait un problème avec un enfant. C'était à tout le monde de voir le problème. Mais à moi, enfin c'est compliqué quoi. [E : D'accord ! Et tu penses que s'il y a un problème, ça aurait été lui qui aurait été embêté, en plus de l'enfant bien sûr ?] Ouais, après, je pense qu'on ne l'aurait pas balancé en disant « *c'est de ta faute* ». Forcément, on ne lui aurait pas jeté la pierre, mais il se serait dénoncé lui-même. Je pense, il aurait dit « *oui, c'est moi, c'est ma faute, je n'ai pas été vigilant, j'ai voulu rire avec lui et j'ai déconné quoi* ». Mais après on ne lui aurait pas jeté la pierre, je pense qu'on aurait été tous responsables, ce serait mieux de ne pas mettre tous la faute aussi dessus. On est une équipe, donc forcément on n'est pas là pour s'entretuer. Je penon ne le se qu'on aurait tous eu une part de responsabilité... »

### - Des moyens qui ne suffisent pas

## Passage-piéton mal protégé ! - Mélanie

« Moi je suis assez à cheval sur le placement, lors des passages piétons, parce que des fois j'ai des collègues qui se placent pas très bien et je tique dessus parce que... [E : C'est quoi pas très bien ?] Bah euh quand il y a le passage piéton, il y a forcément un animateur qui vraiment qui bloque la voie dans un sens, et la voie dans l'autre et des fois, j'ai des animateurs, on nous a même dit de reculer du passage piéton, vraiment laisser un mètre vraiment... Pour dire s'il y a une voiture, qui nous tape et que ça laisse vraiment pour les enfants vraiment de dire... bah de s'écarter *et cætera*, et là j'ai des fois des animateurs qui sont carrément sur la ligne du milieu, collé au passage piéton. Dans ces cas-là, je suis en mode : « *mais tu protèges quoi ? Qui ? De quoi ?* ». »

## (suite) Passages-piétons : des problèmes, même en se plaçant bien... - Mélanie

[...] « Enfin donc moi, là-dessus le passage piéton, j'aime bien quand c'est bien fait parce qu'au moins je suis... parce qu'on a déjà eu des problèmes même en se plaçant bien... Oui des voitures, je... je... je ne comprends pas ce qui se passe dans la tête des conducteurs. On se place, on est à deux doigts de faire traverser le passage piéton et là, il y a des voitures qui slaloment entre nous. [...] Ça nous est arrivé deux fois en un mois, on a pas compris. [E : Là ce mois-ci ?] Non, il y a 2 ans et la deuxième fois, la personne s'est arrêtée juste à côté de moi, qui m'a dit « *désolé, je vous avais pas vus* ». Attends, on a dit : « *j'ai des gilets fluos, on est en plein milieu de la route, tu nous slalomes et tu nous as pas vus, alors qu'en plus, on est avec une dizaine d'enfants, si t'es pressé, tu peux quand même attendre pour 10 enfants, surtout qu'on est déjà placés depuis un petit bout de temps quoi* ». »

## Un animateur sur la route - Quentin

« Euh... des risques... bah, quand le ballon il va sur la route, tu cours sur la route pour récupérer le ballon quoi... après des risques, non... tu mets pas ta vie en danger ou... enfin t... genre, quand tu fais traverser des enfants tu te mets sur le cô... tu te mets sur la route carrément. Tu mets un adulte de chaque voie qui arrive vers les enfants quoi. Après le seul risque que tu peux faire c'est ça hein... c'est qu'une voiture que... te boule... mais temps qu'elle te boule toi, elle boule pas les enfants quoi. Enfin... Mais si elle arrive à cent... à cent elle boule tout le monde, mais... Mais ouais c'est le seul risque quoi c'est ça, c'est que tu... c'est quand tu te mets sur la route quoi... »

## « S'il y a quelqu'un qui morfle bah c'est les animateurs » - Dimitri x2

« Ah bé on en prend toujours, just... quand on va à la cantine... parce qu'on a une cantine pas loin... et on y va à pied. Bah l'animateur faut qu'il s... faut qu'il se mette... en fait il y a des enfants là, il faut qu'il se mette à gauche ou un petit peu sur la route par exemple... pour signaler aux voitures qu'il y a un groupe là... Genre, on fait passer... traverser un passage piéton... il y en a un là, un là, paf !... après les enfants ils traversent, donc s'il y a quelqu'un qui morfle bah c'est les animateurs... enfin faut que ce soient les animateurs avant quoi... Donc voilà... même en sortie vélo, il y en a un devant, un derrière, c'est... s'il y a une voiture qui arrive en face donc... bah c'est l'animateur qui prend quoi... faut jamais que ce soient les enfants, quoi... faut faire gaffe à ça... donc voilà ! Ah c'est des ris... c'est des... mouais ! C'est pas des gros, gros risques... [...] mais c'est... ah c'est un risque quand même hein... de se mettre un petit peu sur la route, alors qu'il y a des voitures... après c'est pas vraiment sur la route hein, c'est vraiment sur le bord du trottoir, tu vois ?... des fois il y a des voitures qui te frôlent... même en sortie vélo, bah aujourd'hui... j'étais devant... et il y avait une voiture qui frôlait les gamins, j'ai fait « *arrête un peu ça !* » J'ai fait... j'ai fait « *hééé oh !* » (rires) ... mais bon ça... voilà quoi. »

## Sur la route, la lalala... - Laurie x2

« [E : Et le risque, globalement, qu'est-ce que c'est pour toi ?] [...] Pour un animateur vigilant, ce n'est pas censé arriver, se perdre ou alors se retrouver sur la route. De se perdre et sur la route, quand on est sur des trottoirs à se balader pour se rendre d'un lieu à un autre, enfin un gamin qui chahute ou qui arrive sur la route, ou j'en sais rien. »

## - Des limites ?

## Ce qu'en disent les chefs (consignes reçues) - Davy et la route

« Voilà. À la route, on peut tout faire, mais si, on est dans les règlements et dans la sécurité absolument quoi, sinon ça ne marche pas. »

[...] « [E : Et si ce commissaire te dit que c'est interdit de se déplacer à moins de 2 chefs avec le groupe de jeunes, comment tu agis ?] Eh bien, on va essayer de l'appliquer, d'essayer de respecter ce que nous dit notre supérieur, on va essayer de le faire. Après, les aléas de marche, de la route on ne sait pas comment ça va se passer. On sait à quelle heure on part. Mais, on ne sait pas ce qu'on va rencontrer sur la route quoi. Donc, voilà, on va essayer d'être vigilant à ce qu'il nous dit, et puis, d'essayer d'être au plus proche de ce qu'il nous demande. Mais, on sait très bien que rien n'est ancré et qu'on doit repartir à 9h du matin, arriver à 16h30. Non ! On arrive, il est 18h30 quoi. On a pris 2 heures dans la vue parce que le scout qui est en charge de la topographie, au lieu de nous dire de

tourner à gauche, on a tourné à droite quoi. Mais, voilà, ce sont les aléas, et donc, après, il faut faire demi-tour et revenir. Mais, on essaye de respecter au mieux ce que nous disent nos supérieurs, oui ça, dans tous les cas. »

### Déplacements et « *grands troupeaux* » - Mélanie

« Même par exemple pour aller à la cantine, déjà un groupe normal, il y en a souvent déjà qui avancent vite et d'autres moins vite, ça fait des grands... des grands rangs et quand c'est déjà énormément d'enfants, ça fait encore plus grands et des fois on arrive au bout d'une rue et ils sont encore à la moitié de la rue... c'est vraiment des grands troupeaux enfin... c'est... des gros groupes, c'est vraiment je pense un point à améliorer... parce que pfff c'est difficile pour tout... pour la gestion du matériel, on doit à chaque fois prévoir pour énormément d'enfants *et cætera*. Ouais, moi je vois ça comme ça. »

### Nombre suffisant d'animateurs et lieux adaptés - Charlotte x2

« C'est surtout important ça en déplacement, sortie, compter les enfants, être suffisamment d'animateurs par rapport au nombre d'enfants, d'être présents avec eux, de sécuriser, oui vraiment sécuriser les déplacements, sécuriser les lieux dans lesquels ils se trouvent. Ne pas mettre un enfant au bord de la route, et puis leur dire « *asseyez-vous là, on va goûter* ». Donc, vraiment trouver des lieux qui sont adaptés, et qui vont permettre à l'enfant d'être en sécurité. »

### Nombre limite d'enfants en sortie - Omayma

« C'est-à-dire, où est-ce que je la placerais ? [...] Franchement, un truc à pas franchir ? Bah de sortir avec trop d'enfants, alors que t'es pas censé... de sortir avec 28 enfants, alors que tu dois en avoir que 24... Ouais, ça... aller... d'aller dans la piscine avec 13 enfants, alors que tu dois en avoir que 8... de... de courir sur la route parce que le bonhomme il va être au rouge... Tu vois des trucs comme ça, mais qui font que pour moi, ça c'est pas possible. Parce que c'est les mettre en danger, donc c'est pas possible... [E : Hum, d'accord. Ah oui. La limite elle est là quoi... ?] Ouais, c'est vraiment... Ouais, non, moi je... ouais, non... c'est vraiment... c'est la sécurité, faut les sécuriser... »

### Autostop pour les routiers : interdit mais possible... - Davy

« C'est possible, mais ils n'ont pas le droit de le faire. Voilà, on va prendre, par exemple, la marche que peut faire les patrouilles ou même pour un moment, même nous à la route. On est, voilà, arrivés, en est en plein mois de juillet, il fait une grosse chaleur, même si on est partis plus tôt le matin, il fait chaud, on a du mal. C'est vrai qu'on aimerait bien faire du stop, il y a des voitures qui s'arrêtent et qui nous demandent où on va. Alors, souvent, ce sont les personnes âgées qui s'arrêtent « *Vous allez où ?* », on leur explique qu'on va..., « *Si vous voulez, montez dans la voiture, je vous y amène* », mais non. On ne le fait pas parce qu'on pense aussi à nos autres frères qui marchent, à nos frères scouts qui marchent. Et puis, voilà, on va toujours dans le dépassement de soi quoi. On va toujours un peu plus loin pour se dire « d'en sortir grandis derrière » quoi. Mais, il y en a qui peuvent le faire. Je ne dis pas que tout le monde ne le fait pas quoi, il y en a qu'ils peuvent le faire, mais ça, on ne le sait pas. »

*Fast and furious* : quand le danger vient de l'intérieur - Tiffanie

« Par contre, eux non parce que déjà ils sont mineurs et que c'est toi qui en a la responsabilité. Donc enfin, c'est vraiment ça le truc, de faire attention. Tu vois, genre si on prend le bus que... enfin je ne suis jamais tombé sur un chauffeur bizarre, qui roulait trop vite ou qui avait bu, enfin du moins ça ne se voyait pas. Donc, je me dis « *moi, je monte* », enfin, tu assumes, tu es assez grand. Tu vois qu'eux, ils te font vraiment confiance. Donc, c'est le genre de choses qui... Ouais c'est vraiment de les mettre eux en danger. Après moi, eh bien, non, je m'assume quoi. C'est ça pour moi la limite du risque. »

## **3 (6.1) - Méso-systèmes**

### **3.1 (6.1.1.1) - ACM-Amis**

#### **- Le pied à l'étrier**

##### **Une copine me l'a proposé - Charlotte**

« 16 ans, non diplômée [...] à Mondebas [...] un petit bled [...] très rural [...], j'avais une copine qui faisait les centres là-bas et qui m'avait proposé : ils cherchaient, ils prenaient tous les ans un animateur non diplômé. Elle l'avait fait, elle m'avait dit « *si tu veux, viens chez moi* » et voilà. Du coup, je l'avais fait là-bas. »

##### **We want you - Davy**

« Alors, le scoutisme c'est venu un mois de mai, il y a... ça va faire 4 ans, ouais. 4-5 ans. J'ai des amis qui sont à la cathédrale qui sont arrivés, et puis, ont dit : « *Ah, eh bien, Davy, ça serait sympa que tu puisses venir au mois de septembre nous donner un coup de main pour servir la meute* ». Ouais ! Près de 30 ans, vous êtes mignons, mais si c'est pour m'occuper des gamins, non merci quoi. « *Ah si ! Tu verras, ça te fera du bien, ça sera cool et tout !* ». « *Bon ! Ok !* ». Alors, c'était à la fin d'un repas, et je me suis dit « *Bon ! Vous me laissez un peu de temps pour réfléchir* ». Et puis, ok. Bon et puis j'ai pris... J'ai regardé un petit peu. Donc là, c'est vraiment le scoutisme européen. Voilà, je n'y connaissais pas grand-chose, je n'ai jamais baigné dans l'univers du scoutisme, qu'il soit européen, de France ou unitaire de France. Et puis, bon, allez, on y va ! Et donc, j'y suis allé, j'ai commencé, j'ai fait un an à la meute, voilà pour rendre service. »

##### **L'autisme, terre de découvertes - Thibault**

« Je ne connaissais rien à l'autisme... [...] mais rien du tout ! Vraiment, rien du tout ! Genre... en fait, j'y suis allé tout simplement parce qu'il y a des amis qui y sont allés. Ils ont passé les entretiens et puis... c'était au moment où j'avais arrêté mon master de prof... et je supporte pas ne rien faire. Donc, du coup, je leur ai dit : « *oh bah... je fais rien en ce moment* », et ils ont commencé à me dire : « *oh bah nous on vient de passer un entretien...* ». Je dis : « *je vais... je vais tenter et on verra bien quoi* ». Puis, j'ai passé l'entretien et puis, j'ai fait le premier séjour. Au bout du deuxième jour, j'ai dit : « *ah non, c'est mort, je ne reviendrai plus jamais, j'ai fait ça une fois, c'est très bien !* » ... et en fait, bah tout s'est enchaîné, et puis, j'ai continué, j'ai continué, et puis maintenant... [...] enfin du coup, c'est vraiment le meilleur boulot entre guillemets que je préfère sur tous les boulots que je suis en train de faire en ce moment. »

##### **Vous me voulez comme animateur ? - Marine**

« J'ai croisé à la Taverne un pote qui me dit : « *j'ai un pote qui cherche une animatrice à Bartelier et tout* ». J'irai voir. Je suis allée voir, puis, entretien, puis ça s'est fait. »



## Dans le bain de l'animation - Loïc

« À mes 17 ans, j'ai commencé... en fait la plupart de mes amis étaient... étaient animateurs et mes parents ont été animateurs et directeurs et je me suis dit « *bon maintenant j'ai 17 ans faut que je commence à gagner de l'argent pendant... pendant les vacances* » donc je me suis dit je vais essayer de passer mon BAFA. »

### - De nouvelles amitiés ?

## De collègues à collocs (Nouvelles amitiés vs mon associabilité) - Alice

« Je suis en coloc avec 5 personnes sur Wadors, et ça se passe bien. » [...] Ça m'a marquée, ça veut dire que ça m'a formée, c'est dans le sens où ça m'a formée. Et ça m'a, je n'oublie pas les souvenirs que... ce sont des souvenirs qui... Enfin, je pense à l'animation, il y a plein d'images que j'ai en tête. Et au final, ce sont souvent des bons souvenirs en fait. Quand on me dit « animation », enfin c'est du positif qui me vient dans la tête. Et du coup, ça m'a vraiment formée. Je ne serais peut-être pas la même personne si je n'avais pas fait de l'animation. [...] Je serais peut-être moins ouverte. Quand j'étais jeune, on discutait de sujets et tout ça, on m'a ouvert sur le monde et je suis devenue moins associable, je crois. Après, je ne sais pas en tout cas, mais voilà ! [...] Et puis là, au final, je suis quand même en coloc avec deux sur quatre personnes de l'animation. Indra et Benjamin, je les ai connus comme ça. Benjamin d'abord en tant qu'animateur et Indra, d'abord en tant que jeune, elle était avec moi les étés dans les camps, et puis, dans les clubs MRJC. Et du coup, comme quoi, ce sont quand même des amitiés qui perdurent. Ce sont des gens que je n'aurais pas rencontrés sans l'animation. »

## « On se retrouve tous d'années en années » - Léa

« On se voit souvent le soir, c'est ça on va... dès qu'il y a un camp, on va le rejoindre. On fait souvent... déjà, on fait les réunions, le soir si on doit rester, on va faire un barbecue, on va tous bien s'entendre, mais effectivement, on fait beaucoup de choses ensemble en fait. Les trois semaines, on se voit plus nous, tous ensemble, on se voit quasiment, du coup, on s'entend super bien ». [...] « En général, on se retrouve tous d'années en années, parce que... puis il y en a qui sont là à l'année, donc ils se connaissent. Bon, après, on a deux ou trois, qu'ils arrivent, mais il suffit qu'on les incluse, et c'est bon, on s'entend vraiment tous super bien, on rigole bien. »

## Une amie, oui. Une collègue, non merci - Laurie

« Même déjà quand c'est après des fois tu peux t'entendre bien avec un animateur, mais sa manière de travailler ne te correspond pas. Par exemple, moi, je sais que moi, il y a une animatrice, ça pourrait être une très, très bonne amie. Mais en tant qu'animatrice, travailler avec elle je ne pourrais pas. Parce que je trouve elle se relâche beaucoup sur les autres animateurs et enfin, vu que nous aussi, en tant qu'animateur, on doit faire la vaisselle et tout. Je sais que j'ai fait une semaine avec elle, une semaine où c'est moi qui ai fait la vaisselle et qui fait à manger le midi quoi. [...] En colo ! C'est fatigant parce que, ok dans ses animations, elle est bonne, elle fait bien les choses, mais après en dehors de ça, elle n'est pas... ce n'est pas qu'elle n'est pas investie mais elle se relâche sur les autres animateurs quoi. Mais je sais que ça pourrait être une très bonne pote mais en dehors de ça voilà. »

- Amis de côté

« *La semaine, je peux pas les voir* » - François

« Toi, t'es cassé. Bah déjà les week-ends, tu passes ton temps chez toi. Après le week-end, vu que t'as plus d'enfants, t'essaies quand même de sortir tout ça, mais dès que tu peux, le dimanche tu décompresses quoi. Après, tu te dis : « *ouais, c'est le week-end, il faut que je sorte quand même pour voir mes potes, parce que la semaine, je peux pas les voir* ». »

« *Quand tu quittes tard, tu n'as pas forcément envie de sortir* » - Tiffanie

« Moi je trouve que l'organisation d'ici, elle est mieux, même si pour toi physiquement, franchement, des fois c'est ouf de ne pas dormir quoi. [E : Ouais, vous ne dormez pas beaucoup ?] Eh bien, quand tu quittes à 22h, t'aimerais bien en profiter quoi, tu ne te couches pas tôt, et le lendemain, il faut se lever puis assurer. Les gamins, ils y sont pour rien de tes horaires, donc voilà, puis après, pour ce qui est de la vie perso, tu n'en as pas forcément quand tu es ici. [...] Eh bien, quand tu quittes tard, tu n'as pas forcément envie de sortir enfin. [...] Franchement, après une journée, surtout quand tu es malade, tu rentres, tu manges, tu te laves, tu dors quoi. [E : Tu es malade ?] C'était en juillet, c'est ce que j'ai fait. Tu ne cherches pas à compliquer, on va dire. »

- Copains d'avant

Amie vs enfant - Thibault

« Ah oui, oui, bah oui, maintenant, enfin... je suis arrivé, je me rappellerai toujours d'avoir le souvenir où j'ai été dans... dans le trafic et donc j'avais une... une amie de longue date à moi qui venait de prendre une claque (rires) par un gamin et là, je suis resté comme ça sur mon siège en disant : « *ah je ne me retourne pas ! C'est pas la peine que je me retourne pas* » et maintenant, c'est bon, enfin... limite le soir, on en rigole, enfin voilà quoi. C'est plus du tout la même appréhension et puis, oui du coup, je pense que c'est parce que je connais mieux l'autisme, mieux les enfants, c'est des enfants que je connais depuis maintenant un an et demi, et donc... donc il y a beaucoup moins d'appréhension, et là, j'y vais vraiment par plaisir... »

- Histoires rapportées, expériences discutées

Tuteur à gages (Des amis qui me veulent du bien) - Cédric

« La première année oui, [mon collègue] était comme moi sans formation aussi. [...] Non, mais je sais que... Non, parce que moi j'en parlais dans mon entourage [du fait d'être toujours accompagné], ils trouvaient ça un peu surprenant, des choses comme ça. Moi, ça ne me surprenait pas, puis ça ne me dérangeait pas, parce que moi, j'étais plus dans le sens où c'était la première fois que je le faisais. Au contraire, moi ça ne me dérange pas, au contraire, qu'il y ait quelqu'un à côté, bien vérifier ou chose comme ça. Pas forcément le tennis, mais savoir où on va, si avec les enfants, j'ai bien fait sur certains trucs au départ, en attendant même pour les activités. Après par la suite, on m'a dit « *allez, c'est bon, débrouille-toi* » (rires). [...] Oui, oui, c'est vraiment au départ. Mais moi, c'est moi qui voulais ça au départ, parce que moi, je suis quelqu'un comme ça, j'aime bien que tout soit bien fait. Je suis très...

voilà ! Ça ne me dérange pas qu'on me donne des critiques, au contraire, mais quand c'est bien, voilà, quand c'est bien justifié, bien expliqué, *et cætera* moi ça ne me dérange pas. »

### Conseil d'un ami : pas d'yeux bandés - Laurie

« Alors, nous, on nous interdit un jeu, et je suis d'accord avec ça. C'est les jeux où on bande les yeux à l'enfant, et où il doit se déplacer. Ça c'est considéré comme un jeu de brimade, étant donné qu'on enlève un des sens de l'enfant et les autres sont un peu autour à essayer le chercher, et ça pour moi, enfin c'est interdit, et de toute manière, c'est... Enfin, il y en a qui le font parce qu'ils ne savent pas justement que c'est interdit, et moi je trouve que c'est mettre en danger l'enfant, parce que de un il ne voit pas, de deux on le fait se déplacer. Donc, l'accident est vite arrivé, il va se prendre, je ne sais rien, enfin selon où il est, un arbre, un coin de table ou autre. Et en plus de ça, les autres se moquent de lui. Donc, enfin, ce n'est pas la meilleure des choses à faire. Et ça c'est un jeu... Après, des fois, c'est tentant de le faire, mais ce n'est pas un des jeux que je fais. Bander les yeux ou enlever un des sens à l'enfant, non ! [E : D'accord. Quand tu dis « nous », on vous le dit, c'est qui « vous ».] Moi, on me l'a... enfin, on nous le dit... enfin, non, on ne nous le dit pas vraiment. Moi je le sais donc dès qu'il y a quelqu'un qui propose ce genre de jeu, je dis « *eh bien, écoute, je ne préfère pas que tu fasses ça. C'est interdit ! On n'a plus le droit de faire ça de une et...* ». Vu que moi je le sais, je le dis dès que possible mais sinon non, on ne nous le dit pas. Non, on ne nous le dit pas, mais genre moi je l'ai su parce qu'on me l'a dit, mais c'est un ami. Puis, ça fait longtemps qu'il est dans l'animation qui me l'a dit. Après, si on propose ce jeu-là, je pense qu'on est censé nous prévenir. Je ne sais pas si on le ferait, mais moi dès que je peux le dire, je le dis. [E : D'accord, ok ! Donc, ça c'est une pratique risquée pour toi ?] Ouais. »

## **3.2 (6.1.1.2) - ACM-Famille**

### - Le pied à l'étrier

Frères de centre (« *et c'est comme ça que je suis rentré dans l'animation...* ») - François

« J'ai toujours aimé les enfants. J'ai un frère jumeau qui, lui, a toujours été intéressé par l'animation. C'est lui qui a voulu déjà essayer avant de faire le BAFA. Du coup, c'est lui qui voulait faire BAFA. Du coup, ma mère a dit : « ouais, ça serait bien que tu le fasses ». C'est toujours ça de pris. Du coup, on a fait tous les deux le test ensemble. Au premier test, j'étais pas très à l'aise, mais ça m'a plu. Du coup, j'ai fait le BAFA et c'est comme ça que je suis rentré dans l'animation... »

### Ça m'a donné envie - Maëva

« J'ai commencé parce que j'avais un grand frère qui était déjà dans l'animation et qui a commencé à la Maison de Courcelles... du coup ça m'a donné envie, euh... pas forcément d'aller à la Maison de Courcelles en particulier, mais de faire de l'animation, et il m'a dit du coup... qu'il y avait le poste de lingère, j'y suis allée, ça m'a plu... et du coup j'ai commencé euh... à faire un an en tant que stagiaire à Courcelles... »

## Je lui ai proposé - Tiffanie

Tiffanie nous parle de sa sœur de seize ans, animatrice au même endroit. « Ouais, cette année, elle a voulu faire... En fait, ils cherchent des bénévoles pour nous aider. Donc, je lui ai proposé. Comme ça, ça lui a permis de voir avant de passer le BAFA, et en fait, vu qu'elle a kiffé, elle va passer le BAFA. »

### - Localisation

#### « J'habite la rue juste derrière » - Mélanie

« J'habite la rue juste derrière. Je crois qu'on peut pas faire plus proche. »

#### Charlotte travaille au centre de Morinville - Charlotte

« Mes parents sont là-bas, en fait, du coup, et j'habite là-bas. Du moins, le centre est à 5 minutes de chez moi. C'est aussi la proximité. Moi j'ai fait des colos, c'est sympa aussi mais c'est vrai qu'au niveau de la rémunération, c'est « moins intéressant » que ce que je fais. C'est-à-dire que là, moi, je suis logée et nourrie chez mes parents. Donc, c'était plus intéressant. Puis, j'étais avec une équipe, on se connaissait bien aussi. Donc, cela donne envie de revenir aussi. »

#### Thibault habite quant à lui loin du centre où il travaille. Il n'a pas le permis et est hébergé par ses collègues d'Amphinette

« [E : Hum. Et à Amphinette, du coup, tu fais comment tu fais pour y aller ?] « Bah du coup, j'habite chez mes collègues, enfin on se fait un peu... (rires) chacun dort chez tout le monde... Oui, du coup, je reste mon mois là-bas ! »

#### Je reste ! - François

« Moi, je suis de la région parisienne à la base. Mais j'ai de la famille ici. Du coup, j'ai commencé ici. Par contre, il y a 3 ou 4 ans, j'ai déménagé ici, enfin à Monraille. [...] J'étais en région parisienne jusqu'à l'âge de 17 ans et les premiers mois, je suis allé chez mon grand-père qui habite à Mende, les 4 premiers mois temps que ma mère, elle trouve une maison. Du coup, j'ai commencé toutes mes activités ici. Déjà, le centre je l'avais déjà commencé ici parce que mon grand-père habitait ici et le hand j'ai commencé ici. Du coup, quand j'ai déménagé, j'ai décidé de continuer tout ici. Du coup, bah je reste ici. Ça pourrait être plus simple à Wadors, mais vu qu'il y a une bonne entente ici, je reste ici. [...] Voilà vu qu'après Fredo, il m'a fait confiance tout ça, il m'a même proposé du travail à l'année, mais après moi, je voulais continuer mes études, il me fait confiance et vu que voilà. Il sait que quand je suis là, je peux aider les autres comme ça [...] au moins j'apporte quelque chose ici en venant tous les ans. C'est pour ça que je reviens ici. [...] La première année j'habitais encore à Bellemare quand j'ai fait le centre. Du coup, j'avais juste fait le centre, après j'étais reparti en région parisienne. J'avais pas commencé au hand, mais par contre, la deuxième année, j'ai commencé le hand. »

- Une peur pour l'animateur

Une vague peur pour moi - Tiffanie

« C'est vrai que par exemple la première fois que j'ai fait mon centre, ma mère... enfin je suis partie à la piscine, c'était un truc tout bête. Enfin moi, je kiffe l'eau, je faisais de la natation et tout, ma mère, elle n'accroche pas avec ça. Et elle me dit « *mais tu te rends compte, tu vas partir à la piscine, tu es responsable des gamins et tout* ». Elle me dit « *tu feras super attention* », et en fait, je me suis dit « *elle est folle quoi* » enfin... Oui, eh bien, ouais c'est un risque quand même d'avoir\*\*\* autant de gamins dans l'eau puis après tu tempères. Donc, oui, c'est un risque. De toute façon, c'est un risque à prendre, peu importe, quand tu es animateur, il faudra en prendre. Donc, tu tentes puis on verra bien. »

Tu rentres quand ? - Mélanie

Mélanie explique qu'elle vit seule avec sa mère, dans la rue juste derrière le centre : « *Je crois qu'on peut pas faire plus proche.* » Sa maman lui a téléphoné durant l'entretien et a montré son mécontentement qu'elle rentre un peu plus tard que prévu. Mélanie ne va pas à la soirée avec tous les autres animateurs en ce vendredi soir. La directrice lui a prêté les clés. Mélanie ferme les volets, les portes à clé avant de partir. Son sac et son vélo sans antivol étaient à l'extérieur, devant le centre.

- Une entité à défendre

Ta mère ! (Violence verbale envers la famille) - Axelle

« Ouais !!! Il y a une fois euh... c'était ici, où il y a un enfant en fait qui est très, comment... très vulgaire, très irrespectueux qui en fait se moquait de moi, et j'ai un peu perdu mon sang-froid on va dire. Donc bon le gamin commençait à m'insulter machin *et cætera*, donc je l'ai pris par le bras, je l'ai levé, mais c'est bidon je me suis dit « *non, non, appelle quelqu'un* » parce que je me suis dit... Je sentais que je perdais les pédales quoi. Donc, je l'ai pris par le bras, je l'ai lâché, j'ai appelé une collègue je lui ai dit « *écoute là faut que tu t'en occupes parce que... parce que voilà, je vais vraiment m'énerver* ». Je dis pas que je l'aurais tapé le gamin mais euh, voilà quoi. Je savais qu'il fallait que j'appelle quelqu'un, parce que c'était en train de me monter... [...] En fait c'était le gamin était déjà perturbé et puis en plus le centre terminait à 6h30 je crois, et la mère est pas arrivée avant 19h15. Donc en fait on était deux animatrices avec le gamin tout seul. [...] Enfin... avec les femmes de ménage, mais le gamin tout seul. Donc déjà que sa mère était en retard, alors en plus perturbé, bon enfin, donc du coup ouais, ouais. Et puis j'ai eu peur parce qu'il est parti, il s'est barré du centre, machin. [E : Il était perturbé de manière générale ?] Ah oui, oui ! Il est très... Il est dans un...e école spécialisée parce qu'il est violent, il est, enfin voilà... [...] Oh, il devait avoir 10 ans, il devait être en CM2 je pense, CM1-CM2. [...] C'était ici, c'était au mois de février ! [E : Ah d'accord, ah oui. Et puis du coup vous avez dit à votre collègue de...] Ah... qu'il fallait qu'elle s'en occupe ! Parce qu'il fallait que je me calme. Pourtant c'est pas mon genre de perdre mon sang froid comme ça surtout face à des

enfants. Mais là... il y a des insultes qu'il faut pas... [...] ... même si ça vient d'un enfant c'est quand même... niveau de la famille tout ça... C'est quand même... Donc j'ai préféré appeler ma collègue. [...] [Il avait été] un peu trop loin, même très très loin même. [E91 : Et vous vous êtes dit quoi à ce moment-là ?] Ah je me suis dit euh... je me suis dit, il faut pas que je sois dans la même pièce que lui. Parce que c'est un enfant, enfin ça aurait été un adulte ça aurait été une autre histoire. Lui-même il ne peut même pas me voir perdre mon sang froid, même sans le toucher il peut pas me voir comme ça, c'est pas possible quoi. Donc je suis carrément partie, j'ai dit à ma collègue « *il faut que tu t'en occupes* ». [...] Bah il a vu que j'étais énervée mais... sans plus quoi. J'ai pas non plus montré... Parce que comme les enfants qu'on a pendant les vacances, ce sont les mêmes qu'on a le midi toute l'année, il suffit que le gamin il aille raconter ou quoi je ne sais quoi, oh bah si Axelle on parle de sa mère, machin *et cætera*, voilà quoi. Donc j'ai préféré partir tout de suite. Mais je sentais queeee... que c'était un risque de rester dans la même pièce que lui quoi, pour répondre à la question. Ouais, voilà quoi. »

- Raconter sa vie

Qu'est-ce que tu veux savoir ? - Tiffanie x2

« En général, non, il n'y a pas... je n'aime pas un truc en particulier. Enfin, j'aime bien parler avec eux, échanger de tout et de rien, plus créer des complicités on va dire, que pas qu'il y ait vraiment cette barrière, toi, tu es l'animateur un peu chef et eux, c'est les enfants. Après non, il n'y a pas de truc non plus qui me dérange particulièrement. [...] Eh bien, c'est tout le temps on va dire. Après, forcément avec ceux de ton groupe, tu n'as pas la même qu'avec ceux des autres puisque ceux des autres, tu les vois moins longtemps. Après, c'est sur les temps d'accueil, lors d'un jeu des fois enfin, tu fais des perles, ils parlent de sa vie, *et cætera*. Ils demandent des trucs sur la tienne et ils ont l'impression « *en fait, elle a une vie, elle n'est pas qu'animatrice, et cætera* » et ils voient « *nous, on raconte la nôtre et elle aussi* ». [...] En toute honnêteté, c'est des enfants. Ils n'ont pas de limite donc ils te racontent vraiment tout, genre « *mon père et ma mère, ils se sont engueulés hier soir* » ou des trucs comme ça quoi. Désolée de parler comme ça, mais il n'y a pas de limite, c'est des enfants. Après ça, toi aussi, forcément tu peux leur dire des trucs, mais enfin tu mets une limite aussi. [...] En gros, enfin, perso, je ne la mets pas, ça dépend quand je connais les enfants, *et cætera*. Par exemple, hier c'était mon anniversaire, on me dit « *tu as quel âge* », et je ne leur ai pas dit. Par exemple, il y avait des ados en juillet, je ne leur aurais pas dit parce qu'ils auraient déjà vu, de toute façon, ils le voient déjà physiquement, qu'on n'a pas beaucoup de différence, je ne vais pas en plus leur dire. Là, il y en a une me demandait, je leur ai dit « *tu me donnes combien* », on me dit « *21* », j'ai dit « *oui* », eh bien j'ai 20 tu vois. C'est vraiment, on va dire au feeling en fonction de comment tu sens les enfants, *et cætera*. Après, c'est sûr que si tu dis à un enfant de 3 ans « *j'ai 20 ans* », il va dire « *ouais, elle est vachement grande, elle est vachement vieille* ». Si tu dis à un gosse de 17 ans « *j'ai 20 ans* », elle va te dire « *ouais, ça pourrait être ma sœur quoi* ». C'est cette différence-là donc. C'est à toi d'adapter aussi. Puis après, leur dire des trucs sur ta vie, oui enfin, je dis des trucs genre en juillet, ma sœur c'était ma collègue. Au début, on avait dit qu'on ne se dirait pas. Un jour, ils nous ont demandé parce que Mende-le-grand ce n'est pas très grand. Donc, il suffit qu'on aille faire des courses ensemble, ils nous ont vus, ils nous ont demandé le lendemain, on a dit eh bien « *oui* ». Et voilà, c'était bidon. Après, ils ne savent pas où j'habite, ils ne savent pas. Enfin, s'ils me disent « *ta voiture, elle est de quelle couleur* », je leur réponds. S'ils me disent « *tu as un copain* », je veux bien le dire. Après, ils ne vont pas rentrer dans ma limite. Des fois, ils me disent « *ouais, tu es à l'école* », je dis « *oui* ». Ils demandent ce que je fais dans la vie, je vais répondre, après c'est vraiment quand c'est trop, quand ils vont chercher trop loin, je dis « *eh bien non, ça ne te regarde pas* » enfin, je ne le dis pas but en blanc, je l'amène différemment

quoi. Mais, j'estime qu'il faut aussi cette limite-là quoi, tu n'es pas leur pote non plus quoi. [...] En gros, j'ai des petits là donc c'est différent des petits. Ils ne posent pas trop des questions, tu n'as pas des conversations très poussées avec eux. Est-ce que tu as un chien ? Ta voiture, elle est de quelle couleur ? C'est des questions bidon. Que des ados, je n'ai jamais fait en gros genre ils me parlent un peu, mais c'est plus du général quoi, ils ne m'ont pas trop posé des questions. [E : Hum ! Et est-ce que tu as un chien ?] Ah non ! »

### **3.3 (6.1.1.3) - ACM-Travail / études / diplômes annexes**

#### **- Influence des études sur l'animation**

T'es en médecine ? Tu peux... ? - Léa

« Il y en avait une autre [au centre] qui était infirmière, qui faisait des études d'infirmière. Donc, forcément, quand on a fait les premières réunions de sécurité, « *si un enfant s'étouffe, il faut le mettre en position de sécurité* », « *comment on fait ?* » Tout le monde s'est dit « *alors, comment on fait ?* » Du coup, on était des exemples forcément. Pareil, il y a une petite qui était asthmatique, ventoline tous les midis. Il fallait lui mettre sa ventoline, donc c'est à moi qu'on faisait appel, alors que tout le monde pourrait le faire. Mais, je pense que ça les rassure du fait qu'on soit dans les études, mais sinon ça va. »

La chimie de l'animation - Loïc

« Pfff moi j'ai... j'ai vraiment pas eu ce problème-là, j'ai toujours eu des animateurs... enfin des directeurs qui étaient a... qui étaient avec moi, qui m'accompagnaient... je me souviens les... les premières fois je me suis dit « *bah moi j... j'aime bien la chimie, je veux dire, je vais faire des trucs de chimie, des réactions, des trucs comme ça, des trucs un peu dangereux...* » et à chaque fois les directeurs étaient toujours « *ouais vas-y ! vas-y !* » Donc bien sûr ils savaient que j'étais... que je faisais toujours attention à tout ce qui est sécurité... et que j'allais pas leur laisser faire n'importe quoi, même par exemple quand on fait une... une fusée chimique avec une petite bouteille, du vinaigre blanc et du vinaigr... du bicarbonate de soude... on met ça dedans et... hop ça part !... sauf que... il y a une bonne explosion, donc oui il faut... c'est encore une fois une question de confiance... si le directeur a confiance en soi... en... en moi... je me suis toujours senti soutenu, oui... j'ai jamais eu ce problème-là... toujours ! Peut-être que j'ai eu que des bons directeurs, c'est possible ! Mais... je me suis toujours senti soutenu dans quoi que se soit... Ouais, j'ai pas eu ce problème-là. »

Sors ta négoce ! - Dimitri

« La prise de risque... [...] (il siffle) [...] Prise de risque... ok ! euh cette année, en s... cette année, en sortie, on avait fait de l'escalade... et euh... il pleuvait... donc on avait de la chance d'avoir un mur d'escalade à l'extérieur, on était couvert par un... par un préau, tu sais une sorte de préau... mais on avait séparé le groupe en deux, en fait... pendant qu'un groupe passait, les autres étaient dehors... et tu vois donc je me suis dit « *bon il pleut, génial il y a un gymnase, bon ! On va essayer de s'arranger avec le gardien...* » ... prise de risque ! On... J'ai croisé les doigts... en fait j'ai... j'ai... j'ai croisé vraiment les doigts, pour... pour vraiment... ils m... enfin... pour vraiment qu'on aille dans... vraiment espérer qu'on aille le gymnase quoi, faire des jeux. Pis en plus, je l'avais rencontré le matin, le mec il me dit

« ouais ! non ! pas dans le gymnase, et tout... ! » Je fais... [...] Ouais. Prise... Prise de risque, c'est parti, parce que moi j'ai... il y avait pas d'abri en plus... parce que les autres ils étaient dans le truc et tout... ou il y avait les gradins quoi... les gradins tu peux rien faire... du coup j'ai été négociier avec le mec si on pouvait aller dans le gymnase et tout et puis au final il m'a fait dit « oui » quoi... donc j'ai fait « ouf » ... « Ouf ! c'est bon ! », et puis du coup on s'est éclatés dans le gymnase quoi... mais ils avaient enlevé vos... leurs... leurs chaussures quand même avant mais... on a eu chaud quoi... Parce que si le mec il était vraiment pas sympa euh... (rires) [...] Ah c'était un... enfin, pour moi c'était un gros risque, parce que s'il me disait « non » bah je me retrouvais... sous\* le préau à regarder les autres faire de l'escalade, ou faire des jeux du côté de l'escalade, c'était bruyant et tout, donc c'était pas... c'était pas top quoi... j'espérais au fond de moi qu'il dise « oui » quoi... donc ça va, je suis dans le commerce, donc j'arrive toujours à négociier !... et j'ai eu vraiment de la chance quoi... et voilà. [...] Ouais ils attendaient... bah ils étaient derrière quoi, en plus... donc si il disait « non » le mec, bah... (rires) [...] Ouais, ils savaient hein [que j'étais parti négociier] ! Et... et en plus les enfants je leur ai fait « mais non, on va aller dans le gymnase ! » ... alors... « ohhh ! vas-y ! Dimitri ! Sors ta négoce ! À fond ! Prends des risques ! Vas-y ! C'est parti ! » (rires) ... au final ça a marché ! On leur dit « non... ! » Je leur ai dit « ouais ! On va pas faire ci... ! On va pas le salir, tout ça ! Promis ! Si... au pire on nettoiera après ! Pas de souci, et tout ! » ... parce que c'était le gardien du gymnase, et tu vois c'était un gymnase officiel pour le handball, donc tu vois... Voilà, donc on a eu de la chance quoi. (rires) Voilà, on a eu de la chance ! C'était ma grosse prise de risque cette année ça ! [...] [J'ai pas regretté] Non, ça va. [...] [quand j'ai dû aller négociier...] Je me suis dit... bah je me suis dit « allez, ça va le faire ! » ... j... genre, en fait je pars toujours du principe que ça va le faire, donc... donc du coup, quand tu sors tes arguments ça va, ça sort tout seul ! Donc... c'est sorti tout seul ! Voilà (rires) »

### On ne lèche pas le play-maïs (Pratiquer autrement) - Tiffanie

« Un truc tout bête, ici on fait du play maïs, je ne sais pas si tu connais. C'est le truc qu'ils lèchent avec leur langue qu'ils collent sur une feuille. Une fois j'étais en stage en crèche, il y en avait. Et en centre, je leur fais toujours lécher, en fait, puisque les gamins en demandent. Et en fait, je n'avais jamais pensé qu'ils pouvaient le tremper dans l'eau, je suis un peu blonde. Et donc, j'étais en stage en crèche, ils me laissent gérer l'activité. J'avais des petits, peut-être, 3 ans, limite d'aller à l'école. Et donc, en fait, ça déteint sur leur langue ce truc. Et donc, je les ai laissés faire en fait comme je fais au centre, et la femme, elle est venue me voir et elle m'a dit « eh bien, en fait, il ne faut pas faire comme ça, il faut le tremper dans l'eau ». Je disais « ouais, eh bien, moi, je ne fais jamais comme ça ». [...] j'ai pris un risque, ils auraient pu s'étouffer avec, on va dire. [...] C'était en janvier en stage. »

### Les recherches québécoises - Sébastien x2

« ... Ouais, donc, à la fin, on a peut-être 4-5 activités à faire dans le projet d'animation. [...] [Un exemple ?] On commence, on la fait demain matin. Et c'est... La discrimination, j'ai pu me renseigner aussi sur des professionnels qui ont réalisé ça au Québec et tout ça. Donc, en fait, je reprends, et puis, je fais ça un petit peu à ma sauce. Donc, en fait, on va faire une matinée, c'est-à-dire que cette matinée-là va être consacrée à la discrimination, c'est-à-dire qu'on va apprendre les enfants. Je vais mettre... je crois que la taille moyenne des... puisque moi, je m'occupe des 6-8 ans, pardon, j'ai oublié de le préciser. L'âge moyen, c'est peut-être... enfin la taille, c'est peut-être 1 mètre, moi je vais dire une bêtise, 1 mètre 30. On va mettre 1 mètre 30 et expliquer aux enfants que ceux qui sont au-dessus d'1 mètre 30, en fait, ça a été su par les professionnels, ça a été su par les professionnels que, qu'en



fait ils étaient moins intelligents. Puis, si c'est au-dessus d'1 mètre 30, ils étaient moins intelligents, les négliger un petit peu. Enfin, ils étaient inférieurs que ceux qui étaient en dessous, plus petits d'1 mètre 30. Et donc, suite à ça, on va donner une chasuble aux enfants qui sont au-dessus d'1 mètre 30, donc les « moins intelligents ». Et pendant toute la matinée, en fait, on va faire en sorte, nous les animateurs, que ceux qui sont en dossards, ils mettent un petit peu de distance de côté. C'est-à-dire que ceux qui sont plus intelligents, les plus petits, ils vont avoir... ils vont aller 5 minutes, 5 minutes en récré avant tout le monde, enfin, avant ceux qui sont en dossard. Ils vont aller à la cantine avant les autres, ils vont aller... Enfin, ils vont avoir le ballon à l'extérieur, et ils vont avoir plein de choses, plein de choses supplémentaires comparé à ceux qui ont un dossard. Et on va faire ça toute la matinée. Et après, on va faire un bilan. Je voudrais faire un bilan aussi, déjà de la première journée comment ça... Et puis, le lendemain, deux jours après, je voudrais inverser les rôles. C'est-à-dire qu'en fait, je veux dire « *je me suis trompé, en fait, les plus intelligents, c'est les plus petits* ». Et là, ils vont échanger les dossards. C'est super intéressant de voir et d'interpréter ce que je vais voir, parce que... Est-ce qu'ils vont faire la même chose pour se venger ? Ou est-ce qu'ils vont faire : eh bien non, j'ai vécu cette chose-là, donc je ne vais pas le refaire aux autres. Donc, en fait, tout dépend du bilan que je vais en tirer avec les enfants. Mais, tout ça, il va y avoir une préparation. Là ce soir, on va préparer tout ça pour demain quoi. [...] Oui. Oui, oui [on va le faire]. Ah oui, eh bien, de toute façon, pourvu que ce soit dans le projet péda sur la discrimination des jeux, donc on a l'autorisation en quelque sorte de faire ces jeux-là à l'intérieur. Eh bien, après oui, on va vraiment faire le jeu à 100 %. Après, ce qu'on cherche, vraiment c'est peut-être au moins une réflexion de l'enfant qui se pose peut-être... Au moins, s'il se pose une question, ce serait déjà ça, et qu'à l'intérieur, ça, tu fasses quelque chose en disant « *waouh, ok* ». Et après, faire découvrir aussi aux enfants qu'on peut faire la discrimination sur la couleur de peau, sur la couleur de cheveux, sur les yeux, peu importe. On peut faire la discrimination sur tout, sur les personnes qui sont un peu plus costaudes ou trop maigres. En fait, c'est ça notre but. Notre objectif, c'est au moins un enfant peut-être sur deux ou je ne sais pas, ou ça ne va peut-être pas marcher, on ne sait pas. Mais au moins c'est d'essayer puis d'essayer de mettre ça à plat quoi. [E : Alors tu dis ça marche ou ça ne marche pas, qu'est-ce qui te fera dire que ça marche ?] Eh bien, en fait, pour moi, ce serait le bilan, c'est-à-dire le bilan de fin. Si je vois les enfants, même au deuxième jour, quand ils vont inverser les rôles, ce que j'aimerais voir c'est que quelqu'un qui va porter le... quelqu'un qui ne va pas avoir le dossard, va se dire : « *Sébastien, j'ai vécu ça hier. Moi par contre, je refuse et je m'y oppose* ». Et là, on va dire « *ok, on a peut-être gagné, peut-être sur un enfant* » ou après, il peut dire « *moi je le mets et maintenant c'est à moi d'avoir les privilèges aujourd'hui. Et donc, je me laisse aller, puis je pointe les autres du doigt comme ils l'ont fait pour moi* ». Pour moi, ce ne serait peut-être pas une défaite parce qu'ils vont peut-être apprendre quelque chose, je ne sais pas, on va voir, mais, mais en tout cas, oui j'espère qu'il va y avoir peut-être un changement ou quelqu'un qui va se détacher du lot pour... pour voir tout simplement que... qu'il y aura plein dans la discrimination quoi, que c'est vrai. [...] [Pour le bilan ?] Oui, bien sûr [je sais comment ça va s'organiser]. Les bilans, c'est... On fait des bilans à chaque activité pour avoir le ressenti des enfants, c'est important, même en tant que professionnel déjà puisque pour se dire qu'est-ce qu'il faut rechanger, est-ce que l'activité les a plu, qu'est-ce qu'on va changer si on doit refaire la même activité ? C'est vraiment pour nous. Puis, c'est un intéressant de prendre le temps aussi et donner la parole aux enfants pour écouter leur ressenti sur ce qui s'est passé. »

## Légifrance ! - Omayma

« Je vais pas te ment... enfin, je vais pas te dire « *oui, je connais tout par cœur sur la législation des animations et cætera... non ! Je connais la base, je c... je sais ce qu'il faut faire, je sais ce qu'il faut pas faire* ». Après c'est pas... après c'est pas mon métier, je fais pas ça tous les jours de ma vie... je fais ça uniquement pendant les vacances, donc... ce qu'il faut savoir, je le sais, ce qu'il faut faire, je le fais, et ce qu'il faut pas faire, je le fais pas... mais j'ai pas sorti le code de l'animation... qui n'existe pas,\* mais je... j'ai pas... j'ai pas approfondi mes recherches dans l'animation, pour tout savoir si tu peux... enfin pour tout savoir quoi... Mais pour l'in... enfin, moi ça me va hein ! J'ai pas... non, pour l'instant ça va, j'y réfléchirai... »

[...] « Je pense qu'ils ont leur raison d'avoir interdit ce jeu-là... je pense que... je pense qu'ils ont bien ex... enfin, ils ont bien... ils ont bien recherché le pourquoi du comment, pour... pour en arriver à cette conclusion-là, donc pour moi... moi, je suis la loi, moi c'est ça, je me prends pas la tête ! (rires) Moi je me dis, si on me dit de faire ça c'est que voilà, si ça c'est interdit, c'est que ça a ses raisons. Après quand je peux, je vais re... je vais regarder pourquoi et caetera, je vais un peu chercher, histoire de... bah de savoir... enfin, de... bah de m'instruire aussi, parce que c'est important de... de le savoir... et puis aussi à mon tour de l'inculquer à d'autres animateurs qui le savent pas *et cætera*. C'est toujours important, mais là après ce que j'en pense c'est que bah voilà, si c'est interdit, c'est que ça a ses raisons et tant mieux quoi... Tant mieux... [E : Quand tu dis je vais rechercher... tu recherches où ?] Ah bah moi je recherche sur Legifrance ! (rires) Après c'est parce que moi, après... dans le cadre de mes études *et cætera*, on a... je vais beaucoup sur Legifrance, sur... voilà sur... sur le Code de l'Action sociale, des familles *et cætera*. Mais c'est parce que... mais après voilà... quand je... j'ai un doute ou quoi, enfin ce qui est rare hein, honnêtement... et si je dois faire des recherches ou quoi, j'irais sur Legifrance quoi. Ouais. [E : Mais c'est quoi alors Legifrance ?] Bah c'est le site euh... alors là... tu sais quoi, j'ai fait ça pendant deux ans ! Bah c'est le site officiel... c'est le site officiel de... bah de la législation, tu peux retrouver le Code l'action sociale et des familles, le Code du travail, tous les codes quoi, avec tous les décrets, tous les articles. C'est officiel. Tu vas dessus, t'as tout... T'as tout mis à jour, tout, tout, tout ! Nickel ! (rires) Legifrance ! »

## Influence de l'environnement et de la personnalité - Charlotte

« C'est vrai que la sensibilité à la différence, ou au handicap ou ce genre de choses, j'ai peut-être plus que mon ancien directeur avait peut-être moins. Mais du coup, il avait une approche différente, et ça dépend aussi de nous de ce qu'on fait en dehors. Comme ça reste de l'animation volontaire, on n'en fait pas notre profession, et ce n'est pas uniquement ça. Donc, je pense que tout ce qu'il y a autour, ça intervient aussi beaucoup à notre façon d'animer. Je pense, enfin, tout ce qu'on fait autour nous, et ce qu'on est et ce qu'on fait après comme études ou ce genre de choses, ça intervient aussi dans notre façon d'animer, je pense. [...] Eh bien, [moi aussi] oui, je pense. Enfin, je pense qu'on a tous notre personnalité aussi. Donc, chacun a toujours une façon d'animer différente, c'est ça aussi. Je trouve que ce qui est riche dans l'animation, c'est qu'on croise plein de personnalités différentes, et plein de façons d'animer différentes. C'est ça qui est cool aussi.[...] Je pense oui [l'environnement, ça influence [ma] façon de faire]. Le milieu dans lequel on évolue, je pense que oui, ça influence notre façon d'animer. Et puis notre personnalité aussi, elle influence notre façon d'animer. »

## Charlotte ou la vision globale de la psy - Charlotte

« On voit oui, c'est vrai qu'on a une vision plus globale sur tout ce qui se passe quoi. C'est vraiment différent. Mais c'est intéressant. Enfin, moi, en plus, d'autant plus, dans le métier que je vais faire, en tant que psy, justement, par exemple on travaille avec des éducateurs. Les éducateurs, je prendrais un peu ça aussi, comme les cercles d'animateurs qu'il peut y avoir. Nous, en tant que psy on doit être toujours un peu en dehors, et avoir une vision globale de ce qui se passe. Et on nous demande ça. Et c'est marrant parce qu'en direction, on nous demande ça aussi, et pendant la formation. Je sais qu'une de mes formatrices, elle m'a dit « *on sent que tu as déjà ce truc de te décaler pour observer ce qui se passe* ». Et je lui ai dit « *oui, je suis en formation* ». Quand je lui ai expliqué que j'étais en formation PMD [Psychose Maniaco-Dépressive]. Mais ça se sent. Elle m'a dit « *tu as déjà cette distance que tu prends avec la globale* ». Justement, ce regard global sur ce qu'on demande, et elle me dit : « *c'est bien* ». Elle me dit « *c'est une qualité, ça va t'aider* ». Tu vois le milieu en tant que directrice dans l'animation, elle me dit « *ça, c'est un truc que tu as déjà en fait, tu le fais systématiquement* ». Du coup, elle m'a dit « *c'est bien, parce que ça va t'aider* ». C'est vrai qu'après, en y réfléchissant, je me suis dit « *c'est vrai que je peux faire du lien entre ce que je fais dans l'animation et dans ce que je fais en tant que psy aussi à côté* ». [...] Je pense que oui, prendre plus ou moins de risque en fonction de notre environnement. [...] Moi je pense que ça joue beaucoup. [...] Oui. Je pense que ça dépend. Il y a plein de facteurs. Je pense que dans notre façon d'animer, il y a vraiment beaucoup de facteurs environnementaux qui viennent. Pour moi, c'est normal même de les prendre en compte, chez l'autre quand on travaille avec les autres, et de se dire : « *moi, je prends en compte tous les facteurs qu'il y a autour parce qu'il est comme ça, parce que peut-être que...* » Enfin, voilà. On ne vit pas dans les mêmes milieux, il n'y a pas les mêmes milieux, que ce soit même sociaux ou des choses comme ça, culturels, sociaux, on ne fait les mêmes études. On n'est pas sensibilisé aux mêmes choses. Enfin, plein de choses qui entrent en jeu je pense. Mais c'est intéressant du coup. »

## Mes études m'ont amenée à ces situations-là - Charlotte

« Eh bien, oui, je pense que, du coup, au niveau de la tolérance au handicap, à différentes choses comme ça, après, moi je pense que c'est aussi mes études qui jouent là-dedans, qui m'ont amenée aussi à faire de l'animation dans ces situations-là. Mais je pense que oui, ça influence après sur la façon dont on anime, puisqu'en centre de loisirs, on peut avoir des groupes parfois de 20 enfants et parfois on nous dit « *oui, on n'a pas le temps de faire l'individuel. On n'est pas là pour faire de l'individuel. On est animateur, on fait du groupe* ». Oui, sauf qu'un groupe est composé de plein de petites individualités, et que chaque enfant est différent, chaque enfant se développe, enfin, surtout nous chez les petits à 3, 4 ans. Il peut y avoir des enfants de 3, 4 ans qui sont encore très bébés, qui demandent beaucoup d'attention et d'autres qui sont très autonomes. Donc, il faut prendre aussi ces différences-là au sein d'un groupe, proposer différentes activités, et je pense, s'adapter. Enfin, du coup, j'ai une vision, qui fait que peut-être, je pense que c'est important de s'adapter à chaque enfant qui est présent dans un groupe et de pouvoir être présent pour chaque enfant qui est dans le groupe et qui le constitue, et que ce n'est pas juste un groupe et que c'est un ensemble d'individualités qu'il faut prendre en compte. Ce sont tous des petits êtres en développement et il faut prendre en compte leurs différences, leurs niveaux, leurs niveaux de langage, tout ça. C'est important aussi. »

## Cogito Ergo Sum... (Quand le travail et l'animation s'apportent mutuellement) - Indra

« Donc, tu as plein de budget, mais tu en as qui viennent de milieu social, et des fois, t'en as qui ont des parcours de vie vachement durs quoi enfin... et du coup, de leur permettre ça. C'était cool. Puis, du coup de le partager avec eux aussi, c'est cool. [...] Il y a un jeune, celui qui m'a plus marquée, parce que j'ai bien... pas mal discuté avec lui. C'est un jeune qui avait 15 ans, mais qui en paraissait un peu moins parce que de par sa maladie, il devait prendre des hormones de croissance, des trucs comme ça. Et quand tu le voyais, il pouvait passer pour un jeune vachement simplet, un peu bonne poire qui rigole à tout, et qui fait plein de jeux de mots, et voilà, à qui tu ne prêtes pas forcément de l'attention. Tu parles avec lui, il est en famille d'accueil, c'est l'aîné de sa fratrie, mais fratrie qui est complètement... qui est séparée quoi, et il ne voit presque jamais ses frères et sœurs. Mais il est toujours en contact avec ses grands-par... avec ses parents. Mais il sait que, il dit lui-même qu'il est en famille d'accueil parce qu'il sait que ses parents, ils ne sont pas capables de s'occuper de lui et de ses frères, et que bah déjà, parce qu'ils ne savent pas s'occuper d'eux, donc il faut déjà qu'ils apprennent à s'occuper d'eux, et qu'après peut-être ils pourront s'occuper de lui, mais lui, il a quand même... En fait, il est en famille d'accueil mais il n'a aucune activité à part l'école. Du coup, il se fait chier tout le temps. En plus, il ne voit pas ses frères et sœurs. Son plus grand souhait, c'est quand même de retourner vivre avec ses parents, mais il sait que sa mère elle a un problème... bah mental quoi, même psychique, parce qu'elle parle toute seule, parce que... Et tu te rends compte que bah... je ne sais pas, il te parle d'un éducateur. Enfin, son éduc nous avait appelés dans la semaine pour savoir comment ça se passait. Donc, on lui donne des nouvelles, ça se passe bien et tout. Et je lui parle de cet éduc. Il me dit : « *Monsieur le machin...* ». Après, tu te rends compte que c'est son éduc, mais c'est plus un suivi administratif qu'autre chose, ce n'est même pas quelqu'un qui... il le vouvoie et il va le voir en entretien deux fois par an. Et à côté de ça, il avait quand même un suivi médical. Il y avait des poches pour aller aux toilettes. Parce que du coup, il était... donc tous les jours, il y a un infirmier qui vient. Du coup il se prive des fois lui-même de faire certaines activités, parce qu'il a peur qu'il y ait un problème par rapport à ça. À côté de ça, des traitements à prendre trois fois par jour à heures fixes, parce que tous les jeunes qui étaient greffés, ils ont des traitements antirejets, et ça c'est vraiment à heures fixes, pour pas que l'organisme il se mette à rejeter la greffe. Du coup, tu... t'entends ça, le gosse, il a 15 ans, et il dit tout ça, il dit « *je sais que c'est dur et des fois je me demande comment je fais pour tenir comme ça* ». Franchement, tu te sens impuissant face à ça, et tu te dis « *rien que le fait qu'il se sente bien sur 15 jours, et qu'il passe des vraies vacances* ». Dans tous les cas, je ne pourrais pas faire plus, mais enfin je pense que c'est aussi... ma formation d'ergo qui parle, en sachant que tu ne peux pas changer... tu ne vas pas pouvoir solutionner tout le malheur du monde. Mais rien que le peu que tu puisses faire, c'est déjà ça de donné. En général, ces gosses-là, c'est quand même... Enfin, je pense que quand t'apprends que tu es malade, quand tu es ado, et que tu es dialysé tous les trois jours, et que tu reçois une greffe, et que tu perds une greffe, et qu'il y a un de tes parents qui donne un de ses reins, je pense que dans tous les cas, ça t'affecte. [E : Pourquoi tu dis c'est ta formation d'ergo qui parle ?] Parce qu'en tant qu'ergo, j'ai été confrontée à des gens, des tétraplégiques, des paraplégiques, enfin, des gens qui ont un... qui sont en lourde situation de handicap. Du coup, il y a des moments où tu es obligé de dédramatiser avec ça. Enfin, même avec tes collègues, tu es obligé d'en rigoler, même avec certaines personnes, t'en rigoles parce que... enfin, c'est pas le fait d'en rigoler qui change tout mais... Je ne peux pas généraliser à tout le monde mais je pense quand même que ça aide à prendre du recul sur ce que c'est qu'être malade, qu'être handicapé et que de vivre au quotidien avec une maladie, et du coup, de se dire enfin... « *quelqu'un au fauteuil* »,

ce n'est pas « *ah le pauvre, il est en fauteuil* », mais c'est d'abord quelqu'un et que j'ai aussi croisé des gens qui n'auraient jamais fait tout ce qu'ils ont fait de leur vie, s'ils n'avaient pas eu un accident ou s'ils n'avaient pas été en fauteuil, parce qu'il y en a chez qui ça réveille une envie de vivre mais incroyable, et ils te le disent quoi. **x2** Moi, je pense que quand tu connais un peu le milieu médical, tout ça, ça t'aide à voir que... bah oui, c'est un obstacle dans ta vie, mais ce n'est pas une fatalité quoi. Du coup, ça influe sur l'animation. C'est les deux seuls jobs que j'ai déjà exercés dans ma vie, enfin... il y a des points communs... beaucoup en tout cas, parce qu'il y a pas mal de choses qui peuvent se mettre en lien quand même. [E : Ça se complète, c'est ça ou ce n'est pas ça ?] Oui, je pense que ça se complète. Je pense qu'en fait, tout peut compléter l'animation. En fait, comme tu n'es pas animateur, t'es toi qui animes, du coup, tu animes avec ce que tu as en toi. C'est toujours... enfin c'est beaucoup plus facile d'animer à partir d'un truc que tu maîtrises et que tu aimes bien. Moi je ne dis pas que c'est impossible de.... Enfin qu'il ne faut quand même pas non plus te cantonner à ce que tu sais faire et à ce que t'aimes faire parce que c'est un peu égoïste quoi mais... mais ouais, ça aide quand même... [E : Du coup, les animateurs ils sont... dans leurs actions, ils sont en fonction de ce qu'ils sont aussi ailleurs, c'est un peu ça ?] Moi, je pense oui. Ouais, je pense que... C'est quand même... Et c'est pas vrai que quand t'es animateur, c'est vrai avec tout, tu ne peux pas enlever... Je ne suis plus Indra untel, je deviens Indra animatrice, enfin, c'est pas comme ça, et puis, en plus, surtout quand t'es dans le social, t'as forcément tes affects qui jouent, t'as tes émotions, ton état d'esprit du moment. »

- Des diplômes utiles pour l'animation

Une raquette dans sa manche (Le tennis a forcé le hasard de pratiquer l'animation) - Cédric **x2**

« Ils ont vu que je faisais du tennis. Je disais « *oui, j'ai le diplôme, et cætera* » pas le Brevet d'État mais en-dessous, l'Assistant Moniteur de Tennis. » « [Une] des adjointes, donnait des cours de tennis et pratiquait [...] du tennis. Et donc, elle a fait appel à moi par hasard, il y a 3 ans, parce qu'il manquait un animateur qui s'est désisté au dernier moment. [...] Mais à ce moment-là, je passais le BAFA, et puis, vu que je donnais des cours de tennis, ils ont vérifié. [...] Ils ont vu que je faisais du tennis. Je disais « *oui, j'ai le diplôme, et cætera* » pas BE mais en-dessous, l'AMT, mais non, j'étais apte pour donner des cours. Sinon il faut changer le terme. Parce qu'en gros normalement, si on n'a pas de diplôme, on ne peut pas donner des conseils\*, on est juste là comme si on faisait de l'animation. On donne une raquette et des balles, en fait, on dit « *vous jouez* ». On ne peut pas donner d'explication ou de conseil, on va dire. C'est ça qui est un peu... Après, c'est ce qu'ils disent en théorie, quand je passais le BAFA à l'UFCV, mais bon après, en pratique, voilà, on fait un peu aussi... on s'adapte quoi, je vais dire, sinon l'animation, elle est néante quoi. Eh bien, si on ne donne pas de conseil ou on ne propose pas des activités, parce que j'ai beau avoir dit « *on fait tennis* ». Si vous ne prenez pas les raquettes, et tout ça, à un moment donné, il faut que ça soit cadré, quoi, je vais dire. Il faut proposer des petites choses, surtout s'il y en a qui savent jouer, d'autres pas jouer, il faut s'adapter, et ça c'est toujours un peu le souci. Parce qu'il y en a certains qui sont en cours avec moi, donc ils savent très bien jouer, et puis d'autres... ou pas avec moi, ou ils ont déjà fait du tennis, et d'autres qui ont jamais touché une raquette. Donc, c'est ça aussi. Bon, eh bien, il faut séparer, et puis, s'adapter quoi. »

## Les SB - Laurie

« Quand on va à la piscine il faut toujours qu'il y ait un SB, un surveillant de baignade, mais quand c'est dans la piscine municipale, il y a le maître-nageur donc ça suffit ».

## Deux SB pour la mer - Mélanie

« On va à la mer lundi... Bah là, on a eu la réunion de préparation avec toute l'équipe... on sait déjà qu'il va peut-être y avoir de la baignade puisqu'on a deux surveillantes SB, enfin qui ont leur brevet. Donc, on va pouvoir faire des roulements dans tous les groupes, on sait que c'est les maters qui vont y aller en premier et cætera, puis les groupes en allant. »

## Ce que permettent les SB - Dimitri

« Ces deux s'occupent des baignades, donc il faut envoyer les enfants au fur et à mesure ».

## Des formations liées à la sécurité - Davy

« Il ne faut pas oublier que tous les chefs qui sont en charge des unités sont formés et sont prêts à réagir en cas de problème, dans tous les cas. [...] On est formés, et en particulier à la route, pour se dire « bon, eh bien, voilà ». Moi, voilà, hormis mon premier et second degré de formation, j'ai en plus le PSC1 et le SST. Donc, le PSC1 aide davantage là-dessus et c'est important quoi, et d'avoir son PSC1 est véritablement important. Au moins, on peut réagir en cas de souci. Et même le SST, même si c'est propre au monde du travail, me sert dans le fait d'une activité en disant : « *Au niveau sécurité, est-ce que ça passe, ça ne passe pas ? Mais au moins, ça aide quoi.* » [...] » Il explique que le STT est une formation relative à « *tout ce qui est au secourisme et la sécurité dans le travail. Donc, on est formés, voilà par les entreprises. Cela se passe dans les entreprises, mais par exemple, on se retrouve dans un bureau, quels sont les risques de tomber d'une chaise, la chaise de bureau quoi. Par exemple, et si on tombe, voilà pourquoi on est tombé, et cætera Voilà, c'est vraiment typiquement attiré au travail, mais cela me sert dans le moment, si je viens rencontrer un problème dans une activité.* »

## L'animation, dans l'univers civil - Davy

« Et puis, aujourd'hui, je travaille en tant qu'éducateur en vie scolaire dans un collège à Sergare. Et voilà ! Je suis là pour de la surveillance, de l'animation, et puis, de l'animation pastorale. [...] Ce contrat-là au collège de Sergare, ça m'est arrivé dans la gamelle au mois de novembre où je me posais des questions un peu sur mon orientation. Et puis, je me suis dit : « *bon, eh bien allez, on y va, on tente la chose* », et je suis embauché depuis le 1<sup>er</sup> février. Donc, j'ai changé d'école en cours d'année, ouais. »

[...] « Eh bien, l'animation, je m'y plonge un petit peu parce que voilà, du fait de ma formation en ce moment, on travaille sur ça. Donc, je suis au début de cette chose-là, l'animation hors scoutisme. Dans le scoutisme, c'est très simple : les veillées, les chants, *et cætera*. Donc, les animations sont très simples. Mais, on va dire, dans l'univers civil, ce sont des choses qui sont très peu connues, et j'ai très peu de bases là-dessus. Mais bon, voilà, je suis en train de les apprendre, et au moins, j'aurai encore plus de cordes à mon arc. [...] Oui, c'est une formation pour être éducateur en vie scolaire. Donc, on a... j'ai des sessions régulièrement jusqu'en juin 2019. [E : Ah oui, c'est une formation longue quand même.] Oui, oui, c'est pour donner un peu un caractère professionnel au monde de la surveillance dans le milieu scolaire, quoi. »

- Influence de l'ACM sur la pratique professionnelle

« *L'animation, ça m'a ouvert les yeux* » - Omayma x2

« J'ai eu un bac ES... »

[...] « Non, en fait moi ce qui m'a marqué, c'est vraiment les enfants autistes, dont je me suis occupé... Eux ils m'ont... en fait, ils sont super attachants, ils sont super... ils...ouais, ils sont super attachants. En fait, tu te rends compte que si... c'est une question de... d'attention et d'affection. Si t'es là pour eux et bah ils sont pas euh... ils sont pas brusques... ils sont pas violents... ils t'écoutent, faut vraiment avoir l'art et la manière de leur dire les choses, de... après, j'ai appris à... au fil des années à... comment m'occuper d'un enfant autiste *et cætera*, mais ouais, moi c'est les enfants autistes. Quand tu vois qu'ils sont là, ils sont contents de te voir, ils te disent ton prénom alors qu'ils parlent jamais, ils te donnent des petits surnoms... c'est... c'est vraiment des trucs tout bêtes, qui peuvent paraître ridicules, mais moi en tout cas les enfants autistes ça m'a... ça m'a marqué. [...] Oui, c'est ce qui m'a vraiment marquée dans l'animation. Mais je suis contente, justement, de faire de l'animation pour... bah pour avoir ces enfants-là, parce que j'aurais pas pu m'occuper d'enfants autistes, si j'avais pas fait d'animation... Oui. Enfin, je vois pas dans quel contexte, à part vraiment... me spécialiser euh... dans des publics spécifiques... dans une licence, ou j'en sais rien, enfin... dans les études *et cætera*, mais sinon je vois pas comment je me serais... j'aurais pu m'occuper de ces enfants-là quoi. »

[...] « En fait [l'animation] [...] ça m'a ouvert plein de portes, ça m'a ouvert les yeux, je sais que je veux vraiment m'occuper des autres, des... après peu importe le public hein, que ce soient des enfants, des personnes âgées ou des personnes en difficulté, je sais vraiment que... l'animation en tout cas, ça m'a vraiment... ça m'a ouvert... ! Ouais, ça m'a vraiment guidée dans ce que je voulais faire. [...] Après j'ai su que je voulais être dans le social... [...] J'ai appris le handicap, après c'est ce qui m'a appris par la suite de m'orienter dans mes études... Ça a concrétisé... »

[...] « J'ai fait un BTS SP3S [...] dans le social... » « là je suis en Licence 3 Sciences humaines et sociales [...] j'ai fait un] stage dans un centre d'hébergement et de réinsertion sociale ».

Une vie dans l'animation après le périscolaire - Sébastien

« J'ai obtenu un bac pro électrotechnique au lycée. [...] Je ne voulais pas me diriger dans ça, ça ne me plaisait pas forcément. Donc, j'ai fait des formations un peu à la mission locale. J'ai rencontré une dame qui m'a beaucoup guidé. [...] Elle m'a conseillé un peu l'animation. Donc, juste après, cette petite formation en mission locale, j'ai décidé de prendre les choses en main. Puis, j'ai passé ma base BAFA, que je me suis financée moi-même. »

[...] « Enfin, avant, je travaillais à l'école Calvinet en tant qu'animateur périscolaire, donc avec un 20 heures par semaine. Donc après... Pendant deux ans. »

[...] « Après j'ai fini et là je suis rentré en... là je suis en 2<sup>e</sup> année de formation moniteur éducateur. »

« Dans la foulée [du Base BAFA], j'ai fait mon stage pratique. Et après, je suis venu ici pour habiter ici avec ma copine. Et j'ai postulé un petit peu à droite et à gauche, dans les mairies et aussi dans l'animation, parce que je savais qu'il y avait des postes sur l'animateur périscolaire. Et j'ai eu un peu de chance quand même parce que deux semaines après, j'ai eu une réponse de Calvinet, là où j'habite. Donc, c'était parfait, un entretien. Et donc, ça s'est fait assez rapidement. En septembre 2014, j'ai commencé... j'ai commencé en tant qu'animateur périscolaire pendant 2 ans. Et voilà ! [...] J'habite à Calvinet depuis maintenant 3 ans. »

## Études-animation : dans la lignée d'un projet professionnel - Loïc

« Pendant une année j'ai fait surveillant dans... d'internat c'était l'année d'avant... j'avais arrêté mes études j'ai fait une année de... pion quoi... pour pour gagner des sous et rentrer un peu dans le domaine scolaire... donc voilà, c'est ça reste dans la lignée de mon projet pro, l'enseignement, l'animation tout ça. »

### - Comparaison travail-ACM

« *C'est à la chaîne, on n'a pas le temps. [...] On est là mais on n'est pas là quoi !* » - Axelle

Travail périscolaire depuis un an : « J'arrête l'année prochaine, je fais plus ça parce que les horaires sont décalés [...] pour aller à la fac ». [...] « C'est à la chaîne, on n'a pas le temps. On a 1h pour faire manger 200 gamins [...] On est là mais on n'est pas là quoi ! [...] Même si on voulait proposer quelque chose on peut pas. » ; « je sais que les enfants, surtout les plus petits quoi, les 6-7 ans sont tout le temps là à se plaindre [...] des fois, il y a des enfants qui viennent me dire « *Oh bah machin m'a pris ma place* », enfin... en début d'année j'allais régler le problème machin *et cætera*, maintenant je dis enfin... « *c'est bon quoi* ». Limite c'est « *arrêtez de me...* » Voilà quoi, parce que quand on a 200 enfants là à la restau qui viennent te voir, pour te dire bah « *machin m'a pris ma place* », « *machin m'a dit putain* », « *machin m'a poussé* »... Enfin c'est... Et puis j'ai l'impression qu'ils viennent tout le temps voir la même personne quoi. [...] parce que moi je suis assez cash quoi, [...] si j'ai un truc à dire au gamin... en fait je pense que le gamin qui vient se plaindre ça le rassure de voir que bah moi je rentre dans la t... dans la tronche du gamin qui... a fait la bêtise quoi je veux dire, j'y vais pas par 4 chemins quoi. Et je pense que les enfants qui viennent se plaindre, surtout quand c'est une histoire de bagarre *et cætera*, ils se sentent plus rassurés que des animateurs qui sont peut-être un peu plus timides, qui vont dire « *ohhh c'est pas bien machin* », elle râle doucement (voix douce)... Je pense que les enfants sont plus rassurés par quelqu'un qui va dire « *bah puisque c'est comme ça tu vas rester là jusqu'à temps qu'on s'en aille* », par exemple. Après je sais qu'il y a des enfants qui en jouent hein. Ils viennent tout le temps me voir parce qu'ils savent que... alors il y a des fois des fois je leur dis « *oh c'est bon eh* » enfin « *arrêtez* »... « *réglez vos soucis tout seuls* », voilà quoi. C'est à force quoi, depuis le début d'année, les 4 premiers mois je réglais le problème au début je réglais le problème... après je me dis c'est bon. [...] Le périscolaire du soir je le fais pas [...] les gamins font ce qu'ils veulent, ils ont des jeux à disposition [...], ils sont moins, donc forcément... s'ils sont 50 à tout casser... »

### Animation à l'année et différence des quotas - Thibault

« Bah oui ! Enfin moi là où j'ai travaillé à l'année, c'est... c'est il y a une dérogation qui fait que le taux d'encadrement, il est limite... après je sais bien, par exemple, si je prends l'exemple des professeurs qui ont... qui sont tout seuls pour trente enfants, mais animateur, c'est pas professeur et... je trouve ça un peu... selon le public qu'on a, si on a un public difficile, enfin moi, je me suis retrouvé un animateur pour dix-huit enfants. Bé du coup, ah ouais non ! C'est mon emploi à l'année... [...] Parce que du coup, là oui, je me suis retrouvé tout seul avec un en... avec des enfants en déplacement... Et du coup, ouais... du coup, dans ces cas-là, oui ! (rires) Je peux me déplacer tout seul avec des enfants, mais... enfin il faut... j'ai bien... je me rappelle avoir bien briefé les enfants avant la... la sortie quoi. Et du coup, il y a une dérogation et se retrouver avec un... un animateur pour dix-huit enfants, des moments, ça peut être compliqué. Voilà. [E : Tu es content qu'il n'y ait pas de dérogation autant... »



dans les centres aérés quoi ?] Ah oui, bah moi je suis... franchement, j'ai fini mon boulot au mois de juin, à un pour dix-huit et je suis arrivé à trois pour douze, j'étais tranquille ! (rires) [...] Ah ouais ! (rires) [E : Ouais, on sent la différence ?] Ah carrément ! C'est pour ça aussi que ça faisait moins de travail que... Ouais, sinon, après, au niveau de la législation, enfin... de toute façon, il en faut une, parce que sinon ça devient vite n'importe quoi, donc... »

### Tennis et animation : différences d'amplitudes horaires - Cédric

« Donc, en fait, c'est les enfants qui sont dans l'école, c'est-à-dire que ces animateurs-là, ils connaissent déjà les enfants, nous, on ne les connaît pas du tout, voire peu. Moi, j'en connaissais quelques-uns. C'est comme je suis sur Vadier, j'en ai déjà croisé. Donc, c'est vrai que ce n'est pas facile. Mais sinon, après, dans l'ensemble, ça s'est bien passé quoi. Je vais dire, c'est vrai qu'un petit temps d'adaptation pour connaître un peu les enfants, connaître un peu la structure, puis aussi un peu le métier, parce que c'est vrai qu'animateur centre aéré, ce n'est pas comme animateur de tennis où on est là juste sur un moment donné que là c'est vraiment toute la journée pendant un mois. Voilà, on commence pas tôt, mais on va dire, de manière classique, et puis, vraiment jusqu'à 18h, 18h30, on est vraiment, on va dire, au taquet quoi. »

### Le travail à l'usine- Quentin

« Je fais juin-août, usine et puis juillet entre-deux... [...] Ouais, c'est aussi fatigant mais j'ai moins mal aux pieds par exemple qu'avec des chaussures de sécurité, mais à l'usine t'es statique, et limite si t'es sur un tapis... mais si t'es au centre, tu cours partout, t'as aussi mal aux jambes quoi... »

### Comme au lycée - Cédric x2

« Travailler en équipe surtout avec des femmes (rires), c'est quasiment qu'avec que des femmes. Ça c'était des fois un peu pas toujours facile. [...] Elles ont un peu leur caractère quoi, on va dire, c'est... Je veux dire entre... Là j'étais avec un collègue, donc forcément on avait plus ou moins des choses similaires, c'est vrai que... c'est un peu le souci, que ce soit même un peu entre elles *et cætera*, elles ont un peu leur caractère, des choses comme ça. Donc, c'est vrai que ce n'est pas toujours facile. Je ne dis pas ça de manière laxiste, mais c'est vrai que ce n'est pas toujours facile quoi. Elles ont des fois leur caractère, puis à des moments, il ne faut même pas l'ouvrir parce que sinon ça va... les enfants vont le ressentir. Et puis, des moments, eh bien, moi ce que je disais, c'est que si j'avais quelque chose à dire vraiment avec une collègue, si ça se passait un peu moins bien, j'allais la voir à la fin de la journée, et puis, j'allais lui en parler. Il y a des choses qu'on ne peut pas dire devant les enfants, ce qui est tout à fait normal, tout ça même quand on est surveillant dans un lycée, s'il y a un problème avec un collègue, on ne le dit pas devant les élèves, parce que sinon ça les fait passer un peu pour des guignols quoi. Donc, à un moment donné, il faut savoir faire la part des choses quoi. [...] Ouais, mais c'était vraiment arrivé, juste... c'était le matin, c'était vraiment arrivé pour tout ce qui est pour les appels. Le souci, c'est qu'on avait une liste, et normalement, les enfants devaient venir nous voir pour nous dire qu'ils étaient présents *et cætera*. Le problème, c'est que des fois ça arrive que les enfants, ils ne viennent pas nous voir. Forcément sur la liste, le problème, c'est que nous, après, on appelait, on devait appeler la cantine pour souligner l'effectif. Le problème, c'est qu'il en manquait un ou deux, choses comme ça, et puis... Et moi, ça m'avait... En gros, ça c'était un peu mal passé dans le sens où on dit « *tu n'as pas fait attention pour faire l'appel* ». Et puis, à un moment donné, c'était, par exemple,

la même personne, j'ai dit « *oui, d'accord, d'un côté mais si tu ne me montres pas, si je ne fais pas attention, si tu ne veux pas essayer, comment tu veux que je progresse* ». »

### Les écouter, comme au lycée - Cédric

« On est là aussi pour écouter, c'est un peu aussi le but d'un animateur. C'est d'écouter, donc c'est proposer des choses, mais c'est aussi être proche d'eux et écouter s'ils ont des problèmes quoi, comme un surveillant au lycée, c'est à peu près pareil. Pour moi, ça ressemble un peu, c'est comme l'image, mais c'est un peu pareil. »

### L'autre partie de moi-même : Ma face préférée - Pierrick

« J'ai hyper hâte et j'ai aussi beaucoup d'appréhension, je me demande comment ça va se passer, est-ce que ça va accrocher avec les jeunes ? Est-ce que le séjour avec l'équipe aussi va bien se dérouler ? Est-ce que ça va accrocher ? Parce que généralement quand on fait une colo, on est peut-être trois... Donc, si ça n'accroche pas avec un membre, très vite ça peut... Donc, ouais, j'appréhende mais j'ai hâte en même temps. Je me dis « *vivement* » quoi. Vivement que je retrouve des jeunes et pas des élèves. Donc, moi j'ai hâte de retrouver des gamins avec qui on peut rigoler de tout et de rien, on peut avoir une autre posture quoi, on peut se débrider un peu. Donc, j'ai eu juste avant un séjour... plus généralement la nuit, avant le séjour, je ne dors pas trop. C'est un peu comme les jours de pré-rentrée quoi. Je suis là. J'espère que ça va bien se passer. J'espère que j'ai bien tous mes papiers, j'ai hâte en même temps, voilà. Donc, voilà, c'est tout un... c'est un peu bordel mais... [...] Eh bien, quand tu es enseignant, il y a une posture à avoir quoi. Tu as vu ce n'est pas les enfants que tu as devant toi, c'est des élèves. Donc, c'est des apprenants, ils viennent là pour apprendre. Donc, moi, j'ai du mal un peu avec ça pour l'instant, c'est ma première année, donc, j'ai beaucoup de mal, du coup, on me l'a beaucoup reproché. Ouais, ouais ! On me l'a beaucoup reproché ma posture. Ouais ! Voilà ! Je suis quelqu'un d'assez cool malgré mon côté carré, je suis quelqu'un d'assez cool et du coup, trop cool pour être enseignant dans le sens où quand tu es enseignant il faut préparer ça, il faut que les élèves fassent ça, il faut que tu aies ton cadre et que les élèves respectent le cadre. Moi, j'ai beaucoup de mal avec ça. Donc, j'ai fixé un cadre qui est plutôt arrondi. Les élèves, s'il y a du bruit, il n'y a pas de souci tant que ça travaille et que ça ne dérange pas l'autre, tu vois donc. Et, on me l'a beaucoup reproché sans... On m'a dit « *non, une classe, ça doit être calme, une classe, ça doit être...* ». Et donc, avec les ados, quand je suis en séjour, c'est cool de voir que c'est plus la vie qui prime plutôt que l'apprentissage quoi. Donc, ils apprennent des choses, on leur fait des visites, on prépare les visites et tout, mais en même temps, on apprend aussi des choses sous forme de jeu, des rallyes-photos, ils découvrent la vie et de tout. Je trouve ça super génial quoi. [...] Non, l'école, ce n'est pas ça. J'essaie, mais généralement, c'est difficile parce qu'il faut vraiment coller au programme. Et si on veut coller au programme sans non plus passer ses nuits à préparer des activités, on prépare des choses qui sont un peu rasoir quoi. Donc, je profite un peu de la colo pour me défouler, pour être l'autre partie de moi, quoi. Ouais ! Ouais ! Avec les jeunes, on s'éclate. Avec les élèves, je suis obligé de leur dire « *on rigole, mais je suis quand même votre maître* ». Pour l'instant... Peut-être que dans 5 – 6 ans, j'espère, mon idéal ce serait d'avoir une classe où je suis au même niveau que les élèves et on discute, ils peuvent me tutoyer sans souci. Là, il me tutoie parce qu'ils ont 7 ans, mais ils doivent m'appeler maître, moi, ça me dérange quoi. J'aimerais bien qu'un jour, avant ma classe, ils m'appellent Pierrick, il n'y a pas de souci quoi, tant qu'il y a le respect, tant qu'il y a... Donc, dans l'idéal, voilà. Petit à petit, je mets ça en place, pour l'instant comme il y avait toute la hiérarchie qui

était sur moi et tout. Je suis pas mal visité cette année, donc j'ai taché de rentrer dans les cadres. Et puis, l'année prochaine, dans 2 ans, j'essayerai de me faire plus ma classe quoi. [...] [La hiérarchie] c'est l'inspecteur plutôt. Le directeur, ça va. Il n'y a pas de souci, mais c'est plus l'inspecteur, les tuteurs qui viennent visiter, voir comment se passe ma classe. Voilà, c'est surtout ça. »

### Thibault ne sera pas prof - Thibault

A fait un Master « pour devenir prof » et n'a « pas été jusqu'au bout parce que la façon, de faire et la façon dont on [leur] demandait de faire [...] ça l'a bloqué. » Il pensait « qu'en faisant le master de prof, [il] serait plus libre dans ce qu'[il] voulait faire. » « [Il a] plus une sensation d'enfermement, de suivre tout à la lettre. » « [Il] pense que derrière ça, il y avait un ras-le bol des cours. »

### Une expérience en village-vacances - Pierrick

« L'expérience la plus marquante, je pense, c'est... bon, après, elles ont toutes été marquantes différemment, mais celle qui m'a le plus marqué, c'est mon village-vacances parce que c'était une expérience extra. Enfin, pendant un mois, H24, voilà, pour le coup, c'était H24 les mêmes équipes, mais c'était complètement différent quoi. On avait les enfants, on avait les familles, on avait un tout... Et donc, enfin, on vivait vraiment à 400 à l'heure pendant un mois, c'était génial. Et voilà. Ce serait vraiment, je pense, la plus marquante, ce serait ce mois-là parce que j'ai découvert plein de choses entre la relation avec les familles, par exemple, la danse du camping ou quoi, ce genre de choses qui me faisait rêver quand j'étais petit, quand j'étais animateur, c'est encore mieux quoi. [...] Eh bien ! Oui ! Par exemple, pendant le village-vacances, tout s'était passé à merveille tout le mois. Et à la fin du mois, j'apprends qu'une collègue, avec qui c'était très bien passé pendant tout le mois, avait été baver au directeur sur le fait que j'étais beaucoup trop présent, et que je prenais beaucoup trop d'initiatives, que pendant mes jours de congés, je ne prenais pas mes congés, et je préférais rester avec les enfants. Et que, du coup, ça l'étouffait un peu, mais je n'ai pas eu d'écho moi pendant ce mois-ci, tu vois je n'ai pas eu genre... pendant la semaine, elle ne m'a pas dit « *Pierrick, prends ton jour de congé et va te reposer, il n'y a pas de souci, moi, je prends les choses en main* », non. Du coup, moi, je prenais les choses en main parce que personne ne montrait de désapprobation quoi. Moi, comme j'aime bien que les choses soient un peu carrées par moments, des fois, j'organisais énormément d'activités et, du coup, ça m'est retombé dessus à la fin du mois. Et, on disait que je ne travaille pas en équipe, et tout ça, alors que moi, je ne demandais que ça quoi. Même quand j'étais en repos, je demandais s'ils avaient besoin d'aide, et tout ça. [...] Eh bien ! Là, j'ai changé ce point, mais avant, moi, j'étais très carré. C'est-à-dire que j'aimais bien que, par exemple, je vais tester l'activité en question, c'était un Fort-Boyard. Moi, je ne voulais pas qu'on propose juste des activités comme ça, des stands et que ça fasse Fort-Boyard. Je voulais qu'il y ait de la musique, qu'il y ait le système du passe-partout avec les clés, et tout ça. Enfin, je voulais que ça envoie un peu du rêve quoi. Et notre directeur de village-vacances nous avait dit « *si vous pouviez faire du bruit dans le village-vacances, ce serait cool quoi* », « *montrez que vous êtes là et tout* », donc, j'ai pris ça à cœur et on a essayé d'organiser plein d'activités, j'avais le... on avait pris l'enceinte, et tout. Et, je voulais que ça soit un minimum carré quoi. Je voulais que les enfants, si tu veux, au village-vacances, ils étaient avec nous de 9h à midi et le 14h à 17h... je voulais que de 14h à 16h, ce soit le Fort-Boyard et qu'après, on a eu le temps de goûter et tout ça. Et, donc, c'était assez rythmé quoi. C'était assez cadencé, assez rythmé. Et ce jeu-là, alors que c'était l'un des plus grands jeux qu'on avait monté depuis le début du mois, j'allais demander à ce que les autres anims m'aident. Et, un anim était de

congé, donc je lui ai dit « *t'inquiètes, je fais tes trucs et tout, juste viens en fin de journée que je te donne ce que tu dois faire quoi* ». Il n'était pas venu, et du coup, le lendemain, tout était assez désorganisé. Et donc, tout était décalé en fait. Et donc, on avait pris beaucoup de retard, on avait terminé à 16h45, ils n'avaient plus le temps de goûter et tout ça. Eh bien, je leur avais dit : « *moi, j'avais tout prévu* ». Malheureusement, vous n'avez pas fait votre part de travail donc (*sifflement*) tout a décalé quoi. Donc, il m'a été reproché d'être trop carré. Donc, tout faisait déborder un peu. [E : Et, par contre, les village-vacances, ce n'est pas comme les colos ? Ce n'est pas la même chose ?] Non ! Non ! Non ! Village-vacances, ce n'est pas du tout la même chose parce que tu es quand même dans un truc fermé... et tu as les familles. Les colos, tu n'as que les enfants, là, tu as les familles. Le soir, c'est « *soirée famille* ». Le village-vacances, genre les enfants je les ai de 9h à midi, de 14h à 17h comme je t'ai dit. Donc, là, c'est totalement différent. »

### Un travail en lien avec les enfants - Marine

Va faire une formation dans le paysage, « pour apprendre le nom des plantes et des arbres », « pour le mettre en lien avec des enfants »

### « Animatrice-mariage » - Léa

« J'ai fait des animations pour de l'événementiel. J'ai fait beaucoup de mariages, c'est de plus en plus [...], ils laissent les enfants. »

## - Interactions entre travail et ACM

### Relations communes (ACM et foot) - Quentin

« Je fais du foot... éducateur aussi euh sportif, je fais entraîneur des petits au foot, donc je connais des petits, j'en ai des petits au centre qui font du foot avec moi »

### Relations communes (ACM et tennis) - Cédric

« Comme j'en connaissais certains aussi, je savais à peu près comment certains réagissaient à peu près. Moi je voyais, quand certains, ils faisaient du tennis, parce que des fois, tu réagis de façon sur un terrain de tennis, tu réagis pareil dans la vraie vie, c'est un comportement de certains oui, pas tout le temps mais en général quoi. [E : Et tu disais pas 100, mais du coup, il y a des exceptions ? Il y a des fois où au début tu...] Forcément, s'il y en a 25, 30 enfants, on ne peut pas savoir en 3 jours les 30, leur attitude, mais à peu près, on sait, voilà ! Je sais que lui, c'est plus un meneur *et cætera* et il y aura peut-être 2, 3 meneurs qui vont les suivre, un peu telle fille-là, voilà, elle n'aime pas untel, untel, untel, tel enfant, on le voit tout de suite. Puis après, il y a des fois, ils venaient nous dire aussi, donc on le sait par la suite. »

### Porte ouverte à durée indéterminée (Quand le centre permet de trouver du travail) - François

« Moi, je suis de la région parisienne à la base. Mais j'ai de la famille ici. Du coup, j'ai commencé ici. Par contre, il y a 3 ou 4 ans, j'ai déménagé ici, enfin à Monraille. [...] J'étais en région parisienne jusqu'à l'âge de 17 ans et les premiers mois, je suis allé chez mon grand-père qui habite à Mende, les 4 premiers mois temps que ma mère, elle trouve une maison. Du coup, j'ai commencé toutes mes activités ici. Déjà, le centre je l'avais déjà commencé ici parce que mon grand-père habitait ici et le

hand j'ai commencé ici. Du coup, quand j'ai déménagé, j'ai décidé de continuer tout ici. Du coup, bah je reste ici. Ça pourrait être plus simple à Wadors, mais vu qu'il y a une bonne entente ici, je reste ici. [...] Voilà vu qu'après Fredo, il m'a fait confiance tout ça, il m'a même proposé du travail à l'année, mais après moi, je voulais continuer mes études, il me fait confiance et vu que voilà. Il sait que quand je suis là, je peux aider les autres comme ça [...] au moins j'apporte quelque chose ici en venant tous les ans. C'est pour ça que je reviens ici. »

### Pratiques extérieures et répercussions physiques - François

François est en STAPS à Wadors et va repasser sa 1<sup>re</sup> année, car il s'est sérieusement blessé au genou. Il repassera quelques épreuves à cause de cette blessure au genou. Sa blessure le fait souffrir encore, il prend des précautions, ne peut pas trop jouer au hand avec les enfants.

« Donc que ce soit avec les ados ou les petits, dès qu'il y a un truc sport je peux adapter et, c'est pas les mêmes motivations, mais voilà j'aime bien être là et jouer tout simplement. Après cette année, c'est pas pareil parce que je me suis fait les ligaments croisés. Du coup, le sport, c'est pas trop ça, mais en foot tout ça, je suis toujours là les motiver. S'il le faut, je fais l'arbitre tout ça, sport, basket, j'ai pas besoin de trop courir, du coup, je joue avec eux. »

### Travailler ne m'empêchera pas d'animer - Pierrick

« [je veux continuer même si je suis prof]. Peut-être moins parce que maintenant, il y a la vie privée avec le couple et tout ça, je n'ai pas envie d'être trop loin non plus tout le temps. Mais, là, par exemple, cet été, je pars 2 mois. L'année prochaine, je partirai peut-être qu'un mois. Mais ouais, pour l'instant, l'animation, il faut que ça reste. [...] Ouais ! Ouais ! Ouais ! Je pars 1 mois en Corse, 1 mois en Crète avec les ados. Oui ! J'essaie de multiplier... Eh bien, je t'ai dit « *j'essaie de profiter un max, de voir du paysage et même temps de kiffer avec les jeunes* ». [E : Des petites vacances aussi alors ?] Ouais ! Ouais ! Voilà, mes dernières vacances là, en avril, je suis parti en Italie et c'est tout. Là, cette année, c'est tout parce que l'année de stagiaire était très dure, mais l'année prochaine, s'il faut faire une semaine par-ci par-là, oui, je le ferai. J'ai déjà prévu avril prochain, ce sera sûrement l'Allemagne. »

### Le salaire, maintenant, c'est secondaire - Pierrick

« Voilà, les activités, je me dis que pour un réel, par exemple, j'ai été payé 25 euros bruts par jour, mais à côté, il y a des enfants de tout horizon qui pouvaient venir de foyer, et tout ça, et je me dis « *ça ne me dérange pas du tout de faire baisser mon salaire pour leur offrir à eux des vacances quoi* ». Parce que maintenant, vraiment c'est secondaire l'argent, j'ai mon salaire de prof. Donc, j'y vais vraiment pour kiffer, pour que les jeunes kiffent. »

### Psychologue et animatrice - Charlotte

« Voilà, pour moi, la notion de plaisir dans l'animation est vachement importante. Pour moi, c'est un plaisir tous les ans que je retrouve à faire les centres de loisirs et y retourner. Et, même si là, je trouve un boulot en tant que psy, j'aimerais bien pouvoir continuer l'année prochaine à faire de la direction au centre de loisir et à continuer à faire de l'animation à côté. Voilà, le boulot que je fais, je l'aime

aussi, on va dire, mais c'est différent. Là, il y a plus la notion vraiment de plaisir dans l'animation, d'amener du plaisir aux gamins, puis leur faire passer de bons moments, de les faire rire, de les voir rentrer contents le soir chez eux, et de se dire combien ils ont passé une bonne journée, c'est cool. Ça participe à leurs vacances. Je préfère qu'ils soient là et qu'ils s'éclatent, plutôt qu'ils soient à la maison, qu'ils s'ennuient. Et voilà. »

### **3.4 (6.1.1.4) - ACM-Loisirs**

#### **- Loisirs et animation : influences mutuelles**

##### ***Allumez le feu ! (Réinvestissement des loisirs dans l'animation) - Léa***

« Après, je fais de la guitare, donc les veillées, le soir, où on fait de la guitare, ça les calme, ils chantent avec nous, c'est bien, ils aiment bien ouais. Du coup, c'est plus sympa. Souvent la dernière veillée, c'est barbecue, feu de camp tout ça, on se pose avec la guitare, les animateurs, tout le monde chante, et du coup, je trouve ça sympa. »

##### ***Brisk (animer) & Roll (Influence de l'animation sur les loisirs) - Indra***

« Je fais de la musique, mais j'ai plus tellement... [...] De la basse, un peu de percu. Mais j'ai commencé dans la trompette, mais... [...] Du coup, on a un groupe de musique folk avec le MRJC, enfin les copains du MRJC. Puis avant, j'ai joué dans des groupes plus rock, je jouais à la basse, mais plus maintenant. »

##### ***L'expérience de François dans le handball (Influence réciproque animation/loisirs) - François***

« La première année j'habitais encore à Bellemare quand j'ai fait le centre. Du coup, j'avais juste fait le centre, après j'étais reparti en région parisienne. J'avais pas commencé au hand, mais par contre, la deuxième année, j'ai commencé le hand. »

[...] « Je suis au club de hand, association où moi j'ai été service civique l'année dernière ». [...] J'ai fait entraîneur, d'ailleurs à Mende-le-grand. [...] « Cette année j'ai continué à encadrer une équipe, je suis aussi arbitre au hand. Du coup, j'encadre les petits pour les jeunes arbitres... les jeunes arbitres pour qu'ils... à ceux que ça intéresse pour qu'ils, surtout que les jeunes, c'est eux qui doivent arbitrer les plus jeunes le week-end. Du coup, c'est pour ça que je leur donne, je fais des petits stages où je leur dis des petits trucs comme ça. »

[...] « Dès qu'il y a un truc sportif, là, j'aime bien motiver les enfants tout ça. En plus de mon service civique, j'ai fait de 3 à 19 ans. Du coup, j'ai touché un peu toutes les tranches d'âge. Du coup, c'est un peu ce qu'on retrouve ici, c'est 3 à 18 ans. Donc que ce soit avec les ados ou les petits, dès qu'il y a un truc sport je peux adapter et, c'est pas les mêmes motivations, mais voilà j'aime bien être là et jouer tout simplement. »

#### **- Du "non loisir"**

##### ***Je ne fais pas que du sport ! (contre le stéréotype) - Cédric***

« Non, en fait, j'avais plutôt souligné même si ce n'est pas forcément on va dire la carrure... mais je trouve qu'il y a des moments, des fois, ils le font, mais ils proposent des fois par exemple, ils sont plus

axés sur les aspects un peu manuels ou peinture *et cætera*, c'est bien, des fois ils font de la musique. Mais des fois, à part si quelqu'un est vraiment sportif, des fois, je ne les voyais pas forcément faire l'activité sportive. Moi quand je suis arrivé, j'ai dit « *voilà, je ne fais pas que du sport* ». Puis, j'ai beaucoup d'autres activités, mais c'est vrai que de manière un peu sportive, même si tu n'es pas forcément sportif dans l'âme, tu peux toujours trouver une activité, tu montres vite fait, et tu fais tac, tac, tac, et puis, c'est bon. Je veux dire en plus, plus sportif, il n'y a pas besoin non plus des fois... faire des courses d'équipe ou des choses comme ça, tu fais un petit parcours, il n'y a pas forcément besoin d'avoir un bac +5 pour... Voilà, non, mais c'est... je veux dire, par rapport des fois, à ce qu'ils font comme activité, que ce soit même un peu peinture ou dessin ou plus manuel, ce qui demande quand même beaucoup plus de choses, c'est plus dur pour moi ces activités-là que sportif de manière concrète. Après voilà, c'est des petites choses. Il y en a qui le font, il y en a qui ne le font pas. Après si ça marche bien *et cætera*... »

[...] « [Changer quelque chose dans l'animation ?] Après non, je pense qu'après, peut-être pour certains animateurs, qu'est-ce qui pourrait changer, c'est de proposer aussi de s'ouvrir et faire des fois des activités peut-être qui ne sont pas forcément dans leurs cordes, on va dire, au départ. »

### L'animation m'a permis de découvrir le cirque - Maëva x4

« Par exemple euh... le cirque... euh j'aime beaucoup ça... alors que pourtant c'est pas forcément le coin où je suis la plus compétente (rires) mais euuuuuuh... alors pourquoi j'aime... je préfère particulièrement on va dire... (rires) euh particulièrement, parce que je suis arrivée... quand j'ai commencé la colo j'avais aucune compétence en cirque euh vraiment rien... Et euh... je trouve que du coup j'apprends aussi bien... enfin... j'ai aussi une marge de progression comme les enfants en fait et... euh... ça, ça marche dans tous les coins... notamment le brico et trapeurs aussi... mais euh... tu peux aussi bien apprendre aux enfants que les enfants qui t'apprennent... par exemple les premières années que j'ai fait je connaissais rien, c'était eux qui m'apprenaient tout et maintenant... bah d'après ce qu'ils m'ont appris je peux réapprendre à d'autres enfants... et ça j'aime bien. Et à côté de ça bah j'aime bien juste le cirque, juste découvrir... Enfin voilà... J'aime bien ! Voilà. Voilà j'aime bien, voilà. »

### Des risques de ne pas savoir skier... - Maëva

« Ok... Euh... Oui, oui, oui, oui, si, ça m'est déjà arrivée du coup ! Euh... ah bé non c'est pas vraiment ça... Euh... Il m'est... pfff. Ouais... Non, non je sais pas en fait (rires) euh... il m'est déjà arrivée de me dire que du coup euh... je mettais complètement les enfants en insécurité... euh... et du coup c'était au ski en fait, parce qu'ils skiaient mieux que moi... et du coup j'étais pas capable de... de les suivre et d'aller les repêcher limite quand ils tombaient, enfin je mettais quatre heures à y aller, du coup je me sentais... mais je trouvais ça horrible... « *il se passe une couille, mais c'est pas possible quoi, je peux rien faire* » je pense que c'était pas... (rires) c'était vraiment pas terrible ! (rires) Voilà ça m'est arrivée une journée... mais après je suis vite retournée avec un groupe de débutants (rires) pour être sûre de pouvoir gérer. Voilà... je pense que là j'étais pas du tout dans... bah dans les clous justement (rires) parce que j'étais pas dans... j'étais pas capable de... de gérer quoi... mon rôle, clairement. Voilà oui du coup ! Si tu entendais par ça, ça m'est déjà... arrivée. [E : Et on t'avait demandé de prendre cette responsabilité là ou c'est toi qui l'avais prise ?] On me l'avait proposée... je l'ai pris en pensant pouvoir assurer... et j'ai pas pu assur.... Après tu vois il y avait quelqu'un d'autre, enfin... oui j'étais pas toute seule avec des enfants, et pas capable... mais j'handicapais un peu le groupe on va dire... et donc deux animateurs qui vont s'occuper d'enfants s'il y a un problème c'est mieux que un qui sait pas trop se

débrouiller qui s'arrête tout le temps euh... mais euh... voilà mais euh... bah voilà c'est tout, enfin... j... et puis après je suis retournée dans un cadre où j'étais sûre de pouvoir, où j'ai pu... voilà ! (rires) Euh... Donc du coup euh... où moi j'ai pris des risques ?! Bon bah là j'ai pris un risque du coup sur l'histoire précédente en me disant... que j'allais être capable et où j'ai pas pu l'être... j'ai pris un risque... c'est pas un risque qui a marché, voilà. (rires) voilà. [...] Dans une colo de ski à la montagne... euh... il y avait différents groupes d'enfants, du coup un groupe « débutants », un groupe « moyens »... un groupe « expérimentés »... et au bout de quelques jours dans le groupe « débutants » on m'a proposé de passer en groupe « moyens » du coup... donc deux animateurs pour un groupe d'enfants... j'ai dit ok... et du coup j'ai vu qu'ils skiaient beaucoup mieux que moi... que j'étais pas capable d'assurer leur sécurité s'il y avait un problème... et je suis redescendue le jour d'après dans le groupe des débutants où j'étais capable, voilà. Donc c'était plutôt une prise de risque de ma part de dire « *ok, je vais essayer* » et j'ai pas pu... Voilà. [E92 : Et ça s'est bien fini ?] Ah bah oui très bien. Enfin, voilà... j'ai dit en réunion que ça n'allait pas aujourd'hui. On avait bien vu. L'autre animateur voyait que je n'étais pas... en totale confiance euh... du coup il a fait plus attention... voilà c'est tout... ça c'est bien... ça s'est quand même bien goupillé quoi mais... Voilà il n'y a pas eu de problème ! [...] Euh... ah bé sur le coup j'étais là « *mais qu'est-ce que t'es con d'avoir fait ça* »... (rires) d'avoir dit « *je vais essayer* » mais... (rires) Bah forcément, on voyait bien que ça n'allait pas. Pis bah c'est tout, enfin voilà c'était pas... On n'était pas non plus en danger, il y avait l'autre animateur... c'était juste que... c'était pas optimal quoi, voilà. Qu'est-ce que je me suis dit « *c'est bête* » (rires) « *tant pis pour toi* » (rires) « *tu feras attention la prochaine fois* » (rires) voilà. « *C'est con !* » »

## La Traversée de Paris (adaptation vs victimisation) - Loïc x2

« Quand on m'a dit « *tu pars 3 jours à Paris* » je me suis dit « *ouais bé super... bon bah... je ne connais pas Paris... faut que je prenne les plans de Paris... faut que je prenne... faut que je trouve les endroits où on va les amener... faut que...* » ...voilà je me suis préparé à mon départ à Paris pour savoir à peu près où je vais tomber. j'ai fait deux Pétrid... j'ai fait « Pétrid 2 » et à la fin de « Pétrid 2 » je suis parti de Pétrid à Paris... à Paris j'ai récupéré les français et les égyptiens... on leur a fait faire le tour de Paris... et après on est revenus de Paris à Pétrid... là c'était les trois jours à Paris où je connaissais pas du tout à part Paris Sud... je connaissais rien, du coup... je connaissais pas les métros, je connaissais pas les RER, je connaissais pas la Tour Eiffel *et cætera*, vu que... bah je me suis renseigné hein... j'ai pris les plans de métro, j'ai réfléchi à « *si je vais à la Tour Eiffel, faut que je prenne quel métro ? Ça va prendre combien de temps ?* » Tout ça c'est à... c'est à préparer... donc voilà... ouais ça c'était pas facile, mais bon... on s'en est sortis quand même... trente gamins c'est pas facile... on réfléchit à ce dont on aurait besoin... on prend toutes les infos qu'on peut avoir... savoir où est notre hôtel... savoir quels sont les arrêts de métro près euh... savoir où on peut trouver à manger près... savoir où on peut partir pour visiter... moi c'est comme ça que j'ai préparé... j'avais toujours mon plan de RER et de métro sur moi... j'avais... sur mon portable j'avais entré l'adresse du F1... j'avais entré les monuments où je voulais aller... qu'on pouvait aller visiter, voilà... c'est comme ça que je me suis préparé... j'aurais rien pu faire d'autre je pense... avec ce que j'avais sous la main, non... le mieux ça aurait été que je sois parti pareil avant, mais bon ! (rires) C'était un peu impossible à faire ! Donc non, non, non... je pense qu'on s'en est... je m'en suis... je me suis bien préparé... c'est pour ça que ça s'est bien passé, parce qu'on était bien préparé. »



- Les animateurs parlent de leurs loisirs

Tiffanie se perd et se reperd - Tiffanie

« Eh bien, ouais. Je tente des trucs et après... [...] Franchement, dans la vie, ouais, je ne sais pas, c'est ma personnalité. Des fois, je fais des trucs. Après, je me dis « *mais en fait, c'était risqué ton histoire* » et puis, enfin tu vois... Je pars en vacances, je ne sais pas où je vais, je n'ai pas de truc de GPS, je n'ai pas le sens de l'orientation, mais alors pas du tout. Après je me dis « *c'est risqué* ». Enfin, c'est des trucs con, mais tu te dis « *ouais tant pis, vas-y on tente, on s'en sortira* ». Voilà c'est... [E : Ça, c'est des choses que tu fais ?] Ouais, c'est des trucs que je fais donc... Ma vie, ouais, enfin, je ne sais pas si tout est risqué ou pas mais... Là j'ai fait une prépa assistante sociale par exemple, si on sort du contexte animation, je pars faire mes études à Norbourg. J'ai pris un logement, j'ai payé mon école *et cætera*. La prépa, j'ai kiffé, c'est vraiment le boulot que je veux faire depuis trop longtemps. Et ça se trouve, je me dirais l'école, je ne vais pas kiffer, c'est prendre un risque enfin. Donc après, ouais pour moi le risque c'est ça, il faut tenter pour... enfin il faut essayer avant de dire « *non je ne peux pas* » et comme ça, on n'a pas de regret. Après, dans l'animation, je n'ai pas d'exemple. [...] Ce n'est pas grave ? [E : Non, mais je voudrais vraiment comprendre, tu dis que tu prends des risques comme aller en vacances sans GPS tout ça, mais ça, ça n'atteint pas ton intégrité physique ou...] Je ne sais pas... ouais. [E : Si ça peut ?] Tu ne sais pas où tu vas arriver, tu vois, c'est plus dans ce sens-là, qu'il y a quelqu'un... moi je connais des gens, ils partent en vacances, tout est organisé, on va visiter ça ou ça, moi on verra sur place on trouvera à faire quoi. »

Parachute, rafting, course à pied, allez !... - Dimitri

« Roh ! L'animation c'est un risque tous les jours !!! (rires) Non c'est... [...] Ah oui, enfin... ouais, le risque zéro n'existe jamais... !... donc euh... enfin, je pense que même toi, j... je pense... je pense que ta vie elle est un peu risquée... je sais... je sais pas ce que tu fais un peu... un peu mais... enfin, pour moi, même quand je marche sur un trottoir, il peut y avoir un truc qui vlaf ! ... des trucs comme ça genre...après moi je fais... bon après je fais... j'ai fait des trucs fous, tu vois dans ma vie... j'ai fait un saut en parachute, et tout... [...] (rires) Ouais, je suis sportif jusqu'au bout mais... je fais des trucs genre escalade et tout... canyoning... rafting, et vas-y... !... ouais, je prends des risques (rires) [...] Ouais ! (rires) Saut en parachute et tout, ouais, ouais... ouais, ouais, c'est... ouais... [...] Bah je sais que c'est risqué en fait... de faire un saut en parachute, c'est risqué... c'est... c'est cool mais c'est risqué... mais je le fais quand même... ! (rires) Parce que je trouve ça cool ! [...] Bah oui, c'est dangereux... [...] le saut en parachute... [...] mais bon, t'es accompa... enfin moi je suis accompagné mais... c'est bien cadré... derrière donc ça... ça... [...] En fait on est... c'est... chaque truc est dangereux hein... c'est ce que je t'ai expliqué tout à l'heure, c'est... bon... pas dans l'animation hein... bon, si c'est bien cadré, il y a aucun problème... mais genre dans la vie de tous les jours... ouais ! »

Analogie entre animation et motocross (Comparaisons) - François

« Genre avant, je faisais un peu de motocross, c'est un sport que... à part ton casque... tu peux très vite chuter. Mais si la première fois tu risques, tu tentes pas d'y aller... Il faut prendre le risque de le faire en fait pour moi. Du coup, pour moi, c'est des trucs comme ça. Il faut tenter, c'est comme dans l'animation »

### 3.5 (6.1.1.5) - ACM-Engagements

#### - Espaces d'engagement

#### Engagements multiples - Marine

« Je suis aux Chansonniers Modernes [...] une association de slam.[...] Je ne fais pas d'atelier, mais eux, ils font des ateliers avec des gamins, des ateliers d'écriture pour libérer les paroles et ça fonctionne plutôt vachement bien. C'est assez impressionnant. C'est encore, tu vois, c'est un moyen de se détourner de... Tu n'aimes pas le français, tu n'aimes pas écrire, ça te rappelle les cours, oui, mais là, on va le faire sous une forme de petit jeu, puis finalement bambam, puis... Même eux, ils sortent des trucs en eux. Tu n'imaginai pas qu'ils savaient... ce que ça voulait dire « authentique ». »

[...] « Dès que je peux, des petites assos, il y a l'asso APJE aussi, j'ai fait des petites interventions au jeu, jeux géants, jeux de société, jeux en bois, jeux traditionnels. »

[...] « J'avais été voir le jardin pédagogique de Léonard [...] faire des ateliers avec les gamins les mercredis après-midis, [...] tu vas ramasser les radis, après tu fais un petit peu d'aménagement. »

[...] « Après, dès qu'il y a des gens qui m'engagent dans un projet, j'y vais. Je ne fais pas des trucs particuliers, au feeling. »

#### Du lien entre engagement et animation - Marine x3

« C'est le dispositif de décrochage scolaire au collège. Et du coup, tu vois les gamins qui arrivent de n'importe quel collège et qui sont reconnus comme décrocheurs. Soit parce qu'ils ne vont plus en cours alors qu'ils ont pas seize ans, soit parce qu'ils vont en cours, mais ils foutent le bordel, soit ils ne foutent pas le bordel, mais ils ne pigent absolument rien, ils ont des zéros... Et tout ça, c'est le décrochage. Et du coup, tu les captés en petit groupe, une douzaine maxi, pour revoir les bases des cours et tout, ce qu'il ne va pas et ce qu'ils n'ont pas tilté et tout ça. Quand ils vont au collège, parfois, tu vois, il y en a qui ont des niveaux de CE2. Juste parce que l'école a fait : « *lui, il est chiant, vas-y, on passe* », il n'y a plus de redoublement, il n'y a plus hop hophop. Puis, lui, le gamin, il est baladé, il est baladé, il est baladé. À un moment, il ne sait plus ce qu'il fout là. Et on apprend aussi à voir le contexte familial qui est très important, parce que souvent, ils ont tellement un gros délire familial que l'école, c'est le cadet de leurs soucis, parce qu'ils ont à gérer les petits frères, les petites sœurs. Les parents ils sont bourrés toute la journée, machin. Le gamin, l'école il s'en fout. Lui, il est déjà dans la vie réelle. Donc, j'ai appris avant de juger un gamin ou avant de lui parler, de lui faire machin, de vraiment être à l'écoute, à voir un peu comment ça se passe chez lui et comprendre qui il est déjà parce que c'est déjà une personne à part entière, peu importe l'âge, c'est déjà une personne à part entière. Même les maters, je leur parle comme s'ils étaient déjà solo, déjà tu vois, avec leurs caractères. De toute façon, ils l'ont déjà. Mais après, plus ils sont petits, plus ils ont l'influence familiale. C'est important de comprendre ça aussi quand tu travailles avec l'humain. Voilà, après les activités, ça aide à capter des trucs que tu n'aurais pas captés juste par la parole. C'est que c'est le principe du jeu de société où le gamin te dit : « *je suis mauvais en maths...* », « *vas-y, là, on va faire un jeu. C'est toi qui compte les points.* » Puis là, il déglingue tout, parce qu'il s'en fout. Il est en train de jouer et il ne pense pas qu'il fait des maths. Donc, l'activité en animation, ça permet de développer et de capter des connaissances que tu n'aurais pas faites naturellement. Bon alors... »

### Un lien à l'année avec les enfants - Céline

Association HLM Solidarités) « Qui fait du tutorat aux élèves dans les ZEP une fois par semaine, ça peut être collectif ou individuel, ça je faisais ça cette année, et j'ai pas mal fait de tutorat dans les associations. » « Voilà, donc je garde quand même un lien à l'année avec les enfants »

### Un engagement global dans l'Église - Davy

« Que ce soit dans un parti politique ou dans une association quelconque ou mouvement quelconque, non, je n'ai pas ça. Mon boulot me prend bien pas mal de temps, voilà. Puis, après, gérer le scoutisme, puis les services que je rends à la cathédrale, puis gérer les cérémonies à la cathédrale, j'en ai suffisamment. [...] Oui, voilà, dans le milieu... je suis engagé dans le monde de l'église. Pour le moment, c'est très bien. »

### 30 Millions d'Amis - Mélanie

« Je défends les animaux [...] C'est un petit engagement, je ne supporte pas qu'on fasse du mal aux animaux, donc je suis abonnée à « 30 Millions d'amis », je reçois les newsletters régulièrement pour me dire : « on a sauvé tant d'animaux ». Donc voilà, je supporte pas qu'on fasse du mal aux animaux, donc il y a un petit, régulièrement, il y a pas si longtemps que ça, j'ai crié parce qu'il avait shooté dans un chat [...] Je suis passée à côté du chat, j'ai fait : « *attention, ne touches pas au chat* », lui, il arrive, il shoote dedans, d'accord, pas compris. »

### - L'engagement influencé

### Partie pour mes études, j'ai quitté le bureau du MRJC - Alice

« Au lycée je crois que j'ai aussi commencé à m'engager dans le bureau... En fait, le MRJC, il est géré par des jeunes. Il y a des animateurs qui sont permanents. Il y a dans l'Oise et dans la Somme, des bureaux départementaux, dans un sens avec des jeunes qui gèrent les départements. Après, il y a le bureau régional qui gère la région. Quand j'étais au lycée Chapeline, j'ai été interpellée pour faire partie de l'instance de l'Oise, pour faire partie de ça. Et c'est là où on commence à avoir un peu une autre vision un peu plus large du mouvement, puisque jusque-là, on était centrés sur les camps. Et puis là, du coup, on a une vision un peu plus globale. Je crois que j'en ai fait partie pendant un ou deux ans. Et puis, après, j'ai arrêté parce que, pour mes études, je suis partie à Kerlan pendant 3 ans. Et du coup, j'ai arrêté, c'était trop compliqué de gérer les deux. Mais c'était une bonne expérience aussi. Notre rôle, c'était nous qui décidons si on faisait des camps, qui les animait, enfin de trouver les lieux et tout ça. C'était encore très basé sur la pratique, enfin, sur ce qu'on allait organiser dans l'année comme évènement, comme tout ça. Mais du coup, c'était plus en rôle d'organisateur, et plus seulement de participant. »

### Trop loin ! (Lieu d'habitation-engagement-centre) - Juliette

« [E : Et à la Maison de Courcelles t'es pas... t'es pas adhérente ?] Non, je suis trop loin je crois... [...] Bah un peu ouais... Norbourg tu vois faut aller à Paris après hum... une fois par mois ça fait long quoi... beaucoup...[...] Pour le Conseil de Maison... j'aurais aimé mais enfin... une fois par mois... je vais pas pouvoir je crois... pas cette année en tout cas, je pense... »

## L'intention de s'engager auprès d'enfants d'origines différentes... au sortir des études ? - Loïc

« Je commence à peine à m'engager dans EJN. Bah à m'intéresser à tout ce qu'ils font... vu que c'est... c'est une association aussi. eux ils sont surtout pour... tout ce qui est... mélange des cultures et... proposer aux enfants de... faire des colos pas trop chères pour qu'ils puissent y partir, donc c'est plutôt... ouais, dans ce coin-là. [...] Je trouve ça normal d'accueillir tout le monde, peu importe leurs origines et leur... leur compte en banque. [...] Si on prend des colos de grandes entreprises genre SNCF, ou je sais pas les pompiers de... je ne sais quelle ville... [...] C'est des colos qui sont très... très restrictives, vu qu'elles prennent que les enfants de ce milieu-là... les enfants, fils d'SN... les enfants de... des gens de la SNCF, ou que les enfants de pompiers, ou... après je sais pas, je connais pas toutes les... toutes les colos, mais j'imagine qu'ils doivent avoir des colos « grand luxe » ou des machins comme ça... [...] J'imagine... [...] mais moi ça me paraît... ça me paraît très bien d'être avec des enfants... des enfants d'origines différentes et des enfants un peu... un peu en galère, ça me va très bien. Mais ça c'est pas encore sûr, on verra, d'ici là ! [...] oui c'est pas encore... je pense pas encore être assez libre pour pouvoir m'occuper de mes cours et d'une assoc' en même temps. »

## Avec le scoutisme, pas le temps de m'engager dans un parti politique (Centre sur engagement)

- Davy

« Que ce soit dans un parti politique ou dans une association quelconque ou mouvement quelconque, non, je n'ai pas ça. Mon boulot me prend bien pas mal de temps, voilà. Puis, après, gérer le scoutisme, puis les services que je rends à la cathédrale, puis gérer les cérémonies à la cathédrale, j'en ai suffisamment. [...] Oui, voilà, dans le milieu... je suis engagé dans le monde de l'église. Pour le moment, c'est très bien. je me suis posé la question, à un moment donné, pouvoir m'engager dans un parti politique, ça ne s'est pas fait, parce que je n'ai pas repris contact avec les personnes, et puis, bon, ça ne manque pas. Donc, c'est bien. C'est que ce n'était pas le moment. Peut-être qu'un jour, ça reviendra, je ne sais pas. D'ici là, j'en ai 31. On verra bien ce que ça donnera d'ici quelques années. »

### **3.6 (6.1.1.6) - L'ACM et "l'ailleurs"**

- Relation avec l'extérieur

T'es là ou t'es pas là ? - Marine

« L'animateur qui s'occupe de sa vie plutôt que de son groupe, celui qui est sur le banc à regarder son portable pendant que les gamins sont eux en train de se disputer. Et du coup, il se passe des choses. Même si c'est juste une discussion, il se passe des choses et l'animateur qui ne peut pas capter ce qui se passe et juste parfois, on n'a pas besoin de beaucoup parler, mais juste : « oh là, t'aurais pas dû dire ça comme ça » et puis bam, du coup, ils repartent sur un ballon. Nanana... Il faut être là quoi. La présence... »

À 100%, portable rangé - Pierrick

« Donc, généralement, on passe dans toutes les chambres, on leur dit « n'oubliez pas votre gourde, votre serviette... ». Donc, c'est beaucoup de choses, et moi, j'ai à cœur que vraiment quand je te dis que je me dévoue pour les enfants, c'est je me dévoue pour les enfants quoi. Mon téléphone, il peut

rester toute une journée dans mon sac sans que j'y touche parce que j'ai couru à droite à gauche pour appeler untel, sa gourde... Je le fais. Je suis fatigué à la fin, mais ça me plaît quoi. Quand je me couche fatigué, je me dis que c'est une journée qui était remplie. Et vraiment, j'aimais ça. [...] Oh ! Ça arrive toujours. C'est très rare que la journée se termine à 23h, minuit, que je *dise* « *Oh ! Dites donc, je suis hyper en forme !* » Non ! C'est très rare. Avant, quand j'ai essayé de prendre plus de distance et tout... non, mais maintenant que j'ai décidé de me donner vraiment à 100 % pendant une semaine, je me dis, ça ne coûte rien de te donner à 100 %. Minuit, je suis mort, je me couche. »

### - Bénéfices personnels

#### L'animation, ça m'a permis de me lâcher - Charlotte

« Et puis, je pense qu'après, l'animation, ça permet aussi de rencontrer beaucoup de monde. Ça nous permet de rencontrer des gens très différents aussi. Cela apprend à être aussi plus tolérant, justement, le fait de travailler en équipe comme cela, d'être pendant un mois ensemble, ce genre de choses. On apprend à travailler avec des personnalités, des gens différents, à s'adapter aussi beaucoup. On apprend beaucoup l'adaptation, je trouve aussi dans l'animation. Moi, ça m'a aussi permis de me lâcher un petit peu. C'est quelque chose qui m'a permis de me lâcher un peu. Comme je le disais, avant, j'étais quelqu'un de très réservée, ce genre de choses, et cela m'a aidée justement à plus... me socialiser plus avec les autres. Voilà, je pense que ça apporte des choses différentes à chacun, mais c'est quand même un milieu qui reste très riche, je trouve. On découvre pas mal de trucs. »

#### J'avance ! - Davy x3

« [J'ai] 31. [...] Eh bien oui [j'ai vu un grand changement] ! Eh bien je m'en rends compte maintenant depuis quelque temps parce que voilà, j'essaye de voir un petit peu ce que ça, comment j'étais avant puis comment je suis aujourd'hui, et de voir eh bien oui, que j'ai même voilà commencé il y a 4, 5 ans, eh bien j'ai « acquéri » beaucoup de choses. Il y a des choses qui ont changées, j'ai beaucoup... je suis plus, voilà je suis avec un regard différent maintenant et je me dis « *eh bien ouais, tout compte fait, j'aurais peut-être pu commencer avant* ». Ça ne s'est pas fait, et voilà, j'ai commencé il y a 4, 5 ans, c'est très bien, mais eh bien on va continuer. »

#### Le scout que je suis devenu - Davy

« Mais non, je fais hyper attention. Je suis peut-être un peu trop réfléchi probablement, ce qui peut être un peu embêtant pour ceux qui sont avec moi, mais... Non, moi, j'essaye de... Du fait, maintenant, de mon implication dans le scoutisme, déjà, je l'étais avant de faire très attention, mais maintenant je le suis encore plus, parce qu'il ne faut pas oublier que même si... on n'est pas en uniforme, on essaye de faire attention, déjà, nous, dans... « *le scout est pur dans ses pensées, dans ses paroles, dans ses actes* », et on essaye de le faire au quotidien. »

#### La condition humaine - Laurie x2

« Mais après, c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre quoi. Et voilà ! »

## L'animation permet de se surpasser - Loïc x3

« Pour moi l'aventure... ? en colo ? Bah déjà moi quand je pars en colo c'est déjà une aventure pour moi... parce que je sais pas exactement où je vais... je sais pas avec qui je vais tomber que ce soit en animateur, en directeur ou en enfant... des fois on peut tomber sur des enfants supers... des enfants très épanouis... qui sont prêts à tout faire et des fois on tombe avec des enfants ingérables... des enfants malades... des enfants qui ont des problèmes psychologiques et là aussi c'est l'aventure on sait pas sur quoi on va tomber, on sait pas... mais on sait qu'à chaque fois on va tomber sur quelque chose de nouveau... et qu'il va falloir... c'est un nouveau *challenge*, et il faut réussir à trouver comment l'aider... on peut pas forcément l'aider mais au moins le soulager le temps de la colo... quand il y a des enfants qui passent toute leur soirée à pleurer, on se demande qu'est-ce qui va pas... quand on arrive à le savoir, faut réussir à trouver les mots justes pour... pour lui remonter un peu le moral... quand il y a des enfants qui sont vraiment très... très actifs, très avenants il faut réussir à les... à leur faire participer, à les faire venir... à limite, il y en a certains qui sont... qui sont repartis en disant « ça y est moi... je veux devenir animateur... vous m'avez fait bosser... moi je... je sais ce que j'... ce que j'aime bien faire ça... j'aime bien mener les enfants... mener les autres... mener les activités... » donc ouais ça c'est aussi un *challenge*... donc déjà ça c'est une aventure, ensuite il y a l'aventure dans l'aventure... donc l'aventure dans l'aventure c'est quand on part... quand on prépare une activité euh... on sait pas forcément... on n'a pas forcément toutes les données... mais euh... ça fait partie... ça fait partie du jeu... si... si on connaissait déjà tout... je trouverais ça moins marrant... je suis parti en... en randonnée... j'avais une... une vieille carte et je suis arrivé à un moment où il y avait plus de route, j'ai dit « bah comment on fait... on n'a plus de route... faut qu'on aille à... à une rivière, bon bah on va se balader jusqu'à ce qu'on entende l'eau de la rivière... dès qu'on entend l'eau de la rivière, on se rapproche, et on y arrivera. » Bon finalement la rando on l'a finie au milieu de la forêt sans... sans... sans route et une fois arrivés là-bas on m'a dit « bah ouais, la route elle a été barrée à cause des arbres ». Bon bah c'est tout... c'est l'aventure, on s'est débrouillés, on s'en est sortis... et puis pareil là-bas... on n'a pas... on n'a pas on n'a pas forcément de connexion téléphonique, donc quand on est en galère il faut se débrouiller aussi... donc on peut pas juste appeler le directeur « ouais, ramène moi ça, j'ai oublié ça... » Non ! on se débrouille, on... ! Donc on fait comme ça... [...] (rires) Pas forcément... donc non ça j'aime bien... partir... partir et se débrouiller. Mais euh... pour l'instant j'ai jamais eu aucun problème, donc j'imagine que... que ça va... si on arrive à... à rebondir... à gérer et aussi anticiper... parce qu'on peut pas juste dire « je pars en rando... » sans... sans se dire « ouais mais imagine je me perds il faut que je prenne de l'eau en plus, ah je me perds il faut prendre la trousse pharma... il faut prendre les machins... faut essayer de voir le chemin avant, faut pas partir sans avoir rien préparé... » c'est ça aussi l'a... enfin... pour moi c'est ça pour moi c'est ça l'aventure... c'est... arriver, se mettre dans des situations où on sait qu'on va pas tout gérer mais que... on y va quand même et... et on voit ce qui se passe et on réagit et... normalement ça se passe bien... donc voilà... c'est ça aussi qui me pousse un peu, c'est l'aventure... pas toujours faire la même chose, ne pas avoir des choses convenues... bon voilà, c'est l'aventure ! [...] Ouais ça me pousse ! ça me pousse à repartir chaque année, ça me pousse à... surtout que maintenant j... j'ai un peu... j'ai un peu d'expérience donc je... je pense ne pas avoir de... qu'il n'y a pas de situation im... impossible à gérer en fait... tout ce que je pensais impossible à gérer en fait c'est... c'est possible, il suffit de trouver la bonne manière, les bons mots... les bons... les bons réflexes quoi, pour gérer ça... donc euh ouais c'est... c'est ce qui me pousse à repartir, c'est... de savoir qu'à chaque fois ça va être différent et que... ça m'apportera toujours quelque chose, je... vu que j'aurais une nouvelle expérience, j'aurais une nouvelle... j'aurais acquis une nouvelle... de

nouvelles connaissances, une nouvelle... et voilà je sais pas (rires) je sais pas comment dire mais voilà... [...] Ouais... ça permet aussi de se surpasser soi-même et d'évoluer... j'étais beaucoup plus euh... beaucoup plus réservé quand j'ai... avant... avant d'avoir commencé les colos... parce que j'étais... je parlais pas trop aux gens... je m'étais jamais... j'avais aucune place de leader, tandis que quand on part en... quand on part en animation, on est obligés d'être le leader ! Quand on s'occupe d'enfants on doit être le leader... on peut pas laisser couler, on peut pas attendre... surtout enfin... donc oui ça... ça donne confiance en soi, ça donne... ouais ça donne envie de se surpasser de... de changer, de se dire « *maintenant oui, maintenant je sais que je peux... je peux gérer plusieurs personnes en même temps... je sais que je peux gérer un conflit... je sais que je peux accompagner un enfant en difficulté... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve à un endroit que je connais pas... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve face à des personnes que je ne connais pas non plus* » après... ouais... ça m'a été complètement bénéfique de partir dans l'animation... ça m'a ouvert les yeux, ouvert l'esprit je pense... mais en colo c'est... c'est à peu près pareil... colo ou centre aéré, c'est juste l'animation ça... ça peut ouais ça peut réveiller l'esprit des gens et les faire... faire se bouger un peu... moi en tout cas ça a été le cas pour moi... Ça donne une bonne expérience professionnelle aussi je pense... justement enfin... au niveau humain et au niveau professionnel... je pense que ouais ça m'a... ça m'a beaucoup apporté... parce qu'on apprend aussi à travailler en équipe, on n'est pas tout seul... il y a les... les supérieurs donc il faut... il faut gérer avec les supérieurs, ça se passe pas toujours bien... (rires) Il faut... il faut gérer avec les autres animateurs ça se passe pas bien toujours non plus... il y a des projets qu'on peut pas porter seul... quand on fait un grand jeu pour 100 gamins et bah on peut pas le faire tout seul, c'est impossible... il faut être avec les autres... il faut être aidé... donc oui ça... le travail en groupe ça... ça... ça aide pas mal... l'animation ça... ça porte pas mal là-dessus... et beaucoup surtout sur les... sur les relations humaines, que ce soit entre enfants ou entre adultes... forcément... quand on passe notre vie avec des enfants, il y a forcément des moments où on parle et on... on échange... donc euh ouais... »

- Le personnage de l'animateur : Scission et cohérence

Dr Cédric et Mr Cédric - Cédric

« Après, de toute façon, le meilleur moment, c'est d'être avec les enfants et qu'on s'amuse. De toute façon, c'est ça l'animation. Nous, avec les collègues, on va dire, ce n'est pas extérieur. Mais on va dire, le but c'est pour les enfants, et ce n'est pas pour nous ce qu'on fait. Je le prends comme ça, après il y en a peut-être qui en font un peu différemment, mais moi je considère que ce qu'on fait, c'est pour eux et ce n'est pas pour nous. Même si des fois, il faut être un peu ridicule ou des choses comme ça... (Rires) non mais se déguiser, des choses comme ça, c'est vrai que le but c'est on joue un rôle, c'est pour eux, on les anime, que ça leur fasse plaisir et qu'ils s'amuse. Puis, voilà quoi ! Après bon, dès qu'on a fini, on redevient... je redeviens Cédric, et puis, voilà ! »

Frontières émotionnelles - Omayma x2

« Le soir, quand ils sont partis, j'ai le temps de faire mes papiers, enfin... des listes d'appel et *cætera*. ...donc, après... j'ai tout le temps de m'occuper bien des enfants. Je suis... je suis zen et je me mets la pression quand il faut... Mais je pleure pas. [...] [C'est quand, quand il faut ?] Bah quand... Après franchement la pression quand il faut, je l'ai p... encore jusqu'à présent pas eue... ah si peut-être hier, je me suis rendue compte qu'on avait un pique-nique aujourd'hui... du coup j'ai eu la

pression d'un coup, j'ai couru dans ma salle, j'ai appelé mon collègue, je lui ai dit « vite ! On fait les autorisations maintenant ! » Et euh... et on... bah ça, pour moi la pression, je me suis dit « ah la la ! demain il y a pique-nique, il y a un enfant qui est reparti sans son... sans autorisation, on fait comment ? » Du coup on les a prises, on s'est mis dans la salle, puis à chaque fois bah que les enfants partaient à 18h, bah on donnait quoi... mais c'est juste ça, après... c'est un petit truc hein ! Mais... après t'as... des personnes qui se mettent la pression pour autre chose, pour une préparation de camping, pour une sortie de fin de centre, ou... ou ça dépend, ça dépend des gens quoi. (rires) [...] Bah [moi] j'en pense que franchement euh... moi pfff... Chacun est comme il est quoi. Après faut travailler sur soi, hein ! C'est comme ça, si on est comme ça à l'extérieur pfff... Moi je sais qu'à l'extérieur, je suis hyper... hyper sensible... hyper... hyper je pleure pour un rien... mais j'ai appris que voilà au travail, c'est le travail, faut faire... faut savoir faire la part des choses. S'il y a quelque chose qui me fait super mal au cœur, bah voilà c'est tout, c'est le travail... faut que j'aie cette barrière-là, comme dans ma vie professionnelle euh... euh bah dans, quand... dans mes stages à l'école ou quoi que ce soit, il faut que j'aie... que j'aie cette barrière quoi... bah moi je... après, j'ai appris au fil des années à faire la part des choses hein... les premières années, voilà c'était pas facile, mais... j'arrive à... (rires) »

### Ma face préférée - Pierrick

« J'ai hyper hâte et j'ai aussi beaucoup d'appréhension, je me demande comment ça va se passer, est-ce que ça va accrocher avec les jeunes ? Est-ce que le séjour avec l'équipe aussi va bien se dérouler ? Est-ce que ça va accrocher ? Parce que généralement quand on fait une colo, on est peut-être trois... Donc, si ça n'accroche pas avec un membre, très vite ça peut... Donc, ouais, j'appréhende mais j'ai hâte en même temps. Je me dis « vivement » quoi. Vivement que je retrouve des jeunes et pas des élèves. Donc, moi j'ai hâte de retrouver des gamins avec qui on peut rigoler de tout et de rien, on peut avoir une autre posture quoi, on peut se débrider un peu. Donc, j'ai eu juste avant un séjour... plus généralement la nuit, avant le séjour, je ne dors pas trop. C'est un peu comme les jours de pré-rentrée quoi. Je suis là. J'espère que ça va bien se passer. J'espère que j'ai bien tous mes papiers, j'ai hâte en même temps, voilà. Donc, voilà, c'est tout un... c'est un peu bordel mais... [...] Eh bien, quand tu es enseignant, il y a une posture à avoir quoi. Tu as vu ce n'est pas les enfants que tu as devant toi, c'est des élèves. Donc, c'est des apprenants, ils viennent là pour apprendre. Donc, moi, j'ai du mal un peu avec ça pour l'instant, c'est ma première année, donc, j'ai beaucoup de mal, du coup, on me l'a beaucoup reproché. Ouais, ouais ! On me l'a beaucoup reproché ma posture. Ouais ! Voilà ! Je suis quelqu'un d'assez cool malgré mon côté carré, je suis quelqu'un d'assez cool et du coup, trop cool pour être enseignant dans le sens où quand tu es enseignant il faut préparer ça, il faut que les élèves fassent ça, il faut que tu aies ton cadre et que les élèves respectent le cadre. Moi, j'ai beaucoup de mal avec ça. Donc, j'ai fixé un cadre qui est plutôt arrondi. Les élèves, s'il y a du bruit, il n'y a pas de souci tant que ça travaille et que ça ne dérange pas l'autre, tu vois donc. Et, on me l'a beaucoup reproché sans... On m'a dit « non, une classe, ça doit être calme, une classe, ça doit être... ». Et donc, avec les ados, quand je suis en séjour, c'est cool de voir que c'est plus la vie qui prime plutôt que l'apprentissage quoi. Donc, ils apprennent des choses, on leur fait des visites, on prépare les visites et tout, mais en même temps, on apprend aussi des choses sous forme de jeu, des rallyes-photos, ils découvrent la vie et de tout. Je trouve ça super génial quoi. [...] Non, l'école, ce n'est pas ça. J'essaie, mais généralement, c'est difficile parce qu'il faut vraiment coller au programme. Et si on veut coller au programme sans non plus passer ses nuits à préparer des activités, on prépare des



choses qui sont un peu rasoir quoi. Donc, je profite un peu de la colo pour me défouler, pour être l'autre partie de moi, quoi. Ouais ! Ouais ! Avec les jeunes, on s'éclate. Avec les élèves, je suis obligé de leur dire « *on rigole, mais je suis quand même votre maître* ». Pour l'instant... Peut-être que dans 5 – 6 ans, j'espère, mon idéal ce serait d'avoir une classe où je suis au même niveau que les élèves et on discute, ils peuvent me tutoyer sans souci. Là, il me tutoie parce qu'ils ont 7 ans, mais ils doivent m'appeler maître, moi, ça me dérange quoi. J'aimerais bien qu'un jour, avant ma classe, il m'appelle Pierrick, il n'y a pas de souci quoi, tant qu'il y a le respect, tant qu'il y a... Donc, dans l'idéal, voilà. Petit à petit, je mets ça en place, pour l'instant comme il y avait toute la hiérarchie qui était sur moi et tout. Je suis pas mal visité cette année, donc j'ai taché de rentrer dans les cadres. Et puis, l'année prochaine, dans 2 ans, j'essayerai de me faire plus ma classe quoi. [...] [La hiérarchie] c'est l'inspecteur plutôt. Le directeur, ça va. Il n'y a pas de souci, mais c'est plus l'inspecteur, les tuteurs qui viennent visiter, voir comment se passe ma classe. Voilà, c'est surtout ça. »

### Couper... décalée - Maëva

« Ce qui marque le plus et qui montre que j'aime ça et que c'est vachement bien, c'est quand je rentre chez moi et que là il y a vraiment un vide total, et que [...] là j'ai vraiment plus rien à faire. Tu te sens utile et... bah c'est plus là où tu te rends compte que vraiment... le décalage, ouais... Ça c'est le plus marquant, je pense (rires). On s'y attend pas en fait la première fois... tu passes deux semaines et tout le temps entouré de gens... à t'occuper de personnes... à ce qu'on s'occupe de toi... à gérer les choses et quand tu rentres voilà... tu remènes une vie normale... avec des heures de sommeil normales. »

### Tout est risqué - Dimitri x3

« Roh ! L'animation c'est un risque tous les jours !!! (rires) Non c'est... [...] Ah oui, enfin... ouais, le risque zéro n'existe jamais... !... donc euh... enfin, je pense que même toi, j... je pense... je pense que ta vie elle est un peu risquée... je sais... je sais pas ce que tu fais un peu... un peu mais... enfin, pour moi, même quand je marche sur un trottoir, il peut y avoir un truc qui vlaf ! ... des trucs comme ça genre... [...] En fait on est... c'est... chaque truc est dangereux hein... c'est ce que je t'ai expliqué tout à l'heure, c'est... bon... pas dans l'animation hein... bon, si c'est bien cadré, il y a aucun problème... mais genre dans la vie de tous les jours... ouais ! »

### Steve-s et le risque - Steve x2

« Le risque. [...] C'est risquer, c'est risquer de perdre des choses qu'on avait avant\*. Enfin, mais je reprends le mot « risque », donc ce n'est pas une définition mais c'est perdre des choses qu'on avait acquis, c'est ça la définition du risque plus générale pour moi. »  
[...] « Ouais, moi j'aime bien prendre des risques. Mais enfin, c'est moi qui subis les conséquences des risques que je pourrais prendre. Tandis que là, enfin, c'est les enfants qui prendraient des conséquences des risques que je prendrais. Mais tu ne peux pas faire prendre des risques à des personnes... enfin, pour moi, ce n'est pas possible de faire prendre des risques à des personnes et que ce n'est pas toi qui en subisses les conséquences. Enfin, j'en subirais les conséquences s'il arrive quelque chose, mais directement, c'est la personne qui va subir les conséquences du risque. Tandis que si c'est moi qui choisis de prendre le risque, c'est moi et moi seul qui prendrais les conséquences. Donc, enfin, je ne pourrais m'en prendre qu'à moi-même. [E : Et qu'est-ce qui te fait dire que ta vie elle est risquée, tu dis « oui » ?] Oui, parce que, enfin, j'ai... Eh bien, dans tout ce que je fais, j'aime bien le changement *et cætera*, enfin j'aime bien ce qui est compliqué quand même. Enfin je fais

rarement les choses simplement dans ma vie, j'aime bien... enfin, comment dire ça ? Genre si quelque chose est difficilement atteignable, ce n'est pas ça qui va me faire peur. Au contraire, je vais m'efforcer à tout donner justement pour la faire la chose, alors que j'aurais pu faire autre chose beaucoup plus simple, et beaucoup moins risqué du coup. J'essaye toujours de viser plus haut. [...] Des exemples... Eh bien, que ce soit dans le travail ou les études, par exemple, quand j'étais étudiant j'ai toujours travaillé en plus, enfin négligé du temps pour les études, mais travaillé en même temps sans pour autant ne... je ne sais pas comment te dire... genre par exemple, en cours, je ne travaille vraiment pas beaucoup tu vois, mais je prends des risques justement, par manque de travail, de me retrouver dans l'échec dans mes études. Eh bien justement, en travaillant à côté, enfin vraiment je passe souvent les études au second degré, enfin au second au second plan. Mais au final, j'arrive souvent quand même au but que je me suis fixé, alors que je l'ai négligé et que ça peut paraître risqué de mettre de côté pour certaines choses. Au final, ça va, enfin, j'ai rarement été dans l'échec. Après ouais, c'est plus au niveau de ça. Après, même, enfin, des fois, des décisions quand même importantes à prendre, qui pourraient être risquées mais je n'ai pas peur de prendre des décisions qui pourraient être risquées, ça ne me dérange pas. [...] Là comme ça, ça ne me vient pas mais... Après l'exemple, enfin, c'est un peu bête, mais genre la vitesse en voiture, je ne suis jamais... Moi, au volant, je prends beaucoup de risques tu vois. Mais, enfin, c'est moi-même qui... sans mettre en danger les autres, toujours en étant conscient de ce que je fais. Par exemple, je ne respecte jamais les vitesses, je suis tout le temps largement en excès tout ça, mais je suis toujours conscient de ce que je fais, tu vois. Tout est calculé. »

### Mauvaises habitudes et remarque de la directrice - Pierrick x3

« Non ! Non ! Mais, c'est ce que j'ai dit depuis le début, c'est des petits détails, mais, bon voilà, c'est d'être vigilant au traitement de chacun, vigilant quand on traverse parce qu'avec des ados, on a vite fait d'oublier la législation, faire traverser et tout. On a vite fait de hop, de reprendre les mauvaises habitudes du quotidien. Donc, là, je me suis fait prendre une fois par ma directrice parce que j'ai traversé alors qu'il n'y avait pas de passage piéton, il n'y avait pas de voiture. Donc, on voulait traverser, on était un groupe de 6 – 7 jeunes, elle m'a dit « *Non ! Non ! Je préfère traverser quand même sur les passages piétons, on ne sait jamais* ». »

### C'est deux enfants qui se disputent... (Justice : Dans la vie comme dans le centre) - Tiffanie

« Enfin compliqué, oui et non, c'est des enfants en même temps. C'est genre quand ils se disputent et que tu n'arrives pas à savoir la vérité\*\*\*. C'est le truc que tu ne veux pas, te ranger contre l'enfant en se disant « *vas-y, ça se trouve il a raison quoi* ». Donc, tu ne sais pas quoi faire parce que tu dis que si tu ne fais rien, c'est leur passer la bêtise. Et qu'en même temps, si tu dis « *il exagère, tu n'as rien fait* », franchement c'est une sale situation débile. Quand ils arrivent et qu'ils se sont disputés, je n'aime pas ça, puisque je préfère les voir faire la bêtise au moins, tu sais que, bon eh bien, voilà. Même s'il ne la reconnaît pas, mais toi tu l'as vu faire, tu sais quand même ce que tu as vu. Que quand tu n'as pas vu, oui, mais... « *non, mais tu m'as dit ça et tout* », tu ne sais pas quoi faire, quoi. Enfin, moi surtout, je ne sais pas quoi faire. [...] [Quand c'est comme ça,] j'essaye de savoir la vérité quand je ne la sais vraiment pas, j'essaye de trancher en disant « *en gros, je vais pouvoir faire ça, et mettre une barrière en la prenant que la prochaine fois je les punis* ». Vu que je n'ai pas vu, eh bien tant pis, je ne prends pas partie et je ne sanctionne pas bêtement. C'est le seul truc que je n'aime pas (rires) et c'est bête, mais c'est vrai, franchement, c'est le truc que je n'aime pas faire (rires). J'ai peur d'être

injuste en fait. [...] Eh bien, [ça arrive] souvent, oui et non, parce que quand tu les vois faire la bêtise, bon eh bien, c'est tout. Si je le vois faire c'est toc, toc, et si j'ai dit que tu es puni, tu es puni voilà. Par contre, si je ne l'ai pas vu, ouais, non j'essaye de m'arranger pour trouver une solution, on va dire. Après, ça arrive souvent, mais pas non plus tous les jours quand même. Enfin, on est assez nombreux pour qu'ils ne viennent pas me voir moi à chaque fois (rires). [...] Ouais, non je n'aime pas [être injuste]. J'aime bien quand c'est juste, je me mets à leur place et je me dis « *si c'était moi et qu'au final, on me punit alors que je sais très bien que je n'ai rien fait* » c'est quand même bête quoi. Enfin, non, non, je n'aime pas ça, je n'aime pas être injuste. Après, c'est toujours pareil, c'est comment tu te comportes dans la vie. Dans la vie, je suis comme ça donc\*\*. Ouais. [...] Ouais, non c'est vraiment ce qu'on faisait au bon sens. Comment tu te comportes dans la vie ? Tu te comportes pareil, tu ne vas pas changer... voilà. »

« *Même dans la vie je suis comme ça : « tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas »* » - Tiffanie

**x4**

« Eh bien, oui, vis-à-vis des enfants, il faut l'accepter. Eh bien, par exemple, on prépare l'activité, s'ils n'aiment pas. Enfin, quand tu prépares l'activité, tu n'es pas certain qu'ils vont aimer. Pourtant tu la prépares, et après, s'ils n'aiment pas, tant pis tu laisses tomber. Tu ne vas pas leur faire un cinéma « *oui, j'ai passé une heure hier soir à la préparer* ». Donc, on l'a fait, tu vois, tu n'es pas certain qu'ils accrochent, et puis après... Enfin, tout à l'heure, quand j'ai lancé le loup garou, c'est moi qui ai commencé. Je me suis dit « *peut-être, ils ne vont pas du tout accrocher et tout* ». J'ai dû les motiver. Et en fait après, quand on en a reparlé, tout à l'heure après le goûter « *c'était trop bien le jeu et tout, on le refait ?!* ». Je me suis dit « *bon, au final, ce risque-là, il était quand même bon\* à prendre* ». J'ai des collègues qui m'ont dit « *vous faites un loup garou, ce n'était pas bien, ils ont 6 ans et tout* ». J'ai dit « *écoute, moi j'ai envie d'y jouer, je fais toujours des plus petits. Donc, sinon, je n'y joue jamais* ». J'ai dit « *vas-y, on peut le tenter* ». Puis, au final, je me dis « *je le recommencerai* » parce que donc oui, tu n'es jamais certain de ce que tu proposes mais tant pis... (rires) ce n'est pas trop grave quoi. [E : Non, toi, ça n'a pas l'air de te déranger plus que ça ?] Non. Moi ça ne me dérange pas personnellement. [E : Ça ne te dérange pas ou c'est quelque chose que tu recherches ?] Eh bien, bonne question ! En fait non, ça ne me dérange pas. Je pense non. Après je réfléchis, non c'est quelque chose qui ne me dérange pas parce que même dans la vie je suis comme ça. Ouais, je fais des trucs, après je me dis « *tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas* ». Si pour moi c'est bien, je le fais. Après si quand je me pose les questions, je me dis « *eh bien, je peux le faire* », après tant pis, si ça passe, ça passe, si ça passe pas, ce n'est pas trop grave. Tout à l'heure, avant le loup garou, en fait, c'est parce qu'il y en a un qui connaissait qui le proposait en plus, et j'y avais pensé à le faire. Donc, j'avais dit à ma collègue « *qu'est-ce que tu en penses sur le jeu ?* » Je suis quelqu'un de plutôt effacée en retrait en disant « *je te laisse gérer* » et tout, j'ai dit « *eh bien écoute, moi j'ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c'est n'importe quoi, on arrête* ». Et au final, eh bien, j'ai vu que ça passait, je l'ai regardée, je lui ai dit « *qu'est-ce que tu en penses ?* » Elle m'a dit « *non, c'est bien* », j'ai dit « *on continue* », voilà ! Après, on aurait vu que ça ne passait pas, on aurait arrêté. Puis pour tout, c'est comme ça. Enfin, je veux dire demain, ils m'auraient dit « *oui, je sais faire du vélo* » on serait allés sur le terrain de bmx, au final, j'aurais vu que c'était n'importe quoi, j'aurais dit « *tant pis on arrête* », c'était pareil, question de bon sens, et puis voilà, super. Tu gères comme ça quoi. »

## Vivre le moment présent - Marine x2

« Tu vois, je ne regarde pas la météo, parce qu'on peut jamais être sûr. Je préfère regarder le ciel au moment où il est là et me dire « ça, c'est plutôt un nuage qui porte de l'eau ou pas trop. On va voir d'ici une heure, peut-être que ça changera », machin. Mais je ne fais pas confiance à la météo. [...] (elle allume une cigarette) J'aime bien vivre le moment présent. Je n'aime pas prévoir, parce qu'en plus, je n'arrive pas à m'y tenir. Tu dis à mamie : « je serai là à midi ». Voilà, il est midi et demi, puis je suis à quarante bornes de chez elle. Tant pis. Donc, je n'aime pas prévoir : « il n'y a plus rien à voir ! ». Je parle d'un truc, j'en arrive à un autre. Je m'embrouille un peu dans mon esprit. [...] [Vivre le moment présent ?, ça], je le recherche. Sinon, je m'imposerais d'autres trucs je pense. Là, je m'impose de vivre les moments. Je m'impose de bien vivre de... Si ce n'est pas bien, si je ne suis pas bien, je ne vais pas me plaindre aux gens que je ne vais pas bien. Je vais décaler et puis je vais faire un autre truc ailleurs. Je n'ai pas de raison d'imposer mon mal, mon maux... mes maux, mais du coup, j'ai par contre à m'imposer de moi, à faire en sorte d'être bien. Donc, si ce n'est pas comme ça, c'est en faisant autre chose, et je vais faire autre chose. »

## « Je pense qu'il y a toujours une part de toi » - Indra

« Non. Je pense qu'il y a toujours une part de toi, qu'est-ce que tu attends de ton animation. Parce que tu peux toujours faire de l'animation, je veux dire, de l'animation facile, mais je n'ai pas envie de la dégrader parce que c'est pas... mais tu peux faire de très bonnes animations sans beaucoup de temps de préparation, et tout ça, mais qui ait quand même des... Il y a des structures qui ne connaissent pas forcément l'animation, et ce que tu peux en tirer, et du coup, qui se contentent de la garder. Mais je pense que quand t'es animateur, tu peux apporter plus que ça aux jeunes. [E : Tu peux apporter quoi ?] Rien que vraiment la rencontre entre toi et eux. Parce que si t'es là comme un surveillant de collège, voilà c'est bien mais ils vivent leur vie entre eux et du coup t'as... enfin... je sais pas, t'es pas... l'échange, tu peux leur apporter de l'échange, et du coup c'est dans l'échange que tu les fait accrocher sur certains points, tu vois sur quoi ils accrochent, tu vois sur... je ne sais pas, ce n'est pas une relation de copain non plus, mais il y a quand même de ça quoi. »

## « Tu n'es pas animateur, t'es toi qui animes » - Indra x2

« Moi, je pense que quand tu connais un peu le milieu médical, tout ça, ça t'aide à voir que... bah oui, c'est un obstacle dans ta vie, mais ce n'est pas une fatalité quoi. Du coup, ça influe sur l'animation. C'est les deux seuls jobs que j'ai déjà exercés dans ma vie, enfin... il y a des points communs... beaucoup en tout cas, parce qu'il y a pas mal de choses qui peuvent se mettre en lien quand même. [E : Ça se complète, c'est ça ou ce n'est pas ça ?] Oui, je pense que ça se complète. Je pense qu'en fait, tout peut compléter l'animation. En fait, comme tu n'es pas animateur, t'es toi qui animes, du coup, tu animes avec ce que tu as en toi. C'est toujours... enfin c'est beaucoup plus facile d'animer à partir d'un truc que tu maîtrises et que tu aimes bien. Moi je ne dis pas que c'est impossible de... Enfin qu'il ne faut quand même pas non plus te cantonner à ce que tu sais faire et à ce que t'aimes faire parce que c'est un peu égoïste quoi mais... mais ouais, ça aide quand même... [E : Du coup, les animateurs ils sont... dans leurs actions, ils sont en fonction de ce qu'ils sont aussi ailleurs, c'est un peu ça ?] Moi, je pense oui. Ouais, je pense que... C'est quand même... Et c'est pas vrai que quand t'es animateur, c'est vrai avec tout, tu ne peux pas enlever... Je ne suis plus Indra untel, je deviens Indra animatrice, enfin, c'est pas comme ça, et puis, en plus, surtout quand t'es dans le social, t'as forcément tes affects qui jouent, t'as tes émotions, ton état d'esprit du moment. »

## Échanges entre animateurs - Indra x2

« Ça fait tout ! (rires) Ça change tout... d'un séjour à l'autre, parce que ça... si tu rentres un peu dans les mêmes délires ou que tu as les mêmes envies, c'est cool et du coup, ça te pousse à... voilà ça te pousse à faire des trucs quitte à se prendre un peu la tête mais voilà, ça peut aussi... mais que c'est des rapports entre personnes, et des fois, ça se passe vraiment bien et que... et qu'il faut quand même que ça se passe, et qu'il ne faut pas tout dramatiser. C'est vrai que... comme dans toute équipe, c'est important qu'il y ait de la cohésion, mais en même temps, c'est pas un groupe de copains en vacances. [E : Parce que toi, t'en as fait des séjours différents, t'as rencontré des équipes... ?] Oui, oui ! Carrément différentes. Bé que... aussi que chacun a son expérience et son... Enfin, des fois, c'est clair que tu n'es pas aussi à l'aise quand tu commences en animation ou que quand tu as déjà fait plusieurs séjours. Mais que du coup c'est aussi de l'échange... Oui, c'est quand même pas mal d'échange parce que t'as même des gens qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience mais qui connaissent plein de techniques nouvelles, tout ça. Donc il faut être prêts à... ouais faut être prêt à s'adapter. [E : Et c'est quoi ces techniques nouvelles ?] Des jeux, des manières de... je ne sais pas, de gérer un conflit, de créer des équipes, ouais de rythmer le quotidien et voir où on est. Ouais que rien n'est jamais acquis ! [E : C'est des choses qui sortent d'où ?] Principalement de ce que tu as vécu, et du coup ce qui ... de ce que tu fais en dehors de l'animation, on en revient au même. »

## Animateur un jour ou les frontières de temps... (Bonjour Madame, vous pouvez me passer les chips ?) - François x2

« T'as confiance, tu déposes ton enfant le matin, tu repars tranquille la journée, tu viens le rechercher le soir. Je pense que c'est important. [...] Du coup, tu commences, si tu... c'est pareil, si t'as confiance en toi et si les parents ils ont confiance en toi et bah ce sera plus facile pour les enfants. Franchement, l'animation c'est une question de confiance. Si les enfants ils ont confiance en toi, toi, t'as confiance en toi, les parents ils ont confiance en toi, ça peut que bien se passer. [E : Pour toi ça participe à la confiance...] La confiance ouais... Ça participe à la confiance d'aller parler aux parents, de parler même quand je les vois à l'extérieur, les parents, je suis obligé de dire un petit bonjour, comment ça va, pas grand-chose en fait. On parle à l'extérieur. Comme ça, ils se disent pas : « ah, en fait c'est qu'un mec qui est bien en tant qu'animateur, il est... il prend aussi des nouvelles dehors » parce que si on me voit dehors je suis un gros con, ils vont dire : « bah en fait c'est un gros con ce mec-là et il fait genre devant nous mais en fait, si ça se trouve, même quand on n'est pas là avec nos enfants il fait n'importe quoi ». Du coup, rester le même animateur, c'est une image que tu dois avoir. Après, je sais c'est moi je joue pas un jeu du coup... dire bonjour aux parents à l'extérieur tout ça je sais que... il y a même des parents, je les vois à l'extérieur... ils ont mon numéro tu vois... ils s'en servent pas forcément... mais ils ont mon numéro. »

## Un uniforme scout, une attention accrue - Davy x2

« Mais non, je fais hyper attention. Je suis peut-être un peu trop réfléchi probablement, ce qui peut être un peu embêtant pour ceux qui sont avec moi, mais... Non, moi, j'essaie de... Du fait, maintenant, de mon implication dans le scoutisme, déjà, je l'étais avant de faire très attention, mais maintenant je le suis encore plus, parce qu'il ne faut pas oublier que même si... on n'est pas en uniforme, on essaie de faire attention, déjà, nous, dans... « le scout est pur dans ses pensées, dans ses paroles, dans ses actes », et on essaie de le faire au quotidien. »

## Et puis, je fume - Marine

« Je fume. Alors du coup, je dois laisser mon groupe parfois. Parfois... Bon c'est pas trop... »

### - Interactions entre microsystemes

## L'anniversaire de Tiffanie - Tiffanie

« Puis après, de toute façon, on est grands, donc c'est à nous de gérer notre vie, je veux dire... enfin, hier soir, oui j'ai fêté mon anniversaire, bien sûr, je n'ai pas fait non plus une nuit blanche quoi. Au bout d'un moment, j'ai dit « *je rentre* ». Il faut dormir quoi, il faut assumer. Donc voilà ! Après oui, j'aurais pu enchaîner hier ma soirée et ce matin, sauf que je n'aurais pas été dans le même état, donc je n'aurais pas travaillé de la même manière. Après, c'est à toi aussi, tu es adulte, tu connais tes limites, donc c'est à toi de gérer. [E : Mais, ça c'est tous les ans ton anniversaire (rires) pendant le centre.] Non, je ne travaille pas en août. [...] C'est pour ça. Après, c'était un exemple. Mais je vais dire que quand tu as une soirée ou autre, c'est aussi à toi de gérer et de savoir ce que tu fais, où tu le fais *et cætera*. C'était l'exemple le plus frais on va dire (rires). »

## L'après pour s'en remettre - François

« Franchement, c'est un truc euh je kiffe faire tous les ans sinon je serais pas là... et euh... ouais si j'enquille deux mois euh... C'est pas pour l'argent... Si tu fais deux mois pour l'argent euh... tu vas pas supporter. [E : Ah oui ?] Ouais, parce que franchement, deux mois, déjà un mois à la fin t'es cassé. Du coup, le deuxième mois, déjà il y a la fatigue qui s'accumule. Donc ouais, si je le fais c'est parce que j'aime ça, j'aime être avec les enfants, j'aime le fonctionnement, comment ça se passe, et limite je préfère, c'est limite des vacances pour moi. C'est un travail, mais c'est quand même des vacances parce qu'au final, je m'amuse avec les enfants [...] Après ouais je sais que ouais, à la fin du fin du mois t'es... ouais tu... il faut que t'aies une semaine pour t'en remettre. »

## 4 (6.2) - Microsystèmes

### 4.1 (6.2.1.1) - Animateur-enfant

#### 4.1.1 (6.2.1.1.1) - Spécificités ?

##### - L'âge des enfants

#### Culottes aussi courtes que leur attention - Quentin

« Parce qu'il faut savoir que... dans l'animation... tes petits... ils ont une... attention très courte. Tu fais un jeu avec des petits... tu... au bout de cinq minutes tu peux arrêter. Bé il y en a... il va pas aimer, du coup il va se retourner, il va se mettre en danger... il va regarder ailleurs... il y en a un il peut courir n'importe où... que chez les grands, l'attention elle est plus grande, et puis ils ont plus... tu leur dis « stop ! » c'est « stop ! »... qu'un petit tu lui dis « stop ! », il est capable de rigoler. Pis de partir courant quoi... donc voilà... [...] »

#### Loïc ne supporte pas les petits - Loïc

« Ouais il y a des fois on n'est pas d'accord avec ce qu'on... ce qu'on nous impose... [...] on nous impose (rires) de travailler avec les petits alors que je supporte pas de travailler avec les petits, par exemple... ça... ça ça m'est arrivé... on m'a mis une semaine avec les petits alors que je... j'arrive pas du tout à gérer les petits... du coup ça a fini en : « *je crie une fois, on passe une demi-heure à... à arrêter ceux qui pleurent...* » ... et voilà la... les journées c'était ça, c'était... (rires) donc ouais forcém... là forcém j'étais pas du tout, pas du tout d'accord. Et on m'a... on m'a changé dès que... dès qu'ils ont pu. (rires)

#### Pas les maters ! - Dimitri

« Moi, j'ai beaucoup de mal, c'est avec... c'est avec les pleurs... C'est... je... des fois je sais pas quoi dire, alors euh... genre « *ohhh je veux papa maman* », « *mon doudou il me manque !* », « *bah ouais... ! bah papa, tu le verras demain, enfin tu vas le revoir, t'inquiète pas...* » ... je sais pas quoi dire en fait, c'est... parce que moi je suis un peu brutal, en fait (rires)... un peu en mode pouf ! un peu brut ! Et j'aime bien dire les choses qui... qui me passent par la tête, et... bon c'est un point négatif à améliorer, mais euh... ouais, je \* suis un peu comme ça... (rires)... j'aime pas trop... j'aime pas les pleurs en fait quoi... voilà... c'est... voilà. Et j'aime pas les « *pipi caca* » des maters ! Non, non, non ! [...] (rires) Ça non, bah... ! Ah non ! Par contre les maters, s'il y a bien une chose que je ferais pas, c'est les maters ! [E : Non ?] Ah non, non ! Ah non, non ! Primaires ça va, mais les maters... [...] Ah non, c'est pas mon truc ! [...] Ah c'est... bah c'est... bah c'est des bébés ! C'est... Ils peuvent pas... moi je suis sportif... je suis un peu speed, donc les maters c'est... c'est... ça va lentement, c'est la sieste... c'est... c'est pipi, caca, dans la couche, c'est... voilà... ah non... ! (rires) ... non, je pourrais vraiment pas !... Non [c'est pas pour moi] ! Pis faut faire beaucoup d'activités manuelles... Ah, pas pour moi ! Non, non, non ! (rires) J'aurais pas... ! Non, non, je pourrais pas. Je perdrais patience, je pense... [...] Ouais. Il faut toujours les rappeler à l'ordre, faut les attendre, faut... oh non... ! pfff... non... non ! (rires) »

### Ils m'ont mis les maters - Pierrick

« L'année d'après, j'étais devenu... ça fait un peu prétentieux, mais disons que j'étais devenu un peu trop référent pour eux. C'est-à-dire qu'ils savaient que j'étais un anim 7 – 9, que j'étais un anim assez rôdé 7 – 9, que je savais ce que je faisais à peu près. Mais du coup, ils pensaient que j'avais trop pris la confiance alors que c'est juste que comme j'étais rôdé, j'étais plus moi-même quoi. Disons que je me lâchais plus, et ça ne leur a pas plu donc, c'est très vite monté. C'est ça qui est dommage, c'est que dans une petite ville comme ça, une fois que tu es plus dans les petits papiers, ça peut te retourner contre toi quoi. [...] « *Ils* », c'est la Com des Com, en fait, le gérant de la Com des Com et ses amis proches. Donc, en gros, le gérant de la Com des Com a des amis proches qui étaient généralement directeurs, et donc, qui étaient quand même un gros noyau assez solide et qui pouvaient faire pression quoi. Et, enfin, pression quoi, je dis « pression » c'est... qui étaient dans la hiérarchie, s'ils ne voulaient pas me prendre l'été d'après, ils ne me prenaient pas. Tu vois ? Alors que, je savais très bien les étés d'avant que si je postulais, j'étais pris. Donc, en gros, s'ils voulaient... Eh bien, je postulais pour les vacances d'été, pour les petites vacances, et la petite vacance d'après, ils m'avaient mis en maternelle. Alors qu'ils savaient que j'avais détesté la maternelle. Donc, j'avais pris ça pour un signe, je savais très bien qu'ils ne voulaient plus trop que je postule. Donc, ils m'avaient mis en maternelle, comme ça, ils étaient sûrs que ça allait me vacciner, et voilà. [...] Eh bien, je suis allé quand même faire la semaine de maternelle, mais après, je n'ai pas repostulé du tout. »

### Moyens, pas davantage - Thibault

« Mais de toutes façons, ça fait cinq ans q... enfin, que je fais ce centre-là et à chaque fois, je me retrouve avec les moyens. Bon j'ai bien demandé à changer, on m'a dit : « *oui, oui !* », et comme je suis arrivé au dernier moment, on m'a dit : « *il reste une place, mais c'est chez les moyens !* ». Bon après, chez les petits, j'ai pas le... enfin, j'ai... j'ai déjà essayé hein, je... bien souvent, je demande de passer quelques journées avec les petits, mais c'est pas... Je le fais, mais voilà... je ferais pas un mois avec les petits quoi. [E : Non ?] Non ! (rires) Et puis les grands, avant je disais « *non* », mais je pense que l'année prochaine, si j'ai la possibilité de le faire, je le ferai. Parce que je savais très bien qu'avant... bah comme ce sont des pré-ados, ils aiment bien quand même le... le conflit, ils aiment bien rentrer dans l'altercation et du coup, moi ça me fait vite perdre mon sang froid... enfin, je vais rester poli hein, mais je vais quand même rentrer dans le conflit, pas d'une façon dont j'aurais dû et maintenant je sais que... ce serait bon, enfin... j'arrive à me gérer là-dessus. Donc voilà. »

### Tiffanie prend tout le monde - Tiffanie

« Tu prends ta tranche d'âge pour ses qualités et ses défauts. Je ne pense pas qu'il y a des tranches d'âge idéales en toute honnêteté. Donc, non. Des trucs à faire, oui. Forcément, tu n'as pas envie de... Ce n'est même pas gênant, on va dire. Mais tu t'en fous, tu le fais, puis voilà ! Je ne pose pas la question, de toute façon, ça fait partie... tu ne vas pas laisser le gamin comme ça. Tu te dis qu'il ne va pas... enfin, genre quand ils se font dessus, même si c'est chiant à faire tu te dis « *putain, il abuse* ». Tu le fais, il ne va pas y avoir quelqu'un qui va être payé pour faire ça quoi, c'est tout le boulot et point. Après, c'est un boulot, il y a des plus des moins, c'est comme ça. »



### Petits énergiques - Mélanie

« En tant qu'animatrice, ma première année je l'ai fait avec des 7-8 ans, un bon groupe aussi, bien remuant, ça met dans l'ambiance de tout de suite, il y en a partout, ça court partout à cet âge-là (rires), ils sont plein d'énergie. »

### Les petits, plus fatigants que les grands (Rythme et âge) - Steve

« Ce n'est pas du tout le même travail entre quelqu'un qui est animateur des 6 ans et des 12 ans. [Ce qui change ?] L'autonomie. Enfin, les grands généralement, ils sont autonomes pour la plupart. Tandis que les petits, il faut toujours être derrière eux. C'est plus de fatigue chez les petits et les grands, c'est peut-être un peu moins fatigant au niveau assistance, parce qu'on peut quand même souffler, les laisser faire des choses, tandis que les petits, on pourrait pas. Après, les petits, ils sont petits, ils sont tout mignons. [...] ça me fait du bien aussi de changer, j'ai eu l'occasion de faire un peu tous les groupes. » « Tandis que les grands, normalement, ils sont quand même plus habiles de leurs mains. Ils ont plus de facilités quand même à faire les choses... au niveau des activités sportives, c'est pareil au niveau de la fatigue de l'enfant, les capacités physiques que ça demande... il y a des jeux qui ne sont pas forcément adaptés aux petits et qui vont l'être pour les grands. »

### Des rythmes différents selon les âges - Axelle

« Après ça dépend avec quelle colo. Hum... J'ai fait des ados mais j'ai fait une petite semaine avec des 7-10 ans en équitation, bah là voilà c'était couché 21h, c'était toute petite veillée, et puis bon levé 7h du matin, par contre avec les ados c'est couché minuit, puis levé 6h. Avec les ados il y a moins de... moins de surveillance. Enfin, c'est pas... Enfin je veux dire à 13-17 ans [...] s'il y a une après-midi où... ils sont voilà, on est dans le centre, et que moi j'ai envie de me reposer et que mon collègue est là, et qu'ils sont 20 ados, bon bah voilà. Moi je vais m'allonger une heure et mon collègue... C'est différent alors que si on a vingt 7-10 ans, ah bah là non, faut être à deux et puis tout le temps être au taquet. Après je trouve que ouais le rythme des colos est très très très soutenu. De toute façon, à chaque fin de colo je me dis « *l'année prochaine je le refais pas !* » Et puis après au mois de juin, je me dis toujours « *ah si si je le refais, et cætera* ». Donc puis surtout dormir en tente c'est très dur. »

### 3 ans, déjà solo - Marine **x3**

Donc, j'ai appris avant de juger un gamin ou avant de lui parler, de lui faire machin, de vraiment être à l'écoute, à voir un peu comment ça se passe chez lui et comprendre qui il est déjà parce que c'est déjà une personne à part entière, peu importe l'âge, c'est déjà une personne à part entière. Même les maters, je leur parle comme s'ils étaient déjà solo, déjà tu vois, avec leurs caractères. De toute façon, ils l'ont déjà. Mais après, plus ils sont petits, plus ils ont l'influence familiale. C'est important de comprendre ça aussi quand tu travailles avec l'humain. Voilà, après les activités, ça aide à capter des trucs que tu n'aurais pas captés juste par la parole. C'est que c'est le principe du jeu de société où le gamin te dit : « *je suis mauvais en maths...* », « *vas-y, là, on va faire un jeu. C'est toi qui compte les points.* » Puis là, il déglingue tout, parce qu'il s'en fout. Il est en train de jouer et il ne pense pas qu'il fait des maths. Donc, l'activité en animation, ça permet de développer et de capter des connaissances que tu n'aurais pas faites naturellement. Bon alors... »

## Petit mais capable - Léa x2

« C'est vraiment un partage avec les enfants, c'est aussi... je pense que ça les fait grandir aussi parce qu'ils ne sont plus avec leurs parents, il suffit qu'ils partent en camp et ils deviennent plus autonomes, et je pense qu'on participe aussi au fait qu'ils grandissent un peu. Je pense aussi parce que c'est vrai que... nous on n'est pas derrière eux tout le temps. Si on leur dit... Il y en a ils vont dire « *j'ai soif* ». « *Eh bien, c'est bien, tu prends un verre, tu te sers* ». Alors que, je pense qu'il y a des parents « *ah tu as soif, tiens un verre* ». Eh bien, non, tu te sers, tu es grand. C'est pas parce que tu n'as pas 5 ans... tu peux faire les choses par toi-même. »

## Un risque consenti aux ados - Indra

« De partir en bivouac comme ça ? Non. Mais en même temps, ça engage complètement la responsabilité du directeur. Et du coup, je pense que tu ne le fais pas non plus avec tous les groupes de jeunes. Mais à partir de 14 ans, tu as le droit de laisser des jeunes en autonomie. Du coup bah après, c'est clair, je comprends que le directeur ne veuille pas le faire mais en même temps, pour l'avoir vécu en tant que jeune, c'est génial quoi ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t'as un plan, t'as un endroit où aller où tu es accueilli. Enfin... Pour moi, c'est chouette. Mais je comprends que ça ne se fasse pas partout. »

## Les ados et les risques - Thibault

« [E : Hum, hum. D'accord. Donc, c'est pas particulier à ces enfants-là ?] Non, je pense que c'est... non ! Après, ça dépend le groupe d'enfants, enfin je sais que... il y a des groupes d'enfants... enfin j'en ai pas connu personnellement, mais je pense qu'en fai... en créant un certain groupe d'enfants, on pourrait avoir un... un groupe qui veut aller plus vers des... des nouvelles activités ou des trucs un peu moins sécurisants, alors je pense au canoë, au kayak, au... au rafting, ou des activités comme ça, qui sont vraiment... mais du coup, je pense plus chez les ados, la prise de risques. [E : Tu penses que c'est plus présent ?] Ah oui. Bah je toute façon, je pense que l'a... enfin je pense, je suis sûr que l'ado, il aime bien les situations un peu... Euh la prise de risques, enfin les...les... les premiers... bah les premières expériences un peu, qui ne sont pas toujours sécurisantes quoi. [E : Hum, hum. Hum, hum. Ouais... C'est propre à cet âge-là un peu... ?] Oui. Ouais... »

## Un groupe trop grand, une séparation formaliste, en fonction de l'âge - Mélanie

« Euh... bah on avait parlé, par exemple, en réunion pour des groupes, parce que nous, vraiment, on a vraiment des gros groupes vraiment vraiment faire une séparation, par exemple entre les 7 ans et les 8 ans, pas faire de gros groupe parce que ça devient pesant, c'est des fois c'est lourd à calmer 40 enfants, euh... même pour les activités d'un seul coup, les gens, ils nous voient arriver en nous disant : « *vous avez 40 enfants (rires), ça fait beaucoup* ». « *Bah oui, on n'y peut rien* ». Pour l'escalade, c'est pareil, on a dû faire des petits groupes pour les séparer, pour qu'ils puissent y aller à tour de rôle, vraiment les gros groupes c'est vraiment un problème... »

- Enfants à risques

Les aventuriers et ceux qui ont peur - Loïc

« Euh... Bah euh... il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, on va dire... [...] Ils étaient en mode « *allez, on y va, on va à fond !* » Donc il faut les rattraper, on dit « *hein ! Attendez nous, on a besoin de vous, vous avez besoin de nous, vous nous attendez...* » Donc il faut réussir déjà à les contenir... et de l'autre côté, il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer... et du coup tu leur dis « *viens toi ! Toi t'as l'air à l'aise tu voulais partir, tu vas... tu vas l'aider, tu restes ici, tu vas l'aider...* » et moi pareil, on reste derrière, on les aide, on les pousse, on les laisse pas... il faut qu'ils restent avec le groupe de toute façon... quand il y en a un qui en a marre, on fait « *allez ! On ralentit deux secondes, on prend une pause...* » et... à la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à... à faire ça... d'avoir réussi à faire un truc aussi... aussi risqué, et aussi... aussi unique, je crois parce que... je pense que c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça... ouais, à la fin ils étaient tous heureux, tous fatigués mais heureux, mais... ils ont bien suivi les règles et les recommandations et... ça s'est... ça s'est bien passé... Voilà. »

Enfants à risque et facteur X - Steve

« [E : Oui, ça c'est quelque chose qu'on a dans un coin de la tête ou bien non ?] Non, enfin, il faut avoir aussi une confiance envers les enfants quoi. Après on sait quels enfants sont à risque... qui pourraient essayer de courir, qui pourraient fuguer ou ce genre de choses quoi. Il faut avoir un œil encore plus attentif sur certains enfants. Après d'autres enfants qu'on connaît un peu mieux, qu'on a plus l'habitude de côtoyer, on peut savoir comment il va réagir. Mais ouais c'est plus vraiment cibler les enfants qui méritent vraiment beaucoup d'attention, ce sont eux les plus dangereux... [...] pour eux et pour les autres. [E : Et vous en parlez ou c'est quelque chose qui ne se dit pas ça ?] Enfin, si, on est tous conscient, enfin on essaye de toujours avoir un animateur qui regarde un petit peu l'enfant ou c'est à nous, dans notre organisation, de veiller à ce qu'il soit en toute sécurité à nos côtés. [E : Tu dis « *il y a certains enfants* », comment on fait pour savoir lesquels c'est ?] On les repère vite en général. Enfin généralement, des enfants à risque le directeur\* enfin va nous le dire si vraiment il y a un risque important, qu'untel a réalisé des fugues avant, il va nous dire « *jette un œil particulier* ». Eh bien, c'est toujours pareil, c'est le dialogue quoi, le dialogue avec la direction ou entre animateurs. Par exemple, un animateur de la structure m'a dit de faire attention à tel enfant, et il m'a dit « *à tel coup, méfie-toi* ». Après nous aussi, on le voit de nous-mêmes, certains... Après il y a des enfants qu'on ne pourrait pas se méfier, du jour au lendemain, qui pourraient complètement changer... Après, ça c'est en dehors de... on ne peut pas le deviner non plus, on n'est pas devin. Mais généralement, il y a quand même des... on s'en rend compte quoi dans leur comportement de la vie de tous les jours. Il y a des indices quoi, enfin, l'enfant qui est toujours violent avec les autres, ou pareil, qui a du mal à parler avec les animateurs, c'est le genre de comportement qu'il faut faire attention. [E : D'accord ! Donc, ça c'est les indices pour toi ?] Oui voilà. [E : Ouais. Et quand tu dis... Donc ça c'est apparemment des indices pour des enfants que t'aurais repérés comme ça, mais tu disais, tu as dit aussi « *Eh bien, certains, on n'aurait pas cru* ».] Eh bien, des moments, on peut faire confiance à un enfant, puis du jour au lendemain, eh bien... tu ne sais pas ce qui se passe dans sa tête et enfin il fait une phase, on n'aurait pas pu imaginer quoi. [E : Et il y aurait des indices aussi par rapport à eux ou non ?] Franchement, c'est dur quoi. C'est dur. C'est pour ça qu'il y a toujours un facteur x qu'on ne peut pas maîtriser. »

- Plutôt profil ou situation ?

« *Enfants supers* », « *enfants ingérables* » - Loïc

« Pour moi l'aventure... ? en colo ? Bah déjà moi quand je pars en colo c'est déjà une aventure pour moi... parce que je sais pas exactement où je vais... je sais pas avec qui je vais tomber que ce soit en animateur, en directeur ou en enfant... des fois on peut tomber sur des enfants supers... des enfants très épanouis... qui sont prêts à tout faire et des fois on tombe avec des enfants ingérables... des enfants malades... des enfants qui ont des problèmes psychologiques et là aussi c'est l'aventure on sait pas sur quoi on va tomber, on sait pas... mais on sait qu'à chaque fois on va tomber sur quelque chose de nouveau... et qu'il va falloir... c'est un nouveau *challenge*, et il faut réussir à trouver comment l'aider... on peut pas forcément l'aider mais au moins le soulager le temps de la colo... quand il y a des enfants qui passent toute leur soirée à pleurer, on se demande qu'est-ce qui va pas... quand on arrive à le savoir, faut réussir à trouver les mots justes pour... pour lui remonter un peu le moral... quand il y a des enfants qui sont vraiment très... très actifs, très avenants il faut réussir à les... à leur faire participer, à les faire venir... à limite, il y en a certains qui sont... qui sont repartis en disant « *ça y est moi... je veux devenir animateur... vous m'avez fait bosser... moi je... je sais ce que j'... ce que j'aime bien faire ça... j'aime bien mener les enfants... mener les autres... mener les activités...* » donc ouais ça c'est aussi un *challenge*... »

Voyons comment cela se dessine - Thibault

« [E : Oui, ça, c'est quelque chose que, on va dire que... c'est un schéma que tu... que tu reproduis, un peu ?] Oui. Oui. Un peu je le vois vite aux profils des enfants. Enfin, je peux avoir un groupe qui va être plus calme, bon... je vais arriver, je vais leur dire : « *bon avec moi, ça se passe comme-ci, comme ça* » ... à la fin de la première séance, je le... vais voir comment ça va se dessiner, par rapp... enfin, au fil des... des séances qui vont passer quoi. Donc, je m'adapte un peu au groupe d'enfants que j'ai. [...] c'est un peu bé... d'accord, enfin je propose plein de trucs, mais vous, vous devez... enfin, moi, je dois donner du mien et vous vous devez donner du vôtre quoi. C'est pour que ça se passe bien, si... sinon, enfin c'est pas la peine.... Après, c'est pas la peine, si... il y aura toujours un moment où... mais bon il y a un moment où on se sentira plus flic que animateur quoi. »

Revue d'effectif et pose de limites - Léa

« Après, ils vont plus nous tester par contre, c'est ceux qui testent le plus la limite pour savoir jusqu'où ils peuvent aller quoi. Mais comme on les connaît nous aussi, on nous a déjà dit à la direction de toute façon, ils nous montrent les effectifs, ils nous montrent les cas où il ne faut pas qu'ils soient ensemble ».

[...] Ouais, ouais, eh bien, c'est l'enfant turbulent avec sa mère, qui vit avec sa mère, que son père est en prison, cet enfant-là. Il a pris pareil, du papier-toilette, il a mis dans les toilettes, il a pris le briquet de sa mère et il a mis le feu. [...] Au centre, dans les toilettes, mais c'était au moment de l'école. Du coup, il a été viré. Du centre et du périscolaire, les deux. Ouais. Il est parti dans une autre école, oui, oui, il n'a pas pu... c'était trop... Il en fait tout le temps. On le voit avec des lames de rasoir dans ses poches. C'est tout de suite compliqué quoi. [E : Et tu parlais de barrière, c'est quoi ces barrières. Tu dis « *mettre des barrières* »] Oui, on met des limites. »

## Attention, allergies ! - Pierrick

« Oui ! Oui ! Enfin, genre j'éviterais peut-être les jeux où ils doivent manger des choses parce qu'on n'en connaît pas parfaitement leurs fiches sanitaires, qu'on ne sait pas... On ne sait jamais une allergie est si vite arrivée, maintenant, il y en a de plus en plus, j'ai l'impression « *il suffit qu'il mange du chocolat et qu'il soit allergique à un truc qu'il y a dedans, et il bouffe, il gonfle* », voilà. Donc, toi, tu évites ce genre d'activité sans au préalable connaître leurs fiches sanitaires et tout ça, sinon, non. »

## Animhandicap - Omayma

« ... donc j'ai travaillé une semaine. J'étais sur un enfant porteur de handicap. [...] C'est un enfant autiste... Ouais c'était un enfant... [...] Bah en fait, j'étais avec lui non-stop, enfin... en fait il a besoin d'un animateur qu'avec lui constamment... parce que bah on sait jamais ce qui peut se passer, il peut avoir des comportements imprévisibles... du coup, il faut vraiment un animateur avec lui, que ce soit à la piscine, en sortie ou... ou dans la structure. Donc j'étais avec lui tout le temps... bon ça va c'était pas un enfant... c'était un enfant qui parlait, qui marchait très bien, qui a une bonne motricité, il y avait pas de souci... c'est juste que voilà, à un moment donné il avait des... bah il avait quelques problèmes... et donc du coup j'é... j'étais rattachée à lui pour... pendant cette semaine-là. Ouais, et ensuite j'é... euh sur un enfant porteur de handicap... après ça dépend... par exemple, ça dépend des vacances parce qu'après j'ai travaillé sur Honoré en octobre et... et là j'ai été aussi de temps en temps sur un enfant porteur de handicap... Lui, par contre, il était autiste mais il parlait pas... Il parlait pas... il comprenait très bien, il y avait pas de souci, il était... ouais il était autiste, donc j'étais avec lui de temps en temps... encore aujourd'hui hein on l'a vu grandir, il y a pas de souci... tout va bien... mais on est avec lui, quand il le faut quoi... Mais la plupart du temps je suis animatrice « normale » entre guillemets hein... je suis sur un groupe d'enfants... donc voilà. [E : Ça change beaucoup de choses, quand tu dis « normale » entre guillemets ?] C'est pour ça que je dis entre guillemets ! (rires) Parce que c'est... c'est... est-ce que ça change de passer à... bah c'est autre chose, parce que du coup, là, quand je suis animatrice... admettons, là je suis animatrice... enfin, je suis... je suis déclarée pour un enfant porteur de handicap, mais là pour l'instant il est pas dans mon groupe, donc il a... ouais, non, il est... en fait, j'ai des hyperact... euh j'ai des hyperactifs... tout est... il y a plein de trucs, c'est hyper compliqué à comprendre... (rires) ... je suis désolée hein ! Tu dois pas tout comprendre ! En fait, c'est des hyperactifs. Du coup, dans mon groupe j'en ai... j'en ai un qui est là, mais qui est en camping... avec une collègue à moi... du coup, moi là je suis avec... bah avec tous les autres... mais ça change pas... pfff... qu'est-ce que ça change ? Bah du coup, quand je suis animatrice « normale » entre guillemets, j'ai pas envie de... que ce soit un gros cliché mais bon quand on est que pour un enfant, c'est quand même particulier... bah là du coup, c'est un pour douze... du coup, je dois m'occuper des douze enfants... Enfin, de tous les enfants mais je suis... c'est un animateur pour douze, enfin maintenant pour 10, l'été... donc je suis pas qu'avec un seul enfant, il a pas que toute mon attention, là j'ai l'atten... enfin, je dois donner de l'attention à tout le monde, je dois m'occuper de tous, avec mon collègue... Bah c'est autre chose quoi, c'est différent, après j'aime les deux... »

## Autismes (Spécificités ?) - Thibault

x2 « Donc du coup, c'est possible aussi que l'animateur qui soit en difficulté avec l'enfant change et ne soit plus être avec cet enfant. [E : Et c'est une association où les enfants sont atteints... ?]... de troubles envahissants du développement et plus principalement d'autisme. [...] C'est... enfin ça dépend, il y a plein de profils différents, mais à... à la base, donc c'est des difficultés à... à avoir un

contact social avec les... les... les gens qui l'entourent... généralement, enfin, à la base, on a l'image de l'autiste qui est dans sa bulle, qui va dandiner sur sa chaise, et... mais après, il y a plein de profils différents, il y a des enfants qui vont... qui sont verbaux et il y en a d'autres qui ne sont pas verbaux, il y en a qui sont... qui sont dans l'interaction, donc, ils vont ch... quand même chercher un peu la communication, avec soit l'animateur ou d'autres enfants ou d'autres animateurs. Il y en a non, ils vont pas chercher à communiquer plus que ça. Ça peut être... bah des situations de crises où l'enfant se sent frustré. Enfin l'enfant autiste n'aime pas déjà, il n'aime pas trop attendre. Donc, du coup, l'attente, ça peut être difficile à gérer et pour lui et du coup pour l'animateur quand le... l'enfant monte en pression. [...] Bah ça dépend... des moments, il va juste s'énerver, crier et puis te faire comprendre que bon bah... à la piscine, c'est tout de suite, c'est pas dans dix minutes. Puis bon bah des fois, il peut te mordre, te tirer les cheveux, te mettre une petite beigne au passage. (rires) Et du coup, ouais voilà... Après, décrire l'autisme en général, c'est compliqué, parce qu'enfin... il y a tellement de profils différents de... d'enfants que... à la base, l'autisme c'est un enfant qui a du mal avec les... avec l... son environnement, les personnes qui l'entourent et qui va se rassurer dans des comportements similaires. Alors, le cliché de base, c'est le balancement sur la chaise, mais ça peut être collectionner des objets, le garder toute la journée dans sa main ou... ou un objet qu'il va garder tout le temps sur lui, un doudou, un... n'importe quoi. »\*

[...] « Si, il y a... si, il y a toujours, il y a un stock de jeux. Après, c'est des jeux, c'est pas des jeux comme nous on pourrait l'entendre, c'est... il y a pas des Monopoly, il y a pas des Cluedo. C'est des jeux qui restent basiques, enfin... où les règles du jeu, elles sont simples... et après, c'est... il y a plein de type de jeux, enfin il y en a... il peut y avoir des jeux musicaux, il peut y avoir des peluches, il peut y avoir des jeux où... où ils vont devoir sentir ou... des jeux de sensoriel, ou... des jeux que nous on verrait plus, enfin... que les gens qui n'ont pas l'habitude de travailler avec des enfants autistes verraient plus pour des enfants de... de 2 ou 3 ans, des jeux... Mais après, il y a des jeux aussi... Il y a des enfants qui sont capables de faire des jeux plus élaborés selon leurs ressources cognitives. [...] C... On essaye de jouer avec eux, mais bon, des moments ça marche, des moments, ça marche pas. Soit ils jouent tout seuls, soit après, on peut jouer avec eux cinq minutes, et puis après, ils vont... ils vont jouer tout seuls ou ils vont vouloir faire autre chose ou... Après le but, c'est de... Si on a commencé de faire un jeu, enfin de tenir maximum le jeu avant de... avant d'arrêter. Parce que ça peut arriver que des enfants qui vont vouloir faire le jeu et puis deux minutes après, ils vont dire : « *ayé, c'est fini ! On fait autre chose quoi...* ». Du coup, ils font ça toute la journée... Ils tournent... [E : Ah oui... Et je pose... enfin... ils jouent pas entre eux ?] Non. Enfin... c'est arrivé, ça arrive, c'est rare... Après, c'est à nous, pareil aussi de mettre en place la situation pour que les enfants jouent entre eux, mais c'est extrêmement rare que ça vienne d'eux-mêmes. Ça arrive. Il y a quelques enfants où on sait qu'ils vont aller vers l'un, vers l'autre, mais généralement non, ils... on va pas se dire : « *tiens, si on se faisait le jeu...* ». C'est assez rare quoi. [...] Ça peut arriver euh... alors jouer oui, enfin après, ça... enfin ça arrive qu'ils peuvent échanger entre eux à des moments des phrases, jouer après oui, ils peuvent jouer entre eux, mais il faut vraiment qu'on ait, enfin qu'on soit sollicité en fait, du genre : « *tu as le ballon, vas-y, donne-le à untel, relance le ballon* » et puis après la situation de jeu, elle se crée, mais... ça arrive rarement qu'ils se rencontrent dans la pièce et qu'ils se disent : « *tiens, vas-y, je te lance le ballon, tu me le relances* ». [...] Après, enfin, ça peut être... Je prends l'exemple de la balade où ils vont marcher côte à côte et puis... ou par exemple on s'arrête sur une aire de jeux, bé il y a le truc à... je sais pas comment ça s'appelle, enfin un balancier quoi, où faut être deux... du coup bé ils vont s'y mettre, et ils vont interagir entre eux. Après, les enfants verbaux pareil, ils... à des moments ils échangent rarement t... enfin tout seuls... enfin, bien souvent, on dit : « *bon untel va demander à un autre*

*enfant... »*, et puis du coup, la situation, elle se crée. [...] C'est pas... Enfin, c'est rare dans le sens où tout le monde pourrait l'entendre, enfin c'est... ils vont pas avoir des conversations d'une demi-heure entre eux comme nous on l'entend, comme... comme nous on pourrait discuter avec n'importe qui quoi... ou jouer avec n'importe qui. Après, il y a des enfants, pareil, qui vont dans des aires de jeux et donc il y a des enfants donc neurotypiques, donc sans autisme et les enfants, enfin l'enfant avec autisme préf... enfin va vers ces enfants-là et du coup, il... là il... sans forcément communiquer, enfin, verbaliser avec eux, il va jouer et il va attendre son tour pour descendre le toboggan, il va refaire le tour, enfin... ça arrive. [...] Ah, oui... Il y a des enfants, non [il n'y a pas d'évolution lors d'un séjour]. Enfin, il y a des enfants, ils vont évoluer, et puis on va les revoir un mois après, ils vont avoir régressé, enfin ce qu'ils ont acquis n'est plus là où n'est plus acquis justement... et ouais après, oui, ils... enfin, il y a pas mal d'évolution chez les gamins que... enfin chez les enfants qui sont à la SATED. Il y en a non, malheureusement, il y en a oui. Il y en a plus qui évoluent que d'autres qui n'évoluent plus quoi. [...] Bah ça peut être... enfin, la diversité des aliments qu'il va manger par exemple, enfin... ça peut être un enfant qui mangeait rien ou qui ne mangeait que des gâteaux en arrivant et qu'un an après, il va manger... il va manger de la salade, des tomates... »

### Autismes - Charlotte

« [avec la SATED ?] Sur le week-end, c'est très condensé. [E : Et apparemment, l'accompagnement, il est différent sur les enfants ?] Oui. L'accompagnement, il est différent, puisque chaque enfant est différent et qu'ils ont tous leur spécificité. Chaque autisme est différent. Et du coup, il y a des niveaux d'autonomie différents. Encore, il y a des enfants qui sont beaucoup plus autonomes, avec qui on peut faire plus de choses. C'est pareil, les activités souvent, on est séparés en plusieurs groupes parce qu'il y a des activités qui sont plus accessibles à certains enfants que d'autres. Il y a des enfants qui ne sont pas capables de faire de l'accrobranche, parce qu'au niveau psychomoteur, ça ne suit pas. Alors que d'autres vont pouvoir le faire parce qu'ils en sont capables. Du coup, les activités, elles seront adaptées aussi aux enfants, et le niveau de développement est différent en fonction de chaque enfant. Donc, à chaque fois, c'est adapté aussi. [...] Si je prends par exemple, je ne sais pas, Julie que tu dois connaître, « *enfant ?* », mais qui est quand même une enfant qui a vachement évolué, qui a 13 ans, qui peut faire beaucoup de choses, qui verbalise, qui parle, qui est propre, qui fait beaucoup, beaucoup de choses. Puis, à côté, on a Enzo qui a 12 ans maintenant, et qui lui est très peu autonome, qui ne verbalise pas, qu'il faut changer, qui porte des couches, ses centres d'intérêt sont très restreints, ça se limite à la musique et à la balade. Alors que voilà, il y a des enfants qui peuvent avoir les centres d'intérêt beaucoup plus vastes, qui vont pouvoir s'intéresser, et qu'on va pouvoir aussi intéresser à beaucoup de choses, et leur faire découvrir plein de choses. Là pour le coup, on essaie même si les centres d'intérêts sont restreints, on essaie, mais ce n'est pas toujours facile quand même de trouver l'intérêt. Du coup, c'est vrai qu'il y a des enfants, avec qui les journées, ça tourne plus autour de tout le temps les mêmes choses. Ça peut être assez répétitif alors qu'avec d'autres moins. Donc, c'est pour ça que c'est bien aussi de changer. Ce n'est pas moins intéressant pour autant, mais il y a des enfants, on va être plus dans la répétition, et d'autres beaucoup moins. Voilà ! »

### « On fait l'accueil d'enfants handicapés » - Mélanie

« Donc, ouais cette année-là j'en avais quelques-uns, mais après je sais qu'il y en avait aussi qui avaient des problèmes de santé qui faisaient *et cætera*, qui faisaient... qui étaient comme ça parce qu'on fait aussi l'accueil d'enfants handicapés ici... donc f... il y a... on gère de manière différente. On

va plus... ils vont plus... on va plus être concentrés sur eux. On est toujours notre groupe, on s'occupe toujours de notre groupe, mais on a toujours un œil dessus parce qu'on sait qu'il peut y avoir un problème. Donc, c'est le cas avec plusieurs enfants qui (c'est les collègues qui m'embêtent) qui sont là et qu'il faut surveiller. Sinon ça se passe bien en général avec eux. [...] On avait un enfant autiste. Donc, il fallait... il fallait souvent le surveiller parce que d'un seul coup, il prévient pas, il s'en va en courant et d'un seul coup, les enfants viennent me voir en lui disant : « *bah il a fait ça* ». Ouais. Il avait des manies du style, on a un préau et il y a des barres sous le préau et entre la toile du préau et la barre, il y a un espace et il essayait toujours de loger les ballons entre cet espace-là. À un moment, il a enlevé toutes les protections des chaises qu'il a balancées par les fenêtres... enfin c'était que ça en fait. Il s'enfermait dans les toilettes *et cætera*, enfin... il fallait tout le temps être derrière lui. Donc, là maintenant, il y est plus. Là, en ce moment, on a une petite fille qui parle pas et ses parents nous disent aussi qu'elle est autiste. Donc, c'est pareil. Il faut toujours avoir un œil sur elle, parce qu'elle est toujours à faire des bêtises, les enfants viennent se plaindre comme quoi elle les a tapés ou *et cætera*. Mais après, ça va. Elle est... elle est calme, elle nous écoute. Il y a pas de souci. Juste de temps en temps, forcément elle va faire une bêtise, mais c'est comme les autres, ils sont pas mieux (rires) sur certaines bêtises donc bon ! »

### Jane - Dimitri

« Par contre c'est plus les sorties qui me... incertitude un petit peu... [...] Bah ouais, s'il y a un gamin qui... bah si on perd un gamin... si on... (rires) Si... parce que apparemment il faut savoir c'est que dans le groupe des 9-11... eux ils... bah par contre eux ils ont morflé (rires) C'est qu'il y a une autiste... et cette autiste-là en fait, des fois pour rire, pour rigoler elle se... elle s'enfuit. Voilà, donc ça, ils étaient un petit peu incertains, tu vois, pendant les sorties tous les jours. Voilà...[...] C'est pas... bah elle... elle parle pas... et tu sais, on sent qu'elle est un petit peu ailleurs, enfin... elle est autiste hein cette... cette gamine-là... mais elle est très... elle est chouette hein ! ... mais des fois elle a un petit peu des absences, elle va te re... regarder, et pis elle va se barrer en courant ! ... voilà... quand tu l'as en camping « *woah* » ! [...] Je l'ai pas eue moi. Il me semble qu'ils l'ont pas eue non plus... mais quand t'es en sortie, ola ! ola !... ils parlent tout le temps de... bah elle s'appelle Jane, ils parlent tout le temps de Jane... « *ouais ! ola ! ola !* » oh ouais mais... C'est des petites situations comme ça qui peuvent créer de l'incertitude... en général, on passe à côté parce que... enfin on passe pas à côté mais on passe au-dessus parce qu'on sait que... bah chacun sait que... bah ici on est des bons animateurs, je le dis ici on est... ouais, on est des bons animateurs... C'est ce qu'il s'est dit à la réunion de fin de centre hier [...] avec l'équipe ! [...] On a fait un bilan de... de tout... du matériel... des locaux... des enfants euh... de la cantine, tout quoi ! C'était un gros truc hier... ça a duré, ouais facilement deux heures, ouais. Donc euh voilà... [...] en fait quand on fait une activité, on la lance... mais... bah c'est pareil, c'est comme le camping faut... en fait faut savoir ce qui p... faut imaginer dans sa tête... dans sa tête ce qui peut se passer en fait. Voilà, faut prévoir l... faut prévoir le coup en fait. Voilà. Il y a des fois où on peut pas prévoir... et c'est ce qui amène cette incertitude... par exemple dans les sorties, tu vois... prévois le coup mais... voilà ! (rires) [...] Moi je... enfin moi je me dis qu'il y aura pas d'incertitude. Peu importe ! C'est... ça va bien se passer ! C'est... pfiut ! ça va aller ! Voilà ! C'est comme ça qu'il faut réfléchir, sinon... ! Mais... je me dis dans ma tête, il peut se passer ça, ça, ça, mais ça va pas arriver... Euh... ça n'arrive jamais... parce que c'est bien cadré... ouais, voilà. »



« *C'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué* » - Steve x5

« Qu'est-ce que qui pourrait être amélioré ? Après, au niveau tout ce qui est nombre d'animateurs pour certains nombres d'enfants, moi, ça me paraît correct, tout ce qui est ça. Enfin, c'est théoriquement un pour douze. Après la ville de Wadors, c'est un pour dix. Enfin, un pour dix, c'est gérable, après ça dépend aussi le public quoi. Il y a des fois, un pour dix enfants calmes, et un pour dix enfants où t'en as 4 ou 5 qui sont difficiles à tenir. Ce n'est pas du tout pareil hein ! [E : Ah non ?] Ce n'est pas le même métier ! Après ouais, des fois c'est peut-être plus... enfin mettre plus d'effectif sur certains groupes qui le nécessitent. Mais déjà, il y a pour tout ce qui est... les personnes handicapées, il existe déjà des... Il y a un animateur, par exemple... pour un autiste, il y a un animateur spécifique à lui. [E : Exprès ?] Voilà, il passe sa journée. Après, c'est une organisation à voir aussi, mais il est là que pour lui en théorie. Après, il participe aussi à la vie du groupe. Mais, il a vraiment un animateur référent. Ça, c'est bien aussi d'intégrer les personnes handicapées quand c'est possible. Parce qu'enfin après, moi, j'ai déjà travaillé aussi avec un autiste, et il y en a qui sont intégrables, et il y en a où malgré tous les efforts, c'est trop compliqué quoi. La barrière, elle est trop grande quoi ! [...] Par exemple, à Honoré, il y en a deux. Il y en a enfin, c'est le jour et la nuit, ils sont tous les deux autistes, mais « autiste », c'est un grand mot. Ça ne veut rien dire quoi ! Les comportements, ils ne sont pas du tout pareils. Un enfant autiste, il va être complètement différent d'un autre enfant autiste. [...] Il y en a un, il a quand même des difficultés, mais enfin, il ne s'exprime pas tout ça, mais il arrive à suivre un groupe. Il peut s'intéresser à un jeu même temporairement. Tandis que l'autre, enfin il n'est pas gérable quoi ! Il va frapper ses animateurs, il va frapper les autres, il va partir en courant au milieu d'un truc quoi ! À un moment, ce n'est plus être animateur quoi ! On n'a pas les connaissances nécessaires pour répondre à ce genre de personne. Quand il est à peu près calme, ça va, mais dans des cas extrêmes, on n'est pas assez armés pour répondre à ça. [E : Ah ouais ! Il vous faudrait quoi alors pour ça ?] Soit avoir des personnes spécifiques chargées de s'en occuper ou alors, être mieux formés là-dessus. [E : Pourquoi ? Il vous manque quoi ? Il vous manquerait quoi ?] Les comprendre. Comprendre ce qu'ils font, comment les gérer... puisqu'on ne sait pas. Enfin, du jour au lendemain, on peut te mettre sur \* un enfant autiste et tu ne l'as jamais fait. Tu te doutes un peu de... Tu doutes un peu de... tu ne sais pas comment il réagit. Quand tu commences à connaître la personne, c'est un peu mieux. Mais tu arrives, tu n'as aucun outil pour t'aider quoi ! [E : Est-ce que c'est dur de les comprendre ?] Oui ! [...] Eh bien oui ! Tu ne peux pas les... Ouais, eh bien, déjà chacun a sa spécificité, ce n'est pas général. Donc, même si tu t'es occupé d'une personne pendant très longtemps, si tu t'occupes d'une autre, ce n'est pas du tout le même, ce n'est pas du tout pareil. [...] C'est complètement différent. Et maintenant, on ne peut pas les comprendre, enfin, il n'y a pas de dialogue possible. Donc, on comprend à force de l'observer comment il réagit, tout ça. Et enfin, même si les parents, ils nous expliquent. Dans certains cas, ils ne peuvent pas penser à tout. On n'a pas toujours la réponse à tout. Après, peut-être en étant mieux formés, on aura peut-être tous les outils nécessaires pour savoir, mais c'est compliqué quand même à gérer. Après, c'est bien d'essayer de les intégrer quand c'est possible, mais après, dans certains cas c'est trop compliqué. [E : Toi, tu l'as déjà fait ça alors ?] Ouais ! Ouais, je l'ai déjà fait ! »

« *L'enfant, on fait tout pour ne pas le mettre en danger* » (Action de protection) - Laurie x2

« En tant que... [E : Qu'animatrice.] Pour moi, la ligne à ne pas franchir, c'est dès l'instant où tu mets en danger l'enfant. Enfin, que tu te mettes en danger toi... enfin, à la rigueur, après que ça te retombe

sur le dos ou autre. Ok, mais dès l'instant où l'enfant lui-même est en danger, non, ce n'est pas possible par contre. Enfin, si par exemple, tu lui demandes de faire quelque chose, par exemple je ne sais pas moi... je ne sais pas d'aller chercher je ne sais quoi et qu'il y a des... Enfin comment dire, par exemple aller chercher quelque chose où il y a un long trajet, ou par exemple il va devoir traverser, il va devoir faire ceci, cela, et que moi je ne l'ai pas sous les yeux, pour moi là, on met l'enfant en danger. Même si après quand il est tout seul, quand on n'est pas là, il se fait peut-être pas prendre, mais nous on ne peut pas prendre ce risque et je trouve que c'est vraiment la limite, enfin que nous, on se mette en danger à la rigueur, mais pas l'enfant. L'enfant, on fait tout pour ne pas le mettre en danger. [E : Ouais. Ok ! Et c'est quoi, l'enfant, pour qu'il soit en danger ?] Après, l'enfant pour qu'il soit en danger, ça peut être ça, ça peut être quand on est en sortie lui demander d'aller chercher un truc où il va devoir traverser ou autre. Mais c'est aussi quand on est avec des cas difficiles comme ça. L'enfant peut être en danger, par exemple... »

- Conduites d'enfants

Fuite ! - Charlotte

« Ouais. Je pense qu'il y a des moments c'est plus difficile dans le sens où il y a des enfants qui sont compliqués et quand on a des... Enfin, je pense qu'il y a des enfants avec qui ça passe plus ou moins. Je pense qu'ils dégagent certaines choses qui sont... Je pense que ça dépend des gens. Je sais que moi je me suis déjà retrouvée avec des enfants avec qui je n'avais pas du tout de problème et que mon collègue, qui était en binôme avec moi ne pouvait pas, il n'y arrivait pas. Ça ne passait pas ou inversement. Moi, ça ne passait pas ou j'aurais eu tendance à m'énerver ou des choses comme ça. Oui, il y a des enfants qui sont plus moins compliqués. Encore une fois, je pense que ça dépend de chacun et de notre personnalité. Est-ce que cet enfant, il nous renvoie à nous aussi, et c'est plus ou moins difficile. Après, on est aussi là pour travailler avec tout type d'enfant, et on ne peut pas avoir que des enfants parfaits, tout beaux et tout mignons et qui font tout bien. Oui, il y a des moments où c'est plus difficile mais c'est aussi là qu'on s'adapte, qu'on travaille en équipe, qu'on en parle, et lui dire : « *toi là, va-t'en occuper parce que moi je ne peux plus* » ou qu'on sature aussi parce qu'on a pris en charge pendant toute la matinée. Je sais que cette année, on a un enfant de 3 ans et demi qui est très difficile à gérer dans le sens où c'est un enfant... C'est juste que la maman m'a dit en arrivant : « *faites attention, il a un esprit de fuite. Il s'est sauvé de l'école cette année, on a dû appeler la gendarmerie.* » Donc, il a trois ans et demi. C'est un enfant qui est un peu hyperactif, qui va dans tous les sens, qui va essayer d'ouvrir la fenêtre, qui se sauve dans les couloirs, qui se faufile un peu partout, qui en plus présente un peu les troubles du langage et au niveau de la parole, qui a des troubles de comportement après aussi avec les autres enfants. Il est très agressif, il tape beaucoup, il communique peu, ou il arrive à jouer tout seul, mais dans cas-là, il va s'en aller, il va s'échapper. Donc voilà. Où les animateurs, ils peuvent dire : « *c'est difficile, c'est compliqué* ». Et du coup, moi-même, si je suis directrice, pour le coup, je suis passée en animatrice pour voir un peu comment ça se passait et qu'est-ce qu'on pouvait faire, et comment on peut essayer d'adapter et de voir avec le reste du groupe parce qu'on a quand même 23 autres à s'occuper, et qu'à tout moment, il faudra un œil sur lui parce qu'il risque de s'échapper. Ce sont des moments, ça c'est plus difficile. C'est plus difficile ! Et donc, faire en sorte de se relayer au niveau des animateurs, que ce ne soit pas toujours les mêmes avec lui, parce que ça prend du temps, que c'est fatigant de surveiller tout le temps le même enfant. Voilà, d'essayer de se relayer pour que chaque animateur puisse aussi... que les autres enfants aussi

puissent profiter de leurs animateurs. Surtout que ce sont des tout-petits, les autres ont aussi besoin d'attention et si on est fixé tout le temps sur le même enfant, on a tendance à oublier les autres. Donc, on a mis un système de relais en place avec, ils sont trois animateurs sur le groupe. Et moi, j'y vais aussi pour les aider. Donc, on se relaye, et puis, comme ça, l'attention est partagée. Ça permet de garder un équilibre dans le groupe, mais c'est plus difficile pour ça. [...] Il ne s'est pas sauvé ! [...] Il a essayé ! [...] Oui, si, il a essayé. Il a essayé tous les jours ! Il s'échappe dans les couloirs. Il nous fait des petites frayeurs tous les jours mais parce que 30 secondes d'inattention et il s'échappe. Donc, c'est vraiment... On a fait la sortie avec lui, on l'a quand même emmené en sortie. Enfin, ça c'est relativement bien passé. Nous la semaine prochaine, on ira au parc d'attraction, ça a été vu avec la maman, on ne l'emmènera pas parce que c'est trop dangereux pour lui, et qu'on ne va pas prendre le risque de le perdre dans un parc d'attraction où il va y avoir plein de centres de loisirs. C'est un petit bout, il a 3 ans, ça se faufile très vite. Là on a fait la tentative, mais il y avait tout le temps quelqu'un avec lui, et on était dans des espaces, sur la plage où on a une vision assez large et de l'accrobranche où les enfants sont attachés donc, il n'y a pas trop « à s'échapper ». Mais pour la semaine prochaine, ça va être très compliqué au vu du groupe d'enfants qu'on a, du nombre d'enfants qu'on a, on ne l'emmènera pas en sortie parce que c'est trop compliqué. [...] [Quand il se barre comme ça], là, on va le rechercher. On lui court après. On lui court après, on va le rechercher. On lui dit : « Non, ce n'est pas possible ! Tu retournes dans la salle ». Et là, il nous regarde. En général, il retourne dans la salle mais avec un sourire assez satisfait : « j'ai quand même réussi à me barrer un petit peu ». Après c'est aussi d'agrandir son espace où il peut circuler, en fait, en essayant de bloquer les portes pour ne pas qu'il puisse vraiment sortir. Mais on a fait en sorte d'agrandir son espace de ne pas qu'il reste seulement dans la salle avec tous les enfants et qu'il puisse avoir accès à une salle à côté où il peut aussi être un peu plus tout seul. Et je pense que ça lui fait du bien d'être un petit peu seul puisque le groupe c'est compliqué pour lui. Et du coup, au moins, il a accès pour lui à la salle à côté. S'il veut aller jouer tout seul, il va jouer tout seul. Puis ça évite aux animateurs d'être trop... beaucoup de temps en train de regarder où il va et d'être apeurés en permanence. [...] Je pense [que ça serait le cas sinon], oui. Ça les a beaucoup stressés là sur la première semaine. Du coup, on a essayé de réfléchir ensemble à des solutions, mais il est où, il est où. Les deux premiers jours, c'était ça, donc c'était très stressant, je pense, pour les animateurs. Ils ont pu le ressortir en réunion en disant : « mais on est tout le temps en train de le surveiller. On a tout le temps peur qu'il s'en aille ». Du coup, on a mis en place un système. On a agrandi un peu son espace de circulation. Donc, ça lui facilite les choses. Et puis, il est quand même là, puis on a quand même à l'œil. Puis, ça lui donne moins envie de se barrer ailleurs que d'être dans le bruit avec 23 enfants tout le temps. S'il veut aller dans la pièce à côté, il va dans la pièce à côté, puis il joue tranquillement. [...] Oui, oui, oui [les animateurs l'ont exprimé d'eux-mêmes] Oui, que c'était dur et que ça allait être compliqué sur moi. Donc, on a pu en parler, et puis, on a essayé de trouver les solutions du coup. Pour continuer d'accueillir cet enfant, on peut dire à un moment « emmenez-le chez nous ». On a vingt-trois autres, ils sont plus sages. Non, on est là pour s'adapter aussi. Pour l'instant, ça fonctionne, on verra bien. »

### Colère (« Je vais planter tout le monde ») - Loïc

« Critique ? ouais ! euh ouais, ouais, ouais, ouais ! C'était il y a deux ou trois ans je sais plus... euh on avait un enfant qui était schizophrène... on le savait pas forcément, au début on le savait pas... on s'en est rendu compte petit à petit... et euh bon ça s'est passé bon gré mal gré avec lui durant tout le séjour, et le dernier jour, avant de partir on devait faire les... mince comment on dit... l'in... les

inventaires... les inventaires des... des sacs avant de partir et forcément il est parti... il est parti pendant... il est parti dans la forêt, on le retrouvait plus... donc on a essayé de faire une battue, on a essayé de le retrouver, on l'a jamais retrouvé... entre-temps on va voir le directeur on fait « *bah il est parti... comment on fait ? On part dans... on part dans 6 heures, comment on fait ? il est plus là...* »... donc là énorme stress, on se dit « *on a perdu un gamin... on va jamais s'en sortir... en plus il est schizophrène on sait pas ce qu... on sait pas ce qu'il va faire, on sait pas ce qu'il peut faire* » et le directeur a dit « *t'en fais pas, il va revenir de toute façon... il va revenir, c'est obligé, il partira jamais* » et donc pendant 5 heures, il est parti dans la forêt... et il est revenu en pleine crise avec des bâtons de bois qu'il avait t... qu'il avait taillés, il est arrivé comme une fleur comme ça, avec ses bâtons en disant « *je vais planter tout le monde, vous allez tous crever* » et là tu te dis « *alalalala !* » Donc finalement on a réussi à le calmer, on a fait... on a fait son... son inventaire... et on a réussi à repartir sans souci, sans mort et sans perte (rires) c'était assez... assez stressant, tout le long... perdre un gamin, je pense que c'est la... la pire chose qui puisse arriver... surtout là en pleine forêt... donc euh ouais... mais bon on s'en... on s'en est sorti... on a peut-être eu un peu de chance qu'il soit pas parti complètement, sinon ça aurait été les... les gardes-chasse ou les... ou les... ou les gendarmes qui l'auraient retrouvé... mais oui... c'est oui... c'était un moment très st... très stressant... très stressant pour moi et pour le reste de l'équipe aussi... pour les enfants aussi... donc voilà. [E : Quand vous dites « *vous avez réussi à le calmer...* » c'est... comment ?] En parlant. Moi c'est ma... ce que je fais toujours à chaque fois qu'il y a un enfant énervé... j'essaye de... de le calmer... souvent, je dis un enfant qui refuse toute... qui refuse le... les autres animateurs, ce qu'ils lui disent...souvent je crie un bon coup... j'ai... j'ai une bonne voix donc ça marque, ça pose les choses et après je lui fais « *on sort on va parler* ». On va parler et souvent ça sert à rien de le crier en... face à face, enfin de le crier c'est pas ça le but, c'est de savoir pourquoi... pourquoi il est pas bien, pourquoi il refuse, pourquoi... et donc souvent c'est juste parler... parce que si on en vient à ceinturer un enfant ou quelque chose c'est... c'est un point de non-retour après on débloquera pas la situation, on va juste que faire que l'empirer... moi je pense plutôt qu'il faut... il faut parler, il faut discuter, il faut... il faut aller le chercher aussi... c'est pas juste en disant « *qu'est-ce qui va pas ?* » « *Qu'est-ce qui va pas ?* » il va dire « *bah tout va bien* », « *bah non tout va pas bien, sinon tu serais pas comme ça* », il faut aller gratter, lui dire « *non sinon pas comme ça... est-ce que c'est ta famille, est-ce que c'est ici, c'est quelqu'un ici ?* », « *non* », « *c'est quelque chose ? T'es malade ?* », « *non, c'est pas ça* », il faut réussir à trouver... normalement si on arrive à trouver ce qui va pas... si on arrive à écouter ce qu'il nous dit... ça se passe souvent bien, après il... il se calme... il se calme et on peut... on peut enfin faire quelque chose avec lui... discuter de ce qui va pas... essayer de régler le problème si on peut le faire... donc là c'était un peu différent parce qu'il était... il était malade, donc euh... vu que c'était à la fin du séjour, on savait un petit peu comment faire, ce qu'il fallait faire c'était... il fallait réussir à l'amener sur un autre sujet... là il était pas bien parce que... il allait rentrer chez lui, il voulait pas rentrer chez lui, parce qu'il se sentait pas bien chez lui, il voulait rester ici... donc une fois qu'on arrive à le faire partir sur un autre sujet, il se calme, il devient moins agressif et... là on peut parler avec lui, là on peut discuter, là on peut gérer le problème, voilà... je pense que c'est... c'est ça la clé c'est... encore une fois la discussion avec les enfants... lui montrer qu'on est là pour... pour l'aider, on n'est pas là pour le crier, pour faire des sanctions, on est là pour l'aider... parce qu'il y a aucune raison qu'il se s... s'il se sent pas bien, c'est que ouais, c'est qu'il y a une raison, c'est pas... il est pas juste pas bien, parce qu'il est pas bien... il faut juste... il suffit juste de trouver... trouver pourquoi... trouver comment... comment y remédier ou comment... lui faire penser à autre chose, voilà... voilà... mais je pense ouais c'était ouais... ouais c'est comme ça que... qu'on a fait. [E : Donc ça... il était schizophrène, c'est ça ?] Enfin il était pas... on avait... oui il était

schizophrène et... mais c'était pas écrit sur sa fiche sanitaire forcément... c'était sûrement les... la famille d'accueil si elle dit... si... si on marque « schizophrène » ils en voudront pas, ils le prendront pas... mais oui il était schizophrène... et il avait pas de traitement... mais bon voilà on s'en est... on s'en est sorti. [...] On sait pas [ce que c'est comme maladie]... les parents ont pas voulu en parler... on leur a demandé au retour... ils ont... enfin c'était pas les parents, c'était la famille d'accueil, ils ont pas voulu en parler... Donc on en sait rien et on n'en saura jamais plus... mais bon... [...] Euh... il changeait... c'était peut-être pas de la schizophrénie, c'était peut-être plus de la... être lunatique... je sais pas comment... plus ça, mais c'était vraiment... extrême, il devenait extrêmement violent... et euh... il parlait de choses, qu'il ne parlait pas... il n'utilisait même pas la même voix... il changeait de voix quand il changeait de personnalité... donc euh... oui c'était comme ça que ça... que ça se passait... c'était un... oui... un petit gamin avec une petite voix qui d'un coup devenait... prenait la voix de... de l'exorciste (rires) quand il parlait et qu'il était énervé... il voulait tuer tout le monde, il insultait tout le monde alors que d'habitude il n'insultait jamais, il... il devenait très violent et il... ouais voilà c'était... c'était ça... et donc euh... bah avec l'équipe on en avait parlé, on avait... on s'est rendu compte que si on arrivait à le faire changer de sujet c'était... il redevenait normal et qu'il redevenait tranquille... donc ouais c'est comme ça que... on le gérait comme ça... et c'était pas... ce jour-là c'était vraiment le... le pire parce que c'était... on était vraiment dans l'attente... dans on doit partir et faut faire vite machin et là... il part ! Donc oui ! il s'... il s'en va... donc oui c'est bon... c'était pas facile mais... on s'en est sorti... finalement... »

## Violences - Thibault x2

« Bah c'est les coups, enfin... l'ac... l'action physique, c'est enfin... enfin... non... ouais, si ! Bah du coup, ouais, si, enfin... enfin des risques du coup, oui, c'... Enfin, c'est de jamais perdre son sang-froid devant un enfant quoi en fait. C'est ça quoi ! [E : Ouais. C'est quoi perdre son sang-froid ?] Bah du coup, enfin... être submergé un peu par la situation et puis faire des choses qui sont pas à faire quoi... enfin, par exemple je pense à mettre une claque ou bousculer un enfant ou... Ça du coup, ouais c'est pas envisageable du tout quoi. [E : Hum, hum. Hum, hum. Et pourquoi on le ferait ?] Bah parce qu'il y a... enfin... il y a des personnes qui peuvent se sentir... ouais, submergées par une a... de l'arrogance ou de l'insolence ou... Donc du coup, oui. Ou à la SATED, ça peut être un gamin en crise qui... nous met une claque et puis... enfin... ça c'est jamais arrivé et je pense que ça n'arrivera jamais, mais bon... j'espère... Un animateur qui... qui comme un réflexe, il lui en remettrait une quoi, enfin... [E : Hum, hum. Hum, hum. Et c'est quoi une crise ?] Bah c'est un enfant qui s'énerve, qui est frustré et qui peut être violent envers lui-même et envers nous-mêmes quoi... ou qui va pas bien, ou qui est malade, ou bien qu'il y a un truc qui ne va pas ou... ou qui a pas compris ce qu'on... ou on le comprend pas ou il nous comprend pas, ou... Ça peut être ça... dû à plusieurs choses quoi. [E : Oui. Et ça, ça peut suffire à déclencher une crise ?] [...] Ah si le... le... l'enfant il fait une demande, enfin, il veut un truc et qu'on n'est pas... qu'on n'a pas compris ce qu'il voulait et tout ça, oui, ça peut... ça peut vite partir en... en crise ! (rires) [E : Hum, hum. Et on fait quoi alors, quand c'est comme ça ?] On le change de pièce, enfin du coup on l'isole un peu des autres enfants ou... on essaye de... de lui parler d'autre chose, enfin de focaliser son attention sur autre chose et puis... et puis le... le faire changer d'environnement quoi... et se protéger et le protéger aussi parce qu'il peut... ça peut vite... il peut vite se blesser et nous blesser quoi. [...] Oui. Ça arrive, enfin... Un enfant, par exemple, qui est en colère et qui va se taper la tête par terre et qui va enfin s... presque s'ouvrir le crâne, du coup hein... c'est à nous d'être vigilant, de... si on sait qu'il fait ça en moment de crise, bah c'est à nous de tout de suite intervenir.

Et puis, après nous on a déjà eu des coups, mais... [...] bah des morsures, des... des coups de poing, mais après, enfin voilà... Nous, on est capable de prendre sur nous quoi. »

### Il y a crise et crise - Steve x3

« Ah bah n... moi critique non, mais j'ai eu des enfants... j'ai eu un enfant hyperactif qui euh... qui euh... était en pleine crise, qui insultait tout le monde, qui tap... enfin... enfin, qui insultait, on était deux animateurs, il nous tapai... il nous a tapé, il nous insultait, il s'est roulé par terre, il voulait pas écouter, il était en pleine crise, il voulait sortir du centre... ça c'est l'évènement qui m'a marqué, mais c'est parce que c'était dans mes débuts, je savais pas trop comment m'y prendre *et caetera*. Après j'ai su gérer la situation, mais quand c'est la première fois que ça t'arrive, t'es pas... enfin, t'es... t'es choqué quoi. [...] Bah je l'ai calmé, enfin...mais, moi.... Moi, je prône le dialogue en fait... moi, je prône le dialogue, faut...bah après c'est un enfant avec qui j'avais tissé des liens, enfin il était... on était très proches hein, on se parlait beaucoup, euh... on était... honnêtement, avec tous les enfants, c'est la même chose, mais avec lui, il était hyperactif, honnêtement ça s'est... ça se passait super bien. Du coup, quand il criait tout ça, bah je l'ai tenu, pour pas qu'il parte, je lui ai dit de se calmer, je lui ai dit « *ça sert à rien, ce que tu fais, t'es en train d'empirer les choses, calme toi, dans 5 minutes si t'arrêtes de crier, ça va passer... dans une heure on va jouer au foot, tu... t'oubl... t'oublieras ça* » ... après c'est vraiment pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, enfin moi j'ai pas un... j'ai pas un texte type quoi... à dire... quand un enfant, il... ça dépend des situations, là ce que j'ai dit... ce que je lui ai dit, bah c'est sorti tout seul, je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit, hein... C'est sorti tout seul, ça sort tout seul. Ça dépend de la situation. Quand t'es pris de cours comme ça par... par un enfant qui est en pleine crise, bah... c'est voilà... c'est... ça sort tout seul... il y a pas de... tu réfléchis pas en fait, tu... voilà... tu lui dis ce qu'il y a... ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme... pour... pour l'apaiser pour... pour voilà... pour calmer la situation quoi. \*[...] [« *ça dépend de la situation* » ?] Bah un enfant qui... enfin pour... pour cet enfant-là, lui, il était hyperactif, il a vraiment... il a vraiment... enfin, il tapait, il criait, il disait des gros mots *et caetera*, mais si, là... il y a quelqu'un... il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes et qui euh... et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, qui a voulu se sauver, tu vois... ça dépend en fait, chaque... chaque situation a sa manière de... de... d'arranger les choses, en fait. Faut s'adapter, après ça dépend... »

### Amour - Laurie x3

« Et, par exemple, dans le souci qu'il peut y avoir avec l'animateur, c'est déjà arrivé qu'il soit écrit « *a une attitude séductrice envers les animateurs* » ou des choses comme ça quoi. Donc, c'est des feuilles qui permettent de nous renseigner surtout sur l'enfant et de savoir qui c'est qu'il n'a pas le droit de voir ou de contacter s'il nous le demande. Et du coup, ça nous renseigne un peu, et après pareil : où est-ce qu'il est ? S'il est en foyer, s'il est en famille d'accueil ou des choses comme ça. [...] Et ça, à quoi ça sert ? Ça nous sert à mieux appréhender enfin l'enfant par exemple, par rapport aux anciennes colos, on fait toujours un retour, un bilan de l'enfant. [...] [Pour] nous. Donc ça, ça ressort sur la feuille pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo. [...] Et eh bien oui, après, ça ressort pour les autres colos et pour que chaque animateur se dise, « *ah, eh bien...* » par exemple, celle qui a une attitude de séductrice de se dire eh bien, enfin en tant qu'animateur garçon, on ne va pas faire de... Des fois, tu fais des choses, ils peuvent le prendre sous un autre sens. Enfin, tu vas bien t'entendre avec eux, tu vas bien leur parler, ils peuvent dire « *eh bien ! Il m'aime bien ! Ceci, cela* »,

du coup, avec cette fille-là, on essaie un peu enfin les garçons surtout essayent un peu de prendre leur distance... et de ne pas montrer d'ambiguïté quoi. Parce que des fois, enfin, on a des enfants jusque 17 ans et des fois, il y a des animateurs qui ont à peine 18 ans quoi. Donc, des fois, la séparation est assez délicate. Ok ! Il y a pas mal d'enfants qui tombent amoureux de leurs animateurs et qu'il faut vite recadrer les choses parce que ça peut partir vite quoi. [...] Dans le sens où il y a des animateurs qui ont du mal à mettre une barrière. Enfin, je trouve, surtout les garçons. Quand ils ont 18 ans et qu'ils travaillent avec des filles de 16-17 ans, ils ont du mal à mettre des barrières. Ils ne se rendent pas compte que dans la tête d'une fille, ça va vite quoi. Et, ils ont du mal des fois, ils sont plus proches ou alors ils leur cèdent plus de trucs ou des choses comme ça. Et, ils ne se rendent pas compte. Et là, pendant la colo, on a eu ce souci-là. Il y a une gamine qui était vraiment à fond sur son animateur et on a dû enfin, ce n'est peut-être pas la meilleure solution, mais on a dû dire qu'il était en couple avec une animatrice de l'équipe (rires)... pour qu'elle arrête quoi, parce qu'elle était vraiment insistante. Et du coup, on a dû dire ça parce que ce n'était pas possible quoi (rires). Et du coup, elle s'est mise à chialer, elle a fait la gueule toute la soirée, mais après, ça a été mieux mais... Sur le coup, eh bien voilà quoi. Il faut réussir à... enfin déjà pour ne pas qu'on en arrive là, il faut réussir à poser cette barrière dès le départ quoi. Ne pas montrer que même si tu dois être à l'écoute, tu dois leur montrer que tu es là pour eux. Enfin, il faut réussir à mettre cette barrière et leur montrer que tu es animateur, que tu n'es pas leur copain. Parce que sinon tu n'as plus d'autorité clairement. [...] Moi personnellement, j'y arrive mais j'ai déjà travaillé avec un animateur... Donc là, ce n'était pas avec le Ballon d'Alsace mais c'était avec le Maraut-le-petit. C'est Jing'Air ! Ça s'appelle Jing'Air... »

### Rêve de Quentin - Quentin

« ... je sais que par exemple, dans mes premières années de... de centre, quand... ma deuxième année ou ma première... j'ai une petite, là qui... qui a 11 ans, qui est au collège, et je... elle était dans les moyens... et elle m'a sorti qu'elle avait rêvé qu'on faisait l'amour quoi... elle avait 7 ans. (rires) Euh... oui... il y avait son animatrice qui était juste là, elle l'a entendu, c'est elle qui a réagi à ma place... moi je savais pas comment réagir... toi après t'en fais part à ta directrice, parce qu'on sait... on sait jamais... ce qu'elle répète à ses parents... Si ça part... ça peut partir loin, c'est ça le pire ! Ils comprennent pas que c'est... que ça peut partir loin pour nous, mais... Ouais... [...] Bah... tu dis à tes parents que l'animateur il t'a touché... tes parents ils vont croire leur fille... toi non, ils vont pas te croire... ils portent plainte... et puis, c'est toi qui est... voilà quoi. »

### Fantasmes, on se sait jamais... (les filles avec les filles, ...) - Quentin

« Il y en a ils vont peut-être s'endormir directement, d'autres ils vont pas vouloir, du coup ils vont réveiller l'autre... d'autres qui vont peut-être avoir peur ! ...ça arrive encore... [...] certaines filles ont peur... certaines filles ont encore des doudous... « papa maman »... là c'est pas « papa maman » ... il y a personne quoi... il y a que nous... et pis voilà... [...] Ç... ça dépend... si c'est des filles généralement bé si on a une animatri... une animatrice fille bé c'est à elle de gérer, parce qu'on on sait jamais ce qui peut se passer plus tard avec les enfants, ils peuvent raconter certaines choses. [...] Il y a aussi ce... donc au niveau-là... l'activité sexuelle commence à se développer. »

#### 4.1.2 (6.2.1.1.2) - L'animateur et la sécurité de l'enfant

##### - La protection comme marqueur de statuts

#### L'animateur, source de peur ? - Steve x2

« (il coupe) Moi j'ai toujours... je pense, mais après il peut y avoir quelques exceptions. Mais enfin la confiance, ça se gagne, c'est aussi un travail à faire derrière. Ce n'est pas juste dire « *ouais, il ne vient pas me parler* » tout ça, c'est par notre comportement, aller aussi vers lui s'il vient pas vers... Enfin, c'est à nous aussi de faire les efforts pour nous faire accepter parce que c'est pas facile pour eux non plus... on est inconnu à eux, forcément en 15 jours, ils ne vont pas forcément se livrer tout ce qu'ils pensent. C'est à nous de les amener à nous parler en étant ouverts à eux et en étant toujours à leur écoute au moindre problème, ne pas leur dire « *non* » après ou si on est occupé « *va voir l'autre animateur* ». Il faut toujours avoir l'oreille ouverte pour eux quoi. [...] Ici, par exemple, il y a des enfants qui, comment dire, d'eux-mêmes, enfin, ils ne se livrent vraiment pas, vraiment ils sont fermés. Je pense que ça vient de l'éducation ou même peut-être une peur de l'adulte qu'il peut y avoir. Ils ne viennent pas forcément se confier surtout dans ce centre-là j'ai vu ça, où ils ont peur de venir parler limite. Et enfin, quand c'est vraiment ancré en eux, c'est difficile de le changer quoi, même en essayant de... Il y a des enfants avec qui des fois j'ai essayé de dialoguer pendant énormément de temps, ils ne veulent pas parler. Ils sont vraiment fermés, mais je pense que c'est un mal plus profond que le simple... je pense que ça vient plus d'une peur de l'adulte en lui-même qu'un manque de confiance\* direct, il y a vraiment, le dialogue, il est ouvert avec... quasiment personne ou alors c'est vraiment un truc... sur un mois, ça peut être, ces jeux d'enfants, c'est une période trop courte pour pouvoir... chaque enfant est différent aussi, il y en a qui ne se livrent vraiment pas. Après si, vraiment, on l'a sur une année entière et il va essayer plus se livrer, mais un mois, ça reste court quand même, ça peut paraître long mais c'est quand même court. C'est vraiment sur des cas spécifiques, mais sinon en général ils sont quand même assez ouverts avec les animateurs. »

#### Animer c'est s'adapter à l'environnement - Laurie

« Voilà ! Il s'adapte à l'environnement et fait en sorte que l'enfant prenne le moins de risque possible, et aussi faire en sorte d'être vigilant à tout risque qui peut arriver. »

#### « *Sinon, il fait quoi ? Il reste sur une chaise, et puis, on le menotte, voilà !* » - Sébastien

« Le risque c'est frôler peut-être... pour moi ça sera peut-être frôler l'accident. Voilà frôler la mort ou l'accident et jouer, comme on dit, jouer avec le feu quoi. Le risque, ce serait ça... Eh bien, d'attendre, en fait, qu'on fait quelque chose, et puis, derrière, eh bien, il y a une chose qui se produit à cause de la chose qu'on a fait, et puis, eh bien, on a eu un gros souci. Donc, ça c'est frôler le risque. Et puis, être conscient du risque aussi, des fois, ce n'est pas évident parce que voilà. Mais voilà, ouais c'est... Mais après, je pense que dans la vie de tous les jours, on joue avec le risque. [...] Peu importe, en fait, il y a du risque partout quoi. Donc après, il y a du risque qu'on peut éviter, nous, même en tant qu'animateur, éviter le risque, l'accident. Mais il y a des risques qu'on ne peut pas forcément éviter quoi. Un gamin, on fait un touche-touche, un gamin qui tombe et qui s'est ouvert comme le... il courait. Sinon, il fait quoi ? Il reste sur une chaise, et puis, on le menotte, voilà ! [...] Tous ces risques-



là, en fait, on les connaît, et puis, on le sait. Donc, on va les éviter. Mais des risques qu'on ne connaît pas forcément, enfin, ouais, en fait on est en risque tous les jours quoi. »

- Sécurité physique et morale, dos à dos ?

Sécurité morale et affective - Steve

« [E : Ouais ! Et le rôle de l'animateur là-dedans, pour toi c'est quoi alors ?] Le rôle de l'animateur, eh bien c'est de faire vivre le groupe, faire vivre le groupe ensemble, essayer de les réunir. C'est forcément, il y a des affinités qui se créent, on ne peut pas aimer tout le monde, mais réussir à vivre ensemble quand même sans forcément se taper dessus au moindre problème quoi. Il faut réussir à créer le dialogue entre les enfants. Et que les enfants aient confiance en nous, et ils n'hésitent pas à venir nous voir en cas de problème. Pas qu'ils règlent leurs comptes eux-mêmes. Donc, le but c'est vraiment, c'est dialoguer, c'est important. Entre les enfants ou avec nous. Comme ça, ça permet de s'expliquer sans forcément passer par des étapes de violence ou quoi que ce soit. Forcément, pour pouvoir dialoguer, il faut que les enfants soient à l'aise dans le groupe, et qu'il n'y ait pas de moquerie. Ça, il faut être intransigeant j'arriverais pas à dire... [E : Intransigeant.]... Intransigeant là-dessus. Parce que la moquerie quoi c'est pire que tout, c'est pire que la violence physique limite. La violence physique, ça fait mal sur le coup, mais ça passe. Mais, la moquerie c'est quelque chose qui s'accumule, et à force, ça devient trop quoi. Il faut être vigilant là-dessus. Ouais, c'est ça qui nuit généralement à un groupe. C'est tout ce qui est moquerie, tout ce qui est dit derrière le dos et pas assumé. [E : Toi t'es attentif à ça ?] Ouais ! Beaucoup la moquerie. La moquerie et que pas un enfant serait laissé sur le côté quoi. Qu'il soit rejeté des autres, qu'il se retrouve tout seul, isolé. Et ça, ça peut arriver qu'un enfant plus faible soit mis à l'écart par les autres enfants. Et, il n'osera pas forcément en parler alors qu'au fond de lui, il est touché. Ça, c'est vraiment important. Ça, c'est à nous de veiller justement sur ce genre de choses. Pour moi, c'est le plus important dans mon métier. [E : Comment tu fais ça alors ?] Il faut prendre du temps avec eux. Il ne faut pas venir les rejeter dès qu'ils viennent nous parler. Il faut être observateur parce qu'on le voit généralement. Si on ne le voit pas, c'est qu'on fait exprès de ne pas le voir parce qu'on ne veut pas s'occuper nous-mêmes du problème quoi. Mais, généralement les problèmes, on les voit. C'est juste une question de... c'est-à-dire « *tiens, eh bien, je vais aller régler ce problème !* ». Il ne faut pas laisser traîner les choses, parce que si... le problème à la base, il peut être résolu simplement, mais ça s'accumule si... tous les jours, ça devient pareil, et *cætera*. Le problème, il va grossir et au final, ça va devenir un truc ingérable. Alors qu'à la base, on aurait pu le gérer beaucoup plus facilement. Il faut vraiment dès que le moindre problème, il faut réagir tout de suite. Il faut être très réactif. [E : Ouais ! Il faut... dès que tu vois un problème...] Toujours être vigilant. Toujours avoir un œil attentif. [E : Quand tu dis « *régler le problème* », ça pourrait être comment alors ?] Pareil, en dialoguant. Eh bien, prendre les enfants qui sont impliqués dans le problème et les laisser s'exprimer. Les deux, même celui qui est fautif. Comme ça il prend... en s'expliquant, il prend conscience aussi de ce qu'il fait. Et, il n'est pas heurté à un mur, « *tu n'as pas droit de faire ça, tu n'as pas droit de faire* ». Lui, au moins, il donne son point de vue. Après, il peut se rendre compte qu'il a tort, lui au moins, il aurait exprimé ce qu'il avait à dire. Il faut dialoguer entre eux et ne pas laisser le problème grossir. »

## Physique et affectif - Sébastien

« La sécurité pour moi, ce n'est pas que la sécurité physique, c'est aussi mentale et affective. Donc, on sait qu'à première vue, on pourrait se concentrer sur la sécurité, tout ce qui est physique, mais enfin, il n'y a pas que ça. Enfin, c'est important parce que c'est sa vie qui peut être en jeu parfois. Il faut toujours veiller à avoir un cadre. »

## « Ça peut être tout aussi grave que... une blessure physique » - Maëva

« J'ai tendance à faire attention euh... forcément donc comme tout le monde... Je parle moi, du coup je pense que c'est tout le monde aussi... c'est... actions du coup... physiques, que les enfants soient pas blessés physiquement et aussi mentalement ce que j'avais... enfin ce à quoi je pensais peut-être pas forcément quand j'ai commencé au début... enfin ça... Ça me vient peut-être pas à l'esprit mais en fait un enfant c'est comme nous et ça peut être totalement blessé ou euh... il peut ne pas être bien et ne pas le montrer... et du coup il faut y faire attention aussi... parce que ça peut être tout aussi grave que... une blessure physique quoi... voilà. Ça je fais attention... »

## Observer, parler... - Maëva

« Après ça en cas pratique, bah... c'est juste l'observation, parler avec les enfants, essayer de voir euh... enfin faut creuser un peu, savoir si tout va bien (rires). Voilà, c'est tout. »

## Agir sur la sécurité et le sentiment d'insécurité des jeunes - Maëva

« Bah ils peuvent se sentir en insécurité... c'est con s'ils se sentent pas en sécurité (rires) enfin je crois (rires) heu... heu... pas possible (rires) euh... ça va aller. [...] Ouais ! (rires) Euh... Je pense que ce qui les sécurise le plus... c'est euh de savoir qu'ils sont là pour euh... passer des vacances... des bonnes vacances... alors certains qui l'ont voulu, certains pas, parce que c'est les parents qui les envoient... et... c'est important pour ceux qui l'ont pas forcément voulu de savoir que c'était euh... l'intention de leurs parents, et que maintenant qu'ils sont là bah autant qu'ils passent de bonnes vacances, le fait que les parents soient derrière en accord déjà ça les met en sécurité... le fait qu'on pose un cadre, qu'il y ait des limites à ne pas franchir et bien ils sont en sécurité, parce qu'on les laisse en toute liberté, on peut se sentir vulnérable... voilà tout ça. Après forcément du coup il y a un cadre assez élargi donc... ils peuvent se sentir en insécurité... et ce qui peut les mettre en sécurité c'est... et bien... de faire attention à eux... euh... d'avoir un... un suivi assez proche... ce qu'on a essayé de faire... et, et... de faire attention à chaque enfant... d'être vigilant à... comment il se sent dans la colo... et le guider... l'accompagner s'il a besoin... voilà c'est toute la question de l'accompagnement qui va les sécuriser. »

## Sécurité psychique et règles de vivre ensemble - Alice

« Je pense qu'il y a la sécurité physique et il y a la sécurité morale aussi, enfin, psychique. La sécurité physique, c'est de ne pas se mettre en danger par rapport aux voitures, par rapport aux objets tranchants, enfin, des choses comme ça. Et il y a aussi une part de sécurité morale ou psychique, je ne sais pas, entre eux. En fait, je pense que c'est important aussi de mettre des règles par rapport à ça, du coup de « vivre ensemble », parce que ça arrive, ça peut arriver de... Enfin voilà, dans les âges comme ça, les collégiens, des fois, ils trouvent un bouc émissaire et au final c'est plus grave que s'ils se mettaient en danger, enfin non. Mais ça peut être plus... moins visible. Mais du coup, je pense que

c'est aussi important de mettre des règles par rapport à ça. [E : Oui, parce que ce n'est pas très visible ?] Non, non, non. Après ça peut, qu'ils... de par des réactions, qu'ils se mettent à l'écart. Et après, ça peut être visible. Ça peut être des moqueries devant tout le monde, des humiliations, des choses comme ça, où là du coup, forcément, on intervient. Mais ça peut aussi être des choses, enfin dans les temps où tout le monde n'est pas là, voilà. Et c'est pour ça en fait qu'on en revient de discuter avec chacun et d'être vigilant avec tout le monde, oui, je pense que c'est important. On espère qu'il ne se passe pas ce genre de choses mais ça permet de le déceler et du coup de...oui. [E : Et la discussion, ça permet de repérer ça alors ?] Ça peut. Pas obligatoirement, ce n'est pas le but, moi ce n'est pas mon but premier quand je vais parler à quelqu'un de déceler s'il y a de la... Mais, on peut être surpris en fait et être amené à, oui, vraiment ce... Puis, en général oui, on le voit quand même un petit peu parce que forcément, ils ne sont pas bien, et ça se voit quand même, pas tout le temps mais...Oui, oui je pense que c'est important. »

- Vivre sans risque, non. Animer sans risque, oui

### Blessures physiques et morales... et action de l'adulte - Loïc x2

« Il faut pas porter atteinte à... à l'intégrité morale et physique d'un enfant, faut pas... faut pas le blesser moralement ou physiquement. [E : Ça serait ça la limite ?] La limite, oui, surtout... à ne surtout pas franchir, oui... [E : D'accord... et [...] ça se juge comment ça... [...] Bah ça dépend beaucoup de nos critères... C'est pas... C'est... Il y a pas... il y a pas de panacée... il y a pas de... pas de réponse toute faite à tout ça... il faut voir... il faut aussi à voir ce qu'il se passe... comment l'enfant il réagit... comment moi je réagis... comment... qu'est-ce qui se passe autour... c'est pas... il y a beaucoup de facteurs à prendre en compte, c'... on peut pas donner une réponse... ouais, comme... comme je dis, quand un gamin s'en va, qu'est-ce qu'on fait ? Bah, il y a pas de réponse euh... pré-faite pour moi... il y a pas de réponse pré-faite... ça dépend de comment il est, ça dépend de où est-ce qu'on est, ça dépend... ça dépend de... de soi... donc il y a pas... il y a pas de réponse pré-faite, donc faut... faut être prêt à réagir, et à... et à trouver quelque chose... quelque chose à faire... une solution voilà... donc il y a pas de réponse pré-faite, je pense... »

### Pas de risque pour les autres - Pierrick

« J'estime qu'il n'y a pas de vie sans prendre de risque, donc évidemment, il y a des risques, des fois, qui nous retombent dessus, mais oui, oui, je prends un minimum de risque quand même parce que sinon je me ferais vraiment chier dans ma vie à moi. Par contre, je ne prendrais pas de risque pour la sécurité de l'autre. C'est pour ça que je ne prends pas le risque dans mon métier d'animateur, en revanche, dans ma vie à moi, oui. Oui ! »

### Ne pas risquer pour les autres - Marine

« Tu sais, il ne faut pas prendre la vie au sérieux parce qu'on ne va pas s'en sortir vivant. Voilà. Donc, après, dangereuse, je n'espère pas. J'espère que je ne mets pas les autres en danger en vivant. C'est un peu une chose que je m'impose tu vois. Moi, quand je suis en danger, ce n'est pas très grave, mais ça me ferait chier de mettre les autres en danger par rapport à juste moi, ce que j'ai décidé, mon envie et derrière, la conséquence c'est que j'ai mis en danger tout le monde. Mais ça peut arriver. »

## Ne pas faire prendre de risque - Steve

« Ouais, moi j'aime bien prendre des risques. Mais enfin, c'est moi qui subis les conséquences des risques que je pourrais prendre. Tandis que là, enfin, c'est les enfants qui prendraient des conséquences des risques que je prendrais. Mais tu ne peux pas faire prendre des risques à des personnes... enfin, pour moi, ce n'est pas possible de faire prendre des risques à des personnes et que ce n'est pas toi qui en subisses les conséquences. Enfin, j'en subirais les conséquences s'il arrive quelque chose, mais directement, c'est la personne qui va subir les conséquences du risque. Tandis que si c'est moi qui choisis de prendre le risque, c'est moi et moi seul qui prendrais les conséquences. Donc, enfin, je ne pourrais m'en prendre qu'à moi-même. »

### - Limites

## L'enfant, on fait tout pour ne pas le mettre en danger - Laurie x2

« En tant que... [E : Qu'animatrice.] Pour moi, la ligne à ne pas franchir, c'est dès l'instant où tu mets en danger l'enfant. Enfin, que tu te mettes en danger toi... enfin, à la rigueur, après que ça te retombe sur le dos ou autre. Ok, mais dès l'instant où l'enfant lui-même est en danger, non, ce n'est pas possible par contre. Enfin, si par exemple, tu lui demandes de faire quelque chose, par exemple je ne sais pas moi... je ne sais pas d'aller chercher je ne sais quoi et qu'il y a des... Enfin comment dire, par exemple aller chercher quelque chose où il y a un long trajet, ou par exemple il va devoir traverser, il va devoir faire ceci, cela, et que moi je ne l'ai pas sous les yeux, pour moi là, on met l'enfant en danger. Même si après quand il est tout seul, quand on n'est pas là, il se fait peut-être pas prendre, mais nous on ne peut pas prendre ce risque et je trouve que c'est vraiment la limite, enfin que nous, on se mette en danger à la rigueur, mais pas l'enfant. L'enfant, on fait tout pour ne pas le mettre en danger. [E : Ouais. Ok ! Et c'est quoi, l'enfant, pour qu'il soit en danger ?] Après, l'enfant pour qu'il soit en danger, ça peut être ça, ça peut être quand on est en sortie lui demander d'aller chercher un truc où il va devoir traverser ou autre. Mais c'est aussi quand on est avec des cas difficiles comme ça. L'enfant peut être en danger, par exemple... »

## Quand les animateurs écrasent (un type de relation privilégié) - Marine

FACE « Moi, ce que je n'aime pas, c'est les gens qui veulent absolument écraser les autres. [Enfants ou animateurs], les deux, mais généralement, ça part de l'animateur. Tu vois, un animateur qui dit : *« on est là pour les défoncer, c'est nous qui gagnons. Si on ne gagne pas, on est vénère et on va être désagréable avec les autres »*. C'est dangereux. Ça me fait chier, parce que du coup, c'est complètement contradictoire avec le fait de faire évoluer tout le monde dans un bon sens et... Je suis d'accord, un jeu d'équipe, il y aura forcément un gagnant, un perdant, mais ce n'est pas pour ça que tu es obligé d'écraser l'autre. [...] [C'est dangereux] parce que ça amène une façon de penser ou après, ou après... tu te sentiras mal si tu es dans le mauvais clan. Et du coup, quand tu es mal, on ne sait pas comment on réagit. La base de l'animation c'est vraiment la bienveillance, faire en sorte que t'acceptes la condition. Ta condition c'est d'être perdant, t'acceptes et tu l'acceptes bien. Si tu es gagnant, c'est bien, tu l'acceptes, tu ne vas pas dégommer les autres et peut-être que là, si toi tu as gagné, la prochaine fois tu vas perdre, donc, comprends la position du perdant. »

## Il y a des limites jeune homme ! - Mélanie

« Il y a des limites pour tout parce que je sais bah eux des fois, il faut leur mettre des limites nous-mêmes parce que des fois si on les arrêtaient pas, ça partirait loin. Bah (rires) pour donner un exemple, pour rigoler je leur ai dit : « *allez voir Dimitri l'animateur !* », alors ils sont tous allés et tout content, ils ont fait un câlin *et cætera* et Dimitri pour rigoler a dit : « *allez voir Gwendoline* ». D'un seul coup, c'était la ruée sur la stagiaire, parce qu'elle s'est retrouvée pleine d'enfants. D'un seul coup, elle est tombée, elle a fait mal à un enfant sur le coup, parce qu'elle a été portée par le poids *et cætera*. Donc ça, il fallait... il faut des limites, il faut leur dire de s'arrêter avant mais bon.\* [E : Il s'est fait mal ?] Oui il avait... En fait, il avait déjà une croûte avant et sur le coup vu qu'il est retombé dessus, bah... ça a ressaigné un peu... après ça allait après ça s'est bien passé, enfin voilà, il y a des limites où on se dit : « *bon, on va leur laisser un petit peu de marge* », on se dit : « *on aurait peut-être dû mettre des limites* » parce que ça part des fois... On prévoit des fois, on se dit ça, on sait que ça va y aller, on sait qu'ils vont faire des bêtises. Donc, on prévoit, mais même eux, il faut leur mettre des limites, mais même en général pour tout... »

## Aider tout le temps ? Il y a une frontière... - Thibault x2

« Enfin, il peut... On peut échanger avec un enfant en particulier qui ne va pas très bien ou qui a des questions précises et puis enfin... c'est collectif, certes, mais ça peut devenir individuel à certains moments quoi. [...](rires) Enfin... les enfants, quand ils viennent, ils ont pas forcément tous le sourire, tous les jours et il y a des choses par quoi ils vont être tracassés ou une situation avec des camarades à lui qui a mal tourné, donc, là du coup, on peut intervenir en individuel ou en semi-individuel, enfin, en... un groupe de petites personnes quoi. [E : Et on fait quoi quand c'est comme ça ?] Bah... enfin on est là pour discuter avec les enfants, échanger, enfin... expliquer... enfin, par exemple un enfant qui a été mis de côté : « *bah pourquoi vous l'avez mis de côté ?* », enfin... échanger, et puis régler... régler l'a... l'affaire, et puis dédramatiser le truc et puis voilà, c'est reparti quoi. [...] Oui [ce sont des choses que j'ai faites]. [E : Oui. Oui. Et il faut le faire ou c'est toi qui le fais comme ça ou... ?] Je pense qu'il faut le faire, après, il faut aussi...il y a une frontière entre le faire, mais pas tout le temps, parce que des moments, ils peuvent régler leur problème tout seuls. C'est à nous de gérer, enfin c'est vraiment. C'est... Ça dépend le cas, parce que bon si on commence à faire ça, toutes les petites histoires, elles vont être pour nous... on va... on va faire que ça toute la journée... alors que je dirais 60 % des problèmes, 60-70 % des problèmes qu'ils... les enfants peuvent résoudre ça entre eux quoi. [E : Ah oui !? Quand tu dis, oui... « *problème* », c'est des disputes entre eux par exemple ?] Voilà, oui, des petits couacs. [E : D'accord. Ah, c'est pas forcément à l'animateur de gérer tout ça ?] Parfois, mais pas... pas tout le temps, après, c'est... enfin... c'est à nous d'observer et de voir un peu la situation, alors je sais bien qu'on ne peut pas tout... enfin voir toutes les situations, mais... je pense que les enfants, ils peuvent régler certains problèmes tout seuls. Après, d'autres non. Ça dépend... ça dépend l'ampleur du... du problème. »

## Fatigue, empathie et sur-empathie (Comprendre) - Cédric x2

« [E : Ouais, ouais, ouais. Et ça se manifeste comment ça en fin de mois ?] Ça dépend. Chacun réagit différemment, on va dire, je pense, par rapport à la fatigue. Des fois ça peut être un peu sur voilà... il faut être de manière un peu de rapidité dans le sens, c'est... un peu pressé surtout, d'autres un peu plus sur... l'énerverment. Après ça c'est la perception de chacun, ça c'est plutôt en terme comportemental, c'est plus sur chacun a son propre ressenti sur la fatigue. Mais c'est vrai que ça

dépend. Des fois, je peux être un peu plus, peut-être un peu plus lent pour faire réagir des choses ou choses comme ça, ou des fois, tu es un peu plus énervé dès que ça se passe mal. On va dire « *il est un peu plus... voilà, c'est les vacances* » ou choses comme ça quoi. C'est là où il faut faire super attention et c'est vrai. On se dit « *bon, eh bien, voilà, ok ! C'est bon, contrôles-toi* ». Il y a des moments, même si des fois, tu as envie de t'énervé, parce que tu dis que ce n'est pas possible sur certaines choses. Après, tu dis « *tu as aussi été enfant à cet âge-là, tu as été aussi pareil* ». Je ne sais pas si j'ai été pire, mais au moins, s'ils ont été comme ça, c'est que tu as été à peu près similaire, similaire qu'eux, donc voilà, il faut aussi se mettre à leur place et puis avoir un peu d'empathie. [E : C'est quoi ça.] Se mettre à la place de l'autre en fait, savoir comment il réagit, *et cætera*, c'est un peu se mettre... « *Il ne faut pas non plus faire trop d'empathie parce que sinon après on laisse tout faire* » mais... »

### Passivité des jeunes, les jeunes et leurs chefs - Davy

« Là, comme ça non. Peut-être que les plus jeunes sont plus facilement à se poser sur ce que va dire le chef. Et puis, à dire « *Bon, et bien, le chef il ne dit rien donc on ne fait rien* », mais non, il faut qu'ils puissent aussi prendre un peu plus d'autonomie et d'indépendance. C'est ce qui peut se passer au début à la route parce que c'est le chef de patrouille qui arrive dans notre coin, et puis, qui attend peut-être un peu plus du chef de clan, de ce que pouvait aussi donner un peu plus le chef de troupe. Mais voilà, nous, on n'est pas là pour dire « *Tu fais ceci ! Tu fais cela !* », mais c'est vraiment d'être là, et puis d'être tous ensemble comme j'ai dit tout à l'heure quoi. »

#### 4.1.3 (6.2.1.1.3) - Interactivité animateur/enfant

##### - Communication

### Communications - Thibault

« Sur le langage, il y en a qui ne s'expriment pas oralement, donc du coup ils vont trouver d'autres mécanismes pour... pour communiquer... à l'aide de pictogrammes, donc de petites images... ou de gestes, de... de signes... du coup, il y a le Makaton par exemple où là ils vont signer des mots avec les gestes, qu'ils ont appris dans leur institution. [...] Alors on arrive là-dedans sans vraiment connaître, mais du coup, après... enfin, au fur et à mesure qu'on... qu'on côtoie les enfants, on arrive à comprendre ce que eux ils nous disent et on arrive à se faire comprendre. Alors, les gestes, ils sont pas forcément officiels (rires), mais... quand il comprend, ça veut dire que bon, c'est bon, le geste il a été bien fait quoi. »

### Moins réceptifs : tu t'adaptes - Omayma

« Bah oui, parce que t'as des enfants qui sont moins réceptifs que d'autres. T'en as, tu vas leur expliquer des choses, ils vont pas comprendre. Du coup, il va falloir employer d'autres mots, un au... d'autres manières d'agir, d'autres manières de... d'expliquer... Euh... Donc ouais, ça... ça dépend, ouais... t'as des enfants qui... qui comprennent pas tout de suite quoi, ou qui veulent pas entendre sur le coup, ou euh... Ça dépend des enfants. [...] [Quand c'est comme ça, alors... ?] bah on s'adapte... Ouais. On s'adapte à l'enfant... On essaye... Bah t'emploies toutes les manières possibles hein, si... si ta manière de parler, c'est pas la bonne, bah t'en... te... t'essayes de parler autrement, t'essayes de retourner tes phrases pour qu'ils comprennent mieux, t'essayes de... de... après c'est les gestes aussi... »

t'essayes de co... de... c'est un tout en fait... Faut vraiment... ouais, c'est un tout ! Faut s'adapter à l'enfant. Parce que... ils sont tous différents hein... ils ont tous des manières de... de comprendre différentes, ouais... »

### « *Le risque de ne pas être comprise* » - Marine

« Donc voilà, je prends des risques tout le temps. En parlant, je prends des risques. Je prends le risque de ne pas être comprise, des gamins qui me prennent de haut en disant : « *c'est ridicule ce que tu dis, laisse tomber, on ne t'écoute pas* ». Mais ce n'est pas grave, je continue. Je persévère. Il faut s'adapter aussi. Si tu vois que ça ne marche pas, justement, je prends le risque de changer, de changer à la dernière minute, de changer de truc. « *Ok, on se réadapte, on ne fait pas comme ça, on fait comme ça. Tu donnes cette idée-là. On essaie de l'intégrer comme ça* », « *ok, vas-y, on le fait ensemble* ». [...] À partir du moment où tu es avec des gens qui parlent et qui te comprennent, tu ne le fais jamais tout seul, sinon je me ferais chier en parlant toute seule toute la journée. Je me fatigue au bout d'un moment. Je m'énerve. Je m'agace. (rires) »

### Parler plutôt qu'attendre - Léa

« Ah justement, je pense qu'il faut directement en parler. C'est comme le CAJ, à leur âge, il faut parler de sexe forcément. On en parle directement, il n'y a aucun problème, plutôt que derrière, ils aillent faire des conneries ou même... Le CAJ, c'est la cigarette. Donc, autant en parler tout de suite, qu'ils fument, qu'ils ne fument pas... Est-ce que les parents sont au courant ? Le problème, il est réglé ! Que plutôt qu'éviter le sujet, si les enfants fument, ils vont se barrer et fumer derrière, c'est un problème, que là hop, c'est dit, c'est fait, plus de problème. [...] »

### Boire de l'alcool ? « *Si avec vos parents, vous le faites... Nous, on préfère que vous ne le fassiez pas* » - Indra x2

« Après, il y a... bah sur l'alcool, il y a eu des animateurs, le soir, qui boivent, mais enfin... j'avoue en cinquième des fois, on boit une bière quoi, mais tu ne bois pas à être saoule et tu ne fumes pas des pétards pendant ton cinquième quoi, enfin... Et après, expliquer simplement les choses aux jeunes sur les dangers qu'il y a et ce que ça peut encourir, et du coup... Même quand il y a des interdictions, si ça c'est interdit, c'est parce qu'il peut se passer ça et même leur dire « *nous, on est responsable de vous. Donc, même en soi, si avec vos parents, vous le faites... Nous, on préfère que vous ne le fassiez pas quoi.* » [E : Oui. Et ça se fait... les cas, tu parlais, des animateurs qui font des excès de l'alcool ou de drogues le soir, ça se produit ?] Bah après, ce n'est pas forcément en excès, mais oui, ça se voit. »

## **4.2 (6.2.1.2) - Animateur-animateur (groupe)**

### 4.2.1 (6.2.1.2.1) - Profils d'animateurs, vus par les animateurs

#### Le boulet - Dimitri

**P 1** : « Je réfléchis, mais j'en n'ai pas beaucoup... ah oui ! J'en ai un ! Parce qu'en fait c'est comme ç... enfin je pense que c'est dans tous les centres, mais chaque année il y a... on appelle ça un boulet... et ce boulet là... Ah lala ! (rires) [...] C'est... Mais il y en a toujours hein des... c'est.... Mais vraiment c'est

dommage parce que ... c'est dommage qu'il y en ait des boulets, mais... c'est... des fois ça peut même ruiner une... une ambiance quoi. [...] Ah ouais ! Parce que, bah je vais te raconter une anecdote, l'année d... l'année dernière il y a le groupe des 12-13 qui sont partis en camping... et il y a ma collègue Alex qui est partie en camping... avec un stagiaire qui était : le boulet... (rires) et Alex a pété un câble sur pla... sur place... parce que... il faisait n'importe quoi... il se levait à pas d'heure... euh... il aidait pas quoi enfin... il était... il était en vacances quoi, c'était... Et ça, ça vient ruiner vraiment, mais vraiment une équipe hein... ça peut, voilà hein... et ce stagiaire il était dans l'équipe des 9-11... Et même, ils s'en plaignaient quoi... « ah ! Il a fait ça et ça, machin... » ... c'est... ça pour moi c'est... ouais ... c'est vraiment une critique... [...] Ah bah... On lui dit de penser à ça ou lui rappeler trois fois de prendre le sac pharma... Le sac pharma c'est té... c'est là où il y a les an... les médicaments des enfants qui... sur ordonnance, les compresses, les pansements enfin... tout ce qu'il faut pour soigner... et il oubliait les clés... il... quand il était de péricentre... le matin... je t'ai pas expliqué le péricentre... Bah je vais t'expliquer... c'est euh... en gros c'est une garderie, en fait... ça ouvre à 7h30, jusque... 8h30 environ, 8h45... donc c'est les en... en fait c'est les parents qui travaillent tôt, ils viennent déposer leurs enfants... et comme ça ils sont au centre, les... les parents peuvent partir au boulot... sans être en retard... et c'est pareil le soir... de 17h à 18h30. [...] C'est dans la cour là-bas... si ! si ! si ! C'est dans la cour là-bas, donc ouais... il oubliait les clés du péricentre... des trucs comme ça quoi, il s... mais ça oublier les clés, bah du coup... du coup si il oublie les clés et bah c'est... c'est... bah tout le monde se retrouve bloqué dehors en fait, du coup... c'est... c'est dommage... et du coup bah... il se prenait des grosses soufflantes quoi... et c'était pas cool... (rires) ... oh il y en a un tous les années... bon là cette année il y en a pas eu... il y en a pas eu, parce qu'il a été viré avant, donc euh... (rires) [...] Ouais, ouais [il y en a eu un cette année]. Euh dès le premier jour paf ! ouais... Ouais. [...] Manque de motivation... manque d'engagement... du coup la direction, c'est « ah tu veux pas travailler », « non » ... bon, paf ! dehors ! Voilà... c'est la motivation, faut être motivé pour travailler avec des enfants... On leur dit aux enfants... d'être joyeux... faut faire vivre le centre. Quand ça manque de motivation bah tchip... forcément !... Ouais [ce sont des souvenirs compliqués]. »

## Le touriste - Pierrick

« Puis, les équipes de colo, je n'ai jamais eu de souci. Franchement, ça s'est toujours très bien passé. Donc voilà. Très, très bien. Ouais, après, on n'adhère pas forcément à tous les types d'animateurs. Mais, si je n'adhérais pas avec un, généralement, toujours avec l'autre, ça passait ou généralement ça allait quand même. Moi j'aime juste pas l'animateur glandeur, c'est tout. C'est tout ce que je n'aime pas. Sinon, qu'il soit un animateur plutôt cool avec les enfants, mais tant qu'il bosse, ça va. C'est un animateur plus carré, mais tant qu'il bosse et qu'il respecte l'équipe, ça va. Moi, juste l'animateur glandeur qui est là en vacances. Pfff... Non ! Non ! Non ! Pas pour moi. Les vacanciers, j'en ai déjà 25, j'ai pas besoin d'en avoir un 26<sup>ème</sup> dans les pattes quoi. [...] Ouais ! Ouais ! [C'est] en colo ou en centre, ça dépend quoi. Ouais ! Ouais ! En colo, ça arrive que l'animateur ait vraiment choisi la destination, mais pas la colonie quoi, pas le travail quoi. Donc, il a son chapeau, c'est du tongues et... [...] Ah oui ! Tu le vois arriver de loin. [...] Ou elle, parce que c'est déjà arrivé que ce soit une fille. J'avoue que généralement c'était un garçon. J'avoue. Fille, non ! C'est vrai que c'est déjà arrivé, mais beaucoup moins poussé quoi. On a eu 2 animateurs, des touristes quoi. Moi, c'est comme ça que je les ai définis. Parce que, oh, c'est bon. Tant qu'il s'éclate, c'est bon... Hop, mais du coup, il est là. Hop, il court, « Ouaiiiiiis !!! », il s'éclate. Oui ! On est quand même ça, c'est être force de proposition, un minimum. Tu vois, leur donner envie de découvrir d'autres choses, leur donner envie



de s'éclater, même dans d'autres domaines. Puis, ça ne demande pas forcément une énorme prép' hein. Tu as préparé une chasse au trésor, ça prend 40 minutes, préparer un Cluedo, si tu t'y mets vraiment bien, ça prend une heure. Ça va, tu vois, on peut faire ça pendant la pause-repas ou s'il ne veut pas rester trop tard, 17h, pendant la réunion jusqu'à 18h, et hop, il part. Mais, ouais, des fois, moi, le côté touriste, j'ai du mal, beaucoup de mal. J'ai du mal à le cacher par contre. Moi, c'est « *ça va ? bien les vacances ?* ». Ouais ! Ouais ! Donc, ouais. Ça, j'ai beaucoup de mal avec ce profil sinon généralement avec les équipes, ça se passe bien. Parce qu'on sait qui doit faire quoi, on sait pourquoi on est là quoi. Et puis, on sait qu'on est aussi là pour s'éclater, voilà. On peut s'éclater tant qu'on respecte son taf quoi. [...] [Respecter son taf] eh bien, c'est tu es animateur quoi, tu n'es pas touriste. Voilà, c'est tout. Donc, tu es un minimum de force de proposition. Tant que je n'ai pas l'impression d'avoir tout le travail, de préparer tout le jeu tout seul ou quoi... Bon, il n'y a pas de souci. Mais, j'ai appris à me débrider là-dessus. Avant, j'étais très, très trop carré, maintenant c'est cool, tant que les enfants s'amuse et que nous on kiffe, mais qu'on travaille, il n'y a pas de souci quoi. »

### Les passagers clandestins - Quentin

« Après euh... ce qui peut être embêtant c'est les tensions entre animateurs quoi, je veux dire... si t'as une tension entre animateurs, c'est... c'est... pour parler avec la personne avec qui t'es en conflit, c'est... c'est un peu embêtant... si tu peux pas dialoguer entre animateurs, il peut pas rigoler... tu sais que tu vas passer un mois compliqué hein. [...] Ouais. Ouais, ça arrive chaque année. [...] Ah ! (rires) Il y a souvent des animateurs qui... sont on va dire « passagers clandestins » quoi... [...] Bah je vais pas dire mais... tu fais tes... tes trucs et sur le côté elle fait rien quoi... elle joue avec les en... elle jou... ton rôle d'animateur c'est de jouer avec les enfants, de rigoler, de... mais de les cadrer... mais si t'es tout seul à gérer ton groupe et que bé l'autre il fait rien, arrivé un moment bé t'en as marre pis v'là les tensions quoi... arrivé un moment ça sort ! C'est pas... cette année il y en a un petit peu, mais moins que les années précédentes, par exemple. [...] [Quand c'est comme ça] ça pète ! Ah faut que ça pète ! Sinon, tu peux pas dire rester un mois comme ça ! Tu vas voir le directeur, t'en parles en réunion... si ça évolue pas, bé tu... tu vis comme ça mais... généralement il reviennent jamais l'année d'après quoi... »

### « Elle gueule ! » - Marine x2

« Un animateur incompetent à côté de moi, c'est pire que tout, parce que du coup, il va se mettre en danger, me mettre en danger, mettre en danger le groupe. Je ne vais pas savoir comment le contrôler, mais du coup, il a la même autorité que moi, tu vois, et je dois lui montrer... Je dois montrer au groupe qu'il a le même statut que moi, sauf que moi déjà, je ne m'entends pas avec lui et si on était dans un autre contexte, je ne lui parlerais pas. Et du coup, là, il faut prendre sur soi, il faut... Ça c'est la vraie collectivité. [...] Oui, oui [ça m'est déjà arrivé] [...] Fille comme nana... fille comme garçon. [...] J'en ai une qui gueulait tout le temps. « Eh ! Ah ! Hé ! ». Je ne peux pas le faire parce que je n'ai pas de voix, mais vraiment... et moi je disais « *on ne crie pas pour les enfants, c'est pire* ». Parce qu'après, du coup, les gamins, ils gueulaient. Elle, elle gueule tout le temps en parlant, donc, eux, derrière, si tu gueules, ils font la même chose. Donc, ils gueulaient, ils gueulaient tout le temps, fatigant, fatigant. Moi, je pars du principe où, si vraiment je gueule, c'est parce qu'il s'est passé un truc vraiment dramatique et que c'est un gros coup « *Wouah !* », un gros coup de pression, tu vois, « stop ». « *Non, non, vous arrêtez* ». Et comme tu n'es pas habitué à gueuler, ils s'arrêtent, soit en se disant, « *putain, il doit se passer quelque chose, puisque d'habitude, elle rigole, d'habitude...* », alors que si tu gueules tout le

temps, le moment où tu dois vraiment gueuler, ça ne marche pas, ça ne marche pas, parce qu'ils ne t'écoutent plus. Ils se disent : « *c'est sa façon de parler de toute façon* ». Non, ça ne marche pas. »

### La pression : non merci ! - Omayma x3

« Parce qu'après, t'as des animateurs qui se mettent énormément de pression... t'en as qui... qui ont peur de mal faire, du coup bah ils font trop, mais ils font mal, parfois.\*\*\* [E : Ah oui ?] Bah ouais, après... [...] Bah t'as... t'as des animateurs qui... quand... je sais pas, pfff... admettons, t'as un pique-nique à faire, bah faut faire des autorisations de sortie, faut regarder s'il y a des pains de glace, s'il y a le sac isotherme, si tous mes enfants sont là, s'il y a toutes les autorisations, faut regarder si les glacières elles ont faites, s'il y a... si... si tout est bien... si la fiche d'appel elle est remplie... après, on est deux mais t'as... t'as des animateurs qui ont besoin de tout... de tout... de tout gérer, mais qui se mettent énormément de pression, et qui au bout d'un moment craquent. \*\*\* [E : Ah oui... ?] Bah ouais, non, mais ça ça arrive, oui. Et du coup, bah... [...] Bah parce qu'ils se mettent la pression. Ils veulent absolument bien faire, mais quand tu fais ça bah, à côté, t'as les enfants à gérer... donc, quand t'as les cris et tout, bah pour toi t'as l'impression que c'est en volume dix fois plus... et les enfants ils crient... fois mille, alors que pas du tout, c'est parce que t'es concentrée à faire 1.000 choses... mais ton... ton taf à la base, c'est d'être avec les enfants... donc à un moment donné, tu veux tout faire, mais après faut se répartir les cha... euh des... des tâches... faut faire... chaque chose en son temps... euh faut pas... faut pas se mettre... faut pas se mettre de pression dans l'animation ! (rires) [...] Non, moi je pense... après moi c'est ce qui... moi c'est ce que je fais... moi je me mets pas de pression. Quand je me mets la pression, c'est que vraiment, voilà, j'ai pris du retard sur quelque chose... mais après je s... je sais gérer ma pression, je sais que voilà... de toute façon, toute chose a une fin, t'as... t'as la pression maintenant dans dix minutes tu l'auras plus, ton truc il est fini et puis c'est tout... Mais, faut... faut s'organiser... Mais ouais... t'as des personnes qui... Après ça dépend des personnalités, t'as des personnes qui sont « cool Raoul », t'as des personnes qui sont hyper stressées, t'as des personnes qui gardent tout pour eux, mais ou qui... au bout d'un moment bah craquent, parce qu'ils... ils en peuvent plus... T'as de tout... [...] Ah moi... (rires) Moi je suis zen ! (rires) Non moi je suis pfff... non, moi je... moi je suis... enfin je dirais pas normale, mais moi je... moi j'essaie de bien faire... je sais ce que je dois faire... je le fais en temps, en heure... quand faut anticiper, j'anticipe... si j'ai des choses à faire, je communique énormément avec mon binôme... on parle beaucoup, on s'organise euh... on... euh après voilà, on... enfin, mon camping aussi, ça va, il s'est très bien... on a fait... on a oublié deux trois petits trucs pendant le camping, enfin en matériel, mais après c'est vraiment des petites choses, mais sinon... non, moi, je suis quelqu'un... je me prends pas ma tête. Ça sert à rien de se prendre la tête. Je me dis : « *je suis là pour les enfants, si je me prends la tête pour des paperasses ça sert à rien* ». C'est chaque chose en son temps... x2 Le soir, quand ils sont partis, j'ai le temps de faire mes papiers, enfin... des listes d'appel *et cætera*. ...donc, après... j'ai tout le temps de m'occuper bien des enfants. Je suis... je suis zen et je me mets la pression quand il faut... Mais je pleure pas. [...] [C'est quand, quand il faut ?] Bah quand... Après franchement la pression quand il faut, je l'ai p... encore jusqu'à présent pas eue... ah si peut-être hier, je me suis rendue compte qu'on avait un pique-nique aujourd'hui... du coup j'ai eu la pression d'un coup, j'ai couru dans ma salle, j'ai appelé mon collègue, je lui ai dit « vite ! On fait les autorisations maintenant ! » Et euh... et on... bah ça, pour moi la pression, je me suis dit « *ah la la ! demain il y a pique-nique, il y a un enfant qui est reparti sans son... sans autorisation, on fait comment ?* » Du coup on les a prises, on s'est mis dans la salle, puis à chaque fois bah que les enfants partaient à 18h, bah on donnait quoi... mais c'est juste ça, après... c'est un petit

truc hein ! Mais... après t'as... des personnes qui se mettent la pression pour autre chose, pour une préparation de camping, pour une sortie de fin de centre, ou... ou ça dépend, ça dépend des gens quoi. (rires) [...] Bah [moi] j'en pense que franchement euh... moi pfff... Chacun est comme il est quoi. Après faut travailler sur soi, hein ! C'est comme ça, si on est comme ça à l'extérieur pfff... Moi je sais qu'à l'extérieur, je suis hyper... hyper sensible... hyper... hyper je pleure pour un rien... mais j'ai appris que voilà au travail, c'est le travail, faut faire... faut savoir faire la part des choses. S'il y a quelque chose qui me fait super mal au cœur, bah voilà c'est tout, c'est le travail... faut que j'aie cette barrière-là, comme dans ma vie professionnelle euh... euh bah dans, quand... dans mes stages à l'école ou quoi que ce soit, il faut que j'aie... que j'aie cette barrière quoi... bah moi je... après, j'ai appris au fil des années à faire la part des choses hein... les premières années, voilà c'était pas facile, mais... j'arrive à... (rires) »

### Cédric et ses drôles de dames - Cédric x2

« Travailler en équipe surtout avec des femmes (rires), c'est quasiment qu'avec que des femmes. Ça c'était des fois un peu pas toujours facile. [...] Elles ont un peu leur caractère quoi, on va dire, c'est... Je veux dire entre... Là j'étais avec un collègue, donc forcément on avait plus ou moins des choses similaires, c'est vrai que... c'est un peu le souci, que ce soit même un peu entre elles *et cætera*, elles ont un peu leur caractère, des choses comme ça. Donc, c'est vrai que ce n'est pas toujours facile. Je ne dis pas ça de manière laxiste, mais c'est vrai que ce n'est pas toujours facile quoi. Elles ont des fois leur caractère, puis à des moments, il ne faut même pas l'ouvrir parce que sinon ça va... les enfants vont le ressentir. Et puis, des moments, eh bien, moi ce que je disais, c'est que si j'avais quelque chose à dire vraiment avec une collègue, si ça se passait un peu moins bien, j'allais la voir à la fin de la journée, et puis, j'allais lui en parler. Il y a des choses qu'on ne peut pas dire devant les enfants, ce qui est tout à fait normal, tout ça même quand on est surveillant dans un lycée, s'il y a un problème avec un collègue, on ne le dit pas devant les élèves, parce que sinon ça les fait passer un peu pour des guignols quoi. Donc, à un moment donné, il faut savoir faire la part des choses quoi. [...] Ouais, mais c'était vraiment arrivé, juste... c'était le matin, c'était vraiment arrivé pour tout ce qui est pour les appels. Le souci, c'est qu'on avait une liste, et normalement, les enfants devaient venir nous voir pour nous dire qu'ils étaient présents *et cætera*. Le problème, c'est que des fois ça arrive que les enfants, ils ne viennent pas nous voir. Forcément sur la liste, le problème, c'est que nous, après, on appelait, on devait appeler la cantine pour souligner l'effectif. Le problème, c'est qu'il en manquait un ou deux, choses comme ça, et puis... Et moi, ça m'avait... En gros, ça c'était un peu mal passé dans le sens où on dit « *tu n'as pas fait attention pour faire l'appel* ». Et puis, à un moment donné, c'était, par exemple, la même personne, j'ai dit « *oui, d'accord, d'un côté mais si tu ne me montres pas, si je ne fais pas attention, si tu ne veux pas essayer, comment tu veux que je progresse* ». »

### Jeunes animateurs, prétendus immatures - Sébastien

« Et après, dans l'animation aussi, il y a des jeunes et des... c'est-à-dire que là on a Jean-François, il a 16 ans. Il est aide-animateur. Et après, de toute façon, la maturité n'est pas en fonction de l'âge. Jean-François, il est très, très bien comparé à des personnes qui ont peut-être 22, 23, 25, 26 ans quoi, peu importe. »

#### 4.2.2 (6.2.1.2.2) - Situations récurrentes et ponctuelles, pratiques différentes

##### Je ne comprends pas ce qu'il fait - Léa

« Prise de risque, on est... il y a un animateur, ce n'est pas que je ne m'entends pas avec lui, c'est que je ne comprends pas ce qu'il fait tout le temps. On n'est pas d'accord sur certains points. On part en sortie kayak, tout bête, pour moi, on a tous des canoës, tranquilles, gilet de sauvetage et tout. L'enfant tombe dans l'eau. Pour moi, le but c'est de le récupérer. Et là, prise de risque, l'animateur, il le pousse, il pousse son gilet. Donc, déjà, je lui dis « *mais non* », enfin, ça, je ne sais pas s'il galère ou quoi prise de risque... un petit qui est assis au niveau d'une palissade, donc les pieds dans l'eau, et donc l'animateur lui tire les pieds. Donc forcément, il peut se claquer la tête ou quoi que ce soit. C'est des choses où on lui dit après « *il ne fait pas attention* ». »

##### Deux bénévoles - Thibault

« Parce que là par exemple, cette année, on s'est retrouvés avec deux personnes qui étaient là en tant que bénévoles et elles ne sont pas restées. (rires) [...] Ah non ! Non, non, parce que l'animatrice qui va... qui va faire la sieste et qui appelle une gamine de treize ans pour surveiller la sieste pendant qu'elle va fumer sa clope... forcément c'est pas passé... et puis, enfin l'autre personne, elle était... elle avait jamais fait d'animation, mais pourtant, elle connaissait tout et... et en gros, tout ce qu'elle faisait, c'était vraiment de travers quoi, elle est... Enfin, c'est lui qui est parti de lui-même hein, après... ils l'avaient pas mis à la porte hein... enfin, il a bien compris que ça lui plaisait pas et du coup, il n'est pas resté. [...] Euh pfff... Bah il... Enfin, il cadrait pas du tout les enfants enfin... c'était... il faisait son activité, donc il avait les petits, s'il en avait que trois qui faisaient l'activité, il allait se concentrer avec les trois, et puis les autres... ils faisaient un peu ce qu'ils voulaient quoi. C'est... enfin, même au niveau de l'équipe, ouais c'est...c'est pas qu'il s'est pas bien intégré, mais... enfin, on avait beau lui dire des choses qu'il faisait mal, par exemple, il allait faire trois points de peinture, il vidait la moitié du... du pot de peinture quoi. Donc du coup on lui a dit trois - quatre fois et... pas méchamment hein... mais à la fin, il a fini par mal le prendre alors que... nous, derrière, on n'avait plus de peinture quoi. On retrouvait les pots avec les peintures sèches... plus très utiles quoi... [E : Et... et l'animatrice qui a... qui est partie fumer sa clope... ?] Elle, par contre si... elle est... elle, c'est... ils l'ont fait partir, elle. [...] Non, oui, enfin... [sur cet évènement] qui s'est répété trois fois la même semaine... après qu'on lui ait dit que c'était pas possible... [...] Ouais, ouais... Bon, après... je leur jette pas la pierre, ils avaient 16 et 17 ans, donc bon... Si, si, ils étaient... ils étaient [avec d'autres animateurs]... on était trois par groupe, donc ouais, il y avait les petits, les moyens et les grands... [Moi, j'étais avec] les moyens. Je... (rires) »

##### T'as débranché le piset à colle ? - Mélanie

« Bah j'ai... Bah comme j'ai dit, j'aime pas quand il y a pas d'animateurs avec les enfants en général, parce que... ça peut très vite être arrivé (rires). Là tout à l'heure, je suis arrivée dans une salle et j'ai vu qu'il y a un animateur qui avait oublié de débrancher un pistolet à colle. Donc, là euh je suis allée le voir en disant : « *bah il y a le pistolet à colle qui est branché quand même ! Il y a des enfants dans la pièce pas bon !* ». Je préfère mieux prévenir parce que d'un seul coup, il y a un enfant qui arrive avec une brûlure à la main à cause de la colle... La sécurité, c'est hyper-important, parce que même moi, quand j'étais enfant, je trouvais que c'était important. Maintenant que j'y suis, j'ai pas envie qu'il arrive quelque chose. Déjà, il peut toujours arriver quelque chose, même si on met la sécurité au max, alors s'il y a pas la sécurité, on est fichus... on se fait avoir, donc non, toujours je fais toujours attention

pour tout ce qui est sécurité parce que je... je supporterais pas qu'il arrive quelque chose alors que je suis ici... là, que j'aurais pu faire quelque chose voilà quoi. Je m'en voudrais, enfin... voilà. Je pourrais pas (rires). [E : Mais tu t'en voudrais de quoi ?] Bah de pas y avoir pensé, de pas avoir, je sais pas s'il y a le pistolet à colle que je l'avais pas vu, enfin que je l'avais vu que je l'avais pas débranché, que j'étais pas allé voir mon collègue et qu'un enfant arrive et se colle, enfin se met de la colle dessus. Je me serais dit « *bah je sais pas, j'aurais dû aller voir mon collègue, j'aurais dû lui dire, j'aurais dû le débrancher et cætera* ». Enfin j'aurais parfaitement dit que c'était de ma faute et du collègue parce qu'il avait laissé le pistolet branché... voilà je m'en serais voulu de l'avoir laissé et de pas y avoir touché quoi... »

## Du beige ? - Sébastien

Lors de l'entretien avec Sébastien, une aide-animatrice est présente sur les lieux du centre. Cette dernière souhaite réaliser une affiche représentant un personnage précis pour le spectacle à venir, à la demande de la directrice. Nous sommes pratiquement seuls sur les lieux et elle passe à plusieurs reprises durant notre entretien pour avoir des conseils techniques. Nous avons dû prendre le parti de prendre cela comme une donnée à part entière.

F : « *Excuse-moi, il y a pas de beige* » demande-t-elle à Sébastien. S : « *Euh comment on fait du beige en peinture ? On peut faire du beige ? Jean-François ! On peut faire du beige en peinture avec des mélanges en peinture ? Blanc et rose, ouais. F : Blanc et rose ? S : Voilà, essaye si ça va pas tu... ouais, je pense que c'est possible.* ».

Elle repasse pour essayer de récupérer la couleur obtenue qui n'est pas celle souhaitée. Sébastien l'invite à réjouer du blanc, puis à aller voir des animateurs revenus sur les lieux : « *vas voir Jean-François ou à Charles ou à Sonia et tu demandes qu'elle regarde sur son... tu regardes avec elle... qu'elle regarde sur son téléphone comment on fait* ».

Elle repasse encore, satisfaite : F : « *Il faut du marron et du jaune !* », puis, désignant l'essai de couleur précédemment obtenue demande F : « *Et ça j'en fais quoi ?* », pour un Sébastien qui lui dit de le laisser de côté.

Elle repasse à nouveau : F : « *Les lettres faut les repasser au marqueur ?* ». Sébastien explique que ce n'est pas lui qui est à la demande de cette affiche et lui propose d'essayer de trouver un gros feutre noir dans la pièce d'à côté.

Elle repasse encore une dernière fois, car il lui faut des pots à peinture et qu'elle souhaite savoir de quelle couleur elle doit faire « *l'autre bateau* ». Sébastien lui répond : « *Euh bah écoute comme tu veux. Ce que t'as envie de faire !* ».

## Chacun anime à sa façon (Animer : une part de soi) - Indra x3

« [E : Et le rôle de l'animateur ?] Moi je pense que c'est d'éveiller au monde... qui nous entoure, du coup, sur tous points. Mais après, selon nos ambitions. En même temps, ce que je dis, c'est vrai dans certaines structu... enfin, c'est vrai dans des camps où tu as une liberté d'animation. C'est pas vrai partout. Et qu'en même temps, si, ça peut l'être. Si, si, ça peut carrément l'être mais, m'exciter dans une équipe d'animation avec un... une structure à qui c'est pas le but principal, et bien... tu peux vite tomber à pas le faire et puis à... proposer des animations qui sont rôdées, et auxquelles.. toi ça

t'apporte rien, et les jeunes, ils sont contents parce qu'ils jouent mais ils n'ont rien découvert. [E : Pourquoi on ferait ça ? Pourquoi on laisserait tomber ? Tu parlais de laisser tomber ce qu'on pensait être bien.] Parce que ça demande plus de temps et plus d'investissement que de proposer une animation où tu tapes « grand jeu » sur Google, et puis, hop ! ça te sort les règles d'un grand jeu. Et puis, tu fais « *bon aujourd'hui, on va jouer à nanani. Alors, vous vous allez là, vous, vous faites un camp ici* ». Enfin, c'est super les jeux, hein tu t'éclates hein, mais que... t'y mets pas forcément une part de toi, et c'est ça qui est important, mais quand t'es animateur, il faut avoir envie de le vivre autant que les jeunes ils ont envie de le vivre. Mais c'est pas facile. [E : Pourquoi c'est pas facile ?] Parce que je sais que c'est aussi ma vision de l'animation, et que ce n'est pas la vision de tout le monde, et que si t'as des gens qui animent pas comme ça de nature, du coup, c'est peut-être un peu... ça paraît vachement ambitieux de vouloir faire tout ça, et peut-être un peu utopique, mais qu'au final, enfin moi je pense que ce n'est pas si dur et que... carrément réalisable, mais que... Enfin, si tu te retrouves dans une équipe de 5 animateurs et que t'es le seul à raisonner comme ça, moi j'aurais vite fait de... à un moment ok t'essayes de... t'essayes d'animer comme toi tu le fais, mais que... déjà, tu peux pas l'imposer aux autres. Si eux, ils n'animent pas comment ça, ils n'animent pas comme ça. Voilà bah je pense que comme dans tout, tu tombes facilement dans la facilité. [E : Et on voit ça, des animateurs qui tombent dans la facilité ?] Oh bé oui ! Carrément ! Déjà, quand tu vois, t'as des colos où tous les ans, c'est le même programme d'activité, tu vois, je vois au centre aéré, c'est... l'après-midi on va au zoo, l'autre après-midi on va faire des lanternes en papier, tu fais tes lanternes en papier t'es content, et puis, le lendemain, « *bah aujourd'hui, c'est journée sport, on fait un tournoi de foot* », bon bah tu fais un tournoi de foot. Et puis... bah c'est bien ça te passe le temps, mais ça ne te fait pas grandir quoi.\* [E : Ça n'a pas l'air de te plaire ?] Non, ce n'est pas... c'est un peu dégradant pour le coup mais... (rires). Je pense que même si tu fais des lanternes en papier, en fait, ça dépend toujours de la manière dont tu l'amènes. C'est vachement subtil quand même, parce que même un tournoi de foot, visiter un zoo et faire tout ça, t'as plein de trucs derrière, mais ça dépend... ouais je pense que c'est ça la subtilité de l'animateur, c'est d'amener tout ça pour que le groupe il accroche, et ne pas simplement être... Pas juste proposer des activités pour proposer des activités, du coup c'est vachement subtil. Ouais, il y a quand même des gens qui ne se posent pas la question de ce qu'une animation peut faire pour développer chez les... pour le groupe ou pour le jeune. Puis, t'as des animateurs qui ne prennent même pas en compte les envies des jeunes. »

## Des personnalités qui ne collent pas - Charlotte x2

« L'exemple [où ça c'est moins bien passé], le truc, c'est parfois « prendre sur soi » pour s'entendre avec tout le monde, ce n'est pas toujours facile, ce n'est pas toujours évident. Il y a des gens avec qui on ne peut vraiment, il y a des personnalités qui ne collent pas. Et après, je pense que, encore une fois, chacun a son niveau de tolérance dans le fait des efforts face aux personnes avec qui on se trouve, que parfois la fatigue, ça va impacter aussi sur notre façon de prendre les choses et de dire les choses. C'est quand on fait de l'animation, quand on fait des volumes horaires assez importants que parfois on dort peu la nuit, que tout le monde est fatigué, et que ça fait que l'irritation, elle augmente avec le temps. Du coup, il y a des moments où ça se passe plus mal, je ne sais pas. On va prendre des réflexions. Enfin, tu sais que c'est déjà arrivé, moi, qu'on me fasse des réflexions, qu'une semaine avant j'aurais très bien pris, et après une semaine avec beaucoup de fatigue, je prends beaucoup moins bien et on est beaucoup plus irritable. Voilà ! Après, comme tout, l'essentiel est de pouvoir se parler après. Tu vas dire : « *non, je t'ai répondu un peu comme ça mais voilà quoi* ». Il y a

des raisons aussi, après des exemples, pfff. Oui, cela peut arriver avec la fatigue, qu'on me dise à un moment « *tu ne te rends pas compte : là moi j'ai besoin d'aide, tu ne peux pas m'aider* ». Et que la personne le dise d'une façon qui pour moi était agressive alors que pour elle, cela ne l'était pas. Avec la fatigue, voilà, on va prendre la mouche. On va lui dire : « *ça va ! Tu te calmes, tu me parles autrement !* » »

#### Testons - Tiffanie **x4**

« Eh bien, oui, vis-à-vis des enfants, il faut l'accepter. Eh bien, par exemple, on prépare l'activité, s'ils n'aiment pas. Enfin, quand tu prépares l'activité, tu n'es pas certain qu'ils vont aimer. Pourtant tu la prépares, et après, s'ils n'aiment pas, tant pis tu laisses tomber. Tu ne vas pas leur faire un cinéma « *oui, j'ai passé une heure hier soir à la préparer* ». Donc, on l'a fait, tu vois, tu n'es pas certain qu'ils accrochent, et puis après... Enfin, tout à l'heure, quand j'ai lancé le loup garou, c'est moi qui ai commencé. Je me suis dit « *peut-être, ils ne vont pas du tout accrocher et tout* ». J'ai dû les motiver. Et en fait après, quand on en a reparlé, tout à l'heure après le goûter « *c'était trop bien le jeu et tout, on le refait ?!* ». Je me suis dit « *bon, au final, ce risque-là, il était quand même bon\* à prendre* ». J'ai des collègues qui m'ont dit « *vous faites un loup garou, ce n'était pas bien, ils ont 6 ans et tout* ». J'ai dit « *écoute, moi j'ai envie d'y jouer, je fais toujours des plus petits. Donc, sinon, je n'y joue jamais* ». J'ai dit « *vas-y, on peut le tenter* ». Puis, au final, je me dis « *je le recommencerai* » parce que donc oui, tu n'es jamais certain de ce que tu proposes mais tant pis... (rires) ce n'est pas trop grave quoi. [E : Non, toi, ça n'a pas l'air de te déranger plus que ça ?] Non. Moi ça ne me dérange pas personnellement. [E : Ça ne te dérange pas ou c'est quelque chose que tu recherches ?] Eh bien, bonne question ! En fait non, ça ne me dérange pas. Je pense non. Après je réfléchis, non c'est quelque chose qui ne me dérange pas parce que même dans la vie je suis comme ça. Ouais, je fais des trucs, après je me dis « *tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas* ». Si pour moi c'est bien, je le fais. Après si quand je me pose les questions, je me dis « *eh bien, je peux le faire* », après tant pis, si ça passe, ça passe, si ça passe pas, ce n'est pas trop grave. Tout à l'heure, avant le loup garou, en fait, c'est parce qu'il y en a un qui connaissait qui le proposait en plus, et j'y avais pensé à le faire. Donc, j'avais dit à ma collègue « *qu'est-ce que tu en penses sur le jeu ?* » Je suis quelqu'un de plutôt effacée en retrait en disant « *je te laisse gérer* » et tout, j'ai dit « *eh bien écoute, moi j'ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c'est n'importe quoi, on arrête* ». Et au final, eh bien, j'ai vu que ça passait, je l'ai regardée, je lui ai dit « *qu'est-ce que tu en penses ?* » Elle m'a dit « *non, c'est bien* », j'ai dit « *on continue* », voilà ! Après, on aurait vu que ça ne passait pas, on aurait arrêté. Puis pour tout, c'est comme ça. Enfin, je veux dire demain, ils m'auraient dit « *oui, je sais faire du vélo* » on serait allés sur le terrain de bmx, au final, j'aurais vu que c'était n'importe quoi, j'aurais dit « *tant pis on arrête* », c'était pareil, question de bon sens, et puis voilà, super. Tu gères comme ça quoi. »

#### La découverte de l'autisme - Thibault **x3**

« Alors... les séjours et week-ends, il y a encore six mois, je ne dormais pas la veille ! (rires) Non j'arrivais pas à dormir, maintenant, ça... j'ai plus de problème, je dors très bien. Mais ouais, au début, j'arrivais pas à dormir. Et puis, les centres aérés, comme je connais, comme ça fait plusieurs années que je le fais, c'est rentré dans la routine et il y'a pas du tout de problème... [...] [Je ne dormais pas, parce que] C'est le stress, enfin je... j'angoisse super facilement. Et que... moi quand je suis arrivé à la SATÉD, je ne connaissais rien à l'autisme... j'ai débarqué comme ça et du coup, ouais j'étais vraiment

tout le temps dans le stress, enfin... Enfin même en faisant des séjours, j'arrivais pas à dormir le soir, enfin... je mettais énormément de temps à m'endormir quoi. Maintenant, j'ai plus du tout de problème, mais... (rires) avant oui, j'ai... il m'a fallu un bon six mois - un an avant de pfff... d'y aller sans stress quoi. [E : Parce que tu fais les week-ends régulièrement ?] Deux par mois... et du coup, la moitié des vacances scolaires quoi. [E : Hum, hum. Et quand tu dis que tu « ne connaissais rien à l'autisme... » ?] Ah mais rien du tout ! Vraiment, rien du tout ! Genre... en fait, j'y suis allé tout simplement parce qu'il y a des amis qui y sont allés. Ils ont passé les entretiens et puis... c'était au moment où j'avais arrêté mon master de prof... et je supporte pas ne rien faire. Donc, du coup, je leur ai dit : « oh bah... je fais rien en ce moment », et ils ont commencé à me dire : « oh bah nous on vient de passer un entretien... ». Je dis : « je vais... je vais tenter et on verra bien quoi ». Puis, j'ai passé l'entretien et puis, j'ai fait le premier séjour. Au bout du deuxième jour, j'ai dit : « ah non, c'est mort, je ne reviendrai plus jamais, j'ai fait ça une fois, c'est très bien ! »... et en fait, bah tout s'est enchaîné, et puis, j'ai continué, j'ai continué, et puis maintenant... maintenant je... c'est vraiment le... l... enfin du coup, c'est vraiment le meilleur boulot entre guillemets que... que je préfère sur tous les boulots que je suis en train de faire en ce moment quoi. [...] Je garde des enfants sur Wadors... et du coup, je travaille à Sergare... [...] Encore l'année prochaine ! [...] Les deux et du coup, week-ends et vacances scolaires SATED. [E : D'accord, et là, tu sais un peu plus ce que c'est... l'autisme ?] Ah oui, oui, bah oui, maintenant, enfin... je suis arrivé, je me rappellerai toujours d'avoir le souvenir où j'ai été dans... dans le trafic et donc j'avais une... une amie de longue date à moi qui venait de prendre une claque (rires) par un gamin et là, je suis resté comme ça sur mon siège en disant : « ah je ne me retourne pas ! C'est pas la peine que je me retourne pas » et maintenant, c'est bon, enfin... limite le soir, on en rigole, enfin voilà quoi. C'est plus du tout la même appréhension et puis, oui du coup, je pense que c'est parce que je connais mieux l'autisme, mieux les enfants, c'est des enfants que je connais depuis maintenant un an et demi, et donc... donc il y a beaucoup moins d'appréhension, et là, j'y vais vraiment par plaisir... [...] C'est souvent les mêmes enfants, oui et non, enfin il y a toujours des enfants qui sont là tout le temps, ou qui viennent très régulièrement, et puis, on a toujours des petits moments où il y a des nouveaux, des petits enfants de six ans, six - sept ans qui... qui font du bien, parce que du coup, on sort un peu de... on... on rentre un peu dans la nouveauté quoi. Donc du coup, on n'est pas toujours dans la routine, de prendre des enfants qu'on a déjà pris, dix, quinze fois... [...] [Il y a] des nouveaux animateurs aussi. (rires) Alors, des moments, ça se passe bien, des moments ça se passe moins bien hein... Bah enfin, après, ce n'est pas donné à tout le monde non plus de le faire. **x2** Il y en a qui sont là pour tenter et qui se rendent vite compte que c'est pas fait pour eux... des animateurs qui font des boulettes, enfin des... des choses qu'ils n'auraient pas dû faire et que du coup, des moments, ça a un impact plus important que ce qu'ils auraient pensé. [...] Comme pfff... comme laisser des couches sales dans la chambre, par exemple... où nous, on va arriver avec un enfant et l'enfant va prendre la couche et il va jouer avec la couche qui est sale, et du coup, bah il va falloir amener... aller laver l'enfant, alors que c'est pas nous qui avons laissé la... la couche traîner dans la chambre, donc... Des moments, ça a des répercussions, (rires) alors que ce n'est pas de notre faute quoi. Et donc voilà. [...] Donc il y en a qui ne sont pas faits pour ça... donc il y en a qui le savent, mais qui s'en rendent vite compte et il y en a qui persistent, et... puis, au bout d'un moment, on leur dit : « mais non, enfin... soit tu te remues, soit... »... enfin... en général, ils s'en rendent compte, c'... enfin... C'est rare les gens qui... qui font des boulettes, des boulettes et qui continuent encore... Après, il y en a qui font beaucoup de boulettes et puis qui s'améliorent avec le temps et... et à la fin, voilà quoi, ils sont... ils sont bons dans ce qu'ils font... dans ce qu'ils font... »



#### 4.2.3 (6.2.1.2.3) - Organisations et décisions collectives

##### « Réunion mer » - Mélanie x2

« On va à la mer lundi... Bah là, on a eu la réunion de préparation avec toute l'équipe... on sait déjà qu'il va peut-être y avoir de la baignade puisqu'on a deux surveillantes SB, enfin qui ont leur brevet. Donc, on va pouvoir faire des roulements dans tous les groupes, on sait que c'est les maters qui vont y aller en premier *et cætera*, puis les groupes en allant. On sait que la marée est à 13h30. Donc, on va voir en fonction si le si le drapeau vert *et cætera*, s'ils peuvent y aller en fonction des températures, du temps prévu, donc ça il faut vraiment voir, là bah je crois qu'ils vont voir ce week-end et tout nous dire lundi si on y va ou pas, si vraiment il fait beau. Là, on a vu pour tout ce qui est organisation par exemple les cars, parce qu'il va y avoir deux cars, donc pour savoir quel groupe est dans tel car avec tel animateur. On a vu... bah d'ailleurs mon papier il est là (rires, elle le prend), donc les cars parce qu'en plus nous notre groupe, comme par hasard, c'est le seul groupe qui va être divisé. Donc, on va avoir une partie dans un car et une partie dans l'autre. [...] il faut préparer des couteaux pour les sandwiches, étaler le beurre, enfin pas le beurre, le fromage... »

##### On rattrape les boulettes en équipe - Steve

« Enfin j'étais encore stagiaire, c'était le premier été. Enfin, du coup, ce n'était pas moi réellement qui ai pris l'initiative, tu vois. C'était plus, ma binôme et le directeur [...] on avait mal géré les inscriptions au camping, [on] ne se voyait pas refuser le camping à un enfant à cause de... enfin, dire « non » à un enfant. [...] On était partis à 25 [...] hors cadre légal [...] le directeur [...] essayait d'être un maximum avec nous [...] passait beaucoup de temps avec nous. Après, c'était un camping de deux nuits. On n'y a dormi que deux nuits, et les deux jours, il était venu avec nous quoi. C'était plus sur la nuit, on était justement pour pallier quand même ce problème de taux d'encadrement, un maximum de temps avec nous possible pour rester dans les clous. » Il était content de partir, il était content quand il est revenu. »

##### Équipes soudées (de l'avantage de travailler en collectif) - François

« Bah on n'est pas tous là pour s'aimer, mais je pense que dans une équipe d'animation c'est beaucoup mieux si on s'entend bien. C'est comme je te disais, il y a ma première année où j'avais commencé il y a 5-6 ans, tout le monde se connaissait, je suis arrivé déjà, tout le monde se connaissait et en plus ce qui était bien c'est qu'ils fermaient pas la porte aux nouveaux entrants, c'est-à-dire que quand on est entré, limite ils nous parlaient comme si on se connaissait depuis... Du coup, on est entré en une semaine, on rigolait déjà tous ensemble, tout ça. Du coup, ça se sentait dans l'animation je trouve. Déjà, pendant les temps d'animation, il y avait plus d'intergroupe nanana, des trucs comme ça et justement pendant les préparations, ça nous dérangeait pas de rester le soir tard parce qu'on était vraiment entre potes. Du coup, les vendredis soirs, on allait faire des soirées ensemble et même ça, des petits trucs comme ça, ça rapproche. Du coup, quand tu te rapproches, après dans l'animation, tout roule. Voilà. [...] Tout roule, ouais. Après, c'est pas toujours le cas il y a moins d'affinités avec d'autres et ça se sent... bah déjà juste pour les trucs de préparation. Si tout le monde s'entend bien, tout le monde va faire le truc ensemble. Tu vois ce que je veux dire ? Alors que si untel s'entend pas avec untel, ils vont faire chacun leur truc de leur côté et il y a des trucs qui vont être oubliés, c'est sûr et certain. »

## Échanges entre animateurs - Indra x2

« Ça fait tout ! (rires) Ça change tout... d'un séjour à l'autre, parce que ça... si tu rentres un peu dans les mêmes délires ou que tu as les mêmes envies, c'est cool et du coup, ça te pousse à... voilà ça te pousse à faire des trucs quitte à se prendre un peu la tête mais voilà, ça peut aussi... mais que c'est des rapports entre personnes, et des fois, ça se passe vraiment bien et que... et qu'il faut quand même que ça se passe, et qu'il ne faut pas tout dramatiser. C'est vrai que... comme dans toute équipe, c'est important qu'il y ait de la cohésion, mais en même temps, c'est pas un groupe de copains en vacances. [E : Parce que toi, t'en as fait des séjours différents, t'as rencontré des équipes... ?] Oui, oui ! Carrément différentes. Bé que... aussi que chacun a son expérience et son... Enfin, des fois, c'est clair que tu n'es pas aussi à l'aise quand tu commences en animation ou que quand tu as déjà fait plusieurs séjours. Mais que du coup c'est aussi de l'échange... Oui, c'est quand même pas mal d'échange parce que t'as même des gens qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience mais qui connaissent plein de techniques nouvelles, tout ça. Donc il faut être prêts à... ouais faut être prêt à s'adapter. [E : Et c'est quoi ces techniques nouvelles ?] Des jeux, des manières de... je ne sais pas, de gérer un conflit, de créer des équipes, ouais de rythmer le quotidien et voir où on est. Ouais que rien n'est jamais acquis ! [E : C'est des choses qui sortent d'où ?] Principalement de ce que tu as vécu, et du coup ce qui ... de ce que tu fais en dehors de l'animation, on en revient au même. »

## Concertations et décisions collectives - Sébastien

« Ouais, enfin, ça m'arrive d'accepter l'incertitude. Ouais, mais... [E : Tu as un exemple ?] Après, pas vraiment, mais je dirais après, de toute façon, tout ce que je fais ou même pour moi si c'est cohérent ou pas voilà, eh bien, ce qui est bien, c'est qu'il faut toujours se référer. Et donc, on fait un travail d'équipe et c'est pour ça que je demande toujours l'avis un peu à... Et on est deux à prendre position là-dessus quoi... Pour moi, c'est peut-être normal, mais peut-être pas pour elle... Donc, on fait en fonction. »

## Communiquons ! - Charlotte

**P1 :** « Pour bien fonctionner, je pense que c'est important au sein d'une équipe, même avec les enfants, de bien communiquer, de bien leur passer des informations, de structurer leur journée pour qu'ils soient rassurés aussi et qu'ils sachent où ils vont et qu'on sache schtroumpfer aussi. Puis, la communication au sein d'une équipe, je pense que ça permet quand même de bien fonctionner, de garder une bonne entente, surtout quand il y a des choses qui ne vont pas, de les dire parce que je pense qu'à chaque problème, on trouve des solutions. Et de pouvoir trouver des solutions ensemble, justement quand on parle tous ensemble, on peut trouver des solutions ensemble, et que ce n'est pas juste par exemple au directeur de donner des solutions à ses animateurs. Je pense qu'ils ont une réflexion aussi sur ce qu'ils font et sur leur boulot, souvent loin d'être bêtes, et qu'on est là... dans mon rôle de directeur cette année, on est là aussi pour les accompagner à réfléchir sur ce qu'ils font et à trouver des solutions aussi tous ensemble. On travaille en équipe, donc la communication, pour que ça tourne bien et que tout fonctionne, et que ça coule un peu de source, même sur des journées de sortie ou c'est quand même beaucoup d'organisation. C'est un peu de stress, on a tous les enfants. Il y a des horaires à respecter, il y a des choses à suivre. La communication, ça permet de garder un fil sur la journée et que ça fonctionne bien, parce que si on ne communique pas, on ne se parle pas, c'est là qu'il y a des couacs, quoi, en général. [...] Par exemple, de dire : « *on ne doit pas rater l'heure* ». Et puis, il y en a deux qui sont au courant et qui ont dit « *faites passer l'info* ». Mais l'info, elle ne

circule pas. Du coup, on dit « *on part à 14h* ». Il y a deux groupes qui sont prêts, et le troisième il n'est pas prêt. Du coup, en les attendant pendant une demi-heure, on arrive en retard, puis les enfants commencent à s'énerver, les animateurs s'énervent aussi. Ils en veulent à leur collègue. « *Eh bien oui, mais on avait dit.* », « *eh bien, oui, mais tu ne me l'a pas dit* ». Voilà, à ces moments-là que ça monte dans les pressions, ça s'énerve, et après, c'est comme ça qu'on oublie des choses, ou peut-être qu'on oublie des enfants, je n'en sais rien. Mais aussi qu'on oublie de prendre la fiche de sortie, qu'on oublie de prendre un trousse pharma parce qu'on se dépêche, parce qu'on est en retard. Mais je pense qu'avec la communication, ça permet d'éviter tout ça, des trucs comme ça, de se dire « *non, je n'avais pas pensé à ça* ». Ça permet de faciliter tout ça, et puis, de se dire « *mais toi, tu vas faire ça, moi je vais faire ça pendant ce temps-là. Dis à machin de faire ça.* » Puis, si ça tourne bien en général, ça se passe bien. C'est important, vraiment important. »

### Ça se prépare ensemble - Loïc

« Ça se prépare avec les enfants... avec la direction... avec pourquoi pas les autres animateurs... avec les intervenants, s'il y en a... si on fait une pa... une activité « arc », on va voir le... s... le... l'intervenant on lui dit « *voilà quelles sont les règles de sécurité, pour vous ?* » ... il nous donne les règles de sécurité, et on... on s'y réfère. On se réfère aussi à ce que nous demande le directeur et on explique tout ça avec les enfants... et on voit si... s'ils ont bien compris, s'ils sont d'accord, si... si ils ont tous bien entendu, ils ont tous bien écouté... voilà, ça se prépare pas dans son coin et on balance ça à l'arrache, non c'est... faut que ce soit bien... bien préparé avec toutes les personnes qui sont concernées. »

[...] « Euh ouais... je pense qu'on n'a pas besoin d'avoir... par exemple quand on va en randonnée, je connais pas forcément le chemin, la carte n'est pas forcément super précise... bah on se dit « *bah c'est tout et... on y va on trouvera peut-être des gens qui nous aideront, on trouvera des...* ». Ouais on n'a pas forcément besoin de connaître tout absolument tout sur... pour pouvoir partir, au contraire c'est... comme je disais au début c'est... c'est un peu l'aventure... ça nous fait... ça nous fait un peu bouger, ça... ça change de ce qu'on connaît... mais ouais, forcément ça rajoute juste du s... du stress et peut-être des... des difficultés... partir dans des endroits qu'on connaît pas ou de faire des choses qu'on ne connaît pas... si on nous dit, par exemple de... de préparer une sortie vélo, on nous demande de vérifier les vélos, mais... si on ne connaît rien des vélos, ça devient plus compliqué... en effet... mais euh ouais il faut aussi compter sur... sur les autres... sur la direction, sur les autres animateurs, pour qu'ils nous viennent en... pour qu'ils nous viennent en aide... on n'est pas tout seul... si on a des... si on a des problèmes, on peut demander aux... aux autres aussi qu'ils nous aident... donc euh, ouais... je pense que ouais on peut... on peut partir sans tout... sans tout savoir... s... il y a quand même un minimum à savoir... savoir où on est, où on va... et savoir quels sont... quels sont nos recours si on a un problème, c'est un minimum mais on n'est pas obligés de tout savoir exactement pour... pour s'en sortir. [E : Ouais... alors je pose la question, est-ce que on n'est pas obligé ou est que c'est même mieux de pas tout savoir ?] Je sais pas si c'est... je sais pas, vraiment je sais pas. [E : Est que vous le recherchez plus, on va dire... est-ce que vous recherchez le fait de pas tout savoir, ou est-ce que... ?] Non, je préfère... je préfère avoir le maximum d'informations et... si je peux pas avoir toutes les informations et bah, c'est tout... on part quand même, on y va quand même, je suis pas obligé de tout savoir pour partir, mais j'essaye d'en savoir un maximum. Voilà. »

## L'Effet papillon - Céline

« Et bah... (rires) c'est très important. Euh... bah une bonne équipe... avec une bonne cohésion... et bien ça va se répercuter sur les a... l'animation qui en découle, et donc sur les enfants, et donc sur euh... la qualité de leur séjour. Et puis au-delà de ça... individuellement ça va jouer sur ton moral, et... si tu as une bonne équipe... et bien, t'es plus motivé, et t'as envie de faire plus de choses... t'es plus heureux, donc voilà... après tout est lié, c'est l'effet papillon ! (rires) voilà ! oui, c'est primordial !... d'avoir une bonne équipe. Voilà ! »

## Burnout et pétages de câble (Un pion aux grosses journées) - Sébastien

« Là par exemple, ce mois-ci, l'équipe, mes collègues, même les enfants... je m'épanouis [...] ça se passe très bien. On a toujours des... On a un mois très chargé, c'est-à-dire qu'on est animateur, il y a des personnes, ils disent « *vous animez, vous faites des jeux* » alors qu'en fait c'est très prenant et très fatigant. On fait des journées, on commence des fois... il y en a sur l'accueil du soir, il est 7h15 le matin, et puis, après, on a des fois des réunions qui finissent à 7h le soir. Donc, il y a des grosses, grosses journées. Mais, en plus de ça, on part en camping. Chaque groupe-là, à part les 3-5, on a tous fait un camping, au moins deux nuits minimum. En plus de ça, c'est très fatigant. Donc, on est H24 et... Et donc, c'est prenant aussi. x2 Donc, en fait, si on n'a pas une bonne base solide, j'ai envie de dire, avec l'équipe, avec le groupe où on est, si l'organisation du groupe, c'est éparpillé et tout ça, ça nous rajoute du stress supplémentaire. Et donc, j'ai beaucoup vu d'animateurs qui ont fait des burnout. Ah oui, ouais, complètement (rires) parce que c'est assez difficile quoi, quand on a eu des enfants, c'est... Et puis, après, on a une pression aussi parce qu'on est responsable aussi de leur sécurité et tout ça. Donc, on a une pression supplémentaire quand on part au camping et tout ça. On essaye d'être bienveillant, mais après, c'est... Après, il y a les exigences aussi des parents, des fois, donc après on est confronté aussi aux parents. Et enfin, c'est un milieu où il y a les enfants, il y a les parents, on est le lien, on est au milieu. On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n'est pas évident de gérer. Il y a une pression qui arrive, il y a des retours des parents, des fois, bon voilà, un peu négatifs ou qu'il y a des choses qui se sont mal passées ou quoi que ce soit. Et donc, il y a ça. Donc, si l'équipe, elle n'est pas très bien soudée, il y a ça qui arrive. Les enfants qui commencent à être un peu turbulents, donc, après c'est la fatigue psychologique, c'est très difficile. Et donc, après, il y en a qui pleurent et tout ça. Mais ce qui est vachement intéressant, surtout enfin à Calvinet, c'est que la directrice, les directrices sont là quoi. Ils ne nous laissent pas dans un coin, ils sont quand même bienveillants. On dit qu'il faut être bienveillant sur les enfants et la sécurité. Mais, le rôle aussi de nous, de l'équipe, c'est d'être bienveillant aussi envers l'équipe tout simplement, et puis s'assurer que quand on voit qu'il y a un animateur qui se détache, et qui nous paraît peut-être un peu bizarre, ou qui est lassé, ou qui est un peu de côté, notre rôle aussi c'est de faire le premier pas et de ne pas le laisser dans son coin. Parce que sinon, ça va être très compliqué pour lui et très compliqué pour les enfants, donc très compliqué pour nous. En fait, c'est un petit cercle qu'on va donc... Il faut être un peu bienveillant envers tout le monde, mais sinon oui ça arrive, ça peut arriver de temps en temps les burnout comme ça. [E : Il se passe quoi alors quand c'est comme ça ?] L'année dernière, on a eu une fille qui, à la réunion, elle a pleuré. »

## Une bonne équipe pour assurer les arrières - Maëva

« L'incertitu... Bah... Je pense que du coup si on revient sur l'équipe d'animation, s'il y a une bonne équipe bah je serais plus apte à me dire (rires) « *je suis pas sûre mais c'est pas grave parce que je sais* »

*qu'il y a du solide quoi et on... enfin, c'est possible de... de gérer quand même ». Voilà, après si je sais que... si j'ai... du moins le sentiment que ça repose sur mes épaules ou que moi je ne suis pas capable et que ça va reposer sur les épaules que d'une personne qui en est capable... euh bah... là il y a moins le droit au doute, mais va falloir faire attention, voilà... (rires) voilà. »*

### **Incertitude pour les membres de l'équipe - Indra x4**

« Bah quand je peux faire confiance au groupe de jeunes, je pense, et à l'équipe d'animation aussi. Quand tu sais que c'est une équipe qui tient la route et qui sait à peu près s'adapter à plein de situations, bah voilà. Après c'étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d'animation, tu es une équipe, donc, ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l'aise les uns les autres ou... [E : Et de l'incertitude dans l'animation, il y en a ?] Tout le temps ! Bah des fois, tu peux avoir préparé l'animation pendant trois jours et tu n'es jamais sûr que ça va prendre, enfin que le groupe, il va accrocher. Enfin, il n'y a rien que ça, puis, du coup sur la météo... Tu peux avoir quelqu'un qui peut se blesser, ou même... en jouant au foot dans le sable. Je pense qu'il y a plus d'incertitude que de certitudes dans l'animation. (rires) »

### **La confiance en animant - Alice x2**

« Peut-être quand on a justement la confiance et qu'on a confiance aussi en reste de l'équipe et je pense quand on a confiance, on a peut-être du coup moins besoin que, on a plus de facilité à accepter l'inconnu, puisque du coup on est en équipe et voilà. Il y a l'expérience aussi je pense, parce que pareil, je pense qu'au début, en tout cas, je me rappelle, j'avais plus envie que... j'avais plus besoin que ce soit carré et que ce soit défini dans ma tête et qu'il y ait moins d'incertitude qui arrive et plus peur du coup de l'inconnu et tout ça. Et avec l'expérience, au final, tout ça, on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques. Du coup, on a peur de l'incertitude, c'était ça la question ? [E : Non, ce n'est pas la peur, c'est est-ce que tu acceptes plus ?] Oui, bah du coup, on a plus tendance à accepter, je pense oui, enfin la confiance en l'équipe, faire la confiance qu'on a envers les jeunes aussi, parce que du coup, on devrait plus les laisser, plus leur laisser d'autonomie. [E : Avec l'expérience, tu veux dire ?] Avec la confiance qu'on a envers les jeunes aussi. Enfin du coup, l'expérience, la confiance qu'on a envers l'équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l'incertitude. [E : D'accord, ça s'établit comment la confiance envers l'équipe ?] Envers l'équipe ? Je pense que c'est par tout ce qu'on fait ensemble, enfin c'est par à la fois les temps d'animation, du coup, on est en binôme, trinôme, enfin voilà ! On se fait aider, on agit ensemble par... la confiance c'est qu'on voit aussi que... oui, c'est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs, et puis c'est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu'on est sur les mêmes grandes idées quoi enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme. »

### **Un noyau d'animateurs - Quentin x2**

« [...] Il y a un petit noyau, sur... cette année on est 7 animateurs... il y en a... une chez les moyens qui était là l'année dernière... les deux de chez les moy... non... une chez les petits qui était déjà là... chez les moyens c'est les deux mêmes... chez les grands moi je suis encore là... donc ça fait au moins quatre sur sept. [...] T'as juste le directeur qui change chaque année quoi pour l'instant... après, peut-être que ça va rester mais pour l'instant ça change. [E : Et ça change quelque chose quand il y a des changements de directeurs ?] Euh... bah après nous... parce que le problème qu'on a eu c'est...

première directrice, c'était mauvaise entente avec l'équipe d'animation... le deuxième c'était pfff... quelques petites tensions, et puis au-dessus ça... ça allait pas entre eux... et là ça... ça va, donc oui, ça... tu le ressens quand même, parce que quand t'es en tension avec ton directeur qui est pas à ton écoute et pis que tu te disputes tous les soirs en réunion... t'as pas envie de revenir et pis t'as pas envie de travailler correctement hein... [E : La première c'était ça ?] Ouais. C'était... nous on faisait la réunion par-là, et puis elle, elle était là. Voilà. Après, bon pour l'instant non, nous... là avec celle qu'on a là ça se passe très bien, et puis quand ça se passe très bien c'est... ça roule elle peut faire ce qu'elle... ce qu'elle a à faire par-là, nous on gère, et puis quand on a un petit truc on va la voir quoi...»

### « Je me fatigue au bout d'un moment » - Marine

« Mais non, si j'ai pris des risques, oui j'en prends tout le temps. Je ne sais pas. Quand je lance une activité, je me dis : « *oh lala, c'est risqué* ». « *Est-ce qu'ils vont venir ?* », « *Est-ce qu'ils vont aimer ?... Est-ce qu'ils ne vont pas aimer ?* ». Non, je ne sais pas, oui. bien sûr, tout le temps, dès que c'est possible. Prendre des risques, oui, c'est compliqué comme expression. [...] Je dirais que « j'y vais », c'est pas des ri... parce que tu vois, il y a le côté risque que je n'ai pas... Je prends des initiatives ! Voilà. Après des risques, tout est risqué. Donc, oui. Tout est dangereux si on veut bien. C'est juste comment on l'utilise et je pourrais m'étouffer avec un brin d'herbe. C'est vrai ! On ne sait pas. Je pourrais avaler un bout de pollen comme ça et faire rharharha !... On ne sait pas. x2 Donc voilà, je prends des risques tout le temps. En parlant, je prends des risques. Je prends le risque de ne pas être comprise, des gamins qui me prennent de haut en disant : « *c'est ridicule ce que tu dis, laisse tomber, on ne t'écoute pas* ». Mais ce n'est pas grave, je continue. Je persévère. Il faut s'adapter aussi. Si tu vois que ça ne marche pas, justement, je prends le risque de changer, de changer à la dernière minute, de changer de truc. « *Ok, on se réadapte, on ne fait pas comme ça, on fait comme ça. Tu donnes cette idée-là. On essaie de l'intégrer comme ça* », « *ok, vas-y, on le fait ensemble* ». [...] À partir du moment où tu es avec des gens qui parlent et qui te comprennent, tu ne le fais jamais tout seul, sinon je me ferais chier en parlant toute seule toute la journée. Je me fatigue au bout d'un moment. Je m'énerve. Je m'agace. (rires) »

### Ne pas évoluer, c'est dangereux - Marine x2

« Je pense que c'est vraiment ça. C'est cette sécurité-là, c'est de pouvoir rediscuter au fur et à mesure avec les animateurs et de... voilà, comment ils perçoivent ça et pourquoi ils continuent et ce qu'ils auraient envie de développer, ce qu'ils auraient envie de dire ce qu'ils ont vécu, pour éviter justement d'avoir des animateurs qui finalement se disent « *oui, moi, mes trois dernières expériences...* » c'est comme : « *je vais faire le con comme ça, parce que c'est comme ça que j'ai vu. Je vais rester un connard* ». Ça c'est dangereux. [...] Dangereux s'il n'est pas capable de se remettre en question et d'être indulgent. Comment il va faire transmettre ça aux enfants ? Faire une armée de petits cons. C'est dommage. Je fume trop, puis j'ai la pâteuse, parce que j'ai trop bu hier, je suis désolée. Je suis critique. »

### C'est dangereux de ne pas être écouté - Marine

« Oui. Mais, ça c'est plus des gens qui n'ont pas envie de bosser. Des gens qui n'ont pas envie de bosser qui disent « *ouais ! vas-y, vas-y, fais ça* ». Et là, tu te retrouves... t'essaies de faire des trucs et tout, « *mais putain, si je gère pas, comment je peux faire là et tout* », « *ouais, vas-y, fais, fais* », « *Oui, mais là en fait, je te dis que je suis en galère là, en gros.* », « *Ouais ! T'inquiètes, t'inquiètes, ça va* »

*aller* ». Puis, ils ne répondent pas quand tu demandes. Et là c'est chiant. Là, c'est dangereux. [...] Moi, je trouve ça dangereux. Parce que du coup, tu montres, t'indiques que tu ne vas pas être bien, que ça ne va pas le faire, machin, tu demandes de l'aide et ça ne vient pas et là c'est dangereux parce qu'après, tu te dis : « *putain, je ne suis pas écouté, si ça se trouve, je ne peux pas leur faire confiance, putain, s'il se passe quelque chose, c'est qui que j'appelle ? Parce que lui... branquignole, qu'est-ce qu'on va foutre ?* » Et là, c'est... Après, je ne suis pas bien. [E : Et quand tu parles de ces personnes, c'est qui ? C'est le directeur, ce sont des animateurs ?] Ça dépend, ça dépend. Oui, ça dépend. Ça peut être directeur comme animateur. »

### Ça dépend si on le sent (comparaisons et subjectivité) - Sébastien

« [E : Oui. Et puis, enfin, tu dis que certains ne le feraient surtout pas. Comment tu expliques que toi, tu le fais, et puis les autres, ils ne font pas. Enfin, si tu peux l'expliquer.] Eh bien, c'est dû avec peut-être... que moi, pour moi, ça passe, et pour d'autres, non. Parce que, eh bien, il y en a qui ont peut-être plus l'appréhension ou ils ne se sentent peut-être pas capables de le faire tout simplement le fait de guider. Et puis, oui, donc ouais, l'animateur ou l'animatrice capable ne se sent peut-être pas capable de le faire et aussi de ne pas le faire, parce qu'elle ne peut pas ou pour elle c'est une responsabilité ou elle ne le sent pas, on respecte aussi la liberté aussi de l'animateur. Donc, on accepte parce que moi je le sens. J'ai eu l'autorisation de la directrice, et je me sens capable de le faire, je le fais, ou sinon, on abandonne, ou sinon, on trouvera toujours une solution pour satisfaire tout le monde. »

### Restons tranquilles - Indra

« Après c'étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d'animation, tu es une équipe, donc, ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l'aise les uns les autres ou... »

### Happy face - François

« Moi personnellement, j'ai pas eu de problèmes mais oui c'est déjà arrivé qu'il y ait des animateurs qui peuvent pas se piffrer et le directeur, il a toujours dit, de toute façon, devant les enfants et les parents, il nous dit toujours d'avoir l'*happy face*, ça veut dire toujours grand sourire. On doit pas montrer même si on a passé une mauvaise nuit ou un truc comme ça parce que c'est pareil \*, dès que tu tires la gueule les enfants ils peuvent en profiter très très vite. Du coup, voilà, il faut être toujours content et même si tu piffres pas un animateur, il faut pas rester à côté, tu vas faire ton jeu à côté. Après, s'ils sont sur le même groupe, là c'est un peu plus gênant parce qu'ils doivent communiquer. C'est des trucs que les enfants ne doivent pas voir, mais des fois c'est pas facile à cacher. »

### Disputes et bruits de couloir - Pierrick

« Très critique ? Ce n'est pas l'animation en tant que telle, moi, c'est les équipes. C'est très difficile quand tu travailles en équipe de pratiquer la langue de bois quoi. On nous demande de plus en plus de respecter les hiérarchies et compagnie donc, oui. Mais ce qu'il y a derrière c'est que tu apprends généralement 2 semaines, 3 semaines après qu'untel a été cracher sur untel et tout. Moi, c'est quelque chose que... et je le retrouve dans mon métier d'aujourd'hui, quand je suis prof c'est la même chose. Mais moi, ce que je pratique beaucoup, c'est la franchise. C'est que s'il y a un truc qui ne me plaît pas, j'irais le dire, comme ça, c'est dit, on repart et voilà. Là, ce que je n'aime pas c'est... comme

on vit H24 ensemble, on a peur de dire les choses, on va les dire à quelqu'un d'autre. Et, du coup, ça envenime, ça envenime, ça envenime et ça arrive à des relations qui ne sont pas forcément saines quoi, dans une équipe. »

### Règlements de comptes - Quentin

« Bé l'année dernière, par exemple... vu que nous on fait un accueil cantine... c'est un... un roulement... c'est un planning d'animateurs cantine... donc généralement, quand t'es cantine tu fais midi... midi un quart, on va dire... tu reviens là à midi un quart comme ils viennent d'arriver là... les animateurs... bé ceux qui sont de cantine restent avec eux... et les autres animateurs, bé comme moi par exemple j'étais pas de cantine aujourd'hui, je suis revenu par exemple un peu avant pour faire mes activités. Et quand c'est comme ça on leur laisse un petite pause et ceux qui arrivent, qui ont mangé chez eux... ils les prennent dix minutes, tout ça... et genre l'année dernière, j'étais... on était de cantine... le gars il revient, il était pas de cantine... il arrive au centre, il pose ses affaires et il ressort prendre un pause. Bah non ! Ça marche pas comme ça !... et puis bé la fille qui était de cantine, elle a pas sa langue dans sa poche elle lui a sorti... elle lui a sorti hein. [...] Elle a été le voir, elle lui a dit... elle lui a expliqué les choses... elle lui a dit « *tu vas fumer ta clope, t'aurais pu la fumer avant... ! Je sais pas, c'est un peu minimum de savoir-vivre... t'es pas là pour te tourner les pouces, t'es quand même là pour surveiller les enfants...* ». Après, s'il le prend bien, il le prend bien, il le prend mal, il le prend mal, mais après si c'est la vérité... si c'est... c'est les règles que tout le monde a hein... mais c'est des... enfin ça tombe sous le sens. »

#### 4.2.4 (6.2.1.2.4) - Animateur-directeur

### Appliquer ce que disent les chefs - Davy

« [E : Et si ce commissaire te dit que c'est interdit de se déplacer à moins de 2 chefs avec le groupe de jeunes, comment tu agis ?] Eh bien, on va essayer de l'appliquer, d'essayer de respecter ce que nous dit notre supérieur, on va essayer de le faire. Après, les aléas de marche, de la route on ne sait pas comment ça va se passer. On sait à quelle heure on part. Mais, on ne sait pas ce qu'on va rencontrer sur la route quoi. Donc, voilà, on va essayer d'être vigilant à ce qu'il nous dit, et puis, d'essayer d'être au plus proche de ce qu'il nous demande. »

### Respecter la hiérarchie et appliquer - Omayma

« Bah on sort pas ! Bah si on doit sortir, et que [le directeur] il nous dit « *non* » ? [...] Bah on sort pas ! Bah c'est le direc... c'est le directeur du centre ? C'est le directeur de... c'est notre directeur... Donc c'est... dans la hiérarchie, c'est qu... c'est... ils sont au-dessus de nous. Donc, si ma directrice, là, elle me dit « *Omaym, tu sors pas* », bah je sors pas ! Je prévois autre chose... Mais... Bah on sort pas... j... bah non. [E : Même si t'as un petit groupe ?] Bah non, mais si elle me dit de pas sortir, c'est qu'elle a ses raisons... Après, sur le coup, je vais pas lui dire « *pourquoi, nanana et caetera* » ... Je vais pas chercher à comprendre... Si elle me dit c'est qu'elle a ses raisons, elle est directrice, voilà... Donc, je fais autre chose et le soir bah je lui demanderais pourquoi on n'a pas pu sortir quoi. Mais si elle me dit de pas sortir, je sors pas. »



## Ni bivouac, ni Patatroc - Indra x2

« De partir en bivouac comme ça ? Non. Mais en même temps, ça engage complètement la responsabilité du directeur. Et du coup, je pense que tu ne le fais pas non plus avec tous les groupes de jeunes. Mais à partir de 14 ans, tu as le droit de laisser des jeunes en autonomie. Du coup bah après, c'est clair, je comprends que le directeur ne veuille pas le faire mais en même temps, pour l'avoir vécu en tant que jeune, c'est génial quoi ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t'as un plan, t'as un endroit où aller, où tu es accueilli. Enfin... Pour moi, c'est chouette. Mais je comprends que ça ne se fasse pas partout. Et même quand j'ai été animatrice, j'ai déjà proposé... je sais pas si tu connais le jeu du Patatroc où tu pars avec une pomme de terre et le but c'est d'obtenir, je ne sais pas, l'objet le plus insolite, l'objet qui a plus de valeur, et tu vas... partir en quartier libre dans une ville et tu essaies de l'échanger aux gens l'objet. Et rien que ça, j'ai déjà proposé cette animation-là, et que le directeur, il refuse. Moi, je défends dans la mesure du possible l'activité quand je pense qu'elle peut être bien et adaptée. Après, c'est le directeur qui engage sa responsabilité. Donc, si lui il veut pas le faire, on ne le fait pas. [E : Pourquoi il a refusé ?] J'avoue que je... Il disait que ce n'était pas adapté, qu'il ne voyait pas les « enjeux pédagogiques » entre guillemets, quoi... que ça ne puisse pas coller au projet pédagogique. Moi je pensais que oui, donc j'ai exposé mes arguments mais il n'a pas voulu et j'ai pas insisté quoi enfin... Moi, je ne suis pas quelqu'un qui aime trop non plus la confrontation, alors du coup je ne vais pas me mettre en... je vais pas me vexer parce qu'on ne fait pas une animation que j'aime bien. »

## « Tant que je ne vois pas le danger direct... » (je fais à ma sauce) - Marine x2

« Oui. Oui, devoir obliger mes gamins à jouer. Oui, obliger les gamins à jouer. C'est sûr. J'ai le truc d'oublier les mauvaises choses. Je ne garde que les trucs positifs. Donc, du coup, c'est compliqué d'aller rechercher ces trucs-là. [...] Oui. C'est sûr. [...] Oui, tu t'arranges un peu à ta sauce. Tant que je ne vois pas le danger direct, je le fais, tu vois. Si vraiment c'est imposé, que ce n'est pas genre, « je pousse le gamin du haut de la falaise », parce qu'il n'a pas envie de sauter tu vois, mais... Voilà. »

## Ce n'est pas comme ça qu'il faut faire une chorégraphie - Léa

« Je ne sais pas. Non, là je ne vois pas. Après s'il y a des fois où je vais faire quelque chose... (rires) On a préparé pour le spectacle une chorégraphie, admettons, on a deux animatrices et on fait quelque chose qu'on gère avec les enfants. Et la directrice vient nous voir, elle change tout. Elle nous dit « non, ce n'est pas bien ce que vous faites ». En fait, c'était vraiment une question de méthode, et on s'est dit « mais, en fait, elle ne nous faisait pas confiance sur la base du truc en fait ». Mais à côté de ça, elle va nous laisser en confiance. »

[...] « Mais c'est vrai qu'il y a des fois, je ne sais pas si c'est un manque de confiance, mais peut-être qu'après, on ne fait pas la bonne méthode, mais du coup, elle se dit « non faites autre chose ça ne va pas ». [...] En fait, on devait apprendre une danse à des enfants, et pour elle, en fait, nous, on faisait vraiment pas par pas, tranquille quoi. Elle a dit « mais non, ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, faites la danse d'un coup, et ils vous suivront. Et faites-le plein de fois ». Pour nous, ce n'était pas bien, pour elle, c'était bien. Du coup, on l'a suivie elle, elle était décidée à faire ça, on l'a écoutée. Mais après, non, sinon, il n'y a pas de problème. Ou si ça ne m'a pas plu ce qu'elle m'a fait, le soir, je vais lui dire que... en général, on ne s'embrouille pas comme ça. S'il y a quelque chose à dire, on se le dit après en fait. [...] Non, on n'en a pas rediscuté. Après, ça s'est bien passé, je ne vais pas non plus chercher l'embrouille. [...] Ouais, elle est restée avec nous la matinée. »

## Il est top Fredo (Considérations pour le directeur) - Tiffanie x2

« En toute honnêteté, législation (rires), je ne la suis pas trop. [...] Enfin, je ne la suis pas trop, façon de parler quoi, je ne regarde pas en détail, je connais les bases et voilà. [E : Tu regardes où ?] Je demande au directeur. En toute honnêteté, je ne cherche pas. Je ne cherche pas sur Internet, je préfère demander au directeur, étant en plus ici, je sais que je n'aurais pas de réponse fausse. Je fais entièrement confiance à Fredo, donc voilà. [E : Oui, il se tient au courant ?] Franchement, tu ne peux pas trouver un meilleur directeur, vu les heures qu'il passe et tout à préparer le centre. »

## Confiance en Coco (une comparaison de directrices) - Sébastien x2

« En plus, Coco, elle a fait... enfin, elle a beaucoup d'années d'expérience, et puis, elle travaille... elle est directrice là-bas à l'école en même temps. Directrice, pardon, de... elle s'occupe du service « animation ». Donc, elle travaille pour la mairie. Donc, elle a pas mal d'expériences tout ça, elle sait comment ça se passe. Dès que ça ne va pas, en fait, elle ressent, et puis, elle est là, elle est présente. Après, on peut se confier aussi. On peut se confier sur telle ou telle chose, et puis, même si ça ne va pas avec notre binôme ou quoi que ce soit, on en parle avec elle, et puis, elle essaye de résoudre ça correctement quoi, et toujours dans la... enfin comment dire pour ne pas que ça s'éparpille quoi. Elle essaye de prendre les choses claires, nettes mais sous un petit cadre quoi, je vais dire, elle ne s'éparpille pas. Et moi, je trouve que c'est vachement intéressant. Dans les autres centres, j'ai ma directrice, à Furet, eh bien, je l'ai trouvée un peu laxiste quoi, elle était un peu à part et... Ouais. Et donc, eh bien... Ça me dérangeait un peu parce que moi j'aime bien. On a besoin aussi d'avoir un cadre nous, parce qu'on a tendance peut-être à s'éparpiller, et puis, on s'entend hyper bien. On est très complice avec notre directrice. On fait des choses à l'extérieur. Mais c'est vachement intéressant, parce que quand elle nous dit « non » c'est « non », et on a ce respect-là aussi envers... Donc, on a ce respect-là, puis on sait que c'est vrai si notre directrice on peut s'amuser, mais quand elle dit « non » ou « ça, ça ne va pas, ou ça, il faut le changer », eh bien voilà, il y a une confiance qui s'est installée, et puis voilà. Et c'est pour ça que je reviens peut-être tous les ans. »

## Une directrice qui faisait la gueule - Quentin x2

« [...] Il y a un petit noyau, sur... cette année on est 7 animateurs... il y en a... une chez les moyens qui était là l'année dernière... les deux de chez les moy... non... une chez les petits qui était déjà là... chez les moyens c'est les deux mêmes... chez les grands moi je suis encore là... donc ça fait au moins quatre sur sept. [...] T'as juste le directeur qui change chaque année quoi pour l'instant... après, peut-être que ça va rester mais pour l'instant ça change. [E : Et ça change quelque chose quand il y a des changements de directeurs ?] Euh... bah après nous... parce que le problème qu'on a eu c'est... première directrice, c'était mauvaise entente avec l'équipe d'animation... le deuxième c'était pfff... quelques petites tensions, et puis au-dessus ça... ça allait pas entre eux... et là ça... ça va, donc oui, ça... tu le ressens quand même, parce que quand t'es en tension avec ton directeur qui est pas à ton écoute et pis que tu te disputes tous les soirs en réunion... t'as pas envie de revenir et pis t'as pas envie de travailler correctement hein... [E : La première c'était ça ?] Ouais. C'était... nous on faisait la réunion par-là, et puis elle, elle était là. Voilà. Après, bon pour l'instant non, nous... là avec celle qu'on a là ça se passe très bien, et puis quand ça se passe très bien c'est... ça roule elle peut faire ce qu'elle... ce qu'elle a à faire par-là, nous on gère, et puis quand on a un petit truc on va la voir quoi... »

## Souçons sur un directeur chelou (Problèmes de direction ?) - Alice x2

« Oui, c'est ce que j'ai... C'est surtout, je pense, par rapport à la fatigue aussi, à contre-... je sais pas comment dire... À l'opposé, ça apporte des bonnes choses aussi, mais ça apporte aussi des moins bonnes choses. Les colos je pense, c'est vraiment les moments où j'ai été le plus fatigué de toute ma vie, enfin, parce que voilà tes quinze jours non-stop et tu dors cinq-six heures la nuit et voilà. Et du coup, c'est un peu plus irritable, on a moins de patience. Donc, je pense par rapport à ça, retrouver un moment spécifique... C'est une autre chose, c'est un autre moment désagréable... [...] En fait, c'était un camp qu'on a organisé nous, où du coup on n'avait pas de directeur à la base. Au départ, quand on a organisé, on n'avait pas de directeur. Et on a trouvé un directeur qu'on ne connaissait pas, sauf qu'en fait ça s'est très mal passé avec le directeur. Et du coup au bout de quatre jours, il a essayé de s'en aller et d'arrêter le camp, enfin voilà. C'était très compliqué à gérer parce que, en fait, on était animateurs, c'est nous qui avons organisé le camp, et ça ne passait pas avec lui. Sauf que sans lui, en fait, on ne pouvait pas continuer le camp et du coup il menaçait de tout arrêter, alors que les enfants étaient super contents, les parents... c'étaient des enfants qui revenaient tous les ans, ça la foutait mal pour nous. À chaque fois, c'est nous qui organisons ces camps-là et ça la foutait mal pour nous de tout arrêter et de rappeler les parents en disant « *vous pouvez venir les rechercher* ». C'était une situation vraiment pas facile. Au final, ça s'est arrangé mais c'était... oui... [...] En fait, c'était un mec qu'on n'a pas trop senti et on se demandait s'il n'avait pas des trucs un peu louches avec les enfants, et du coup au final, c'était un camp de pas longtemps, c'était cinq jours, et du coup ça s'est passé dans la nuit du trois ou quatrième jour, pendant la discussion, enfin, les réunions du soir, et coup c'est là qu'on a parlé un peu de ça et là, il ne se sentait pas bien dans l'équipe, il ne se sentait pas intégré, parce que nous on se connaissait tous et que lui il arrivait comme un cheveu sur la soupe. On n'avait pas les mêmes façons de fonctionner et voilà. C'est là qu'il a décidé d'arrêter tout. Et au final, on a appelé des parents, des adultes accompagnateurs, car on a quand même des adultes accompagnateurs qui gèrent l'asso. Et du coup, on les a appelés et il y a eu une dame qui est venue nous aider. Au final, on n'a pas arrêté le camp, et il est parti. [...] Il était un petit peu bizarre avec certains garçons, il était très proche de trois enfants en particulier, et... après on n'a pas de preuve, ni rien. Mais, quand on... enfin, il y a une animatrice qui avait essayé de lui dire : « *mais c'est bizarre...* », qui avait essayé de lui en toucher, et lui il s'était tout de suite braqué. Et puis, on a appris que ce n'était pas forcément la première fois que ça se passait comme ça. Du coup, oui, c'était un moment pas facile. Mais bon, au final, ça s'est bien fini. C'est affreux parce que, au final, ça peut vite partir dans l'imagination, il ne s'est passé peut-être rien mais comment on réagit face à ça et on n'est pas forcément formé pour ça, pour savoir comment on réagit. Finalement, c'est vrai que c'est le directeur qui gère, enfin qui gère beaucoup de choses, c'est lui qui nous encadre. Et quand ça ne va pas avec le directeur, on se retrouve vite démunis en fait. Et oui, ce n'était pas vraiment facile à gérer. Et c'est dommage parce qu'à chaque fois qu'on repense à ce camp-là, on pense à ça. Au final, les enfants, ils n'ont rien vu, ils sont super contents, en étant dans un super cadre. Mais du coup, nous, on a un mauvais souvenir. »

## « Je me prends des libertés » - Laurie

Ça arrive forcément. Il y a des fois, pareil, normalement on n'a pas le droit de laisser un enfant aller chercher quelque chose seul par exemple, dans sa chambre ou autre. Moi si j'ai confiance en l'enfant, clairement je l'envoie. Eh bien vas-y ! Je te fais confiance de toute façon ou des choses comme ça. Moi, je pars du principe où si j'ai confiance en l'enfant... après c'est peut-être trop des fois, mais si

j'ai confiance en l'enfant... enfin, il y a certaines choses qui ne doivent pas être faites comme laisser l'enfant par exemple, partir chercher quelque chose dans sa chambre ou autre, moi je le laisse faire. Ouais ! Après, il y a forcément d'autres trucs hein ! C'est plus en colo où quand je suis avec un groupe d'enfants, par exemple de 10, en colo là [en Vendée] avec Jing'Air c'étaient des 10-17. Forcément que tu ne vas pas être tout le temps derrière leur dos à leur dire de faire les choses. Tu leur laisses beaucoup plus de responsabilités et normalement, on n'a pas le droit de les laisser en temps libre, enfin genre trop longtemps, mais des fois les ados clairement ils en ont besoin. Donc vas-y ! Je les laisse. S'ils en ont besoin, je les laisse. Des choses comme ça. [...] Genre pas de pauses de plus de 10 minutes quoi ! Donc, moi des fois, « vas-y » ! Une après-midi détente dans l'herbe, installés sur des serviettes ou des choses comme ça. Il fait beau. On discute ensemble. Enfin, c'est toujours agréable après ils ne sont pas non plus obligés d'être tout le temps actifs. Des fois, je me prends des libertés\*. [E : Ouais ! Ça, tu aurais en théorie ? Toi tu n'auras pas le droit de le faire, mais tu le fais quand même ?] Oui ! [...] Mais c'est juste que comme je le dis, c'est aussi les vacances de l'enfant. Les enfants n'ont pas tout le temps envie de faire des jeux. Enfin, je peux comprendre que faire des jeux, tous les jours, matin et midi, et qu'ils n'aient pas de temps pour eux, je peux comprendre que c'est pénible. Et je peux comprendre qu'ils aient aussi besoin de temps pour eux. Et quand je fais le retour de la journée, il y en a pas mal qui me disent qu'on aimerait plus de temps pour nous. Donc moi, je pars du principe où eh bien « Ok ! » Si c'est un bon groupe et j'ai rien à leur dire, je ne vois pas pourquoi je leur laisserais pas faire ça ? [...] Oui c'est ça ! Ils l'expriment. »

#### Conduite pour l'hôpital (la confiance de la directrice) - Léa

« Pour les sorties, la directrice m'a nommée responsable de convoi, c'est moi qui a toutes les factures, tout ce qui se passe pour la direction, c'est moi qui suis responsable des sorties. Donc, là, à côté de ça, elle nous donne une confiance. C'est comme un enfant qui s'est fait mal au bassin à la patinoire, il y a eu un problème de bus ce jour-là, on avait dû prendre la voiture d'un animateur, parce qu'il n'y avait pas assez de place dans le bus. Et au final, l'enfant, j'ai dû prendre la voiture de l'animatrice pour aller chercher l'enfant à l'hôpital, parce qu'on était trop loin du camp, enfin du centre, pour qu'elle aille le chercher. Donc, du coup-là, elle m'a fait confiance, je suis allée le chercher avec ce qui n'est pas ma voiture, aller chercher l'enfant et le ramener. Là, elle m'a fait confiance. »

[...] « Mais je pense que le jour où je suis allée chercher l'enfant en voiture, en sachant que ce n'était pas ma voiture, que ce n'était pas une ville que je ne connaissais pas forcément, c'était à Sainte-Louisa. Enfin s'il me serait arrivée quelque chose dans la voiture qui n'était pas la mienne et que j'avais eu un problème avec l'enfant, ou dans la voiture, je ne sais pas, il n'y avait rien, parce que je suis allé le chercher. Mais je ne sais pas s'il y avait eu quelque chose dans la voiture ou s'il y a eu un accident, on ne sait jamais. Je pense que, eh bien là, c'était une surconfiance quoi, parce qu'au final, c'est gentil de me faire confiance, mais c'est vrai que s'il me serait arrivé quelque chose, je pense que ça aurait été un problème quoi. D'ailleurs, je ne sais pas trop comment ça se serait passé, parce ce n'est pas ma voiture, qu'on n'était pas censés prendre la voiture à la base, on était censé prendre le bus. Et qu'au final, elle n'a pas pu se déplacer parce qu'elle était trop loin, je pense que ça aurait pu être problématique. [...] Non là, je n'ai pas [d'autres événements]... non ça va. »

#### Conduite pour l'hôpital (« C'était plutôt à mon directeur qu'à moi ») - Axelle

« Mmmmmmmmm, oui il y a une fois où j'ai amené un enfant à l'hôpital alors que... pfff c'était pas forcément à moi de le faire quoi, en sachant que j'y connais... sais rien. Enfin... je veux dire moi...

jamais amené un enfant à l'hôpital quoi, donc... puis il s'est... il s'est ouvert la main, allez hop tu l'amènes à l'hôpital ! [E : En voiture ?] Ouais, ouais, en voiture ouais, ouais... après j'étais assurée, parce que comme avec la colo machin et tout, je prenais les enfants dans ma voiture, du coup ils m'avaient payé l'assurance pour le mois. [...] Voilà. Donc du coup, donc oui j'avais amené un enfant à l'hôpital alors que c'était pas forcément à moi de le faire quoi. C'était plutôt à mon directeur qu'à moi. »

#### Un directeur qui en a (Initiative de la direction et risque) - Marine

« Ça, j'en pense que ça... c'est au directeur de se démerder pour faire comprendre à ses animateurs... Enfin, le rôle de l'animateur par rapport aux enfants, le directeur doit avoir le même par rapport aux animateurs. C'est lui qui embarque son équipe. Et que s'il a la niaque et s'il a l'envie de machin, l'équipe, elle va le faire. [...] Donc, oui, ça, ce n'est pas mal de directeurs pour lesquels il faut faire quelque chose. Mais oui, l'autonomie devrait être prônée après. Voilà, il y a en a qui ont forcément peur que... Tu as beaucoup plus de responsabilité. Je peux comprendre que pour être sécurisé, on fait des petits trucs qui ne sont pas dangereux. Comme ça, hop, je n'aurai pas de soucis derrière, c'est bon. Mais c'est sûr qu'il faut avoir des couilles pour être directeur. Ou des boobs, tu vois, mais il faut les imposer, parce qu'il faut assumer derrière s'il se passe quoi que ce soit. [...] [Ça marche comme ça dans certains centres, où tout est sécurisé], c'est... parce que je te dis, c'est parce qu'ils n'ont pas envie qu'il y ait des soucis. Après, ils n'ont pas compris que de toute façon, s'il doit y avoir du souci, il y en aura même en faisant de la pâte à sel et ça peut être même plus violent parce que les gamins peuvent tellement être énervés que ça va être entre eux qu'ils vont s'embrouiller. Et, comment je l'explique... »

#### Un chaînon micro-/macrosystème ? - Léa

« [E : Ouais, ok. D'autres choses sur la législation ?] (Rires) Non, non, ça va ! [E : Et où est-ce qu'on peut retrouver tout ça ?] Ah ça, il est dans la... on a un livre, je pense que... enfin, la direction nous le lit. Mais, après, tout est dans notre cahier aussi. Pour nous, on a vraiment des grosses pages avec tout ce qu'il faut faire, tout est bien réglé. Pour la température des frigos, c'est à des heures fixes, tout ça c'est vraiment, on a un pense-bête en fait, sur tout ce qu'on doit faire en camping, tout ce qu'il faut bien respecter. Pour qu'aucune erreur ne soit faite au cas où si on est inspecté, parce que sinon, ça devient compliqué, quoi. Après, c'est notre responsabilité à nous, la direction nous a expliqué. Donc, en aucun cas, la direction n'est responsable. Si elle nous a tout expliqué, c'est à l'animateur ensuite de gérer tout ce qu'il y a à faire. Donc, forcément, si on vient nous inspecter, c'est nous les responsables, parce qu'on nous a expliqué ce qu'il fallait faire. »

#### 4.2.5 (6.2.1.2.5) - Jeux d'équipe d'animation

Proposé et mis en pratique lors d'une réunion du soir, le « *jeu du bouchon* » consiste à se transmettre des bouchons par des moyens détournés et ceux qui en possèdent à la fin de la journée font perdre des points à leur équipe. Le lancement de ce jeu évoque immédiatement de vives interrogations chez les animateurs, du type « *Oui mais si on nous le lance ?!* » Ce jeu

est évoqué dès la réunion du lendemain, car la directrice estime qu'il accapare à la fois l'attention des animateurs et implique les enfants qui seraient alors en quelque sorte utilisés.

#### Le « jeu de l'ange » et le « killer » - Dimtri

« Ouais pour moi c'é... ouais... mais moi je mise vraiment tout sur l'ambiance en fait... C'est ce... avec mon équipe grande équipe, c'est vraiment, voilà... et la direction aussi d'ailleurs parce qu'elle aime bien avoir une bonne ambiance... bon, d'ailleurs, avec la direction, on fait des petits jeux entre... entre animateurs, par exemple le « jeu de l'ange », en fait... [...] C'est en fait on pioche un nom dans... La direction écrit les noms des animateurs... on pioche un nom... et on le garde, on le garde pour nous, c'est un secret... et on doit offrir des cadeaux tous les jours à... à notre... nom qu'on a pioché, et à la fin de la semaine on doit deviner qui est son ange... Donc c'est... des fois il y a des alliances qui se créent, entre les enfants... tu vois : « Ah, tu peux pas me dire qui est son ange, et tout... ? » [...] Ah !!! C'est que les animateurs mais des fois on demande aux enfants « ah tu peux aller demander ? Demande ! Demande ! » Des trucs comme ça quoi... [E : Ah, c'est ça que j'ai vu passer des lotions tout à l'heure, des...] Voilà ! Voilà, c'est... c'est un exemple de jeu, après il y a le jeu du killer... par exemple la direction met des actions, par exemple c'est euh... c'est euh... enfermer quelqu'un dans une pièce... Et... enfermer quelqu'un dans une pièce, par exemple ça va être Alizée... Alizée qui est passée tout à l'heure... ouais, ça ça... ça ça s'est fait... elle... elle y a eu le droit l'année dernière, cette année on l'a pas fait... ce jeu-là... et à la fin elle s'est retrouvée kil... enfin on a fait ça, elle s'est retrouvée... et du coup la personne qui s'est fait killée doit dire son kill à la personne qui... qui l'a killée en fait... et elle doit prendre son kill. [...] Et à la fin il doit en rester plus qu'un... Et ça c'est des petits jeux comme ça entre nous... ça met une bonne ambiance... c'est cool... »

#### Le bizutage - Dimitri

« J'aime bien bizuter les stagiaires maintenant... (rires) [...] Bah ça va être jeter un seau d'eau... ça va être de la farine... ça va être des œufs... ça va être des trucs comme ça... mais des choses gentilles pas des choses méchantes... pas humiliantes non plus, non, non, non, non, c'est... des choses gentilles, quoi... [...] J'ai eu ça... [...] Et... et ça c'est vraiment... mais ça c'est vraiment dans tous les centres hein... c'est vraiment... le... le bizutage comme... enfin, bizutage comme ils appellent ça, c'est vraiment... c'est vraiment... c'est... enfin c'est marrant moi je trouve ça marrant, donc... on fait ça le soir... quand tous les enfants sont partis et hop ! c'est parti... Ouais [j'ai un bon souvenir de ça]... parce que moi je le prends à la rigolade, donc... je suis pas... je suis pas méchant donc... (rires) donc ça aide... »

### **4.3 (6.2.1.3) - Triades et structures interpersonnelles plus larges**

#### **4.3.1 (6.2.1.3.1) - Animateur-enfant-enfant**

#### La géographie du trafic et son anticipation - Thibault

« [C'est valable] pour d'autres choses, pour les trajets en... en trafic, du coup, quand on part donc du gîte pour aller à... à une activité, les... les enfants, des moments c'est pareil, il y a des genres de plan de : « *quel enfant va s'asseoir à côté de quel enfant ?* », parce que... on peut avoir un enfant violent

qui va s'en toujours s'en prendre au même enfant, ou... un enfant violent qui va s'en prendre à celui qui est au plus près, donc... il y a un placement aussi dans le trafic qui... qui est bien pensé. »

### Évènements négatifs entre enfants (« *Un duo infernal* ») - Léa

« [E : Quand tu dis « *pas ensemble* », ce n'est pas dans le même groupe ?] Ouais c'est ça, c'est qu'on a un duo infernal. (Rires) Où quand ils sont à deux, ce n'est pas possible, c'est ouf, c'est une guerre qui se propage, je ne sais pas ce qu'il se passe, c'est une catastrophe, mais vraiment, c'est les deux terribles. Du coup, ils ont été séparés, parce que ce n'était pas possible, pas possible du tout. Au final, ça s'est bien passé quand même. Mais, on nous a bien expliqué que même si les parents demandent à ce qu'ils soient ensemble, ce n'est pas possible. Nous, on ne peut pas gérer, c'est une catastrophe. »

### Pipi sur l'autre pendant la nuit - Léa

« [Un souvenir ] un peu critique, en général, ça va. Après, il y a tout de suite... on a eu un rude, il n'avait déjà pas une histoire facile dans sa vie, on savait que... d'ailleurs, il a été viré du centre parce qu'il a fait trop de bêtises, enfin viré de l'école, viré du centre, parce qu'il a voulu mettre le feu à l'école. Puis, il a pris le rasoir de son père, et il coupe ses copains avec les lames. Donc forcément, ça, on savait que cet enfant-là, ça allait être quelque chose. Et puis, au final, il a fait le bazar dans tout le camping, on avait beau crier, c'était toujours la même chose. On lui disait « mais qui est-ce qui commande ici ? » Il y avait un animateur, une fois, il a hurlé et dit « *c'est qui qui commande ?* », et le petit a répondu « c'est moi » et on a eu... Le problème, c'est qu'il voulait être dans la tente avec un autre enfant. On a dit « *non, les parents, ils ne veulent pas, c'est impossible* », un par un, il ne fallait pas. Pas le parent de cet enfant mais l'autre parent. Et il pleurait, il pleurait, toutes les heures. C'était pas possible. On a dû lui laisser quand même, « *mais c'est une nuit* ». S'il y a un problème, et en fait, ce qui s'est passé là, c'est le petit garçon turbulent a fait pipi sur l'autre. [...] Volontairement. Franchement, on a essayé de ne pas rire, quand ils racontaient l'histoire, les deux petits, c'était à mourir de rire. En fait, ce qui s'est passé, c'est que le turbulent a voulu aller aux toilettes, et il lui a dit « *si tu ne te lèves pas dans les 10 secondes* », alors qu'il était en train de dormir, « *je te fais pipi dessus* » et le petit a fait « *oui, oui* », il ne s'est pas levé. Et du coup, l'autre lui a pissé dessus littéralement. Donc, le lendemain, on se lève, on apprend cette histoire. Et là donc, les deux enfants en plus morts de rire, vraiment, eux ça les faisait rire en disant que « *ce n'est pas bien tout ça, on ne peut pas, ça ne se fait pas* ». Donc, on les a séparés. Mais le problème, c'est que le duvet de l'enfant qui s'était fait pipi dessus, on a essayé de le nettoyer, mais l'odeur s'est restée. Et là, la mère en rentrant, là ce n'était pas drôle. On en a pris, parce qu'à la base, elle nous avait dit qu'il ne fallait pas les mettre ensemble, mais au final, à part ça, la nuit s'était bien passée. Ils n'avaient pas trop fait de bêtises, mais vraiment le fait de faire pipi dessus, c'était moins cool parce que, forcément, quand les parents, ils viennent nous voir après, non ça c'est des mauvais souvenirs à la fin par les parents. Mais avec les enfants, on n'a pas trop de mauvais souvenir, trop grave en fait. Enfin, je n'en ai pas qui me viennent en fait, tout de suite. »

### Un enfant réveillé par un autre - Laurie

« Eh bien, on a eu une histoire une fois où en fait, un gamin s'est réveillé, (rires) c'est très compliqué, parce qu'un autre gamin était en train de lui faire une fellation. [...] Ouais ! Il était passé sous sa couette et après le gamin totalement tétanisé. Enfin, totalement il ne savait pas ce qui lui arrivait en

fait. Après, c'était le couloir des garçons, donc c'est plus les animateurs garçons qui ont « réagi ». Mais sur le coup, tu es là et tu dis « *je fais quoi en fait ?* » Du coup, on a appelé la famille d'accueil. Enfin, on a appelé... on ne pouvait pas laisser ça comme ça quoi. Donc, on en a surtout parlé à la directrice et après c'est la directrice. En fait, les cas les plus critiques comme ça, après, ça ne relève pas de l'animateur, ça relève surtout de la direction et là, on a appelé la famille d'accueil pour prévenir quoi que c'était un enfant de sa chambre. Et nous, après, quand les portes sont fermées on ne peut pas non plus tout gérer quoi. Donc, l'enfant dormait et voilà ! [...] Et le gamin a assumé que « *oui, il avait fait ça* ». Et pareil ça, on aurait dû nous prévenir que dans une ancienne colo, il avait essayé de faire ça dans les douches où je ne sais plus quoi. Mais on n'avait pas été prévenus. [...] [On a prévenu] eh bien la famille d'accueil, du coup des deux. Des deux. Pour expliquer. Eh bien après, ce n'est pas toujours (rires) simple. »

### Mauvaises taquineries entre enfants... - Marine

« [Des circonstances plus difficiles avec les enfants ?] Oui, dans des cas de drame familial. C'est délicat. La sensibilité des enfants, c'est délicat à gérer et l'insensibilité des autres aussi parce que, comme eux, ça ne les touche pas, ils s'en foutent et c'est réussir à faire comprendre aux uns que ce n'est pas grave de pleurer, ce n'est pas grave d'être mal ou machin et tout et faire comprendre aux autres que, « *attention, tu fais pleurer, même si toi, ça ne te touche pas et il faut rester bienveillant avec tes camarades* ». Oui, je trouve que ça, c'est le plus délicat. C'est en fonction de leur crainte et le... Tout enfant observe les autres et accorde beaucoup d'importance à la parole des autres ou aux actes des autres et ça, c'est être sûr que les messages soient bien compris et soient compris de la bonne façon. C'est le plus délicat pour moi. [...] Un exemple de drame familial ?] Un enfant qui a perdu un parent. Et puis, il y a un autre qui dit... qui insulte ses parents. Ça part moins bien. Ça s'énerve et... oui, ou un enfant costaud et que les autres l'appellent, le surnomment « *le gros* », le machin, ou un enfant musulman... à Vartancourt, il y en a qui sont extrêmement racistes. Oui, il y en a plein des trucs comme ça. Non, te donner les phrases exactes, j'en serais incapable, mais... oui. Oui [ça arrive souvent ça], ils sont fourbes les enfants. Tu es dans un jeu, tu ne captés pas et il y a un petit surnom qui est balancé. Tu ne captés pas tout de suite ce que ça veut dire, et puis tu te rends compte que la référence c'est un gros dans un dessin animé ou dans un jeu ou dans un truc. Tu vois, et toi, tu n'avais pas la référence. Tu ne sais pas. Tu penses que c'est... Puis, l'autre, il est super mal à côté sur le terrain, parce qu'il sait qu'il vient de se faire défoncer la gueule. »

### Ouvrez les frontières (ou le risque d'intégrer un groupe) - Laurie x2

« Des fois, quand il y a... enfin ça arrive où il y a des enfants qui sont vachement renfermés et qu'ils ont du mal à s'intégrer au groupe, et des fois, c'est vachement compliqué d'inclure cet enfant dans le jeu. Parce que eh bien « *Non ! On ne veut pas de lui* », ceci cela. Du coup, c'est assez compliqué, mais après on essaye de faire comprendre aux enfants qu'il ne faut pas exclure un enfant comme ça, sous prétexte qu'il est différent ou qu'il a fait ceci ou j'en sais rien. Il y a souvent des enfants mis à l'écart comme ça où c'est difficile d'inclure dans une équipe, dans un groupe. Bon, on essaye de faire de notre mieux. [...] On essaye de, par exemple, quand ils sont en temps libre... Nous, on joue quand ils sont en temps libre, on essaye de jouer avec les enfants. On essaye de nous de jouer avec lui avec d'autres enfants par exemple. C'est pour qu'il essaye de se mêler aux autres, et que quand nous, on fera un grand jeu, qu'il se dise « *la dernière fois, j'ai joué avec eux, on s'est bien entendus, je peux peut-être me remettre avec eux !* ». Ou généralement, au préalable, on prépare les équipes. Les



équipes de une, elles sont équilibrées, et de deux, ils ne se mettent pas par affinité et comme ça, ça ne risque pas qu'il y en ait un qui se retrouve tout seul, parce qu'il est pas aimé ou j'en sais rien. [...] Enfin, là, je sais que là je parlais d'intégrer l'enfant à une équipe, mais genre je n'intégrerais pas l'enfant dans une équipe où je sais qu'il risque d'être le souffre-douleur, et qu'il risque de se faire, je ne sais pas, peut-être taper dessus ou j'en sais rien. Ça pour moi, c'est mettre en danger, car tu sais très bien que dans ce groupe-là, il ne s'intégrera jamais. Enfin, c'est surtout veiller au bien-être de l'enfant et ne pas le mettre dans un groupe où il risque de... Enfin, après en danger, ce n'est pas non plus physique, ça peut être aussi moral. Enfin, il peut être persécuté, il peut être... s'il ne s'entend pas bien quoi. »

### Une dose d'humour - Marine x2

« Après, oui. Tu sais, on n'est jamais sûr de tout. Il y a des exceptions en tout. Il y a des gamins qui ne sont pas élevés comme ça et qui s'en... battent le steak de tout. Tu ne peux plus rien faire pour eux. Tu as juste à les prendre comme ça, à essayer de faire au mieux, de leur faire comprendre des petits trucs de temps en temps, mais de toute façon, tu ne peux pas, tu ne peux pas contrôler tout. Tu essaies de faire en sorte qu'ils soient épanouis au mieux, et que le groupe en général s'épanouisse. On ne peut pas plaire à tout le monde. Il y aura forcément toujours des moments un peu plus conflictuels, il y aura des moments un peu plus délicats, mais c'est aussi ça la vie. Il n'y a pas une vie sans soucis. C'est apprendre aussi à gérer les soucis. Les faire grandir, c'est ça aussi. « *Oui, ça ne se passe pas bien* », « *oui, là, tu dois partager* », « *là, tu ne peux pas faire ça comme ça, mais ce n'est pas grave* ». Ça va t'amener à faire ça autrement et du coup, voilà, ce n'est pas grave. [...] Tout, il y a toute sorte de... Tu vois, un gamin frustré parce qu'il voulait jouer à ça et finalement c'est lui qui joue. Pour toi, c'est un petit souci, mais en même temps, c'est ça aussi la vie. Il va falloir prêter le truc : « *hop, tu peux pas... ça ne peut pas être que pour toi.* » Tu vois, il y a d'autres petits soucis « *il m'a insulté* », « *il a dit ça* » comme ça, sur ninnin, ou sur moi, machin. C'est réapprendre à discuter. Alors, ce sont des bonnes critiques, « *un truc inutile, pourquoi tu le dis ?* », apprendre à discuter en société. Il y a des choses, ça peut être drôle, mais il y a des moments où tout le monde va penser que c'est drôle, c'est drôle, c'est drôle, ils rigolent, ils rigolent, ils rigolent, puis, tiens, ils rigolent plus, ils chialent. Oui, au bout d'un moment, c'est aussi apprendre à doser, à doser votre humour, doser la charge que vous donnez aux gens. C'est ça. »

### Entraide - Léa

« Ouais, je pense que ça a aidé, parce que sinon ça aurait trop parlé. Les petits entre eux, à cet âge-là, si quelqu'un a une différence, c'est tout de suite « *ah tu as vu lui !* ». Cette année, on a une petite qui avait un moignon, donc avec deux doigts sur sa main, donc forcément tu as tout le monde qui lui fait des petits signes. Enfin, par malchance pour elle, elle avait le pouce et le dernier petit doigt l'auriculaire, et du coup, tout le monde l'appelait Griezmann. Enfin, c'est tout bête quoi. \*Forcément, c'est les moqueries comme ça, c'est quoi ton groupe préféré, c'est Téléphone, forcément avec les deux doigts qui avaient ce moignon. Et du coup, je pense que le fait de leur expliquer, qu'on leur dise la vérité sur ce qu'il se passe vraiment, mais ils n'ont plus de question en fait. Parce qu'au début, c'est plus des moqueries, et je pense que c'est des moqueries, parce que soit ils ne comprennent pas, soit c'est des trucs qu'on n'a pas présentés entre les animateurs ou avec les enfants, ils sont toujours à la moquerie. Et une fois qu'on leur met devant la vérité « *eh bien voilà, oui, il est comme ça, c'est quoi le problème ?* », ils ne savent plus quoi dire, et donc après, ça se passe bien. [...] Ah justement, je

pense qu'il faut directement en parler. [...] [Avec cette jeune fille] avec les deux doigts [qu'est-ce qu'on a fait] ? En fait, elle n'était pas de mon groupe, mais je sais que les animateurs, ils en ont discuté. Ils ont dit que « *eh bien, voilà, elle avait eu...* ». Elle avait une malformation, je pense, à la naissance parce qu'elle avait aussi un bec de lièvre, donc je sais qu'elle a dû avoir des problèmes, et que ce n'était pas un problème, elle savait. Elle s'était habituée de toute façon à tout porter et elle avait une copine qui l'aidait beaucoup pour soit porter un verre, *et cætera*, c'est plus compliqué. Mais non, sinon, après, les enfants, en fait, il suffisait d'en parler une fois dix minutes, ils viennent dire que « *oui, elle n'a que deux doigts mais ce n'est pas pour autant qu'elle ne peut pas jouer au ballon, qu'elle peut pas tenir quelque chose dans ses mains, elle en a deux, voilà, elle peut se débrouiller* ». Et après, en fait, les enfants, ils n'ont pas eu de souci, comme les autres. Ils l'ont pris comme tout le monde, ce n'était pas un souci. »

### Les grands surveillent les petits - Quentin

« [Avec] les petits c'est euh... Bé leurs animateurs, c'est des petits groupes... tu fais des petits groupes généralement... Et euh... tu prépares plein de petits jeux... après si c'est un grand jeu comme ça... tu mets des grands avec des petits, les petits ils vont rester avec les grands. C'est... généralement c'est ça... tout le temps comme ça... Et tu dis aux grands « *vous les surveillez, c'est vos groupes... vous êtes responsables* »... les grands ils ont des responsabilités... ça roule tout seul. Et les petits ils suivent, et puis ils s'amuse... et puis voilà. Et après t'as toujours deux... bah la dame en blanche et... le monsieur en noir... qui tournent dans le... pour surveiller quoi. »

### Justice (C'est deux enfants qui se disputent...) - Tiffanie

« Enfin compliqué, oui et non, c'est des enfants en même temps. C'est genre quand ils se disputent et que tu n'arrives pas à savoir la vérité\*. C'est le truc que tu ne veux pas, te ranger contre l'enfant en se disant « *vas-y, ça se trouve il a raison quoi* ». Donc, tu ne sais pas quoi faire parce que tu dis que si tu ne fais rien, c'est leur passer la bêtise. Et qu'en même temps, si tu dis « *il exagère, tu n'as rien fait* », franchement c'est une sale situation débile. Quand ils arrivent et qu'ils se sont disputés, je n'aime pas ça, puisque je préfère les voir faire la bêtise au moins, tu sais que, bon eh bien, voilà. Même s'il ne la reconnaît pas, mais toi tu l'as vu faire, tu sais quand même ce que tu as vu. Que quand tu n'as pas vu, oui, mais... « *non, mais tu m'as dit ça et tout* », tu ne sais pas quoi faire, quoi. Enfin, moi surtout, je ne sais pas quoi faire. [...] [Quand c'est comme ça,] j'essaye de savoir la vérité quand je ne la sais vraiment pas, j'essaye de trancher en disant « *en gros, je vais pouvoir faire ça, et mettre une barrière en la prenant que la prochaine fois je les punis* ». Vu que je n'ai pas vu, eh bien tant pis, je ne prends pas partie et je ne sanctionne pas bêtement. C'est le seul truc que je n'aime pas (rires) et c'est bête, mais c'est vrai, franchement, c'est le truc que je n'aime pas faire (rires). J'ai peur d'être injuste en fait. [...] Eh bien, [ça arrive] souvent, oui et non, parce que quand tu les vois faire la bêtise, bon eh bien, c'est tout. Si je le vois faire c'est toc, toc, et si j'ai dit que tu es puni, tu es puni voilà. Par contre, si je ne l'ai pas vu, ouais, non j'essaye de m'arranger pour trouver une solution, on va dire. Après, ça arrive souvent, mais pas non plus tous les jours quand même. Enfin, on est assez nombreux pour qu'ils ne viennent pas me voir moi à chaque fois (rires). [...] Ouais, non je n'aime pas [être injuste]. J'aime bien quand c'est juste, je me mets à leur place et je me dis « *si c'était moi et qu'au final, on me punit alors que je sais très bien que je n'ai rien fait* » c'est quand même bête quoi. Enfin, non, non, je n'aime pas ça, je n'aime pas être injuste. Après, c'est toujours pareil, c'est comment tu te comportes dans la vie. Dans la vie, je suis comme ça donc\*\*. Ouais. [...] Ouais, non c'est vraiment

ce qu'on faisait au bon sens. Comment tu te comportes dans la vie ? Tu te comportes pareil, tu ne vas pas changer... voilà. »

### Aider tout le temps ? Il y a une frontière... - Thibault x2

« Enfin, il peut... On peut échanger avec un enfant en particulier qui ne va pas très bien ou qui a des questions précises et puis enfin... c'est collectif, certes, mais ça peut devenir individuel à certains moments quoi. [...] (rires) Enfin... les enfants, quand ils viennent, ils ont pas forcément tous le sourire, tous les jours et il y a des choses par quoi ils vont être tracassés ou une situation avec des camarades à lui qui a mal tourné, donc, là du coup, on peut intervenir en individuel ou en semi-individuel, enfin, en... un groupe de petites personnes quoi. [E : Et on fait quoi quand c'est comme ça ?] Bah... enfin on est là pour discuter avec les enfants, échanger, enfin... expliquer... enfin, par exemple un enfant qui a été mis de côté : « *bah pourquoi vous l'avez mis de côté ?* », enfin... échanger, et puis régler... régler l'a... l'affaire, et puis dédramatiser le truc et puis voilà, c'est reparti quoi. [...] Oui [ce sont des choses que j'ai faites]. [E : Oui. Oui. Et il faut le faire ou c'est toi qui le fais comme ça ou... ?] Je pense qu'il faut le faire, après, il faut aussi...il y a une frontière entre le faire, mais pas tout le temps, parce que des moments, ils peuvent régler leur problème tout seuls. C'est à nous de gérer, enfin c'est vraiment. C'est... Ça dépend le cas, parce que bon si on commence à faire ça, toutes les petites histoires, elles vont être pour nous... on va... on va faire que ça toute la journée... alors que je dirais 60 % des problèmes, 60-70 % des problèmes qu'ils... les enfants peuvent résoudre ça entre eux quoi. [E : Ah oui !? Quand tu dis, oui... « *problème* », c'est des disputes entre eux par exemple ?] Voilà, oui, des petits couacs. [E : D'accord. Ah, c'est pas forcément à l'animateur de gérer tout ça ?] Parfois, mais pas... pas tout le temps, après, c'est... enfin... c'est à nous d'observer et de voir un peu la situation, alors je sais bien qu'on ne peut pas tout... enfin voir toutes les situations, mais... je pense que les enfants, ils peuvent régler certains problèmes tout seuls. Après, d'autres non. Ça dépend... ça dépend l'ampleur du... du problème. »

### 4.3.2 (6.2.1.3.2) - Animateur-animateur-enfant

#### Il lui a dit de monter sur le toit - Indra

« Dans l'animation ? La sécurité des jeunes ? Et bien... qu'en tant qu'animateur, on doit quand même montrer l'exemple toujours, du coup, en tout cas, devant les jeunes on doit pas se mettre en situation de danger. Enfin, et si, ça doit se produire, bien expliquer que... parce que j'ai déjà vu des animateurs qui font monter un gamin sur le toit pour qu'il aille chercher une balle qui est au milieu du toit... et c'est super dang... Enfin... c'était vraiment une situation super dangereuse. Et du coup, moi, j'aurais plus été d'avis à « *tant pis, quoi... on n'a pas la balle, on n'a pas la balle* ». Mais si c'est toi qui permets aux jeunes, et en plus, qui le porte sur tes épaules pour que le jeune, il monte... On ne peut pas mettre... Ouais, pas se mettre... »

#### Réaction violente (L'animateur pète un câble) - Marine

« Oui. Un animateur qui pète un câble et qui encastre un gamin dans une porte. Oui, ça c'était moins cool. Il lui a dit : « *fils de pute* ». L'animateur s'est énervé. Il a dit : « *ça fait une semaine qu'il me cherche et il prend tout le monde pour de la merde* ». Il l'a chopé par le colbac et il l'a poussé, vraiment la porte était déglinguée. Il a eu une sacrée bosse. Voilà, je peux comprendre que ce soit un métier

où tu peux t'énerver vite, tu vois, en fonction des gamins. Surtout les ados, ils s'en foutent. Ils n'ont aucun scrupule. Ils sont désagréables. Déjà, entre eux, ils sont désagréables, mais tu vois... Donc après, il faut savoir se gérer aussi dans l'animation. Il faut connaître ses limites et quand ce n'est pas possible, il faut savoir déléguer. Il faut savoir dire : « *là, il va me saouler, je vais partir cinq minutes, prends-le et discutes* », avant justement que ça dégénère et qu'après, tu sois toi-même responsable d'une mauvaise action dans la vie du gamin. Le premier malaise avec le gamin spermatozophile-là, ouais celle-ci est très mal... par rapport à l'animateur où tu as une position délicate où après tous les gamins te regardent en disant : « *mais vous êtes des dingues, vous êtes énervés, vous êtes wouah* ». Comment on réagit derrière. [...] En plus, c'était le vendredi, quasiment à la dernière heure. Du coup, on a appelé la maman et l'animateur est parti à pied. Il n'avait même pas, il n'avait pas de voiture et tout et il s'est barré. Du coup, on a réagi. On a discuté avec lui en lui disant : « *bien sûr, il n'avait pas à faire ça. En attendant, toi non plus, t'as un comportement qu'il ne faudrait pas tenir au centre et ce n'est pas normal que tu te mettes à insulter tout le monde* ». Maintenant, c'est complètement l'animateur qui a tort au niveau de ses actes, mais apprends que tout acte a une conséquence et que c'est délicat. La vie c'est comme ça. Mais après, on a eu un petit peu d'embrouilles avec la maman. Voilà. Après, c'était le gamin qui était dans le mal aussi. Son père, il était en prison. Et quand il était petit, il l'avait déjà embarqué... il avait embarqué le gamin, menacé de brûler la maison de sa mère. Enfin, tu vois, c'est à cause de... sacré délire. Après, ce n'est pas l'animation qui m'a vraiment poussé là-dedans, c'est l'atelier relais. »

### Une équipe en morceaux - Juliette

« Euh... Je sais pas... (rires) Hummm... La limite à pas franchir avec les enfants... euh... c'est peut-être euh... raconter ma vie privée... je peux raconter mais... enfin... vraiment en survolant euh... bah je pense que c'est un truc que je franchirais jamais, parce qu'au final eux ils te racontent beaucoup leur vie privée... et ils te demandent beaucoup de la tienne... enfin souvent... surtout ceux de ta chambre avec qui tu parles beaucoup... mais c'est des choses que je ferais pas... je pense... c'est mon intimité... ils peuvent être choqués... ils peuvent être (rires) euh... je sais pas... on sait pas quel impact ça peut avoir sur eux... on sait pas s'ils nous prennent pour modèle, s'ils vont reproduire des choses... enfin en fait... euh... moi c'est quelque chose que je sais pas, et j'ai peur de ce qui peut en découler si... euh... euh... si, si voilà si je raconte de choses voilà je raconte forcément des choses, mais euh... euh... voilà vraiment... globales (rires) et euh des trucs... pas... pas... sans... sans importance particulière... Euh.. c'est... une des limites qui me viennent en tête... Euh... voilà, je sais pas si... là... j'ai rien d'autre qui me vient en tête (rires), donc, on va rester sur ça, voilà. [E : Et il y a des animateurs... qui le font... dépasser cette limite ? Euh... bah j'en sais trop rien à vrai dire... parce qu'après si on a des retours ce serait pas forcément des animateurs mais des enfants... qui justement se questionnent vis-à-vis de ça. Euh... j'avais un truc en tête j'ai oublié... euh... Après euh... il y a au...tre chose du coup que je trouve qu'il n'y ait pas à franchir c'est ses convictions personnelles... du coup... ça on en parle... même Rebecca [la directrice] a fait un petit point au début de la colo... c'est euh... on n'a pas à... à imposer nos convictions, à essayer de les transmettre mais euh... c'est voilà c'est après nous dans notre façon de faire on va peut-être influencer de façon secondaire sur les enfants... mais on doit pas changer leur opinion et leur imposer la nôtre... et du coup je peux donner un cas qui s'est déjà produit bah où je trouvais pas ça normal, j'étais contre, où euh... j'avais du coup une chambre... euh une autre animatrice une chambre aussi... et du coup aux filles de notre chambre on leur fait un thé avant d'aller dormir, enfin une tisane, on buvait tous dans notre chambre avant d'aller se coucher... et du coup

l'animatrice qui était vegan du coup il me semble si je dis pas de bêtise, commence à nous raconter que le sucre c'est des os broyés... enfin, qu'il y a des résidus de ça dedans... et puis bah... non on raconte pas ça à des enfants, après ils étaient « *nous on mange plus de sucre* », « *ça y a du sucre dedans* » du coup c'est parti loin après, elles ont fait des affiches anti-sucre, on était là « *non* » (rires)... ça va pas du tout... bah on a dû rassurer « *bah euh non juste le sucre vous inquiétez pas... il y a rien dedans (rires), voilà... ça se mange, il y a des bonnes choses, il faut manger du sucre aussi pour être en bonne santé* »... voilà c'est parti... elle a juste imposé ses convictions parce qu'elle elle aimait pas le sucre, et elle voulait pas en manger parce que... même moi j'en sais rien ça se trouve y a des os broyés dedans, j'en sais rien... mais on raconte pas ça à des enfants... on n'est pas là pour leur mettre des choses dans la tête, et... enfin ils sont jeunes, ils peuvent absorber plein de choses, ils sont crédules, du coup euh... Voilà il faut faire attention à ça... Du coup voilà ! En plus de pas parler de sa vie privée, ne pas imposer ses convictions. Enfin ses croyances. Voilà ! [E : C'était ici ?] Oui c'était ici, voilà. Oui, oui... Tout arrive ! (rires) »

### Des SMS à l'animateur (des frontières aux différents types de communication) - Quentin

« Oui, c'est... ça arrive, c'est déjà arrivé... l'année dernière, un animateur remplaçant... parce qu'on va dire, on va dire faut un certain nombre d'animateurs pour un certain nombre d'enfants... et euh, l'année dernière on n'était pas assez par exemple pour une semaine. Et bon... il y a un animateur d'un autre centre qui est venu ici... il parlait à... par SMS à mes filles... mais ils avaient un petit écart, tu vois, genre... genre il y en a une elle avait douze ans, treize ans... et lui il en avait que seize. Il était comme moi, il... c'était sa première année... et ils se parlaient entre eux... et puis, il me montrait les messages... des fois il allait un peu trop loin et du coup, bah il s'est fait virer. [...] Hum. Bah il m'a montré et pis moi je vois ça... j'ai réagi, j'ai montré au directeur... le directeur il en parle aux parents, et puis après... tu remontes au-dessus... au-dessus... et puis tu prends la décision de le virer... malheureusement. [...] Ouais ! Il a fait une journée ou deux... au lieu de faire 4 jours. Voilà, après c'est le truc le plus... le plus grave que j'ai vu c'est ça... »

### Une dame blanche, s'il vous plaît ! - Léa

« [E : D'accord, ok. Parce que ça pourrait amener quoi ?] Des idées dans la tête des enfants, c'est comme nous, on a un animateur super intelligent cette année qui a, par exemple, ramené l'histoire de la dame blanche sur la table. Donc, forcément, l'enfant il a fait des cauchemars en pleine nuit, et tout. Du coup, je pense qu'ils ne nous le disent peut-être pas forcément mais je pense qu'ils y pensent et... [E : Ah ouais. Et ça toi tu trouves que ce n'est pas une bonne idée ?] De faire raconter des histoires comme ça, non je trouve que c'est une mauvaise idée. Parce que raconter ça, après l'enfant, il va avoir peur toute la nuit, ça va être une catastrophe. Si ça se trouve, il va en parler à ses parents et il va y penser tout le temps, sans pour autant peut-être le dire et ça va peut-être le mettre à mal en fait. Mais je pense que ce n'est pas une bonne idée. Enfin moi, je n'étais pas d'accord avec l'animateur, je lui ai dit « *franchement, t'abuses* » parce qu'en plus... En plus, ce n'était même pas son camp, c'est juste qu'on allait voir les animateurs pour dire bonjour à une veillée, et au final, à la fin de la veillée, il a raconté ça. Et il a dit : « *il faut y aller, j'ai trop peur, je ne suis pas bien* », « *eh bien, qu'est-ce qui s'est passé ?* », « *il a raconté sur la dame blanche* ». Là on savait que la nuit elle allait être folklorique quoi parce que c'est... ils ne le disent pas à leurs copains, parce que je pense qu'ils ont honte de dire qu'ils ont peur, et en plus de ça, du coup, je pense qu'ils cogitent tout le temps, tout le temps. »

## Avec cet animateur-là, ça passe (Interstice pour relation spéciale) - Laurie

« Et en fait, il y a un animateur ! Mais enfin, la directrice le sait très bien, parce que c'est elle qui l'a formé, elle sait très bien qu'il a du mal avec les tranches d'âges ados, les ados. Et quand il bosse avec les ados, il ne se rend pas compte, mais il leur laisse faire des trucs qui ne devrait pas, enfin, des trucs tout bêtes. Dans le mini bus, on part pour Paris, pour la Cité des Sciences. La gamine, elle met sa tête sur son épaule comme ça et il ne dit rien. Après, elle, dans sa tête, ça va vite. Elle n'arrêtait pas de le coller, lui, il l'a laissée. Enfin, des fois, il allait engueuler un gamin sur une chose qu'elle, elle allait le faire, il allait rien dire parce que lui aussi l'appréciait d'une certaine manière mais pas en tant que plus, en tant que... parce qu'on a clairement, même si on essaie de ne pas le montrer, on a toujours un peu des préférences. On essaie de ne pas le montrer mais il y a forcément des gamins qui nous attirent. Enfin, un contact est beaucoup plus simple ou autre même si on ne le montre pas. Mais, lui justement, il l'appréciait, il n'arrivait pas à lui faire voir que : non, il était animateur et que voilà. Et après, dans l'autorité, forcément ce n'est plus la même chose quoi. Même nous en tant qu'autre animateur avec qui on travaille, eh bien la gamine, elle n'est pas pareille quoi. Parce qu'elle sait très bien qu'avec lui ça va passer donc, peu importe ce qu'on pourra dire, elle ira le voir ça passera. [...] Ah oui voilà [ça influence mon travail] Si ça influençait que le sien, non même pas mais pourquoi pas mais, non ça influence aussi notre travail. »

## Répétition des gestes : la fois de trop - Thibault x2

« Ah bah... enfin, moi, je sais que le moindre truc où il fallait... enfin, c'est... enfin on est irrité à la fin de la journée, enfin c'est... Par exemple pour changer l'enfant, je prends toujours cet exemple-là qui m'a marqué... (rires) pour changer l'enfant, le matin, on prend bien son temps, et puis l'après-midi quand ça fait quatre fois que tu l'as changé, et que tu remets le pantalon, ça t'irrite, enfin, t'es... t'es énervé alors qu'en temps normal, avec le compte de... de sommeil... si j'avais dormi mon compte, ça ne m'aurait pas du tout irrité quoi, mais là... Puis bon... ce jour-là, il y avait eu une petite embrouille dans l'équipe... (rires) Donc du coup, ça a dû jouer aussi... ça a dû jouer aussi sur mon... mon humeur, mais... [...] Euh problème de douche ! (rires) Je suis arrivé avec l'enfant pour aller à la douche, mais la douche, elle était prise, enfin... j'avais dit : « *laissez-moi la douche, j'y vais avec l'enfant* », et entre deux, il y avait une animatrice qui est arrivée et qui avait pris la douche, donc... Les petits couacs comme ça, qui font qu'on est bien énervé. Donc voilà. [...] Bah c'était gênant, sachant que le gamin venait de se faire dessus quoi. En fait... pensant que la salle de bains en fait, sa chambre était donc dans le couloir et que la salle de bains était juste en face, donc, pour gagner du temps, j'avais déshabillé l'enfant, mis le peignoir autour et pour l'amener directement à la douche... sauf que donc, entre-temps, j'ai voulu l'amener à la douche, on m'a dit : « *non, la douche est prise* » et quand je l'ai ramené dans sa chambre, le gamin s'était fait dessus avec le peignoir sur lui, donc, là c'était vraiment urgent d'avoir une douche qui s'est libérée. Donc du coup, je me suis énervé cinq minutes. Cinq minutes après, il y avait une douche de libre, donc bon... c'était bon. (rires) [...] Oui, bah après comme dans toutes... toutes les équipes hein... Tout ne roule pas, tout le temps... Il y a forcément des petits couacs quoi. [...] Bon sur le coup, on râle et puis après ça passe ! Enfin non... ouais, enfin moi je suis du genre à râler sur le coup, puis après... après voilà, tant pis quoi... ! Ça dépend... enfin... ça dépend l'erreur aussi quoi. Si c'est un... un animateur qui est nouveau, qui fait une boulette, bon, on passe parce que... parce que voilà, ça nous est arrivé quand nous on est arrivé, et puis voilà. Si c'est un animateur qui est plus ancien qui fait une boulette qu'il aurait pas dû faire et qu'il la fait trois jours de suite, alors là... plus gênant... ou un animateur qui est... bah fatigué, mais qui du coup, dans sa

fatigue, va être un peu personnel, et il va faire sa journée sans pour autant aider les autres qui sont en galère à côté de lui, et du coup il reste concentré sur sa journée, donc du coup, c'est ça qui est un peu... un peu gênant parce qu'on est tous fatigués, mais... si on fait tous comme ça, à la fin, ça devient n'importe quoi. [...] Oui, [on s'entraide] du coup, oui. Il y a besoin... il y a besoin à des moments où l'enfant il est en crise, où on va être deux voire trois ou... ou quelque chose qui est plus pratique à faire à deux, du coup, on va se mettre à deux pour le faire et... ça va nous prendre, par exemple tout seul, un quart d'heure, alors qu'à deux, ça prend cinq minutes quoi. [...] Comme la douche avec certains enfants, les enfants qui vont bouger un peu de partout, ou qui vont pas avoir une motricité dans la douche de façon à ce que bé il y en ait un qui le tienne et l'autre qui le lave, parce que si on... on le tient et que du coup avec une main, enfin ça complique la chose... pour l'habillage, pareil. Donc du coup, si on peut être à deux, on le fait à deux, si on ne peut pas, on le fait tout seul. [On est avec un enfant] à la journée... du matin jusqu'au coucher. Après bon... ça arrive... ça arrive des fois que le gamin, il peut avoir deux animateurs dans sa journée, un le matin parce que son animateur, il a fait la nuit, donc, du coup, il revient à 11h, mais généralement non, c'est un enfant toute la journée. [...] À part quand ça se passe très mal, où là... l'animateur, s'il... s'il est en souffrance et que le gamin il est en souffrance, et bah l'animateur il va changer d'enfant ou il va se retrouver en aide. Je l'ai pas expliqué non plus, mais il y a deux anims... deux ou trois animateurs qui n'ont pas d'enfant, mais qui sont là pour... pour réguler un peu la journée et... et proposer des temps de pause à ceux qui en ont besoin et qui veulent et qui peuvent avoir des pauses dans la journée. »

### « Elle gueule ! » - Marine x2

« Un animateur incompetent à côté de moi, c'est pire que tout, parce que du coup, il va se mettre en danger, me mettre en danger, mettre en danger le groupe. Je ne vais pas savoir comment le contrôler, mais du coup, il a la même autorité que moi, tu vois, et je dois lui montrer... Je dois montrer au groupe qu'il a le même statut que moi, sauf que moi déjà, je ne m'entends pas avec lui et si on était dans un autre contexte, je ne lui parlerais pas. Et du coup, là, il faut prendre sur soi, il faut... Ça c'est la vraie collectivité. [...] Oui, oui [ça m'est déjà arrivé] [...] Fille comme nana... fille comme garçon. [...] J'en ai une qui gueulait tout le temps. « Eh ! Ah ! Hé ! ». Je ne peux pas le faire parce que je n'ai pas de voix, mais vraiment... et moi je disais « on ne crie pas pour les enfants, c'est pire ». Parce qu'après, du coup, les gamins, ils gueulaient. Elle, elle gueule tout le temps en parlant, donc, eux, derrière, si tu gueules, ils font la même chose. Donc, ils gueulaient, ils gueulaient tout le temps, fatigant, fatigant. Moi, je pars du principe où, si vraiment je gueule, c'est parce qu'il s'est passé un truc vraiment dramatique et que c'est un gros coup « Wouah ! », un gros coup de pression, tu vois, « stop ». « Non, non, vous arrêtez ». Et comme tu n'es pas habitué à gueuler, ils s'arrêtent, soit en se disant, « putain, il doit se passer quelque chose, puisque d'habitude, elle rigole, d'habitude... », alors que si tu gueules tout le temps, le moment où tu dois vraiment gueuler, ça ne marche pas, ça ne marche pas, parce qu'ils ne t'écoutent plus. Ils se disent : « c'est sa façon de parler de toute façon ». Non, ça ne marche pas. »

### La découverte de l'autisme - Thibault x3

« Alors... les séjours et week-ends, il y a encore six mois, je ne dormais pas la veille ! (rires) Non j'arrivais pas à dormir, maintenant, ça... j'ai plus de problème, je dors très bien. Mais ouais, au début, j'arrivais pas à dormir. Et puis, les centres aérés, comme je connais, comme ça fait plusieurs années que je le fais, c'est rentré dans la routine et il y'a pas du tout de problème... [...] [Je ne dormais pas, parce que] C'est le stress, enfin je... j'angoisse super facilement. Et que... moi quand je suis arrivé à la

SATED, je ne connaissais rien à l'autisme... j'ai débarqué comme ça et du coup, ouais j'étais vraiment tout le temps dans le stress, enfin... Enfin même en faisant des séjours, j'arrivais pas à dormir le soir, enfin... je mettais énormément de temps à m'endormir quoi. Maintenant, j'ai plus du tout de problème, mais... (rires) avant oui, j'ai... il m'a fallu un bon six mois - un an avant de pfff... d'y aller sans stress quoi. [E : Parce que tu fais les week-ends régulièrement ?] Deux par mois... et du coup, la moitié des vacances scolaires quoi. [E : Hum, hum. Et quand tu dis que tu « ne connaissais rien à l'autisme... » ?] Ah mais rien du tout ! Vraiment, rien du tout ! Genre... en fait, j'y suis allé tout simplement parce qu'il y a des amis qui y sont allés. Ils ont passé les entretiens et puis... c'était au moment où j'avais arrêté mon master de prof... et je supporte pas ne rien faire. Donc, du coup, je leur ai dit : « oh bah... je fais rien en ce moment », et ils ont commencé à me dire : « oh bah nous on vient de passer un entretien... ». Je dis : « je vais... je vais tenter et on verra bien quoi ». Puis, j'ai passé l'entretien et puis, j'ai fait le premier séjour. Au bout du deuxième jour, j'ai dit : « ah non, c'est mort, je ne reviendrai plus jamais, j'ai fait ça une fois, c'est très bien ! »... et en fait, bah tout s'est enchaîné, et puis, j'ai continué, j'ai continué, et puis maintenant... maintenant je... c'est vraiment le... l... enfin du coup, c'est vraiment le meilleur boulot entre guillemets que... que je préfère sur tous les boulots que je suis en train de faire en ce moment quoi. [...] Je garde des enfants sur Wadors... et du coup, je travaille à Sergare... [...] Encore l'année prochaine ! [...] Les deux et du coup, week-ends et vacances scolaires SATED. [E : D'accord, et là, tu sais un peu plus ce que c'est... l'autisme ?] Ah oui, oui, bah oui, maintenant, enfin... je suis arrivé, je me rappellerai toujours d'avoir le souvenir où j'ai été dans... dans le trafic et donc j'avais une... une amie de longue date à moi qui venait de prendre une claque (rires) par un gamin et là, je suis resté comme ça sur mon siège en disant : « ah je ne me retourne pas ! C'est pas la peine que je me retourne pas » et maintenant, c'est bon, enfin... limite le soir, on en rigole, enfin voilà quoi. C'est plus du tout la même appréhension et puis, oui du coup, je pense que c'est parce que je connais mieux l'autisme, mieux les enfants, c'est des enfants que je connais depuis maintenant un an et demi, et donc... donc il y a beaucoup moins d'appréhension, et là, j'y vais vraiment par plaisir... [...] C'est souvent les mêmes enfants, oui et non, enfin il y a toujours des enfants qui sont là tout le temps, ou qui viennent très régulièrement, et puis, on a toujours des petits moments où il y a des nouveaux, des petits enfants de six ans, six - sept ans qui... qui font du bien, parce que du coup, on sort un peu de... on... on rentre un peu dans la nouveauté quoi. Donc du coup, on n'est pas toujours dans la routine, de prendre des enfants qu'on a déjà pris, dix, quinze fois... [...] [Il y a] des nouveaux animateurs aussi. (rires) Alors, des moments, ça se passe bien, des moments ça se passe moins bien hein... Bah enfin, après, ce n'est pas donné à tout le monde non plus de le faire. **x2** Il y en a qui sont là pour tenter et qui se rendent vite compte que c'est pas fait pour eux... des animateurs qui font des boulettes, enfin des... des choses qu'ils n'auraient pas dû faire et que du coup, des moments, ça a un impact plus important que ce qu'ils auraient pensé. [...] Comme pfff... comme laisser des couches sales dans la chambre, par exemple... où nous, on va arriver avec un enfant et l'enfant va prendre la couche et il va jouer avec la couche qui est sale, et du coup, bah il va falloir amener... aller laver l'enfant, alors que c'est pas nous qui avons laissé la... la couche traîner dans la chambre, donc... Des moments, ça a des répercussions, (rires) alors que ce n'est pas de notre faute quoi. Et donc voilà. [...] Donc il y en a qui ne sont pas faits pour ça... donc il y en a qui le savent, mais qui s'en rendent vite compte et il y en a qui persistent, et... puis, au bout d'un moment, on leur dit : « mais non, enfin... soit tu te remues, soit... »... enfin... en général, ils s'en rendent compte, c'... enfin... C'est rare les gens qui... qui font des boulettes, des boulettes et qui continuent encore... Après, il y en a qui font beaucoup de boulettes et puis qui s'améliorent avec le temps et... et à la fin, voilà quoi, ils sont... ils sont bons dans ce qu'ils font... dans ce qu'ils font... »



## Organisation : Les filles aux animatrices, pour éviter les problèmes - Quentin

« Ç... ça dépend... si c'est des filles généralement bé si on a une animatri... une animatrice fille bé c'est à elle de gérer, parce qu'on on sait jamais ce qui peut se passer plus tard avec les enfants, ils peuvent raconter certaines choses. Il y a aussi ce... donc au niveau-là... l'activité sexuelle commence à se développer. Malheureu... moi, l'année dernière j'ai eu l'inconvénient de... prem.... premier réveil, je dis « bonjour » aux filles... « viens faut que je te parle. », « ah bon?! », « bah on a nos règles ! ». « Ah oui bé... », « Je sais pas... (rires) je sais pas gérer et je vais chercher l'animatrice fille pis elle va se démerder avec vous quoi ! » »

### 4.3.3 (6.2.1.3.3) - Animateur-directeur-enfants

#### Le directeur : s'il dit « *c'est fini* », c'est fini - Steve x3

« Ah bah n... moi critique non, mais j'ai eu des enfants... j'ai eu un enfant hyperactif qui euh... qui euh... était en pleine crise, qui insultait tout le monde, qui tap... enfin... enfin, qui insultait, on était deux animateurs, il nous tapai... il nous a tapé, il nous insultait, il s'est roulé par terre, il voulait pas écouter, il était en pleine crise, il voulait sortir du centre... ça c'est l'évènement qui m'a marqué, mais c'est parce que c'était dans mes débuts, je savais pas trop comment m'y prendre *et caetera*. Après j'ai su gérer la situation, mais quand c'est la première fois que ça t'arrive, t'es pas... enfin, t'es... t'es choqué quoi. [...] Bah je l'ai calmé, enfin...mais, moi.... Moi, je prône le dialogue en fait... moi, je prône le dialogue, faut...bah après c'est un enfant avec qui j'avais tissé des liens, enfin il était... on était très proches hein, on se parlait beaucoup, euh... on était... honnêtement, avec tous les enfants, c'est la même chose, mais avec lui, il était hyperactif, honnêtement ça s'est... ça se passait super bien. Du coup, quand il criait tout ça, bah je l'ai tenu, pour pas qu'il parte, je lui ai dit de se calmer, je lui ai dit « *ça sert à rien, ce que tu fais, t'es en train d'empirer les choses, calme toi, dans 5 minutes si t'arrêtes de crier, ça va passer... dans une heure on va jouer au foot, tu... t'oubl... t'oublieras ça* » ... après c'est vraiment pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, enfin moi j'ai pas un... j'ai pas un texte type quoi... à dire... quand un enfant, il... ça dépend des situations, là ce que j'ai dit... ce que je lui ai dit, bah c'est sorti tout seul, je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit, hein... C'est sorti tout seul, ça sort tout seul. Ça dépend de la situation. Quand t'es pris de cours comme ça par... par un enfant qui est en pleine crise, bah... c'est voilà... c'est... ça sort tout seul... il y a pas de... tu réfléchis pas en fait, tu... voilà... tu lui dis ce qu'il y a... ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme... pour... pour l'apaiser pour... pour voilà... pour calmer la situation quoi. \*[...] [« *Ça dépend de la situation* » ?] Bah un enfant qui... enfin pour... pour cet enfant-là, lui, il était hyperactif, il a vraiment... il a vraiment... enfin, il tapait, il criait, il disait des gros mots *et caetera*, mais si, là... il y a quelqu'un... il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes et qui euh... et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, qui a voulu se sauver, tu vois... ça dépend en fait, chaque... chaque situation a sa manière de... de... d'arranger les choses, en fait. Faut s'adapter, après ça dépend... »

[...] « Han ! Alors lui, je sais plus ce qui s'était passé, avec l... (rires) je sais p... alors franchement, je sais p... han ! il s'était passé quoi lui ?!... Je pen... Je crois qu'il y avait son frère qui était aussi hyperactif dans notre groupe, on avait deux frères... on en avait 3... il y en a, enfin... 3 l'année précédente... le troi... enfin, le premier, il avait plus l'âge d'aller au centre, du coup l'année d'après on a eu les deux frères hyperactifs dans le même... en fait, ils... ils s'aimaient beaucoup hein, mais dès qu'il suffisait

qu'il y en avait un qui jouait au billard et l'autre qui joue pas, bah ça partait en... [...] Ouais. Mais, ils se... bah ouais, ça devait être une histoire comme ça, je sais plus du tout... mais après bah ils se sont insultés, il y en a un qui donnait un coup à l'autre, et puis l'autre il est parti en crise quoi. Voilà. [...] Ah oui, après ça s'est apaisé. Bah après, on a parlé avec lui, il s'est calmé... après, il y a mon directeur qui est intervenu, bien évidemment. Ah oui, oui... parce que... ah oui, non, non ! Parce que les directeurs franchement, ils sont... il y a en a... il y en a qui sont beaucoup sur le terrain, il y en a qui peuvent pas, parce voilà il y a beaucoup de paresse et *cætera*, enfin, qui le sont mais un peu moins... Moi, quand... quand ça s'est passé, franchement j'ai eu de la chance d'avoir un directeur qui é... qui était beaucoup sur la structure, beaucoup sur les groupes, qui connaissait vraiment tous les enfants euh... euh bah cas par cas, du coup on l'a appelé, on l'a appelé, enfin, il est venu de toute façon, il a entendu hein... Et il a... après c'est lui qui a géré les choses quoi. [...] Ouais la direction, elle... ouais elle... c'est primordial, de toute façon dans un centre de loisirs la direction... [...] Ah ouais, non, bah oui, c'est important ! Parce que quand t'as des cas comme ça, que tu... parce qu'on... c'est bien de trouver des solutions, mais à un moment donné t'es dépourvu de solutions, si l'enfant il ne se calme pas. Et bah t'es animateur et quand tu... bah t'es animateur, et au-dessus t'as la direction, et puis quand t'as la direction, et puis quand t'as la direction, tout de suite, l'enfant, tu sais, bah il baisse d'un... il baisse d'un... d'un cran. Parce que si tu dis « *tu vas tout de suite dans mon bureau* », c'est pas la même chose, ils parlent pas de... ils parlent pas des mêmes sanctions... nous ça va... nous ça va être du « *bon, demain tu fais pas le billard, mercredi tu vas pas à la piscine...* ». La direction ça va être : « *c'est la troisième fois que tu fais une crise dans le mois, à un moment donné, si tu sais pas vivre avec les autres et bah on va devoir...* ». C'est des menaces hein, c'est bo... c'est pour qu'il prenne conscience que voilà c'est le vivre ensemble, tu peux pas insulter tout le monde à... à tout va comme ça ! Mais la direction du coup, ils ont pas... on n'a pas le.. on n'a pas la même.. enfin, je dirais pas autorité, mais tu sais, c'est... c'est la direction... ils ont conscience, les enfants, ils font cette différence-là entre animateurs et direction... ils savent que quand tu vas dans le bureau du directeur, c'est que là, t'es vraiment... t'as vraiment franchi une limite... qu'il fallait pas franchir. [...] Ah bé il s'était calmé avant qu'il y ait le directeur hein ! Mais...mais après bah le directeur bah il est là pour mettre aussi les choses, cartes sur table... « *Tu fais ça à tes animateurs, c'est la x fois que tu fais ça, euh... bah si tu continues bah tant pis tu... tu seras plus dans le centre et il y aura un autre enfant à ta place...* »... voilà. Quand c'est un animateur qui le dit, c'est pas... c'est pas la même ch... enfin, pfff... c'est pas la même chose, quand le directeur il le dit, l'enfant tout de suite... bah c'est comme les adultes, hein... Et quand tu lui dis, il est là, il te prend un peu à la légère, « *oui, bon d'accord, ok* ». Alors que quand c'est le directeur, tu sais que voilà c'est lui qui prend les décisions... s'il te dit que c'est fini, c'est fini... tes animateurs ils pourront plus rien pour toi, quoi. [...] Non mais si un a... si un directeur prend la décision de... enfin, d'exclure un enfant du centre pour x raisons, euh je ne sais pas hein... c'est que... bah c'est que ça y est, c'est voilà... alors que si nous on dit « *bon si tu recommences, on convoque maman et puis tu iras plus au centre* » ... c'est pas... c'est pas... ils le prennent... enfin, ils savent faire la différence entre animateurs et directeur. [...] Moi... moi depuis que je suis dans l'animation, ça m'est pas arrivé... Non, honnêtement ça m'est pas arrivé. Non. Non, non pas en... pas encore, j'espère pas ! (rires) C'est leurs vacances j'espère que... non j'espère pas ! »

### L'exclusion comme dernier recours en cas de danger - Indra

« Et il y a un truc aussi, c'est que si un jeune qui perturbe vraiment trop et qui met les autres en danger, pas hésiter à le virer du camp quoi. [E : Oui, ça arrive ?] Oui, moi, ça ne m'est jamais arrivé.

Comme les situations, là en colo pareil... on se posait la question, parce qu'il y avait quand même un gros enjeu médical, sur lequel on n'était pas forcément formés. Et on se dit « *s'il y a un jeune qui refuse de prendre son traitement, nous c'est de notre responsabilité de s'assurer qu'il l'ait pris* ». Mais s'il ne le prend pas et qu'il choisit de ne pas le prendre et qu'il refuse de ne pas le prendre, tant pis quoi, on le fait partir du camp. Parce que sinon, on ne peut pas assurer son suivi médical, il est pas en sécurité. Si c'est son choix, il n'a rien à faire avec... Mais ça, c'était le directeur qui était plutôt carré sur ces règles-là et du coup, j'ai dit « *au final, il a raison* ». »

### Personne ne dort ! - Laurie **x3**

« Une gamine [...] a dit « *eh bien voilà, j'ai eu un appel de mon père avant la colo, il prend des vacances, il sait que je suis ici, il va venir me rejoindre, il sera armé et tout* » Ok ! Et elle dit eh bien voilà « *des fois, il vient au foyer, il tire des balles pour montrer qu'il est là, qu'il est prêt à m'attendre dès que les éducateurs auront le dos tourné, qu'il va me prendre* ». Et voilà quoi ! Là, elle nous déballe ça et nous, on est là, genre Ok ! (rires) donc « *tu es en train de nous dire qu'un mec armé veut venir te kidnapper et qu'il se balade là dans le Ballon d'Alsace, prêt à attendre qu'on ait un manque d'attention pour te kidnapper quoi* ». [...] Donc, il y avait sa cousine qui est dans le même foyer qu'elle. Donc, on se dit que parce que vu que des fois justement ils nous racontent des conneries, on se dit : on va la choper, enfin la choper, on va lui demander avant qu'ils aient le temps de se parler entre elles. Et là, elle nous ressort pareil, la même chose. Mais nous, on ne sait pas quoi faire. Enfin, en gros on dit le mec, il va se pointer, enfin ça tombe on ne sait pas : comment il est dans sa tête ? Prêt à tirer sur tout le monde ou je n'en sais rien ? Enfin, totalement paniqués et en plus, il était tard. Il était à peu près 23h. [...] Et la gamine enfin pareil, paniquée, enfin elle disait qu'il l'avait appelée avant la colo. Du coup, eh bien nous, clairement, on a appelé la gendarmerie. Même la gendarmerie, prêts à dormir sur place. Enfin, ils sont venus, ils ont un peu parlé avec la gamine, prêts à dormir sur place et tout. Et en fait, on a essayé d'appeler le foyer parce que eh bien ça, le foyer, ils auraient pu nous prévenir. Donc, on a essayé d'appeler le foyer, il n'y a pas moyen, ils ne répondent pas et tout. Et en fait, la directrice, elle dormait, elle nous rappelle mais au moins une demi-heure après. Les flics étaient déjà arrivés et là, elle nous dit « *non mais, (rires) elle vous a raconté des histoires* ». « *Son père, c'est elle qui ne veut plus le voir alors que son père, il n'a pas de casier judiciaire* ». « *Et c'est elle qui a décidé de ne plus le voir* ». Elle dit « *en fait, son plaisir, c'est de faire paniquer l'équipe qui l'encadre et de vous mettre dans des situations délicates* ». Et, elle a dit « *surtout ne lui dites pas que vous m'avez réveillée parce que là ça va être jouissif pour elle, et elle va être contente de...* » Et en fait, après ça, on a dû expliquer ça aux gendarmes qui étaient déjà arrivés. ils nous ont dit clairement « *la gamine, vous l'emmenez demain au commissariat. Il faut que je lui fasse comprendre qu'elle ne peut pas faire ça, elle ne peut pas faire déplacer des gens comme ça alors qu'ils pourraient être ailleurs, et que ce n'est pas possible* ». »

### Laurie, reprise de volée (Direction et remarques) - Laurie

« Rien ne me vient à l'esprit pour l'instant. Je ne sais pas. Franchement je ne sais pas. Il y a forcément eu hein ! Franchement. [...] Je suis sûre qu'il y en a eu. Mais là, il n'y a rien qui me vient à l'esprit. Je ne sais pas. Franchement je ne sais pas. Il n'y a rien qui me vienne à l'esprit. [...] Je suis en train de réfléchir. Ah ! Une fois sur les petites vacances, il y a une, comment dire, une gamine qui était assez difficile sur les petites vacances à Chambon. Et en fait, je l'avais mise entre guillemets de... enfin je voulais lui faire comprendre qu'elle n'était pas le centre d'attention et qu'on la laisse. Après, ce n'est

pas un truc que j'ai fait qu'on m'a demandée que je fais parce que je ne voulais pas, mais ça m'a dérangée parce qu'enfin le directeur m'a dit « *non, il ne faut pas la laisser de côté, il faut la prendre avec toi !* » alors que, enfin pas « *il faut la prendre avec toi !* », mais « *il faut qu'elle participe au jeu* » alors que l'instant d'avant, elle avait tapé une crise et elle avait failli... Enfin, elle n'hésitait pas à me donner des coup de pied ou autre quoi, donc je voulais vraiment la laisser de côté et lui faire comprendre que ce qu'elle faisait ça ne lui permettrait pas qu'elle n'était pas la reine, qu'il y avait des règles à respecter. Et le directeur, sur le coup, il n'a pas vu comme moi et il m'a dit « *non, il faut qu'elle participe au jeu* », mais si tu as un souci avec moi tu m'appelles, enfin si tu as un souci avec elle tu m'appelles et je la ramène, mais laisse lui quand même pas une chance, mais oui laisse lui, enfin si « *laisse-lui une chance quoi !* » alors qu'elle avait été... Enfin pour moi, elle avait été trop loin avant pour lui laisser cette chance. [...] Ouais ! C'est le seul [exemple] qui me vient. »

### Mauvaises habitudes et remarque de la directrice - Pierrick x3

« Non ! Non ! Mais, c'est ce que j'ai dit depuis le début, c'est des petits détails, mais, bon voilà, c'est d'être vigilant au traitement de chacun, vigilant quand on traverse parce qu'avec des ados, on a vite fait d'oublier la législation, faire traverser et tout. On a vite fait de hop, de reprendre les mauvaises habitudes du quotidien. Donc, là, je me suis fait prendre une fois par ma directrice parce que j'ai traversé alors qu'il n'y avait pas de passage piéton, il n'y avait pas de voiture. Donc, on voulait traverser, on était un groupe de 6 – 7 jeunes, elle m'a dit « *Non ! Non ! Je préfère traverser quand même sur les passages piétons, on ne sait jamais* ». »

#### 4.3.4 (6.2.1.3.4) - Tétrades

### François a laissé les enfants seuls (des définitions différentes aux conceptions différentes ?) -

Tiffanie

« Ouais ! Enfin, moi, hier j'ai eu la situation, par exemple. François, il est parti, il a laissé ses grands tout seuls, ils étaient, je sais plus, 10 je crois et nous, on regroupait tous nos petits. Et en gros, on groupait les 9-10 ans pour goûter et eux, en plus, ils avaient un goûter spécifique parce qu'il y avait un anniversaire dans leur groupe. [...] Donc, ils sont restés sur le côté et puis, François... c'est tout... je suis allée les voir, je leur ai dit « *qui vous a dit de rester là ?* », ils m'ont dit « *c'est Franç'* ». Déjà, pour pas contredire mon collègue, j'ai dit « *ok* ». Donc, moi, j'étais sur le fait, je vais les surveiller de loin quoi, je vais leur faire confiance. C'est bon, ils sont assez grands, ils ont 14 ans. Je ne vais pas venir à côté d'eux, regarder ce qu'ils font, ça ne me regarde pas. Certes, ils sont sous notre responsabilité, mais bon, tu peux leur faire confiance. Evidemment, qu'il n'en ait pas pour 10 ans et en fait, j'ai une collègue qui m'a pris la tête parce que « *ouais, tu ne te rends pas compte, ils sont sous notre responsabilité, ils sont là-bas tout seuls* ». Donc, je ne sais pas si tu connais le plan d'eau de Mende-le-grand ? [E : Tu peux décrire un peu ?] En gros, tout ça, c'est de l'eau ici. Là, c'est espace vert. Là, il y a une buvette et ici, des toboggans et tout pour les enfants, mais c'est fermé. Les ados, ils étaient là. Et mon groupe, on était là et donc en fait, si tu te décalais je les voyais. Je pouvais même les compter enfin j'avais quoi, allez 10 mètres qui nous séparaient, mais je les voyais vraiment bien, il n'y avait aucun arbre, rien du tout. Donc, moi, je ne me suis même pas posée la question de les ramener déjà pour ne pas contredire mon collègue, et parce que ça me paraissait évident que je pouvais les laisser. Donc, elle m'a pris la tête sur le fait que ouais, ils étaient sous notre responsabilité

et que là-bas, ils étaient tout seuls sans anim, qu'ils pouvaient se blesser. Donc, je suis allée voir les ados, je n'ai pas mis ma collègue en porte-à-faux en lui disant « *ouais, ma collègue, elle m'a fait chier* », je leur ai dit « *eh bien en fait, vous savez que tous les collègues qu'on est, on n'est pas tous d'accord, on n'a pas tous les mêmes exigences. Moi, moi je suis ok pour vous laisser là par contre, il y a d'autres collègues qui ne sont pas d'accord sur le principe. Donc, ce qu'on fait c'est que je vous fais confiance, je vous laisse là tout seuls, par contre à la première connerie, vous revenez tous à côté de nous* ». Ils ont dit « *ok !* ». François est revenu, il s'est rien passé. Et au contraire, ça les a fait rire plutôt qu'il y en a une qui s'inquiète, que voilà, de les laisser libres quoi. Parce que j'estime que... Enfin, je n'avais rien à faire à côté d'eux, je leur aurais dit quoi ? Non, j'aurais parlé avec eux, mais ça faisait venir vraiment bien de les surveiller alors qu'il n'y avait pas eu lieu quoi. Je pouvais les laisser entre eux. Et, je les surveillais, je leur ai dit « *vous êtes combien ?* », ils m'ont dit « *10* », je leur ai dit « *vous êtes que 9 là* », ils m'ont dit « *c'est normal, Victor il est parti* », ouais, les prénoms tu changeras. Et, j'ai dit « *bon, eh bien, ok* ». Et puis, voilà donc, je savais combien ils étaient, il suffisait que je me décale, que je gère mon groupe et qu'en même temps des fois, je jette un œil et voilà. Si tu comptes que tout le monde est là, voilà, rien de mal quoi. [...] En toute honnêteté, ils étaient sur leurs portables et ils discutaient comme des grands quoi. [E : D'accord ! Et ta collègue ?] Donc, ma collègue, j'ai vu que ça ne lui a pas plu, après en toute honnêteté, hier soir, je suis partie tôt. Ce n'est pas trop pro mais voilà. Donc, on n'en a pas rediscuté sur le principe. Après oui, c'est sûr que ça se négocie. Après, elle est nouvelle, elle est plus stressée que moi donc forcément elle connaît pas, mais ça après c'est personnel aussi. Moi, j'estime qu'on n'a pas tous les mêmes attentes, on n'a pas tous les mêmes patientes, la même patience pardon. C'est enfin, individuel quoi, c'est notre caractère. Je trouve que si tu fais confiance, ils auront moins de mal à te faire confiance, que si tu mets tout le temps des barrières et que tu dis « *vous, vous êtes les enfants vous faites ceci, c'est tout* ». [E : Ah ouais ! Et toi là-dedans, tu te situerais comment ?] Mettre des barrières parce que ce n'est pas mes copains, ni mes potes quoi. Mais, leur faire confiance bien évidemment sinon on n'avancera jamais. Après voilà, là, je les voyais... enfin, là, on ne serait pas dans la salle et je ne les laisserais pas tout seuls quand même. Enfin, du moins plus d'une heure. Si c'est genre venir chercher un truc dans la salle et les laisser enfin, limite hein. Tu n'as pas besoin de leur dire que tu pars et ils ne vont pas forcément le voir et c'est pas pour ça qu'ils vont faire une connerie. Après voilà, tout se mesure. C'est sûr que ça aurait été des plus petits au bord d'une route, j'aurais dit non. C'était plus dans ce sens-là. [E : Et, il y a d'autres façons de voir les choses apparemment ?] Après, oui, ah non. Enfin, elle, je suis sûre qu'elle aurait été toute seule alors elle aurait dit « *venez à côté de moi* ». Elle ne l'a pas fait parce qu'elle vu que j'avais quand même ma position et que je n'ai pas envie de me laisser faire, voilà. (rires). »

### Je ne laisse pas les enfants seuls - François

« Ça, c'est interdit. Un enfant doit être toujours accompagné d'un adulte quand ils vont à l'extérieur parce que s'il y a un blessé, on sait jamais comment les autres enfants vont réagir. Il y a des enfants, on sait qu'ils vont venir nous voir vite parce qu'ils savent que voilà il y a un blessé, donc il faut du secours, mais par exemple, il y a des enfants qui peuvent rester, par exemple imaginons c'est une grosse crise ou un truc comme ça ils peuvent rester comme ça, tétanisés sans savoir quoi faire et là, ça peut devenir dangereux. Du coup, que ce soit dans la cour-là, ça c'est la C3 et la C2, la grande cour devant, il y a une autre cour à côté du préau, il faut toujours un animateur. C'est pour ça que je disais tout à l'heure tu peux pas même rester cinq minutes, partir cinq minutes, aller chercher par exemple un animateur qui est en pause pour lui dire : « *viens me remplacer* ». C'est pour ça que je dois attendre

dans la cour pour qu'il vienne et je peux pas partir comme ça, voilà. Même en salle, normalement c'est interdit. Bon, il y a des fois tu dis aux plus grands : « *ouais je pars deux minutes tu surveilles* ». Tu pars, mais normalement c'est interdit parce que même en salle, ça peut arriver, un enfant qui glisse sur la table, les enfants ils savent pas quoi faire. Du coup, il faut toujours un animateur. »

### Interstices (l'un dit « *oui* », l'autre « *non* ») - Léa

« [E : Ouais, ok. Et le rôle de l'animateur là-dedans ?] On est là pour les encadrer forcément parce qu'un enfant, ça a toujours besoin d'être encadré, mais aussi de leur faire profiter de leurs vacances, on n'est pas là... on n'est pas l'institut qui va dire « *on rentre, on fait ceci, on fait cela* ». Je pense qu'il faut leur donner des limites, mais et en même temps, leur faire profiter de leurs vacances. On est là pour les accompagner dans leur amusement, tout en étant un cadre pour leur dire « *non là, c'est trop ce que tu fais ça va pas* ». [E : Ok, et ça se fait ?] Ouais ! Ça se fait, ça se fait bien ! Après, ils connaissent les failles des animateurs, donc forcément à force ils nous découvrent. Pour moi, ils savent que je ne m'énerve jamais, c'est quelque chose que... mais ils savent que quand je m'énerve, du coup, c'est qu'il y a un problème. Et je sais que quand on a fait des crêpes, la dernière fois, on était deux animatrices. Je faisais les crêpes et elle les servait, et je savais qu'elle n'en pouvait plus, puisque chaque enfant demandait « *moi je veux ça, moi je veux ça moi je veux ça* » alors qu'ils savaient très bien qu'on avait proposé... C'était chocolat, sucre, bref, ils savaient qu'on avait proposé plusieurs goûts, mais non. On propose sucre, ils demandent autre chose. Elle n'en pouvait plus, mais elle n'en pouvait plus du tout. Elle a rentré et elle a « *oh, là, là, tu t'énerves jamais, mais essayes de taper une gueulante un peu pour rire quoi* ». Et j'ai crié un bon coup, mais mine de rien, ça les a tous calmés. Et même, il y avait des animateurs à côté, ils étaient avec un parent, et ça les a stoppés, et ils ont dit « *mais elle ne s'énerve jamais, il y a un problème* ». Moi au final, ça m'a fait rire, je ne m'énerve jamais. Mais après, ils savent par exemple qu'on a un animateur, il ne va pas falloir le chercher trop parce que lui il remonte direct, il s'énerve, et du coup, ils connaissaient. Ils savent qui aller voir au bon moment, en fait. Ils savent que par exemple, il y a un animateur qui va dire non pour aller dehors, ils vont voir un autre animateur ou il y a un animateur qui dit « *oui* », l'autre animateur a dit « *non* », puis après, ils vont voir un troisième « *ah non, ils ont dit oui, c'est bon, on peut y aller* ». Donc, ils nous connaissent, ils savent nos failles mais... »

### 4.3.5 (6.2.1.3.5) - Le collectif

#### - Les règles collectives

### Les règles de Dimitri (Carambar ou la petite punition) - Dimitri

« C'est pour ça qu'on fait des règles de vie, avant. [...]... c'est eux qui les font... alors c'est eux qui les font... en fait, enfin moi je fais un bonhomme qui sourit, un bonhomme qui sourit pas... Et dans le bonhomme par exemple qui sourit, on fait « *être poli* », dans le bonhomme qui sourit pas, on fait « *ne pas courir dans les couloirs* » ... t'as des trucs comme ça, tu vois ? ... et ça, ils doivent le respecter... et moi ce que j'ai instauré l'année dernière, c'est à chaque fois qu'on respecte pas hop ! un carambar ! (rires) [...]... pour les animateurs ! (rires) [...] »

## Les règles de Quentin, établies par les enfants - Quentin

« Après tu fais tes règles de vie en début de centre, le premier jour euh... tu dis ce que t'as le droit de faire, ce que t'as pas le droit de faire... [...] Bah moi, je fais... je prends une feuille au tableau, je donne un stylo à chacun... et je dis... par exemple « règles de vie » et puis « camping »... et je mets... ce qu'on a le droit de faire, ou ce qu'on n'a pas le droit de faire dans le centre aéré quoi, et...ils... ils réfléchissent entre eux, et puis ils vont l'écrire au tableau quoi... « dire bonjour », « respecter les gens », « pas couper la parole » ... euh... « pas se battre »... [...] « Pas se battre » ... par exemple des trucs comme ça quoi. [E : Ah ouais. Ça c'est eux qui le disent ?] Ouais. Ça vient de eux\* en fait... c'est les règles de vie que... c'est la politesse, et tout... mais... mais faut avoir... certains ne respectent pas, puis après je leur demande de... de marquer leur nom comme signature... [E : Et euh vous vous en réservez après quoi de ça ?] Bah on... quand par exemple... ils manquent de respect à quelqu'un ou il se passe quelque chose, je dis « *bé regarde les règles de vie, t'as signé pour ça* » ... il regarde, il fait « *ouais* » et puis voilà. Mais ils sont pas toutes respectées mais... au moins... au moins, ça... c'est dans un coin de leur tête ! ... dès le premier jour, tu sais que « *bé ça t'as le droit, ça t'as pas le droit* » ... et puis tu les revois ensemble, pis tu dis « *oui ça on en a parlé* », puis voilà. [E : Et quand c'est pas respecté, qu'est-ce que... qu'est-ce que vous faites ? Vous...] Tu leur redis... tu leur rappelles... Mais tu les punis pas pour ça hein... [...] Sauf si... c'est vraiment la guerre ou... taper quelqu'un ou casser quelque chose hein... [...] Bah tu pfff... tu punis un petit peu... tu... tu lui dis bah « *tu viens t'asseoir à côté de moi et puis tu bouges pas* » quoi... et puis il regarde ses copains jouer et puis il dit « ... ». »

## Punir ou le risque de perdre sa posture - François x2

« Bah c'est sur les bêtises tu vois. Le mec, il va jouer avec toi nanana, il va chahuter nanana, il va aller toujours plus loin ou par exemple tu vas lui dire un truc, il va pas respecter tu vois. Tu lui dis : « *ouais ranges ça* », il va partir. C'est des trucs comme ça. Dès le début, tu dois sentir si tu dis un truc qu'il fait pas tu le punis ou tu le répètes plusieurs fois au début. S'il le fait pas, tu dis : « *fais le sinon je te punis* ». S'il le fait toujours pas, t'es obligé de le punir. Ouais, il va tester. C'est sûr et certain. Les enfants, ils testent. [...] Après, il y a différentes sortes de punitions. Il y a la punition constructive justement où par exemple pfff... Je sais pas... Euh ils jouent avec des feutres, ils les balancent un peu partout. Sa punition, ça va être de ranger tous les feutres qui traînent. Donc, il va ranger les feutres par couleur. Il va comprendre qu'il faut plus faire ça sinon à chaque fois il va ranger les feutres. Sinon, il y a la punition comme dit notre chef : « *bête et méchante* ». Par exemple un enfant qui tape, toi, tu vas pas le taper. Du coup, t'es obligé de le mettre sur une chaise. Là, c'est la punition, il apprend pas, mais voilà, le fait d'être sur une chaise et voir ces enfants, ses copains jouer, lui, il va comprendre que c'est le truc qu'il doit pas faire. Ça dépend de la situation quoi. Par exemple, il y a une punition qui marche bien avec les enfants qui ont beaucoup d'égo et qui se moquent des autres, c'est de le rabaisser devant l'autre, du genre : « *ouais, t'es nul, t'as pas réussi à faire ça* » et tu lui rappelles un truc qu'il aime pas : « *ouais, toi la dernière fois, t'es arrivé le dernier à ça* » et là souvent ils font une tronche et là souvent, tu les entends plus de la de la matinée quoi. Des petits trucs comme ça, ça dépend après, quand ils tapent franchement, tu peux rien faire. Du coup, bah ça dépend des actions des enfants et ça dépend des punitions voilà. »

## Revoir la façon de fixer les règles ou le risque pédagogique - Sébastien

« Il y a des choses qu'on ne tolérera absolument pas. Et puis, forcément, on est quand même en centre de loisirs, mais il y a des règles à respecter. Très généralement, il y a des enfants, ils vont en

centre de loisirs. Allez, on s’amuse, cool, Raoul, et on fait ce qu’on veut. C’est-à-dire que des fois ça tourne en baston ou quoi que ce soit. Puis, il y a un anim qui se prend un coup ou des choses comme ça. Donc, là, forcément, il y a une petite... bon il n’y a pas une punition mais on va dire une sanction, quelque chose qui va réparer la bêtise qu’il a fait ou après on en parle à la maman, que c’est des choses parce qu’on en parle. La maman, c’est voilà pour dire des fois « *comment ça s’est passé sa journée ?* » eh bien, on explique, et voilà ! Mais après, moi, je ne suis pas punition, c’est-à-dire il y a quelqu’un qui casse quelque chose ou qui fait tomber quelque chose ou voilà « *ok, ça arrive à tout le monde, ce n’est pas grave. On ne va pas te punir parce que tu as fait ça. Par contre, tu nettoies ce que tu as fait, ou tu ramasses ce que tu as cassé, tu essayes de le réparer ou tu trouves une solution, ou quoi que ce soit* ». Et moi, très généralement, pour les turbulents, les personnes qui sont un peu turbulentes, donc il y a des insultes et tout ça, très généralement, ils préparent le goûter avec moi ou l’autre animatrice. Ils préparent le goûter, comme ça, on a un temps individuel avec l’enfant là. Et là, ça permet d’être à deux de préparer le goûter, puis d’avoir une conversation tout seul avec l’enfant pour dire « *tiens, il s’est passé ça, tu pourrais m’en parler* », et puis, voir peut-être ce qui cloche ou essayer de trouver avec lui « *ok, il s’est passé ça, tu m’expliques pourquoi ?* », « *qu’est-ce que tu ferais pour éviter que ça se reproduise ?* » et puis voilà. Des fois, ça marche, on essaye... Et après, ça va continuer peut-être une heure après, on refait la même chose, parce qu’on marche comme ça et on verra bien si... Voilà ! [E : Ok ! Et tu parlais de règlement, c’est quoi ces règlements ?] En fait, on fait des petites règles de vie là-bas. En fait, on fait « *j’ai le droit* » ou « *je n’ai pas le droit* ». Après, « *je n’ai pas le droit* » c’est la proposition de ma collègue. Moi je voulais dire juste... oui je ne voulais faire que la fiche de gauche. C’est-à-dire d’exprimer tout ce qu’on a le droit de faire. Je ne voulais pas faire de truc que je n’ai pas le droit parce qu’on a tendance à peut-être « *ok, je n’ai pas le droit de courir, mais je vais courir* », ils aiment bien dépasser les... Donc, elle a voulu le faire, je l’ai laissée le mettre en place, parce que voilà ! Mais après, faire les choses de droite, donc ça, c’est au début, le premier jour, on fait ça avec les enfants. « *Ok, tu as le droit de faire quoi ?* », « *eh bien, j’ai le droit de... on a le droit de faire ça, ça, ça, ça, ça* ». « *Ok, très bien !* ». Après, c’est pareil. « *Moi, je n’ai pas le droit...* », « *on n’a pas le droit de faire ça, ça, ça, ça* ». Après, moi, je voudrais trouver peut-être autre chose, parce que je trouve que ça fait peut-être un peu... je ne sais pas, j’ai tendance à voir que c’est... je ne sais pas, je voudrais trouver peut-être quelque chose pour l’année prochaine, trouver quelque chose d’autre sur les « *j’ai le droit* », « *je n’ai pas le droit* », formuler ça autrement, parce que tous les ans, on fait ça et j’ai l’impression qu’ils oublient très rapidement, que ça ne fonctionne pas ou je ne sais pas. Après, à moi de réfléchir de mon côté quoi. [E : Tu as des pistes ?] Aucune idée, je ne sais pas. J’attends que le mois se finisse, je reprends mes études, et puis le moment venu, je retravaillerai ça l’année prochaine quoi. »

### Des règles adaptées à l’âge - Alice

« [E : Il y a des règles de vie ?] Oui ! [...] Alors, souvent, ce qui se passe c’est que nous, pour faire les règles de vie, on impose certaines, puis après, ce sont les jeunes qui font leurs propres règles. Des fois, c’est d’ailleurs eux qui commencent, qui font leurs propres règles. Après, nous, en fonction de ce qui est dit, ce qui n’est pas dit, s’il y a des choses que nous, on pense qui sont importantes et qui n’ont pas été évoquées, du coup on rajoute. Et après, tout le monde, on écrit sur une grande feuille les règles et tout le monde va les signer pour dire qu’il est d’accord. Après, ça peut être différent en fonction des camps mais ça part des règles de vivre ensemble. Par exemple, je ne sais pas moi, ils n’ont pas le droit d’utiliser leur téléphone portable pendant les activités, pendant les temps collectifs... »



qui peuvent être : « *on n'a pas le droit de bousculer un camarade* », « *on n'a pas le droit d'insulter un camarade* ». Ça peut être plein de choses. [E : Et tu disais ça peut être différent suivant les camps ?] Oui, parce que comme ce sont eux qui les créent, il peut y avoir... il peut ressortir différentes, enfin des choses qui ne seraient pas ressorties avec un autre groupe. Ça dépend aussi de leur âge, du lieu sur lequel on est. [...] Ouais, mais c'est pas un bon exemple... C'est par rapport au lieu par exemple, je ne sais pas moi s'il y a une mare, ça peut être « *ne pas courir près de la mare* », c'est très con comme exemple. Mais après oui, par rapport aux âges peut-être, des lycéens, on ne va peut-être pas leur mettre « *ne pas taper mon camarade* », même si, je ne sais pas...Après, ça peut se discuter, parce que c'est du bon sens aussi mais ça peut marquer. Mais peut-être, on pourra plus facilement ne pas... le dire sans le marquer qu'avec des petits. Oui. [E : Ah oui, tu penses que ça peut être un peu progressif ? Je ne sais pas si je dis...] Oui, si, je pense quand même. Après, je pense que les règles qui sont valables pour les petits le sont aussi pour les grands, mais ça peut être plus intégré, qu'il y a peut-être moins besoin de le noter et de leur faire signer, enfin ça peut paraître un peu plus enfantin et voilà, ils l'ont déjà intégré en fait. »

### On commence par les règles de sécurité - Laurie

« Ce qu'on aime bien, enfin ce que j'aime bien faire au début des centres, c'est en fait on établit avec eux les règles de sécurité. Du coup, c'est une manière de enfin c'est une manière indirecte ... de leur faire prendre conscience de la sécurité et voilà. Donc généralement, on se regroupe, on essaye de faire ça par petits jeux genre par exemple, par petites scénettes. Ou alors tout simplement, ils écrivent sur un papier ce qu'ils pensent de la sécurité et après on en parle ensemble, selon la tranche d'âge. Et oui j'essaie de les faire impliquer pour qu'ils se disent « *Ah, eh bien non hein ! Il faut qu'on fasse ci, ça, ça !* ». Généralement, les impliquer c'est la meilleure manière de faire pour qu'après enfin quand on sort ou autre, ils ne se mettent pas en danger. »

### « Ils les connaissent, c'est des règles classiques » - Léa

« Des règles de sécurité, oui tu en mets... dès le début du centre, on va dire ce qu'on appelle les règles de vie, tu leur dis « *eh bien, on a le droit, on n'a pas le droit* ». Enfin, c'est eux qui le font pour toi mais... [E : Ah, c'est eux qui le font.] En fait, tu leur demandes « *qu'est-ce qu'on a le droit de faire au centre ? Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire ?* » Ils disent, de toute façon ils les connaissent, c'est des règles classiques qu'ils ont à l'école *et cætera*, genre « *je respecte le matériel* », « *je ne cours pas partout* », « *je fais attention quand j'ai un couteau à la cantine* » ou des trucs comme ça. Après voilà, tout accident peut toujours arriver mais il faut tenter quoi. »

### Des consignes au fur et à mesure - Cédric

« Eh bien, bien regarder aussi s'ils respectent bien les consignes aussi, donc bien leur faire répéter ou des fois... assez fermes, puis après, voilà quoi. Après ça joue, et puis, je pense qu'après ça se fait un peu de manière instinctive. En fait, après ça arrive. On peut voir, de toute façon, on voit tout de suite s'il y a quelque chose qui ne va pas, des choses comme ça, donc, c'est une manière un peu... je n'aime pas dire naturelle, mais ça va bien comme ça, donc on va dire ça. [E : Ouais. Et pourquoi pas « *naturelle* » ?] Ah j'ai dit naturelle c'est ça ? [E : Tu as dit « *je n'aime pas dire naturelle* ».] Oui, je veux dire de manière naturelle, instinctive quand ça vient à l'instant T quoi, je veux dire, ce n'est pas forcément... on peut voir des choses comme ça au départ et prévenir, mais des fois peut-être pendant l'activité\*, on rajoutera peut-être autre chose quoi c'est... Tu as des fois des difficultés. Donc, s'il y a

une petite difficulté, de bien faire attention sur des petites choses aussi. Ça c'est aussi pour que l'animation voilà ça, on propose d'autres choses aussi que... on améliore un peu l'activité, c'est un peu ça. »

### Les règles bêtes - Léa

« Mais au moins, ils comprennent, ce n'est pas une règle bête. Comme pareil pour la cantine avec leur fourchette qu'ils se mettent un peu partout, tu dis de faire attention, genre ils jouent avec leur fourchette près des yeux et tout, c'est un truc que je n'aime pas. Tu leur dis de faire attention. Tu leur expliques « *Regarde, tu pourrais faire mal au copain ou autre* » et après, ils comprennent c'est juste ça. »

### Règles imposées, règles concertées - Loïc

« Pour la sécurité c'... je pense qu'encore une fois il faut leur parler... si on leur dit « *Quelles sont les règles ? Qu'est-ce qui est dangereux ? Qu'est-ce qui est pas dangereux ?* » ... ça limite beaucoup les chances... d'avoir des accidents... si on leur dit rien et qu'on les laisse partir... et qu'on leur... impose aucune règle, aucune limitation... c'est là qu'il y a... il y a beaucoup d'accidents qui se font... après ça dépend si c'est en règle générale ou si c'est sur une activité spécifique... donc... ouais, souvent c'... des... ce qu'on veut faire le plus vite c'est... poser les règles... poser les règles... dès qu'on arrive les premiers jours de centre, les premiers jours de colo, il faut faire les règles... si on fait pas de règles c'est ingérable... tout le monde fait ce qu'il veut... tout le monde se met en danger... donc ouais je pense... essayer d'en discuter... dire les règles... discuter avec eux des règles... et euh... et dans des moments spécifiques, expliquer toutes les règles... soit on leur... pour moi si on leur dit pas les règles, si on leur dit pas les dangers, ils vont forcément aller dedans, voilà... donc encore une fois la... discuter... le... la discussion et l'explication... pour moi c'est ce qu'il y a de plus important, pour éviter les... les accidents. [E : Hum hum et ces règles-là comment elles sont... comment dire... ? comment elles arrivent ?] Euh souvent euh... enfin... parce que... ce que je préfère faire c'est... faire une matinée ou une après-midi « règles ». C'est à dire on se rejoint tous dans un endroit... et on met en place les règles... on prend un grand panneau, et on écrit ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire... ou... c'est pour une autre activité mais on réunit tout le monde et... ce qu'on peut faire pendant l'activité, ce qu'on peut pas faire, pourquoi on peut pas le faire... Est-ce que c'est dangereux ? Est-ce que c'est... est-ce que c'est malpoli... je ne sais quoi, mais... ? Si je préfère ça... faire en grande réunion avec tout le monde et... ne pas juste imposer les règles... il y a certaines règles qu'il f... qu'on doit imposer forcément... mais il y a d'autres règles sur lesquelles on peut réfléchir... par exemple, l'heure du coucher... »

[...]34« Faire une matinée ou une après-midi « règles ». [...] je préfère ça... faire en grande réunion avec tout le monde et... ne pas juste imposer les règles... il y a certaines règles qu'il f... qu'on doit imposer forcément... mais il y a d'autres règles sur lesquelles on peut réfléchir... par exemple, l'heure du coucher... l'heure du coucher, ça peut être négociable, on peut voir... genre... bon, pour les... pour les plus petits, un peu plus tôt... pour les grands, un peu plus tard... qu'est-ce qu'on fait... entre le moment où on arrête la veillée et le moment où on se couche ? Qu'est-ce qu'on fait ? Où est-ce qu'on le fait ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce qu'on peut pas faire ? Donc on fait pas de bruit... on court pas... on va pas n'importe où... et à une certaine heure, tout le monde est dans la tente... c'est des règles qu'on met... qu'on met ensemble... si on les met ensemble... »

[...] « Faire un vrai moment « règles et sécurité » je pense que c'est important. [...] Oui, on partage... s'il y en a qui sont pas d'accord... par exemple... ou alors on leur demande « à votre avis quelles règles sont importantes ? » Il y en a un il fait « respecter le lever... parce que moi ce matin à 6h ils m'ont réveillé, moi j'avais envie de dormir », « bah oui, bon... comment... comment on peut réagir à ça ? Comment on peut faire ? », « ouais, mais nous on va pas rester dans notre chambre pendant deux heures, euh... », « Ouais bah alors vous allez où ? », « Faut qu'on aille autre part ! Autre part où il y a des gens qui dorment pas. », « Ah bah voilà ! T'as... t'as compris ce qu'il faut faire ! » C'est comme ça que ça se construit... »

### Des règles, dès le départ (« Je préfère fixer les règles avant de sanctionner ») - Tiffanie x2

« C'est vraiment des petits trucs qui font qu'on ne sait jamais, mais que tu préfères dire. [...] Eh bien, toujours avant. Enfin, pour ce qui est des règles de la route, *et cætera*, je le dis au début de centre. Mais à chaque fois qu'on part, on re-répète pour être sûr. Je fais un brief vite fait, en deux minutes, c'est fait, mais c'est juste pour leur redire que ce soit frais quoi. Genre avant de rentrer dans le vestiaire de la piscine, tu dis « on ne court pas au bord de l'eau » *et cætera*, mais ils le savent de toute façon. Mais tu préfères redire au moins, s'il y en a un qui fait la bêtise, tu dis « eh bien voilà, je t'avais prévenu »\* il le sait quoi, plutôt que l'allumer, alors que peut-être que le jour où tu l'as dit, il n'était pas là, on sait jamais. Tu vois, c'est le genre de truc, au moins là, ils sont prévenus. Je préfère fixer les règles avant de sanctionner. [E : Par contre si... il peut y avoir sanction ?] Ouais, en gros, franchement, je suis exigeante dans les premiers jours. Au début, je ne laisse pas passer, parce que je me dis que c'est le premier jour, ils te testent, ils ne me connaissent pas. Après, au fur et à mesure, je suis plus cool et je vois où je peux aller ou ce qu'on peut faire *et cætera*, ça dépend aussi. [E : Tu es plus cool sur quoi ?] Eh bien, en gros, au début, des fois s'ils vont me demander un truc, je vais dire oui. Si après, j'étais partie pour que ce soit non, je vais dire « non ». Après s'ils négocient, je vais rester sur mes positions parce que sinon ils vont dire « vas-y, elle change d'avis, on peut tenter là-dessus ». Après peut-être que sur les prochains jours, s'ils vont négocier, tu vois, quand je commence à maîtriser le groupe, à le gérer, je vais dire « oui, bon, c'est vrai que ça on pourrait peut-être le faire », tu vois. C'est ça en fait. »

### L'Hygiène pour tous - François

« Ce qui est important, c'est l'hygiène par contre. Il faut leur faire laver les mains à chaque repas parce qu'ils y pensent pas tous quand, ils vont aux toilettes aussi. Quand t'es nombreux comme ça, l'hygiène, ça peut aller très vite. Ils peuvent se refiler plein de trucs. Du coup, il faut être super vigilant sur l'hygiène. »

### Présence et absence : Interdictions et effets contre-intuitifs - Indra

« Ben oui. Après, si ça a été défini dans les règles de vie, oui, parce que de toute façon, il n'y a pas de risque zéro. Et ce n'est pas parce qu'il y a un animateur qui est dans la cour qu'il ne va pas y avoir d'accident. Et de toute façon, si les enfants, ils ont envie de jouer, il vaut mieux qu'ils jouent à l'endroit où c'est le plus propice pour le faire, parce que dans tous les cas, si tu mets une interdiction, ils vont braver l'interdiction, du coup, ils vont aller jouer complètement dans ton dos, et là, ce sera vraiment dangereux. À moins que ce soit une cour avec des bouts de verre par terre et des voitures qui passent et tout ça. Donc, pas de souci. »

## Jamais sans Anim ! - Loïc

« Ouais laisser les enfants seuls, sans surveillance... c'est quelque chose qui... c'est un aimant à... à problèmes ça, dès qu'on laisse des enfants seuls sans aucune surveillance, c'est... on peut être sûrs que ça va mal se passer... Ouais... Pour n'importe quelle activité, c'... il y a toujours un moyen pour... pour que se passe mal, mais si personne n'est là pour reprendre avant que quelque chose de vraiment dramatique se passe... ouais, c'est vraiment... un des plus gros risques, c'est de ne pas être attentif et de ne pas surveiller. [...] Ça peut entraîner... des blessures... des destructions de matériel... on a déjà vu des gamins qui ont part... qui sont partis éventrer des tentes pendant la journée parce qu'ils avaient rien d'autre à faire... voilà... personn... si personne n'est là pour les surveiller bah oui bah ça s'est payé, mais... ça peut amener à des vols, des... des blessures, des pertes d'enfants qui s'en vont et qui reviennent jamais... ouais, ça peut amener pas mal de... pas mal de problèmes pour nous et pour eux... donc, oui les... les risques sont vraiment très grands, de laisser les enfants seuls juste avec leur jugement c'est pas... c'est vraiment pas bien. »

- Adapter / s'adapter

## « Il faut leur apprendre des trucs » - François

« Après pour moi, l'animation c'est de créer son activité, de bien l'expliquer aux enfants, ça c'est le rôle de l'animateur, d'expliquer une activité, parce qu'ils sont là pour apprendre. Il y a un côté ludique. Si des animateurs n'y sont pas, ils sont en vacances, quand tu fais des activités, c'est pas une activité que pour les distraire. C'est une activité pour qu'ils apprennent à faire aussi. Il y a des trucs qu'ils vont refaire chez eux, par exemple. Du coup, il faut leur apprendre des trucs et surtout le rôle majeur dans l'animation pour moi c'est amuser les enfants. Animateur, t'es là, pour qu'ils soient en vacances quoi. Du coup, pour moi, c'est qu'ils s'éclatent, qu'ils fassent un truc. On n'est pas là pour leur obliger à faire un truc qu'ils aiment pas quoi. Tu leur fais tester parce que ça, c'est toujours le rôle éducatif, tester pour savoir si t'aimes, mais t'es pas là pour les forcer. »

## Animer, c'est échanger (interface/frontière) - Omayma

« Bah moi j'aime tout, j'aime... bah déjà j'aime les enfants ! (rires) Parce que sinon, je pourrais pas être animatrice... après euh... bah c'est de leur inculquer des choses, parce que parfois, bah mine de rien, à part jouer au ballon, on leur inculque plein de choses... on leur apprend... euh... on leur apprend plein de choses... après ce que j'aime, bah c'est... bah c'est qu'on découvre aussi nous en tant qu'animateurs avec les enfants, parce que... on joue *et cætera* à des jeux qu'on connaît depuis des années, mais au fur et à mesure du temps, on apprend plein de choses avec eux, eux nous apprennent des choses... »

## Ici on partage - Juliette

« Hum hum ! bah c'est du partage... c'est tout... (rires) non mais... du partage euh... je sais pas... c'est pas... juste c'est pas... c'est pas euh... je sais pas c... comment on dit... horizontal... comment on dit que quelqu'un... par exemple des fois à l'école tu vois c'est le prof qui dit... mais les enfants vont pas forcément... ils ont pas de réponse tu vois... [E : Vertical ?] J : C'est vertical, voilà ! [E : Bon c'est dans l'autre sens ! (rires)] J : C'est pas vertical ! C'est pas... C'est pas vertical ! C'est-à-dire que enfin on propose quelque chose ou euh... mais c'est les enfants aussi qui peuvent proposer... enfin tu vois il y

a vraiment cette idée de... de mélange quoi... ouais on mélange ! Ouais. [E : Tu l'opposes aussi un peu à l'école...] Bah un peu quand même ouais... ouais quand même ouais... ouais, ouais... un peu ouais... mais en même temps dans l'animation il y aussi une forme d'éducation... l'éducation est partout... en soi... mais il y a aussi... qui est... mais là elle est informelle enfin on... on... enfin pour moi... enfin j'avais lu des... là cette année j'avais lu justement des articles sur... Brougère je sais pas si tu vois qui c'est... sur les apprentissages informels... et du coup bah... je suis d'accord avec lui tu vois... on apprend autant... autant à l'école... que ici... mais juste on n'apprend pas de la même façon, on apprend des choses différentes quoi... et on apprend parce qu'on a envie d'apprendre aussi... et on apprend sans se dire « *je vais apprendre* »... ou enfin... ça va être informel par exemple euh... tu vois on peut pas dire « *bon bah aujourd'hui au brico, je vous apprends* »... enfin... enfin tu vois ça va être des apprentissages pratiques, et en même temps derrière ces apprentissages pratiques, il va y avoir des apprentissages sociaux... ou enfin... relationnels... enfin des choses comme ça... qui se font bah du coup de façon informelle et spontanée et... en fonction de ce que tu vas faire quoi... et c'est ça aussi qui est trop bien je trouve dans l'animation du coup... voilà. [...] Bah à l'école on a un objectif tu vois... on a... on a le programme... il faut... bah on a des objectifs tu vois... on a des savoirs... de l'é... savoirs de base quoi... « *aujourd'hui, pendant une heure on va lire un texte et apprendre euh découvrir* » enfin tu vois... il y a des... c'est... c'est... tu vois ? C'est un apprentissage guidé, tu vois, c'est-à-dire « *on va apprendre ça, tous ensemble !* », « *on va apprendre euh* »... c'est direct euh... je sais pas comment dire mais c'est... il y a vraiment des objectifs précis quoi... dans l'animation t'es pas... t'es pas f... tu dis pas « *tiens bon... je veux que les enfants ils apprennent tous à coudre* »... moi je me dis pas ça... tu vois enfin... c'est plus personnel... singulier. Ils choisissent aussi les enfants du coup. »

#### Le passing (Échanges circassiens) - Maëva x4

« Par exemple euh... le cirque... euh j'aime beaucoup ça... alors que pourtant c'est pas forcément le coin où je suis la plus compétente (rires) mais euuuuuuh... alors pourquoi j'aime... je préfère particulièrement on va dire... (rires) euh particulièrement, parce que je suis arrivée... quand j'ai commencé la colo j'avais aucune compétence en cirque euh vraiment rien... Et euh... je trouve que du coup j'apprends aussi bien... enfin... j'ai aussi une marge de progression comme les enfants en fait et... euh... ça, ça marche dans tous les coins... notamment le brico et trappeurs aussi... mais euh... tu peux aussi bien apprendre aux enfants que les enfants qui t'apprennent... par exemple les premières années que j'ai fait je connaissais rien, c'était eux qui m'apprenaient tout et maintenant... bah d'après ce qu'ils m'ont appris je peux réapprendre à d'autres enfants... et ça j'aime bien. Et à côté de ça bah j'aime bien juste le cirque, juste découvrir... Enfin voilà... J'aime bien ! Voilà. Voilà j'aime bien, voilà. »

#### S'adapter au groupe - Céline

« Bah... euh non après chaque enfant est différent donc on les prend euh... ça dépend du caractère qu'on les prend mais euh voilà... Pas de cas particulier euh... [...] Ouais, je pense que je peux [m'adapter]... enfin... pas mal s'adapter à l'enfant. Parce bah ils sont tous différents euh... mais... voilà, c'est à nous de nous adapter à voilà... en fonction de leur personnalité et comment ils fonctionnent, ouais ! [...] Bah non, mais par exemple quand ils sont plus p... enfin... ça dépend comment ils fonctionnent par exemple il y en a qui... sont super euh motivés et qui ont envie de faire tout et qui... sont vachement autonomes... donc euh leur laisser plus de liberté, f... pas forcément... enfin... il y en a qui sont plus calmes et qui ont besoin d'être... plus euh... à ti... pas à tirés par la main... mais euh...

accompagnés *et cætera*, je pense que euh faut varier en fonction des enfants... [...] Pour m... Non... pour moi ça va [ce n'est pas difficile ça]. Aperès... je sais pas pour les autres, mais pour moi ça va... »

### S'adapter à la fatigue de chacun - Marine x2

« Mais si c'est juste il en a marre de marcher, on se démerde autrement. Il y a un groupe qui va être à la cool. Il faut que tu continues. Je ne sais pas, tu vois, ça, c'est au feeling. C'est comme je te le disais, je ne peux pas prévoir les activités. Là, s'il me dit ça le gamin... ça dépend. J'en ai combien d'autres à côté ? [...] J'en ai vingt-quatre qui sont motivés, j'en ai un qui n'a pas envie de marcher, il va souffrir... On va le prendre en compte, tu vois. Et je vais bien prévenir tout le groupe que : *« attention, des gens sont fatigués, on ne fait pas le délire et tout, mais après on reste un groupe »*. Du coup, même pour lui, il faut s'adapter, mais nous, on s'adapte aussi à lui. On ralentit la cadence. On fait une plus grosse pause. Là, on s'arrête. On se dit : *« là, on s'arrête ici »*. Je ne sais pas... *« on est obligés de s'arrêter, on est obligés de s'allonger »*. *« Attention, vous levez les jambes maintenant, vous respirez bien fort »*. Je ne sais pas... on va inventer un truc. »

### La satisfaction d'une majorité - François

« Après, quand tu fais un truc que t'as jamais fait avec les enfants, t'es toujours dans l'incertitude, parce que tu sais jamais comment ça va se passer. Même quand tu l'as fait, par exemple, ça m'est déjà arrivé de faire une activité avec les 6-7 ans, parce que moi, je fais... tous les ans je fais les 6-7 ans au mois de juillet, de faire une activité qui a super bien marché avec les 6-7 ans et qui va pas marcher après avec... 2 ans ou 3 ans après, avec d'autres 6-7 ans. Donc, on est toujours dans l'incertitude de savoir si ça va marcher ou pas et même si c'est les mêmes enfants, t'es toujours dans l'incertitude de savoir si tout le monde va aimer ou pas, parce qu'il y a toujours des enfants dans un groupe, surtout en juillet, dans un groupe de 24, la probabilité pour que tout le monde aime l'activité, elle est minime, elle est très minime\*. Mais après c'est comme ça, s'ils aiment pas, tu vas pas les forcer ce que je disais, s'ils aiment pas ils aiment pas, si la majorité aime, elle est contente, t'as réussi ton travail\*. Il faut pas se dire : *« Ouais, j'ai raté mon activité parce qu'il y en a un ou deux qui veulent pas la faire ou qui n'aiment pas la faire »*. »

### Des liens privilégiés - Indra

« Quand t'es dans le social, t'as forcément tes affects qui jouent, t'as tes émotions, ton état d'esprit du moment. Bah aussi, il y a forcément des jeunes que tu ne peux pas... enfin que t'as plus mal à... Enfin, il y en a que tu vas tout de suite adorer, que tu vas accrocher. Il y en a d'autres c'est plus difficile. Il faut proposer la même chose à tout le monde, mais tu restes un humain quoi. Oui, c'est clair. Mais je trouve que... Enfin moi, je sais que... les animateurs que j'ai eus, il y en a pas mal qui m'ont marquée, et qui restent... je me rends compte en fait quand tu es jeune, tu as un peu tendance à idolâtrer des animateurs, mais tu les idolâtres parce qu'ils te racontent ce qu'ils font dans la vie, parce qu'ils font des activités en dehors, qu'ils essayent de t'apprendre, parce que... Oui, il y a de tout ça quoi. [E : Toi, c'était ton cas. Il y a des animateurs que...?] Oui, carrément ! Oui, oui, oui. Bah surtout, il y en a deux ou trois que je retiens, qui sont au MRJC et que... Mais en plus, je trouve qu'au MRJC, c'est chouette parce qu'on a la chance de continuer de les côtoyer. Et qu'après, de jeune à anim, tu passes... tu puisses devenir ami avec eux, mais si ça m'a donné envie d'être animatrice aussi. »

« *Je l'aime pas du tout, je peux pas... il m'énerve... !!!* » - Quentin

« Bah... ça dépend euh pfff... bah après t'as certains enfants que t'as... que t'as plus d'affinité avec eux... et pis d'autres que tu peux pas supporter du tout ! Ah ouais, moi j'en ai que je peux pas supporter du tout, et puis ils font que des bêtises et puis des fois ils m'énervent !!! Et puis je leur parle pas tout le temps mal... mais je suis pas... je suis pas pareil avec certains enfants qu'avec d'autres quoi... t'as plus d'affinité avec l'un qu'avec d'autres quoi, par exemple... donc ça... ça se ressent peut être pas eux, parce qu'ils sont encore jeunes... Mais en... animateur tu... tu le vois quand tu peux pas avec quelqu'un... et puis tu le dis... moi ils savent très bien avec qui je peux pas... je peux pas encadrer... je peux pas les... je l'aime pas du tout, je peux pas... il m'énerve... !!! Je sais pas... sa façon d'être et tout... donc c'est des trucs comme ça... après tu fais pas ressentir quoi. Non [ce n'est pas compliqué à gérer]... C'est un petit peu de... mensonge quoi... Tu... Lui, tu... bah après tu l'évites hein ! Tu... tu... tu lui parles quasiment pas... : Après s'il est dans ton groupe, c'est compliqué ! Mais après s'il est dans un autre groupe ça va... tu le vois pas souvent... »

- L'animateur : opposition, appartenance et appropriation

Face à un monstre - Laurie

En fait, par réflexe, je me suis mis devant lui pour lui bloquer l'accès à la cantine, et il m'a délogé quoi. Il avait un gabarit beaucoup plus imposant que le mien. Moi, je ne fais pas le poids clairement. Il m'a délogé. En fait, je l'ai tellement vu remonté, j'avais vraiment l'impression d'avoir un, je ne sais pas, pas un monstre en face de moi mais presque, il paraît. Il est rentré dans la cuisine, il y avait une table, il a juste fait ça avec son pied, la table s'est encastrée. En fait, tellement d'une force que la table s'est encastrée, dans le mur, il y avait un trou mais énorme et en fait, j'ai fait une crise de panique et je n'ai pas réussi à me retenir, mais ça m'a tellement retournée que... Enfin, c'est vraiment l'évènement le plus marquant qui m'est arrivé, mais ça m'a vraiment retournée en fait. Le gamin incontrôlable alors que de base il est assez zen, assez calme, et là totalement incontrôlable.

« *Je me retrouve face à des personnes que je ne connais pas non plus* » - Loïc

Quand on s'occupe d'enfants on doit être le leader... on peut pas laisser couler, on peut pas attendre... surtout enfin... donc oui ça... ça donne confiance en soi, ça donne... ouais ça donne envie de se surpasser de... de changer, de se dire « *maintenant oui, maintenant je sais que je peux... je peux gérer plusieurs personnes en même temps... je sais que je peux gérer un conflit... je sais que je peux accompagner un enfant en difficulté... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve à un endroit que je connais pas... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve face à des personnes que je ne connais pas non plus* » après... ouais... ça m'a été complètement bénéfique de partir dans l'animation... ça m'a ouvert les yeux, ouvert l'esprit je pense...

Face à l'insulte - Axelle

« Ouais !!! Il y a une fois euh... c'était ici, où il y a un enfant en fait qui est très, comment... très vulgaire, très irrespectueux qui en fait se moquait de moi, et j'ai un peu perdu mon sang-froid on va dire. Donc bon le gamin commençait à m'insulter machin *et cætera*, donc je l'ai pris par le bras, je l'ai levé, mais c'est bidon je me suis dit « *non, non, appelle quelqu'un* » parce que je me suis dit... Je sentais que je perdais les pédales quoi. Donc, je l'ai pris par le bras, je l'ai lâché, j'ai appelé une

collègue je lui ai dit « *écoute là faut que tu t'en occupes parce que... parce que voilà, je vais vraiment m'énerver* ». Je dis pas que je l'aurais tapé le gamin mais euh, voilà quoi. Je savais qu'il fallait que j'appelle quelqu'un, parce que c'était en train de me monter... [...] Donc déjà que sa mère était en retard, alors en plus perturbé, bon enfin, donc du coup ouais, ouais. Et puis j'ai eu peur parce qu'il est parti, il s'est barré du centre, machin. [E : Il était perturbé de manière générale ?] Ah oui, oui ! Il est très... Il est dans un... école spécialisée parce qu'il est violent, il est, enfin voilà... [...] Oh, il devait avoir 10 ans, il devait être en CM2 je pense, CM1-CM2. [...] C'était ici, c'était au mois de février ! [E : Ah d'accord, ah oui. Et puis du coup vous avez dit à votre collègue de...] Ah... qu'il fallait qu'elle s'en occupe ! Parce qu'il fallait que je me calme. Pourtant c'est pas mon genre de perdre mon sang froid comme ça surtout face à des enfants. Mais là... il y a des insultes qu'il faut pas... [...] ... même si ça vient d'un enfant c'est quand même... niveau de la famille tout ça... C'est quand même... Donc j'ai préféré appeler ma collègue. [...] [Il avait été] un peu trop loin, même très très loin même. [E91 : Et vous vous êtes dit quoi à ce moment-là ?] Ah je me suis dit euh... je me suis dit, il faut pas que je sois dans la même pièce que lui. Parce que c'est un enfant, enfin ça aurait été un adulte ça aurait été une autre histoire. Lui-même il ne peut même pas me voir perdre mon sang froid, même sans le toucher il peut pas me voir comme ça, c'est pas possible quoi. Donc je suis carrément partie, j'ai dit à ma collègue « *il faut que tu t'en occupes* ». [...] Bah il a vu que j'étais énervée mais... sans plus quoi. J'ai pas non plus montré... Parce que comme les enfants qu'on a pendant les vacances, ce sont les mêmes qu'on a le midi toute l'année, il suffit que le gamin il aille raconter ou quoi je ne sais quoi, oh bah si Axelle on parle de sa mère, machin *et cætera*, voilà quoi. Donc j'ai préféré partir tout de suite. Mais je sentais queee... que c'était un risque de rester dans la même pièce que lui quoi, pour répondre à la question. Ouais, voilà quoi. »

« *Transmettre aux jeunes qui sont en face de nous* » - Davy **x2**

« Les formations, on a pour... lors... une fois, qu'on a fait nos années, voilà la meute, la troupe, et puis, il y a la route. On est invité eh bien quand on rend service dans une des trois branches pour pouvoir être formé. Donc, c'est un camp-école préparatoire, un CEP, il y a deux degrés, il y a le CEP 1 et le CEP 2, et puis voilà. Pour la route, c'est un peu une prépa, mais ça ne s'appelle pas la même... ce n'est pas le même intitulé, c'est pareil à ça. Et puis donc, les jeunes partent en formation et sont plongés dans l'univers dans lequel ils sont : soit à la meute, à la troupe ou à la route. La meute, je l'ai fait pendant une semaine, on est considérés comme des « louveteaux », mais voilà, on est considérés comme des « louveteaux », et puis, on vit comme voilà un louveteau pourrait vivre à la meute, lui qui a 8, 9 ans et on est plongé voilà dans cet univers, et puis, on vient acquérir les bases pour pouvoir après les transmettre aux jeunes qui sont en face de nous quoi. Les formations les plus récentes, voilà c'est ce que j'ai vécu, pour moi : les routiers, la route-école, assistant pilote et chef pilote. C'est le nom des routiers aussi « pilote », il y a plein de noms qu'on peut donner, mais voilà, c'est un des noms. On dit « les routiers » ou « les pilotes », les pilotes sont ceux qui sont dans la tranche de 17-20 ans quoi. »

« *Ton taf à la base, c'est d'être avec les enfants...* » - Omayma

Bah parce qu'ils se mettent la pression. Ils veulent absolument bien faire, mais quand tu fais ça bah, à côté, t'as les enfants à gérer... donc, quand t'as les cris et tout, bah pour toi t'as l'impression que c'est en volume dix fois plus... et les enfants ils crient... fois mille, alors que pas du tout, c'est parce que t'es concentrée à faire 1.000 choses... mais ton... ton taf à la base, c'est d'être avec les enfants...



donc à un moment donné, tu veux tout faire, mais après faut se répartir les cha... euh des... des tâches... faut faire... chaque chose en son temps... euh faut pas... faut pas se mettre... faut pas se mettre de pression dans l'animation !

« *C'est important au sein d'une équipe, même avec les enfants, de bien communiquer* » -

Charlotte

Pour bien fonctionner, je pense que c'est important au sein d'une équipe, même avec les enfants, de bien communiquer, de bien leur passer des informations, de structurer leur journée pour qu'ils soient rassurés aussi et qu'ils sachent où ils vont et qu'on sache schtroumpfer aussi.

« *Jouer avec les enfants* » - Laurie x2

On essaye de, par exemple, quand ils sont en temps libre... Nous, on joue quand ils sont en temps libre, on essaye de jouer avec les enfants. On essaye de nous de jouer avec lui avec d'autres enfants par exemple. C'est pour qu'il essaye de se mêler aux autres, et que quand nous, on fera un grand jeu, qu'il se dise « *la dernière fois, j'ai joué avec eux, on s'est bien entendus, je peux peut-être me remettre avec eux !* ».

« *On apprend plein de choses avec eux* » - Omayma

« Bah c'est qu'on découvre aussi nous en tant qu'animateurs avec les enfants, parce que... on joue et *cætera* à des jeux qu'on connaît depuis des années, mais au fur et à mesure du temps, on apprend plein de choses avec eux, eux nous apprennent des choses... »

Petit mais capable - Léa x2

« C'est vraiment un partage avec les enfants, c'est aussi... je pense que ça les fait grandir aussi parce qu'ils ne sont plus avec leurs parents, il suffit qu'ils partent en camp et ils deviennent plus autonomes, et je pense qu'on participe aussi au fait qu'ils grandissent un peu. Je pense aussi parce que c'est vrai que... nous on n'est pas derrière eux tout le temps. Si on leur dit... Il y en a ils vont dire « *j'ai soif* ». « *Eh bien, c'est bien, tu prends un verre, tu te sers* ». Alors que, je pense qu'il y a des parents « *ah tu as soif, tiens un verre* ». Eh bien, non, tu te sers, tu es grand. C'est pas parce que tu n'as pas 5 ans... tu peux faire les choses par toi-même. »

Mon groupe - Omayma x2

« Bah déjà c'est le plaisir, qu'ils aient le plaisir... bah déjà qu'ils soient heureux de venir, enfin contents de venir au centre... qu'il tire pas la tronche le matin quand il vient au centre, qu'il pleure pas « *non ! maman, je veux pas y aller* », moi mes enfants, j'essaye... enfin mon groupe avec mon collègue, quand on voit ils courent dans notre salle, ils sont contents de nous voir, ils sont... tout de suite ils vont voir le planning, déjà ça pour moi c'est qu'ils passent de bonnes vacances... »

Mes enfants - Omayma x4

« Ah bah non, bah moi, par exemple, au camping, ils... mes enfants ils étaient à côté de moi, enfin... une... ils ont coupé des tomates quoi... mais uniquement à côté de moi... je me suis... je ne suis pas partie aux toilettes et je les ai laissés avec le couteau par contre... Tu vois... ?... j'étais à côté d'eux, et le couteau, ils le repo... et encore franchement, ils utilisaient le couteau le moins... sans dents quoi... »

le couteau qui fait pas mal... et moi j'utilisais le couteau... tu sais pointu, tout ça, pour... couper la viande *et cætera*. Mais non... mais après, moi j'ai très peur de ça, moi j'ai peur qu'ils se fassent mal... [E : Ah oui ?] Ah ouais non, moi je suis hyper... j'ai non... moi, je sécurise tout... j'ai... j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose... Je me dis, si c'était mon enfant, ce serait pareil, j'au... je préférerais qu'on prenne des précautions, donc... Ah ouais, non... c'est bien de les laisser, enfin de les euh... de les rendre autonome *et cætera* mais il y a des limites quoi...

« *S'ils le disent, c'est certifié* » - Omayma x2

« Ensuite bah déjà le camping, aussi, ça joue énormément... bah le camping c'est ce qu'ils appréhendent le plus, ils sont toujours contents d'y aller... [E : Ah oui ?!] Ah oui, le camping c'est... « *On part où en camping ? Combien de temps ?* » euh après c'est des préparations camping, ils sont tous à fond, de faire les repas, le planning vaisselle, les tentes... c'est quelque chose de... c'est intense le camping pour eux, donc ça... bah là... moi je sais que mes enfants ils ont passé de bonnes... de bonnes vacances jusqu'à présent... quand je vois... ils sont tous heureux, ils sont rentrés du camping, il y en a ils pleuraient « *ah non ! On peut pas rester encore un peu ?* » tout ça... ils sont contents, puis ils nous le disent qu'ils passent de bonnes vacances, on le déduit pas seulement en voyant des sourires ou on entend deux-trois phrases... c'est qu'ils nous le disent, donc ça c'est... bah ça c'est clair, s'ils nous le disent c'est que voilà, c'est certifié, et puis... puis voilà. »

« *C'est mes gamins, c'est mon groupe* » - Dimitri x2

« Non, pas d'autostop ! Bah non, je confie pas mes gamins à des inconnus... (rires) ... parce que c'est un peu mes gamins... (rires) Ah oui... bé c'est une relation comme ça, c'est une relation particulière l'animation, c'est... à la fin du centre, c'est triste... les enfants ils s'en vont, ils pleurent, nous aussi des fois... (rires) Ouais, moi ça m'arrive hein ! (rires) On crée... bah une complicité hein, donc... c'est comme si c'était mes gamins en fait... enfin, moi c'est comme si c'é... c'est comme si c'é... en sortie c'est comme si c'était mes gamins. Ah ouais. [...] Bah je fais attention à leur sécurité, tout ça, comme si... voilà ! (rires) bon, bien sûr je fais des choses... pas de... voilà je vais pas non plus les... les aider à manger tout ça, ils savent le faire tout seuls... c'est pas... je suis pas papa non plus hein ! Voilà, c'est... c'est... c'est mes gamins, c'est mon groupe, voilà ! »

« *T'es le grand frère, limite* » - Quentin

« [E : Hum. Et le rôle de l'animateur c'est quoi pour toi ?] Bah divertir et... et encadrer... encadrer... surveiller... t'as un... t'as un rôle de divertissement, mais tout en... en étant... en ayant un recul sur la sécurité et... c'est ton... tu... ton groupe ne doit... enfin tes enfants ne doivent pas avoir aucun problème... s'ils se blessent bé tu dois... tu dois être là pour les soigner... C'est... c'est... en gros c'est comme si tu devais t'occuper de ta famille quoi, limite... C'est ton... ta petite famille de douze enfants, tu les gères quoi... T'es le papa de douze enfants, et puis tu... t'es un enfant également quoi... donc c'est ça... t'es le grand frère, limite... C'est ça... »

#### **4.4 (6.2.1.4) - Animateur-activité**

##### **4.4.1 (6.2.1.4.1) - Des activités à risque ?**

Des activités sont risquées et d'autres non ? - Marine

« Prendre des risques, oui, c'est compliqué comme expression. [...] Je dirais que « j'y vais », c'est pas des ri... parce que tu vois, il y a le côté risque que je n'ai pas... Je prends des initiatives ! Voilà. Après des risques, tout est risqué. Donc, oui. Tout est dangereux si on veut bien. C'est juste comment on l'utilise et je pourrais m'étouffer avec un brin d'herbe. C'est vrai ! On ne sait pas. Je pourrais avaler un bout de pollen comme ça et faire rharharha !... On ne sait pas. Donc voilà, je prends des risques tout le temps. »

Certains l'aiment cadrée - Indra **x4**

« Bah quand je peux faire confiance au groupe de jeunes, je pense, et à l'équipe d'animation aussi. Quand tu sais que c'est une équipe qui tient la route et qui sait à peu près s'adapter à plein de situations, bah voilà. Après c'étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d'animation, tu es une équipe, donc, ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l'aise les uns les autres ou... [E : Et de l'incertitude dans l'animation, il y en a ?] Tout le temps ! Bah des fois, tu peux avoir préparé l'animation pendant trois jours et tu n'es jamais sûr que ça va prendre, enfin que le groupe, il va accrocher. Enfin, il n'y a rien que ça, puis, du coup sur la météo... Tu peux avoir quelqu'un qui peut se blesser, ou même... en jouant au foot dans le sable. Je pense qu'il y a plus d'incertitude que de certitudes dans l'animation. (rires) »

Parmi les conditions de l'insécurité : « l'activité de départ » - Alice **x2**

44 « [Les conditions qui peuvent amener plus d'insécurité] [...] c'est le sous-effectif je pense. C'est la fatigue, le manque d'attention, du coup, je pense que ça amène aussi... d'attention, concentration... les conditions, après ça peut être... les conditions, ça dépend de l'activité de départ. Si déjà elle, cette activité, présente un risque ou pas et après la posture, donc par rapport à la posture, l'effectif, le nombre de personnes, la fatigue. »

##### **4.4.2 (6.2.1.4.2) - L'animateur et l'activité**

De petits risques (les mêmes risques pour tous ?) - Davy

« On peut peut-être prendre des petits risques comme la traversée d'une rivière pour gagner un peu de temps, mais ce n'est pas interdit. Voilà, n'importe qui, même toi, peut dire « Punaise ! J'ai une demi-heure de retard. Eh bien là, je traverse une rivière, il est plutôt calme. Alors là, je traverse comment ? » Mais, tout le monde le fait, cela. Mais, ce n'est pas des gros risques invétérés qui sont à risquer la vie de la personne quoi. [...] Ouais, mais si on l'amène bien, on leur explique les choses en leur expliquant : « voilà, on va traverser là, on va traverser cet arbre-là ». On leur explique les choses en leur expliquant : « voilà, il y en a un qui sera aguerri en face, qui sera prêt à réagir en cas de souci », et c'est ce qu'on fait. Donc, s'il y a un problème, bon, voilà, il sera prêt à y aller quoi. [...] »

« Peut-être... que moi, pour moi, ça passe, et pour d'autres, non » - Sébastien

« Après, le cutter c'est pareil. On place la main (il montre), et puis là, on dirige avec lui, et puis, les gamins sont très attentionnés, parce qu'ils ne font pas ça tous les jours. On les responsabilise parce que très généralement, on fait : « *oh, un cutter, non* ». L'animateur il fait. [E : C'est des choses que tu entends toi.] Oui, eh bien oui. [...] Après, on ne peut pas reprocher ça aux animateurs, parce qu'il y a peut-être une peur ou une crainte aussi qu'ils se blessent, on est responsable. Mais, après, moi, c'est ma façon de voir les choses. Et puis, j'accompagne. Après, c'est sûr que si on est 27 enfants alors qu'on est... enfin, que c'est un peu compliqué, un peu tendu. Là, par contre, on a fait la fête de fin de centre, ils ont dessiné des monstres sur un carton très, très épais, et que même nous les animateurs, on a du mal à couper. Là par contre, je ne tente pas. Là pour moi, j'estime que c'est très compliqué. Même nous les animateurs, on est obligés d'appuyer, puis une fois, la lame, elle peut ripper quoi. Donc là, on ne tente pas. On dit... Donc, ils dessinent, et nous, fin de journée, on prend un temps pour découper, prendre le temps de les aider dès que tu peux parce qu'on estime que c'est assez voilà. [E : Ok ! Quand tu dis « *on* », c'est concerté ?] Oui. Bien sûr, on se concerte. On demande nos avis et on demande aussi surtout l'avis de la directrice. Ça reste quand même elle qui a le dernier mot. Si elle estime avec son expérience ou ce qu'elle pense ou tout ça, si elle estime que c'est trop dangereux, elle ne le fait pas. Par contre, les 3-5, ils découpent avec un cutter, pour moi, c'est faisable avec la main. J'explique avec ma directrice que... sécurité ++, que j'accompagne le geste, que je fais les gestes avec l'enfant, si elle estime que c'est trop dangereux, qu'elle ne veut absolument pas le faire, je ne le fais pas. Si elle estime « *ok, pas de problème* », elle me dit. Par contre, j'ai une sécurité ++, et puis, un anim pour un, et tout ça, ok. D'accord, ça roule. Mais on demande quand même... Dès que c'est des choses un peu plus compliquées tout ça, on demande l'autorisation. Pour moi, tu es à être couvert avec la directrice. Si on fait cette chose, alors qu'ils se blessent et que la directrice a dit « *ça ne va pas de faire ça !* », là c'est un peu, voilà ! Et ça, avec l'expérience, je pense qu'on arrive à acquérir un petit peu d'expérience, on voit tout ça avec la directrice, voilà. [E : Oui. Et puis, enfin, tu dis que certains ne le feraient surtout pas. Comment tu expliques que toi, tu le fais, et puis les autres, ils ne font pas. Enfin, si tu peux l'expliquer.] Eh bien, c'est dû avec peut-être... que moi, pour moi, ça passe, et pour d'autres, non. Parce que, eh bien, il y en a qui ont peut-être plus l'appréhension ou ils ne se sentent peut-être pas capables de le faire tout simplement le fait de guider. Et puis, oui, donc ouais, l'animateur ou l'animatrice capable ne se sent peut-être pas capable de le faire et aussi de ne pas le faire, parce qu'elle ne peut pas ou pour elle c'est une responsabilité ou elle ne le sent pas, on respecte aussi la liberté aussi de l'animateur. Donc, on accepte parce que moi je le sens. J'ai eu l'autorisation de la directrice, et je me sens capable de le faire, je le fais, ou sinon, on abandonne, ou sinon, on trouvera toujours une solution pour satisfaire tout le monde. »

Une connaissance de l'activité - Loïc **x4**

« De prise de risque ? Hum... bah j'en ai déjà parlé, mais c'est la... la remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, euh... il faut déjà... en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après... après... deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états... ils peuvent se noyer, ils peuvent tomber, se cogner... ils peuvent se casser quelque chose, se... enfin c'est vraiment une activité à risque, en plus c'est assez.. assez euh... assez euh... enfin, ça demande pas mal de.. d'énergie et niveau physique quoi, c'est pas... c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez...assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que

moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide, on se... on reste en groupe... il y en a un qui passe devant, tout le monde le pousse pour qu'il arrive à monter... après il aide les autres, c'est vraiment un truc super, mais extrêmement... c'est très, très... très très risqué, en effet. Donc ce qu'on fait... voilà j'ai commencé le récit ! (rires) Déjà on met ça en place avec le directeur... avec les enfants, il y en a qui voulaient faire une remontée de rivière, on a dit « *bon, on va voir le directeur* », « *est-ce qu'on peut faire une remontée de rivière ?* », « *oui on peut en faire une, à tel endroit... quand on passe devant, je te montrerai où on passe...* » ... voilà... donc déjà on rep... on repère le lieu. [E : Ça vous l'avez fait hein ?\*] Ouais ! [E : C'est ça, hein ? Ouais.] Ouais. En gros quand on passait en voiture pour aller au camping, enfin en camion pour aller au camping, il nous a dit... il s'est arrêté, il a dit « *bon bah voilà, vous commencez la montée ici... et vous arriverez jusque là-bas...* » et après il nous dit à tous « *ouais, demain vous faites... vous faites la remontée de rivière. Alors c'est pas compliqué, vous restez toujours au milieu de l'eau, vous faites comme les saumons, vous allez à l'endroit où il y a le plus de... où il y a le plus de courant... c'est l'endroit le moins risqué... on monte pas sur les pierres, on court pas, le chemin c'est... vous prenez à droite, vous remontez le toboggan...* » et après je m'en rappelle plus mais... (rires) à l'époque je m'en souvenais ! euh... il nous dit exactement le chemin... il nous dit quels sont les dangers, et euh... voilà, le lendemain il nous amène, moi je refais le... le recap... on se... on se prépare tous, bien sûr on a préparé le sac avant... donc en fait non, il faut pas de sac... il faut pas de sac, vu qu'on va dans l'eau... on se prépare les vêtements, c'est à dire short de bain, des grosses chaussures, un t-shirt, de la crème solaire et une casquette, et euh... donc il nous y amène... et une fois... juste avant de partir je redis bien « *alors, c'est une activité dangereuse, il faut bien faire attention, on peut se... on peut tomber, on peut se blesser, on peut... on peut... enfin, faut rester tous en groupe, faut pas qu'il y en ait un qui soit derrière, ni un qui soit devant... tout le monde est en groupe, on reste tous ensemble... si on le fait tout seul, on n'y arrivera jamais... il faut être en groupe... comme ça ils comprennent bien qu'il faut... que c'est pas une activité de rapidité... c'est pas une activité de rapidité, c'est une activité de groupe... je leur réexplique le chemin, donc on descend ici, on reste dans l'eau là où il y a le plus d'eau, là où il y a le plus de courant... c'est le... c'est le moins, c'est le moins dangereux... je vous rappelle qu'il y a des moments où on n'aura plus pied, il faudra nager... donc là bien sûr ils savent tous nager hein* » [E : Ouais ils savaient tous nager... ?] Oui. [E : ... quand vous l'avez fait... ?] Ouais, ouais. [E : Ouais. Ceux qui savaient pas nager ils venaient pas ?] Non. [E : Non ?!] De toute façon, j'ai pris un très petit groupe... [...] C'était tous des grands... en fait j'é... il y avait moi et l'animateur égyptien... et j'avais 8 enfants... 8 enfants... donc pour un animateur et un accompagnant euh... un adulte quoi. Et... moi je leur explique bien... je leur explique tout ça et je leur dis « *l'eau elle est froide... donc... préparez-vous y...* (rires) *euh il y a des moustiques, faut s'y préparer, il y a... il y a des plantes, il peut y avoir des branches... des branches il faut pas monter dessus, les branches faut passer en dessous, euh... il faut... il f... ça sert à rien d'aller vite, il faut pas... s'il y a un problème, tout de suite vous nous appelez, ou euh... même si on est tout proche, faut nous appeler, faut pas... dès qu'il y a quelqu'un qui est en galère, on va l'aider...* » ... ça c'est... je donne bien toutes les règles, et après on... on commence, on trouve un endroit pour aller jusqu'à la rivière... on rentre dans la rivière, donc au début c'est... c'est pas plus haut que les chevilles, mais plus on avance, plus ça monte et euh... il y a des endroits où faut faire de l'escalade, il y a des endroits... donc à chaque fois il faut bien leur... leur redire « *ouais faites gaffe, après là... on va plus avoir pied, faut nager... là, faites gaffe, passez pas par ici, là il y a... il y a trop de pierres passez par là-bas, il y a plus d'eau...* » Et... et finalement bah... tout s'est bien passé, on arrive à la fin euh... on arrive à remonter euh... jusqu'à la route parce que... après la remontée de rivière on arrive à la route. Donc là il faut refaire

les... les règles « *on va pas sur la route, on reste pas près... on s'amuse pas à jeter des trucs, on se chahute pas...* » et... on attend le camion qui revient nous rechercher avec les serviettes et... et voilà ! Tout s'est... tout s'est bien passé... il y a que moi qui suis tombé... mais, il y a pas de souci (rires) [E : Non ?] Non, non, j'ai réussi à me rattraper, mais... tout s'est bien passé, il y a pas eu... il y a pas eu de souci. [E : Et eux, comment... je sais pas, ils se sont... comm... comment ils ont réagi à ça ?] Euh... Bah euh... il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, on va dire... [...] Ils étaient en mode « *allez, on y va, on va à fond !* » Donc il faut les rattraper, on dit « *hein ! Attendez nous, on a besoin de vous, vous avez besoin de nous, vous nous attendez...* » Donc il faut réussir déjà à les contenir... et de l'autre côté, il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer... et du coup tu leur dis « *viens toi ! Toi t'as l'air à l'aise tu voulais partir, tu vas... tu vas l'aider, tu restes ici, tu vas l'aider...* » et moi pareil, on reste derrière, on les aide, on les pousse, on les laisse pas... il faut qu'ils restent avec le groupe de toute façon... quand il y en a un qui en a marre, on fait « *allez ! On ralentit deux secondes, on prend une pause...* » et... à la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à... à faire ça... d'avoir réussi à faire un truc aussi... aussi risqué, et aussi... aussi unique, je crois parce que... je pense que c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça... ouais, à la fin ils étaient tous heureux, tous fatigués mais heureux, mais... ils ont bien suivi les règles et les recommandations et... ça s'est... ça s'est bien passé... Voilà. [E : Et vous, vous êtes dit quoi pendant le... pendant le... la traversée ?] Bah j'étais surtout focus... J'étais surtout concentré sur tout ce qui se passait autour de moi... j'ai pas trop pensé à... je me suis demandé aussi « *bah s'il y en a un qui se blesse comment on fait ? Comment on fait ? On est au milieu de nulle part, on n'a pas de téléphone sur nous parce qu'on est dans l'eau, comment on fait ?* » Je me suis dit « *bah... le mieux ce serait... faudrait qu'il y ait un adulte... qui reparte, et qui aille... qui aille chercher... qui aille chercher le directeur... qui est pas loin... qu'il aille le rechercher... et... mais faut qu'il y en ait qui restent avec celui qui est blessé... et là les autres gosses, ils font quoi ? Ils remontent avec qui ? Ouais, et si l'anim... si l'anim... si l'adulte il part tout seul et qu'il se blesse, comment on fait ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Si les gosses ils partent avec lui et qu'il y en a un autre qui se blesse, comment on fait ?* » Et ça... Je me suis vraiment demandé comment... comment faire. Et j'ai pas pu trop en parler avec l'autre animateur, vu qu'il parlait pas français (rires) [...] Il parlait anglais... On aurait pu... on aurait pu parler en anglais... ouais, je me suis demandé... je me suis dit que ça serait vraiment une galère sans nom si quelqu'un se blessait, et en même temps je surveillais parce que s'il y a quelqu'un qui... par exemple qui... on l... on le voit pas trop, il est un peu loin, il tombe, il se cogne la tête, il tombe dans l'eau... il remontera jamais, et personne le reverra ! Donc, il faut... en même temps, il faut les recompter, il faut demander si tout le monde va bien, il faut... ouais, c'est une mission à risque donc il faut... ouais donc il faut... il faut vraiment être à fond... il faut... il faut être attentif à tout... faut être attentif à soi aussi ! Si on tombe et qu'on se blesse, on met aussi les autres dans la galère ! C'est ce qui... ouais, c'est ce qui... c'est ce qui m'est arrivé oui, je vais pas... (rires) [...] On remontait une... un toboggan naturel, et euh... je sais pas, j'ai loupé un... j'ai dû louper un endroit où poser mon pied et... bah j'ai trébuché, mais j'ai eu le temps de me rattraper au toboggan quoi... donc ouais... mais ouais, j'aurais pu me cogner la tête et euh... tomber dans les vapes et là... on aurait dû... je sais pas... je sais pas comment ça se serait... ça se serait passé... l'autre adulte aurait dû prendre la responsabilité et je sais pas ce qui se serait passé... mais ouais, c'était vraiment une activité à risque mais euh... ouais, il y a beaucoup de questions qu'on se pose ! Donc je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu'il soit. [...] C'était dans les derniers jours... donc c'étaient déjà des enfants qu'on connaissait bien... eux aussi ils nous connaissaient bien... donc euh... ouais c'était euh... puis aussi ils s'entendaient bien entre eux, donc ç... ça favorise l'entraide et voilà... s'il y en a un qui supporte pas l'autre dans le

groupe... s'il y en a un que personne n'aime dans... dans le groupe personne l'aidera... ça se pas forcément... ouais donc si... ils étaient un peu triés sur... sur le volet pour cette activité-là, quand même... c'était pas... c'étaient les premiers qu'on a pris au hasard, hein... c'est... voilà. C'était une activité vraiment spéciale, on a pris... on a bien préparé notre truc. [...] Bah... forcément il y avait tout le monde qui voulait y aller, on leur a dit « *ouais, mais il y a pas de la place pour tout le monde, là ! Faut qu'on réduise !* » ... et donc on a... ils se sont débrouillés entre eux pour... pour que ceux qui veulent y aller, ils y aillent quoi. [E : Hum, hum. Et une question là-dessus... comment enfin... comment vous saviez qu'ils savaient nager ?] On leur a tous demandé... dès le début... en plus on avait déjà fait... on les av... on les avait déjà tous amenés plusieurs fois, que ce soit au lac ou à la rivière. Donc on savait déjà tous... il y en avait qu'un qui savait pas nager... mais il était pas avec moi... dans le groupe sur les trente-... trente-huit, il y en avait qu'un qui savait pas nager... donc ouais... non mais de toute façon après on l'aurait vu... on l'aurait vu à la rivière, ouais. Donc ça s'est bien passé... c'était... c'était très bien... ça valait le coup. [E : Ouais. Ouais ça valait le coup ?!] Ouais ! Moi j'ai... j'ai... j'ai bien adoré, j'ai bien... franchement c'était pfff... c'était super... et pour eux aussi, c'était euh... eux aussi ils ont bien aimé... malgré... malgré tout... toutes les...les petits bobos, qu'on se fait malheureusement dans l'eau et sur les pierres, et euh... et euh... l'activité bien physique ça leur a... ça leur a bien plu quand même... Le jeu en valait la chandelle. »

### Tango ! On perd le contrôle - Steve x2

« Ouais, comme ça. Ouais. Eh bien, je ne sais pas si c'est des exemples bêtes, mais par exemple dans l'avion, je peux me sentir en danger tu vois, parce que justement je ne maîtrise pas. Tu vois, c'est plus dans ce sens-là. Ouais l'avion, c'est un bon exemple. Je n'ai pas peur de l'avion particulièrement, mais enfin tu dis « *tu ne peux rien faire quoi* » alors que le danger, il est là. Et que c'est plus, oui\* l'avion c'est un bon exemple. [E : Et du coup, est-ce que tu pourrais me donner des types de pratiques que tu trouves risquées ? Parce que c'était dangereux.] Ouais, des types de pratiques. Il y a tous les sports extrêmes les trucs comme ça. Oui, enfin c'est risqué. Mais, après, enfin, c'est risqué si on ne le maîtrise pas. Il y a des pratiques qui peuvent être risquées pour nous et qui sont très peu pour les personnes qui le maîtrisent quoi. Par exemple, je ne vais pas me jeter d'un parachute d'un avion. Alors qu'il y en a, ils peuvent le faire 100 fois, ils n'ont aucun risque. Moi je vais y aller la première fois, je n'ai jamais fait. Je me jette dans le vide, enfin, c'est une pratique risquée pour moi. Alors que pour un autre, elle ne l'est pas forcément. »

### Proportion de risques : « *on peut faire des activités risquées...* » - Loïc

« Bah... ça dépend, si on me dit un saut en parachute, non j'irais pas le faire... mais, ouais tout est une question de... de dosage... dosage entre ce que nous on se sent capable de faire, ce qu'on se sent capable de faire avec les enfants... qu'on a avec nous... et euh du risque réel de la... de l'activité... genre, faire du tir à l'arc, oui c'est... c'est dangereux... il y en a un qui peut se louper et tirer dans l'œil de son copain ou... faire de l'escalade, ça peut être risqué, un enfant qui se blesse, qui tombe... un enfant... mais, si on balise bien... si on balise bien tout ça et qu'on est sûr de ce qu'on fait... bien sûr le risque zéro n'existe pas mais on peut... on peut en théorie faire des activités assez risquées... tant que tout est bien préparé et qu'on est sûrs de soi... qu'on est sûrs de ce qu'on a fait, on peut... on peut y aller... on peut y aller on peut faire des activités risquées... tout est une question de préparation et de... d'anticipation de ce qui va arriver. [E : D'accord. Et c'est quoi le « *risque réel* » ?] Le risque réel... [E : Vous avez employé ce terme-là.] Bah, c'est... par exemple... euh, ouais... je me suis peut-

être mal... mal exprimé, c'est euh... par exemple, faire une activité... une activité « arc » en... en... en théorie ça a beaucoup plus de chance d'amener à... une... à une blessure qu'une activité « enfilage de perles » donc c'est ça... enfin ce serait la... la proportion de risque de... de l'activité en question, plutôt... plutôt que le risque réel, ouais. [E : Hum ok... et vous en faites quoi de cette « proportion de risque », justement ?] On la prend en compte quand on fait l'activité, justement... on est encore plus vigilant... on réfléchit encore plus à l'avance à ce qu'on va faire, ce qui va se passer... et... et au risque, justement... à ce qu'on va... ce qu'on va rencontrer comme risque, tu sais que si tu fais une activité à risque, il faut qu'on réfléchisse... qu'on réfléchisse « *bon, qu'est-ce qui peut leur arriver ?* » ... ils peuvent se blesser, ils peuvent se perdre, ils peuvent... ils peuvent s'évanouir, ils peuvent... il faut prendre tout ça en compte et réfléchir à justement ce qu'il va... ce qu'il va arriver... ce qui peut arriver... donc c'est là, plus l'activité est... est risquée, plus on prépare la chose... et peut-être plus on est regardant sur qui on amène aussi. »

## Il n'y a pas de prise de risque dans notre programme - François x2

« Non... Après il y a pas trop de risques à prendre. [...] Franchement, comme ça, je vois pas du tout de prise de risque. Non, c'est assez contrôlé en fait vu qu'on sait déjà à l'avance ce qu'on fait, bah il n'y a pas de prise de risque ou encore comme je disais tout à l'heure, une activité que tu connais pas, que tu maîtrises pas, là ça pourrait être un risque pour toi parce qu'imagines, tu sais pas utiliser une scie sauteuse ou un truc comme ça et ton directeur t'impose cette activité-là, toi-même tu peux te blesser. [...] Et du coup, les enfants aussi peuvent se blesser, mais là, c'est des trucs qu'on a choisis nous-même, même si c'est un truc que t'as jamais fait, t'as déjà regardé comment il faut le faire et souvent notre directeur, il nous dit de l'essayer avant. Du coup, c'est des trucs que t'essaies avant et que tu dis : « *ouais, c'est bon, j'ai réussi à le faire, c'est bon* ». Il y a plus de risque, voilà. De toute façon, je pense que si tu fais une activité où toi-même déjà tu appréhendes, les enfants, ils seront pas dedans. Voilà, s'ils sentent que toi t'es pas dedans, les autres, ils seront pas dedans non plus. [E : D'accord et quand tu la prépares ou quand tu la fais avant tu... c'est pas le cas ?] Bah si par exemple on fait une activité manuelle. [...] Une activité manuelle, moi, j'aime bien, c'est la faire comme si c'était un enfant qui la faisait. Comme ça, avant de la faire il voit déjà le résultat. Donc, ça veut dire, je m'applique, je la décore, je la fais vraiment le mieux possible même si c'est plus rapidement fait, j'aurais pu la faire mieux, mais je la décore quand même tout ça, nanana, je la colorie tout ça et je la fais vraiment comme si c'était un enfant qui devait la faire. Comme ça, ils voient le résultat et souvent, vu que c'est un adulte qui l'a fait et que souvent, c'est bien fait, ils vont dire : « *ah oui, moi j'ai envie d'avoir la même chose* ». Après le problème avec ça, enfin problème entre guillemets, c'est que quand tu fais un modèle, il y a beaucoup d'enfants qui copient ton modèle. Du coup, c'est pas personnel, genre une fois j'avais fait un truc, je ne sais plus ce que c'était, un blason, c'était l'année dernière, un blason, un truc tout bidon. J'avais fait un blason, je l'avais coupé dans du carton tout ça j'avais fait un drapeau de la France dessus et j'avais dit d'écrire leur nom, chacun leur nom, tout ça. Ils tous écrivent leur nom. Ensuite, j'ai coupé le blason d'une façon un peu plus différente. Par contre, ils ont fait tous le drapeau de la France quasiment, parce que voilà, ça faisait bien sur le mien. Du coup, ils ont dit : « *moi je fais ça* » et ils ont tous fait ça. Après, c'est pas très grave, mais voilà, c'est mieux quand c'est personnel, mais voilà ça veut dire qu'ils ont vu le modèle, ils se sont dit c'est bien fait, puis ils se sont tous mis dedans et ils ont refait la même chose, mais au moins, il y avait leur prénom, c'était personnel. [E : Et tu t'attendais pas à ce qu'ils fassent ?] Je m'attendais pas. Ça m'est déjà arrivé que 2-3 enfants le fassent, mais là, ça m'a plus choqué l'année dernière, parce qu'il a vraiment presque



la moitié du groupe, après c'était le blason plus pour les trucs, c'était les châteaux-forts tout ça, le château-fort c'est plus la France tout ça. Du coup, c'est peut-être pour ça qu'ils ont fait les drapeaux plus... »

### J'ai peur pour toi (Quand la peur vient de l'animateur) - Juliette

« Des pratiques fondamentalement risquées... j'en n'ai pas en tête non... non j'en n'ai... j'en n'ai pas en tête... après il y a des... comme je viens de dire il y a des... il y a des choses qui vont être risquées pour un animateur et pour un autre animateur il va se sentir très à l'aise et du coup il se... il voit... il verra pas le même risque... ça dépend comment on est en confiance avec soi-même aussi quoi... donc, non, j'ai pas de... d'exemple. [...] Après il doit y avoir des choses très très risquées, mais... mais du coup je les ai pas en tête... j'ai... j'ai pas... j'ai peut-être pas dû les faire ou pas dû en voir... mais c'est lié oui c'est q... c'est lié à l'animateur... [E : Pourquoi ?] Bah parce que... je sais pas par exemple euh... imagine on est au « trappeur »... on fait un feu... peut-être c'est pas un bon exemple mais je vais essayer mais... on fait un feu et moi j'ai trop peur du feu... mais vraiment trop peur... et du coup je vois les enfants qui s'approchent et qui tapent avec le morceau dedans ou qui remettent du bois... bah je vais leur faire peur, et du coup bah là ça devient risqué... ça peut être ça, tu vois... oui c'est lié quand même à comment nous on sent aussi quoi... [E : Si toi t'as peur ça a une influence alors ?] Bah oui la peur se transmet. [...] Bah oui. [...] Bah j... enfin oui enfin... la peur se transmet... même que ce soit avec les enfants ou même entre adultes enfin c'est... je sais pas si... si l... enfin par exemple un enfant qui... enfin... on est quand même un... un référent tu vois donc... si l'enfant veut faire quelque chose et qu'on lui dit « *ah non j'ai trop peur !* » enfin... bah il va pas se sentir en confiance pour le faire et si il a trop envie d'essayer et qu'il essaye quand même bah du coup bah il aura pas forcément confiance en lui-même non plus si enfin... que si on est là, on l'accompagne on lui dit « *ouais bah ça va aller tu fais comme ça comme ça, ça va le faire, t'inquiète pas* » enfin... là tu vois il se sent rassuré, enfin du coup il va le faire, il s... Si tu sens que tu peux le faire, tu peux le faire... des fois, enfin... des fois c'est juste de... de se le dire, tu vois... « *oh, non je peux pas le faire !* » bah... tu le fais pas du coup... tu y arrives pas c'est sûr, si tu te dis que tu peux pas le faire... si tu te dis que tu peux le faire bah tu y arrives. Mieux déjà. Voilà. »

### Une peur à double tranchant - Tiffanie x2

« [E : Et quand tu dis « *c'est personnel* », est-ce que tu penses que c'est quelque chose aussi qui peut changer ?] Ouais, je pense au début enfin, quand j'ai commencé\* dans l'animation, j'étais beaucoup plus exigeante. Je mettais plus de barrières que maintenant. Enfin, j'y vais au feeling que je vois, et je pense que tu prends aussi de la confiance à force. Eh bien déjà, on grandit, on mûrit après quand tu t'habitues à faire ce travail tu sais eh bien, j'ai déjà fait ça, c'est plutôt bien passé, pourquoi ne pas réessayer. C'est tout ça qui rentre en compte, après si tu as un caractère, une personnalité où tu es toujours anxieuse, stressée, forcément que tu vas stresser. Mais bon, je ne suis pas sûre que ce soit la bonne solution. [E : Ouais ! Parce que ça peut entraîner quoi si... ?] Le stress, je trouve que quand tu es stressé, ça se ressent déjà sur les gamins. Après, tu es plus énervé, on va dire dans ta manière de parler. Je pense que tu es plus sèche, plus distante parce que tu as tellement plus de choses à penser que... tu es moins libre. Enfin, après c'est un ressenti perso hein. [E : Tu serais moins disponible, c'est ça que tu dis par rapport aux enfants ?] Ouais, enfin je ne sais pas... tu vois, ils te poseraient une question, si tu es en train de réfléchir à un truc, la manière dont tu vas répondre tu vas peut-être être plus agressif. Des trucs comme ça, je ne sais pas si tu vois. [E : Et ça, sur les enfants

ou sur la situation, je ne sais pas, qu'est-ce que ça entraîne ?] Si toi tu as peur, ils vont avoir peur. Enfin, par exemple, on a fait du pédalo. Si je disais aux gamins « *j'ai peur* », ils n'allaient pas sentir en confiance, « *vas-y, l'anim, elle a peur, comment on va faire quoi ?* ». Bon, je n'ai pas peur, mais dans ce genre de choses, si tu n'es pas là pour les mettre en confiance, si tu dis « *ah la, la, j'ai peur, comment on va faire et tout* », après ça peut être double tranchant. Soit ils vont me dire « *ah, eh bien, moi aussi, j'ai super peur et tout* », ils ne vont plus vouloir plus rien faire, ils vont pleurer nanani, nanana. Ce qu'ils vont me dire « *mais si, viens, il n'y a pas de danger* », c'est quitte ou double quoi\* . »

#### 4.4.3 (6.2.1.4.3) - Tolérance culturelle

##### L'Opinel, pour la cuisine, ok - Loïc

« Un Opinel à un enfant... pour la cuisine, ouais ! Surtout pour la cuisine... couper des... pour couper des aliments, couper des... ouais ! [E : Donc ça, ce serait... possible ?] Oui. Laisser des enfants couper des choses, ouais, je pense... à partir d'un certain âge et si j'ai confiance en eux, je pense ouais, il y a... il y a pas de souci. »

##### Un certain type d'affordance (pour la cuisine vs d'autres utilisations) - Quentin

« D'un quoi ? [E : Un Opinel, tu vois ce que c'est ?] Non. (rires) [E : Ah... tu sais les couteaux qui se plient en deux...] Ah ! Euh... [E : Au centre] Au centre ? Euh... à part pour manger ou en camping... sinon, t'app... t'amènes pas ça au centre... [E : Non ?] Pas du tout ! [...] Non ! Aucun truc tranchant. Moi mes grands, les aiguilles déjà tout à l'heure... Non ! Euh, non, non, non... Non ! Pas... pas d'arme ! pas d'arme dans un centre...C'est interdit ! Tu vois ça tu le confisques et tu le redonnes aux parents le soir...Voilà. [Et il y en... Par contre en camping, ouais ?] Non... parce qu'on en a... mais ils ont pas besoin de s'en servir ! [E : Non ?] Non. Non... »

##### Une rétivité aux couteaux - Omayma x4

« Ah bah non, bah moi, par exemple, au camping, ils... mes enfants ils étaient à côté de moi, enfin... une... ils ont coupé des tomates quoi... mais uniquement à côté de moi... je me suis... je ne suis pas partie aux toilettes et je les ai laissés avec le couteau par contre... Tu vois... ?... j'étais à côté d'eux, et le couteau, ils le repo... et encore franchement, ils utilisaient le couteau le moins... sans dents quoi... le couteau qui fait pas mal... et moi j'utilisais le couteau... tu sais pointu, tout ça, pour... couper la viande *et cætera*. Mais non... mais après, moi j'ai très peur de ça, moi j'ai peur qu'ils se fassent mal... [E : Ah oui ?] Ah ouais non, moi je suis hyper... j'ai non... moi, je sécurise tout... j'ai... j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose... Je me dis, si c'était mon enfant, ce serait pareil, j'au... je préférerais qu'on prenne des précautions, donc... Ah ouais, non... c'est bien de les laisser, enfin de les euh... de les rendre autonome *et cætera* mais il y a des limites quoi... [E : Ah ouais ? C'est quoi ces limites ?\*] Bah c'est que tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau, qui... Tu sais pas les enfants ce qu'ils peuvent penser d'un coup, il y en a un qui va l'embêter, il va s'énerver, t'imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j'anticipe, du coup, pour moi c'est... hormis un contexte particulier, euh... avec un animateur, avec l'autorisation de l'animateur... là oui... sinon, c'est pas possible. [E : D'accord, d'accord. [...]] [E : Oui. Mais tu sais p... Oui, tu sais pas ?] Ah non ! Bah a... au... s... Par rapport à l'Opinel, non pas du tout ! Je saurais pas te dire quelle loi, quel article, quel décret ou quoi, non... [E : Ok. Et pour toi ça changerait pas... ?] Ah mais pour moi... après s'il faut pas l'utiliser, dans ces cas-là, je l'utiliserais pas... mais s'il faut l'utiliser,

franchement, moi...\* je pense que c'est très bien quand il est à côté de moi l'enfant, quoi... Je laisserais pas un enfant sur une autre table... non, moi j'ai trop peur qu'il se passe euh... je suis...\* Voilà. (rires) »

### Ratio animateur / enfants pour une activité - Alice

« Pour l'expérimenter ? [...] Je ne sais pas si c'était une bonne chose, mais au final, ça s'est bien passé. Moi j'ai fait une activité avec des opinel avec des enfants à l'ACE, c'était de six à dix ans. Et après, en fait, je m'étais posée la question : « *est-ce que je le fais ? Est-ce que je ne le fais pas ?* » Puisque c'était pour fabriquer des arcs en bois. Au final, ils étaient par petits groupes, alors ils n'étaient que cinq. Il y avait deux opinels pour tout le monde. À chaque fois qu'il y en avait un qui avait l'opinel, il y avait toujours un animateur à côté de lui. Au final, ils étaient super contents de s'être servis d'un couteau parce qu'ils ne sont pas forcément... ils ont dit : « *oh, on a le droit de se servir d'un couteau* ». Tant que c'est encadré, je ne vois pas, on leur a bien montré comment s'en servir et... [...] En mettant toujours la main derrière, la main derrière le côté non tranchant, en allant toujours vers l'extérieur pour ne pas se couper, enfin voilà ! Mais au final, je me souviens que je me suis posée la question, on m'avait posé question, puis on l'avait et ça s'est bien passé. [E : Juste, tu t'es posée la question avant ou après ?] Avant ! Oui, de me dire : « *est-ce que je leur fais faire. Enfin, ils ont six ans* », et puis, au final, après, je ne me suis plus posée la question, puisque tant que c'est encadré... [E : Oui. Tu t'es dit que « *oui* ».] Oui. [E : Oui, pourquoi tu dis : « *je ne sais pas si c'était une bonne idée ?* »] Ah non, je ne sais pas si c'est... Si, si, je pense que c'est une bonne idée ! [E : Si ?] Oui. [...] Parce que, enfin, je ne vois pas de problème, en fait. Du coup, il n'y a pas eu d'accident, ils étaient contents, ils ont appris à s'en servir, s'ils doivent s'en servir ils savent comment faire. C'était encadré, il n'y a pas de problème. [E : Mais il y en a plein qui ne le font pas !] [...] De ne pas donner... Peut-être qu'ils ne sont pas assez nombreux, parce qu'il faut quand même être... Là, pour quatre enfants, on était à chaque fois derrière eux, à chaque fois, qu'ils s'en servaient. [E : Il y avait quatre enfants et combien d'animateurs ?] Non je ne sais plus. En fait, ils étaient par petits groupes et ils tournaient. Ils étaient peut-être cinq ou six enfants mais il n'y avait que deux opinels. Et du coup, ils tournaient. Ils se passaient l'opinel parce qu'il y avait d'autres trucs à faire, et des ficelles à couper. Du coup, on était deux animateurs. Donc, à chaque fois, qu'ils se servaient des opinels moi j'étais à côté d'eux. [E : Donc, c'était jouable quoi !?] Oui ! »

#### 4.4.4 (6.2.1.4.4) - Postures et risque

### Faire à la place de - Omayma x2

« Dans l'animation ? Des trucs qui sont risqués, que je voudrais pas... [...] Non... han ! Non, honnêtement, là il n'y a rien qui me vient ! Que même moi je voudrais pas faire avec des enfants... ? Han ! Franchement euh... [E : Est-ce qu'il y a des choses que tu... tu estimes que... qui sont risquées dans l'animation... ? Pas... pas forcément que tu fais hein, mais...] Oui, oui, oui, non... euh... han... ! ah non, franchement pfff... [E : Où tu te dis « *bah j... oui, ça c'est risqué !* ».] Non... franchement, je me dis j... [...]... je me suis ja... là, je me suis jamais dit ça... « *ça c'est risqué, faut pas le faire !* » ou « *je dois faire une activité, et je veux pas la faire parce que c'est risqué...* » ... franchement, non...han ! Non, je... après pfff... toutes les sorties, je veux dire accrobranche, tout ça, tous les... toutes les sorties qui... qui peuvent penser que voilà, c'est... que ce soit des... des activités à risque, je veux dire c'est toujours sécurisé. Euh il y a nous, les animateurs, mais il y a aussi les intervenants. Donc tout est toujours sécurisé. Euh... c'est un public vulnérable, c'est des enfants, donc il y a t... il y a toujours tout qui est

mis en place pour leur sécurité. Donc, pour moi, il y a rien, pour moi qui... non, franchement, là il y a rien qui me vient. Ou... et en tout cas il y a rien depuis que je suis animatrice qui... que j'ai refusé de faire ou... ou pour lesquelles j'ai été réticente... non, honnêtement, il y a rien... Il y en a probablement, hein, mais en tout cas je... j'ai rien qui me vient à l'esprit, et j'ai... non, j'ai pas été confrontée à... [...] Non, honnêtement... là, non... des activités que j'ai dû faire et que j'ai re... ? Non. [...] \* (elle coupe) [L'exemple du cutter] c'est une activité... si, admettons, c'est une activité où on doit découper... où on doit peindre des étoiles... c'est moi qui vais les découper les étoiles, au cutter... ou sinon, ils vont... ou sinon, ils le font... ou sinon ils le font aux ciseaux... [...] Tu comprends ? Enfin moi, on va les... ils vont les dessiner sur le carton au crayon de bois, ils veulent les découper, il y a aucun problème, ils le font aux ciseaux... et moi, de mon côté, je vais en faire aussi, mais je vais les faire au cutter. Tu vois ? Mais... c'est pas l'activité, je vais pas la suspendre parce qu'il y a cutter, tu vois ? C'est... après c'est... c'est moi qui l'utilise. Mais si, admettons, il y avait un cutter par enfant, ça j'aurais refusé de le faire, tu vois ? »

[...] « Han ! Pfff... Euh... Bah je sais pas... une prise de risques... Bah que tu lui dises... Que tu dises à un enfant de couper du carton avec un cutter. [E : Ça... ça tu l'as déjà fait ça ?] Ah euh... Est-ce que je l'ai déjà fait ça ? Non... Bah tu sais quoi, je l'ai même pas fait, non. Ça, non... Pour moi, le cutter c'est pas possible ! Mais moi j'ai tellement peur qu'il leur arrive un truc... Moi, je pense que tu peux leur faire confiance, et leur donner euh... et leur donner des choses à faire pour qu'ils se sentent valorisés... sans leur donner un truc, qui... qui puisse faire en sorte qu'ils se fassent mal ou quoi... donc, moi... euh je coupe au cutter, mais après... il y a des bouts qui dépassent ou quoi... « *bah vous le faites avec des ciseaux !* ». Tu vois ? Pour moi, ils...ils ont... il y a pas l'utilité, c'est pas nécessaire qu'un enfant prenne un cutter pour couper du carton. T'as un animateur, c'est un adulte... c'est à un adulte de faire ça. Pour moi, ça c'est ap... c'est prendre un risque, de donner un cutter à un enfant, tu vois ? »

### Montrer et... rendre possible ? - Sébastien

« [E : Tu vois ce que c'est des opinels ?] Non du tout. [E : C'est les couteaux qui se referment, qui peuvent se mettre dans la poche.] D'accord. Ouais, ok ! Donc, un couteau quoi. Ouais, ou un genre de... Ok ! À quel âge ? [...] 3 ans. [...] Dès tout-petits. [...] Pour moi, c'est pareil, sécurité ++, bienveillance. Et puis, donc il faut bien sûr un animateur pour un, et je pense que tout le monde un enfant de 3 ans peut, même s'il fera un petit truc ou quoi que ce soit, mais je pense que tout le monde peut... Après, tout dépend de la motricité ce qu'on lui demande de faire avec cet objet-là quoi. Mais, je pense que tous les objets peuvent... une enfin une bonne partie des objets peuvent être utilisés par les enfants. Donc, pour cet objet-là je dirais 3 ans. On a déjà fait du découpage au cutter avec les 3 ans. Eh bien, bien sûr, sécurité, main sur le côté, lame comme ça. Et nous (il montre) on accompagne le geste avec l'enfant, genre on ne va pas lui donner le cutter, on ne met pas juste des plots. On lui donne un cutter, tu fais ça. On met bien sa main là. On accompagne le geste avec l'enfant (il montre) et puis, on le laisse appuyer et guider la lame. C'est juste que, là, on accompagne, et on est vraiment du un pour un quoi. Du un pour un, mais au moins, il le fait. Et une année, j'ai fait du papier mâché, j'ai fait du pistolet à colle avec les 3 ans, alors que du pistolet à colle, bien sûr, pareil sécurité, je l'accompagne. J'ai dit « *tu appuies sur le..., tu appuies...* », donc ils sont contents parce qu'ils appuient et ils sont contents de le faire. Et on les responsabilise aussi. »

« *Il y a des enfants qui, à 7 ans, ils peuvent... tu sais que tu peux leur faire confiance* » - Indra

« Enfin, moi, je parle dans le cadre d'un atelier cuisine, par exemple. Montrer les manières où tu as moins de risque de te couper. Et évidemment, si t'as un groupe de 15, tu ne donnes pas 15 opinels aux 15 gosses, parce que tu ne peux pas avoir les yeux rivés sur 15 enfants. Puis, après, là, l'âge il veut tout et rien dire. Il y a des enfants qui, à 7 ans, ils peuvent... tu sais que tu peux leur faire confiance. »

**Confiance en eux + Confiance en moi = confiance réciproque - Marine**

« Ils n'ont pas rencontré Karim, Gary, je ne sais pas... Non, mais peut-être que voilà, ils n'ont pas rencontré des gens qui les mettaient en confiance sur le fait qu'on peut laisser l'autonomie tout en s'éclatant, tout en étant sécurisant. Voilà, on peut aller faire des choses un peu fofolles, on peut mettre une scie dans les mains d'un gamin, voilà, sans qu'il y ait forcément un souci. Et ça vient aussi de la confiance en eux, de la confiance qu'ils donnent aussi aux autres. Il faut donner ta confiance aux enfants. Eux, ils te donnent la tienne... la leur. »

**Simulation ! - Juliette x2**

« Non, enfin après... des fois euh... au coin « trappeur »... il y a des outils dangereux, des fois j'ai un peu peur... Ouais par exemple... de... du coup j'ai un peu peur, parce que moi déjà je sais pas trop les utiliser les scies, les choses comme ça... Je me dis que du coup si moi j'arrive pas trop à les utiliser... comment je peux donner confiance aux enfants et leur montrer comment utiliser... et avoir confiance en eux du coup... là des fois ça paraît un petit peu compliqué... donc du coup... par rapport à ça, je... des fois je me dis je prends un petit risque si... parce que moi je m'en sens pas forcément capable tu vois... ça ça peut convenir, ouais... [E254 : Et là tu n'y es pas encore allée ?] Non, si ! Ils voulaient utiliser la scie... en plus j'arrivais déjà pas à couper le morceau de bois, moi... donc du coup, ce qu'on... vu qu'ils étaient vraiment... ils assez jeunes et eux ils pouvaient pas couper non plus le morceau de bois, alors du coup ce qu'on faisait c'est que... ils frottaient et puis « *oh voilà* » enfin... juste voir comment ça fait si on pouvait couper, mais ils y arrivaient pas non plus et je leur disais que j'y arrivais pas non plus... enfin ils étaient juste contents de... d'essayer quoi... tu vois, c'était juste... ils voulaient pas forcément couper le bois, mais ils disaient « *oh tiens je vais essayer !* » Donc j'étais à côté, je leur montrais, genre comment avec les mains comment on fait pour tenir mais voilà, on le coupait pas le bois du coup (rires) mais des fois c'est juste voilà « *ah tiens ça, ça se passe comme ça* » mais on n'a pas de force du coup on fait pas mais... voilà. [...] Bah là c'est... enfin... Je sais pas quel âge ils ont peut-être 7 ans... 7-8... Ouais. [...] Bah ils disent « *oh c'est dur* », enfin... ils étaient pas... ils avaient trop envie de le faire en fait... du coup ils l'ont fait mais ça a... enfin ça a duré deux secondes après ils trouvaient que c'était chiant en fait (rires)... enfin c'était dur, donc du coup ils l'ont pas... ils l'ont pas continué... Et puis surtout moi j'arrivais pas non plus donc je leur disais « *je vais pas pouvoir le couper* » en fait j'arrive pas trop, il m'aurait fallu une heure... (rires). Donc... enfin, voilà. (rires) »

**Faire avec - Charlotte**

« Après, c'est vraiment les déplacements, tout ce qui est aussi au niveau de la sécurité. Par exemple, quand on va pouvoir faire des ateliers cuisine, d'accompagner l'enfant. Enfin, je vais dire, il peut y avoir des plaques de cuisson, ce n'est pas un souci. Il peut y avoir un four, ce n'est pas un souci. Mais on accompagne toujours l'enfant dans ce qu'il fait pour éviter qu'il se brûle, pour éviter qu'il se fasse mal. Et justement, le prévenir des dangers qui existent. Je pense que justement, ça, en faisant avec eux, qu'on les prévient aussi les dangers qui peuvent exister. Voilà ! »

### Si tu accompagnes, le risque diminue (Faire avec) - Alice

« Des pratiques risquées ? Tu demandes comment on encadre en fait. Parce que je pense qu'on peut faire pas tous les activités mais beaucoup d'activités qui, d'un premier abord, peuvent être dangereuses... et qu'au final c'est en fonction du cadre que tu donnes, finalement, ça permet de limiter. Enfin, j'en reviens à l'opinel mais ça peut paraître dangereux de dire « *je confie un opinel à un gamin de quatre ans* ». Mais au final, si tu donnes le cadre, si tu accompagnes, le risque diminue. Et du coup, c'est par notre posture et notre positionnement et notre accompagnement, les animateurs, que du coup tu diminues les risques aussi, je pense. [E : Et donc, ce n'est pas l'activité en elle-même qui est risquée si elle est...] Oui, moi je vois plus ça comme ça, je vois plus que oui. Il y a des activités plus ou moins risqués de base, mais qu'après le risque varie en fonction de ce que toi tu mets en place autour. Alors après, enfin voilà, les activités, je ne sais pas moi, marcher sur... enfin, oui mais on peut aller dans l'extrême, faire des trucs qu'on ne devrait pas faire. On peut toujours trouver des activités très risquées. Même avec un accompagnement, enfin ça reste très risqué mais... »

### Jouer sans jouer - Dimitri

« Bah en fait on est... quand on fait des activités, quand on fait des jeux, des fois on s'amuse avec eux, donc là on est peut-être moins vigilant, tu vois ? Ouais ! Ouais !!! Parce que... par exemple « poule renard vipère », ça court dans tous les sens, on joue avec eux... et du coup, des fois paf ! il y a des chutes, mais ça on peut pas prévoir, tu vois, genre c'est tchip !... on n'est pas à 100 % paf ! sur eux quoi, donc... donc, en fait on cadre le truc, on joue, on leur dit qu'on joue avec eux, tu vois, qu'il y a des règles tout ça et qu'il faut les respecter, mais... comme on joue avec eux bah des fois il y a... Voilà quoi. Mais on essaye toujours d'avoir un œil partout quoi. [...] On joue... on joue... on joue sans jouer ! (rires) C'est un peu ça... Pareil, par exemple à la mer... on va faire une sortie à la mer, on va se baigner, bé on se baigne sans se baigner, parce que on est toujours en train de les regarder, on est toujours en train de les compter, tu vois... pour voir s'il y en a un « *ah paf !* », « *ah il en manque un, il est où ?* » ... bah paf ! il faut toujours être au taquet quoi. [...] Ah bé c'est tout le temps, parce que... enfin, moi je joue tout le temps avec eux, donc... puis... parce que le fait de jouer avec eux, ça crée de la complicité. Donc ça... la complicité entraîne... bah ils écoutent mieux... donc ils respectent mieux les\* règles... donc voilà... ils sont un peu plus calmes... et ouais... enfin, moi c'est tout le temps comme ça... je joue avec eux, je joue tout le temps avec, mais il y a des fois paf ! bah souvent il... j'ai des collègues qui... qui jouent pas... qui font les meneurs de jeu, mais qui jouent pas... ils regardent un peu hop ! ils sont avec le sac pharma, tu vois des trucs comme ça. Donc il y en a un... En fait il y en a toujours un qui regarde le truc... Toujours ! Ouais. Et nous quand on joue, bah... on joue avec eux, mais... (rires) [...] Ouais ! Enfin il y en a toujours un, ça peut être un ou deux... [...] par exemple c'est moi et Yannick, [...] mon collègue [...], nous on aime bien jouer avec eux, tu vois... après les autres aussi ils aiment bien jouer avec eux, en fait, on fait un petit peu des roulements... enfin ça se fait... ça se fait naturellement en fait, genre s'il y en a déjà deux qui jouent, moi je vais... je joue pas quoi... j'arbitre, par exemple... ça se fait naturellement. »

### Faire le zouave avec eux - Marine

« Oui, plus jeune, je ne savais pas... j'avais pas forcément trop le côté pédagogie. Du coup, j'avais parfois peur d'être trop zinzin, juste zinzin et de rien leur apprendre et là, j'étais déçue de moi. Mais aujourd'hui, avec du recul, je me dis, « *c'est aussi important et c'est aussi important de juste faire le*

*zouave pour libérer des trucs pour... »* Si tu parais plus fou qu'eux, ils vont se lib.. ils vont se lâcher parce que... [...] Oui. Ils vont dire « *putain, mais tu es vraiment dingue en fait* ». Du coup, ils ne vont pas avoir peur du ridicule. On va se dire : « *oui, vas-y, elle l'a fait au milieu de Wadors, devant tout le monde, bon vas-y, on peut essayer de le faire* », tu vois. On leur doit bien ça. Si toi tu le fais, ils auront envie de le faire. Si tu ne le fais pas, c'est que eux aussi, ils sentent que du coup, il y a un truc qu'il ne faut pas faire. Du coup, pourquoi ils le feraient si toi tu n'as même pas envie de le faire, ils ne voient pas l'intérêt de le faire [...] Oui. Voilà, l'animation c'est ça. C'est accompagner, faire avec eux. »

#### 4.4.5 (6.2.1.4.5) - Règles et activités dites dangereuses

##### Un lancer de couteau encadré - François

« Oui je pense ça serait pareil à part avec des ados, par exemple des activités, une activité, par exemple, couteau, le lancer de couteau, imaginons des grands couteaux, tu fais une activité ados, t'as juste à dire : « *ouais les couteaux vous les lancez juste tout droit et il y a personne qui va les chercher tant que tout le monde n'a pas lancé ses couteaux* ». Si les règles, elles sont posées, tout le monde respecte ces règles, t'es sûr qu'il va pas y avoir de blessé. Après, c'est pour ça qu'il faut des règles\* parce que si, imaginons qu'il y a quelqu'un qui va chercher son couteau et il y en a un qui lance mal, c'est là qu'il va y avoir des blessés. Du coup, si tu fais des règles, même s'ils sont quatre à tirer leurs couteaux et qu'il y a une personne, ils peuvent être à droite à gauche, si tout le monde est derrière, c'est comme quand on fait des activités du tir à l'arc, c'est exactement la même chose, tu peux faire tirer quatre enfants en même temps, tant qu'il n'y a pas personne derrière. Tout le monde va chercher ses flèches en même temps, tu sais qu'il y a pas d'accident. »

##### Règles dans l'activité - Davy

« Oui ! Il y a des interdictions. Il faut qu'on fasse attention à ce qu'on fait, il faut rester dans tout ce qui est dans « l'attrait », voilà, à la sécurité de la personne, à la sécurité des biens. On ne va pas, par exemple, se dire « *Eh bien, c'est cool, il y a une falaise là, à descendre* ». « *Eh bien, c'est bon, tu as 3, 4 cordes. Bon ! Allez, on les plante dans le sol et on descend quoi* », non. La descente en rappel, c'est encadré. Il faut... voilà ! La descente, si on fait une descente en canoë sur une rivière, c'est encadré, il y a des sécurités. Si on fait telle activité assez physique, on peut faire une activité paintball par exemple, on le fait, il y a un règlement de sécurité à connaître et à faire appliquer quoi. »

##### Si on se sent capable... - Loïc

« Bah... ça dépend, si on me dit un saut en parachute, non j'irais pas le faire... mais, ouais tout est une question de... de dosage... dosage entre ce que nous on se sent capable de faire, ce qu'on se sent capable de faire avec les enfants... qu'on a avec nous... et euh du risque réel de la... de l'activité... genre, faire du tir à l'arc, oui c'est... c'est dangereux... il y en a un qui peut se louper et tirer dans l'œil de son copain ou... faire de l'escalade, ça peut être risqué, un enfant qui se blesse, qui tombe... un enfant... mais, si on balise bien... si on balise bien tout ça et qu'on est sûr de ce qu'on fait... bien sûr le risque zéro n'existe pas mais on peut... on peut en théorie faire des activités assez risquées... tant que tout est bien préparé et qu'on est sûr de soi... qu'on est sûr de ce qu'on a fait, on peut... on peut y aller... on peut y aller on peut faire des activités risquées... tout est une question de préparation et de... d'anticipation de ce qui va arriver. [E : D'accord. Et c'est quoi le « *risque réel* » ?] Le risque

réel... [E : Vous avez employé ce terme-là.] Bah, c'est... par exemple... euh, ouais... je me suis peut-être mal... mal exprimé, c'est euh... par exemple, faire une activité... une activité « arc » en... en... en théorie ça a beaucoup plus de chance d'amener à... une... à une blessure qu'une activité « enfilage de perles » donc c'est ça... enfin ce serait la... la proportion de risque de... de l'activité en question, plutôt... plutôt que le risque réel, ouais. [E : Hum ok... et vous en faites quoi de cette « proportion de risque », justement ?] On la prend en compte quand on fait l'activité, justement... on est encore plus vigilant... on réfléchit encore plus à l'avance à ce qu'on va faire, ce qui va se passer... et... et au risque, justement... à ce qu'on va... ce qu'on va rencontrer comme risque, tu sais que si tu fais une activité à risque, il faut qu'on réfléchisse... qu'on réfléchisse « *bon, qu'est-ce qui peut leur arriver ?* » ... ils peuvent se blesser, ils peuvent se perdre, ils peuvent... ils peuvent s'évanouir, ils peuvent... il faut prendre tout ça en compte et réfléchir à justement ce qu'il va... ce qu'il va arriver... ce qui peut arriver... donc c'est là, plus l'activité est... est risquée, plus on prépare la chose... et peut-être plus on est regardant sur qui on amène aussi. [...] »

#### 4.4.6 (6.2.1.4.6) - La réussite de l'activité

##### L'activité Slim décolle - Laurie x2

« Enfin généralement, les risques que tu peux prendre, c'est peut-être bidon, mais c'est dans l'activité que tu proposes. Enfin, des fois, tu prends des risques, tu dis « *clairement je propose ça* », mais ça ne va pas marcher. [E : Ça, ça arrive alors ?] Ouais, ça arrive. Et des fois, tu proposes un gros flop, et des fois tu dis « *j'ai bien fait parce que ça a vachement bien marché* ». Et des fois, il y a des activités où tu es prêt à parier dessus que ça ne marche pas du tout, mais des fois dans les activités je me dis « *vas-y, c'est des grands, ils ne vont pas aimer ou ils sont trop grands pour ça* ». Et, je me dis « *je le fais quand même* » et au final ils adorent. [E : Ouais ! Tu as un exemple de ça ?] Une fois ah oui ! Là, la slim c'était avec des assez grands quand même, eh bien des 8, 8-11 ! Je me suis dit : « *les 11 ans, ils ne vont pas aimer quoi, la pâte à prout, voilà, ce n'est plus de leur âge* ». En fait, ils ont kiffé quoi. En fait, peloter un truc tout gluant et tout, ça ne leur a pas dérangés hein ! [...] Ils sont retournés en enfance, et au final ça leur a plu. Voilà ! Après, je ne prenais pas de risque par rapport aux plus petits. Enfin les 8-9 voilà en soi, les 8 ans surtout j'étais sûre, mais après les plus grands, ils commencent à être considérés comme des grands, des ados et tout le tralala. Je me suis dit « *Mais non ! Ça leur a plu* ». [...] Au centre de Chambon, c'est à Serge-Gainsbourg. [...] Là, cette semaine. C'était... [...] Jeudi. Oui, c'était jeudi matin. [E : Tu étais toute seule à encadrer cette activité ?] Ouais ! Moi, j'étais toute seule. Et vu que c'était en fait, enfin c'est là où je prenais entre guillemets un risque, c'était un grand jeu. Donc, il y avait 3 stands et les enfants devaient passer sur tous les stands. Donc, ils n'avaient pas le choix en fait de l'activité. Ce n'est pas que je leur proposais de faire ça et qui voulait venait non, c'est (rires) c'est ils passaient quoi. Ils étaient un peu obligés d'une certaine manière de le faire. Mais ça leur a plu. [...] Ils repartent avec leur slim. Le soir parce que si je leur avais laissé... c'était le matin. Si je leur avais laissé toute la journée, je ne donne pas cher de leur petite boule-là. Ça aurait parti dans les cheveux ou je ne sais où ? Mais du coup, je leur ai donné le soir pour qu'ils l'amènent chez eux. [...] [E : Et quand tu as fait le slim, tu t'es dit quoi à ce moment-là ?] Eh bien, en fait, j'avais une petite appréhension de un pareil là, j'ai pris un risque aussi parce que ce n'était pas la bonne colle. Et, je n'avais pas testé l'activité avec cette colle-là. Je me suis dit « *ça tombe, ça ne va pas marcher du tout !* ». Enfin ça ne va pas faire la bonne pâte parce que j'avais lu si on prenait d'autres colles selon les colles, ça ne marchait pas. Et en fait, la directrice n'avait pas trouvé la colle que je lui avais



demandée. Et je n'ai pas pu la... Enfin, on me l'a dit que la veille, je n'ai pas pu la tester, on est rentrés hyper tard et je n'ai pas pu. Du coup, je me suis dit « *ça tombe !* ». Donc, j'avais déjà l'appréhension de ça. En plus de ça, je ne savais pas si ça allait convenir aux 10-11, donc j'étais un peu stressée. Après généralement, le stress, je fais en sorte de ne pas le faire ressentir aux enfants. Après, notre rôle aussi c'est aussi de vendre l'activité. Si tu es là à leur montrer que tu hésites, c'est sûr que... Alors que si tu leur montres que tu es sûr de ton activité, eh bien au final ça passe. Ça s'est bien passé, ça leur a plu au final. [E : Et toi, tu étais sûre ou tu te... ?] Ah, eh bien non ! Je n'étais pas sûre, mais j'essayais de leur montrer que j'étais sûre (rires). Je n'étais pas sûre du tout, mais je leur ai montré que j'étais sûre. »

Le jeu du loup garou : « *au final, ce risque-là, il était quand même bon à prendre* » - Tiffanie

#### x4

« Eh bien, oui, vis-à-vis des enfants, il faut l'accepter. Eh bien, par exemple, on prépare l'activité, s'ils n'aiment pas. Enfin, quand tu prépares l'activité, tu n'es pas certain qu'ils vont aimer. Pourtant tu la prépares, et après, s'ils n'aiment pas, tant pis tu laisses tomber. Tu ne vas pas leur faire un cinéma « *oui, j'ai passé une heure hier soir à la préparer* ». Donc, on l'a fait, tu vois, tu n'es pas certain qu'ils accrochent, et puis après... Enfin, tout à l'heure, quand j'ai lancé le loup garou, c'est moi qui ai commencé. Je me suis dit « *peut-être, ils ne vont pas du tout accrocher et tout* ». J'ai dû les motiver. Et en fait après, quand on en a reparlé, tout à l'heure après le goûter « *c'était trop bien le jeu et tout, on le refait ?!* ». Je me suis dit « *bon, au final, ce risque-là, il était quand même bon\* à prendre* ». J'ai des collègues qui m'ont dit « *vous faites un loup garou, ce n'était pas bien, ils ont 6 ans et tout* ». J'ai dit « *écoute, moi j'ai envie d'y jouer, je fais toujours des plus petits. Donc, sinon, je n'y joue jamais* ». J'ai dit « *vas-y, on peut le tenter* ». Puis, au final, je me dis « *je le recommencerai* » parce que donc oui, tu n'es jamais certain de ce que tu proposes mais tant pis... (rires) ce n'est pas trop grave quoi. [E : Non, toi, ça n'a pas l'air de te déranger plus que ça ?] Non. Moi ça ne me dérange pas personnellement. [E : Ça ne te dérange pas ou c'est quelque chose que tu recherches ?] Eh bien, bonne question ! En fait non, ça ne me dérange pas. Je pense non. Après je réfléchis, non c'est quelque chose qui ne me dérange pas parce que même dans la vie je suis comme ça. Ouais, je fais des trucs, après je me dis « *tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas* ». Si pour moi c'est bien, je le fais. Après si quand je me pose les questions, je me dis « *eh bien, je peux le faire* », après tant pis, si ça passe, ça passe, si ça passe pas, ce n'est pas trop grave. Tout à l'heure, avant le loup garou, en fait, c'est parce qu'il y en a un qui connaissait qui le proposait en plus, et j'y avais pensé à le faire. Donc, j'avais dit à ma collègue « *qu'est-ce que tu en penses sur le jeu ?* » Je suis quelqu'un de plutôt effacée en retrait en disant « *je te laisse gérer* » et tout, j'ai dit « *eh bien écoute, moi j'ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c'est n'importe quoi, on arrête* ». Et au final, eh bien, j'ai vu que ça passait, je l'ai regardée, je lui ai dit « *qu'est-ce que tu en penses ?* » Elle m'a dit « *non, c'est bien* », j'ai dit « *on continue* », voilà ! Après, on aurait vu que ça ne passait pas, on aurait arrêté. Puis pour tout, c'est comme ça. Enfin, je veux dire demain, ils m'auraient dit « *oui, je sais faire du vélo* » on serait allés sur le terrain de bmx, au final, j'aurais vu que c'était n'importe quoi, j'aurais dit « *tant pis on arrête* », c'était pareil, question de bon sens, et puis voilà, super. Tu gères comme ça quoi. »

Études Québécoises : Bilan - Sébastien x2

« ... Ouais, donc, à la fin, on a peut-être 4-5 activités à faire dans le projet d'animation. [...] [Un

exemple ?] On commence, on la fait demain matin. Et c'est... La discrimination, j'ai pu me renseigner aussi sur des professionnels qui ont réalisé ça au Québec et tout ça. Donc, en fait, je reprends, et puis, je fais ça un petit peu à ma sauce. Donc, en fait, on va faire une matinée, c'est-à-dire que cette matinée-là va être consacrée à la discrimination, c'est-à-dire qu'on va apprendre les enfants. Je vais mettre... je crois que la taille moyenne des... puisque moi, je m'occupe des 6-8 ans, pardon, j'ai oublié de le préciser. L'âge moyen, c'est peut-être... enfin la taille, c'est peut-être 1 mètre, moi je vais dire une bêtise, 1 mètre 30. On va mettre 1 mètre 30 et expliquer aux enfants que ceux qui sont au-dessus d'1 mètre 30, en fait, ça a été su par les professionnels, ça a été su par les professionnels que, qu'en fait ils étaient moins intelligents. Puis, si c'est au-dessus d'1 mètre 30, ils étaient moins intelligents, les négliger un petit peu. Enfin, ils étaient inférieurs que ceux qui étaient en dessous, plus petits d'1 mètre 30. Et donc, suite à ça, on va donner une chasuble aux enfants qui sont au-dessus d'1 mètre 30, donc les « moins intelligents ». Et pendant toute la matinée, en fait, on va faire en sorte, nous les animateurs, que ceux qui sont en dossards, ils mettent un petit peu de distance de côté. C'est-à-dire que ceux qui sont plus intelligents, les plus petits, ils vont avoir... ils vont aller 5 minutes, 5 minutes en récré avant tout le monde, enfin, avant ceux qui sont en dossard. Ils vont aller à la cantine avant les autres, ils vont aller... Enfin, ils vont avoir le ballon à l'extérieur, et ils vont avoir plein de choses, plein de choses supplémentaires comparé à ceux qui ont un dossard. Et on va faire ça toute la matinée. Et après, on va faire un bilan. Je voudrais faire un bilan aussi, déjà de la première journée comment ça... Et puis, le lendemain, deux jours après, je voudrais inverser les rôles. C'est-à-dire qu'en fait, je veux dire « *je me suis trompé, en fait, les plus intelligents, c'est les plus petits* ». Et là, ils vont échanger les dossards. C'est super intéressant de voir et d'interpréter ce que je vais voir, parce que... Est-ce qu'ils vont faire la même chose pour se venger ? Ou est-ce qu'ils vont faire : eh bien non, j'ai vécu cette chose-là, donc je ne vais pas le refaire aux autres. Donc, en fait, tout dépend du bilan que je vais en tirer avec les enfants. Mais, tout ça, il va y avoir une préparation. Là ce soir, on va préparer tout ça pour demain quoi. [...] Oui. Oui, oui [on va le faire]. Ah oui, eh bien, de toute façon, pourvu que ce soit dans le projet péda sur la discrimination des jeux, donc on a l'autorisation en quelque sorte de faire ces jeux-là à l'intérieur. Eh bien, après oui, on va vraiment faire le jeu à 100 %. Après, ce qu'on cherche, vraiment c'est peut-être au moins une réflexion de l'enfant qui se pose peut-être... Au moins, s'il se pose une question, ce serait déjà ça, et qu'à l'intérieur, ça, tu fasses quelque chose en disant « *waouh, ok* ». Et après, faire découvrir aussi aux enfants qu'on peut faire la discrimination sur la couleur de peau, sur la couleur de cheveux, sur les yeux, peu importe. On peut faire la discrimination sur tout, sur les personnes qui sont un peu plus costaudes ou trop maigres. En fait, c'est ça notre but. Notre objectif, c'est au moins un enfant peut-être sur deux ou je ne sais pas, ou ça ne va peut-être pas marcher, on ne sait pas. Mais au moins c'est d'essayer puis d'essayer de mettre ça à plat quoi. [E : Alors tu dis ça marche ou ça ne marche pas, qu'est-ce qui te fera dire que ça marche ?] Eh bien, en fait, pour moi, ce serait le bilan, c'est-à-dire le bilan de fin. Si je vois les enfants, même au deuxième jour, quand ils vont inverser les rôles, ce que j'aimerais voir c'est que quelqu'un qui va porter le... quelqu'un qui ne va pas avoir le dossard, va se dire : « *Sébastien, j'ai vécu ça hier. Moi par contre, je refuse et je m'y oppose* ». Et là, on va dire « *ok, on a peut-être gagné, peut-être sur un enfant* » ou après, il peut dire « *moi je le mets et maintenant c'est à moi d'avoir les privilèges aujourd'hui. Et donc, je me laisse aller, puis je pointe les autres du doigt comme ils l'ont fait pour moi* ». Pour moi, ce ne serait peut-être pas une défaite parce qu'ils vont peut-être apprendre quelque chose, je ne sais pas, on va voir, mais, mais en tout cas, oui j'espère qu'il va y avoir peut-être un changement ou quelqu'un qui va se détacher du lot pour... pour voir tout simplement que... qu'il y aura plein dans la discrimination quoi, que c'est vrai. [...] [Pour le bilan ?] Oui, bien sûr [je sais comment ça va

s'organiser]. Les bilans, c'est... On fait des bilans à chaque activité pour avoir le ressenti des enfants, c'est important, même en tant que professionnel déjà puisque pour se dire qu'est-ce qu'il faut rechanger, est-ce que l'activité les a plu, qu'est-ce qu'on va changer si on doit refaire la même activité ? C'est vraiment pour nous. Puis, c'est un intéressant de prendre le temps aussi et donner la parole aux enfants pour écouter leur ressenti sur ce qui s'est passé. »

### La rançon du succès - Quentin

« [E : Ouais, ok. Alors quand tu dis « ça prend » ça veut dire quoi ?] Ça... Ils prennent comparé au jeu d'avant quoi... tu vois que ça... c'est... c'est plus fluide. Ils s... ils comprennent plus rapidement, puis ils y arrivent... donc ça a pris... Pis s'ils sont à fond dedans... ils sont excités, ils sont énervés, c'est que ça a pris quoi... s'ils s'investissent à fond, c'est bon... [...] Pour les calmer ? [...] Ça dépend hein !!! Si tu fais une compétition, tu fais un gagnant, un perdant... t'en as certains qui vont... qui vont se moquer d'autres... d'autres mauvais joueurs... donc ça dépend, faut savoir les calmer aussi là-dessus... il y en a des petits qui aiment pas perdre, comme tout le monde hein... donc, tu... tu leur dis « c'est bon c'est qu'un jeu hein »... « il a rien gagné hein ! »... « il a rien gagné non plus lui hein ! » « Il a juste trouvé des musiques et toi non !... donc c'est pas grave, tu le battras sur autre chose hein ! »... »

### « On essaye de les occuper pour ne pas que ça soit marcher pour dire marcher » - Laurie x2

« Généralement, en randonnée, on essaye de les occuper pour ne pas que ça soit marcher pour dire marcher et rentrer au centre. Si on voit qu'ils sont vraiment fatigués et que c'est possible, on a des sortes de... enfin on a des navettes, des minibus... »

### Jouer avec le hasard - Thibault

« Bah du coup, le meneur de jeu, enfin... du coup c'était moi, je gérais le plateau et j'avais un système de « cartes chance », enfin il y avait un sy... c'était la gestion du plateau, voir qu'il y avait pas de... de triche et puis, enfin leur dire... bah c'est tel jeu, enfin les guider en fait... pour que le jeu, il reste structuré. [...] Bah... enfin, j'ai mal... enfin au début, je voulais faire une partie avant avec les animateurs pour justement qu'ils comprennent bien le jeu et on n'a pas eu le temps de le faire, et je pense qu'on aurait dû le faire, parce que... enfin du coup, à chaque fois qu'ils lançaient le dé, ils tombaient sur une case, enfin... le... la... la traversée du plateau, je le voyais pas du tout comme ça, alors qu'au final, enfin... il y avait plein de cases... ou c'était un peu un piège, enfin tu retournais sur l'autre case, du coup, ça t'empêchait, enfin... Je pense que ouais du coup, j'aurais dû faire une partie d'essai pour... après c'est le hasard hein, je sais bien, les cases sur lesquelles ils sont tombés, c'est le hasard, parce que c'était avec un jeu de dés donc... [E : Hum, hum. Ah oui... Oui... Ah ça aurait pu aller beaucoup plus vite s'ils avaient fait des plus gros chiffres !?] Bah pas forcément, enfin, ça... ils pouvaient faire « deux »... enfin, ils pouvaient faire « deux » par exemple, tomber sur une question, répondre bon à la question et puis... repartir avec l'objet, et puis après, ils auraient fait « quatre » et « trois », ils seraient retombés sur une question, ils auraient eu bon à la question... bah les questions, elles étaient peut-être un peu dures du coup... Euh il y avait une case, en gros, c'était la case un peu « malchance » où là, ils perdent un objet, donc, je leur reprenais un objet. Du coup, je pense que cette case-là et le fait que les questions elles soient un peu dures, ça a fait durer le jeu. Mais bon... c'est pas plus mal, parce que je trouve que les jeux où il y a des questions, des moments, elles sont trop gnagnan en fait. Du coup, enfin là, ils ont trouvé les bonnes réponses, mais ça les faisait quand même un peu réfléchir et c'étaient pas des questions gnagnan quoi, enfin ça demandait un peu de

réflexion et puis... et puis bah voilà, s'ils connaissaient pas, tant pis ! Enfin, ça arrive des fois de ne pas connaître... Je trouve que bien souvent les jeux où... enfin où il faut répondre à une question, bien souvent, les questions elles sont mais... gnagnan, enfin... pas du tout de leur niveau et... et c'est toujours : « *c'est bien, t'as gagné ! Vas-y !* », alors que là non du coup, je voulais quand même deux - trois questions pièges où c'était vraiment dur et... il fallait qu'ils réfléchissent quoi.\* [E : Et le fait qu'il y ait une notion de hasard, c'était... c'est quelque chose à... auquel tu tenais ?] Bah oui. Oui. Enfin, du coup c'est... il y a du hasard, mais de l'autre côté, c'est aussi, enfin... ouais, si, il fallait... fallait une part de hasard pour... pour garder le côté où... où tout le monde pouvait gagner en fait, du coup avec le hasard. Parce que bon, du coup, les équipes, elles étaient faites aussi de façon à ce qu'il y ait deux enfants un peu plus petits, donc entre six et neuf ans et deux enfants plus grands, qui eux, pouvaient déjà répondre aux questions plus facilement et... puis après c'est pareil, au niveau des petits jeux, c'étaient des jeux où... bah ce... certains jeux, c'étaient les plus petits qui pouvaient se mettre en avant, et certains jeux, c'étaient les plus grands qui pouvaient se mettre en avant. »

#### 4.4.7 (6.2.1.4.7) - Matériel protégé, matériel protecteur

##### Ranger son matériel - Cédric

« Puis, ça commence à se lancer les pions, *et cætera*, c'est un peu des mauvais joueurs. Vraiment, après, ce n'est pas de manière quelqu'un qui a frappé une autre personne, c'est vraiment de manière un peu le matériel, on va dire, des jeux de société en question, c'est plutôt ça à faire attention. Parce que le souci c'est... au moment, ce qui se passe, c'est que... c'est comme le joueur au tennis, celui qui sait jouer, il sait ramasser, il sait ranger, parce que souvent, des fois, le problème, c'est qu'il joue mais il prend matériel. Mais il ne ramasse pas forcément, il ne ramasse pas son jouet. Son jeu de société, il ne range pas, donc ça c'est aussi la chose à faire attention, parce que c'est vrai c'est toujours ces temps-là où ils prennent un jeu, et puis après, ils ne savent pas où il est passé. »

##### Activité et conditions matérielles (dégradation des chaussures et sollicitation énergétique) -

##### Loïc

« Hum... bah j'en ai déjà parlé, mais c'est la... la remontée de rivière... c'est un événement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, euh... il faut déjà... en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après... après... deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états... ils peuvent se noyer, ils peuvent tomber, se cogner... ils peuvent se casser quelque chose, se... enfin c'est vraiment une activité à risque, en plus c'est assez.. assez euh... assez euh... enfin, ça demande pas mal de... d'énergie et niveau physique quoi, c'est pas... c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez... assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. »

##### Freins vérifiés - Davy x2

« C'est aussi vérifier que les vélos... les jeunes qui arriveront avec leurs vélos seront en bon état, qu'ils puissent freiner surtout. On ne sait jamais quoi. Même si... à l'aller, on va les monter, c'est un peu compliqué, mais lorsqu'on a remonté à l'aller, c'est sur Bois-Cambe, on va les redescendre. Il faut que

les freins fonctionnent plutôt bien parce que si on loupe un carrefour, qu'il y a une voiture qui passe, bon eh bien, c'est un peu compliqué. »

### Usure et faiblesse matérielle - Thibault x2

« Les subventions ! Enfin, du coup les... la... enfin... s... subvention, enfin... préserver, par exemple, les centres aérés de campagne qui peuvent disparaître très rapidement, parce qu'ils sont pas aidés ou alors très peu. Et je trouve ça dommage du coup, et puis... et puis, enfin, au niveau du matériel, enfin... Moi je vois, dans mon centre aéré, il y a très peu de matériel et... du coup, on est ralenti dans enfin... on est un peu freiné dans ce qu'on voudrait faire, parce qu'il n'y a pas de matériel... donc oui, l'apport financier... [...] [Quel genre de matériel...] Ah tout ce qui est jeux de société ou... ou enfin, pistolet à colle pour les activités manuelles, ou enfin... il y a plein de choses, des livres... plein de choses qui pourraient être... parce que moi là je vois... enfin, dans le centre aéré où je travaille, il y a des puzzles, ça fait quinze ans qu'ils sont là, ils ont plus toutes les pièces, mais ils sont encore là quoi ! Parce qu'il y en a pas d'autres et que du coup, enfin... en fait c'est un peu... un peu, enfin inutile de laisser un puzzle avec pas toutes les pièces, mais... bah si on jette ça, il n'y a plus rien quoi ! C'est ça ! [...] C'est racheté chaque année, mais par petite... enfin, c'est renouvelé un petit peu par un petit peu quoi. »

## **4.5 (6.2.1.5) - Le milieu, les espaces**

### 4.5.1 (6.2.1.5.1) - L'extérieur

#### L'incertitude acceptée des sorties - Marine

« Oui, [l'incertitude] je l'accepte complètement. Après, est-ce qu'il y a des moments où j'accepte plus... Les sorties. Je ne suis jamais... Tu vois, un jeu, je sais comm... quelles sont les règles et si j'ai prévu d'aller le faire sur le terrain de foot, voilà, quelles sont les limites, les trucs et tout, et c'est moins risqué. Mais une sortie, déjà le voyage, comment ça va se passer ? On est déjà incertain, on ne sait pas. Après, une fois là-bas, est-ce que les choses sont déjà calées, pas calées, comment ça va se passer ? Après, voilà, comme on est sortis, c'est un peu ce que vous avez envie de faire... « *Qu'est-ce que vous avez envie de faire ?* » Je suis incertaine de ce qui va se passer, mais pourtant, j'adore y aller. »

#### Ailleurs est incertain - Pierrick

« Oui, par exemple, en itinérance, on ne peut pas tout prévoir de toute façon. Donc, au bout d'un moment, même si tu n'as pas envie, tu es obligé. Donc, au bout d'un moment, moi, je me suis fait, et puis, l'incertain fait partie de nos séjours maintenant. Donc, on a « *aujourd'hui, les gars, il faut qu'on aille dans le centre-ville, on ne sait pas encore ce qui va se passer* », voilà. Et puis, ça rajoute du piment quoi. Voilà, là, en Italie, on était à Milan et on est partis sur les îles une journée. Voilà ! Ma directrice, elle m'a juste dit « *on va sur les îles* ». Ok, on va visiter les îles et tout. Finalement, on s'est rendu compte que les îles étaient toutes petites et qu'il n'y a rien à visiter. On n'avait rien préparé. Mais, improvisation. Hop ! Allez hop ! Défi photos ! Vous avez 40 minutes pour faire 5 photos, voilà. Et puis, voilà, il y en a certains qui font que... les jeunes sont là, et puis bimbimbim, ils courent et c'est cool quoi. L'incertain, laisse aussi la place, des fois, il y a de bons moments d'improvisation. Ouais ! Moi,

j'aime bien improviser. Ouais ! L'improvisation, je trouve ça trop cool. Parce que c'est là où tu te rends compte des talents de comédiens des animateurs. C'est génial ! Des fois, on voit qu'il y en a qui sont nuls, mais ils jouent quand même le jeu, mais ils sont nuls. Tu vois bien que c'est très joué, mais voilà, ils jouent le jeu et c'est trop drôle quoi, on se marre bien. »

#### « *Moi, l'incertitude je déteste ça* » - Steve

« Ah non ! Moi, l'incertitude je déteste ça. [E : C'est vrai ?] Ouais. [...] Enfin, j'aime bien quand tout est bien préparé, on sait où on va. Eh bien, justement, je n'aime pas laisser les choses au hasard quoi. Tout ça vient par la préparation de... toujours la même chose, la préparation et la surveillance *et cætera*. Il faut s'imaginer tous les scénarios possibles, mais l'incertitude non. On ne peut pas laisser... l'incertitude, ça peut nous amener vers du danger ou un échec \*. Donc forcément, c'est... Il faut tout mettre en place pour éviter l'incertitude. Eh bien, justement, on prépare son activité ou en étant toujours vigilant sur le groupe, les enfants *et cætera*. Ouais de laisser de l'incertitude, non ce n'est pas possible. [E : Non ? Toi tu essayes qu'il n'y en ait pas.] Voilà ! Le moins possible. Après, ça peut toujours arriver quoi. »

#### L'extérieur et l'inconnu - Steve

« [E : Quand tu dis « *préparer les lieux* », ça veut dire quoi ?] Enfin, les repérer quoi. Savoir où on va et ce qu'on peut y trouver là-bas. Si jamais dans les parcs, il peut y avoir, je ne sais pas, des drogués qui ont laissé des seringues. Ça peut arriver ce genre de choses. C'est vrai qu'on ne pense pas forcément, les jeux, on va jouer là. Et puis, dans un buisson, il va se blesser avec une seringue ou il va se planter avec pour jouer, ou je ne sais pas, et ça peut être très grave. [E : Vous faites comment quand c'est comme ça, alors... enfin... vous allez voir ?] x2 Généralement, on connaît quand même les lieux à risque. Après généralement, à force avec le temps, on sait où on peut aller et on sait où on peut pas aller. Donc, on va généralement toujours aux mêmes endroits. Donc, on les connaît. On va rarement dans des lieux inconnus. Après, oui, sinon, c'est simple, c'est faire un petit tour des lieux, de voir ce qu'il y a rapidement, chercher un terrain adapté aux jeux qu'on va faire aussi. Par exemple, on ne va pas faire une balle aux prisonniers en plein milieu d'un bois, avec des arbres au milieu du terrain, ou des trucs comme ça. Il faut que le jeu soit adapté au lieu. [E : Et quand c'est comme ça, vous allez voir avant et vous choisissez le jeu, ou bien vous choisissez le jeu, et puis...] Non, on choisit le jeu et après, on prend le lieu. Enfin, généralement, dans un parc, c'est divers, il n'y a pas... tu vas avoir une prairie quelque part, tu vas avoir des arbres. Ouais c'est logique aussi quoi. Après, si vraiment c'est un endroit qu'on ne connaît pas, on va peut-être aller repérer avant, on va y aller une première fois, on va y aller un truc un peu rassurant on va essayer d'aller voir un peu plus loin, s'il y a un moyen de jouer ailleurs. Mais d'abord, on va sur les lieux qu'on connaît. [...] Eh bien, le camping généralement, enfin le directeur va voir les lieux avant. Donc, s'il choisit le camping, forcément c'est qu'il pense que c'est un endroit sécurisé, adapté aux enfants. Enfin, le directeur ne va pas prendre un camping s'il juge lui-même que c'est dangereux et qu'il peut y avoir des accidents. [E : Oui, ok ! Et vous, vous n'y allez pas avant quoi.] Non, non, non, on découvre les lieux sur place. Mais, généralement, enfin, c'est pareil, c'est du bon sens. Le directeur va pas nous amener à un endroit où il y a une falaise à 100 mètres des tentes quoi. C'est logique. »

## Menu canin - Sébastien x2

« Ouais, un moment, enfin qui s'est passé et que... Enfin, on était près du moulin, et puis, il y a un petit... enfin je ne sais pas si ça répond à la question, mais un petit s'est fait mordre par un chien. Ça répond un peu à la question ou pas ? C'était un moment très critique (rires). Et donc, à la fesse (rires). Et on courait, tout ça, puis il y avait un chien qui était attaché avec sa maîtresse quoi, et puis, il y a un enfant qui est passé derrière, et le chien, il s'est retourné, et puis, il l'a croqué à la fesse. Pour moi, c'était... Eh bien, j'étais très inquiet quoi. Et donc, il y a eu une grosse démarche à faire. Pareil, la directrice nous a accompagnés, il y a eu une grosse démarche à faire. On devait voir les vaccins du chien, et tout ça, c'était un soir assez tendu. En plus, la dame n'était pas... [...] Et donc, oui, c'était un moment assez critique. [...] Oui, la dame n'était pas... Enfin, les parents, donc c'était une petite fille qui avait son chien et elle s'est fait mordre, et puis juste après, elle est partie. Justement, on connaissait un enfant qui la connaissait, il savait où elle habitait. Donc, la directrice s'est déplacée pour aller voir la dame, juste pour demander au moins le carnet de vaccins du chien quoi, parce qu'il y a un protocole à faire. Et après, on doit aller aux urgences et tout ça, avec... Et donc, en fait, eh bien, elle s'est un petit peu fâchée, c'était assez tendu. Elle ne voulait pas donner le carnet du chien et elle s'est montée un petit peu en tension. Et puis, bon, on lui a clairement dit qu'on a rien contre le chien, on ne fera absolument rien, des démarches quoi que ce soit. C'est un accident, mais nous, on veut s'assurer de la sécurité de l'enfant quoi, parce qu'il y a une morsure de chien quand même. Et après, on lui dit « *si ce n'est pas nous, malheureusement ça sera la gendarmerie qui vient le chercher* ». Après plusieurs minutes de paroles, on a su trouver un petit terrain d'entente, puis on a pu faire les démarches et tout ça. C'était un... Il y a eu quelques points de sutures. C'était un petit peu ouvert quand même. Et les parents ont été très, très sympas. Ils ont compris, c'était un accident et... Mais bon, c'était très, très compliqué. Mais tous les ans, de toute façon, on a des histoires comme ça. Eh bien, on a eu hier au camping, il y a un gamin, un enfant, pardon, qui s'est ouvert le bras. Hier aussi, il y a un enfant, il s'est ouvert la main. Enfin, mais bon, ce qui est important en tant qu'animateur, c'est d'avoir ce petit réflexe-là de dire « *je ne reste pas là comme ça, c'est qu'on a le protocole à faire* ». On était en sortie en plus, donc ce qu'on a fait, c'est qu'il y a un animateur qui s'est détaché... On a appelé les pompiers, ils sont arrivés. Il y a un animateur qui s'est détaché, qui est parti à l'hôpital avec cet enfant-là. Et donc, après, on a appelé la directrice. La directrice a appelé les parents, on a fait tout le nécessaire. La directrice a rejoint l'animateur à l'hôpital, ils ont fait les papiers nécessaires. Il est arrivé avec deux ou trois points de suture, un bandage. Parfait, on a remis les papiers. Et tout ça s'est très bien passé quoi. Je veux dire qu'il peut se passer plein de choses, mais c'est avoir le réflexe et quoi faire aussi. »

[...] « Eh bien, donc, dans l'animation si j'ai pris des risques non ? [...] Mais je n'ai pas... enfin, là j'ai peut-être une fois, mais je n'ai pas forcément de choses-là qui me viennent à l'esprit où j'ai peut-être... si par rapport à la morsure du chien, je m'en veux parce que je pense que j'aurais peut-être dû dire à la personne... On commençait à voir le chien, en fait, qui commençait pas à aboyer ou à grogner quoi, mais à être un peu perturbé de voir autant d'enfants courir. Et j'aurais dû, moi ou mes collègues, on aurait dû peut-être prendre les choses en main en disant « *écoutez, votre chien, est-ce que ça vous dérange ? Puis, il y a des enfants qui arrivent, ça ne vous dérange pas de partir ou de mettre une muselière ou quelque chose comme ça quoi.* » Et je m'en suis un peu voulu, parce qu'en réfléchissant bien, je pense qu'on a tous une part de responsabilité. Puis, moi, il était là-dedans, j'aurais dû faire le nécessaire auprès de ça quoi, mais voilà ! Et après, ça c'est fini assez bien, et je pense que ça m'a fait grandir, et puis, la prochaine fois je ne ferai pas la même erreur. »

## L'incertitude des sorties - Cédric

« Quand on fait des sorties, il y a toujours un peu d'incertitude. Il y a toujours de l'incertitude mais après... ça dépend s'il y a beaucoup d'incertitude après. [E : Il y a quoi comme incertitude, tu dis, dans les sorties ?] Eh bien, que ça soit aussi par rapport à la santé des enfants, on ne sait pas trop comment ils peuvent réagir quand on fait des sorties. Et puis, incertitude, c'est plutôt un peu les contraintes extérieures, c'est comme j'ai expliqué auparavant, donc ça c'est l'incertitude. Mais bon, après, si c'est mesuré, et puis, contrôlé, après, il y a toujours... »

## « Sécurité ++ dès qu'on est à l'extérieur » - Sébastien

« Mais moi, sécurité ++ dès qu'on est à l'extérieur quoi, comme j'ai pu le dire. »

## La mer monte (Le milieu inconnu) - François

« La sortie mer, déjà c'est une soirée, c'est une sortie compliquée, puisque c'est beaucoup de préparation tout ça et franchement, oui, c'est cool parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ne connaissent pas enfin, ou qui découvrent ou qui redécouvrent, mais qui sont pas allés souvent. Du coup, ouais c'est cool. Bon après, la baignade, c'est compliqué, mais déjà juste le fait d'être sur le sable c'est déjà bien. Nous, on avait fait un truc avec des frites justement. On a fabriqué des trucs pour justement qu'ils se baignent quand même. On a fait par groupe où des animateurs les tenaient. Donc, ça faisait un petit carré délimité où ils avaient les pieds, où ils se baignaient un petit peu. Même ça, ils ont, c'était quoi 10-15 minutes, mais juste ça, tu voyais le sourire sur la gueule des enfants. Du coup, c'était cool, mais après, c'est une sortie compliquée, parce qu'il faut gérer. Il y a de la route. Du coup, les enfants commençaient à s'énerver tout ça. T'arrives là-bas... Nous, on avait posé un camp justement pour pas que les enfants se mélangent avec des rubalises tout ça sauf qu'on n'avait pas pensé que la mer allait monter tout ça. Du coup, il fallait tout redéplacer en urgence tout ça. Du coup, c'est une sortie pas facile la mer, mais les enfants, ils kiffent du coup. Ouais c'est ça l'important. »

## Attention : Mer ! Parcs ! - Omayma

« ... Si tu vas à la mer et que... et que enfin, je sais pas euh pfff... enfin, que les conditions de sécurité, qu'il y ait pas assez d'anims et qu'ils veulent quand même y aller, pour faire plaisir aux enfants, pour moi c'est pas possible... bah déjà j'accepte pas, parce que la mer, c'est pas possible, si déjà la piscine c'est 1 pour 8... et que là, à la mer, pour que l'enfant il se retrouve dans l'océan, dans la bouche d'un requin... (rires) non merci quoi ! Donc, ouais, non peut-être que ça... ouais, non ça c'est... tu vois, c'est q... un truc que j'accepterais pas... Si t'as un taux encadrement... même si t'as... t'as deux-trois enfants en plus, mais que tu veux quand même faire plaisir aux enfants... Franchement, je prône la sécurité euh... je me dis « là, la sécurité... ouais, ils vont être tristes 5-10 minutes, de pas aller à la mer, mais... enfin dans l'eau, mais euh... on va leur faire plaisir autrement quoi... ». La sécurité ouais, non, c'est primordial ! [E : Et ça change quoi, que ça soit la mer ?] Non, mais je dis la mer, parce que moi, pour moi la mer, c'est... faut vraiment... c'est une sortie qu'il faut... qu'il faut bien encadrer. Oui, parce que la mer, parfois t'as beaucoup de monde... généralement, bah t'as un groupe d'enfants... Voilà, tu sais pas... t'as toujours des enfants qui veulent « ah ! là-bas, il y a des crabes ! »... ils vont y aller, du coup il faut être à l'affût de tout... Donc, quand tu vas dans l'eau, et que t'as... et que tu veux y aller, parce que même si t'as plus (davantage) d'enfants pour moi c'est pas possible... Si t'as un nombre d'enfants précis, avec lequel tu dois aller dans l'eau... C'est que.. voilà quoi, c'est que tu peux pas veiller sur un



enfant de plus. Si la loi elle te dit ça, c'est que voilà, c'est pas possible, tu peux pas... si c'est 8 enfants, tu peux pas y aller avec 10 enfants. Sinon dans la loi ce serait 10 enfants... tu vois ? »  
[...] « On va dans un... à la mer par exemple, bah je vais être... plus euh, tu vois... plus à l'affût de tout. On est toujours à l'affût de tout, parce qu'avec les enfants, on sait jamais, tu vois, faut toujours, tout regarder, tout... être très vigilant... mais quand tu vas... ou dans un parc d'attraction, pareil... quand tu vas dans un parc d'attraction, faut être hyper... voilà, partout... tu sécurises tout, mille fois plus, t'as toujours peur d'en perdre un, il y a énormément de monde, la foule et tout... eux ils sont euphoriques, du coup il faut toujours... Ouais, faut être à l'affût de tout, ouais... Ouais, les grandes sorties quoi. Hum. »

### Mer, parc... le milieu et l'animateur - Laurie

« Après, un environnement où les risques sont beaucoup plus fréquents, c'est aussi la mer, parce qu'éh bien, pareil, bon après, il y a toujours... On ne peut pas se baigner s'il n'y a pas un surveillant de baignade, enfin un maître-nageur. Mais pareil, à la mer c'est vite arrivé, enfin, les enfants, forcément, ils sont tellement excités qu'ils sont beaucoup plus disciplinés donc... [E : Moins ou plus ?] Plus. Non, moins ! Oui voilà, moins disciplinés. Après en soi, on essaye toujours de prendre... sur la sécurité de l'enfant, en tout cas, on essaye de prendre le moins de risque possible, et de toujours faire en sorte qu'il n'y ait pas d'accident qui arrive. [E : Oui. Si j'ai bien compris, selon toi, c'est l'environnement qui joue.] Qui joue, oui. Et aussi forcément l'encadrant, enfin l'animateur. Je veux dire, si l'animateur n'est pas assez, comment dire, enfin s'il ne surveille pas assez ou s'il est inattentif clairement, forcément on met en danger l'enfant. Enfin, lors d'une sortie, par exemple on va sortir à la Mer de sable, qui est un parc d'attraction, si on n'est pas attentif. Un gamin qui part, c'est vite arrivé. Ça c'est aussi à nous de bien faire gaffe à nos enfants quoi. [E : Donc, c'est les deux ?] Oui, c'est les deux : l'environnement et l'animateur en tant que tel. [E : Donc, l'animateur doit... il fait quoi par rapport à l'environnement, enfin, il s'adapte à l'environnement ?] Voilà ! Il s'adapte à l'environnement et fait en sorte que l'enfant prenne le moins de risque possible, et aussi faire en sorte d'être vigilant à tout risque qui peut arriver. »  
[...] « Mais quand tu sors dans un parc d'attraction, c'est de se perdre pour moi. Pour un animateur vigilant, ce n'est pas censé arriver, se perdre. »

### Des grands espaces et des oublis : les parcs (Sortir, ça exige plus d'attention, de vigilance) - Marine

« Oui, un anim qui oublie un gamin dans un parc d'attraction. Il dit : « *oui, je ne sais pas, je ne comprends pas. Je lui avais dit qu'il devait me suivre* ». Le gamin avait sept ans. Perdre un gamin dans un parc d'attraction c'est chiant. [...] Je lui ai imposé d'aller le rechercher. J'ai ramené tout le monde au bus et je lui ai dit : « *maintenant, tu te démerdes, tu fais le tour du parc* ». [Le gamin], il s'en est même pas rendu compte. C'est nous, deux autres anims qui ont dit : « *Il est où ?* ». Je ne sais plus le nom du gamin. « *Il est où Nathan ?* », « *Il était là* », « *Non, il n'est pas là* », « *Je lui ai dit qu'il devait me suivre...* », « *Ah oui, il ne l'a pas fait...* » [...] Il l'a retrouvé aux toilettes. [...] Oui, on est parti avec. On ne serait pas partis, sans de toute façon. Il l'a retrouvé aux toilettes. Le gamin l'attendait pour le rendez-vous d'avant. Il est quand même bien le gamin. Il ne s'est pas barré. En pleurs. Pas cool. [...] Oui. Il pensait qu'on était partis sans lui. Trop mal. [...] Je me suis dit que le parc d'attraction, c'était vraiment de la merde avec les gamins. (rires) Grosse sortie, mais grosse sortie qu'ils peuvent faire avec leurs parents. C'est une journée chiantie où tu fais des files d'attente. Oui, ça en jette un peu

dans leurs yeux, mais la plupart, ils peuvent le faire avec les parents ou avec l'école, à la fin, ils se démerdent, mais en centre, c'est un peu chiant. Il y a moyen de faire des grands jeux un peu fofous qui les marqueront tout autant. Si tu fais ça, vraiment surdimensionné, il y a moyen de les marquer. Ce n'est plus folichon qu'une journée en parc d'attraction... qui coûte cher et qui est vraiment risquée quoi, [par rapport] au fait de se perdre, mais surtout au fait de... Tu es vigilant sur des trucs et finalement, tu as fait trois attractions dans la journée. C'est chiant. [On avait emmené] tout le centre. [...] Un bus. 60. C'était un petit centre. C'était à Le Houx. [...] Oui, oui, l'anim [s'est fait remonter les bretelles]. C'était sa première expérience d'anim, mais je crois qu'il a arrêté après. Oui, il avait fait deux – trois trucs comme ça dans tout le centre. »

### Sortir... du champ de vision - Indra

« Tu amènes des jeunes au 14 juillet, évidemment, tu es dans une foule tout ça, c'est plus difficile d'avoir un œil sur tout le monde. Du coup, les situations où tu n'as pas les jeunes tout le temps en *visu*. Mais en même temps, il en faut quand même... »

### Vertige(s) - Thibault x2

« La prise de risque ? [...] J'ai dû me repousser un peu... non ? [...] Oh bé si j'en ai une !... (rires) il y a pas très longtemps !... j'étais donc à la SATED, c'était activité « accrobranche ». Donc, j'avais une enfant qui aime pas, enfin qui... supporte pas être prévenue trop à l'avance, de ce qu'elle va faire l'après-midi et pas de bol, elle a été mis au courant à six heures, par un gamin qui verbalisait en fait. [...] Six heures du matin, elle s'est réveillée et là le gamin il lui a dit : « *on va à l'accrobranche cet après-midi* », et donc du coup, la v'là partie... elle répétait « *l'accrobranche...* », tout ça. Donc on arrive à l'accrobranche, alors toute la journée, elle m'a dit : « *je veux pas aller à l'accrobranche...* », tout ça. Au final, elle était super contente d'aller à l'accrobranche, sauf que moi, j'ai le vertige ! Et elle était pas trop à l'aise, elle était contente, mais elle était pas trop à l'aise... et au bout du troisième atelier, donc c'est un pont de singe, elle traverse et là elle tombe ! (rires) Et là, j'ai dû aller la rechercher au milieu, enfin pour la resoulever pour qu'elle se remette sur le pont de singe sauf que bon moi, j'avais le vertige... (rires) donc, c'était pas simple du tout. Et ouais... avec le vertige, franchement... donc, on s'y est pris à deux, on a réussi à deux, mais tout seul, j'aurais jamais pu réussir. Et pendant dix minutes, j'étais tout seul avec la gamine qui montait en pression, parce que (rires) bah elle était tombée du truc et que... elle était pas vraiment à une position très confortable... (rires)... et moi qui étais là (rires) en train de trembler comme une feuille pour la remonter, donc oui, vraiment pas simple ! [E : Toi non plus, t'étais pas dans une position confortable quoi... ?] Oh ouais non, moi je... enfin plusieurs fois genre... Après, elle était... elle était tenue, donc je pouvais la lâcher, mais dès que je sentais que j'allais tomber, je remettais mes deux mains sur le... (rires) Ouais... après, elle était... elle était tenue quoi, donc... Mais ouais... (rires) sur ce coup-là, je faisais pas le malin. [...] [C'était] là, à la SATED, ce séjour-là, août, c'était en Normandie. [...] Oh, il devait y avoir pfff... cinq mètres ! (rires) Ouais ! (rires) [E : Oui et... Ouais, toi, t'as le vertige ?] Ah ouais, ouais ! Enfin... j'ai le vertige. Je peux faire de l'accrobranche, il y a pas de problème, mais quand je suis concentré sur mon truc tout seul... enfin là quand t'as... quand tu te concentres pas toi-même, tu te concentres sur l'enfant que t'as, c'est plus compliqué quoi. Donc ouais, tu dois vraiment mettre de côté ton appréhension pour déjà rassurer le gamin, et puis... ouais, donc ouais, c'était un peu... bon ça a duré cinq - dix minutes, mais j'étais vraiment pas fier. [E : Hum, et il y a un... quelqu'un qui est venu t'aider ? Un animateur ?] Oui, parce qu'en gros, du coup, c'est un animateur, un enfant, et un animateur... enfin, l'enfant est

toujours... il a toujours un animateur de chaque côté. Bon du coup, le premier ani... l'animateur de derrière, il aidait une autre personne qui était à peu près dans la même situation... donc il est venu qu'après quoi. Bon donc au final, après, elle est descendue par l'échelle (rires), il y a un mec qui l'a détachée tout en haut, puis elle est redescendue... et elle a arrêté. [...] Ah ouais, non, c'était... [E : Parce que vous avez pas réussi à la remonter ?] Si, on a... enfin, on a réussi à la remonter, mais une fois qu'elle était tombée, c'était fini pour elle, enfin... elle voulait plus poursuivre le parcours quoi. Oui, on a essayé, essayé, mais... [...] Bah moi je me suis dit « *comment on va faire pour pouvoir descendre ?* » (rires)... parce que bah le parcours d'accrobranche, c'est... tu... tu mets ton mousqueton au début, et puis tu l'enlèves à la fin quoi. Là, on était en plein milieu, je me suis dit « *mais comment on va faire pour... pour finir le truc ?* ». Parce que je savais pas qu'il pouvait l'enlever et puis la redescendre, enfin... après, je savais qu'il y avait un mécanisme comme ça, mais... là, c'était en plein milieu de l'atelier, donc, il fallait soit repartir de l'autre côté, soit repartir... Donc au final, elle a réussi à repartir d'un côté et à redescendre, mais ça a mis un bon moment. [...] On était euh... six anims pour quatre enfants ! (rires) [...] Ouais ! (rires) Ouais, ouais... donc vraiment, un anim, un enfant, un anim un enfant... et puis, on était comme ça sur le parcours quoi. [E : D'accord. Et... parce que pour le séjour, il y a combien d'enfants ?] Il y a douze enfants pour euh... dix-huit anims. Mais donc du coup, trois au repos qui comptent pas... [...] Ça fait quinze. Douze anims plus trois aides. [...] [Ces enfants-là, ils y sont allés...] parce que c'est des enfants qui n'ont pas trop de problèmes de motricité, parce qu'on peut pas envoyer un gamin qui ne marche pas très bien sur un parcours d'accrobranche... et puis parce qu'ils ont pas d'appréhension avec le vide, enfin c'... ils ont pas de vertige, ils ont pas... ils ont pas peur. Donc, ça a marché à moitié, puisqu'il y a un gamin qui a pas du tout voulu le faire. En fait, avant il faisait les parcours d'accrobranche, il avait pas le... peur du vide et là, il a pris peur du vide, donc il a refusé totalement. Et puis, bah moi... l'enfant que j'avais qui est tombée. (rires) Donc du coup, ils ont arrêté, puis après, on a continué avec ceux qui aimaient bien. [E : Elle a fait quoi, elle a glissé en fait ? Ou elle a...] Bah oui, en f... oui, en fait c'est ça, enfin c'était un pont de singe, donc avec juste des cordes et juste une... un câble pour se tenir en fait, donc c'était pas si simple que ça quoi. Donc du coup, bah au bout d'un moment, le fil... elle a voulu se pencher sur le fil, mais comme il y avait qu'une prise, bé elle est tombée quoi. [E : Ouais, d'accord. Et euh... enfin, après coup, ça s'est pa... vous... passé comment ? Vous... T'en as reparlé avec elle, ou... ?] Ah non, après... une fois qu'elle est descendue, elle était très contente d'être descendue et de l'avoir fait ! [...] Mais non après, voilà quoi. Donc, quand elle est descendue, on l'a vraiment applaudie, on en a fait des caisses, on lui a dit : « *c'est bien ! Toi au moins tu l'as fait* »... et puis alors après, elle était très contente ! Bon, moi, j'ai dû rester sur le parcours d'accrobranche, je l'étais un peu moins ! (rires) [...] [Et pendant ce temps-là, les autres enfants] ils continuaient le parcours. [...] Bah il y en avait une qui était ralentie, parce qu'elle était derrière... mais c'était... c'est une gamine qui est capable d'attendre, et... donc il y avait pas trop de problème, et puis les autres ont continué leur parcours, puis ils en ont refait un deuxième après ! »

### Le camping près de chez vous - Tiffanie

36« Ici, j'ai fait des campings maters, mais en fait on reste dans les locaux. Donc, on a quand même un certain confort en gros, même si on avait des tentes derrière. Voilà, il y a des toilettes ici. [...] L'an dernier, on l'a refait cette année sauf que cette année, ils ont dormi dans leur dortoir parce qu'il pleuvait. Donc vu que c'est des petits, on n'avait pas envie de les faire galérer sous la pluie et d'être dehors quoi. »

#### 4.5.2 (6.2.1.5.2) - Dans les structures

##### - Des endroits risqués ?

###### Le muret, comme lieu repéré - François

« Bah dès qu'il y a blessure. Ou dès qu'il peut y avoir blessure d'ailleurs. Le risque, par exemple un truc tout con, il y a le muret là-bas, on leur interdit de monter dessus, enfin ils peuvent être assis dessus, mais jusqu'à l'équilibre. Pourtant le muret, il est grand comme ça, mais il suffit qu'ils fassent le con dessus pour qu'il y en ait un qui tombe et qui se fracasse la tête, ça peut aller très vite. Moi, c'est ça la limite, dès que tu peux jouer, dès que tu te fais pas mal, dès que tu peux pas te faire mal, tu fais tout ce que tu veux. Dès que tu commences à faire un truc où il y a la possibilité de se faire mal, après tu peux te faire mal en faisant tout et n'importe quoi, mais dès que tu provoques pas le truc, par exemple tu peux courir et prendre une branche, tu peux très bien tomber et te faire très très mal... Pour moi, provoquer sa blessure ça va être par exemple marcher sur le muret. Je sais très bien qu'ils peuvent le faire 10 fois sans se faire mal, mais il suffit d'une fois pour là, il y a plus de risques de se faire mal. Voilà, c'est ça la limite un truc où tu dis : « *ouais, il faut réfléchir* ». Là ils peuvent se faire mal, du coup, il vaut mieux pas le faire. »

###### Le Synthol - François

« On a un planning poste. En fait, c'est des plannings, c'est 30 minutes-30 minutes. Il y en a un qui est placé dans la garderie, un dans la cour, un à la porte et, je sais plus, un au Synthol. Le Synthol, on dit que c'est là où ça fait mal. Du coup, c'est là où il y a le plus de monde des fois, il voit qu'il y a plus d'aide. Il a besoin de plus d'aide il va là-bas. »

###### Les vécés étaient fermés de l'intérieur (frontières) - Quentin

« On est toujours obligés de les surveiller... les toilettes, par exemple on n'a pas le droit de fermer la porte à clé. [E : Ah bon ?] Non. Parce que s'il reste enfermé, bah... il va rester enfermé... et il pleure, il fait une crise de nerfs bah t'arraches la porte ! Ça m'est déjà arrivé d'arracher la... une porte ! En camping à Poissino, c'était au stade, donc on avait mis les tentes sur le stade... la petite elle s'enfer... elle va aux toilettes dans les vestiaires de foot... c'était des vieux vestiaires... elle s'enferme, elle reste bloquée... t'en... bah j'entendais derrière, elle cri... elle pleurait, elle se met à taper partout... j'ai arraché la porte quoi ! »

[...] « Non ! On est obligés d'être là avec eux. Obligés de les surveiller... tou... toujours obligés d'avoir un œil sur les enfants. Pour ça que tu fermes pas la porte dans les toilettes parce que tu peux avoir un œil sur lui, limite... [E : Ah ouais ? Euh elle est fermée quand même ?] Elle est fermée, mais je veux dire tu mets ta main comme ça quoi (il montre ses deux mains mimant le fait de coincer la porte) [...] Ouais. Comme ça t'as tes doigts entre deux et puis bé tu... voilà. Mais t'es obligé de les surveiller constamment... [...] Partout ! Constamment surveiller un enfant... »

###### « *Il y a tout qui est fait pour les enfants* » - François x2

« Au niveau sécurité, après c'est comme j'en ai parlé tout à l'heure, sécurité avec le matériel, c'est quand il y a du matériel dangereux, il faut le surveiller, mais après sur le centre, il y a tout qui est fait pour les enfants quoi. [...] À la limite, le plus dangereux au centre c'est les portes, c'est parce que

c'est des grosses portes, ils pourraient se coincer les doigts, mais sinon, il y a tout qui est fait pour... Les tables sont arrondies. Il y a rien qui... Après, on peut toujours se blesser, il y a toujours un truc pour se blesser, mais il n'y a pas de truc, tout ce qui est dangereux, déjà, ça doit être hors de portée des enfants, par exemple on a des trousse pharmacie, ça doit être hors de portée des enfants. »

### Aménager les espaces - Charlotte x2

« Ouais, en tant qu'animateur, d'adapter ses salles, je trouve que ça, ce sont les animateurs qui le font, d'installer ses salles et de faire en sorte que ce ne soit pas dangereux pour les enfants, que ce soit adapté à leur âge, de pouvoir faire différents espaces, de sécuriser. »

[...] « [E : Quand tu dis « *aménager la salle* »...] C'est-à-dire que pour que « *tout soit sécurisé* », pas qu'il y ait des couteaux de table qui se baladent, des cutters qui traînent aussi sur les tables « lorsqu'on n'en a pas eu l'utilisation », d'aménager l'espace pour faire en sorte que ce ne soit pas « *dangereux* ». Tu sais qu'il y a des espaces parfois, bon après... Souvent on est dans des lieux plutôt adaptés : des écoles ou des choses comme ça, donc c'est déjà relativement adapté. Mais voilà des coins de table qui traînent, des meubles, des choses qui sont au milieu du passage, sur lesquelles l'enfant peut tomber ou des choses comme ça. Ça fait aussi partie de la sécurité. Voilà ! Mais souvent, on a quand même des salles relativement adaptées déjà de base. [E : Ces coins de table qui traînent, comment on fait pour ne plus les faire traîner ?] On les bouge. On les met dans des coins. Mais, c'est ça. Quand on va créer différents espaces, ils vont faire qu'un espace, il va être fluide, il va être adapté pour les enfants, ils vont pouvoir circuler librement sans que ce soit dangereux pour eux. »

### Ici, ils peuvent tomber - Maëva

« Oui. Oui, oui. Tant qu'...on jette un œil de temps en temps... s'ils sont capables, pareil, ils... Tant qu'à l'extérieur il y a rien de dangereux. Si on prend l'exemple du parc... c'est de l'herbe oui... ils peuvent tomber mais... Oui, bien-sûr qu'ils peuvent jouer. C'est des enfants, il faut qu'ils jouent, (rires) et qu'ils courent dans l'herbe... »

### Pierrick et la jugeote - Pierrick x2

« Après, les activités de genre « le facteur n'est pas passé » et tout si on peut le faire sur l'herbe quoi. Parce que ça court... Un dérapage est vite arrivé, mais sinon... voilà, c'est juste, encore une fois c'est de la jugeote. Tu ne vas pas faire un truc où il fait 35° dehors, tu ne vas pas les laisser sous le soleil en train de courir une heure parce que tu fais un PRV [Poules, Renards, Vipères], et que... non tu as privilégié un jeu sous l'arbre. Et puis, voilà quoi. »

### Lieux pour jouer - Steve

« Généralement, on connaît quand même les lieux à risque. Après généralement, à force avec le temps, on sait où on peut aller et on sait où on peut pas aller. Donc, on va généralement toujours aux mêmes endroits. Donc, on les connaît. On va rarement dans des lieux inconnus. Après, oui, sinon, c'est simple, c'est faire un petit tour des lieux, de voir ce qu'il y a rapidement, chercher un terrain adapté aux jeux qu'on va faire aussi. Par exemple, on ne va pas faire une balle aux prisonniers en plein milieu d'un bois, avec des arbres au milieu du terrain, ou des trucs comme ça. Il faut que le jeu soit adapté au lieu. [E : Et quand c'est comme ça, vous allez voir avant et vous choisissez le jeu, ou bien vous choisissez le jeu, et puis...] Non, on choisit le jeu et après, on prend le lieu. Enfin, généralement,

dans un parc, c'est divers, il n'y a pas... tu vas avoir une prairie quelque part, tu vas avoir des arbres. Ouais c'est logique aussi quoi. Après, si vraiment c'est un endroit qu'on ne connaît pas, on va peut-être aller repérer avant, on va y aller une première fois, on va y aller un truc un peu rassurant on va essayer d'aller voir un peu plus loin, s'il y a moyen de jouer ailleurs. Mais d'abord, on va sur les lieux qu'on connaît. »

### Herbe et béton - François

« Dehors, t'es dans l'herbe tout ça, par exemple, sur les chemins en béton. Ils ont pas le droit de courir, c'est des trucs cadrés parce que sur un chemin en béton, si tu tombes là, c'est sûr tu saignes, tu t'ouvres, alors que tu tombes sur l'herbe, voilà, là où il y a beaucoup moins de risque de se faire mal. C'est là où il y a plus de risque, c'est là qu'il faut interdire. »

### Surpopulation (Trop d'enfants dans un espace restreint) - Steve

« [E : Et pareil, le gymnase, tu sais pourquoi vous ne l'avez pas ?] Le gymnase, je ne sais pas. J'avais demandé au début du mois si... Enfin moi, j'ai... dans mon planning, j'avais prévu des activités dedans. J'avais demandé au début du mois si c'était possible de l'avoir, on m'a dit « *Non ! Ce n'est pas possible !* ». Après, j'avais redemandé, mais je ne me rappelle plus pourquoi. Tandis que, eh bien justement à Honoré, il y a des gymnases, c'est... enfin, il faut les réserver quoi. Mais, si on les réserve, on l'a quoi. On prend le bus, on va dans le gymnase, et puis voilà, on fait notre activité. S'il pleut, on n'est pas obligés de rester tous dans la même salle, surtout enfin à 40 toute une journée. Si la journée est pluvieuse, il y a le préau. Mais pareil, enfin, le préau, on est 4 groupes, on peut pas tous l'avoir. Si la journée, il n'y a que de la pluie toute la journée, 40 dans une salle là-bas. Les enfants, il faut les comprendre aussi. Enfin, ils sont humains, tu ne peux pas laisser 40 dans une petite pièce comme ça. Ce n'est pas humain de faire ça, que ce soit pour eux ou pour nous. Ce n'est pas des conditions satisfaisantes. [E : Non ! Et donc, vous ne le faites pas ? Les mettre à 40 là-bas ?] Eh bien, on évite. Donc, au maximum, on éclate les groupes. On se répartit, on crée plusieurs activités en même temps pour permettre justement de fluidifier le groupe pour qu'ils ne soient pas tous ensemble à 40 en train de jouer au même jeu. Mais après, enfin, si on n'a pas le choix, on s'adapte. On essaye de trouver des solutions. »

### Démophobies - Charlotte

« Les conditions qui peuvent amener de l'insécurité, les lieux où il y a beaucoup de monde. Beaucoup de monde, je trouve que c'est difficile quand on a un groupe d'enfants, c'est vite insécurisant même si on essaye de maintenir la sécurité. Je trouve quand même que pour les animateurs c'est stressant. »

## - Affordances

### Des affordances particulières à la SATÉD - Thibault

« Il y en a qui sont là pour tenter et qui se rendent vite compte que c'est pas fait pour eux... des animateurs qui font des boulettes, enfin des... des choses qu'ils n'auraient pas dû faire et que du coup, des moments, ça a un impact plus important que ce qu'ils auraient pensé. [...] Comme pfff... comme laisser des couches sales dans la chambre, par exemple... où nous, on va arriver avec un

enfant et l'enfant va prendre la couche et il va jouer avec la couche qui est sale, et du coup, bah il va falloir amener... aller laver l'enfant, alors que c'est pas nous qui avons laissé la... la couche traîner dans la chambre, donc... Des moments, ça a des répercussions, (rires) alors que ce n'est pas de notre faute quoi. »

[...] « Hum, hum. Et à la SATÉD ?] Bah un peu plus du coup... enfin c'est... après, c'est entre nous, enfin... avec l'enfant, on va lui expliquer à pas traverser sur la route comme ça, mais du coup, c'est vraiment à nous de veiller tout le temps à ce qu'il... à ce que ce soit sécurisé quoi. Hum. [E : Plus qu'ailleurs ?] Plus qu'ailleurs oui. Je pense qu'on fait vraiment beaucoup plus attention, enfin déjà il y a des choses qui... par exemple en centre aéré normal, on va pas faire attention au lavabo quoi. Là, on va faire attention au lavabo parce que bah... ils peuvent très bien laisser le lavabo ouvert ou jouer avec l'eau en pleine nuit, ou... [...] Ouais, ouais ! du coup, même avec les... les toilettes, enfin... Si, oui, il faut faire beaucoup plus attention à... [E : Parce que les toilettes, qu'est-ce qu'ils risquent ?] Bah pfff... ils peuvent jouer avec l'eau, pareil hein, jouer avec la chasse d'eau, jouer avec l'eau. Du coup, enfin... pareil dans les couloirs, les issues de secours, en général, on n'y prête pas trop attention, c'est un peu la porte où on part s'il y a un incendie, et là, les issues de secours, enfin c'est une porte comme une autre pour un enfant autiste et ils peuvent s'échapper en pleine nuit par cette porte quoi. Donc du coup, il... on est plus vigilants sur des choses sur lesquelles on prêterait pas attention habituellement quoi. [E : Tu dis, « ils peuvent s'échapper », ça... ça arrive ? C'est arr... c'est arrivé ?] C'est pas encore arrivé depuis que... depuis que je suis là. J'en ai entendu parler. »

[...] « Oui... (il grimace) Euh... pfff... bah même descendre les marches, c'est un point de vigilance particulier quoi. [...] Oui, parce que du coup, il y a des enfants qui sont pas à l'aise au niveau de la motricité, donc du coup, enfin, c'est entre le moment où il descend les marches et le moment où il est en bas, enfin on a été dix fois plus concentré que si ça avait été un gamin en centre aéré quoi. [E : Oui. Oui. Oui, c'est un moment où tu dois être vigilant particulièrement quoi... ?] Bah c'est l'un des moments, il y en a tellement après hein... [E : Oui, il y en a beaucoup ?] Oh oui. Oh oui, oui, oui. Bah la nuit par exemple, aller faire le tour, voir s'il y a personne qui est tombé de son lit... qui soit tombé de son lit quoi... Euh... la douche, c'est pareil, là c'est enfin... surveiller les enfants qui sont pas... qui ont pas trop de motricité, bah là c'est pareil, c'est un moment où on est super vigilant, parce que... enfin avec l'eau, ça glisse. [...] Oui, hum c'est vraiment... Les repas, c'est pareil, enfin c'est... si on ne fait pas attention, les enfants, ils peuvent vite se retrouver à s'étrangler, parce qu'ils ont mangé trop vite ou... bon après tout bêtement, parce qu'ils ont avalé de travers comme... comme un autre, mais des fois, c'est parce qu'ils ont avalé trop vite ou alors ils ont ingéré quelque chose qui ne se mange pas, ça arrive aussi. (rires) [E : (rires) Donc il y a beaucoup de mo... il y a plusieurs moments comme ça, de vigilance ?] Oh oui ! Oh oui, oui, même... enfin, même à n'importe quelle sortie extérieure, enfin... il y a des enfants à la SATÉD qu'on est obligés de... de leur donner la main, parce qu'ils auraient vite fait d'aller se retrouver dans l'eau, en train de... en... parce qu'ils veulent aller dans l'eau, enfin parce qu'ils sont attirés par l'eau et si on les lâche, ils peuvent aller direct dans l'eau quoi. [E : Ah oui... Et tu parlais des marches, enfin... par exemple, les marches, qu'est-ce que tu... t'es vigilant à quoi ?] Bah du coup, enfin... à voir si l'enfant, il a besoin qu'on le tienne par la main ou qu'on se mette face à lui si jamais il... il penche, enfin ou il va... il est mal appuyé sur son pied et puis il peut tomber vers l'avant, donc du coup, on reste devant, enfin... Après, enfin... il y a des enfants où ils ont pas besoin qu'on leur tienne la main, c'est juste une attention particulière, parce que... enfin... il a plus de chance de tomber qu'un enfant... un enfant ordinaire quoi. [E : Oui, d'accord. Quand tu dis qu'il y a beaucoup de moments, il y a... il y a vraiment beaucoup de moments ou bien c'est... enfin... comment ça... ? comment... C'est... c'est tout le temps, tout le temps ou il y a des moments moins, ou... ?\*] C'est quasi

tout le temps, mais des moments moins ! Enfin... ça dépend le moment de la journée, enfin je veux dire, si l'enfant, il est dans la salle d'activité où il y a que des jeux où... où il peut pas sortir, où il est dans un endroit sécurisé, là forcément, l'attention elle va un... plus vite diminuer, mais elle reste là quand même, parce qu'il faut être vigilant, enfin... on a vite fait que... par exemple, le gamin il a attrapé les cheveux d'une autre personne ou enfin... il faut quand même toujours être vigilant. Alors, à des moments, moins, par exemple quand on est dans le Trafic et puis que l'enfant, dans le Trafic, il y a pas de problème, il reste assis et il regarde la route, enfin il y a pas de problème... là, forcément, l'a... l'attention, elle diminue, mais en général, non c'est quand même tout le temps... un bon moment de la journée, il y a de la vigilance quoi. »

### Matériel à dispo ? - Mélanie

« Bah... tout ce qui est dangereux, qui va en dehors des règles, enfin... il y a des choses bah je... je le ferais pas, parce que ça peut être dangereux par exemple leur laisser des cutters pour des 7-8 ans, je le ferais pas parce que c'est dangereux, je les connais, il y en a ils sont parfaitement capables de faire n'importe quoi avec... Là, c'est clair je leur ferais pas [...] les activités manuelles, on sait très bien que la peinture ça peut partir très loin parce que la peinture est en libre accès (rires), les matériels... tout ce qui est matériel qui coupe *et cætera* pour tout. »

### Matériel dangereux hors de portée - François x2

« Au niveau sécurité, après c'est comme j'en ai parlé tout à l'heure, sécurité avec le matériel, c'est quand il y a du matériel dangereux, il faut le surveiller, mais après sur le centre, il y a tout qui est fait pour les enfants quoi. [...] À la limite, le plus dangereux au centre c'est les portes, c'est parce que c'est des grosses portes, ils pourraient se coincer les doigts, mais sinon, il y a tout qui est fait pour... Les tables sont arrondies. Il y a rien qui... Après, on peut toujours se blesser, il y a toujours un truc pour se blesser, mais il n'y a pas de truc, tout ce qui est dangereux, déjà, ça doit être hors de portée des enfants, par exemple on a des trousse pharmacie, ça doit être hors de portée des enfants. »

### Pour la sécurité : ranger les objets - Steve

« Points de vigilance, c'est obliger de préparer les lieux, éviter de les mettre en... Enfin, même l'histoire du cutter, par exemple, tu fais une activité manuelle, je ne vais pas laisser mon cutter là, au milieu de la salle, et partir dans le couloir aller chercher ma veste, parce que j'ai froid ou un truc comme ça. [...] Le cutter, si je l'utilise, après je le range, je le mets hors de portée des enfants. C'est des trucs bêtes quoi, qui peut éviter des dangers importants. C'est des trucs tout simples quoi. C'est du bon sens. Généralement, la sécurité, c'est du bon sens quoi ! Moi, ça me paraît logique. Je ne vois pas. Pour moi, c'est logique, tu vois, donc c'est naturel. Je trouve ça naturellement appris. Du coup, je n'ai pas vraiment de... je ne sais pas. Enfin, je pense que c'est une habitude donc. Je ne peux pas te dire vraiment sur quoi je fais vraiment attention. [E : Ouais ! Tu le fais mais... ?] Moi, je le fais sans y penser quoi\*. C'est du bon sens. »

### Donner confiance, avoir confiance - Juliette x2

« Non, enfin après... des fois euh... au coin « trappeur »... il y a des outils dangereux, des fois j'ai un peu peur... Ouais par exemple... de... du coup j'ai un peu peur, parce que moi déjà je sais pas trop les utiliser les scies, les choses comme ça... Je me dis que du coup si moi j'arrive pas trop à les utiliser... comment je peux donner confiance aux enfants et leur montrer comment utiliser... et avoir confiance



en eux du coup... là des fois ça paraît un petit peu compliqué... donc du coup... par rapport à ça, je... des fois je me dis je prends un petit risque si... parce que moi je m'en sens pas forcément capable tu vois... »

### Espaces et sécurité : cirque et affordances - Maëva

« Tu vas me remplacer... C'est ça on est en pause... t'as jamais fait... je te montrerais euh... tout ce qui est possible de faire... avec le matériel qui est mis à disposition... euh je t'indiquerais au moment où je pars euh quels enfants font quoi... et lesquels ont une attente particulière à qui j'ai dit « *oui dans deux minutes on fera ça* », pour que tu prennes le relai... et... je t'indiquerais les différents... hum les différents... les différents espaces... parce qu'après ça dépend des animateurs mais euh par exemple quand c'est boule on aime bien créer un espace d'un côté pour pas qu'ils... il y ait des enfants qui interfèrent et que ça puisse créer du danger voilà. Et après je te dirais de pas t'inquiéter (rires) parce que si tu as pas de compétence, c'est pas du tout grave. Je te montrerais peut-être... bah comment tu dois assurer la boule, même si tu dois le savoir, mais euh, voilà ! Les choses de base, voilà... et puis c'est tout, et puis si t'as trop d'enfants bah faut pas avoir peur à ranger les boules. S'il y a trop d'enfants faut pas avoir peur de demander au sécu d'amener un nouvel animateur... Voilà. [...] Si tu... as beaucoup d'enfants au cirque et que... par exemple que tu as deux boules de sorties... et que forcément il faut assurer les deux boules et... gérer ça, et que tu peux pas du tout gérer tout le reste... que voilà... qu'il y a trop d'enfants... que ça commence à dégénérer, ils se lancent les boules n'importe comment, et que tu peux pas tout gérer, il faut pas avoir peur de dire euh... euh à ceux qui font de la boule « *bah là je peux pas trop tout gérer, ça serait bien qu'on range les boules on les sortira quand il y aura un peu moins d'enfants... vous pouvez repasser plus tard si vous voulez* ». Voilà. C'est une question de sécurité, après... si on l'explique aux enfants bah ils comprennent... et c'est pas frustrant forcément... Voilà. »

### Plusieurs risques = grand risque - Indra

« Enfin, ce n'est pas qu'il en faut, mais c'est qu'elles font partie du quotidien. Donc, il faut juste les accepter, et puis, limiter le risque quand grand risque il peut y avoir. [E : Oui ! Ce serait quoi un grand risque ?] Si c'était avec je ne sais pas... tu prépares le repas, tu es avec des jeunes et que tu as un réchaud avec du gaz, et qu'en même temps tu as des jeunes qui coupent les légumes avec des couteaux, et que tu as un jeune qui dit : « *tu peux venir m'aider à...* », je ne sais pas... « *fermer ma valise...* ». Bah non ! (rires) Un truc comme ça. Après, c'est de voir les priorités quand même. Après, c'est vachement subjectif. Je pense que tu dois t'en rendre compte dans la question sur le risque que tu poses. Je pense que ça varie beaucoup de personnes. »

[...] « Enfin, moi, je parle dans le cadre d'un atelier cuisine, par exemple. Montrer les manières où tu as moins de risque de te couper. Et évidemment, si t'as un groupe de 15, tu ne donnes pas 15 opinels aux 15 gosses, parce que tu ne peux pas avoir les yeux rivés sur 15 enfants. Puis, après, là, l'âge il veut tout et rien dire. Il y a des enfants qui, à 7 ans, ils peuvent... tu sais que tu peux leur faire confiance. »

#### 4.5.3 (6.2.1.5.3) - L'environnement imaginaire

##### **Thème : une évolution inattendue - Alice x3**

« C'était un peu n'importe quoi. Et au final, les enfants, ils ont adoré le jeu de piste. Après, ce n'était pas prévu, mais du coup, le cochon est devenu l'emblème du camp et, en fait ça a pris une dimension qu'on ne s'attendait pas du tout. Puis, ça a très bien marché et du coup, enfin je me souviens qu'on était... On ne s'attendait pas à ça, et je trouve que c'est aussi ça l'animation. Des fois, tu as des idées en tête, et du coup, tu fais des choses. Et, en fait, ça ne part pas du tout dans, enfin, là où toi, tu penses que ça allait partir. Au final, ça prend une autre branche et... Ça prend une autre proportion, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est que les jeunes ils soient contents. Ils ont aussi leur... c'est à eux de créer leur camp, enfin d'orienter là où ils veulent. Après, voilà, c'est un tout petit truc mais je m'en souviens bien. [E : Ça permet ça aussi l'animation alors ? D'avoir des évènements qui, comment on va dire, qui se créent au fur et à mesure comme ça ?] Oui, oui. En fait, je suis juste en plusieurs colocataires, mais ce qu'on aime bien au MRJC c'est de ne pas, d'avoir des grandes lignes mais de ne pas que tout soit écrit en fait, et du coup, en général, on aime bien avoir un fil rouge, enfin, une trame, une histoire sur le camp. Et ce sont aussi les meilleurs souvenirs quand moi j'étais jeune. C'est quand il y avait une histoire du début et qu'au final ça partait sur un truc mais complètement autre quoi. Quand on se souvient de l'histoire de début, ce n'est pas du tout ça, ce n'est pas du tout ce à quoi ils avaient pensé les animateurs. Et ça l'a refait plusieurs fois après. Par contre, c'est difficile de trouver un truc qui, enfin je trouve que c'est difficile de trouver un thème et de le garder. Puisque souvent, on a tendance à faire des trucs avec des personnages et, enfin, difficile de garder le personnage tout au long du camp et tout ça. Mais au final, ce sont des choses un peu plus simples, je pense, qui marchent bien, juste un thème et de laisser les jeunes, eux même, qu'ils s'approprient le truc et que ce ne soit pas trop compliqué pour qu'ils l'apprennent plus facilement. Puis, ce qu'on aime bien aussi, c'est de laisser des... En fait, on fait des plannings où il y a aussi des après-midi de libre, où ce sont les jeunes qui décident de ce qu'ils veulent faire, et ils créent leur activité. On les aide mais c'est aussi d'avoir des moments où c'est aussi des fois des moments où il n'y avait rien de prévu où c'est un temps calme, et au final, il se passe quelque chose. On part sur un truc et je pense, oui, que ce sont peut-être les meilleurs moments, qui n'étaient pas prévu et, au final... Puis, sans trop de matériels, comme ça, ça s'improvise et, oui, c'est sympa ! [E : Ce sont les meilleurs moments pour qui ?] Ah oui, c'est sûr, je ne sais pas ? (Rires). Oui, là, je le dis. Je pense en tant qu'animatrice, oui. »

##### **« Ton projet, ton thème de centre, la décoration, tes jeux t'essayes de les accorder » - Quentin**

« Après tu développes... si ton projet, c'est... ton thème de centre nous on a pris les îles, la décoration bah en rapport avec ton truc... tes jeux t'essayes de les accorder comme ça... c'est vraiment suivre ton... ta drama et ton thème quoi. Après le projet c'est vraiment ce que nous... nous, animateurs et directeurs essayons de mettre en place pour les enfants. Donc, c'est... généralement c'est... une douzaine de pages quoi... qu'on est obligés de connaître. [E : Et ça qui est-ce qui le fait ?] Direc... Soit... c'est la directrice qui te le fait au préalable... elle fait un... un premier jet on va dire... qu'on lit en première réunion et qu'on... on... on note dessus pour le ressortir... prochaine réunion, complé... si nous animateurs on veut rajouter quelque chose dedans, on le dit quoi. »

## Tout est plus beau en musique ? (des limites à la thématique « musique ») - Léa

« ... là par exemple, il y a une journée où il n'a pas fait beau du tout, on a décidé... on avait barricadé une salle, il y a un animateur qui a pris un rétroprojecteur, j'avais pris mon ordi, on avait fait un après-midi ciné en fait. Et c'était le thème musique, forcément, on n'a pas trouvé de dessin animé au niveau musique qui pouvait intéresser, en fait. Et la direction nous avait bien spécifié « *il faut faire un truc avec le thème musique* », et au final, on a mis autre chose. Et oui, je ne l'ai pas fait comme je devrais le faire, mais je pense que pour le coup-là, c'était pour le plaisir des enfants, personne ne voulait regarder un film qui ne les intéressait pas. [...] Pas de musique, c'était un dessin animé, voilà. Et au final, en plus, la directrice est arrivée en plein milieu du film, ce n'était pas de la musique, du coup, oui on s'est fait un peu crier quoi, parce que ça devait être le thème musique et que ce n'était pas respecté. Mais bon voilà. [...] Dans ces cas-là, quand on a un thème, il faut le respecter au maximum. D'habitude, peut-être pas tant que ça. Mais cette année, vu qu'on a changé la direction, elle a voulu que ce soit vraiment dans le détail, au moindre truc, et là du coup, on a fait un peu à notre sauce. On s'est dit « *c'est bon* » quoi. [...] On a regardé Baby Boss, un petit dessin animé sympa. Mais elle voulait qu'on regarde High school musical, une comédie musicale, mais c'est vrai que pour des 6, 7 ans, ils ne comprennent pas quoi. Donc du coup, on a préféré regarder un film plus tranquille, enfin un dessin animé tranquille, où tous les enfants rigolent\* qu'il y ait un truc qu'ils ne comprendraient pas. Surtout qu'High school musical, c'est une trilogie, alors il aurait fallu regarder les trois, ou je ne sais pas, ce n'était pas prévu autrement. Du coup, non, on a regardé un dessin animé, c'est plus sympa. »

## Pirates par-ci, pirates par-là (une limite aux thèmes) - Steve

« On adapte, on va faire des têtes de mort au lieu de faire des croix, toujours dans l'idée de vraiment les garder plongés dans le thème. [...] Eh bien, ce n'est pas sur tous les jeux, mais on essaye d'en faire quand même au moins deux par semaine qui ont rapport avec le thème. Le maximum possible, on essaye quand même de garder dans le thème. Après, pour certains jeux, une balle aux prisonniers par exemple. Après, ça devient lourd aussi si l'enfant, il va commencer à saturer à entendre « pirate » partout. Je pense que c'est bien aussi de souffler, de faire des jeux, mais aussi de garder quand même des jeux classiques sous une autre forme, enfin sous la forme traditionnelle et pas que pirate. Sinon, à la fin du mois, il va détester les pirates si on en parle trop. [...] Ouais [je crois] ! C'est bien de le faire régulièrement, mais il ne faut pas dépasser non plus la saturation. [...] Eh bien ! Par exemple, une fois on avait fait sur le thème du cinéma. Donc, ça nécessitait des tournages et tout. C'était quand même beaucoup de travail. Par exemple, sur les derniers tournages, on commençait à avoir une lassitude. Toujours refaire des tournages ou... c'est vrai qu'à la fin, ça commençait à être dur d'apprécier aussi le thème, le thème nécessitait ça. Forcément, des tournages, ça ne se fait pas en une... on ne va pas faire ça en deux heures de temps quoi. Créer un film, ça prend forcément du temps. Mais, c'est vrai qu'au bout d'un moment, ça peut devenir un petit peu lassant pour l'enfant. C'est compréhensible aussi. [...] Eh bien ! Ça se voit, ils ne sont pas réceptifs. Ils ne sont pas concentrés dans le jeu d'acteur ou ils vont se plaindre derrière « *Ouais ! J'en ai marre ! Je veux faire autre chose !* ». Par exemple, un groupe qui va faire un jeu à côté, il va les regarder. Puis, il ne va pas être concentré sur l'activité. Après, plus sur des thèmes spécifiques comme ça. Après sur les pirates, c'est un truc... ça se ressentira moins forcément mais... [...] Ça reste plus léger que vraiment un tournage, c'est quand même un truc lourd à faire et ça prend vraiment beaucoup de temps. Tandis que les pirates, si on voit qu'ils commencent à saturer un peu, on peut adapter facilement. Tandis que pour cinéma, le film, il faut le finir quoi. Donc, s'ils commencent à... il faut essayer toujours de les entraîner dedans même si ça

devient difficile. On ne peut pas abandonner le film en plein milieu. On ne va pas lâcher une scène dans le film. [...] Non [ce n'est pas évident] ! Ouais ! Il faut arriver à les captiver, il faut toujours créer le désir chez l'enfant. Après, ça peut devenir compliqué au bout d'un certain temps. Après, c'est notre travail aussi d'essayer de les adhérer à nos idées... et faire les activités comme on souhaite. »

### À la guerre comme à la guerre ! (des limites à la thématique « guerre ») - Léa x2

« Ça oui. Oui voilà. Ça par exemple, moi, ça ne me semble pas risqué mais pour le centre aéré, je pense que c'est à la législation aussi, pour eux c'est risqué, parce que ça rappelle tout ce qui est la guerre et ce n'est pas possible. [E : Alors que pour toi ça ne l'est pas ?] Eh bien, après, ça dépend comment on le met en place. Si on met une mise en scène où bien sûr « *oui c'est la guerre, on fait deux équipes, le but c'est de s'entretuer nanana* » là ça va être compliqué. Après, si on parle plus de peinture et de... il faut se toucher avec la peinture, enfin on peut mettre je pense de façon plus pédagogique quoi. Parce qu'au final, le laser game, qu'est-ce que c'est ? C'est de se toucher avec un laser. Je trouve que c'est le même principe. Mais je pense que c'est le fait que ça sorte des balles en fait, qui fait ça, alors que je trouve que ça ne change pas grand-chose, et ça n'empêche pas les enfants de jouer à la guerre à la console, en fait. [...] [E : Non, d'accord, ok ! Et je voudrais comprendre, je reviens sur ce que tu disais sur la façon d'amener le...] ...le jeu. [E : Le paintball, le jeu... Enfin, tu me dis si je transforme ce que tu dis, mais c'est la façon de l'amener qui influe ça, si c'est trop...] Je pense que oui, ça peut influencer... [...] Eh bien, je pense que par exemple, pour tout, même quand on fait des grands jeux, selon comment on va l'amener à l'enfant, l'enfant sera plus motivé ou pas à le faire. Et là je pense que si on amène... Dans tous les cas, l'activité reste la même. Je pense qu'il y a des enfants qui vont plus le voir comme un jeu où il faut se tirer dessus avec de la peinture... qu'il y a un enfant qui va plus penser que c'est comme une guerre. Et je pense que si on l'amène d'une façon où ça va plus être de jouer avec la peinture, ça sera mieux pour l'enfant en fait. Mais après, ouais, enfin, moi je trouve qu'il faut l'amener d'une façon la plus simple et ne pas trop être dans l'excès. Parce que si, de toute façon, dans tous les cas, c'est interdit, donc, c'est vite réglé (rires). Mais je pense qu'ils l'ont... s'ils l'amènent, ouais, d'une façon où vraiment c'est la guerre, il faut vraiment se tuer « *tu es touché, tu es mort* », je pense que... par exemple « *mort* » pour un enfant, c'est peut-être un mot fort. Et dire « *si tu es touché, tu es mort* ». Ça va être plus fort que de dire « *ouais, tu as une tâche de peinture, tu es touché* » ou l'amener autrement, je n'ai pas de mot là mais peut-être de dire je ne sais pas « *tu es touché de la peinture bleue, ça veut dire que tu vas être dans l'équipe telle* » ou un truc comme ça, il faut vraiment y penser, mais plus ludique quoi en fait et pas de manière hardcore quoi. [E : Ouais, parce qu'il pourrait y avoir des excès, c'est ce que tu dis ?] Eh bien, je pense que s'ils ont enlevé le paintball, c'est qu'il y a eu des idées comme ça... De la part peut-être des enfants ou des animateurs, je ne sais pas, mais je me dis que du coup, je ne sais pas, je pense que si l'enfant... je ne sais pas... oui parce que (rires) je me dis qu'au final l'enfant il sait qu'il va faire du paintball, c'est juste la réglementation qui dit que ça fait penser à la guerre, je pense que ça n'encaisse rien. Mais nous en tant qu'animateur, on se doit de ne pas aller dans des propos hard, type « *guerre* » « *sang* » tout ça. [E : D'accord, ok. Parce que ça pourrait amener quoi ?] Des idées dans la tête des enfants [...] et peut-être que, du coup, si on est paintball, s'ils se font toucher, ils vont penser à la guerre dans leur cerveau, ça va monter, on sait jamais quoi. (rires). »

## Les Scouts et *Le Livre de la Jungle* – Davy x2

« De quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu'ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses quoi, tout simplement. [E : Et ces différences pédagogiques-là, c'est quoi ?] Eh bien pour parler... de ce que je connais donc, tout ce qui est l'univers scout, guide et scout d'Europe, on a la branche, la première branche qui est les louveteaux et les louvettes où on plonge les jeunes, les jeunes de 8 à 12 ans dans l'univers du Livre de la Jungle. Alors, ce n'est pas *Le Livre de la Jungle* de Walt Disney même si on a Baloo, Baghera, Kaa, *et caetera*. Mais c'est... et puis, donc, on a Mowgli, voilà le personnage central de l'histoire, et qui... Eh bien voilà, Mowgli va faire les choses pour être un bon petit homme, donc voilà, des choses pour faire grandir les enfants, pour qu'ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie. Ensuite, on a les scouts ou les guides d'Europe, donc scouts garçons, guides les filles, et donc là, ils fonctionnent par patrouille donc ils sont 6, 7. Et voilà, ils se plongent voilà dans les univers, et puis, ils vont s'atteler à différentes choses à savoir : prendre du bois pour construire des installations, ne pas faire n'importe quoi, voilà avec le bois, il faut savoir préserver aussi ce que la nature donne. »

### 4.5.4 (6.2.1.5.4) - Environnement relationnel

#### Alice au Pays des signes - Alice

« Son rôle ? [E : Tel que tu le vois !] Oui, c'est d'encadrer des jeunes, de leur transmettre des savoirs, enfin, des choses qu'il sait, et c'est un échange aussi, je pense, du coup, de recevoir ce que les jeunes ont à apporter. [...] Oui, je pense. C'est de leur faire passer du bon temps, enfin un bon moment à tout le monde, de faire attention à chacun aussi, à chacun et du coup d'être vigilant aussi, à ce qu'il n'y en ait pas trop qui sont à l'écart, ce n'est pas toujours facile, qui ne se sentent pas bien, ça arrive des fois. [E : Ça arrive, oui ?] Oui, ça peut arriver qu'ils ne se sentent pas bien, et du coup des fois, ce n'est pas forcément facile parce qu'il y en a, ils sont parfois nombreux. Du coup, je trouve ça important d'avoir ça en tête, de faire attention un peu à chacun, et de les faire passer un... des bonnes vacances. Après, il y a peut-être des choses où c'est... (rires) [E : Oui, oui, oui. Et comment on fait pour faire attention à chacun comme ça, qu'est-ce que ça veut dire ?] C'est pas forcément... Je pense, il faut quand même essayer de prendre un peu du temps, il faut essayer d'en prendre, c'est important pour ça, les temps en petit groupe. Par exemple, les temps du quotidien et tout ça, où ils sont amenés à s'ouvrir, à discuter, et puis, de faire un peu aussi attention aux signes parce que des fois, ce n'est pas de la discussion, c'est... on voit qu'ils se mettent un peu à l'écart, qu'ils ne viennent pas forcément avec tout le reste du groupe quand il y a tout le monde. Comme c'est tout le monde et que, après, des fois, on doit passer à côté parce que, enfin, on ne peut pas tout percevoir, surtout des signes qui sont comme ça qui sont.. Mais, oui, faire attention à chacun, de prendre le temps aussi de discuter avec chacun. Enfin, de discuter individuellement avec chacun, ce n'est pas forcément évident. Mais par exemple, à une balade, de se mettre à côté de quelqu'un, de discuter avec lui, des fois, oui, on a tendance à aller vers les jeunes qui sont plus à l'aise et qui font plus de choses. Mais, oui, c'est important, je trouve, d'avoir ça en tête. [E : Oui, et pourquoi c'est important ?] Parce que, du coup, ça permet de... c'est pour mieux apprendre à connaître tout le monde, enfin nous, et puis aussi que eux ils se sentent plus en confiance, je pense que ça ne doit pas être trop agréable d'avoir des animateurs qui vont toujours avec les mêmes jeunes et que, toi en tant que jeune, ils ne viennent

jamais te voir. Ce n'est pas très... Ils sont tous là pour la même chose et les prendre tous avec la même... et de l'équité quoi ! »

- Tirillés

**Pions - Sébastien**

« Donc, en fait, si on n'a pas une bonne base solide, j'ai envie de dire, avec l'équipe, avec le groupe où on est, si l'organisation du groupe, c'est éparpillé et tout ça, ça nous rajoute du stress supplémentaire. Et donc, j'ai beaucoup vu d'animateurs qui ont fait des burnout. Ah oui, ouais, complètement (rires) parce que c'est assez difficile quoi, quand on a eu des enfants, c'est... Et puis, après, on a une pression aussi parce qu'on est responsable aussi de leur sécurité et tout ça. Donc, on a une pression supplémentaire quand on part au camping et tout ça. On essaye d'être bienveillant, mais après, c'est... Après, il y a les exigences aussi des parents, des fois, donc après on est confronté aussi aux parents. Et enfin, c'est un milieu où il y a les enfants, il y a les parents, on est le lien, on est au milieu. On est le pion au milieu entre les parents, les enfants et la direction. Des fois, ce n'est pas évident de gérer. Il y a une pression qui arrive, il y a des retours des parents, des fois, bon voilà, un peu négatifs ou qu'il y a des choses qui se sont mal passées ou quoi que ce soit. Et donc, il y a ça. Donc, si l'équipe, elle n'est pas très bien soudée, il y a ça qui arrive. Les enfants qui commencent à être un peu turbulents, donc, après c'est la fatigue psychologique, c'est très difficile. Et donc, après, il y en a qui pleurent et tout ça. Mais ce qui est vachement intéressant, surtout enfin à Calvinet, c'est que la directrice, les directrices sont là quoi. Ils ne nous laissent pas dans un coin, ils sont quand même bienveillants. On dit qu'il faut être bienveillant sur les enfants et la sécurité. Mais, le rôle aussi de nous, de l'équipe, c'est d'être bienveillant aussi envers l'équipe tout simplement, et puis s'assurer que quand on voit qu'il y a un animateur qui se détache, et qui nous paraît peut-être un peu bizarre, ou qui est lassé, ou qui est un peu de côté, notre rôle aussi c'est de faire le premier pas et de ne pas le laisser dans son coin. Parce que sinon, ça va être très compliqué pour lui et très compliqué pour les enfants, donc très compliqué pour nous. En fait, c'est un petit cercle qu'on va donc... Il faut être un peu bienveillant envers tout le monde, mais sinon oui ça arrive, ça peut arriver de temps en temps les burnout comme ça. [E : Il se passe quoi alors quand c'est comme ça ?] L'année dernière, on a eu une fille qui, à la réunion, elle a pleuré. »

**Animer c'est s'adapter à l'environnement - Indra**

« Mais du coup, l'animation, je ne sais pas, c'est... c'est de l'adaptabilité. [...] À la météo, au groupe que t'as, à sa tranche d'âge, au rythme qu'il a besoin, à ses besoins tout court, à ses envies, à ses lacunes et ses points forts, ton budget (rires), le matériel que tu as, l'équipe d'animation que tu as, à ce qu'on attend de toi. »

## 4.6 (6.2.1.6) - Blessures et phobies

### - Blessures

#### Une plaie au pistolet - Quentin

Quentin s'est brûlé avec un pistolet à colle en préparant une activité : « *Sinon... tu te brûles, comme moi tout à l'heure, mais... (il montre sa main). [...] Avec le pistolet à colle ! (rires) [...]. Bah tu chauffes la colle donc euh... (rires) je me suis brûlé dans la colle, parce que je suis pas doué manuellement... [...] (rires) C'est ma petite activité, j'étais pas doué quoi... bah après c'est rien... c'est que... tu t'es brûlé... t'as p... t'avais un petit bout de peau qui est tiré et pis voilà... tu vas pas mourir hein... »*

#### Blessée, pieds nus - Marine x2

« Oh mince, je suis blessée je me suis pris un caillou, ça va, ça se referme bien. [E : Ah oui ? Quand même...] Oh non, c'était bien profond. Là, c'est bientôt fermé. Je marche pieds nus, mais c'était à la mer. Je marche tout le temps pieds nus et là où je me blesse, c'est là où tout le monde est pieds nus. J'ai couru comme une débile dans l'eau. Tu vois, il y a la mer, mais souvent, il y a les petits... il y a un petit peu d'eau avant, et bien c'est là-dedans. Là-dedans, j'ai couru en levant les jambes assez bien hautes, pour bien éclabousser et bam. Mon pied, il est bien retombé sur un truc, et oui, ça a pissé le sang sur le truc. J'étais dégoûtée. [E : Avec le centre ?] C'était un projet des gamins... Oui. C'était un projet des gamins de faire une journée plage. Je leur dis : « *Oh, je suis désolée, je vous ai un peu ruiné votre journée plage et tout* ». Ils ont dit : « *non, c'est pas grave* ». J'ai dit : « *alors, moi non plus, allez, on retourne à l'eau* ». C'est un gamin qui est pompier qui fait : « *non, non, tu ne retournes pas à l'eau. Tu risques l'infection* ». J'ai dit : « *Oh, si peu* ». [E : Et c'est le gamin qui...] Oui. Sinon, moi, je suis un peu dingue. Si ça aurait été un gamin, j'aurais dit « *non, c'est mort, tu ne vas pas retourner là* ». Comme je ne voulais pas ruiner leur journée. Je me suis dit : « *tant pis, il faut que j'y aille à fond et tout* ». Oui, non, ça s'est bien passé. Donc, ça, tu vois, c'est cool aussi parce que les enfants, tu peux t'attendre... tu dirais : « *oui, ils feraient les dingues* ». Je dirais : « *oui, vas-y, retourne à l'eau* ». Et bien non. Ils disent : « *surtout pas, arrête, t'es blessée. Vas-y, mets un chapeau. Allonge-toi* ». Ouf. « *Ok, merci les enfants* ». [E : Ils prennent soin de toi.] Oui. »

#### Bignade - Mélanie

« Moi j'ai une vie paisible (rires) entre la fac et ma maison, tout va bien le centre aéré, je vais pas prendre de risque. Si, la SNCF m'a fait vivre de grands moments ! [E : Ah bon ?] Mais à part ça non, c'est tout, non pas de risque (rires). [E : Non ?] Une chute, ça me suffit. [E : C'est ce que je voulais te demander...] C'est à cause du collègue, j'ai le droit de balancer ? Oui ? Celui interviewé deux minutes avant... Non, en fait, on a fait une réunion de groupe et on devait dire un point positif sur le collègue et un point à améliorer. Et on m'a dit que j'étais souvent à surveiller les jeux comment ça se passait, à entre guillemets « faire l'arbitre » et on m'a dit que je ne jouais pas assez avec les enfants. Donc bah lundi, qu'est-ce ce qu'on fait ? Des jeux, je joue avec, je cours après le collègue pour pouvoir le toucher et un beau dérapage en beauté, atterrissage plat ventre, glissade sur la main sur le béton et donc bah j'ai le bras qui a bigné, le bras de l'autre côté et la main qui a bien pris cher surtout enfin, le genou... [E : Ouverte ?] Mais, j'ai eu... je sais pas ce qu'il s'est passé, j'ai été éraflée et vraiment bien éraflée et sur le coup, d'un seul coup, j'ai eu ma main qui a commencé à doubler de volume. Et qui a

doublé par rapport à l'autre côté, j'ai fait : « *mon Dieu ! On va mettre, nettoyer tout ça, mettre un truc dessus au cas où* », vu qu'on allait faire des activités. Donc, j'ai préféré vraiment, bah là tout à l'heure on a fait de la craie, j'allais pas laisser de la craie sur une plaie *et cætera* quoi. [E : Ouais. Donc t'as mis un pansement quoi ?] Oui, j'ai pas pris de risque (rires). »

### J'ai glissé... - Loïc

« La remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent [...] c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez...assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. »

[...] « Je me suis dit que ça serait vraiment une galère sans nom si quelqu'un se blessait, et en même temps je surveillais parce que s'il y a quelqu'un qui... par exemple qui... on l... on le voit pas trop, il est un peu loin, il tombe, il se cogne la tête, il tombe dans l'eau... il remontera jamais, et personne le reverra ! Donc, il faut... en même temps, il faut les recompter, il faut demander si tout le monde va bien, il faut... ouais, c'est une mission à risque donc il faut... ouais donc il faut... il faut vraiment être à fond... il faut... il faut être attentif à tout... faut être attentif à soi aussi ! Si on tombe et qu'on se blesse, on met aussi les autres dans la galère ! C'est ce qui... ouais, c'est ce qui... c'est ce qui m'est arrivé oui, je vais pas... (rires) [...] On remontait une... un toboggan naturel, et euh... je sais pas, j'ai loupé un... j'ai dû louper un endroit où poser mon pied et... bah j'ai trébuché, mais j'ai eu le temps de me rattraper au toboggan quoi... donc ouais... mais ouais, j'aurais pu me cogner la tête et euh... tomber dans les vapes et là... on aurait dû... je sais pas... je sais pas comment ça se serait... ça se serait passé... l'autre adulte aurait dû prendre la responsabilité et je sais pas ce qui se serait passé... mais ouais, c'était vraiment une activité à risque mais euh... ouais, il y a beaucoup de questions qu'on se pose ! Donc je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu'il soit. »

### En difficulté physique - Indra

« On a fait de la bouée tractée, je sais pas si tu vois ce que c'est... [...] Ouais, c'est un bateau qui tire une grosse bouée. Du coup, tu es sur la bouée et puis le but, c'est de rester accroché le plus longtemps possible. Et du coup, deux gars super sympas qui étaient sur le bateau, ils se retrouvent avec tous les jeunes sur le bateau, ils mettent de la musique, et t'es là, tu vois, c'était trois par trois. Donc, les jeunes qui montent sur les bouées, on était tous là à les regarder, à les... ils vont avoir les chutes, et puis, évidemment t'as le moment « allez, on saute sur les animateurs » et tout. Et du coup, tu sens qu'ils ont bien envie de t'en faire baver quoi. »

### Blessure préalable - François

Des blessures antérieures ont pu poser des difficultés à François durant sa période d'animation. Quand on lui parle de la tête fatiguée qu'il a en arrivant et du contrecoup du mois de juillet, François, évoque son mal de genou. Il est en STAPS à Wadors et va repasser sa 1<sup>re</sup> année, car il s'est sérieusement blessé au genou. Il repassera quelques épreuves à cause de cette blessure au genou



« Donc que ce soit avec les ados ou les petits, dès qu'il y a un truc sport je peux adapter et, c'est pas les mêmes motivations, mais voilà j'aime bien être là et jouer tout simplement. Après cette année, c'est pas pareil parce que je me suis fait les ligaments croisés. Du coup, le sport, c'est pas trop ça, mais en foot tout ça, je suis toujours là les motiver. S'il le faut, je fais l'arbitre tout ça, sport, basket, j'ai pas besoin de trop courir, du coup, je joue avec eux. »

## - Phobies

### Chères nuits de camping - Axelle

« Donc puis surtout dormir en tente c'est très... euh... très dur. »  
[...] « Par contre j'appréhende le fait de dormir en tente pendant deux mois. »

### Équiphobie - Tiffanie

« À Santis. Je ne sais pas si tu connais, au centre équestre. J'ai plus peur des chevaux que de ce qui va se passer avec les enfants. Je n'aime pas les chevaux donc. Eh bien voilà. Après, je m'en fous, c'est trois séances d'équitation donc ce n'est pas la mort. [...] Ouais, j'en ai peur. [...] Mais après, ce n'est pas grave, ce n'est pas à moi de monter dessus, ni rien. [E : Non ! Toi, tu ne monteras pas dessus ?] (rires) Non ! C'est sûr ! »

### Vertige 1 - Thibault x2

« La prise de risque ? [...] J'ai dû me repousser un peu... non ? [...] Oh bé si j'en ai une !... (rires) il y a pas très longtemps !... j'étais donc à la SATED, c'était activité « accrobranche ». Donc, j'avais une enfant qui aime pas, enfin qui... supporte pas être prévenue trop à l'avance, de ce qu'elle va faire l'après-midi et pas de bol, elle a été mis au courant à six heures, par un gamin qui verbalisait en fait. [...] Six heures du matin, elle s'est réveillée et là le gamin il lui a dit : « *on va à l'accrobranche cet après-midi* », et donc du coup, la v'là partie... elle répétait « *l'accrobranche...* », tout ça. Donc on arrive à l'accrobranche, alors toute la journée, elle m'a dit : « *je veux pas aller à l'accrobranche...* », tout ça. Au final, elle était super contente d'aller à l'accrobranche, sauf que moi, j'ai le vertige ! Et elle était pas trop à l'aise, elle était contente, mais elle était pas trop à l'aise... et au bout du troisième atelier, donc c'est un pont de singe, elle traverse et là elle tombe ! (rires) Et là, j'ai dû aller la chercher au milieu, enfin pour la resoulever pour qu'elle se remette sur le pont de singe sauf que bon moi, j'avais le vertige... (rires) donc, c'était pas simple du tout. Et ouais... avec le vertige, franchement... donc, on s'y est pris à deux, on a réussi à deux, mais tout seul, j'aurais jamais pu réussir. Et pendant dix minutes, j'étais tout seul avec la gamine qui montait en pression, parce que (rires) bah elle était tombée du truc et que... elle était pas vraiment à une position très confortable... (rires)... et moi qui étais là (rires) en train de trembler comme une feuille pour la remonter, donc oui, vraiment pas simple ! [E : Toi non plus, t'étais pas dans une position confortable quoi... ?] Oh ouais non, moi je... enfin plusieurs fois genre... Après, elle était... elle était tenue, donc je pouvais la lâcher, mais dès que je sentais que j'allais tomber, je remettais mes deux mains sur le... (rires) Ouais... après, elle était... elle était tenue quoi, donc... Mais ouais... (rires) sur ce coup-là, je faisais pas le malin. [...] [C'était] là, à la SATED, ce séjour-là, août, c'était en Normandie. [...] Oh, il devait y avoir pfff... cinq mètres ! (rires) Ouais ! (rires) [E : Oui et... Ouais, toi, t'as le vertige ?] Ah ouais, ouais ! Enfin... j'ai le vertige. Je peux faire de l'accrobranche, il y a pas de problème, mais quand je suis concentré sur mon truc tout seul...

enfin là quand t'as... quand tu te concentres pas toi-même, tu te concentres sur l'enfant que t'as, c'est plus compliqué quoi. Donc ouais, tu dois vraiment mettre de côté ton appréhension pour déjà rassurer le gamin, et puis... ouais, donc ouais, c'était un peu... bon ça a duré cinq - dix minutes, mais j'étais vraiment pas fier. [E : Hum, et il y a un... quelqu'un qui est venu t'aider ? Un animateur ?] Oui, parce qu'en gros, du coup, c'est un animateur, un enfant, et un animateur... enfin, l'enfant est toujours... il a toujours un animateur de chaque côté. Bon du coup, le premier ani... l'animateur de derrière, il aidait une autre personne qui était à peu près dans la même situation... donc il est venu qu'après quoi. Bon donc au final, après, elle est descendue par l'échelle (rires), il y a un mec qui l'a détachée tout en haut, puis elle est redescendue... et elle a arrêté. [...] Ah ouais, non, c'était... [E : Parce que vous avez pas réussi à la remonter ?] Si, on a... enfin, on a réussi à la remonter, mais une fois qu'elle était tombée, c'était fini pour elle, enfin... elle voulait plus poursuivre le parcours quoi. Oui, on a essayé, essayé, mais... [...] Bah moi je me suis dit « *comment on va faire pour pouvoir descendre ?* » (rires)...parce que bah le parcours d'accrobranche, c'est... tu... tu mets ton mousqueton au début, et puis tu l'enlèves à la fin quoi. Là, on était en plein milieu, je me suis dit « *mais comment on va faire pour... pour finir le truc ?* ». Parce que je savais pas qu'il pouvait l'enlever et puis la redescendre, enfin... après, je savais qu'il y avait un mécanisme comme ça, mais... là, c'était en plein milieu de l'atelier, donc, il fallait soit repartir de l'autre côté, soit repartir...Donc au final, elle a réussi à repartir d'un côté et à redescendre, mais ça a mis un bon moment. [...] On était euh... six anims pour quatre enfants ! (rires) [...] Ouais ! (rires) Ouais, ouais... donc vraiment, un anim, un enfant, un anim un enfant... et puis, on était comme ça sur le parcours quoi. [E : D'accord. Et... parce que pour le séjour, il y a combien d'enfants ?] Il y a douze enfants pour euh... dix-huit anims. Mais donc du coup, trois au repos qui comptent pas... [...] Ça fait quinze. Douze anims plus trois aides. [...] [Ces enfants-là, ils y sont allés...] parce que c'est des enfants qui n'ont pas trop de problèmes de motricité, parce qu'on peut pas envoyer un gamin qui ne marche pas très bien sur un parcours d'accrobranche... et puis parce qu'ils ont pas d'appréhension avec le vide, enfin c'... ils ont pas de vertige, ils ont pas... ils ont pas peur. Donc, ça a marché à moitié, puisqu'il y a un gamin qui a pas du tout voulu le faire. En fait, avant il faisait les parcours d'accrobranche, il avait pas le... peur du vide et là, il a pris peur du vide, donc il a refusé totalement. Et puis, bah moi... l'enfant que j'avais qui est tombée. (rires) Donc du coup, ils ont arrêté, puis après, on a continué avec ceux qui aimaient bien. [E : Elle a fait quoi, elle a glissé en fait ? Ou elle a...] Bah oui, en fait... oui, en fait c'est ça, enfin c'était un pont de singe, donc avec juste des cordes et juste une... un câble pour se tenir en fait, donc c'était pas si simple que ça quoi. Donc du coup, bah au bout d'un moment, le fil... elle a voulu se pencher sur le fil, mais comme il y avait qu'une prise, bé elle est tombée quoi. [E : Ouais, d'accord. Et euh... enfin, après coup, ça s'est pa... vous... passé comment ? Vous... T'en as reparlé avec elle, ou... ?] Ah non, après... une fois qu'elle est descendue, elle était très contente d'être descendue et de l'avoir fait ! [...] Mais non après, voilà quoi. Donc, quand elle est descendue, on l'a vraiment applaudie, on en a fait des caisses, on lui a dit : « *c'est bien ! Toi au moins tu l'as fait* »... et puis alors après, elle était très contente ! Bon, moi, j'ai dû rester sur le parcours d'accrobranche, je l'étais un peu moins ! (rires) [...] [Et pendant ce temps-là, les autres enfants] ils continuaient le parcours. [...] Bah il y en avait une qui était ralentie, parce qu'elle était derrière... mais c'était... c'est une gamine qui est capable d'attendre, et... donc il y avait pas trop de problème, et puis les autres ont continué leur parcours, puis ils en ont refait un deuxième après ! »

## Vertige 2 - Davy

« Même, voilà, un week-end en mars, on est montés dans les tours de la cathédrale. Moi, le premier, j'ai le vertige, et puis, j'en ai un autre qui a plus le vertige que moi. J'ai dit « *Bon ! Qui voulait monter en haut de la Tour nord à 63 mètres ? C'est autorisé avec le CMN, le Centre des Monuments Nationaux* ». J'ai dit « *Ok ! Vous y allez, mais ceux qui ont le vertige, vous redescendez* ». Bon, voilà, on est redescendus, on s'est tous attendus en bas quoi. On ne va pas prendre de risque là-dessus en disant « *Eh bien, voilà !* » Et puis, essayer de se retrouver en haut de la Tour nord et se dire « *Je ne peux plus descendre, je suis bloqué* », on va peut-être éviter d'appeler le SAMU quoi. Là, c'est par hélico ou descendre en rappel avec les pompiers. Ah non ! Ce n'est pas la peine quoi. Ça peut être marrant, mais non, ce n'est pas nécessaire, il ne faut pas aller. On n'y arrive pas, ce n'est pas la peine de risquer quoi. Ce n'est pas la peine du tout, du tout. »

## Conduite et vertige - Loïc

« Euh... ouais ! Quelques fois on m'a déjà... je me suis déjà proposé pour aller conduire des clouds, chose que je n'avais conduit... des 9 places ! Des 9 places ! Pas les clouds, des 9 places ! C'est un... c'est un peu risqué bien sûr mais... si on veut que tout le monde puisse partir, bah il faut se... il faut y aller... il faut prendre le camion même si on... on a jamais conduit sur des routes comme ça, on y va... on fait gaffe, mais on y va... on... ouais on fait des activités qu'on... qu'on n'a jamais fait, pour que les autres puissent en profiter... on a peur du vide bah c'est pas grave on va quand même monter au deuxième étage de la Tour Eiffel, pour que tout le monde puisse a... avoir la vue. [E : C'est votre cas ?] Non, moi j'ai pas peur du vide, mais il y en a... il y en a certains qui ont peur du vide et ils ont fait ça... ils ont quand même été jusqu'en haut pour les enfants, donc... on a peur des araignées, on va quand même tuer l'araignée dans la tente parce que l'enfant a peur... par exemple... ouais, se mettre en... enfin en danger un peu en danger, façon de parler mais... ouais faut aussi savoir se mettre... savoir mettre ses peurs et savoir se sacrifier un petit peu pour... pour les activités. Mais se mettre en danger c'est aussi le problème de... si l'animateur se blesse, ça devient très problématique. On arrive dans des situations vraiment pas faciles où les enfants se retrouvent seuls, alors que ça devrait jamais arriver. Mais si on veut faire des activités intéressantes, il faut aussi savoir... savoir se faire confiance et... et y aller. Donc encore une fois, si normalement tout est préparé à l'avance on limite... on limite les risques et on limite les chances qu'il y ait un... il y ait un vrai souci. »

### **4.7 (6.2.1.7) - Animateur-outil**

#### - Documents

## Le feuillet camping : trace récapitulative - Sébastien

« Par exemple, les repas-témoins. Des fois, il y a des repas-témoins, et on a oublié quoi. Puis, le jour où on avait un contrôle, et si on vous dit « *vous avez mangé quoi ?* », eh bien, « *on a mangé ça* » puisqu'en plus, avant de partir en camping, on a un feuillet camping à faire. Le feuillet camping, c'est un dossier, c'est la directrice qui s'en occupe. Et donc, tous les renseignements, les enfants qui partent, on doit faire l'appel dans ce camping, on doit mettre les activités qu'on... On doit tout dire dans le feuillet camping, c'est-à-dire que grâce aux feuilles camping la personne doit dire tout ce qu'on a fait dans la semaine et ce qu'on a mangé, et tout ça. Et donc, ça nous est arrivé, moi et ma collègue,

d'oublier peut-être un repas-témoin sur le coup quoi. Mais ça arrive. Et puis, mais bon ! Après, il n'y a pas eu vraiment de souci derrière, quoi. »

## Le livret - Sébastien

« Et au début des réunions, la directrice nous donne un gros livret avec les réglementations qui ont changé dans l'année-même. [...] Puis nous c'est à nous de voir dedans, parce que je pense qu'on est... en plus, on est un centre avec deux étoiles. [E : C'est quoi ça les étoiles ?] Justement, je ne pourrais peut-être pas trop en dire mais je sais qu'on a deux étoiles et c'est un organisme qui donne des étoiles, c'est en fonction peut-être des activités qui sont... Enfin je ne pourrais pas trop en dire parce que je ne sais pas. Je sais qu'on a deux étoiles mais voilà. Puisque c'est comme des restos, je ne sais pas. Donc, après, nous, on a une certaine responsabilité sur ça, et puis, la mairie aussi qui est très pointilleuse sur la réglementation. Et donc, on fait... on est très vigilant là-dessus, et on a toujours notre petit feuillet avec les « *réglementations* » dessus. Cet après-midi, je pars aller à la patinoire. Donc, je regarde à l'extérieur les 6-8 ans, à combien ? Un pour douze. Ok, d'accord ! Et puis, on part avec le nécessaire, ce qu'il faut : trousse à pharmacie. Enfin, on a toujours les mêmes protocoles quand on part en sortie quoi. »

[...] « [E : D'accord. Et ce livret-là, c'est un livret qu'elle a fait elle-même ?] Donc, qu'elle a imprimé, je crois que c'est sur un feuillet qu'on trouve sur les sites du gouvernement, je crois, quelque chose comme ça, qui est adressé à tous les animateurs. Et tous les ans, des fois, il y a petites choses qui changent. Et elle nous imprime les feuillets tous les ans. Et comme ça, elle nous le donne. Et puis, très généralement, on fait des petits jeux en réunion en début de cen... enfin, avant que le centre commence, on se fait des réunions entre anims, des petits jeux concernant ça. La réglementation, elle nous pose des questions, et pour qu'on apprenne aussi, tout simplement. Là sincèrement, je ne sais pas tout, la réglementation, il y en a beaucoup. Mais, quand je sais que j'ai quelque chose à faire, je me renseigne à la directrice ou dans mon feuillet. Je regarde pour être toujours en règle quoi. Voilà. [E : Ah d'accord ! Dans ce livret-là, il n'y a que les nouvelles réglementations ou il y a tout ?] Après, est-ce qu'il y a tout, je ne sais pas les choses, mais il y a déjà les plus importants... Les sorties camping, donc ça explique toutes les sorties camping, comment ça se passe, s'il y a des cours d'eau à l'extérieur, enfin, à côté, la distance qu'on doit avoir. Après, il y a les sorties vélo aussi, combien d'enfants par sortie vélo, un adulte devant, un adulte derrière, réglementation sur les vélos, sur les casques, sur tout ; sur les piscines, sur toutes les sorties. Et en fait, il y a plein de choses comme ça qui est détaillé. Le nombre d'encadrants pour le nombre d'enfants ; ce qu'il faut faire. Je sais que sur la sortie camping, c'est très réglementé, mais par rapport à un contrôle à tout moment quoi. Mais il faut être vigilant, il faut avoir les repas-témoins, on fait à manger aux enfants. Il faut avoir des repas-témoins qu'on garde au frigo. Il faut prendre le relevé de la température du frigo, et tout ça enfin, c'est très carré. »

## Les PAI - Dimitri

« ... au niveau de la... au niveau de la loi... après il y a... il y a les lois au niveau euh... des PAI, je sais pas si tu vois un peu ce que c'est... ? [...] C'est les... les traitements d'urgence des enfants, parce que ç... au niveau des allergies, tu vois, il y en a qui font des crises d'épilepsie... on doit toujours l'a... on doit toujours l'avoir dans le sac pharma ça. [...] Et ça, on a ça dans le sac pharma hein... ah le... donc euh... ça on doit toujours l'avoir sur nous et c'est bien parce que... s'il y a une crise d'épi... si le gosse il fait une crise d'épilepsie et qu'on a rien, bah... [...] C'est déjà arrivé... mais pas i... pas ici hein, mais c'est déjà arrivé... Donc, ouais... après ça c'est la loi, c'est... ça doit être toujours être là... les fiches sanitaires,

quand on sort on doit toujours les avoir sur nous... bah justement pour savoir un peu les allergies des enfants, tout ça... ceux qui sont malades, tout ça, machin, donc... c'est important... même au niveau de la cantine hein... faut faire attention faut toujou...faut, enfin faut surveiller genre les allergies... faut demander au chef cuisto ce qu'il y a dedans, ce qu'il n'y a pas... faut qu'il fasse des repas un peu spécifiques... donc, voilà... des « sans viande », des « sans porc », tout ça, plein de trucs comme ça... donc voilà... après euh pfff... qu'est-ce que je pourrais dire... »

### PAI : kezako ? - Mélanie

« Moi, la sécurité généralement, puis c'est pareil parce que nous, on a un groupe, alors comme c'est un gros groupe, on a un groupe avec des enfants qui sont à problème, on a 4 PAI. Enfin, c'est des enfants qu'il faut vraiment surveiller et pour des allergies diverses, on a arachide, on a ketchup, on a tout *et cætera*. Donc, je suis souvent celle qui est au niveau où ils prennent les assiettes et je suis avec ma fiche pour voir si untel a un PAI. Bon, à force on les connaît. Donc, je dis : « *toi attention il y a peut-être de la tomate, on va éviter* » *et cætera*. Donc, je suis souvent celle qui est à côté pour vérifier les assiettes *et cætera* pour vérifier que tout est bien, qu'il y a pas d'arachide *et cætera*. »

### Le cahier des allergies (avoir/connaître les infos au sujet des enfants) - Léa

« Projet pédagogique, c'est ce que la direction attend de nous, ce qu'elle explique dans un projet, ce qu'il faut qu'on fasse, ce qu'elle aimerait qu'on apporte aux enfants, ce qu'elle aimerait... enfin comment l'enfant doit être en fonction... enfin ce qu'on doit faire en fonction pour que l'enfant passe de bonnes vacances, ce que la direction aimerait qu'on fasse... c'est beaucoup de lecture. Enfin, c'est un petit bloc d'une vingtaine de pages, je pense, on lit une bonne fois, puis après, c'est bon. [...] Ouais, on le lit pendant la réunion. [...] Après on l'a avec nous. Pendant le centre, on a un cahier avec tout, on a le projet pédagogique, les horaires pour les cars, toutes les sorties, tous les problèmes si un enfant a une allergie. Tout ça, tout est dans notre cahier, et on peut le relire, mais on ne le fait pas tous quand même. [...] [Le cahier avec les allergies ?] C'est pour dans... on a tous les enfants de tout le centre, si on en a un par exemple qui a une allergie aux piqûres d'insectes, aux guêpes, si vraiment, il se fait piquer, on fait directement les pompiers, tout ça c'est marqué. Par exemple, pour tous ceux qui ne mangent pas de porc, c'est noté aussi. C'est vraiment pour une question de sécurité quoi. Si un enfant a un des problèmes, il faut qu'on le sache, s'il y a un problème. Ouais, tout est marqué comme ça. Il y en a un, c'est pareil, si c'est un épileptique, forcément il faut qu'on le sache. Il faut lui faire une piqûre dans la joue, il me semble, quelque chose comme ça. Donc, il faut vraiment qu'on le sache avant et tout est marqué dans le cahier. C'est un cahier de transmission aussi. S'il faut qu'on marque quelque chose pour la direction, elle récupère les cahiers le soir, et elle les regarde \*\* s'il y a des choses à noter en fait. »

### Quizz législation et *Les 10 commandements de l'animateur* - Mélanie

« [E : Parce qu'il y a un règlement propre à ici ?] Oui on a un règlement intérieur. [E : Ah oui ?] Après c'est des choses basiques hein du style, on a les « *10 commandements de l'animateur* », bon je pourrais pas les réciter *et cætera*, pour dire qu'on doit être souriants *et cætera*, on a, on a... dedans on a par exemple une journée-type, les groupes, qui sont les animateurs de tel groupe... ensuite on a les... dedans euh les sorties quand on les a, ce qu'on doit faire, ce qu'on doit pas faire *et cætera*. Donc, on a oui un règlement ici, intérieur. »

### Le projet pédagogique : Thèmes et objectifs opérationnels - Dimitri x3

« Voilà, c'est notre cahier, en fait... hop ! ça bah... ça c'est ce qu'on prépare en réunion... c'est le planning qu'on prépare... : Donc c'est un brouillon, hein... c'est vraiment... c'est pas... hop ! voilà ! des petites feuilles... hop ! voilà... voilà... et en fait dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter... par exemple, là c'est la direction qui a choisi, par exemple « sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue », « diversifier, développer leurs moyens d'expression », « contribuer à leur activité artistique tout en favorisant l'épanouissement ». Et nous... de ce qu'on... on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités... par exemple, c'est euh... « être capable de citer des arts de la rue », « être capable de faire des activités manuelles en rapport avec thème », « être capable d'être autonomes sur les activités en rapport avec le matériel... »... tu vois des... des choses comme ça... voilà, en gros un pédagogique... un projet pédagogique, c'est ça en fait...[...] [Donc, ça... les objectifs pédagogiques c'est la direction et opérationnels] ça c'est nous, oui... c'est nous qui devons les trouver... »

### Là où on interdit les nerf-partys... - Axelle x3

« HUUUUUUUU. Pas forcément non, après ça dépend les structures, il y a des structures qui autorisent de faire quand même pas mal de choses, puis il y en a d'autres qui sont assez restreintes, voilà, par exemple ici on peut faire des sorties vélo, machin, alors que là où je travaillais, c'était... c'était un petit peu plus compliqué qu'ici quoi. [...] Bah euh... Par exemple, je prends l'exemple on a le droit de faire des nerf-partys alors que là où je travaillais bah... non pas de pistolet, pas de nerf-partys, enfin c'est pas possible quoi. Ici on fait des sorties euh... euh... comment... Au parc d'Ohlain où on a fait la luge d'été, machin et cætera, euh... là où j'étais avant, avant on faisait des sorties à Bagatelle, au parc d'attraction, maintenant non, parce que c'est inutile. Enfin, je veux dire si... si chaque chose qui est inutile on ne le fait pas, dans ces cas-là on ne fait rien. Je vais dire l'animation il y a plein de choses qui sont... enfin, je suis désolé mais faire un avion en papier puis faire une course d'avions, c'est inutile, ça n'apprend rien à l'enfant, enfin je vais dire là comme ça, mais... c'est drôle... enfin... on est là pour s'amuser quoi, donc, euh... Je trouve que ouais ce qui devrait changer c'est que... même si ça n'apporte rien à l'enfant, bah... il y a des centres qui ont comme projet péda que... bah ça doit être... toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu... pfff voilà quoi. (rires) [...] Bah un petit peu... bête, parce que c'est pas parce qu'on fait euh... Je sais pas moi un parc d'attraction que... et que ça n'apporte rien à l'enfant, que ça sert à rien quoi. [E : Et les nerf-partys c'était interdit parce que... ?] Ohhh parce que... ! Enfin, ils trouvaient pas l'utilité de faire ça, et puis ils avaient... je pense qu'ils avaient pas envie de s'embêter avec un truc pareil quoi. Je pense que c'est surtout ça, quoi. »

### Contacts - Léa

« [E : D'accord. Donc ça c'est local, mais dans l'animation en général, est-ce qu'il y a des choses pour toi qui peuvent changer ?] Moins de réglementation (rires). Ouais, ouais, ouais, moins de détail sur ce qui est nourriture *et cætera* ou se débrouiller pour faire autre chose, je ne sais pas. Mais c'est comme le matin, changer, il faut qu'on ait la minute exactement où il est arrivé, la minute exactement où il est parti. S'il mange le midi, c'est pareil. Il faut qu'il soit, s'il est à 13h02, eh bien, c'est à 13h02. Donc, c'est vraiment la réglementation qui me dérange. Après, je pense que non. Après, là je ne vois pas, il n'y a rien qui me vient en tête. [E : Et c'est la réglementation qui demande ça de noter les horaires d'arrivées et de départ ?] Ouais. Et cette année, on n'a pas eu mais, il y a des scanettes

maintenant, comme quand on fait les courses, chaque enfant a un code barre on doit le scanner. [E : C'est vrai ?] Ouais, c'est vrai, mais nous... [...] Nous, la scanette, elle déconnaît en tout début de centre, donc ça ce n'est vraiment pas de chance (rires) Mais je trouve que c'est limite, on fait ses courses et on les scanne, moi ça m'embête, parce qu'au final, il n'y a plus de contact avec les parents. Là on voit l'enfant, on le scanne « *c'est bon tu peux repartir* » quoi. Je trouve que c'est vraiment trop. C'est comme ça (rires). [...] Ça c'était la directrice adjointe qui s'en occupait nous... il n'y avait qu'une scanette, mais oui, elle l'a fait au début. Puis, il ne faut vraiment pas se tromper, c'est vraiment des petits codes-barres, donc c'est une liste, il ne faut pas se tromper pour les scanner. [E : Et quand tu dis ça enlève le contact avec les parents, je ne comprends pas.] C'est que là... en fait, l'enfant, il pouvait venir tout seul. Au final ce n'était pas... Dans la scanette, il y avait toutes les informations, bim, boum, c'était bon ! Pour l'enfant, pour les parents, il n'y avait rien à faire pour eux, mais je trouve ça dommage parce que les parents, ils aiment bien voir l'animateur, le matin, pour savoir avec qui son fils sera, comment ça se passait la journée. Puis même, si l'animateur, il veut discuter... nous, on a un enfant, par exemple, qui a fait une bêtise la veille, et on lui a dit « *tu sais là c'est de trop, on va devoir parler avec tes parents parce qu'on en a marre quoi* ». Et donc, on préfère parler à l'enfant plutôt que, eh bien là, au final avec un scan, les parents n'entrent même plus dans la structure en fait. Moi, je trouve ça dommage. [E : Tu n'es pas très scanette toi ?] Non, non, je ne suis pas très scanette, je suis plus contact, relationnel, donc voilà. Chacun son point de vue, chacun son organisation, je pense que la direction, elle a une scanette, ça se met sur leur ordinateur et tout est réglé. Que là, sur papier, c'est vrai que la direction doit venir nous voir « *combien d'effectifs cantine pour la journée pour le lendemain* », ou de reporter à la cantine, que la scanette, ça se met sur l'ordinateur de la cantine, ça se met sur l'ordinateur de la direction et c'est fait. Et comme ça, ils voient exactement l'heure d'arrivée de l'enfant, l'heure de départ, hop c'est scanné c'est bon ! »

### Documents - Laurie x3

« Et, par exemple, dans le souci qu'il peut y avoir avec l'animateur, c'est déjà arrivé qu'il soit écrit « *a une attitude séductrice envers les animateurs* » ou des choses comme ça quoi. Donc, c'est des feuilles qui permettent de nous renseigner surtout sur l'enfant et de savoir qui c'est qu'il n'a pas le droit de voir ou de contacter s'il nous le demande. Et du coup, ça nous renseigne un peu, et après pareil : où est-ce qu'il est ? S'il est en foyer, s'il est en famille d'accueil ou des choses comme ça. [...] Et ça, à quoi ça sert ? Ça nous sert à mieux appréhender enfin l'enfant par exemple, par rapport aux anciennes colos, on fait toujours un retour, un bilan de l'enfant. [...] [Pour] nous. Donc ça, ça ressort sur la feuille pour savoir surtout comment l'enfant va être pendant la colo. [...] Et eh bien oui, après, ça ressort pour les autres colos et pour que chaque animateur se dise, « *ah, eh bien...* » par exemple, celle qui a une attitude de séductrice de se dire eh bien, enfin en tant qu'animateur garçon, on ne va pas faire de... Des fois, tu fais des choses, ils peuvent le prendre sous un autre sens. Enfin, tu vas bien t'entendre avec eux, tu vas bien leur parler, ils peuvent dire « *eh bien ! Il m'aime bien ! Ceci, cela* », du coup, avec cette fille-là, on essaie un peu enfin les garçons surtout essayent un peu de prendre leur distance... et de ne pas montrer d'ambiguïté quoi. Parce que des fois, enfin, on a des enfants jusque 17 ans et des fois, il y a des animateurs qui ont à peine 18 ans quoi. Donc, des fois, la séparation est assez délicate. Ok ! Il y a pas mal d'enfants qui tombent amoureux de leurs animateurs et qu'il faut vite recadrer les choses parce que ça peut partir vite quoi. [...] Dans le sens où il y a des animateurs qui ont du mal à mettre une barrière. Enfin, je trouve, surtout les garçons. Quand ils ont 18 ans et qu'ils travaillent avec des filles de 16-17 ans, ils ont du mal à mettre des barrières. Ils ne se

rendent pas compte que dans la tête d'une fille, ça va vite quoi. Et, ils ont du mal des fois, ils sont plus proches ou alors ils leur cèdent plus de trucs ou des choses comme ça. Et, ils ne se rendent pas compte. Et là, pendant la colo, on a eu ce souci-là. Il y a une gamine qui était vraiment à fond sur son animateur et on a dû enfin, ce n'est peut-être pas la meilleure solution, mais on a dû dire qu'il était en couple avec une animatrice de l'équipe (rires)... pour qu'elle arrête quoi, parce qu'elle était vraiment insistante. Et du coup, on a dû dire ça parce que ce n'était pas possible quoi (rires). Et du coup, elle s'est mise à chialer, elle a fait la gueule toute la soirée, mais après, ça a été mieux mais... Sur le coup, eh bien voilà quoi. Il faut réussir à... enfin déjà pour ne pas qu'on en arrive là, il faut réussir à poser cette barrière dès le départ quoi. Ne pas montrer que même si tu dois être à l'écoute, tu dois leur montrer que tu es là pour eux. Enfin, il faut réussir à mettre cette barrière et leur montrer que tu es animateur, que tu n'es pas leur copain. Parce que sinon tu n'as plus d'autorité clairement. [...] Moi personnellement, j'y arrive mais j'ai déjà travaillé avec un animateur... Donc là, ce n'était pas avec le Ballon d'Alsace mais c'était avec le Maraut-le-petit. C'est Jing'Air ! Ça s'appelle Jing'Air... »

« *C'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer* » - Loïc x2

« C'est peut-être du caractère et peut-être de... de l'expérience, ça dépend aussi ce qu'ils ont vécu, donc... comment ils l'ont vécu... deux enfants qui passent la même colo ils le vivent pas de la même manière... même s'ils font exactement tout pareil, ils le vivent pas de la même manière... il y en a ils adorent, il y en a ils détestent... il y en a ils... ils réagissent comme ça, d'autres autrement... bah ouais les enfants c'est pas... c'est pas un livre ouvert où il suffit de lire sa fiche et on sait exactement tout ce qui va se passer non... ouais je le vois plus comme... comme quelque chose qu'on doit découvrir... malgré nos *a priori* en se disant « *ouais c'est un enfant de la DDAS, il va faire n'importe quoi...* » bah non pas forcément... c'est pas parce que c'est un enfant de la DDAS qu'il est ingérable. C'est pas lui qui a... c'est pas lui qui a choisi d'être... d'être placé donc... donc ouais je pense pas que... que les conditions initiales des enfants ça... ça influe vraiment sur... sur leur état d'esprit et sur leur... ouais et sur... sur comment ils réagissent en... envers nous et envers les... les colonies ou les centres aérés. »

## - Contributions matérielles et technologiques

### La trousse pharma - Pierrick

« Ne pas oublier où est la trousse pharma. Tous les jours on se dit « *elle est où la trousse pharma ?* », on vérifie qu'elle soit bien parce que là, par exemple, en bilan, eh bien, il nous a manqué des compresses à un moment, on s'est dit « *mince* ». Heureusement, il n'y a pas eu d'accident, mais on se dit « *s'il y en avait eu un, on aurait eu des problèmes, on aurait dû trouver une pharmacie et tout ça* ». [...] C'était à Milan. [...] Mais, voilà, enfin, c'est plein de petits détails mais auxquels il faut penser quoi, quotidiennement. Et comme je t'ai dit, c'est plein de petits trucs que tu penses, et si tu n'y penses pas, ça pourra poser problème à un moment ou un autre quoi. [...] Ça arrive parfois [de ne pas y penser]. Ouais ! « *Ah mince ! J'ai oublié la trousse pharma !* ». « *Bon ! Eh bien, les enfants, on va éviter les jeux où on court aujourd'hui, on va plus faire des petits jeux tranquilles, on va s'asseoir* ». Ça nous arrivait sur l'ACM. On avait des maternels, on n'était pas loin du centre. Dans le pire des cas, j'aurais pu courir, un aller-retour, j'aurais été rechercher la... mais, voilà, on a dit « *on évite les jeux d'épervier, les touche-touche aujourd'hui et on va plus faire des jeux sur la pelouse* ». Voilà. Donc, on essaye d'adapter, généralement, ce n'est pas catastrophique, mais si on peut éviter... »



### Sac pharma - Mélanie x3

« Euh bah déjà c'est... souvent moi qui pense... les autres aussi hein, au sac pharma, parce que je sais qu'en cas de problème, c'est toujours... on l'a toujours... de toute façon on est obligé de l'avoir tout le temps, mais là on est sûrs de l'avoir. Quand on va à la cantine, tous les animateurs ont leur gilet jaune pour qu'on puisse vraiment être repérés par les voitures, quand on fait traverser au passage piéton. »

### Ils sont avec le sac pharma - Dimitri

« Je joue avec eux, je joue tout le temps avec, mais il y a des fois paf ! bah souvent il... j'ai des collègues qui... qui jouent pas... qui font les meneurs de jeu, mais qui jouent pas... ils regardent un peu hop ! ils sont avec le sac pharma, tu vois des trucs comme ça. Donc il y en a un... En fait il y en a toujours un qui regarde le truc... Toujours ! Ouais. Et nous quand on joue, bah... on joue avec eux, mais... (rires) [...] Ouais ! Enfin il y en a toujours un, ça peut être un ou deux... [...] »

### « Le truc d'asthme » - Laurie

« Le risque, c'est qu'un enfant se blesse ou il y a un accident enfin grave. Le risque, c'est forcément quand l'enfant est en danger et qu'il peut se blesser, de manière plus ou moins grave ». Elle nous donne ainsi un exemple : « Mais après, c'est un truc tout bête, mais il y a un enfant qui doit toujours avoir son truc d'asthme sur lui. Enfin, si l'animateur, il l'oublie, parce qu'il n'a pas le droit de le garder sur lui. Si l'animateur l'oublie au centre et qu'il fait une crise, eh bien ça ne peut pas le faire quoi. »

### « Réunion mer » - Mélanie x2

« On va à la mer lundi... Bah là, on a eu la réunion de préparation avec toute l'équipe... on sait déjà qu'il va peut-être y avoir de la baignade puisqu'on a deux surveillantes SB, enfin qui ont leur brevet. Donc, on va pouvoir faire des roulements dans tous les groupes, on sait que c'est les maters qui vont y aller en premier *et cætera*, puis les groupes en allant. On sait que la marée est à 13h30. Donc, on va voir en fonction si le si le drapeau vert *et cætera*, s'ils peuvent y aller en fonction des températures, du temps prévu, donc ça il faut vraiment voir, là bah je crois qu'ils vont voir ce week-end et tout nous dire lundi si on y va ou pas, si vraiment il fait beau. Là, on a vu pour tout ce qui est organisation par exemple les cars, parce qu'il va y avoir deux cars, donc pour savoir quel groupe est dans tel car avec tel animateur. On a vu... bah d'ailleurs mon papier il est là (rires, elle le prend), donc les cars parce qu'en plus nous notre groupe, comme par hasard, c'est le seul groupe qui va être divisé. Donc, on va avoir une partie dans un car et une partie dans l'autre. [...] il faut préparer des couteaux pour les sandwiches, étaler le beurre, enfin pas le beurre, le fromage... »

### On peut se joindre - Marine

« Parce que moi, oui, les ados, carrément bien sûr. Ils sont... toujours pareils. Ils ont un référent. Ils savent qu'ils peuvent joindre machin. Ils savent qu'ils doivent rester en groupe, qu'il y a forcément un portable, nous aussi, qu'on peut joindre dans le groupe. Donc, si on les appelle, il faut qu'absolument, tous les membres soient là et voilà. Ils ont un plan. Tu vois, tout ça, c'est prévu. »

### « Vous avez mon numéro » - Loïc

« [E : Et ils pourraient être à l'extérieur de la structure sans vous ?] Euh... ça dépend... surtout depuis le... le plan Vigipirate... [E : Ouais ?] Euh la législation a pas mal changé... avant on pouvait laisser partir deux enfants seuls, en leur donnant une heure de retour... maintenant on peut plus, maintenant il faut que tu sois au minimum 3. [E : Ah bon ?] Ouais. Donc euh... après ça dépend encore... l'enfant, si on sait que l'enfant il a qu'une envie c'est de s'en aller, on le laissera pas partir... si il y a des activités en cours, on peut pas partir... il faut que ça soit quelque chose de... de prévu... par exemple, ils veulent aller faire un tour au village d'à côté, on dit « *ok vous partez à combien ? Tu me donnes les noms... ok* », « *ils sont tous d'accord ?* », « *oui* », « *vous rentrez à telle heure, exactement ! Et vous partez à telle heure, exactement ! Et vous avez mon numéro de portable...* » et s'il y en a un qui le prend, on leur dit euh... on leur explique aussi « *pourquoi vous êtes trois ? Si vous êtes trois et qu'il y en a un qui se blesse, il y en a un qui reste ici, l'autre il vient nous chercher ou il nous téléphone* », « *comme ça nous on peut venir vous rechercher... on peut venir...* » donc... oui c'est gérable... on peut les laisser... on peut les laisser aller au village d'à côté. J'ai déjà... J'ai déjà fait, ça s'est toujours bien passé, il suffit de bien les coacher, bien de leur dire ce qu'il faut faire... »

### « S'il y a un problème, il appelle son supérieur » - Davy

« Tout seul. On est tout seul, on marche, on a une dizaine de kilomètres à faire. Et là, les chefs demandent expressément d'avoir un téléphone portable allumé et d'avoir le numéro du chef en cas de problème. Et donc, les chefs ont toujours une voiture pour réagir, et puis, venir chercher s'il y a un souci quoi, voilà. Mais, on marche seul, mais voilà. On sait que derrière, il y a une sécurité qui est assurée quoi. [E : Bon, et en petit groupe ?] Voilà, en petit groupe, on peut réagir assez rapidement. Mais dans les marches en groupe, on sait qu'on a toujours... c'est la voiture qui est présente. Souvent, on voit la voiture nous doubler dans la matinée parce qu'ils ont fait une rangée de tous les matériels qui restent, et puis, ils vont déjà sur l'autre point de bivouac. Mais voilà, il y a un chef qui est avec son portable allumé. S'il y a un souci, on l'appelle, on dit « *Voilà, on est à tel endroit, on a un souci* » et on sait que si jamais il y a un problème, on peut réagir assez rapidement quoi. [E : Et les jeunes qui sont donc sans accompagnateur, si on peut le dire comme ça, sans adulte responsable, eux, ils peuvent avoir un téléphone portable pour vous joindre s'il y a un problème ?] Oui ! Oui ! On prend dans la branche du scoutisme, voilà, le chef de patrouille... Les scouts, c'est rare qu'on va les voir marcher tout seuls. Ils vont marcher en patrouille, ils ont une journée, ils ont une partie où ils marchent. Ils ont de la marche à faire et voilà. Le chef de patrouille a son téléphone portable et s'il y a un problème, il appelle son supérieur, le chef de troupe. Voilà ! Quoi qu'il arrive, voilà. Ça, c'est un bon outil quand même, même s'il faut pas y passer trop d'heures dessus, mais c'est un bon outil en cas de problème quoi. Sinon, bon, voilà, si le réseau ne passe pas, on passe toujours à proximité d'une maison, d'une ferme, s'il y a un souci, on va devoir... les gens, on leur dit « *Voilà ce qui se passe* » et puis on a le numéro du chef qui est noté dans le carnet, et puis on les appelle quoi. »

### L'e-traversée de Paris - Loïc x2

« Quand on m'a dit « *tu pars 3 jours à Paris* » je me suis dit « *ouais bé super... bon bah... je ne connais pas Paris... faut que je prenne les plans de Paris... faut que je prenne... faut que je trouve les endroits où on va les amener... faut que...* » ...voilà je me suis préparé à mon départ à Paris pour savoir à peu près où je vais tomber. J'ai fait deux Pétrid... j'ai fait « *Pétrid 2* » et à la fin de « *Pétrid 2* » je suis parti de Pétrid à Paris... à Paris j'ai récupéré les français et les égyptiens... on leur a fait faire le tour de

Paris... et après on est revenus de Paris à Pétrid... là c'était les trois jours à Paris où je connaissais pas du tout à part Paris Sud... je connaissais rien, du coup... je connaissais pas les métros, je connaissais pas les RER, je connaissais pas la Tour Eiffel *et cætera*, vu que... bah je me suis renseigné hein... j'ai pris les plans de métro, j'ai réfléchi à « *si je vais à la Tour Eiffel, faut que je prenne quel métro ? Ça va prendre combien de temps ?* » Tout ça c'est à... c'est à préparer... donc voilà... ouais ça c'était pas facile, mais bon... on s'en est sortis quand même... trente gamins c'est pas facile... on réfléchit à ce dont on aurait besoin... on prend toutes les infos qu'on peut avoir... savoir où est notre hôtel... savoir quels sont les arrêts de métro près euh... savoir où on peut trouver à manger près... savoir où on peut partir pour visiter... moi c'est comme ça que j'ai préparé... j'avais toujours mon plan de RER et de métro sur moi... j'avais... sur mon portable j'avais entré l'adresse du F1... j'avais entré les monuments où je voulais aller... qu'on pouvait aller visiter, voilà... c'est comme ça que je me suis préparé... j'aurais rien pu faire d'autre je pense... avec ce que j'avais sous la main, non... le mieux ça aurait été que je sois parti pareil avant, mais bon ! (rires) C'était un peu impossible à faire ! Donc non, non, non... je pense qu'on s'en est... je m'en suis... je me suis bien préparé... c'est pour ça que ça s'est bien passé, parce qu'on était bien préparé. »

### Enfants sans portable et arrivée échelonnée - Indra

« Là par exemple, sur le séjour que je viens de faire, je devais aller les récupérer parce que les jeunes, ils arrivaient à la gare... Donc, c'était le séjour à Rouillac. Et les jeunes, ils arrivaient, la plupart, à Taniac, en train, et il y en a qui arrivaient en avion, et tout ça, et tous à une heure différente parce qu'ils venaient de la France entière. Et nous, je savais pas à quoi ils ressemblaient, je ne les connaissais pas du tout, et je devais les réceptionner à la gare, donc en échelonné. Ils n'avaient pas tous un portable, il n'y avait aucun lieu de rendez-vous qui avait été donné en amont.\* Donc, je me suis retrouvée à chercher des jeunes dans la gare et donc... et à devoir... enfin je pouvais pas... Tout le monde avait ses valises pour 15 jours et tout. »

### Des activités sans portable - Loïc

« Euh souvent euh... enfin... parce que... ce que je préfère faire c'est... faire une matinée ou une après-midi « règles ». C'est à dire on se rejoint tous dans un endroit... et on met en place les règles... on prend un grand panneau, et on écrit ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire... ou... c'est pour une autre activité mais on réunit tout le monde et... ce qu'on peut faire pendant l'activité, ce qu'on peut pas faire, pourquoi on peut pas le faire... Est-ce que c'est dangereux ? Est-ce que c'est... est-ce que c'est malpoli... je ne sais quoi, mais... ? Si je préfère ça... faire en grande réunion avec tout le monde et... ne pas juste imposer les règles... il y a certaines règles qu'il f... qu'on doit imposer forcément... mais il y a d'autres règles sur lesquelles on peut réfléchir... [...] par exemple pour le téléphone aussi... il y a pas mal... il y a pas mal de règles sur quand est-ce qu'on peut utiliser le téléphone et quand est-ce qu'on peut pas... donc il faut dire « *bon bah... quand on mange on le fait pas... vous êtes d'accord ? Oui ? Non ? Pourquoi t'es pas d'accord ? Ouais mais... pendant que toi tu... normalement le... le... le repas c'est le partage, donc tu peux pas utiliser ton téléphone tout seul dans ton coin... tu partages, tu regardes les autres...* ». « *Pas aux activités... bah non ! On fait une activité, on fait pas autre chose !* » Bah là c'est pareil, c'est... c'est des règles qu'il faut poser entre nous... »

### « Lâcher le téléphone portable » - Davy

« Et puis, il y avait eu un grand bouleversement dans le scoutisme français, chez les scouts de France et les guides de France, où ils ont changé une pédagogie aussi à ce moment-là. Ils ont créé une branche supplémentaire, il y en a eu 4 à un moment donné, là, je crois... je ne sais plus combien ils sont aujourd'hui. Et puis, donc, ce qui a fait que... voilà, certains scouts se sont complètement perdus dans ce que proposaient les scouts de France, sont allés voir chez les scouts d'Europe, ce qu'ils proposaient. Ils sont restés parce que ce qu'ils proposaient... ça se rapprochait un peu du scoutisme français catholique de base, et puis, on a eu « la branche dissidente » qui s'est créée, les scouts unitaires de France qui eux sont restés sur la première pédagogie que les scouts de France catholiques avaient lancés. Et donc, on se retrouve... propres à Wadors, et puis en particulier, voilà, sur le département de la Somme, et puis voilà, en France, on a 3 grands mouvements qui sont les Scouts et guides de France, les Guides et scouts d'Europe, et on a les Scouts unitaires de France. Voilà, c'est les 3 grands mouvements et après, on a d'autres mouvements protestants, orthodoxes, musulmans, laïcs, ... voilà, mais la base est la même. C'est ce qu'a lancé Baden-Powell en disant : « *eh bien, voilà, c'est de leur proposer des choses...* », voilà et puis, aujourd'hui, de quitter son confort, sa sécurité, lâcher le téléphone portable, tout ce qui est intra-Internet pour qu'ils puissent se débrouiller avec un minimum de choses quoi, tout simplement. »

### Véhiculer les blessés - Léa

« J'ai dû prendre la voiture de l'animatrice pour aller chercher l'enfant à l'hôpital, parce qu'on était trop loin du camp, enfin du centre, pour qu'elle aille le chercher. »

### Fatigue, navettes et minibus - Laurie x2

« Généralement, en randonnée, on essaye de les occuper pour ne pas que ça soit marcher pour dire marcher et rentrer au centre. Si on voit qu'ils sont vraiment fatigués et que c'est possible, on a des sortes de... enfin on a des navettes, des minibus... »

## 5 (7.1) - Chronosystèmes

### 5.1 (7.1.1.1) - Macro-chronosystèmes

#### La réglementation contre les gâteaux d'anniversaire ? - Léa

« [E : Et tu en penses quoi de devoir faire tout ça ?] Eh bien, trop de réglementation. Mais après je sais que ça évolue. Quand on était enfant de centre, parce que j'étais aussi au centre à Grovillers depuis que je suis petite. Nous, on n'avait pas tout ça. On faisait des gâteaux c'était « allez ! ». Maintenant, je sais qu'il y a un anniversaire, il ne peut plus ramener les gâteaux que sa mère a fait, obligatoirement qu'il soit emballé, que des trucs comme ça... »

#### Une réglementation de pire en pire - Léa

« Avant, quand on partait en camping, il n'y avait pas tous les repas-témoins, toutes les choses comme ça, et maintenant, c'est vraiment, il faut que tout soit clean, il faut qu'on prenne la température du frigo 3 fois par jour, il faut qu'on fasse plein de choses comme ça. Alors que, vraiment, on ne mourrait pas, il y avait pareil, mais je sais que la réglementation, ça change tout le temps. Ils n'y peuvent rien, c'est de pire en pire. »

[...] « [E : Et tu dis la réglementation, c'est de plus en plus...] Oui, parce que quand j'ai commencé l'animation, il n'y avait pas de repas-témoin, il n'y avait pas la prise de température des frigos, il n'y avait pas tout ça. Et c'est vrai qu'en 3-4 ans, on a eu tout ça, il faut faire ceci cela, et on a déjà été contrôlés aussi à les écouter. Enfin, on ne peut pas tout avoir. On ne peut pas avoir en camping, on a des tentes mais on ne peut pas avoir une poubelle où on passe sa main. Tout s'ouvre, après, on n'a pas... Enfin, il faut vraiment que tout soit stérilisé, et il faudrait limite que quand on rentre dans la tente cuisine, on prenne une charlotte, un masque, des gants, alors qu'on sait que ce n'est pas forcément possible selon où on est. Quand on est partis en camping, je crois, que c'était il y a deux ans, on était partis en camping, on a eu la chance d'avoir une petite maisonnette de cuisine. Donc, en fait, on avait de la chance, on avait déjà le frigo d'installé tout ça. Mais quand on part en camping où il n'y a vraiment rien, il faut tout installer, les tentes cuisine et tout ça, c'est carrément plus compliqué de faire des réglementations. Tout soit stérile, on essaye de faire au mieux, mais forcément, il y a toujours des choses qu'on ne peut pas faire. [E : Donc, au milieu de là-dedans, vous essayez de faire au mieux, et du coup comment... ?] Eh bien, on se débrouille. Je prends l'exemple des poubelles, on ne peut pas avoir une poubelle où on met le pied, ça s'ouvre. Du coup, en général, on prend une poubelle, on la suspend, on essaie de faire au mieux. On prend des gants, on fait des choses mais je ne sais plus. On nous avait énuméré plein de choses, on était là « *eh bien, oui, on n'a pas tout ça* ». Je ne sais plus ce qu'il y avait, mais il y avait des choses. C'était minime qu'il fallait qu'on soit dans une cantine stérilisée pour que tout soit bien en fait. Mais je pense qu'ils savent aussi qu'on ne peut pas tout faire en fait. Ça serait parfait, c'est ce qu'on disait notre directrice adjointe, il faudrait que les steaks hachés soient cuits, servis, 63 degrés. Comment avec 20 enfants en camping, on peut servir les 20 steaks hachés en même temps à 63 degrés ? C'est impossible ! Donc, c'est la réglementation qui veut ça, mais nous, on ne peut pas non, on essaye de faire au mieux. On leur sert chaud, on les met bien à la température, mais après, on ne peut pas servir en même temps un peu tout le monde quoi. [E : Et quand tu dis « *ils nous ont dit ça* » de qui tu parles ?] La direction pendant les réunions de préparation. Après, je pense que ça doit être la direction au-dessus de la direction,

j'imagine, je ne sais pas, le conseil régional ou la direction de centre, en fait, je pense. [E : Oui. Tu ne sais pas comment ça s'organise au-dessus ?] Alors, j'en ai aucune idée. Je pense qu'après, ils reçoivent des mails avec tout ce qu'il y a à dire, tout ce qu'il y a à savoir. Je pense que tous les centres, c'est la même chose de toute façon, et après, ils nous le disent et puis voilà. [E : Qui est-ce qui organise, c'est la mairie ou c'est une association ?] Oui, c'est la mairie. Après ça varie. Avant ce n'était pas la mairie, c'était PEP80. C'était autre chose. [E : Avant quand ?] Avant, moi quand j'étais enfant. Ah d'accord, ok ! Ensuite, il y a eu, ça fait Pep80, et ensuite, il y a eu autre chose, mais je ne sais plus ce que c'était. Et après, c'est la mairie qui a pris en charge. »

### Évolution des lois et baisse des libertés - Léa

« [E : Ah, ils ne boivent plus de lait au petit-déjeuner ?] Ils ne peuvent plus boire de lait en accueil de loisirs le matin, pas en camping. En camping, ils peuvent, mais en accueil de loisirs, on servait du lait comme ça aux enfants, maintenant on peut plus, parce que la directrice adjointe nous a expliqué que c'était trop compliqué pour je ne sais même plus ce qu'elle m'a dit, c'était hyper compliqué en fonction du nombre d'enfants, du numéro de lot de la bouteille, de la stérilisation du lait ou je ne sais plus trop quoi. Et du coup, qu'on ne pouvait plus boire de lait. [E : D'accord ! Et dans l'animation, pour toi, tout ça, ça ne te change...] On passe plus de temps à faire de la législation qu'on a avec les enfants, au final, parce qu'un repas, ça va... enfin, en général, on se débrouille pour que les enfants, ils ne nous voient pas faire tout ce genre de choses, parce que c'est long pour eux. Mais ça nous prend un temps fou, alors qu'on pourrait faire autre chose avec les enfants, jouer à un jeu et tout alors que là, c'est vrai que découper les numéros de lot, les foutre dans un cahier, coller, marquer, ça devient tout de suite, ça va nous prendre peut-être 10, 15 minutes, 20 minutes. Alors qu'au final, on pourrait les prendre pour autre chose : faire un jeu avec les enfants, s'amuser avec eux. Je trouve ça dommage, mais après, c'est sûr que c'est comme ça, on est obligé de le respecter donc on le fait. [E : J'ai l'impression quand tu parles, tu me dis que ça a changé depuis un certain moment...] Ouais. [E : Ça a changé quand ?] Ça, je pense que ça se fait au fur et à mesure des années, mais je ne sais pas, je ne sais pas quand mais chaque année ça évolue un peu plus, je pense, mais je n'ai pas de moment précis. On nous explique ça chaque année un peu plus donc... après je ne sais pas quand ça a évolué plus particulièrement. »

### Peur que ça devienne trop - Alice

« Qui pourraient ou devraient changer ? Qui devraient changer ? Je pense que, par rapport aux normes d'hygiène tout ça, de sécurité, je pense que, du coup, il ne faut pas que ça continue de se refermer, en fait, qu'il y ait de plus en plus de normes pour limiter. Enfin, j'ai l'impression que c'est ça depuis enfin je ne sais pas. Avant, je ne sais pas, à l'époque de mes parents, ils n'avaient pas toutes ces normes comme ça, quand ils faisaient des colos et tout ça. Du coup, il y en a de plus en plus, et j'ai un peu peur que ça se ferme et qu'on ne puisse plus rien faire en fait. Après, ça n'augmente pas trop, je ne sais pas comment dire. Mais après, qui devraient changer, à l'heure actuelle, par rapport à moi les expériences que j'ai eues, il n'y a pas grand-chose à changer, oui. Moi je ne vois pas de chose à changer. [E : Tu penses que ça va continuer à se confirmer ?] Peut-être oui ! [...] Enfin, je ne sais pas. Oui, ça me fait un peu peur, qu'il y ait de plus en plus, oui, de norme et tout ça, et qu'on ne puisse plus faire ce qu'on veut et tout ce qu'on veut, je ne sais plus, oui ! [E : Tu as peur que ça donne quoi ?] Que ça donne l'école en fait, enfin non pas l'école, que ça donne des colos où on n'a plus le droit de courir, on n'a plus le droit d'aller dans la forêt, on n'a plus le droit de courir dehors, on n'a

plus le droit de... enfin on est obligé de manger des plats à la cantine, enfin je trouve ça dommage ! Après, ça va loin mais je ne pense pas que ça aille jusque-là quand même mais... [E : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?] Que ça peut aller jusque-là ?! C'est le fait que du coup en voyant qu'il y en a de plus en plus en fait, qu'il y a une autre génération qui n'avait pas tout ça et que nous, déjà, on peut encore faire plein de choses mais c'est quand même des moments où on se dit qu'on est limités. On se sent un petit peu limités, par rapport à la nourriture et tout ça. Si ça continue encore, plutôt par rapport à l'évolution oui. »

### La loi s'adapte aux évolutions du monde, répond aux nouveaux problèmes - Loïc x2

« [E : Parce que ça évolue... ça évolue la... la législation ?] Ouais ! Ça arrête... ça arrête pas d'évoluer, comparé aux nouvelles attentes, là... rien que déjà pour ce qu'on a fait... on a fait trois jours à Paris, et on nous a sorti une législation qui venait de... du ministère... de l'éducation, je crois, non de la jeunesse ! De la jeunesse, pour les sorties... on nous a dit « *que vous êtes en risque d'attentat, il faut pas rester en grand groupe, il faut vous diviser en plusieurs groupes* ». On nous a donné les consignes. S'il y a un problème, il faut... il faut... il faut pas rester à l'endroit, il faut s'en aller... il faut compter les enfants... il faut les suivre, enfin il faut qu'ils nous suivent... il faut... on nous a même préconisé d'avoir une application sur notre téléphone qu'ils nous disent... s'il y a des... s'il y a des attentats dans l'aire où on est... enfin dans l'endroit où on est... donc oui ça c'est des... c'est des utilisations nouvelles plutôt qui répondent à... à une situation... nouvelle, à laquelle on peut être confrontés... donc je pense que la législation, si la législation évolue je trouve ça normal, parce que le monde évolue, mais... donc il faut aussi que la législation suive... suive le courant... pour répondre justement à ces nouveaux problèmes\* ! [E : La législation elle f... elle s'adapte en fait à l'évolution du monde... c'est un peu ça ?] Ouais. Comme dans la vraie vie, s'il y a un nouveau produit qui arrive sur le marché, il faut que la législation arrive et dise « *ce produit il est dangereux, pas dangereux, légal, pas légal* », c'est pareil... donc là, quand il y a des nouvelles situations, il faut que la législation dise « *pour cette situation il faut que ça, ça change* », « *il faut faire ça ou ça...* » pareil si on se rend compte que... ce qu'on nous préconisait avant c'est plus bon, il faut aussi que la législation change, pour trouver... par exemple une nouvelle... une nouvelle solution... une nouvelle... une nouvelle procédure à suivre. Quand elle évolue c'est pour répondre à des... à des demandes, des besoins ou... ouais, c'est ça... elle évolue pour répondre à la demande et aux réactions des gens... des gens qui travaillent avec des enfants... elle est pas faite... elle est pas là pour nous embêter, elle est là pour... pour encadrer... voilà. »

### Maintenant c'est 3 ! - Loïc

« [E : Et ils pourraient être à l'extérieur de la structure sans vous ?] Euh... ça dépend... surtout depuis le... le plan Vigipirate... [E : Ouais ?] Euh la législation a pas mal changé... avant on pouvait laisser partir deux enfants seuls, en leur donnant une heure de retour... maintenant on peut plus, maintenant il faut que tu sois au minimum 3. [E : Ah bon ?] Ouais. Donc euh... après ça dépend encore... l'enfant, si on sait que l'enfant il a qu'une envie c'est de s'en aller, on le laissera pas partir... si il y a des activités en cours, on peut pas partir... il faut que ça soit quelque chose de... de prévu... par exemple, ils veulent aller faire un tour au village d'à côté, on dit « *ok vous partez à combien ? Tu me donnes les noms... ok* », « *ils sont tous d'accord ?* », « *oui* », « *vous rentrez à telle heure, exactement ! Et vous partez à telle heure, exactement ! Et vous avez mon numéro de portable...* » et s'il y en a un qui le prend, on leur dit euh... on leur explique aussi « *pourquoi vous êtes trois ? Si vous êtes trois et qu'il y en a un qui se blesse, il y en a un qui reste ici, l'autre il vient nous chercher ou il nous téléphone* », « *comme ça* »

*nous on peut venir vous rechercher... on peut venir... » donc... oui c'est gérable... on peut les laisser... on peut les laisser aller au village d'à côté. J'ai déjà... J'ai déjà fait, ça s'est toujours bien passé, il suffit de bien les coacher, bien de leur dire ce qu'il faut faire... ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire et... encore une fois emmener des enfants... enfin envoyer des enfants en lesquels on a... on a confiance et pas... pas des enfants qui sont... qui ont... qui ont l'envie de partir... donc, ouais. [E : Et c'est récent ça c'est le fait de devoir partir à trois ?] Bah on en a reparlé cette année... cette année on en a... aux ré... aux premières réunions on a dit « quand il y a des enfants qui partent, maintenant c'est à trois... les groupes c'est minimum trois c'est pas... avant c'était deux maintenant c'est trois... minimum trois... » [E : Qui est-ce qui a décidé de ça ?] (rires) J'en sais trop rien... on m'a juste dit ça, comme ça mais... j'ai dit « bon bah d'accord ! » On se plie aux règles. C'est peut-être interne à... à la structure, j'en sais rien mais... tout ce qu'on m'a dit c'est « si des enfants veulent partir, ils partent à 3. » Je sais pas, c'est pas quelque chose qu'on fait comme ça, on demande au directeur... on va pas dire... si le directeur il veut absolument que les enfants ne partent pas, bah ils partent pas. On lui dit « machin il peut partir ? », « non ! ». Bon bah ils partiront pas ! C'est pas qu'une décision d'animateur, parce que.. c'est la responsabilité de tout le monde, si l'enfant part. Donc il faut demander au directeur, si... si le directeur est pas d'accord, bah c'est qu'ils partent pas, personne partira... Voilà. Donc nous, ils étaient d'accord pour que les enfants partent au village d'à côté ou partent faire un tour près de l'église et revenir... s'ils étaient plus de trois. »*

### La législation à réaction, soit un évènement = une loi ? - Juliette

« Oulala ! (rires) Question large, ouais... ! bah euh... comment je perçois... j'ai jamais... j'ai pas beaucoup réfléchi euh... avant à cette question... enfin tu vois la législation, je sais qu'elle existe mais... j'avoue que je suis pas... je suis pas toujours très au courant de la législation... donc du coup je peux pas, tu vois, forcément en discuter beaucoup mais... je sais que... enfin que... enfin que... enfin qu'il y a des choses q... en fait des choses vont être interdites, tu vois par exemple une année ils vont interdire de faire ça en colo ou machin, parce que juste avant il y aura un évènement où il s'est passé quelque chose euh... tu vois avec ce même truc... Donc tu vois enfin... je trouve ça un petit peu dommage tu vois de... tu vois de...il se passe un petit truc... un truc grave imaginons... et du coup hop on l'interdit ! Mais en soi le truc n'est pas forcément grave... tu vois ce que je veux dire ?... je trouve que c'est... que c'est un petit peu bête enfin... par rapport à ça quoi... d'interdire vraiment, de bloquer quoi... de... enfin de... du coup ça bloque pas mal de... de... de possibilités quoi... voilà, après... euh... je connais pas... comme je te dis, je connais pas beaucoup enfin... la législation... je suis pas... je suis pas calée quoi... »

### Justifié, car répondant à des problèmes antérieurs - Steve

« [E : Ouais ! Et la loi telle qu'elle... la législation telle qu'elle est, toi, tu la perçois comment ?] Non ! Eh bien, généralement, c'est justifié. Enfin, ça répond à des problèmes précédents. À chaque fois qu'on travaille, il y a des limites, des nouvelles règles qui sont imposées. Donc, forcément, c'est qu'il a dû y avoir des choses qui se sont passées avant et ça permet d'éviter que ça se reproduise, tout accident. [E : Tu veux dire qu'il y a des choses nouvelles à chaque fois ?] Oui ! Généralement, il y a des nouveaux trucs. Par exemple, les températures de frigo, *et cætera*. Moi, au début, j'ai travaillé enfin il fallait les relever le matin. Maintenant c'est matin, midi, soir. Ça, c'est un exemple. Après, je ne sais pas si j'en ai d'autres là comme ça en tête. Là, j'en n'ai pas qui me reviennent, mais je sais que régulièrement, il faut se tenir informé de la réglementation. »



## 5.2 (7.1.1.2) - Exo-chronosystèmes

### 5.2.1 (7.1.1.2.1) - L'avenir de l'enfant

#### Là où on interdit les nerf-partys... - Axelle x3

« HUUUUUUUU. Pas forcément non, après ça dépend les structures, il y a des structures qui autorisent de faire quand même pas mal de choses, puis il y en a d'autres qui sont assez restreintes, voilà, par exemple ici on peut faire des sorties vélo, machin, alors que là où je travaillais, c'était... c'était un petit peu plus compliqué qu'ici quoi. [...] Bah euh... Par exemple, je prends l'exemple on a le droit de faire des nerf-partys alors que là où je travaillais bah... non pas de pistolet, pas de nerf-partys, enfin c'est pas possible quoi. Ici on fait des sorties euh... euh... comment... Au parc d'Ohlain où on a fait la luge d'été, machin et cætera, euh... là où j'étais avant, avant on faisait des sorties à Bagatelle, au parc d'attraction, maintenant non, parce que c'est inutile. Enfin, je veux dire si... si chaque chose qui est inutile on ne le fait pas, dans ces cas-là on ne fait rien. Je vais dire l'animation il y a plein de choses qui sont... enfin, je suis désolé mais faire un avion en papier puis faire une course d'avions, c'est inutile, ça n'apprend rien à l'enfant, enfin je vais dire là comme ça, mais... c'est drôle... enfin... on est là pour s'amuser quoi, donc, euh... Je trouve que ouais ce qui devrait changer c'est que... même si ça n'apporte rien à l'enfant, bah... il y a des centres qui ont comme projet péda que... bah ça doit être... toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu... pfff voilà quoi. (rires) [...] Bah un petit peu... bête, parce que c'est pas parce qu'on fait euh... Je sais pas moi un parc d'attraction que... et que ça n'apporte rien à l'enfant, que ça sert à rien quoi. [E : Et les nerf-partys c'était interdit parce que... ?] Ohhh parce que... ! Enfin, ils trouvaient pas l'utilité de faire ça, et puis ils avaient... je pense qu'ils avaient pas envie de s'embêter avec un truc pareil quoi. Je pense que c'est surtout ça, quoi. »

#### « Ça te passe le temps, mais ça ne te fait pas grandir » - Indra x3

« [E : Et le rôle de l'animateur ?] Moi je pense que c'est d'éveiller au monde... qui nous entoure, du coup, sur tous points. Mais après, selon nos ambitions. En même temps, ce que je dis, c'est vrai dans certaines structu... enfin, c'est vrai dans des camps où tu as une liberté d'animation. C'est pas vrai partout. Et qu'en même temps, si, ça peut l'être. Si, si, ça peut carrément l'être mais, m'exciter dans une équipe d'animation avec un... une structure à qui c'est pas le but principal, et bien... tu peux vite tomber à pas le faire et puis à... proposer des animations qui sont rôdées, et auxquelles... toi ça t'apporte rien, et les jeunes, ils sont contents parce qu'ils jouent mais ils n'ont rien découvert. [E : Pourquoi on ferait ça ? Pourquoi on laisserait tomber ? Tu parlais de laisser tomber ce qu'on pensait être bien.] Parce que ça demande plus de temps et plus d'investissement que de proposer une animation où tu tapes « grand jeu » sur Google, et puis, hop ! ça te sort les règles d'un grand jeu. Et puis, tu fais « bon aujourd'hui, on va jouer à nanani. Alors, vous vous allez là, vous, vous faites un camp ici ». Enfin, c'est super les jeux, hein tu t'éclates hein, mais que... t'y mets pas forcément une part de toi, et c'est ça qui est important, mais quand t'es animateur, il faut avoir envie de le vivre autant que les jeunes ils ont envie de le vivre. Mais c'est pas facile. [E : Pourquoi c'est pas facile ?] Parce que je sais que c'est aussi ma vision de l'animation, et que ce n'est pas la vision de tout le monde, et que si t'as des gens qui animent pas comme ça de nature, du coup, c'est peut-être un peu... ça paraît vachement ambitieux de vouloir faire tout ça, et peut-être un peu utopique, mais qu'au final, enfin moi je pense que ce n'est pas si dur et que... carrément réalisable, mais que... Enfin, si tu te retrouves

dans une équipe de 5 animateurs et que t'es le seul à raisonner comme ça, moi j'aurais vite fait de... à un moment ok t'essayes de... t'essayes d'animer comme toi tu le fais, mais que... déjà, tu peux pas l'imposer aux autres. Si eux, ils n'animent pas comment ça, ils n'animent pas comme ça. Voilà bah je pense que comme dans tout, tu tombes facilement dans la facilité. [E : Et on voit ça, des animateurs qui tombent dans la facilité ?] Oh bé oui ! Carrément ! Déjà, quand tu vois, t'as des colos où tous les ans, c'est le même programme d'activité, tu vois, je vois au centre aéré, c'est... l'après-midi on va au zoo, l'autre après-midi on va faire des lanternes en papier, tu fais tes lanternes en papier t'es content, et puis, le lendemain, « *bah aujourd'hui, c'est journée sport, on fait un tournoi de foot* », bon bah tu fais un tournoi de foot. Et puis... bah c'est bien ça te passe le temps, mais ça ne te fait pas grandir quoi.\* [E : Ça n'a pas l'air de te plaire ?] Non, ce n'est pas... c'est un peu dégradant pour le coup mais... (rires). Je pense que même si tu fais des lanternes en papier, en fait, ça dépend toujours de la manière dont tu l'amènes. C'est vachement subtil quand même, parce que même un tournoi de foot, visiter un zoo et faire tout ça, t'as plein de trucs derrière, mais ça dépend... ouais je pense que c'est ça la subtilité de l'animateur, c'est d'amener tout ça pour que le groupe il accroche, et ne pas simplement être... Pas juste proposer des activités pour proposer des activités, du coup c'est vachement subtil. Ouais, il y a quand même des gens qui ne se posent pas la question de ce qu'une animation peut faire pour développer chez les... pour le groupe ou pour le jeune. Puis, t'as des animateurs qui ne prennent même pas en compte les envies des jeunes. »

### Réfléchir ensemble - Alice

« Ils ont commencé aussi à organiser des Ski Pro, et du coup ça c'était vraiment chouette. C'est, en fait, une semaine, on ne partait qu'une semaine. On part en février à peu près et, en fait, on part à la montagne et on fait la moitié de ski et d'activité ludique avec la neige et moitié de réflexion sur un thème. En fait, il y avait des thèmes par année. Il y avait un thème [...] une année c'était sur la coopération, une année c'était sur son avenir, on essaye de réfléchir, enfin, sur plutôt l'avenir à l'école, l'orientation professionnelle. Du coup, le matin, on faisait des jeux mais par rapport à la réflexion, on faisait des débats, des trucs animés et l'après-midi, ou certaines journées, on partait faire du ski ou plutôt des activités... »

### « L'impression d'avoir appris plein de choses » - Laurie

« Mais c'est avant tout pour moi dans l'animation, c'est vraiment que l'enfant... l'objectif principal c'est que l'enfant passe de bonnes vacances et qu'il ait l'impression d'avoir appris plein de choses et de revenir avec des étoiles dans les yeux, avec plein de choses à raconter et « *j'ai fait ça, j'ai fait ça* », et c'est découvrir plein de nouvelles choses et comme je l'ai dit apprendre des valeurs et « *la vie* » à l'enfant quoi. Enfin il y a des enfants, je les ai sur plusieurs années, d'une année à une autre. La manière dont je les vois évoluer soit... Tu dis « *eh bien : on y est un peu pour quelque chose quoi. On leur a appris des trucs* ». Voilà ! »

### La route - Davy

« Et puis ensuite, eh bien voilà, la branche des aînés, donc les Routiers, ceux que je gère moi aujourd'hui, c'est une pédagogie qui « est attrait » voilà, à la construction intérieure du jeune, donner sens à sa vie, de pouvoir répondre aux questions qu'ils se posent, que ça soit... de tout genre, le métier, quel sens donner à sa vie... Et puis, après cela, c'est de partir sur les formations toujours, mais de voir eh bien voilà, « *quel sens... ?* », et puis dire « *Voilà ! J'ai 19, 20 ans, qu'est-ce que je fais ? Est-*

*ce que je vais servir à la meute, à la troupe ? Je reste à la route ou partir dans une association, partir voilà à x ou y lieu ? » Mais, qu'ils puissent voilà se dire « eh bien une fois que j'ai fini mon temps à la route, je suis un homme », voilà, il ne faut pas avoir peur de le dire. Tout est fait dans la construction de l'« Homme », en effet pour les filles, voilà c'est la même chose. Mais, tout « est attiré » dans la construction de la personne. Voilà, à la meute, pour les 8-12, c'est la construction en communauté, tous ensemble. À la troupe, ça va être plus réduit, ça va être en patrouille où voilà ils vont essayer de se souder les coudes, et puis, construire les choses, et puis aider celui qui a beaucoup de mal. Et puis, à la route, même si on se retrouve à plusieurs, mais c'est plus vraiment personnel, et puis de s'ancrer dans l'idée d'un service, après. »*

**« Ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent » - Davy x2**

*« Et puis, après, on a ce qu'on appelle « les sessions de route », en route d'hiver, ou de route de printemps, route d'été. Voilà, on peut partir un peu plus que 2 jours, 3, 4, 5, 6. Voilà et puis là, on va partir vraiment marcher sur la route. Là, par exemple, j'ai un projet pour cet été : partir de Wadors pour rejoindre vraiment le cœur de la Côte d'Opale cet été et marcher, qu'on puisse eh bien voilà, aller un peu plus loin de ce qu'on fait d'habitude et puis se dire « tiens, aujourd'hui, je serai un peu plus loin, j'ai fait un effort supplémentaire », et ça permet de voir grand, que les jeunes grandissent. »*

**« Devenir un bon petit homme » (« Pour faire grandir les enfants ») - Davy x2**

*« [E : Et ces différences pédagogiques-là, c'est quoi ?] Eh bien pour parler... de ce que je connais donc, tout ce qui est l'univers scout, guide et scout d'Europe, on a la branche, la première branche qui est les louveteaux et les louvettes où on plonge les jeunes, les jeunes de 8 à 12 ans dans l'univers du Livre de la Jungle. Alors, ce n'est pas Le Livre de la Jungle de Walt Disney même si on a Baloo, Baghera, Kaa, et caetera. Mais c'est... et puis, donc, on a Mowgli, voilà le personnage central de l'histoire, et qui... Eh bien voilà, Mowgli va faire les choses pour être un bon petit homme, donc voilà, des choses pour faire grandir les enfants, pour qu'ils puissent se débrouiller et puis apprendre des choses de la vie. »*

**L'enfant est là pour découvrir - Sébastien**

*« Après on ne peut pas être non plus ciblé sur un enfant ou faire attention, il ne faut pas faire ci quand je vois quelque chose, et que ça peut le mettre en danger ou ça peut mettre en danger les autres. On stoppe et tout ça. Mais des accidents, il y en arrivera tout le temps quoi. Et nous, c'est des enfants, ils sont là pour découvrir et tout ça, de faire... Et puis après, s'il tombe, il se relève et il se blessera, il ne le fera peut-être plus ou il le refera peut-être encore, on ne sait pas. Mais nous, on est là aussi pour éviter justement les débordements quoi. Il y en aura toujours quoi, malgré... »*

**Savez-vous casser des œufs ? - Marine**

*« Faire de la cuisine avec les gamins c'est risqué. C'est risqué, tu peux manger des coquilles d'œuf. Bon, en même temps, il faut qu'ils apprennent à casser un œuf. »*

**Des apprentissages objectivés - Dimitri x3**

*« Voilà, c'est notre cahier, en fait... hop ! ça bah... ça c'est ce qu'on prépare en réunion... c'est le planning qu'on prépare... : Donc c'est un brouillon, hein... c'est vraiment... c'est pas... hop ! voilà ! des*

petites feuilles... hop ! voilà... voilà... et en fait dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter... par exemple, là c'est la direction qui a choisi, par exemple « sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue », « diversifier, développer leurs moyens d'expression », « contribuer à leur activité artistique tout en favorisant l'épanouissement ». Et nous... de ce qu'on... on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités... par exemple, c'est euh... « être capable de citer des arts de la rue », « être capable de faire des activités manuelles en rapport avec thème », « être capable d'être autonomes sur les activités en rapport avec le matériel... »... tu vois des... des choses comme ça... voilà, en gros un pédagogique... un projet pédagogique, c'est ça en fait...[...] [Donc, ça... les objectifs pédagogiques c'est la direction et opérationnels] ça c'est nous, oui... c'est nous qui devons les trouver... »

#### Apprentissages fortuits - Loïc x4

« Pour moi l'aventure... ? en colo ? Bah déjà moi quand je pars en colo c'est déjà une aventure pour moi... parce que je sais pas exactement où je vais... je sais pas avec qui je vais tomber que ce soit en animateur, en directeur ou en enfant... des fois on peut tomber sur des enfants supers... des enfants très épanouis... qui sont prêts à tout faire et des fois on tombe avec des enfants ingérables... des enfants malades... des enfants qui ont des problèmes psychologiques et là aussi c'est l'aventure on sait pas sur quoi on va tomber, on sait pas... mais on sait qu'à chaque fois on va tomber sur quelque chose de nouveau... et qu'il va falloir... c'est un nouveau *challenge*, et il faut réussir à trouver comment l'aider... on peut pas forcément l'aider mais au moins le soulager le temps de la colo... quand il y a des enfants qui passent toute leur soirée à pleurer, on se demande qu'est-ce qui va pas... quand on arrive à le savoir, faut réussir à trouver les mots justes pour... pour lui remonter un peu le moral... quand il y a des enfants qui sont vraiment très... très actifs, très avenants il faut réussir à les... à leur faire participer, à les faire venir... à limite, il y en a certains qui sont... qui sont repartis en disant « ça y est moi... je veux devenir animateur... vous m'avez fait bosser... moi je... je sais ce que j'... ce que j'aime bien faire ça... j'aime bien mener les enfants... mener les autres... mener les activités... » donc ouais ça c'est aussi un *challenge*... donc déjà ça c'est une aventure. »

#### Oublier les mauvaises choses - Marine x2

« Oui. Oui, devoir obliger mes gamins à jouer. Oui, obliger les gamins à jouer. C'est sûr. J'ai le truc d'oublier les mauvaises choses. Je ne garde que les trucs positifs. Donc, du coup, c'est compliqué d'aller rechercher ces trucs-là. [...] Oui. C'est sûr. [...] Oui, tu t'arranges un peu à ta sauce. Tant que je ne vois pas le danger direct, je le fais, tu vois. Si vraiment c'est imposé, que ce n'est pas genre, « je pousse le gamin du haut de la falaise », parce qu'il n'a pas envie de sauter tu vois, mais... Voilà. »

#### - Bénéfices et utilité

#### Le jeu en valait la chandelle : la remontée de rivière - Loïc x4

« De prise de risque ? Hum... bah j'en ai déjà parlé, mais c'est la... la remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, euh... il faut déjà... en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après... après... deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états... ils peuvent se noyer, ils peuvent tomber, se cogner... ils peuvent se casser quelque chose, se... enfin c'est vraiment une activité à risque, en plus c'est assez.. assez euh... assez euh... enfin, ça demande pas mal de.. d'énergie et niveau physique

quoi, c'est pas... c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez...assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide, on se... on reste en groupe... il y en a un qui passe devant, tout le monde le pousse pour qu'il arrive à monter... après il aide les autres, c'est vraiment un truc super, mais extrêmement... c'est très, très... très très risqué, en effet. Donc ce qu'on fait... voilà j'ai commencé le récit ! (rires) Déjà on met ça en place avec le directeur... avec les enfants, il y en a qui voulaient faire une remontée de rivière, on a dit « *bon, on va voir le directeur* », « *est-ce qu'on peut faire une remontée de rivière ?* », « *oui on peut en faire une, à tel endroit... quand on passe devant, je te montrerai où on passe...* » ... voilà... donc déjà on rep... on repère le lieu. [E : Ça vous l'avez fait hein ?\*] Ouais ! [E : C'est ça, hein ? Ouais.] Ouais. En gros quand on passait en voiture pour aller au camping, enfin en camion pour aller au camping, il nous a dit... il s'est arrêté, il a dit « *bon bah voilà, vous commencez la montée ici... et vous arriverez jusque là-bas...* » et après il nous dit à tous « *ouais, demain vous faites... vous faites la remontée de rivière. Alors c'est pas compliqué, vous restez toujours au milieu de l'eau, vous faites comme les saumons, vous allez à l'endroit où il y a le plus de... où il y a le plus de courant... c'est l'endroit le moins risqué... on monte pas sur les pierres, on court pas, le chemin c'est... vous prenez à droite, vous remontez le toboggan...* » et après je m'en rappelle plus mais... (rires) à l'époque je m'en souvenais ! euh... il nous dit exactement le chemin... il nous dit quels sont les dangers, et euh... voilà, le lendemain il nous amène, moi je refais le... le recap... on se... on se prépare tous, bien sûr on a préparé le sac avant... donc en fait non, il faut pas de sac... il faut pas de sac, vu qu'on va dans l'eau... on se prépare les vêtements, c'est à dire short de bain, des grosses chaussures, un t-shirt, de la crème solaire et une casquette, et euh... donc il nous y amène... et une fois... juste avant de partir je redis bien « *alors, c'est une activité dangereuse, il faut bien faire attention, on peut se... on peut tomber, on peut se blesser, on peut... on peut... enfin, faut rester tous en groupe, faut pas qu'il y en ait un qui soit derrière, ni un qui soit devant... tout le monde est en groupe, on reste tous ensemble... si on le fait tout seul, on n'y arrivera jamais... il faut être en groupe... comme ça ils comprennent bien qu'il faut... que c'est pas une activité de rapidité... c'est pas une activité de rapidité, c'est une activité de groupe... je leur réexplique le chemin, donc on descend ici, on reste dans l'eau là où il y a le plus d'eau, là où il y a le plus de courant... c'est le... c'est le moins, c'est le moins dangereux... je vous rappelle qu'il y a des moments où on n'aura plus pied, il faudra nager... donc là bien sûr ils savent tous nager hein* » [E : Ouais ils savaient tous nager... ?] Oui. [E : ... quand vous l'avez fait... ?] Ouais, ouais. [E : Ouais. Ceux qui savaient pas nager ils venaient pas ?] Non. [E : Non ?!] De toute façon, j'ai pris un très petit groupe... [...] C'était tous des grands... en fait j'é... il y avait moi et l'animateur égyptien... et j'avais 8 enfants... 8 enfants... donc pour un animateur et un accompagnant euh... un adulte quoi. Et... moi je leur explique bien... je leur explique tout ça et je leur dis « *l'eau elle est froide... donc... préparez-vous y...* (rires) *euh il y a des moustiques, faut s'y préparer, il y a... il y a des plantes, il peut y avoir des branches... des branches il faut pas monter dessus, les branches faut passer en dessous, euh... il faut... il f... ça sert à rien d'aller vite, il faut pas... s'il y a un problème, tout de suite vous nous appelez, ou euh... même si on est tout proche, faut nous appeler, faut pas... dès qu'il y a quelqu'un qui est en galère, on va l'aider...* » ... ça c'est... je donne bien toutes les règles, et après on... on commence, on trouve un endroit pour aller jusqu'à la rivière... on rentre dans la rivière, donc au début c'est... c'est pas plus haut que les chevilles, mais plus on avance, plus ça monte et euh... il y a des endroits où faut faire de l'escalade, il y a des endroits... donc à chaque fois il faut bien leur... leur redire « *ouais faites gaffe, après là... on va plus avoir pied, faut nager... là, faites gaffe, passez pas par ici, là il y a... il y a trop de pierres passez par là-bas, il y a plus d'eau...* »

Et... et finalement bah... tout s'est bien passé, on arrive à la fin euh... on arrive à remonter euh... jusqu'à la route parce que... après la remontée de rivière on arrive à la route. Donc là il faut refaire les... les règles « *on va pas sur la route, on reste pas près... on s'amuse pas à jeter des trucs, on se chahute pas...* » et... on attend le camion qui revient nous rechercher avec les serviettes et... et voilà ! Tout s'est... tout s'est bien passé... il y a que moi qui suis tombé... mais, il y a pas de souci (rires) [E : Non ?] Non, non, j'ai réussi à me rattraper, mais... tout s'est bien passé, il y a pas eu... il y a pas eu de souci. [E : Et eux, comment... je sais pas, ils se sont... comm... comment ils ont réagi à ça ?] Euh... Bah euh... il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, on va dire... [...] Ils étaient en mode « *allez, on y va, on va à fond !* » Donc il faut les rattraper, on dit « *hein ! Attendez nous, on a besoin de vous, vous avez besoin de nous, vous nous attendez...* » Donc il faut réussir déjà à les contenir... et de l'autre côté, il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer... et du coup tu leur dis « *viens toi ! Toi t'as l'air à l'aise tu voulais partir, tu vas... tu vas l'aider, tu restes ici, tu vas l'aider...* » et moi pareil, on reste derrière, on les aide, on les pousse, on les laisse pas... il faut qu'ils restent avec le groupe de toute façon... quand il y en a un qui en a marre, on fait « *allez ! On ralentit deux secondes, on prend une pause...* » et... à la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à... à faire ça... d'avoir réussi à faire un truc aussi... aussi risqué, et aussi... aussi unique, je crois parce que... je pense que c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça... ouais, à la fin ils étaient tous heureux, tous fatigués mais heureux, mais... ils ont bien suivi les règles et les recommandations et... ça s'est... ça s'est bien passé... Voilà. [E : Et vous, vous êtes dit quoi pendant le... pendant le... la traversée ?] Bah j'étais surtout focus... J'étais surtout concentré sur tout ce qui se passait autour de moi... j'ai pas trop pensé à... je me suis demandé aussi « *bah s'il y en a un qui se blesse comment on fait ? Comment on fait ? On est au milieu de nulle part, on n'a pas de téléphone sur nous parce qu'on est dans l'eau, comment on fait ?* » Je me suis dit « *bah... le mieux ce serait... faudrait qu'il y ait un adulte... qui reparte, et qui aille... qui aille chercher... qui aille chercher le directeur... qui est pas loin... qu'il aille le rechercher... et... mais faut qu'il y en ait qui restent avec celui qui est blessé... et là les autres gosses, ils font quoi ? Ils remontent avec qui ? Ouais, et si l'anim... si l'anim... si l'adulte il part tout seul et qu'il se blesse, comment on fait ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Si les gosses ils partent avec lui et qu'il y en a un autre qui se blesse, comment on fait ?* » Et ça... Je me suis vraiment demandé comment... comment faire. Et j'ai pas pu trop en parler avec l'autre animateur, vu qu'il parlait pas français (rires) [...] Il parlait anglais... On aurait pu... on aurait pu parler en anglais... ouais, je me suis demandé... je me suis dit que ça serait vraiment une galère sans nom si quelqu'un se blessait, et en même temps je surveillais parce que s'il y a quelqu'un qui... par exemple qui... on l... on le voit pas trop, il est un peu loin, il tombe, il se cogne la tête, il tombe dans l'eau... il remontera jamais, et personne le reverra ! Donc, il faut... en même temps, il faut les recompter, il faut demander si tout le monde va bien, il faut... ouais, c'est une mission à risque donc il faut... ouais donc il faut... il faut vraiment être à fond... il faut... il faut être attentif à tout... faut être attentif à soi aussi ! Si on tombe et qu'on se blesse, on met aussi les autres dans la galère ! C'est ce qui... ouais, c'est ce qui... c'est ce qui m'est arrivé oui, je vais pas... (rires) [...] On remontait une... un toboggan naturel, et euh... je sais pas, j'ai loupé un... j'ai dû louper un endroit où poser mon pied et... bah j'ai trébuché, mais j'ai eu le temps de me rattraper au toboggan quoi... donc ouais... mais ouais, j'aurais pu me cogner la tête et euh... tomber dans les vapes et là... on aurait dû... je sais pas... je sais pas comment ça se serait... ça se serait passé... l'autre adulte aurait dû prendre la responsabilité et je sais pas ce qui se serait passé... mais ouais, c'était vraiment une activité à risque mais euh... ouais, il y a beaucoup de questions qu'on se pose ! Donc je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu'il soit. [...] C'était dans les derniers jours... donc c'étaient déjà des enfants qu'on connaissait

bien... eux aussi ils nous connaissaient bien... donc euh... ouais c'était euh... puis aussi ils s'entendaient bien entre eux, donc ç... ça favorise l'entraide et voilà... s'il y en a un qui supporte pas l'autre dans le groupe... s'il y en a un que personne n'aime dans... dans le groupe personne l'aidera... ça se pas forcément... ouais donc si... ils étaient un peu triés sur... sur le volet pour cette activité-là, quand même... c'était pas... c'étaient les premiers qu'on a pris au hasard, hein... c'est... voilà. C'était une activité vraiment spéciale, on a pris... on a bien préparé notre truc. [...] Bah... forcément il y avait tout le monde qui voulait y aller, on leur a dit « *ouais, mais il y a pas de la place pour tout le monde, là ! Faut qu'on réduise !* » ... et donc on a... ils se sont débrouillés entre eux pour... pour que ceux qui veulent y aller, ils y aillent quoi. [E : Hum, hum. Et une question là-dessus... comment enfin... comment vous saviez qu'ils savaient nager ?] On leur a tous demandé... dès le début... en plus on avait déjà fait... on les av... on les avait déjà tous amenés plusieurs fois, que ce soit au lac ou à la rivière. Donc on savait déjà tous... il y en avait qu'un qui savait pas nager... mais il était pas avec moi... dans le groupe sur les trente-... trente-huit, il y en avait qu'un qui savait pas nager... donc ouais... non mais de toute façon après on l'aurait vu... on l'aurait vu à la rivière, ouais. Donc ça s'est bien passé... c'était... c'était très bien... ça valait le coup. [E : Ouais. Ouais ça valait le coup ?!] Ouais ! Moi j'ai... j'ai... j'ai bien adoré, j'ai bien... franchement c'était pfff... c'était super... et pour eux aussi, c'était euh... eux aussi ils ont bien aimé... malgré... malgré tout... toutes les... les petits bobos, qu'on se fait malheureusement dans l'eau et sur les pierres, et euh... et euh... l'activité bien physique ça leur a... ça leur a bien plu quand même... Le jeu en valait la chandelle. »

### Comme des aventuriers - Loïc

« Ouais, quand je suis en colo... ? Alors moi euh j'aime beaucoup les randonnées donc euh... que ce soient des petites randonnées, une heure, deux heures et demi ou des grosses randonnées sur trois jours... des camps itinérants et les enfants la plupart du temps ils aiment bien mais enfin... moi aussi j'aime bien, j'aime bien... on voit des paysages qu'on ne connaît pas... chez nous tout est plat, là-bas tout est montagneux euh et puis... là aussi il y a encore une forme de... de confiance... de confiance à l'autre... l'enfant qui part... qui part devant, on sait qu'il doit... ceux qui sont devant, ils doivent s'occuper des autres, les plus grands doivent s'occuper des plus petits... c'est un peu l'aventure aussi ! On sait pas exactement le chemin, on sait pas exactement par où faut passer, on rencontre des choses qu'on rencontrerait peut-être peut-être... qu'on rencontrerait pas normalement, c'est à dire des animaux qu'ils ont sûrement jamais vus, des personnes, des... des difficultés, « *la pluie qui tombe, qu'est-ce qu'on fait ? Comment on se débrouille ? Il y a de l'orage, comment on fait ? La route est barrée, comment on fait ?* » Et ça, je pense ça leur apporte pas mal aussi... ils sont loin de leur confort, ils sont loin de... de ce qu'ils connaissent et ils doivent... ils doivent se débrouiller, ils doivent... ouais ils doivent se débrouiller, je pense ça, ça leur plaît aussi un peu l'aventure... chose qu'ils n'ont pas forcément chez eux, si on reste toujours au même endroit il y a pas d'aventure ! Donc voilà, c'est l'aventure et la découverte les randos... ensuite on fait on fait quelques... on fait pas mal de camping aussi... donc c'est des campings plutôt sauvages, il y en a certains où il... il y a (rires) il y a une toilette pour tout le camp, il y a pas de douche, donc on va se doucher dans la... dans la rivière... bon bien bien sûr ça dure pas trois jours hein... ça dure une soirée pas plus euh... ouais et puis c'est surtout près de l'eau en fait, quand on part en... en rando, quand on part en camp, on reste près des plans d'eau, que ce soit pour se baigner... pour pas qu'il fasse trop chaud, on reste près des points d'eau... j'ai fait... juste là, j'ai fait... une... une session de trois jours de camp itinérant, où on faisait 5 à 7 heures de marche par jour, pour aller de... de camp en camp, et donc forcément ouais c'était... moi j'ai... j'ai

bien aimé, les enfants ont bien aimé, quand ils sont rentrés ils étaient vraiment ouais... ils se sentaient comme des aventuriers quoi... comme des aventuriers, comme des guerriers... on a réussi à vivre 3 jours comme ça à marcher au milieu de la forêt et de... et euh de se baigner dans les lacs quoi, ça fait... moi j'ai bien aimé, et ils ont bien aimé c'est tout ce que je leur demandais. »

### S'ils le disent, c'est certifié - Omayma x2

« Ensuite bah déjà le camping, aussi, ça joue énormément... bah le camping c'est ce qu'ils appréhendent le plus, ils sont toujours contents d'y aller... [E : Ah oui ?!] Ah oui, le camping c'est... « *On part où en camping ? Combien de temps ?* » euh après c'est des préparations camping, ils sont tous à fond, de faire les repas, le planning vaisselle, les tentes... c'est quelque chose de... c'est intense le camping pour eux, donc ça... bah là... moi je sais que mes enfants ils ont passé de bonnes... de bonnes vacances jusqu'à présent... quand je vois... ils sont tous heureux, ils sont rentrés du camping, il y en a ils pleuraient « *ah non ! On peut pas rester encore un peu ?* » tout ça... ils sont contents, puis ils nous le disent qu'ils passent de bonnes vacances, on le déduit pas seulement en voyant des sourires ou on entend deux-trois phrases... c'est qu'ils nous le disent, donc ça c'est... bah ça c'est clair, s'ils nous le disent c'est que voilà, c'est certifié, et puis... puis voilà. »

### De l'utilité des risques - Pierrick

« Non ! Je ne prends pas de risques inutiles. Non ! Non, je réfléchis mais non. [...] À part celui que je t'ai dit tout à l'heure pour les jeunes qui sont allés faire des palmes. Et bon, encore une fois c'était un risque contrôlé quoi, il y avait un sportif avec. Non ! Non ! Non ! Si ! Non ! Non ! Je fais vraiment en sorte que... qu'il y ait un minimum en sécurité quoi. Si on se met à prendre des risques inutiles, je ne vois pas l'intérêt. [...] [Au niveau personnel] non, non plus. Non ! Non ! Non ! Non, je n'y vais pas dans le but de... [je vais] éviter de me faire des frayeurs donc je ne vais pas prendre des risques pour prendre des risques. Donc, non, non ! Non, non ! Franchement. »

### Risques utiles ? - Omayma

x2 « Han ! Pfff... Euh... Bah je sais pas... une prise de risques... Bah que tu lui dises... Que tu dises à un enfant de couper du carton avec un cutter. [E : Ça... ça tu l'as déjà fait ça ?] Ah euh... Est-ce que je l'ai déjà fait ça ? Non... Bah tu sais quoi, je l'ai même pas fait, non. Ça, non... Pour moi, le cutter c'est pas possible ! Mais moi j'ai tellement peur qu'il leur arrive un truc... Moi, je pense que tu peux leur faire confiance, et leur donner euh... et leur donner des choses à faire pour qu'ils se sentent valorisés... sans leur donner un truc, qui... qui puisse faire en sorte qu'ils se fassent mal ou quoi... donc, moi... euh je coupe au cutter, mais après... il y a des bouts qui dépassent ou quoi... « *bah vous le faites avec des ciseaux !* ». Tu vois ? Pour moi, ils... ils ont... il y a pas l'utilité, c'est pas nécessaire qu'un enfant prenne un cutter pour couper du carton. T'as un animateur, c'est un adulte... c'est à un adulte de faire ça. Pour moi, ça c'est ap... c'est prendre un risque, de donner un cutter à un enfant, tu vois ? »

x4 [...] « Ah bah non, bah moi, par exemple, au camping, ils... mes enfants ils étaient à côté de moi, enfin... une... ils ont coupé des tomates quoi... mais uniquement à côté de moi... je me suis... je ne suis pas partie aux toilettes et je les ai laissés avec le couteau par contre... Tu vois... ?... j'étais à côté d'eux, et le couteau, ils le repo... et encore franchement, ils utilisaient le couteau le moins... sans dents quoi... le couteau qui fait pas mal... et moi j'utilisais le couteau... tu sais pointu, tout ça, pour... couper la viande *et cætera*. Mais non... mais après, moi j'ai très peur de ça, moi j'ai peur qu'ils se fassent mal... [E : Ah oui ?] Ah ouais non, moi je suis hyper... j'ai non... moi, je sécurise tout... j'ai... j'ai pas envie qu'il



leur arrive quelque chose... Je me dis, si c'était mon enfant, ce serait pareil, j'au... je préférerais qu'on prenne des précautions, donc... Ah ouais, non... c'est bien de les laisser, enfin de les euh... de les rendre autonome *et cætera* mais il y a des limites quoi... [E : Ah ouais ? C'est quoi ces limites ?\*] Bah c'est que tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau, qui... Tu sais pas les enfants ce qu'ils peuvent penser d'un coup, il y en a un qui va l'embêter, il va s'énerver, t'imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j'anticipe, du coup, pour moi c'est... hormis un contexte particulier, euh... avec un animateur, avec l'autorisation de l'animateur... là oui... sinon, c'est pas possible. [E : D'accord, d'accord]. »

[...] « [E : Oui. Mais tu sais p... Oui, tu sais pas ?] Ah non ! Bah a... au... s... Par rapport à l'Opinel, non pas du tout ! Je saurais pas te dire quelle loi, quel article, quel décret ou quoi, non... [E : Ok. Et pour toi ça changerait pas... ?] Ah mais pour moi... après s'il faut pas l'utiliser, dans ces cas-là, je l'utiliserais pas... mais s'il faut l'utiliser, franchement, moi...\* je pense que c'est très bien quand il est à côté de moi l'enfant, quoi... Je laisserais pas un enfant sur une autre table... non, moi j'ai trop peur qu'il se passe euh... je suis...\* Voilà. (rires) »

### La sécurité, mais pas que... (ce qui me préoccupe le plus) - Alice

« Après, en termes de sécurité, vraiment, je ne sais pas si ce n'est pas forcément automatique mais, j'ai du mal, enfin, peut-être plus de mal à être à cheval là-dessus parce que ça... je ne sais pas comment dire ça. Eh bien, s'ils courent, ils peuvent tomber, oui comme tous les enfants ils peuvent tomber et voilà. Et en même temps, on ne peut pas les interdire de courir. Il faut aussi qu'ils fassent ce qui leur plaît. Après, forcément, je ne vais pas les mettre en danger, je ne sais pas, on ne va pas leur dire « *venez courir sur la route* ». Avec les voitures, c'est un truc un peu, c'est du bon sens quoi. Mais oui, c'étaient des trucs de base. Après, je ne suis pas sûre que ce soit... Enfin, ça me préoccupe, mais ce n'est pas ce que j'ai en tête le plus, et de me dire, « *sécurité, sécurité, sécurité* ». Je n'ai pas envie de ça non plus, parce que, oui, je pense que le risque après c'est de ne plus rien faire et, je ne sais pas quoi non plus. Mais après, je ne vais pas non plus les mettre en danger. Mais je pense que c'est par rapport à la situation qui se présente aussi, enfin, j'ai du mal à dire ça avec des mots, puisque c'est plutôt sur le fait que « *non, il faut faire attention à ça, parce que je ne sais pas... il y a un puits enfin j'en sais rien...* » [...] La priorité ? Je pense c'est qu'ils s'amuse tout en étant en lien les uns les autres et oui. C'est qu'ils passent un temps de vacances où ils sont contents, mais après, il y a d'autres choses. Si pour eux, s'amuser, c'est de se faire oui. Si c'est traverser la route, eh bien non, il y a des limites, forcément, mais je pense que l'une des priorités c'est qu'ils soient contents de leur séjour et qu'ils en ressortent un peu grandis. »

### Sans enjeux pédagogiques ? Hors projet ? - Indra x2

« De partir en bivouac comme ça ? Non. Mais en même temps, ça engage complètement la responsabilité du directeur. Et du coup, je pense que tu ne le fais pas non plus avec tous les groupes de jeunes. Mais à partir de 14 ans, tu as le droit de laisser des jeunes en autonomie. Du coup bah après, c'est clair, je comprends que le directeur ne veuille pas le faire mais en même temps, pour l'avoir vécu en tant que jeune, c'est génial quoi ! Déjà, on te fait confiance, on te laisse partir, t'as un plan, t'as un endroit où aller, où tu es accueilli. Enfin... Pour moi, c'est chouette. Mais je comprends que ça ne se fasse pas partout. Et même quand j'ai été animatrice, j'ai déjà proposé... je sais pas si tu connais le jeu du Patatroc où tu pars avec une pomme de terre et le but c'est d'obtenir, je ne sais

pas, l'objet le plus insolite, l'objet qui a plus de valeur, et tu vas... partir en quartier libre dans une ville et tu essaies de l'échanger aux gens l'objet. Et rien que ça, j'ai déjà proposé cette animation-là, et que le directeur, il refuse. Moi, je défends dans la mesure du possible l'activité quand je pense qu'elle peut être bien et adaptée. Après, c'est le directeur qui engage sa responsabilité. Donc, si lui il veut pas le faire, on ne le fait pas. [E : Pourquoi il a refusé ?] J'avoue que je... Il disait que ce n'était pas adapté, qu'il ne voyait pas les « enjeux pédagogiques » entre guillemets, quoi... que ça ne puisse pas coller au projet pédagogique. Moi je pensais que oui, donc j'ai exposé mes arguments mais il n'a pas voulu et j'ai pas insisté quoi enfin... Moi, je ne suis pas quelqu'un qui aime trop non plus la confrontation, alors du coup je ne vais pas me mettre en... je vais pas me vexer parce qu'on ne fait pas une animation que j'aime bien. »

### 5.2.2 (8.1.1.2.2) - Autrefois, l'animation...

#### Une autre époque... - Alice

« Avant, je ne sais pas, à l'époque de mes parents, ils n'avaient pas toutes ces normes comme ça, quand ils faisaient des colos et tout ça. »

#### Animatrices nouvelle génération - Marine

« Ceux que j'ai rencontré dans les nouvelles générations qui arrivaient, j'avais plus beaucoup d'hommes, et les nanas, oui c'était vraiment ça, c'était vraiment « *ah non, je ne me déguise pas* », « *non, je ne fais pas ça* », « *mon copain, il a appelé, il faut vite que je rentre chez moi* » et plus de délire, « *vas-y, on fait des grosses prépas et tout* ». Là, j'ai retrouvé ça au CAJ. Là, vraiment, c'est le directeur qui mène sa barque et qui a envie, et du coup, impose absolument, dramatique, tout ça. « *Gros délire, grosse ambiance. On voulait faire ça. On va faire trois fois plus. Il faut que ça pète. Il faut que ce soit complètement disproportionné notre truc* ». Ça c'est agréable. C'est vraiment le côté agréable de l'animation. Sinon, garder des enfants, c'est chiant. [...] »

#### Un soupçon de bon temps, une dose de réunion - François **x4**

« Euh après, je fais pas ça pour ça hein, mais parce que moi j'aime vraiment ça, mais je trouve que un animateur il est payé au jour. Mais il est pas assez payé par rapport à ce qu'il fait. Après, vu les horaires, enfin après c'est dans ce centre-là. Je sais que, voilà, comme je te disais, il y a des il y a des centres ils arrivent à 8h30 quand il y a le premier enfant et à 18h30, dès que le premier enfant est parti, ils partent, ils vont chez eux. Mais nous, on fait des horaires vraiment grosses, vraiment je te disais, dans le centre d'avant, après un peu moins que maintenant, mais dans le centre d'avant des 8h jusqu'à 23h. Des fois, on quittait à minuit-1h. [...] T'imagines, ça fait des semaines presque tous les jours comme ça, tu dis ouais. Bon après moi je sais les deux premières années, par exemple, où j'ai fait ça, je pouvais partir avant parce que j'étais bénévole, mais vraiment, il y avait tellement une bonne ambiance et t'aimais ce que tu faisais. Du coup, tu restais, tu voyais pas l'heure passer. Il y a un truc qui se perd aussi ici, c'est que les animateurs ils ont beaucoup moins envie. Il est 19h30-20h, ils ont envie de partir. Tu vois ce que je veux dire. Moi, par exemple, être ici, ça me dérange pas même si je sais que j'ai du travail après. Souvent, je suis le dernier à partir d'ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j'ai l'expérience d'avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu'elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe

comme t'as envie que de bâcler ton activité et dire : « *ah merde, j'ai oublié ça* ». Du coup, moi, je prends mon temps et du coup, voilà c'est ça. Il faut prendre son temps. Après juste ça, je trouve que par rapport à ce qu'on fait, c'est pas bien rémunéré, mais après moi, comme je te dis, je le fais pas pour l'argent. C'est un plus, mais je le fais déjà juste être au contact des enfants déjà, c'est mon kif, du coup, les voir s'amuser c'est mon kif du coup. Je sais que je fais des heures en plus pour qu'eux ils soient contents le lendemain. Je le vois plus comme ça que moi je perds mon temps à rester ici. »

### 5.2.3 (8.1.1.2.3) - Synchronismes

#### Les mêmes équipes : on se connaît - Steve

« [E : Ah oui, dans l'équipe.] Oui. À cause des problèmes, pas forcément au niveau des enfants, mais plus au niveau de l'équipe en elle-même. Après moi, ça ne m'est jamais arrivé. J'ai toujours eu de la chance d'évoluer dans des équipes... Après, je travaille toujours avec les mêmes personnes quasiment. Quand j'ai travaillé à Bois-Marcel, c'étaient les mêmes personnes. Après, j'ai suivi le même directeur. À Honoré, j'ai travaillé avec les mêmes personnes. Donc là, je me retrouve ici. Fazia, ma collègue, ça fait plus de deux ans que je travaille avec elle, on est binôme quasiment à chaque vacances. Donc, forcément, à force, ça facilite les choses quoi. [...] On est dans le même groupe, ouais. [...] On [y] est 4 animateurs. »

#### François et les stagiaires - François x2

Et après c'est peut-être parce qu'aussi, je me suis tout de suite débrouillé, je me sentais à l'aise et souvent quand un animateur déjà même les animateurs qui étaient avec moi, ils sentent que t'es à l'aise, la première année, ils me laissaient déjà des groupes de 6 pour faire des jeux ou des activités tout seul. »

[...] « Et après, première année, ma troisième année de centre, c'était... on est revenus ici, première année rémunérée et Fredo il m'a tout de suite fait confiance, il m'a mis avec un sans BAFA. [...] Du coup c'est quelqu'un qui connaissait pas tout de suite plus que ça l'animation. Mais c'est moi qui devait un peu plus le former. Et après, il a vu que ça marchait bien. Du coup, depuis 3 ans, j'ai des stagiaires à chaque fois sur le centre. Du coup, c'est des stagiaires qui ont passé le BAFA comme moi alors que moi c'était 2 ans avant je passais le BAFA et là, c'est moi en quelque sorte qui devait leur apprendre comment se passe l'animation. C'était leur premier centre, leur premier truc. Du coup, il m'a tout de suite fait confiance mais bon. [E : Ok et quand t'as des stagiaires comme ça, qu'est-ce que... qu'est-ce que tu fais ?] Après les stagiaires tu leur dis des trucs, mais franchement, c'est à eux de faire leur travail. Tu peux pas le faire à leur place. Tu es là la première semaine, tu vas leur expliquer : « *c'est ça qu'il faut faire, c'est ça qu'il fait faire* », s'ils le font pas... Après c'est chacun son animation. J'avais une stagiaire qui, au mois d'avant, qui était pas mal mais, oui franchement, elle s'est bien débrouillée. J'en ai eu des pires que ça, mais voilà, il lui manque encore de prendre des décisions. C'était souvent des trucs, elle venait me demander : « *ouais, je fais ça* ». Après, je suis d'accord, les premières semaines, t'oses pas, tu viens demander, mais la dernière semaine, t'as eu 3 semaines dans les jambes, tu sais comment se passe le centre, tu dois prendre des décisions sans demander à l'animateur, même si c'est un animateur confirmé plus que toi, tu dis : « *ouais, je l'ai fait* ». Du coup ouais voilà. Oui sinon tu dois les prendre un peu par la main, mais même les premiers jours c'est à eux de... de montrer qu'ils sont animateurs... et aux enfants quoi... même s'ils te le

montrent pas à toi, ils doivent le montrer aux enfants qu'ils sont pas stagiaires. Pour moi, déjà un stagiaire n'est pas stagiaire. Il est déjà animateur. »

### Tuteur à gages - Cédric

« La première année oui, [mon collègue] était comme moi sans formation aussi. [...] Non, mais je sais que... Non, parce que moi j'en parlais dans mon entourage [du fait d'être toujours accompagné], ils trouvaient ça un peu surprenant, des choses comme ça. Moi, ça ne me surprenait pas, puis ça ne me dérangeait pas, parce que moi, j'étais plus dans le sens où c'était la première fois que je le faisais. Au contraire, moi ça ne me dérange pas, au contraire, qu'il y ait quelqu'un à côté, bien vérifier ou chose comme ça. Pas forcément le tennis, mais savoir où on va, si avec les enfants, j'ai bien fait sur certains trucs au départ, en attendant même pour les activités. Après par la suite, on m'a dit « *allez, c'est bon, débrouille-toi* » (rires). [...] Oui, oui, c'est vraiment au départ. Mais moi, c'est moi qui voulais ça au départ, parce que moi, je suis quelqu'un comme ça, j'aime bien que tout soit bien fait. Je suis très... voilà ! Ça ne me dérange pas qu'on me donne des critiques, au contraire, mais quand c'est bien, voilà, quand c'est bien justifié, bien expliqué, *et cætera* moi ça ne me dérange pas. »

## **5.3 (7.1.1.3) - Méso-chronosystèmes**

### 5.3.1 (7.1.1.3.1) - Quand j'étais petit

#### - Dans les mêmes centres, camps et colos

### Mon enfance dans ce même centre et l'habitude du camping - Mélanie

« Moi, j'ai commencé, on va dire très jeune à être dans les centres aérés, déjà dès que j'avais l'âge, donc 3 ans [...] ici dans le centre aéré [...] et j'ai continué en tant qu'animatrice. J'ai fait toutes mes années quasiment ici sauf une année. [...] il y a une année où on m'a pas acceptée en tant enfant parce que j'avais rendu mon dossier avec un jour de retard. [...] Quand j'étais enfant, en partie plus grande, chez les plus grands, on faisait énormément de campings, c'est ce qui m'a le plus marquée. On faisait des campings itinérants, on en a fait par exemple une semaine où on est partis d'ici, on est allés jusqu'à la mer en une semaine, en cinq jours, en faisant des étapes dans des campings différents tous les soirs, des activités sur place *et cætera*. Donc, ça c'était vraiment intéressant à faire, des campings comme ça, je trouve ça sympathique. En tant qu'enfant, ouais c'est plus les campings qui m'ont marqués... les campings, on avait fait un camping à la mer, une semaine, avec plein d'activités à la mer. »

[...] « Ouais, bah déjà je connais les locaux, j'arrive pas dans des nouveaux locaux que je connais pas, les enfants je les connais déjà, quasiment tous, enfin pas tous, mais il y en a beaucoup que je connais déjà d'avant. Là, j'avais des petits que j'avais chez les 7-8 ou que je connaissais même d'avant qui maintenant sont chez les 11-12 ans, donc voilà, enfin... je vois... je suis à l'aise parce que les enfants je les connais déjà d'avant *et cætera*. Donc, ça me va. [E : Et ça t'a influencée dans ta façon de faire ?] Euh pfff... je dirais pas ça, après j'ai pas fait d'autres centres aérés en tant qu'animatrice. Donc, je pourrais pas dire que c'est ma façon de faire à moi. Elle est différente si j'avais été ailleurs.\* Après, je pense qu'elle serait la même, j'aurais les mêmes réflexes, j'aurais les mêmes idées. Enfin, je pense que je changerais pas de manière de faire. C'est comme ça, non je suis comme ça ouais (rires). »

[...] « Après les années précédentes... après, comme je l'ai dit il y a le camping que j'avais fait en tant qu'enfant qui m'a vraiment marquée, parce qu'on était un petit groupe, mais un bon groupe... on était vraiment tous solidaires, dès qu'il y avait quelque chose à faire, on le faisait tous ensemble... on avait deux super bons animateurs et les sorties étaient vraiment super *et cætera*. Donc, franchement, c'était que du plaisir d'y aller *et cætera*. Donc, ouais, franchement, les campings en tant qu'enfant, c'était bien. [...] Non ! J'en n'ai pas fait [en tant qu'animatrice]. Là, j'avais eu... enfin, j'aurais pu avoir la possibilité d'en faire, puis qu'il y avait un bivouac fait pour la... pour les enfants une nuit *et cætera*, mais j'ai laissé mes collègues y aller... parce que je... c'était pareil. Après, moi, j'ai l'expérience en tant qu'enfant, mais eux, n'avaient pas du tout d'expérience avec les enfants *et cætera*. Non je suis pas allée en camping, j'ai laissé mes collègues y aller, parce que c'était... on pensait y emmener tous les groupes, mais on s'est dit que pour des enfants, ça en fait beaucoup et c'était prévu que pour 20. Euh donc oui euh parce que bah c'était que 20 enfants et puis bah, j'avais déjà, il fallait faire entre guillemets une fille et un garçon au niveau animateur. Donc, ma collègue, la stagiaire, je lui ai dit : « *ça fera une bonne expérience pour toi, pour ton stage* ». Donc, je l'ai laissée y aller, puis les garçons se sont décidés. Donc, il y a pas de souci. Puis, ils ont bien géré... Il y a eu apparemment des petits couacs au camping, mais rien d'insurmontable... juste des petits problèmes de montage de matelas (rires), mais c'est tout quoi. Non, mais j'ai jamais fait en tant qu'animatrice, peut-être l'année prochaine, dans d'autres années mais, pas encore. [...] Ouais [ça me servirait d'avoir fait ça en tant qu'enfant], parce que je pense que niveau organisation, moi ça je me rappellerais certainement les déroulements, par exemple des journées, je pourrais peut-être prévoir parce que je sais, par exemple, les filles c'est plus long aux douches *et cætera* que les garçons. Donc, je vais laisser plus de marge pour les filles que pour les garçons *et cætera*. Les repas, ça a toujours été insurmontable (rires) avec le petit truc qui est là avec le feu. Donc, je sais que ça va prendre du temps. Donc, je sais que, enfin, j'aurais peut-être plus préparé en amont *et cætera*. Je pense que j'aurais su anticiper certains problèmes (rires) et mieux gérer parce qu'il y a certaines... il y a certains enfants qui n'étaient pas couchés avant minuit parce qu'il avait eu des problèmes avec la nourriture, les douches *et cætera*, donc... les sacs qui n'étaient pas préparés *et cætera*, voilà. Donc, je pense que ça, pour l'avoir vécu, je pense que j'aurais pu prévoir certaines choses et au moins pas forcément dire tout éviter, mais euh éviter certaines choses. »

### **Petite, la sécurité était déjà importante à mes yeux - Mélanie**

« La sécurité, c'est hyper-important, parce que même moi, quand j'étais enfant, je trouvais que c'était important. Maintenant que j'y suis, j'ai pas envie qu'il arrive quelque chose. Déjà, il peut toujours arriver quelque chose, même si on met la sécurité au max, alors s'il y a pas la sécurité, on est fichus... on se fait avoir, donc non, toujours je fais toujours attention pour tout ce qui est sécurité parce que je... je supporterais pas qu'il arrive quelque chose alors que je suis ici... »

### **Dans ce centre durant mon enfance - Léa**

« Oui, c'est la mairie. Après ça varie. Avant ce n'était pas la mairie, c'était Pep80. C'était autre chose. [...] Avant, moi quand j'étais enfant. Ensuite, il y a eu, ça fait Pep80, et ensuite, il y a eu autre chose, mais je ne sais plus ce que c'était. Et après, c'est la mairie qui a pris en charge. »

### Pas de nouvelles, mauvaise nouvelle ? - Léa

« [E : Quand tu dis « *ils n'y peuvent rien c'est de pire en pire* » c'est quoi c'est qui « *ils* » ?] C'est que maintenant, il y a trop de... Même avant, on partait en camping quand on était plus jeunes, nos parents, ils ne se posaient pas la question, d'avoir des nouvelles pendant les 3 jours. Ils allaient au centre, ils m'ont dit, il y avait un petit mot, « *tout va bien pour eux* ». Que maintenant, on part en camping, les parents c'est... ils ont un portable, on va leur envoyer un message, on va les appeler, il n'y a pas de souci. Enfin c'est tout le temps, comme ça. On dit « *en partant, vous nous donnez votre numéro de téléphone, s'il y a un problème* » alors qu'avant, c'était « *pas de nouvelles, bonnes nouvelles* ». S'il y avait vraiment un gros problème, la direction était prévenue, les parents étaient prévenus tout de suite, que maintenant, c'est toujours « *il faut faire attention à tout, leurs enfants...* » »

### Avant on pouvait... (C'était mieux) - Tiffanie

« Qu'est-ce qui pourrait ou qu'est-ce qui devrait changer dans l'animation ? Je ne sais pas. C'est une question que je ne me suis jamais posée en toute honnêteté. La législation, on va dire, peut-être ouais, des fois être plus souple, et puis après, tu te dis qu'au final, c'est quand même compliqué sur certains points. [...] Enfin, moi quand j'étais petite, on faisait du camping à la belle étoile, on n'en est pas morts. Maintenant, je ne peux plus le faire. [...] Non, je ne crois pas. Bref, je n'ai jamais été dans un centre où tu pouvais le faire. Donc tu vois, c'est des trucs bêtes. Enfin, c'est toujours des petits trucs, mais qui font que tu es obligé et que ça fait vraiment structure, et plus vacances, à la cool on va dire. »

### Enfant, puis jeune animatrice en ACE - Alice

« Ma première expérience, si je reprends, je crois que j'ai commencé en fait avec le... je faisais du caté. Et du coup, c'est une jeune qui était au caté, ma mère a sympathisé avec sa mère, et elle, elle faisait de l'ACE. Et c'est comme ça que j'ai commencé à faire des clubs ACE. Du coup, on était, je ne sais pas, 7 ou 8 dans l'équipe, et du coup on se réunissait tous les mois. Et je me souviens [...] notre projet c'était de vendre des trucs sur une brocante. Et du coup, on avait fabriqué toute l'année des petits objets, des... à vendre, enfin, des trucs en peinture [...] Et on avait vendu ça sur la brocante, je ne sais plus vraiment à quoi a servi l'argent, mais je crois peut être une sortie ou un petit truc comme ça, oui. Donc ça, c'étaient les premiers moments. J'étais en CM2, j'avais neuf - dix ans ! Et après, du coup... l'été, du coup on est partis en colo. C'était à trois kilomètres de chez mes parents, donc c'était vraiment près. C'était à Saint-Christophe, dans l'Oise ! Chez des gens que connaissaient mes parents, enfin, c'était un territoire connu, mais c'était marrant, parce que même si c'est juste à côté, tu as quand même l'impression de partir loin. Tu as l'impression d'être déconnecté, tu n'as pas l'impression d'être à 3 kilomètres. Et oui, j'avais vraiment bien aimé. On a... Il y a même des animateurs que j'avais eu à cette époque, qui sont maintenant des amis. Donc, c'est marrant. Du coup, on avait fait plein de jeux, je me souviens, on était dehors, il faisait beau et c'était une semaine qui avait... on a l'impression que ça avait duré très longtemps. C'était 5 jours (rires). Mais, c'était vraiment bien. Et puis, après, du coup, donc il y a eu, en fait, un peu le même groupe que les gens qui étaient dans le club ACE, donc c'est les mêmes personnes. En fait, quand on rentre au collège, on ne peut plus faire de l'ACE, et du coup, on passe au MRJC, et on a été un peu, la suite ça s'est fait assez facilement après le camp, on s'est retrouvés. Du coup, c'était une équipe à Saint-Christophe, c'est toujours au même endroit. Il y avait une animatrice d'équipe et on était pas mal, on était, oui, une douzaine. Et du coup, tous les

ans, on avait des projets. Comme projet, je me souviens, qu'on avait fait un... aller chercher des déchets, aller ramasser des déchets dans une forêt. On avait aussi, [...] un plus gros projet, on avait retapé une salle en fait. On se réunissait dans un presbytère, mais qui était du coup un peu lugubre et tout ça. Et il y avait une salle à l'étage et on avait demandé si on pouvait la rénover pour faire nos réunions, et on avait tout retapé et tout ça, on s'était un peu approprié les lieux, et voilà ! Et donc, oui, tous les ans, c'était comme ça, c'était vraiment des moments sympas ! On n'a pas fait des gros travaux, c'était du rafraîchissement. On a décollé du papier peint, on a fait des sous-couches. On avait récupéré des vieux pots de peinture, du coup, on a essayé de faire des couleurs à peu près. On s'est mis d'accord sur les couleurs pour redécorer la salle, et puis on avait cherché des mobiliers, un peu, dans des recycleries, des trucs comme ça pour l'aménager. Bon, ce qui était un peu dommage, c'est que du coup au moment où on avait fini de réaménager, il nous restait plus beaucoup de temps, enfin, c'est après que l'équipe s'est un petit peu... on a un petit peu arrêté. Au final, on n'a pas vraiment profité de la salle, mais c'était aussi sympa de faire ça, en fait (rires). Et puis, à chaque fois, dans les équipes, c'était l'après-midi ou en soirée, et après soit un goûter, soit un repas partagé, c'était toujours un moment sympa. C'étaient toujours d'autres gens, des gens avec lesquels j'étais à l'école par exemple, ou c'était aussi d'autres personnes complètement différentes. Il y avait des personnes, en fait, dans l'équipe, je crois, il y avait une ou deux filles avec qui j'étais à l'école. Mais sinon, tous les autres, c'étaient des gens d'autres écoles. Du coup, je ne les voyais qu'à ce moment-là. Donc, c'était sympa de les retrouver, enfin, voilà ! C'est sympa ! Et puis, après, tous les ans, on partait. Mais du coup, ce n'était plus une semaine, c'était 15 jours de colo avec le MRJC. Et c'était toujours des moments sympas, loin des parents. Si, c'est marrant puisque c'étaient les premiers où on n'est plus avec la famille, enfin. Et oui, ça apprend la vie en collectivité. Je pense que ça apprend aussi à s'émanciper, à se faire sa propre, enfin, à se forger une identité un peu au sein des groupes et tout ça. Au final, enfin, au fur et à mesure, tous les ans, on attend avec impatience le camp pour revoir aussi justement les gens qui viennent au camp, ça on attend de les revoir [...] Après, je n'ai jamais essayé de faire en tant que jeune avec d'autres mouvements. Je n'ai été toujours qu'avec le MRJC. Mais ça ne m'a pas manqué, puisque du coup 15 jours, c'était très bien pendant l'été ! [...] Mais en fait du coup, j'avais le club, l'année, les clubs MRJC l'année. [...] Et du coup, l'été, 15 jours. Et en fait, jusqu'au collège, c'était ça, que l'été. Et après, au lycée, ils ont commencé aussi à organiser des Ski Pro, et du coup ça c'était vraiment chouette. C'est, en fait, une semaine, on ne partait qu'une semaine. On part en février à peu près et, en fait, on part à la montagne et on fait la moitié de ski et d'activité ludique avec la neige et moitié de réflexion sur un thème. En fait, il y avait des thèmes par année. Il y avait un thème [...] une année c'était sur la coopération, une année c'était sur son avenir, on essaye de réfléchir, enfin, sur plutôt l'avenir à l'école, l'orientation professionnelle. Du coup, le matin, on faisait des jeux mais par rapport à la réflexion, on faisait des débats, des trucs animés et l'après-midi, ou certaines journées, on partait faire du ski ou plutôt des activités... Et c'était vraiment sympa, parce qu'en plus on l'a fait souvent. En tout il y en a eu quatre. »

### Camps inter-régionaux - Alice

« Et on le faisait souvent avec une autre région. Le MRJC, on a dans pas mal de régions en France. Et du coup, là on le faisait avec le MRJC Alsace. Et du coup, nous, on partait de Picardie jusqu'en Alsace, et on était moitié-moitié de jeunes alsaciens et de jeunes picards. Pareil les animateurs, c'était moitié-moitié, enfin ça faisait un mélange. C'était sympa de voir des nouvelles personnes et tout ça. [...] Puisqu'à ce moment-là, on ne sait pas encore, en fait, qu'il y aura du MRJC ailleurs. Souvent, en fait,

comme on est tout le temps entre nous, entre picards, je ne m'étais jamais posé la question, en fait, de savoir « *est-ce que... ?* » Du coup, c'est rigolo ! Et puis, ça c'était plutôt l'hiver. »

### Jadis, enfant organisateur (Mes animateurs, mes idoles... mes amis) - Indra

« Quand t'es dans le social, t'as forcément tes affects qui jouent, t'as tes émotions, ton état d'esprit du moment. Bah aussi, il y a forcément des jeunes que tu ne peux pas... enfin que t'as plus mal à... Enfin, il y en a que tu vas tout de suite adorer, que tu vas accrocher. Il y en d'autres c'est plus difficile. Il faut proposer la même chose à tout le monde, mais tu restes un humain quoi. Oui, c'est clair. Mais je trouve que... Enfin moi, je sais que... les animateurs que j'ai eus, il y en a pas mal qui m'ont marquée, et qui restent... je me rends compte en fait quand tu es jeune, tu as un peu tendance à idolâtrer des animateurs, mais tu les idolâtres parce qu'ils te racontent ce qu'ils font dans la vie, parce qu'ils font des activités en dehors, qu'ils essayent de t'apprendre, parce que... Oui, il y a de tout ça quoi. [E : Toi, c'était ton cas. Il y a des animateurs que...?] Oui, carrément ! Oui, oui, oui. Bah surtout, il y en a deux ou trois que je retiens, qui sont au MRJC et que... Mais en plus, je trouve qu'au MRJC, c'est chouette parce qu'on a la chance de continuer de les côtoyer. Et qu'après, de jeune à anim, tu passes... tu puisses devenir ami avec eux, mais si ça m'a donné envie d'être animatrice aussi. La première fois quand j'ai voulu animer, je me suis dit « *il y a des gens qui ont donné* », parce qu'on anime en bénévole, « *il y a des gens qui ont donné de leur temps* » pour que moi je passe des bonnes vacances. Donc, maintenant, c'est à mon tour de rendre la pareille quoi. Du coup, c'est comme ça que j'en suis arrivée là. (rires) [...] Il y a Thomas, qui se marie-là ce week-end, je ne sais pas si tu en as entendu parler. [E : J'ai cru comprendre oui.] Oui. Ça c'est... Thomas et Luc, c'est deux frères, et ils étaient souvent dans mes équipes d'animation quand j'étais jeune, et ils avaient vraiment le truc de pousser l'animation, mais jusqu'au bout, avec un fil rouge de dingue, même si t'es lycéen, et que t'as l'impression que tu ne peux pas accrocher à un imaginaire. Voilà ! C'est d'y aller et de faire des trucs, des jeux de piste, des fils rouges, vraiment mais de taré avec des histoires où t'es dedans, et en même temps, tu... en tant que jeune, tu as ta place. Si... et puis du coup t'en viens au jeu, eux, ils ont envie que ça se passe comme ça, ils ont prévu que ça se passe comme ça. « *Et bien ce soir, c'est à nous d'organiser la veillée. On va l'organiser pour que ça se passe autrement, pour les... pour bousculer ça, et tout* ». Je pense qu'en tant que jeune, tu en de...viens à faire ça, c'est que... C'est vrai que t'es à fond dans le camp et que... ouais on passait du temps. Des fois, je vois les... parce qu'on fonctionnait par groupe de service, c'est toujours ce qu'on fait actuellement, où... où il y a un groupe qui organise la veillée du soir, avec l'aide d'un animateur. Mais des fois, je me rends compte que les veillées et les temps d'animation qu'on proposait, ils étaient bien plus abouties que des fois ce que certains animateurs proposent en accueil, et que même des fois ce que moi je propose en animation quoi. Je me dis, on va... on se lançait dans un élan d'énergie... on faisait des trucs de tarés... mais, oui, pour en revenir aux animateurs, oui il y a... Thomas et Luc, Groupmf pareil, qui était un super animateur. Il y en a plein, en fait. Il y a Caroline. Oui, il y en a plein. Ouais, c'est... Enfin, moi je sais que ça m'a marquée. »

[...] « Après, j'aime beaucoup aussi organiser des grands jeux. Mais souvent, quand j'étais jeune, on avait des animateurs qui adoraient aussi organiser des grands jeux, ils trouvaient toujours des grands jeux différents tous les ans, où on devait courir, se cacher, chercher des trucs. Et oui, je pense que c'étaient des moments d'activité que j'aimais vraiment beaucoup. J'aimais bien aussi, on organisait, enfin on animait, c'est sympa. Des fois, ce n'est pas grand-chose, il y a pas des règles très



compliquées, mais au final, oui j'aime faire un peu des stratégies et tout ça, des équipes. Oui, j'aime bien ça. »

### Un meilleur souvenir des camps et des colos - Indra x2

« Après, quand je parle d'animation, moi c'est que des camps ou des colo, parce que je n'ai jamais fait des camps de jour. Du coup, évidemment, ça prend toute la vie quotidienne. Tous les moments, un peu informels aussi. [E : Oui. Tu n'as pas eu l'occasion ou tu n'as pas cherché à en faire ?] Les deux. C'est vrai que ça ne m'attire pas spécialement, du coup, comme les camps il y a de la demande... Enfin, j'ai jamais animé parce que j'avais vraiment besoin d'argent. Et du coup, je pense que c'est clair que quand tu cherches un taf pour tes deux mois d'été, en centre aéré, ça t'embauche pour deux mois direct. Trouver les colos sur deux mois, c'est peut-être moins facile. Je pense qu'il y a du monde dans les deux. Mais j'ai déjà été en tant que jeune dans les deux. Mais, je garde des meilleurs souvenirs des camps et des colos que j'ai fait que du centre aéré. [...] Par rapport aux liens que tu crées avec les gens. Je trouve une colo, c'est vraiment une parenthèse dans tes vacances où t'es complètement déconnecté, déjà, parce que tu pars et tout ça. Au centre aéré, ça ressemble plus à l'école, où t'y vas tous les jours...Tu fais l'animation, tu rentres chez toi. À quoi je pense ? Je pense que c'est propre à chacun. Des gens qui doivent plus se retrouver dans l'un que dans l'autre. »

### - Dans d'autres structures

#### Quand j'étais en région parisienne, il y en a... - François

« Après, moi, je sais qu'en région parisienne c'est pas du tout, il y a des cas où moi c'est vraiment, c'est des enfants qui, ils sont là parce que vraiment ils peuvent pas partir en vacances parce qu'ils ont pas les moyens. Du coup, ils sont là limite parce qu'ils ont pas envie, parce que les parents travaillent et là franchement, des garçons... Moi, je sais que, même moi, dans le centre où j'étais, il y avait des mecs qui venaient pour foutre le bordel quoi, franchement. Je sais que c'est pas du tout la même chose, mais ici, on n'a pas à se plaindre. Les plus grosses bêtises d'ici, c'est pas non plus... Voilà quoi. C'est pas à faire, mais c'est des petites bêtises. On n'a pas à s'énerver non plus, voilà quoi. »

#### Dans un centre totalement différent dans mon enfance - François

« Moi, ce qui m'a choqué quand je suis arrivé, c'est vraiment les vacances que passaient les enfants, c'était des grosses vacances, c'était pas... Quand j'allais au centre quand j'étais plus petit, on faisait quelques trucs, mais pas autant de trucs. Moi, ça m'a vraiment choqué de faire autant de trucs, que ce soient les petits comme les grands. Les ados, ils partent en camping pendant presque tout le mois et les petits, ils font des sorties à la piscine, au parc d'attraction et tout ça. C'est vraiment des vraies vacances pour eux. C'est pas ils restent dans un truc juste pour faire quelques petits jeux. C'est vraiment des grosses vacances. C'est ça qui m'a marqué quand je suis arrivé sur le centre. [...] Quand j'étais plus jeune, après, moi, j'étais plus en région parisienne. On faisait une fois tous les 3 mois une grosse sortie, mais sinon, c'était plus des trucs autour du centre ou dans le centre alors que là, vraiment quand on veut sortir, il y a pas de souci. On va par exemple au bois faire de l'accrobranche, des trucs comme ça. Euh franchement, ils font plein de trucs les enfants, surtout des trucs qu'ils ont pas fait avant quoi. Une fois, on a fait une sortie à la mer. Il y en a plein qui n'avait jamais vu la mer ou pas souvent quoi. Ça les avait marqués. [...] Il y a des cas à gérer, mais franchement, on n'est pas

non plus en banlieue ici. Les cas d'enfants, c'est pas non plus... moi qui ai connu la région parisienne, franchement, c'est pas du tout... »

### Bons souvenirs de centre, moins de l'école... - Sébastien

« Et donc, ça m'a permis d'avoir une petite expérience de me lancer, puis d'avoir du travail pendant deux ans là-bas à Calvinet quoi. Et il n'y a pas que le point de vue des enfants, puisque moi aussi, j'étais enfant comme ça au centre et ça m'a apporté énormément de choses de vivre, déjà tout simplement avec des camarades et tout ça, de rencontrer du monde, des animateurs, faire énormément... [...] Mais moi, en l'occurrence, j'en garde un très, très bon souvenir et voilà quoi, j'ai appris pas mal de choses, en tant qu'animateur, et puis, en tant qu'enfant aussi quoi. Ouais, ouais, c'est voilà. [...] Quand j'étais enfant, j'ai fait du camping, ça s'est super bien passé. Je me suis fait de copains, on a fait une fête de fin de centre et je dansais. J'avais une amoureuse et tout ça. Voilà ! Ce sont des petites choses comme ça qui... c'est des souvenirs, des souvenirs de vacances tout simplement. Mais ces souvenirs-là, je les ai toujours, ils sont gravés en moi et je suis très content d'avoir vécu ça au moins quoi. Je n'ai pas fait de colo, par contre, je ne sais pas c'est quoi la colo, mais sinon, centre camping tout ça, c'était vachement chouette et, enfin, ce n'était que du bonheur. Les choses qu'on passe, qu'on vit ici, on ne le vit pas forcément à l'école, comme je dis ce n'est pas du tout le même contexte. »

### Le Club Mickey - Loïc

« Parce que quand j'étais petit j'étais pas très... j'allais pas trop en... pas beaucoup, j'ai jamais été en colo... les centres j'allais... j'allais à la mer ce qu'on appelait les centres Mickey, c'est des centres près de la plage, des activités surtout centrées sur la plage, les dunes et la mer... et j'ai fait ça pendant bien 10 ans... quand j'étais jeune. »

### Je n'aimais pas le centre - Thibaut

«(rires) [Le centre], si, j'y suis allé une fois, ça a été l'horreur ! [...] Ah ouais ! (rires) Je me suis ennuyé. Je me suis... ah ouais non, je me suis pas du tout attaché aux animateurs, enfin c'était horrible. En plus, j'y suis allé, j'avais treize ans, donc, non c'était... J'y suis allé une fois, j'y suis jamais retourné. Un peu bizarre que je sois dans l'animation aujourd'hui, mais bon... (rires) mais ouais non... moi ça m'a pas plu du tout. »

## - À l'école

### Mon enfance, l'école et l'animation - Thibault

« Après, c'est... enfin moi l'animation, du coup, comme j'ai commencé par faire une formation de professeur, je pense plus que l'animation c'est transmettre des choses aux enfants sans le cadre du professeur en fait... enfin, c'est... transmettre des... des savoirs, des connaissances, enfin des... des moments, enfin c'est... transmettre aussi comment bien réagir face à ses camarades, sans imposer le cadre scolaire, aussi fermé qu'il est à l'école.\* [E : Ah, tu vois le cadre scolaire comme quelque chose de fermé ? (rire léger)] Ah ouais, enfin j'ai... moi-même en étant élève, j'ai eu du mal avec le cadre de l'école... et je pense que du coup...Après oui, si, c'est quand même... Après, j'aime bien, enfin, quand

je suis en animation, ça m'empêche pas de cadrer aussi beaucoup les choses, mais sans que ça... Enfin, je le cadre beaucoup, mais ça n'empêche pas l'amusement et... et l'épanouissement. »

[...] « [E : Et le rôle de l'animateur, c'est... ce serait quoi, du coup... pour toi ?] Bah ce serait de proposer des choses aux enfants, mais enfin... tout en gardant le côté plaisir et amusement à l'enfant... et puis, d'un autre côté, enfin avoir un peu le... le rôle du... ça me dérange de dire ça, le rôle du « copain », non... le... le rôle du... enfin... entre le prof et le copain, (rires) enfin... toujours, avec qui il peut parler plus librement, où il peut partager plus de trucs, mais tout en gardant le... la notion de respect et de... ouais, non c'est... (rires) à mi-chemin, entre le copain et le prof quoi ! [E : Oui, oui, oui. D'accord. Et toi là-dedans, t'arrives à te situer comment ?] C'est-à-dire ? (rires) [E : Bah toi, par rapport à... tu dis que l'animateur, « c'est à mi-chemin entre le copain et le prof », tu te situes...] Et bah moi, bizarrement, je me mets plus du côté du prof que du copain ! (rires) [...] Ouais. Mais... bah c'est parce que je sais que je suis intransigeant sur des... sur des choses, mais qui me paraissent essentielles pour moi, mais que d'un autre côté, ça ne m... ça me dérange pas, quand tout est respecté, de bien m'amuser avec eux, enfin de... Par exemple, moi il y aura jamais un gamin qui passera devant moi sans me dire « bonjour », tu vois. C'est... Ça, c'est pas possible, ou un gamin qui dit pas « s'il te plaît », qui dit pas « merci », qui parle en même temps que moi, qui se permet de me dire des choses qui sont pas du tout adaptées à ce qu'il devrait me dire, enfin... Là-dessus, je suis intransigeant. Mais à côté de ça, une fois qu'ils... enfin... ça c'est toujours bien passé. Comme ça, une fois qu'ils ont compris comment je fonctionnais, en général, ça se passe très bien, et puis... on oublie un peu cette notion de cadre, enfin, c'est pas on l'oublie, mais elle passe en arrière-plan et là, on peut... on peut profiter des activités proposées quoi. Mais du coup, ouais au début, je me mettais vraiment dans la position... c'est vrai que cette année, donc dans mon emploi l'année, je ne suis pas du tout tombé sur des enfants faciles, mais à aucun moment, limite. Donc, du coup, j'ai vraiment dû arriver un peu en mode : « avec moi, vous allez pas rire », et puis à la fin, finir un peu en disant : « je v... »... enfin, ça a été quoi. **x2** [E : Oui, ça, c'est quelque chose que, on va dire que... c'est un schéma que tu... que tu reproduis, un peu ?] Oui. Oui. Un peu je le vois vite aux profils des enfants. Enfin, je peux avoir un groupe qui va être plus calme, bon... je vais arriver, je vais leur dire : « bon avec moi, ça se passe comme-ci, comme ça » ... à la fin de la première séance, je le... vais voir comment ça va se dessiner, par rapp... enfin, au fil des... des séances qui vont passer quoi. Donc, je m'adapte un peu au groupe d'enfants que j'ai. »

[...] « C'est un peu bé... d'accord, enfin je propose plein de trucs, mais vous, vous devez... enfin, moi, je dois donner du mien et vous vous devez donner du vôtre quoi. C'est pour que ça se passe bien, si... sinon, enfin c'est pas la peine.... Après, c'est pas la peine, si... il y aura toujours un moment où... mais bon il y a un moment où on se sentira plus flic que animateur quoi. »

## L'indiscipline de son enfance et l'autorité de l'adulte - Thibaut

« Ah moi, je... Ah oui, non, franchement, c'... (rires) j'étais... dès que je pouvais faire un petit truc de travers, enfin moi... enfin j'étais un bon élève dans le travail, mais dans la discipline, jamais ! Non, c'était enfin... c'était : « oh bah ce prof-là, je l'aime pas, et bah je vais tout faire pour... pour l'embêter quoi, enfin... ». Après, quand il y avait un prof que j'aimais bien, par contre pfff... enfin je me mettais à fond dans le truc, mais... ah ouais, non si... s'il y avait un prof que j'aimais pas, c'était... pas facile pour lui ! (rires) [...] Bah il y en a qui le vivent comme une contrainte, après moi j'ai... malgré que j'ai été dans l'indiscipline, un peu turbulent, j'ai toujours bien aimé l'école... mais il y en a qui le vivent très mal. C'était le côté autorité, moi, que j'ai... que j'aimais pas, enfin... »

### Merci papa - Charlotte

« Mais je sais qu'avec des plus grands, j'ai déjà fait des ateliers bois ou utilisé des ponceuses, des choses comme ça où on a pu faire des trucs sympas, utiliser aussi des couteaux pour moi ce n'est pas infaisable parce que je l'ai déjà fait. J'ai déjà fait justement des ateliers où je faisais des arcs qu'avec les gamins, avec des flèches et ce sont eux qui taillaient leurs bouts de bois, et ce sont eux qui faisaient leurs arcs et leurs flèches. Mais encadrés, on était trois animateurs pour sept, huit enfants. Donc, ce sont des ateliers. Voilà c'était au choix, c'étaient des ateliers au choix. Donc, on était deux, trois animateurs pour sept, huit enfants. Donc, ça fait qu'on a le temps de s'occuper d'eux et d'être avec eux, et de leur pouvoir faire cet atelier-là. Mais du coup, voilà, il faut que ça soit adapté. Moi, j'ai déjà fait, oui des arcs. Même avec 6 gamins, toute seule, j'ai déjà fait des arcs et des flèches, et ça se passait bien mais après c'étaient des grands quand même, donc ils avaient 12 ans. C'était faisable ! [E : Ça l'air d'être quelque chose que tu sais toi-même faire ?] Oui ! Ça ne me dérange pas en fait. Peut-être que moi je l'ai fait aussi petite, je l'ai fait petite aussi, voilà, c'est-à-dire que enfant, avec mes parents, enfin moi je faisais des arcs avec mon père quand j'étais petite, ce n'était pas problématique. Voilà ! Après, encore une fois, ça dépend de chacun, mais en l'ayant fait petite, je sais que c'est possible et je sais que ça neme fait pas peur de le faire aussi à des enfants quoi. Je pense que si on leur apprend à utiliser un couteau, ça fait leur apprendre à s'en servir. [E : Et tu penses que c'est le fait de l'avoir fait quand tu étais petite qui te...] Sûrement, je pense que ça m'y sensibilise aussi. Le fait que moi j'ai pu le faire, je me dis pourquoi les autres ils ne pourraient pas le faire. Et ça ne me paraît pas bizarre de le faire quand même. Oui, je pense que ça m'a forcément sensibilisée un tout petit peu aussi. C'est sûr ! »

### Éducatons différentes - Charlotte x2

« [E : Et je me permets pour revenir sur l'exemple de l'animatrice, tu penses que le fait qu'elle ait une autre culture que la tienne, qui fait qu'il y ait...] Je n'en sais rien. Enfin, je pense aussi que ce jour-là, cette animatrice-là avait des problèmes persos. Je savais qu'elle avait des problèmes personnels. Du coup, elle n'était pas très en forme. Elle était très en colère ce jour-là, on va dire, et que cette colère-là, je pense aussi qu'elle s'est emportée. Ça se voit. Il y a des moments où on ne va pas toujours bien. Personne ne peut aller parfaitement bien parfois, et qu'il y a, avec la fatigue ou ce genre de choses, on peut dire des choses qui peuvent dépasser notre pensée, et qui ne sont pas forcément adaptées. Mais après, c'était bien d'essayer de pouvoir se rendre compte et de revenir dessus, et de ne pas dire que c'est « normal », je vais dire. On a tous des moments de faiblesse et ça peut arriver de déraiper, je pense, parce que c'est la nature humaine. Je pense que ce jour-là, elle était en colère, et que sa colère, elle s'est reportée sur les enfants. Ce qui n'aurait pas dû être, en soi. Elle aurait peut-être dû prendre sur elle mais elle n'y est pas forcément arrivée. J'en avais parlé avec elle aussi. Et on avait parlé à deux et elle m'a dit « *oui, mais tu sais, ça ne va pas trop* ». Non, je lui ai dit « *oui, mais ce n'est pas les enfants qui se doivent en pâtir parce que toi, tu ne vas pas bien, et que ceci, que cela* ». Après, oui, on n'a pas, je pense qu'on n'est pas issu d'un même milieu, on n'a pas forcément la même éducation. Et pour elle, ce n'était pas si grave, en fait. De dire ça pour elle, ce n'était pas si grave alors que pour moi, ça l'était. Je pense que c'est vrai que là notre éducation et nous, ce qu'on a vu, ce qu'on a vécu et comment on l'a vécu, ça impacte aussi, encore une fois notre environnement perso impacte sur notre façon d'animer aussi, de dire les choses aux autres, et d'amener les choses. Je

pense que ça joue aussi. On a tous des personnalités différentes, qu'on soit tous dans des milieux différents, du coup, ça joue aussi. Pour pouvoir accepter tout ça aussi, le fait que ce soit différent, c'est pour ça que j'en ai parlé avec elle en lui disant « *peut-être que moi je le prends comme ça parce que pour c'est quelque chose de choquant par rapport à ce que je connais, peut-être que pour toi, ça ne l'est pas. Mais pour moi, ça l'est* ». Après, je pense qu'il faut pouvoir le dire, on ne peut pas s'entendre sur tout, juste de pouvoir se le dire [...]. »

### Mes parents, quand j'étais petite... - Indra

« Mais il en faut quand même parce que c'est comme ça que tu crées la confiance. Mais tu ne peux pas être... Sinon il faudrait un animateur pour un enfant, si tu veux toujours savoir où ils sont... Et puis que... dans toutes les situations. quand j'étais enfant, mes parents, ils n'étaient pas tout le temps à regarder où j'étais, enfin... Enfin, ce n'est pas qu'il en faut, mais c'est qu'elles font partie du quotidien. »

### Maltraitance - Sébastien

À l'issue de l'entretien, Sébastien nous explique qu'il connaît un peu cette méthode, il en a réalisé un sur la maltraitance comme répondant, et nous explique qu'il a été dans ce cas de figure quand il était petit. Si nous pouvons imaginer que cela peut avoir eu une influence sur son souci du droit des enfants, Sébastien ne l'a pas directement exprimé.

#### 5.3.2 (8.1.1.3.2) - Expériences d'animation

##### - Les débuts dans l'animation : premiers pas

### Babysitting - Charlotte

« C'est on rentre dans le monde du travail, c'est le premier job. Enfin, pour moi, c'était mon premier job. Donc, je ne connaissais pas du tout. Et c'est vrai qu'à 16 ans, on est encore ados, on est encore jeune. C'est quand même une responsabilité que de prendre en charge des enfants. Il faut quand même le temps de s'y faire, tout ça. Après, moi, je faisais déjà du babysitting, tout cela, à côté. Donc, j'avais déjà un peu la notion de responsabilité à ce niveau-là. Mais c'est vrai que ce sont des jobs comme on est jeunes, dans l'animation avec des jeunes. »

### On a débuté à 3 du même âge - Alice

« Oui, en fait, il y a un souvenir qui m'a marquée. C'était le premier camp ACE, que je n'étais pas encore diplômée. C'est le premier que je faisais en tant qu'animatrice avec des tout-petits. En fait, on avait été chargées d'organiser un jeu de piste. Et du coup, on s'était lancées dans le truc. On avait passé hyper longtemps à préparer, parce qu'en fait, nous, on avait toujours envie les jeux de piste. Oui c'est trop cool. En fait, c'est beaucoup d'organisation, c'est quand même... Enfin, on n'avait aucune formation, donc on avait tâté un peu... On était toutes les trois, on était trois à l'organiser. Mais on était toutes les trois, enfin, les trois qui débarquaient, qui n'étaient pas diplômés et tout ça.

Et au final, on avait fait un truc un peu loufoque, avec une histoire de cochon qu'ils devaient reconstituer. On avait, comment dire, créé un cochon en carton, on l'avait découpé, et ils devaient reconstituer un cochon, mais en se disant : on n'était pas du tout sûr de nous. C'était un peu n'importe quoi. Et au final, les enfants, ils ont adoré le jeu de piste. Après, ce n'était pas prévu, mais du coup, le cochon est devenu l'emblème du camp et, en fait ça a pris une dimension qu'on ne s'attendait pas du tout. Puis, ça a très bien marché et du coup, enfin je me souviens qu'on était... On ne s'attendait pas à ça, et je trouve que c'est aussi ça l'animation. Des fois, tu as des idées en tête, et du coup, tu fais des choses. Et, en fait, ça ne part pas du tout dans, enfin, là où toi, tu penses que ça allait partir. Au final, ça prend une autre branche et... Ça prend une autre proportion, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est que les jeunes ils soient contents. Ils ont aussi leur... c'est à eux de créer leur camp, enfin d'orienter là où ils veulent. Après, voilà, c'est un tout petit truc mais je m'en souviens bien. »

### Une phase d'observation - Thibault

« Donc voilà... mais après, donc il y a toujours les situations où un enfant peut être en crise, et donc là, on est confronté à... à de la violence ou à... ou à de l'automutilation, donc là, c'est à nous de... de gérer, bon généralement, on n'est pas tout seul pour... pour gérer, donc... et puis au fur et à mesure, on sait comment... enfin on sait comment s'y prendre pour... pour faire redescendre l'enfant quoi [...] Tu apprends sur le tas, enfin, au début, on a un petit temps d'observation active on va dire, où... où on... on n'a pas d'enfant avec nous, donc du coup, c'est un animateur pour un enfant par jour et du coup, quand on arrive, on n'a pas forcément un enfant tout de suite. On en a dès le deux, troisième, quatrième jour selon si on est à l'aise ou pas. Donc du coup, ça nous laisse le temps d'observer un peu comment on fait, co... enfin les gestes... les gestes utiles pour que le gamin puisse passer une bonne journée... et nous aussi. (rires) »

### - L'âge relatif de l'animateur

### Mon âge, celui des jeunes - Axelle x2

« Parce qu'en fait j'ai remplacé quelqu'un. La première que j'ai fait la colo, c'est donc le premier mois... juillet j'ai fait le centre de loisirs, j'ai été prise en tant qu'animatrice BAFA, quoi normal, et en fait le deuxième mois c'est parce que l'animatrice de la colo est partie, donc ils m'ont dit « *bah Axelle est-ce que tu veux faire...* », parce que je suis assez dynamique machin *et cætera*, donc ils se sont dit pourquoi pas. Et là je me suis dit quand même à 17 ans et demi euh... »  
[...] « Hummmmmmm... bah la toute première fois où j'ai fait la colo j'avais 17 ans et demi et les ados c'étaient des ados de 13-17 ans, donc j'avais 6 mois de plus que certains ados... et j'étais leur animatrice donc euh enfin c'était un peu choquant... pour certains, parce que j'avais même pas 18 ans. Mais après à part ça euh... Pas forcément, non, deee... [...] Non, non, non, [ça n'a] pas [posé] de problème, mais euh certains parents étaient un peu choqués de voir que c'était moi l'animatrice et voilà. Mais bon après mon collègue il avait une cinquantaine d'années, il était directeur, machin bon enfin, il avait des années d'expérience derrière lui donc... donc ça s'est bien déroulé ouais. »

## Si loin, si proches - Maëva

« Euh... Bah soit... non je pense pas... à part du coup j'avais eu l'impression, si on revient sur l'expérience des ados de l'année dernière... sur le moment je me suis dit « *mais... ils m'ont fait trop confiance de me mettre là-dedans* », en fait c'est juste que ça aurait pu très bien marcher à l'avance je m'y suis mal prise mais ça arrive quoi... enfin, voilà. C'est pas... C'était pas un abus de confiance, c'était juste que ça a pas marché et ça... ça aurait pu... très bien marcher, comme ça aurait pas pu... enfin... pas marcher. [...] Ah ! Du coup c'était aux vacances de Pâques l'année dernière... donc c'était sur le même système mais aux petites vacances. On a des tous petits, on a petits loups, moyens et puis ados réunis, enfin... en une colo. Et du coup j'étais responsable des adolescents je devais mener avec eux un projet sur tout le long du séjour... euh... et euh j'étais leur anim de chambre, j'avais deux... deux chambres de filles et je devais mener leur projet... et voilà... et avec deux filles ça n'a pas collé parce que... euh... Euh... Je ne sais pas... je pense j'ai... j'ai voulu faire trop... j'avais un peu euh... un peu d'appréhension, du coup j'ai voulu être assez autoritaire pour essayer de m'imposer dès le début pour qu'elles me respectent sachant qu'on n'avait pas une différence d'âge assez... euh... assez euh... éloignée... et du coup je pense ça a pas collé parce que... j'ai pas été assez avec elles et... bah du coup j'ai essayé de prendre mes distances pour essayer de me faire respecter, ce qui n'a pas marché en fait... enfin... du moins avec deux qui étaient dans leur moment de... on défie l'autorité complètement... et je me suis laissée complètement dépasser par la suite... et voilà ! Ça a marché totalement avec les trois autres que j'ai continué à suivre tout le long du séjour mais pas avec deux. Je disais alors, du coup j'ai un peu mal vécu je me suis sentie un peu incapable sur le moment... Euh voilà... Euh... bah c'est tout, et du coup je pense ressayerai... peut-être dans quelques années cette fois ça marchera... parce que j'aurais aussi pris la maturité d'un côté, et puis ce sera dans un contexte différent et voilà... et du coup je sais plus pourquoi je racontais ça... c'était pour ? [...] Et là... Vu que j'ai pas réussi à remplir ma mission entre guillemets, euh... je me suis dit, ils ont mis trop de confiance en moi... euh mais enfin après coup, là j'y repense... euh non... au final les autres ados ça s'est très bien passé, c'est juste que... enfin ça a pas matché, ça s'est pas bien déroulé... enfin voilà... c'est pas de bol quoi (rires), c'est juste ça je pense surtout... faut... faut tester... ça a pas marché... bé voilà. »

« *Ils le voient déjà physiquement, qu'on n'a pas beaucoup de différence, je ne vais pas en plus leur dire* » - Tiffanie

« En général, non, il n'y a pas... je n'aime pas un truc en particulier. Enfin, j'aime bien parler avec eux, échanger de tout et de rien, plus créer des complicités on va dire, que pas qu'il y ait vraiment cette barrière, toi, tu es l'animateur un peu chef et eux, c'est les enfants. Après non, il n'y a pas de truc non plus qui me dérangent particulièrement. [...] Eh bien, c'est tout le temps on va dire. Après, forcément avec ceux de ton groupe, tu n'as pas la même qu'avec ceux des autres puisque ceux des autres, tu les vois moins longtemps. Après, c'est sur les temps d'accueil, lors d'un jeu des fois enfin, tu fais des perles, ils parlent de sa vie, *et cætera*. Ils demandent des trucs sur la tienne et ils ont l'impression « *en fait, elle a une vie, elle n'est pas qu'animatrice, et cætera* » et ils voient « *nous, on raconte la nôtre et elle aussi* ». [...] En toute honnêteté, c'est des enfants. Ils n'ont pas de limite donc ils te racontent vraiment tout, genre « *mon père et ma mère, ils se sont engueulés hier soir* » ou des trucs comme ça quoi. Désolée de parler comme ça, mais il n'y a pas de limite, c'est des enfants. Après ça, toi aussi, forcément tu peux leur dire des trucs, mais enfin tu mets une limite aussi. [...] En gros, enfin, perso, je ne la mets pas, ça dépend quand je connais les enfants, *et cætera*. Par exemple, hier c'était mon anniversaire, on me dit « *tu as quel âge ?* », et je ne leur ai pas dit. Par exemple, il y avait des ados en

juillet, je ne leur aurais pas dit parce qu'ils auraient déjà vu, de toute façon, ils le voient déjà physiquement, qu'on n'a pas beaucoup de différence, je ne vais pas en plus leur dire. Là, il y en a une me demandait, je leur ai dit « *tu me donnes combien* », on me dit « 21 », j'ai dit « oui », eh bien j'ai 20 tu vois. C'est vraiment, on va dire au feeling en fonction de comment tu sens les enfants, *et cætera*. Après, c'est sûr que si tu dis à un enfant de 3 ans « *j'ai 20 ans* », il va dire « *ouais, elle est vachement grande, elle est vachement vieille* ». Si tu dis à un gosse de 17 ans « *j'ai 20 ans* », elle va te dire « *ouais, ça pourrait être ma sœur quoi* ». C'est cette différence-là donc. C'est à toi d'adapter aussi. Puis après, leur dire des trucs sur ta vie, oui enfin, je dis des trucs genre en juillet, ma sœur c'était ma collègue. Au début, on avait dit qu'on ne se dirait pas. Un jour, ils nous ont demandé parce que Mende-le-grand ce n'est pas très grand. Donc, il suffit qu'on aille faire des courses ensemble, ils nous ont vus, ils nous ont demandé le lendemain, on a dit eh bien « oui ». Et voilà, c'était bidon. Après, ils ne savent pas où j'habite, ils ne savent pas. Enfin, s'ils me disent « *ta voiture, elle est de quelle couleur* », je leur réponds. S'ils me disent « *tu as un copain* », je veux bien le dire. Après, ils ne vont pas rentrer dans ma limite. Des fois, ils me disent « *ouais, tu es à l'école* », je dis « oui ». Ils demandent ce que je fais dans la vie, je vais répondre, après c'est vraiment quand c'est trop, quand ils vont chercher trop loin, je dis « *eh bien non, ça ne te regarde pas* » enfin, je ne le dis pas but en blanc, je l'amène différemment quoi. Mais, j'estime qu'il faut aussi cette limite-là quoi, tu n'es pas leur pote non plus quoi. [...] En gros, j'ai des petits là donc c'est différent des petits. Ils ne posent pas trop des questions, tu n'as pas des conversations très poussées avec eux. Est-ce que tu as un chien ? Ta voiture, elle est de quelle couleur ? C'est des questions bidon. Que des ados, je n'ai jamais fait en gros genre ils me parlent un peu, mais c'est plus du général quoi, ils ne m'ont pas trop posé des questions. [E : Hum ! Et est-ce que tu as un chien ?] Ah non ! »

« *L'écart il est quand même mince* » - Léa

« [Le fonctionnement au CAJ], de leur donner la permission de sortir comme ça ? Oui je pense [que je pourrais le faire]. [...] Non, je n'y ai pas travaillé. J'étais trop jeune jusque-là pour travailler... j'ai 20 ans, les plus grands, ils ont 17. Donc, forcément l'écart il est quand même mince. »

## - La saturation des animateurs

Des « enfants-produits », une limite à l'usure de l'animateur (Aujourd'hui et demain) - Steve

« La limite à ne pas franchir, c'est eh bien ne pas aimer les enfants (rires), c'est enfin venir travailler comme si on allait travailler n'importe où alors que, enfin, travailler avec des enfants, c'est forcément différent, c'est différent de tout autre métier. Ils sont vivants, ils bougent, ce n'est pas comme si on allait travailler à Carrefour quand on mettait des trucs dans des rayons quoi. Même si on n'aime pas notre métier, on peut surpasser ça, parce qu'on n'a pas des vies entre nos mains ou... Si on fait tomber un pot de yaourt, il tombera, ce n'est pas grave, ce n'est pas un humain, tandis que\* si on n'aime pas notre métier, qu'enfin, \*\* on n'aime pas les enfants, ce n'est pas possible. Si on s'occupe mal d'eux, les risques courus sont trop importants. [...] Eh bien, le risque c'est d'être à saturation, de ne plus supporter, ne plus supporter. [...] Le jour où on prend plus de plaisir à venir travailler... ce n'est pas la peine. La limite c'est toujours prendre du plaisir à venir travailler, le jour où il n'y a plus ça, ce n'est pas possible de travailler dans l'animation pour moi, je pense. [...] Après, c'est en fonction de notre vie comment elle évolue. C'est vrai que, pour le moment, on est jeune, on passe du temps avec eux, c'est quand même un métier prenant physiquement, nerveusement. Après, en vieillissant, enfin c'est



humain c'est possible que tu commences à en avoir marre de gérer des enfants qui bougent dans tous les sens, qu'il faut s'impliquer physiquement, il faut préparer ses trucs. Ça demande de la concentration. Tout ça, c'est humain, au bout d'un moment de saturer, parce que vraiment c'est ça la limite. Après, ça dépend. Pour le moment, c'est comme ça. Après, avec notre vie et l'évolution de notre vie, c'est vrai qu'on peut être confronté... c'est compréhensible d'arriver à saturation au bout d'un moment.\*. [E : Donc, il y a des choses qui peuvent jouer là-dessus ?] (Acquiescement). »

- L'enchaînement des séjours

François : Juilletiste et aoûtien - François

« Lorsque nous croisons François à notre arrivée sur les lieux, des membres de l'équipe lui parlent de la tête fatiguée qu'il a, alors qu'il arrive tout juste, le matin et du contrecoup du mois de juillet (c'est le premier jour du mois d'août). François, évoque alors son mal de genou. Durant l'entretien, le directeur passe et dit : « *j'ai dit aux autres 21h avec la fatigue* » Après l'entretien et un échange par la suite, le directeur dit « *je vais rentrer sinon je vais devoir choisir entre manger et me laver* ». »

x2 « On est partis sur août, parce que nous, on a fait 3 semaines... [...] le directeur a fait par mois parce que là on passe sur août direct, mais après, on a remarqué que c'était pas super [...] ça faisait que 3 semaines en juillet, 5 en août et que c'était pas un bon découpage. [...] Déjà août, il y a plus de fatigue. Donc, on essaye d'être un peu plus posés, il y a un rythme... un rythme de loisirs un peu plus posé. On les laisse faire leur activité tranquillement, on les active pas trop et même eux, déjà qu'ils sont beaucoup moins, du coup on a le temps d'être avec eux tout ça. Quand ils sont plusieurs, euh des fois tu dois passer vite à un autre enfant pour faire l'activité. Là, on a le temps de prendre l'activité avec eux. Du coup, c'est plus cool pour eux. C'est plus posé. [...] c'est des vacances pour eux, mais c'est quand même un rythme de 8h jusqu'à 18h où ils sont en activité presque permanente quoi. Ça veut dire ils rentrent chez eux, ils doivent se laver manger et dodo. Il y en a qui sont super fatigués. Les enfants, ils sont super fatigués et de toute façon ça se voit début juillet et fin juillet, ils sont morts. C'est là que, fin juillet, c'est pour ça des fois on a souvent des enfants énervés parce que plus ils sont énervés plus ils s'énervent et voilà. C'est pour ça que... Moi, j'avais les petits en juillet, on est obligé de faire des temps calmes, des siestes pour les calmer parce que tu vois qu'ils sont éclatés. Ils sont éclatés. Franchement, ça fatigue. Ça fatigue les enfants, mais c'est comme ça tous les ans. Pour nous, c'est bien mais, ça veut dire qu'ils se sont dépensés pendant la journée. Du coup, c'est bien. »

Un mois de colo ? - Maëva

« Mmais un mois c'est long en centre, hein... là tu vois c'est deux semaines, mais je me vois pas faire un mois de colo... hum ! hum ! un mois comme ça ? non... un mois de centre ça va, mais peut-être un centre c'est moins fatigant quand même... [...] Bah après peut-être... peut-être on prend le rythme au bout d'un moment... moi à chaque fois... je crois que ça demande vraiment... vu que c'est pas un rythme habituel... ça demande euh de... mais un mois c'est trop quand même non... c'est trop ! c'est enfin... ça fait... je sais pas... je me vois pas faire un mois... je fais trois semaines déjà en août... je me dis que c'est pas mal déjà... je verrai après ces trois semaines si je me dis que un mois c'est possible mais... enfin t'es... c'est quand même moins tu... enfin tu... t'es m... tu prends jamais de temps pour toi quoi... à un moment tu te ressources pas quoi... donc évidemment, tes... ta jauge énergétique... toutes tes jauges elles sont épuisées, c'est pas un congé par semaine « *ouh !* » enfin... ça suffit pas... »

tu vois. ... vu que même la nuit tu travailles... enfin tu vois du coup... t'es tellement tout le temps dedans... c'est tellement intense... que... je pense c'est possible et que... il y a des personnes peut-être qui le font mais... personnellement je... je... je sais pas si je pourrais...[...] Pas trop non... enfin non, non... enfin tu... à moins que tu penses à tou... à moins que tu réfléchisses... hum en même temps que tu fais d'autres trucs avec les enfants mais... hum hum ! non c'est pas... non t'as pas le temps, tu vois par exemple euh... prendre le temps de se poser... de lire... enfin, bon à part la journée de congé mais la journée de congé t'as envie de dormir, du coup tu t'endors enfin... tu vois... le soir t'as pas le temps... À moins que tu t'en fous de te coucher à 5h du mat... mais tu vois, non... enfin non je trouve qu'on n'a pas de temps pour soi en colo... »

### 5.3.3 (8.1.1.3.3) - Évolutions personnelles

#### - Une approche qui évolue

##### Moins laxiste - Steve

« Moi, quand j'ai commencé, j'étais quand même laxiste. [...] Ouais ! Forcément, quand on débute, on n'a pas forcément les repères. On ne connaît pas forcément nos limites aussi sur ce qu'on accepte ou qu'on n'accepte pas. Après, avec plus d'expérience peut-être, je suis un peu plus strict qu'avant, mais je reste quand même assez... Je dis rarement « non » aux enfants tant que ça ne dérange personne quoi. Je ne vois pas pourquoi on leur dirait « non » si c'est possible, on ne va pas lui dire « non » pour dire « non » quoi. S'il veut faire un truc, tant que c'est possible, qu'il ne met pas en danger personne, qu'il ne se met pas en danger. Et, que même si ça nous demande du travail, nous en plus, c'est pour eux quoi. On est payés pour qu'ils s'amuse. Moi, je ne vais pas dire « non », parce que moi ça me fait chier qu'il fasse ça. Principalement, c'est l'enfant avant quoi. Donc, je dis rarement « non », mais après, tant que ça embête personne et que ça respecte tout le monde. Si ça commence à partir n'importe comment, que le respect n'est plus là, là par contre, je dirais « non ». Mais de base, je suis quand même assez tolérant. »

##### Les évolutions de Tiffanie - Tiffanie x2

« [E : Et quand tu dis « c'est personnel », est-ce que tu penses que c'est quelque chose aussi qui peut changer ?] Ouais, je pense au début enfin, quand j'ai commencé\* dans l'animation, j'étais beaucoup plus exigeante. Je mettais plus de barrières que maintenant. Enfin, j'y vais au feeling que je vois, et je pense que tu prends aussi de la confiance à force. Eh bien déjà, on grandit, on mûrit après quand tu t'habitues à faire ce travail tu sais eh bien, j'ai déjà fait ça, c'est plutôt bien passé, pourquoi ne pas réessayer. C'est tout ça qui rentre en compte, après si tu as un caractère, une personnalité où tu es toujours anxieuse, stressée, forcément que tu vas stresser. Mais bon, je ne suis pas sûre que ce soit la bonne solution. [E : Ouais ! Parce que ça peut entraîner quoi si... ?] Le stress, je trouve que quand tu es stressé, ça se ressent déjà sur les gamins. Après, tu es plus énervé, on va dire dans ta manière de parler. Je pense que tu es plus sèche, plus distante parce que tu as tellement plus de choses à penser que... tu es moins libre. Enfin, après c'est un ressenti perso hein. [E : Tu serais moins disponible, c'est ça que tu dis par rapport aux enfants ?] Ouais, enfin je ne sais pas... tu vois, ils te poseraient une question, si tu es en train de réfléchir à un truc, la manière dont tu vas répondre tu vas peut-être être plus agressif. Des trucs comme ça, je ne sais pas si tu vois. [E : Et ça, sur les enfants

ou sur la situation, je ne sais pas, qu'est-ce que ça entraîne ?] Si toi tu as peur, ils vont avoir peur. Enfin, par exemple, on a fait du pédalo. Si je disais aux gamins « *j'ai peur* », ils n'allaient pas sentir en confiance, « *vas-y, l'anim, elle a peur, comment on va faire quoi ?* ». Bon, je n'ai pas peur, mais dans ce genre de choses, si tu n'es pas là pour les mettre en confiance, si tu dis « *ah la, la, j'ai peur, comment on va faire et tout* », après ça peut être double tranchant. Soit ils vont me dire « *ah, eh bien, moi aussi, j'ai super peur et tout* », ils ne vont plus vouloir plus rien faire, ils vont pleurer nanani, nanana. Ce qu'ils vont me dire « *mais si, viens, il n'y a pas de danger* », c'est quitte ou double quoi\* . »

« *J'avais plus besoin que ce soit carré* » - Alice **x5**

« Peut-être quand on a justement la confiance et qu'on a confiance aussi en reste de l'équipe et je pense quand on a confiance, on a peut-être du coup moins besoin que, on a plus de facilité à accepter l'inconnu, puisque du coup on est en équipe et voilà. Il y a l'expérience aussi je pense, parce que pareil, je pense qu'au début, en tout cas, je me rappelle, j'avais plus envie que... j'avais plus besoin que ce soit carré et que ce soit défini dans ma tête et qu'il y ait moins d'incertitude qui arrive et plus peur du coup de l'inconnu et tout ça. Et avec l'expérience, au final, tout ça, on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques. Du coup, on a peur de l'incertitude, c'était ça la question ? [E : Non, ce n'est pas la peur, c'est est-ce que tu acceptes plus ?] Oui, bah du coup, on a plus tendance à accepter, je pense oui, enfin la confiance en l'équipe, faire la confiance qu'on a envers les jeunes aussi, parce que du coup, on devrait plus les laisser, plus leur laisser d'autonomie. [E : Avec l'expérience, tu veux dire ?] Avec la confiance qu'on a envers les jeunes aussi. Enfin du coup, l'expérience, la confiance qu'on a envers l'équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l'incertitude. [E : D'accord, ça s'établit comment la confiance envers l'équipe ?] Envers l'équipe ? Je pense que c'est par tout ce qu'on fait ensemble, enfin c'est par à la fois les temps d'animation, du coup, on est en binôme, trinôme, enfin voilà ! On se fait aider, on agit ensemble par... la confiance c'est qu'on voit aussi que... oui, c'est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs, et puis c'est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu'on est sur les mêmes grandes idées quoi enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme. [E : Et l'incertitude, il y en a dans l'animation au final ?] L'incertitude, oui je pense. Je pense qu'il y en a tout le temps de l'incertitude parce qu'on ne peut jamais prévoir un truc de A à Z, enfin, il y aura toujours une... Enfin, on est des êtres humains, du coup, on ne peut pas nous programmer, et forcément, il va y avoir des interactions qui vont se passer, des choses qu'on n'a pas prévues et que, oui, il y a de l'incertitude dans... on peut revenir au risque, le risque c'était une forme d'incertitude parce qu'on ne sait pas si ça va bien se passer ou s'il y a un risque qu'on connaît, du coup, il va peut-être se réaliser, c'est de l'incertitude, oui. Mais oui, je pense qu'il y a tout le temps de l'incertitude, on ne sait pas si ça va se passer comme on l'a prévu ou pas, oui ça arrive que ça ne se passe pas comme on l'a prévu mais... [...] Non, [on ne peut pas nous programmer]. [E : Non ?] Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) non, on peut pas... comme des robots qu'on programme avec un « *tuc tuc tuc* »... (rires) une conscience... »

### Inné ou acquis ? - Dimitri

« C'est qu'est... c'est dur comme question ça... parce que... c'est un peu ce que j'ai répété tout à l'heure mais... pour moi l'animation c'est... c'est... complicité, c'est... motivation, et c'est... je sais pas comment expliquer... c'est... en fait je pense que pour faire de l'animation, faut que ça soit inné chez la personne... je pense que ça s'apprend pas en fait. C'est... je sais pas comment t'expliquer ça... c'est... je sais pas comment t'expliquer... faut... ouh ! je sais pas... je sais pas du tout comment t'expliquer en fait... [...] C'est ça ! Avoir le truc ou pas avoir le truc ! C'est ça, ouais ! [...] Ce truc-là c'est... prendre des initiatives... c'est prendre les devants... faut pas av... en fait faut pas avoir peur... faut pas avoir peur du ridicule... faut pas du tout avoir peur... c'est... faut se lancer quoi, c'est... « *je veux faire un truc, vas-y je le fais. Hop ! puis les gamins ils vont suivre* », donc c'est... c'est vraiment... C'est ça... c'est soit tu as pas le truc, soit... bah après, initi... des initiatives, ça s'apprend avec l'expérience. Oui, quand même un petit peu... après quand je dis « inné » c'est... quand je dis c'est pas... c'est inné ou pas inné, c'est... l'initiative ça s'apprend... au fur et à mesure de l'expérience... donc, mais de toute façon... quand on a des stagiaires ça se voit qu'ils... ceux qui sont faits pour, ceux qui sont pas faits pour, quoi... ceux qui restent dans leur coin ils sont pas faits pour, quoi... faut qu'ils se montrent, faut faire vivre le centre quoi... c'est voilà... c'est l'éclate quoi !... C'est voilà... »

« *C'est vrai que l'animation, je la connais comme ça, du coup, je l'admets comme ça* » - Indra

### x2

« Comme partout, oui il y a des choses qui devraient changer. Après, ce qui peut changer, c'est, avant tout, les rapports entre les gens, parce que c'est... bah si peut-être que dans la formation, BAFA globalement, vraiment peut-être appuyer sur ça, sur le sens des activités, du coup, ce qu'on peut y mettre derrière. Après, j'avoue j'ai jamais réfléchi à... à ça. C'est vrai que l'animation, je la connais comme ça, du coup, je l'admets comme ça. Même s'il y a des fois, t'as de la chance, tu tombes sur une super équipe d'animation, et du coup, ça matche et tu fais des trucs supers. Mais bon, c'est comme dans n'importe quelle équipe de travail. Du coup, on peut pas espérer changer tout le monde (rires). Et des fois, tu tombes sur une équipe où ça ne va pas forcément, ce n'est pas trop ton état d'esprit. Mais bon il faut le faire et c'est pas pour ça qu'il n'y a pas des bons moments non plus... Donc, oui, je pense qu'il y a des choses à changer, mais j'avoue que je n'ai pas de grandes idées révolutionnaires pour changer le monde de l'animation. »

### La nature de l'animateur - Indra x3

« [E : Et le rôle de l'animateur ?] Moi je pense que c'est d'éveiller au monde... qui nous entoure, du coup, sur tous points. Mais après, selon nos ambitions. En même temps, ce que je dis, c'est vrai dans certaines structu... enfin, c'est vrai dans des camps où tu as une liberté d'animation. C'est pas vrai partout. Et qu'en même temps, si, ça peut l'être. Si, si, ça peut carrément l'être mais, m'exciter dans une équipe d'animation avec un... une structure à qui c'est pas le but principal, et bien... tu peux vite tomber à pas le faire et puis à... proposer des animations qui sont rôdées, et auxquelles.. toi ça t'apporte rien, et les jeunes, ils sont contents parce qu'ils jouent mais ils n'ont rien découvert. [E : Pourquoi on ferait ça ? Pourquoi on laisserait tomber ? Tu parlais de laisser tomber ce qu'on pensait être bien.] Parce que ça demande plus de temps et plus d'investissement que de proposer une

animation où tu tapes « grand jeu » sur Google, et puis, hop ! ça te sort les règles d'un grand jeu. Et puis, tu fais « *bon aujourd'hui, on va jouer à nanani. Alors, vous vous allez là, vous, vous faites un camp ici* ». Enfin, c'est super les jeux, hein tu t'éclates hein, mais que... t'y mets pas forcément une part de toi, et c'est ça qui est important, mais quand t'es animateur, il faut avoir envie de le vivre autant que les jeunes ils ont envie de le vivre. Mais c'est pas facile. [E : Pourquoi c'est pas facile ?] Parce que je sais que c'est aussi ma vision de l'animation, et que ce n'est pas la vision de tout le monde, et que si t'as des gens qui animent pas comme ça de nature, du coup, c'est peut-être un peu... ça paraît vachement ambitieux de vouloir faire tout ça, et peut-être un peu utopique, mais qu'au final, enfin moi je pense que ce n'est pas si dur et que... carrément réalisable, mais que... Enfin, si tu te retrouves dans une équipe de 5 animateurs et que t'es le seul à raisonner comme ça, moi j'aurais vite fait de... à un moment ok t'essayes de... t'essayes d'animer comme toi tu le fais, mais que... déjà, tu peux pas l'imposer aux autres. Si eux, ils n'animent pas comment ça, ils n'animent pas comme ça. Voilà bah je pense que comme dans tout, tu tombes facilement dans la facilité. »

- Sortir / rejoindre la “zone de confort”

Sortir de ma zone de confort - Loïc

« Ouais peut-être la fois où on m'a envoyé en camping pendant un mois alors que c'était ma deuxième année d'animation... que j'ai... j'ai galéré comme je sais pas quoi parce que je savais pas quoi faire... je connaissais à peine l'endroit... je... j'avais jamais fait de la bouffe pour vingt personnes en même temps... là on m'a peut-être trop fait confiance... on m'a dit « *ça s'était bien passé l'année dernière, vas-y !* » ... et... on aurait peut-être dû m'aider un peu plus... en plus comme j'étais loin du centre, j'avais jamais la direction avec moi, j'étais... et ouais je... c'était un peu compliqué mais... on m'a peut-être fait trop confiance, on aurait peut-être dû plus m'accompagner sur cette partie-là, mais... on s'en est sortis quand même. [...] Bah j'aurais pu (rires) mieux gérer la nourriture ! Parce qu'il y avait des fois où il y avait plus... pas assez à manger... il y a des fois où... je... ce que j'ai acheté c'était pas... c'était pas bon... parce que j'avais pas prévu que... il y avait des gens qui mangeaient pas de porc... parce que j'avais pas prévu de... voilà... donc, ouais j'ai surt... en fait c'est surtout ça, au niveau de la bouffe... au niveau de la bouffe ça aurait pu beaucoup mieux se passer... puis au niveau des tentes j'étais... j'étais... j'étais... j'étais pas très expérimenté, moi je voyais pas encore tout ce qu'il se passait... comme il y a un gosse pendant trois jours il s'est pas lavé et je m'en suis pas rendu compte... voilà... maintenant c'est un truc qui m'arriverait plus mais... là, ça m'aurait peut-être aidé qu'on me mette des animateurs un peu plus expérimentés à mes côtés... ça aurait été un peu... un peu mieux mais... c'était une bonne expérience aussi hein (rires) ça m'a fait de bouger de ma zone de confort, on va dire. Donc ouais. [E : Il y a d'autres occasions comme ça où vous avez été amené à bouger d'une « zone de confort » ?] Bah la première fois que je suis parti en colo... j'avais fait que des centres aérés... Partir en colo c'est complètement... complètement différent... On arrive dans un endroit qu'on ne connaît pas, avec un rythme qu'on ne connaît pas, et en plus il y a... en plus il y a la fatigue à gérer qu'on n'a pas forcément à gérer en centre... du coup c'était un peu... c'était un peu... un peu différent... ça m'a sorti vraiment de... de ce que je connaissais avant... mais ça m'a bien plu... sinon non, j'ai toujours... ça a toujours été. Pas eu... pas eu trop de souci. »

## Sortir de ma zone de confort 2 - Céline

« Non. Des risques euh... [...] Non. Je pense que pour moi personnellement je suis... je suis pas timide... par exemple tout ce qui est déguisement à la base c'est pas... je suis pas euh... extra... enfin, pas extravertie mais... déguisement... jouer des personnages, à la base c'est pas... enfin c'est pas trop moi et... ça m'a fait sortir de ma zone de confort de... d'être animatrice... c'est faire des évènements... où tu te déguises... tu joues un personnage *et cætera*... et c'est bien, hein ! Voilà. [E : Ça, ça t'a fait découvrir ça en fait ?] Ouais ! C'est... voilà ça fait sortir de sa zone de confort et puis... c'est tout... bah c'est un... pas un défi, mais c'est... ouais c'est... c'est nouveau. **E126** : Et est-ce que ça fait partie... ça fait sortir de sa zone de confort sur d'autres aspects encore ou... ?] Bah hummm... pour moi non, après j... ça dépend des animateurs euh... [...] Ouais... ouais moi [ça m'a apporté ça]... d'être plus... ouais. Jouer des rôles... sortir euh... ouais d... faire des trucs que je suis... à la base, c'est pas forcément... quelque chose avec quoi je suis à l'aise. Et... pousser à le faire sans que ça soit... une torture non plus mais... que... ouais... de me forcer à le faire pour que... pour ça. [E : Tu le fais volontiers ?!] Ouais ! ouais ! Ouais ! Bah oui sinon.. sinon je le ferais pas... Parce que je trouve ça génial en soi. Mais... Mais voilà... [E : Et est-ce que ça... cette évolution-là, tu la retrouves dans l'animation seulement ou tu la retrouves en dehors aussi ?] [...] Ahhhh... Non après euh... Non j'aime bien sortir de ma zone de confort que ce soit dans... tous les cas... dans tous les cadres... Donc euh... voilà. »

## Un meilleur souvenir des camps et des colos - Indra x2

« Après, quand je parle d'animation, moi c'est que des camps ou des colo, parce que je n'ai jamais fait des camps de jour. Du coup, évidemment, ça prend toute la vie quotidienne. Tous les moments, un peu informels aussi. [E : Oui. Tu n'as pas eu l'occasion ou tu n'as pas cherché à en faire ?] Les deux. C'est vrai que ça ne m'attire pas spécialement, du coup, comme les camps il y a de la demande... Enfin, j'ai jamais animé parce que j'avais vraiment besoin d'argent. Et du coup, je pense que c'est clair que quand tu cherches un taf pour tes deux mois d'été, en centre aéré, ça t'embauche pour deux mois direct. Trouver les colos sur deux mois, c'est peut-être moins facile. Je pense qu'il y a du monde dans les deux. Mais j'ai déjà été en tant que jeune dans les deux. Mais, je garde des meilleurs souvenirs des camps et des colos que j'ai fait que du centre aéré. [...] Par rapport aux liens que tu crées avec les gens. Je trouve une colo, c'est vraiment une parenthèse dans tes vacances où t'es complètement déconnecté, déjà, parce que tu pars et tout ça. Au centre aéré, ça ressemble plus à l'école, où t'y vas tous les jours...Tu fais l'animation, tu rentres chez toi. À quoi je pense ? Je pense que c'est propre à chacun. Des gens qui doivent plus se retrouver dans l'un que dans l'autre. »

## - Apprentissages : Méconnaissances dépassées

### « On apprend en allant ! » - Quentin

« Ouais... Mais il y a des fois, dans l'animation on voit beaucoup de trucs euh... im... impressionnants hein ! Tu te dis non, j'aurais jamais vu ça quoi. Après tu sais pas où te mettre... pis tu sais pas comment réagir... t'as jamais tombé là-dessus... t'apprends... [...] On apprend en allant ! C'est surtout ça parce qu'on sait pas comment ils peuvent réagir les enfants... donc tu... t'es souvent surpris, mais... rarement dans l'excès total !... mais ça arrive qu'on te surprenne et que... voilà... tu... tu saches pas

comment réagir. [...] [Moi ?] Certaines choses qui s... ! Bah après c'est dans les... comme je te dis, c'est plus t'augmentes, plus tu sais comment réagir... »

### Incontrôlables - Marine

« La première année, quand j'étais bénévole, on est partis en camping. Et le plus vieux des gamins, qui avait quitté le centre à la fin du mois, c'était une grande tente garçons et une grande tente filles, tu sais avec des lits et des dortoirs, et le plus vieux s'est tapé une tchotte branlette, il a pris sa semence et il l'a étalée sur la gueule des plus petits qui étaient dans le truc à côté des garçons. Il a été exclu. Mais ça, ça m'a marqué en me disant : « *putain, mais en fait, on ne contrôle rien du tout des gamins* ». Et après, tu ne peux pas... je me suis apprise à ne pas vouloir contrôler et à ne pas vouloir diriger les gamins vers un truc. Je viens juste prendre ce qu'ils te donnent et à les accompagner pour... Il se passe ça, comment on va pouvoir réagir maintenant par rapport à ce qui se passe et pas, « *bon, j'ai envie de vous emmener là alors on va faire comme ça* ». Parce que ça, ce n'est pas possible en fait. [...] C'est comment réagir. Pour moi, c'était ma première expérience. Je n'ai pas fait grand-chose, tu vois. Juste que ça m'a marqué parce que je me dis, voilà, rien n'est contrôlable. Mais après, des expériences marquantes, mais agréablement marquantes, il y en a plein. »

### Une première ! - Dimitri

« Trop confiance ? Sur le camping, cette année ! (rires) Parce qu'en fait on a fait, voilà... la journée-type en équipe, et j'ai dit à ma directrice « *ouais ! C'est bon, c'est bon ! T'inquiète !* » et du coup la directrice « *ok, pas de problème !* » ... sauf que du coup bah j'ai appelé la directrice au niveau... on regonflait les matelas, et tout... c'était le b... c'était un peu le bordel !... (rires) ... on n'avait pas les bons embouts... et du coup à la réunion le... le lendemain, elle fait (il change de voix, interrogatif) « *ah ! Je pense que t'as beaucoup privilégié ta veillée, au lieu de tout ce qui se passait autour quoi...* » ... et je... c'est ce qu'il s'est... c'est ce qu'il s'est passé... donc j'ai beaucoup préparé la veillée, et pas assez ce qu'il y avait autour... donc voilà. (rires) [E : Et c'est... pourquoi... pourquoi t'as fait comme ça alors... enfin... ?] Bah pour moi ça... ça semblait suffisant en fait ce que j'avais fait... mais en fait non. [...] Il me manquait un peu de préparation, pour savoir... mais après, je... je leur ai expliqué que ce qu'on prépare, la journée-type, c'est pas pareil que... c'est pas pareil sur le terrain de camping ! C'est vraiment pas pareil ! [...] C'est différent ! Bah les enfants ils arrivent, ils sont énervés, ils courent dans tous les sens, ils vont dans les tentes... ils sont énervés, ils démontent leur matelas tout de suite, alors qu'il faut pas... ah c'est... f... ça faut... en fait il faut anticiper, et je pense qu'on n'a pas assez anticipé. Voilà... Bah après c'était une première e... une première expérience camping hein... l'année prochaine je ferai plus les mêmes conneries hein ! (rires) [...] Donc, voilà ! C'est ça ! On en... on en apprend tous les jours ! Donc, voilà... [E : Et tu feras comment alors l'année prochaine ?] Plus de prépa... vu comment... vu comment je sais... je sais comment ça se passe... et bé... et bé en fait la veillée pfiut ! je la mettrai un petit peu de côté... et je me concentrerai vraiment, paf ! point par point, ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire... Les e... ce qu'il peut arriver... parce que enfin on en a parlé hier c'... enfin en camping, faut... faut réfléchir à ce qui peut arriver en camping, et prévoir ce qui peut arriver. [E : Ah ouais, mais qu'est-ce qui peut se p... arriver ?] Qu'ils s'... Bah un enfant qui s'échappe, euh... un enfant, bah par exemple bah un enfant qui a peur le soir, faut être prêt... faut se préparer, hop ! il faut aller le voir, machin... faut réfléchir à ce qu'il faut dire tout ça, « *papa, maman* », il faut dire « *bah papa, maman, t'inquiète pas, elle est pas loin, tu la vois demain, tout ça...* » ... et voilà, c'est de l'anti... c'est

de l'anticipation le camping et c'est... voilà... C'est ça que j'ai pas compris... (rires) Bé... anticipation, voilà ! Mais c'était une première expérience, donc c'était cool, donc... Voilà. »

« *Il était en pleine crise, c'était dans mes débuts, je savais pas trop comment m'y prendre* » -

Steve **x3**

« Ah bah n... moi critique non, mais j'ai eu des enfants... j'ai eu un enfant hyperactif qui euh... qui euh... était en pleine crise, qui insultait tout le monde, qui tap... enfin... enfin, qui insultait, on était deux animateurs, il nous tapai... il nous a tapé, il nous insultait, il s'est roulé par terre, il voulait pas écouter, il était en pleine crise, il voulait sortir du centre... ça c'est l'évènement qui m'a marqué, mais c'est parce que c'était dans mes débuts, je savais pas trop comment m'y prendre *et caetera*. Après j'ai su gérer la situation, mais quand c'est la première fois que ça t'arrive, t'es pas... enfin, t'es... t'es choqué quoi. [...] Bah je l'ai calmé, enfin...mais, moi.... Moi, je prône le dialogue en fait... moi, je prône le dialogue, faut...bah après c'est un enfant avec qui j'avais tissé des liens, enfin il était... on était très proches hein, on se parlait beaucoup, euh... on était... honnêtement, avec tous les enfants, c'est la même chose, mais avec lui, il était hyperactif, honnêtement ça s'est... ça se passait super bien. Du coup, quand il criait tout ça, bah je l'ai tenu, pour pas qu'il parte, je lui ai dit de se calmer, je lui ai dit « *ça sert à rien, ce que tu fais, t'es en train d'empirer les choses, calme toi, dans 5 minutes si t'arrêtes de crier, ça va passer... dans une heure on va jouer au foot, tu... t'oubl... t'oublieras ça* » ... après c'est vraiment pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, enfin moi j'ai pas un... j'ai pas un texte type quoi... à dire... quand un enfant, il... ça dépend des situations, là ce que j'ai dit... ce que je lui ai dit, bah c'est sorti tout seul, je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit, hein... C'est sorti tout seul, ça sort tout seul. Ça dépend de la situation. Quand t'es pris de cours comme ça par... par un enfant qui est en pleine crise, bah... c'est voilà... c'est... ça sort tout seul... il y a pas de... tu réfléchis pas en fait, tu... voilà... tu lui dis ce qu'il y a... ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme... pour... pour l'apaiser pour... pour voilà... pour calmer la situation quoi. \*[...] [« *Ça dépend de la situation* » ?] Bah un enfant qui... enfin pour... pour cet enfant-là, lui, il était hyperactif, il a vraiment... il a vraiment... enfin, il tapait, il criait, il disait des gros mots *et caetera*, mais si, là... il y a quelqu'un... il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes et qui euh... et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, qui a voulu se sauver, tu vois... ça dépend en fait, chaque... chaque situation a sa manière de... de... d'arranger les choses, en fait. Faut s'adapter, après ça dépend... »

L'animation m'a permis de découvrir le cirque - Maëva **x4**

« Par exemple euh... le cirque... euh j'aime beaucoup ça... alors que pourtant c'est pas forcément le coin où je suis la plus compétente (rires) mais euuuuuuh... alors pourquoi j'aime... je préfère particulièrement on va dire... (rires) euh particulièrement, parce que je suis arrivée... quand j'ai commencé la colo j'avais aucune compétence en cirque euh vraiment rien... Et euh... je trouve que du coup j'apprends aussi bien... enfin... j'ai aussi une marge de progression comme les enfants en fait et... euh... ça, ça marche dans tous les coins... notamment le brico et trappeurs aussi... mais euh... tu peux aussi bien apprendre aux enfants que les enfants qui t'apprennent... par exemple les premières années que j'ai fait je connaissais rien, c'était eux qui m'apprenaient tout et maintenant... bah d'après ce qu'ils m'ont appris je peux réapprendre à d'autres enfants... et ça j'aime bien. Et à côté de ça bah j'aime bien juste le cirque, juste découvrir... Enfin voilà... J'aime bien ! Voilà. Voilà j'aime bien, voilà. »



## Expérience et gestion des rythmes - Indra

« Souvent, j'ai quand même un peu hâte que [le séjour] commence parce que je l'ai préparé. Je ne sais pas... Je sais pas, enfin... voilà plutôt détendue quand même. J'essaie d'être reposée quand même parce que je sais que (rires) ça ne va pas être reposant. Donc voilà. [E : Oui. C'est pas reposant ?] Non, pas du tout ! Bon, après, je pense c'est, t'apprends à gérer ça, puisque souvent au début, tu donnes tout et puis après, t'es claqué pour le reste. [E : Tu dis au début, c'étaient les premières années ou les premiers jours ?] Souvent, moi à chaque fois, j'animais 15 jours, ou une semaine, mais surtout 15 jours. Donc, je ne connais que cette période-là et du coup ! La première semaine, ça va, tu peux encaisser même quand tu te couches tard, à cause des cinquièmes, les préparations et tout. Au bout de la deuxième semaine, quand tu... s'il te manque des heures de sommeil, évidemment, tu es plus désagréable. Mais si tu es désagréable, et bien t'as plus de patience. Du coup, les jeunes qui commencent à te taper sur le système... il ne faut pas... normalement, ils ne sont pas censés le ressentir. Tu dois être pareil avec tout le monde. Mais du coup, ça se fait aussi au fil des années. Au fil des années, tu... Avant, moi, je ne prenais pas mes jours de congés, par exemple. Ça ne me dérangeait pas de ne pas les prendre. Maintenant, je les prends, et je fais des vrais jours de congés. Oui. Ça change tout ! »

## François, ex-stagiaire - François x2

« Et après c'est peut-être parce qu'aussi, je me suis tout de suite débrouillé, je me sentais à l'aise et souvent quand un animateur déjà même les animateurs qui étaient avec moi, ils sentent que t'es à l'aise, la première année, ils me laissaient déjà des groupes de 6 pour faire des jeux ou des activités tout seul. »

[...] « Et après, première année, ma troisième année de centre, c'était... on est revenus ici, première année rémunérée et Fredo il m'a tout de suite fait confiance, il m'a mis avec un sans BAFA. [...] Du coup c'est quelqu'un qui connaissait pas tout de suite plus que ça l'animation. Mais c'est moi qui devait un peu plus le former. Et après, il a vu que ça marchait bien. Du coup, depuis 3 ans, j'ai des stagiaires à chaque fois sur le centre. Du coup, c'est des stagiaires qui ont passé le BAFA comme moi alors que moi c'était 2 ans avant je passais le BAFA et là, c'est moi en quelque sorte qui devait leur apprendre comment se passe l'animation. C'était leur premier centre, leur premier truc. Du coup, il m'a tout de suite fait confiance mais bon. [E : Ok et quand t'as des stagiaires comme ça, qu'est-ce que... qu'est-ce que tu fais ?] Après les stagiaires tu leur dis des trucs, mais franchement, c'est à eux de faire leur travail. Tu peux pas le faire à leur place. Tu es là la première semaine, tu vas leur expliquer : « *c'est ça qu'il faut faire, c'est ça qu'il fait faire* », s'ils le font pas... Après c'est chacun son animation. J'avais une stagiaire qui, au mois d'avant, qui était pas mal mais, oui franchement, elle s'est bien débrouillée. J'en ai eu des pires que ça, mais voilà, il lui manque encore de prendre des décisions. C'était souvent des trucs, elle venait me demander : « *ouais, je fais ça* ». Après, je suis d'accord, les premières semaines, t'oses pas, tu viens demander, mais la dernière semaine, t'as eu 3 semaines dans les jambes, tu sais comment se passe le centre, tu dois prendre des décisions sans demander à l'animateur, même si c'est un animateur confirmé plus que toi, tu dis : « *ouais, je l'ai fait* ». Du coup ouais voilà. Oui sinon tu dois les prendre un peu par la main, mais même les premiers jours c'est à eux de... de montrer qu'ils sont animateurs... et aux enfants quoi... même s'ils te le montrent pas à toi, ils doivent le montrer aux enfants qu'ils sont pas stagiaires. Pour moi, déjà un stagiaire n'est pas stagiaire. Il est déjà animateur. »

## Les habitudes - Quentin

« Plus à l'aise euh avec les enfants euh... au début on est un peu hésitant... on sait pas trop comment leur parler... on sait pas comment les prendre... on fait beaucoup d'erreurs que... plus on avance plus on a l'habitude, plus bah c'est... on sait où on va... on sait où on est... surtout quand on est dans la même structure, je... c'est dans la même école, je sais comment placer les trucs... c'est... c'est un gain de temps chaque année on va dire... on gagne sur notre... on gagne... on gagne du temps, puis on gagne... par exemple on est souvent avec des animateurs qu'on connaît pas, les équipes changent souvent... au moins, si il y a un problème, hop ! il pleut, hop ! voilà, on fait ça, hop ! ... pas de problème ! [...] Il y a un petit noyau [d'animateurs]... »

## Ne pas évoluer c'est dangereux - Marine x2

« Je pense que c'est vraiment ça. C'est cette sécurité-là, c'est de pouvoir rediscuter au fur et à mesure avec les animateurs et de... voilà, comment ils perçoivent ça et pourquoi ils continuent et ce qu'ils auraient envie de développer, ce qu'ils auraient envie de dire ce qu'ils ont vécu, pour éviter justement d'avoir des animateurs qui finalement se disent « oui, moi, mes trois dernières expériences... » c'est comme : « je vais faire le con comme ça, parce que c'est comme ça que j'ai vu. Je vais rester un connard ». Ça c'est dangereux. [...] Dangereux s'il n'est pas capable de se remettre en question et d'être indulgent. Comment il va faire transmettre ça aux enfants ? Faire une armée de petits cons. C'est dommage. Je fume trop, puis j'ai la pâteuse, parce que j'ai trop bu hier, je suis désolée. Je suis critique. »

## L'animation : une opportunité - Indra x2

« Et bah je pense que l'animation... je pense que c'est un monde (rires), c'est quand même un domaine, qu'en même temps, c'est une chance, mais qu'en même temps c'est pas donné à tout le monde. Et puis c'est quand même un milieu dans lequel il y a l'opportunité de faire plein de trucs. Mais aussi, au niveau de la réglementation, il y a quand même... moi j'en parlais toute à l'heure, les... au niveau de salaire, le fait que t'aies rien de réglementé là-dessus, que des fois, tu es payé que 20 euros par jour, alors qu'en vrai, tu travailles en non-stop quoi, des fois même t'es dans un endroit où tu n'as même pas tes jours de congés et tout, ce n'est pas possible. Aucun... enfin personne ne peut bosser 15 jours, en pouvant être réveillé la nuit, parce que machin, il est malade, parce que... »

### 5.3.4 (8.1.1.3.4) - Transitions écologiques

#### Direction 1 – Marine 0 (D'une expérience difficile à un renouveau) - Marine

**P1 :** « « Non, on ne travaillera plus avec toi ! ». [...] J'ai trouvé les gens à l'arrache, et ça ne s'est pas bien passé. [...] Oui, [j'ai travaillé là-bas], affreux. Je ne suis pas faite pour être directrice. En tout cas, pas comme ça. Parce que là, c'est une structure que je ne connaissais pas, des gamins que je ne connaissais pas, les anims qui me lâchent. C'est un gymnase, tu n'as rien d'aménagé. Tu n'as rien pour aménager, peu de moyens. Des gamins hyper consommateurs et les anims aussi. C'est pour ça que je me suis embrouillée avec eux, parce qu'il ne s'agit pas de claquer deux milles balles dans une activité d'une après-midi, bataille de nerf avec des gros coussins, on peut essayer d'inventer d'autres trucs pour faire un grand jeu comme ça et tout. « Moi, non, laisse tomber, je ne bosse pas avec toi. » « Moi, je ne fais que du foot de toute façon », « ah ok ». « Ça ne va pas le faire. Il va falloir que tu sois

*un petit peu dans tous les domaines parce que tes gamins... », « Oui, mais moi je connais les gamins... j'ai vu la génération qui passait là-bas ». Mais bon, c'est de ma faute, j'aurais dû prendre un truc où j'étais... Je commençais d'abord direction adjoint, tu vois, des trucs, voilà, mais donc après, j'ai eu un petit peu peur de l'animation et puis après, je te l'ai dit, j'ai bossé, j'ai vu Gary qui m'a lancé sur Bourges, reprise tout doucement comme ça, après du coup, toutes les équipes, Karim, machin, j'ai repris des petites colos, des petits trucs. »*

### **L'effet Ceméa - Marine**

*« Je suis aux Ceméa. » [...] « Mais, les Ceméa ça a été une vraie bonne rencontre dans la pédagogie, beaucoup plus que les PEP. Les PEP sont très organisés, tu vois, les malles, les trucs et tout. Tu te dis : « oui, ça gère, ils nous donnent des billes pour tenter des trucs ». [...] C'est important parce que c'est bien gentil de travailler avec des bouts de ficelles et des cartons, mais c'est vrai qu'au bout d'un moment c'est cool quand tu as du budget quand même pour aboutir à des trucs un peu plus réels, un peu plus dans la vie active, et un peu plus... « bon, les enfants, on peut travailler l'imaginaire, on va délirer » et tout. Au bout d'un moment, il faut aussi qu'il y ait des choses un peu concrètes, un peu folles, un peu palpables du réel féérique. [...] Il faut quand même du budget et du matos. » « Quand quelqu'un prend un personnage, il va dévoiler quelque chose forcément plus en lui, même s'il pense que c'est un personnage et tout. Il y a un côté intime qui ressort et tu te dis : « je ne pensais pas qu'il serait capable de faire ça ou je ne pensais qu'il serait si énervé que ça ou je ne pensais pas que... », et de le découvrir sous une autre forme. Les Ceméa m'ont pas mal aidée, beaucoup plus que Léo Lagrange, tu vois, puisque j'avais passé ma base BAFA avec Léo Lagrange. [...] C'était sympa, mais un peu plus... je ne sais pas. Après, je ne les ai pas revus assez, peut-être que moi en ayant évolué aussi, je les reverrais aujourd'hui et je vais leur dire « oui, c'est vachement cool ». Là, c'est parce que le dernier que j'ai vu, c'est plus les Ceméa. »*

### **L'Avant et l'Après SATÉD - Thibault x3**

*« Alors... les séjours et week-ends, il y a encore six mois, je ne dormais pas la veille ! (rires) Non j'arrivais pas à dormir, maintenant, ça... j'ai plus de problème, je dors très bien. Mais ouais, au début, j'arrivais pas à dormir. Et puis, les centres aérés, comme je connais, comme ça fait plusieurs années que je le fais, c'est rentré dans la routine et il y'a pas du tout de problème... [...] C'est le stress, enfin je... j'angoisse super facilement. Et que... moi quand je suis arrivé à la SATÉD, je ne connaissais rien à l'autisme... j'ai débarqué comme ça et du coup, ouais j'étais vraiment tout le temps dans le stress, enfin... Enfin même en faisant des séjours, j'arrivais pas à dormir le soir, enfin... je mettais énormément de temps à m'endormir quoi. Maintenant, j'ai plus du tout de problème, mais... (rires) avant oui, j'ai... il m'a fallu un bon six mois - un an avant de pfff... d'y aller sans stress quoi [...] Deux [week-ends] par mois... et du coup, la moitié des vacances scolaires quoi. »*

### **« L'animation, ça m'a ouvert les yeux » - Omayma x2**

*« Non, en fait moi ce qui m'a marqué, c'est vraiment les enfants autistes, dont je me suis occupé... Eux ils m'ont... en fait, ils sont super attachants, ils sont super... ils...ouais, ils sont super attachants. En fait, tu te rends compte que si... c'est une question de... d'attention et d'affection. Si t'es là pour eux et bah ils sont pas euh... ils sont pas brusques... ils sont pas violents... ils t'écoutent, faut vraiment avoir l'art et la manière de leur dire les choses, de... après, j'ai appris à... au fil des années à... comment m'occuper d'un enfant autiste *et cætera*, mais ouais, moi c'est les enfants autistes. Quand tu vois*

qu'ils sont là, ils sont contents de te voir, ils te disent ton prénom alors qu'ils parlent jamais, ils te donnent des petits surnoms... c'est... c'est vraiment des trucs tout bêtes, qui peuvent paraître ridicules, mais moi en tout cas les enfants autistes ça m'a... ça m'a marqué. [...] Oui, c'est ce qui m'a vraiment marquée dans l'animation. Mais je suis contente, justement, de faire de l'animation pour... bah pour avoir ces enfants-là, parce que j'aurais pas pu m'occuper d'enfants autistes, si j'avais pas fait d'animation... Oui. Enfin, je vois pas dans quel contexte, à part vraiment... me spécialiser euh... dans des publics spécifiques... dans une licence, ou j'en sais rien, enfin... dans les études *et cætera*, mais sinon je vois pas comment je me serais... j'aurais pu m'occuper de ces enfants-là quoi. »

[...] « En fait [l'animation] [...] ça m'a ouvert plein de portes, ça m'a ouvert les yeux, je sais que je veux vraiment m'occuper des autres, des... après peu importe le public hein, que ce soient des enfants, des personnes âgées ou des personnes en difficulté, je sais vraiment que... l'animation en tout cas, ça m'a vraiment... ça m'a ouvert... ! Ouais, ça m'a vraiment guidée dans ce que je voulais faire. [...] Après j'ai su que je voulais être dans le social... [...] J'ai appris le handicap, après c'est ce qui m'a appris par la suite de m'orienter dans mes études... Ça a concrétisé... »

[...] « J'ai fait un BTS SP3S [...] dans le social... » « là je suis en Licence 3 Sciences humaines et sociales [...] j'ai fait un] stage dans un centre d'hébergement et de réinsertion sociale ».

### Temporalité de l'engagement au MRJC : prendre de la hauteur - Alice

« Au lycée je crois que j'ai aussi commencé à m'engager dans le bureau... En fait, le MRJC, il est géré par des jeunes. Il y a des animateurs qui sont permanents. Il y a dans l'Oise et dans la Somme, des bureaux départementaux, dans un sens avec des jeunes qui gèrent les départements. Après, il y a le bureau régional qui gère la région. Quand j'étais au lycée Chapeline, j'ai été interpellée pour faire partie de l'instance de l'Oise, pour faire partie de ça. Et c'est là où on commence à avoir un peu une autre vision un peu plus large du mouvement, puisque jusque-là, on était centrés sur les camps. Et puis là, du coup, on a une vision un peu plus globale. Je crois que j'en ai fait partie pendant un ou deux ans. Et puis, après, j'ai arrêté parce que, pour mes études, je suis partie à Kerlan pendant 3 ans. Et du coup, j'ai arrêté, c'était trop compliqué de gérer les deux. Mais c'était une bonne expérience aussi. Notre rôle, c'était nous qui décidons si on faisait des camps, qui les animait, enfin de trouver les lieux et tout ça. C'était encore très basé sur la pratique, enfin, sur ce qu'on allait organiser dans l'année comme événement, comme tout ça. Mais du coup, c'était plus en rôle d'organisateur, et plus seulement de participant. »

### Une position qui évolue - Indra

« Je suis engagée au MRJC [...] co-responsable régionale, du MRJC Picardie. Ça demande un petit peu d'investissement. Notre rôle au niveau du bureau région c'est le rôle employeur pour les salariés, les permanents. On a la gestion de la Région. Donc, on suit les départements, et puis, on a le rôle avec les partenaires, on fait le lien avec le MRJC national et vers les départements. »

### J'avance ! - Davy x3

« [J'ai] 31. [...] Eh bien oui [j'ai vu un grand changement] ! Eh bien je m'en rends compte maintenant depuis quelque temps parce que voilà, j'essaye de voir un petit peu ce que ça, comment j'étais avant puis comment je suis aujourd'hui, et de voir eh bien oui, que j'ai même voilà commencé il y a 4, 5 ans, eh bien j'ai « acquéri » beaucoup de choses. Il y a des choses qui ont changées, j'ai beaucoup... je suis plus, voilà je suis avec un regard différent maintenant et je me dis « *eh bien ouais, tout compte fait,*

*j'aurais peut-être pu commencer avant* ». Ça ne s'est pas fait, et voilà, j'ai commencé il y a 4, 5 ans, c'est très bien, mais eh bien on va continuer. »

### La progression de Davy chez les scouts - Davy

« Donc, je ne sais pas trop encore où on va aller parce que j'attendrai une réponse un peu du national pour ma progression personnelle. Et donc, je suis un peu en attente aussi de ce côté-là quoi. Là, je suis pris entre deux feux, on va dire... Pour finaliser les choses, mais bon, voilà, je ne vais pas partir sur une base que je ne peux pas confirmer. »

### L'animation avant la direction - Pierrick

« [E : Ah ! Tu veux être directeur ?] Eh bien, un jour, pas maintenant. Pour l'instant, je kiffe trop être animateur. Mais, peut-être dans 4 – 5 ans, enfin même peut-être avant, mais histoire de voir ce que ça fait. Juste l'expérience, j'ai envie de faire une expérience au moins une semaine, tu vois, puis après voir... si ça m'a plu, je poursuivrai, mais si ça ne m'a pas plu je recommencerai animateur quoi. Ah oui ! Ah, ça oui. »

## 5.3.5 (8.1.1.3.5) - Dans ce centre-là... : Comparaisons

### L'aventure des colos, le train-train des centres ? - Loïc

« Euh... après euh, on fait pas mal de... enfin il y a un petit camp de... de... d'accrobranche, dans une ville pas loin donc on y fait souvent une ou deux... une ou deux après-midis... il y a un petit peu de tir à l'arc, de... de j... d'ateliers jonglerie, d'ateliers escalade qui se font par des intervenants et ensuite comme nous on fait des jeux on fait surtout des jeux dans... dans la forêt, on part dans la forêt ou alors t'as des monuments un petit peu spéciaux... il y a une sorte de dolmen pas très loin, on va au dolmen, on y passe la soirée et voilà ça c'est toutes les grosses activités qu'on fait... après il y a les classiques, faire un casino, ça c'est ce qu'on peut faire n'importe où, tandis que quand on est en colo dans un endroit spécial on fait les activités qui sont prévues pour et qui utilisent l'endroit où on est... je pense c'est ça... c'est pas mal aussi... voilà, donc c'est à peu près ce genre d'activités là qu'on fait en colo... quand j'étais en centre c'était beaucoup plus... il y avait, comme c'était un gros centre il y avait beaucoup de sorties, que ce soient des sorties à la piscine, des sorties dans des parcs, des sorties aller faire un futsal dans une... dans un gymnase... c'était beaucoup d'activités comme ça et beaucoup de petites activités... genre « *on fait cet après-midi on va faire un tournoi de baby... cet après-midi on va faire un tournoi de foot... cet après-midi on va faire des activités manuelles* » c'était p... plutôt... plutôt classique... mais il y avait pas beaucoup de place pour justement créer des activités, parce que le soir ils sont pas là, donc faire des veillées ça n'existe pas et comme il y a beaucoup d'activités qui sont déjà prévues, on a très peu de... de loisir... on n'a peu de loisir à créer notre propre activité ça ça... ça ça m'emb... ça m'embête aussi dans les centres surtout dans les gros centres on n'a pas le temps de... de construire, de préparer quelque chose parce que la semaine est déjà bouclée et tout ce qu'on a à faire c'est remplir les petits trous où il y a rien à faire, enfin... Tandis qu'en colo c'est plus... beaucoup plus libre on peut aller voir le directeur et faire « *dans deux jours, je veux partir à tel endroit, on va faire une visite de la ville après on ira faire des jeux dans la forêt et on reviendra et puis si ça peut se faire, ça peut se faire...* » Tandis qu'en centre, c'est très calme, très posé, très... « *on fait comme ça et là vous faites ce que vous voulez* » voilà... je pense que ouais c'est à peu près tout ce que

je peux dire sur les... sur les activités... après il y a un autre truc qui existe... pas dans les centres aérés... qui existe en colo, c'est tout ce qui est... vie quotidienne... vie quotidienne... il y a des enfants ils sont jamais partis en tente, alors... déjà la première nuit en tente c'est pas forcément la meilleure... quand il y a du vent dans la tente, c'est... c'est pas marrant... quand il y a de la pluie, c'est pas marrant... ça les amène loin de leur confort et là faut... faut les aider... puis il y en a qui rangent jamais rien, donc la tente devient un bazar monstre... il faut... il faut les pousser, leur expliquer qu'il faut ranger, si on range pas, c'est les bêtes qui viennent... s'il y a les bêtes qui viennent, on est obligés de traiter, et ça embête tout le monde... si on range pas les chambres... le jour où il pleuvra et que la tente craquera... faudra ramasser toutes les affaires, on en... on en oubliera, elles seront mouillées, tandis que si elles sont dans les valises... on aura juste à prendre la valise et c'est fini... donc ouais il y a... cette partie-là accompagnement... de la vie « *est-ce que tu t'es bien douché ?* », « *Ouais* », « *T'es sûr ?* », « *Non, je suis pas sûr...* », « *Bah, retourne te douch... enfin retourne te doucher !* » Pareil pour les brosses à dents... pareil pour... puis il y a aussi autre chose c'est que... les enfants ils sont aussi 24h sur 24 entre eux... et quand il y a des conflits, on peut pas juste dire « *bon c'est pas grave !* » Non ! parce que c'est... le problème c'est qu'ils vont passer toute leur journée ensemble et à un moment ça... ça va... ils vont se prendre la tête, ça va exploser, il faut prendre ça en compte tout de suite, on peut pas laisser ça couler... donc oui... ça demande aussi un... un effort de... d'observation de notre part, pour voir ce qui va et ce qui va pas... si on rentre jamais dans les chambres on se rend pas compte que les chambres elles sont en bazar... si on parle pas avec les enfants on se rend pas compte que celui-là et celui-là ils peuvent pas se voir, ils veulent se taper, donc... ouais c'est aussi une... un aspect spécifique à la... dans les centres euh... à la colo !... que j'aime bien aussi... parce qu'on leur inculque quelques valeurs, je vais dire basiques mais on... ils... peut-être que pour eux c'est pas basique et... que ce soit pour l'hygiène, les rapports et... et tout ça je crois... ouais, je pense ouais... mais je divague peut-être un peu non ? »

### Des dynamiques très différentes - Juliette

« Piocher ailleurs et d'emmener aussi des petites graines ailleurs en fait... tu vois ? Sinon ça se transmet pas tu vois, et puis c'est aussi comme ça que ça se transmet les idées et puis la colo que je vais faire je sais... il y a plein d'animateurs qui sont... que je sens... on n'est pas dans le même état d'esprit, dans le même délire, enfin tu le sens un petit peu quand il y a des gens qui te ressemblent... pour la p... aucun ne me ressemble... enfin on n'est pas dans le même délire... on n'a jamais... on n'a pas fait les mêmes animations enfin... et du coup c'est aussi ça aussi, enfin... de rencontrer, enfin de transmettre aussi aux animateurs sans qu'ils soient forcément réceptifs mais juste de... de partager aussi mon expérience... mes valeurs... ce que j'ai envie de faire et... du coup de mélanger tout ça et de voir ce que ça donne c'est toujours enrichissant en fait. [...] Il y en a pas mal qui ont pas fait de col... qui ont pas fait de colo... et il y en a pas mal qui font la même colo depuis plusieurs années donc celle que je vais faire euh... qui la font en fait ça fait deux ans... qui l'ont déjà fait l'année dernier... du coup ils connaissent pas d'autres fonctionnements de colo et du coup, c'est... c'est... c'est pas... c'est pas la même ouverture sur ça quoi... [...] [Des ajustements en arrivant dans cette colo ?] Bah... par exemple quand je... enfin là du coup je fais une semaine là et j'ai deux semaines entre les deux mais... pas de... ajustement dans le sens euh... il faut que j... enfin se mettre à jour tu vois, par rapport aux... enfin... se mettre à jour dans le sens ajust... enfin... s'ajuster par exemple là celle que je suis... enfin l'animatrice que je suis ici je serai pas la... je serai forcément pas la même dans l'autre colo donc du coup il va falloir que je... bah que je m'ajuste dans ce sens-là que je... que je me... je sais pas comment



partys, enfin c'est pas possible quoi. Ici on fait des sorties euh... euh... comment... Au parc d'Ohlain où on a fait la luge d'été, machin et cætera, euh... là où j'étais avant, avant on faisait des sorties à Bagatelle, au parc d'attraction, maintenant non, parce que c'est inutile. Enfin, je veux dire si... si chaque chose qui est inutile on ne le fait pas, dans ces cas-là on ne fait rien. Je vais dire l'animation il y a plein de choses qui sont... enfin, je suis désolé mais faire un avion en papier puis faire une course d'avions, c'est inutile, ça n'apprend rien à l'enfant, enfin je vais dire là comme ça, mais... c'est drôle... enfin... on est là pour s'amuser quoi, donc, euh... Je trouve que ouais ce qui devrait changer c'est que... même si ça n'apporte rien à l'enfant, bah... il y a des centres qui ont comme projet péda que... bah ça doit être... toute, toute activité doit apporter quelque chose à l'enfant de bien précis. Je trouve ça un petit peu... pfff voilà quoi. (rires) [...] Bah un petit peu... bête, parce que c'est pas parce qu'on fait euh... Je sais pas moi un parc d'attraction que... et que ça n'apporte rien à l'enfant, que ça sert à rien quoi. [E : Et les nerf-partys c'était interdit parce que... ?] Ohhh parce que... ! Enfin, ils trouvaient pas l'utilité de faire ça, et puis ils avaient... je pense qu'ils avaient pas envie de s'embêter avec un truc pareil quoi. Je pense que c'est surtout ça, quoi. »

### Prépa d'avant, prépa de maintenant - François x2

« L'animation pour moi, déjà c'est de préparer ses activités à l'avance. Ici, c'est ce qu'on fait moi. L'année où je suis arrivé, enfin les deux premières années, on était vraiment à fond dans ça... préparer... déjà quand les enfants partent, c'est pas tu pars, il faut ranger déjà tout ce qu'ils ont fait et après, il faut préparer le truc du lendemain. Ça arrivait qu'on quittait à 22h-23h le soir, presque tous les soirs. Maintenant, c'est plus trop comme ça parce que franchement j'ai l'impression c'est un peu plus bâclé. Mais avant c'était comme ça. »

### Un soupçon de bon temps, une dose de réunion - François x4

« Euh après, je fais pas ça pour ça hein, mais parce que moi j'aime vraiment ça, mais je trouve que un animateur il est payé au jour. Mais il est pas assez payé par rapport à ce qu'il fait. Après, vu les horaires, enfin après c'est dans ce centre-là. Je sais que, voilà, comme je te disais, il y a des centres ils arrivent à 8h30 quand il y a le premier enfant et à 18h30, dès que le premier enfant est parti, ils partent, ils vont chez eux. Mais nous, on fait des horaires vraiment grosses, vraiment je te disais, dans le centre d'avant, après un peu moins que maintenant, mais dans le centre d'avant des 8h jusqu'à 23h. Des fois, on quittait à minuit-1h. [...] T'imagines, ça fait des semaines presque tous les jours comme ça, tu dis ouais. Bon après moi je sais les deux premières années, par exemple, où j'ai fait ça, je pouvais partir avant parce que j'étais bénévole, mais vraiment, il y avait tellement une bonne ambiance et t'aimais ce que tu faisais. Du coup, tu restais, tu voyais pas l'heure passer. Il y a un truc qui se perd aussi ici, c'est que les animateurs ils ont beaucoup moins envie. Il est 19h30-20h, ils ont envie de partir. Tu vois ce que je veux dire. Moi, par exemple, être ici, ça me dérange pas même si je sais que j'ai du travail après. Souvent, je suis le dernier à partir d'ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j'ai l'expérience d'avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu'elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe comme t'as envie que de bâcler ton activité et dire : « ah merde, j'ai oublié ça ». Du coup, moi, je prends mon temps et du coup, voilà c'est ça. Il faut prendre son temps. Après juste ça, je trouve que par rapport à ce qu'on fait, c'est pas bien rémunéré, mais après moi, comme je te dis, je le fais pas pour l'argent. C'est un plus, mais je le fais déjà juste être au contact des enfants déjà, c'est mon kif,



du coup, les voir s'amuser c'est mon kif du coup. Je sais que je fais des heures en plus pour qu'eux ils soient contents le lendemain. Je le vois plus comme ça que moi je perds mon temps à rester ici. »

### Les réunions du soir - Tiffanie

« [E : Et c'est vraiment différent des habitudes que t'avais à Vadier ?] Ouais. C'est le jour et la nuit ici. [...] Là-bas, je ne faisais pas de réunion le soir, ici il y en a tous les soirs. Ici, des fois, je quitte, il est 22h même plus tard. Là-bas à Vadier, au plus tard à 19h30, j'étais quittée. En gros, les derniers enfants, ils partaient à 18h30 je crois. On préparait vite fait pour le lendemain et à 19h c'est bon, on était partis quoi. Ici, on prépare vraiment, on est vraiment dispos pour les enfants le matin quand on arrive, on n'est pas en train de préparer notre activité de la veille. [E : Là-bas, ce n'était pas le cas.] Les enfants, ils arrivent, toi tu es en train de découper, parce que tu allais faire une activité de ceci ou de cela. x2 Moi je trouve que l'organisation d'ici, elle est mieux, même si pour toi physiquement, franchement, des fois c'est ouf de ne pas dormir quoi. [E : Ouais, vous ne dormez pas beaucoup ?] Eh bien, quand tu quittes à 22h, t'aimerais bien en profiter quoi, tu ne te couches pas tôt, et le lendemain, il faut se lever puis assurer. Les gamins, ils y sont pour rien de tes horaires, donc voilà, puis après, pour ce qui est de la vie perso, tu n'en as pas forcément quand tu es ici. [...] Eh bien, quand tu quittes tard, tu n'as pas forcément envie de sortir enfin. [...] Franchement, après une journée, surtout quand tu es malade, tu rentres, tu manges, tu te laves, tu dors quoi. [E : Tu es malade ?] C'était en juillet, c'est ce que j'ai fait. Tu ne cherches pas à compliquer, on va dire. [E : Et ça a quoi, comme influence, tu dis « *je suis fatigué, enfin ça fatigue* »...] Ça fatigue. Je trouve que quand tu es fatigué tu as moins de patience. C'est mon avis, mais j'estime c'est à toi de travailler dessus pour ne pas que les enfants en soient les victimes, on va dire, puisqu'ils y sont pour rien. Après c'est tout. [E : Et c'est réalisable de travailler dessus.] Eh bien, c'est à toi de faire des efforts de comment tu leur parles, de dire « *eh bien, attention, je m'énerve peut-être un peu plus vite ou autre* ». »

### Rythme de centre, rythme de colo - Charlotte

« Après, avec les tout-petits, c'était plus la plage. Un petit peu de baignade mais très peu, des balades, on avait fait des activités comme l'accrobranche. Voilà ! Donc, après, c'étaient des journées plus longues aussi, puisque le matin, enfin, on se lève, les enfants se lèvent, accompagnement, petit-déjeuner, ces genres de chose. Puis, le soir, les réunions aussi. Donc, je pense qu'en centre de loisirs, on a quand même plus de temps de repos à nous, puisqu'on rentre chez nous vraiment, et on se détache un peu de ce qu'on vit dans la journée. Alors que c'est vrai que quand on est en colo, on est vraiment à fond dedans pendant 3 semaines quoi, et puis, on revient, on est vidés. Mais c'est intéressant aussi. [...] Ça change quelque chose parce que je pense que c'est plus au niveau des rythmes, voilà, comme je disais, l'accompagnement des jeunes où on est plus dans le quotidien. Alors que je pense qu'en centre de loisirs, ils arrivent le matin, les parents les déposent. Bon, mis à part le midi, faire une sieste, et puis, à 17h, ils sont repartis. On n'a pas les temps de coucher, les temps de lever, les temps de douche, ces genres de chose. Donc, on peut avoir... Je sais que nous, on ne fait pas de camping parce que ce sont des petits, mais qu'on peut avoir aussi en centre de loisirs quand on part une semaine en séjour avec les ados ou faire une semaine de camping, on est aussi dans le quotidien. Mais c'est vrai que c'est ça vraiment qui change. Entre les deux, c'est l'accompagnement au quotidien. Après, l'animation, c'est la même. »

## Ma fatigue, en centre et en colo - Juliette x2

36-39 « Vraiment l'équipe oui c'est... bah c'est la base quoi... c'est eux qui vont aussi construire un séjour ou... construire une dynamique donc euh... s'il y en a un qui se sent mal bah ça peut... ça peut vraiment être ... ça peut être enfin... ça peut être... c'est fragile quoi une équipe aussi... surtout quand on est très fatigués... la communication ça devient compliqué, mais faut quand même essayer... enfin, c'est tout un travail quoi... [...] Oui il y en a toujours quoi, enfin... arriver à un sé... en séjour où... bah au bout d'un moment t'es fatigué et du coup... bah il y a des incompréhensions... du coup tu comprends pas ce que l'autre a vraiment dit ou... enfin, c'est juste que moi j'accorde beaucoup d'importance à la communication en soi dans la vie... donc du coup encore enfin... du coup, là aussi quoi... mais j'ai pas forcé... enfin... il y a toujours des petits exemples où des fois on va... on se comprend pas tu vois... on est hyper fatigués tu dis « *ah je comprends pas* » enfin... ou on est plus sensible, ou on peut être plus vite susceptible... on peut être plus vite touchés par des choses qui... nous toucheraient pas dans... dans un autre état de fatigue quoi, enfin... »

[...] « [Souvent fatigué ?] Tout le temps. Je sais pas moi, je crois que je suis vite fatiguée en soi dans la vie... du coup en colo je suis tout le temps fatiguée (rires). Enfin tout le temps... quand je suis dans mon... dans mon truc, je me dis pas tout le temps « *je suis fatiguée* », enfin il y a toujours un état de fatigue derrière quoi oui... ça s'installe hyper vite la fatigue je trouve... enfin... après chacun le vit différemment la fatigue... mais moi je le... enfin je suis vite fatiguée je crois... [...] Bah déjà au fait que tu te couches tard, que tu te lèves tôt... au fait que toute la journée t'es sollicité et que tu dois toujours penser à tout... et que tu dois toujours enfin être actif quoi... t'es pas juste là comme ça à attendre ou à faire des trucs posés... quand t'es en cirque tu fais du cirque quoi, t'es à fond, t'es sportif, enfin... ça dépend des endroits, mais enfin... t'es toujours, t'es toujours à fond quoi... donc bah au bout d'un moment si tu dors quatre heures et que t'es à fond toute la journée bah oui t'es fatigué quoi ! (rires) [...] Les centres bah vu que tu dors pas sur place... t'es fatigué mais... c'est... c'est pas par... enfin si parce que les centres enfin c'est un mois tu vois, là par exemple deux semaines de colo... c'est... bah après les... enfin si... les centres si si c'est crevant aussi... si, si... ah si... si c'est dur mais vu que tu dors pas sur place il y a quelque chose de différent je sais pas si au niveau de la fatigue... ça fait un petit moment mais je sais que j'étais hyper fatiguée. (rires) mais après vu que tu dors pas sur place après tu fais d'autres trucs le soir, imagine... tu peux faire d'autres trucs avec des amis... du coup oui ça va vite quoi... mais un mois c'est long en centre, hein... là tu vois c'est deux semaines, mais je me vois pas faire un mois de colo... hum ! hum ! un mois comme ça ? non... un mois de centre ça va, mais peut-être un centre c'est moins fatigant quand même... [...] Bah après peut-être... peut-être on prend le rythme au bout d'un moment... moi à chaque fois... je crois que ça demande vraiment... vu que c'est pas un rythme habituel... ça demande euh de... mais un mois c'est trop quand même non... c'est trop ! c'est enfin... ça fait... je sais pas... je me vois pas faire un mois... je fais trois semaines déjà en août... je me dis que c'est pas mal déjà... je verrai après ces trois semaines si je me dis que un mois c'est possible mais... enfin t'es... c'est quand même moins tu... enfin tu... t'es m... tu prends jamais de temps pour toi quoi... à un moment tu te ressentes pas quoi... donc évidemment, tes... ta jauge énergétique... toutes tes jauges elles sont épuisées, c'est pas un congé par semaine « *ouh !* » enfin... ça suffit pas... tu vois. ... vu que même la nuit tu travailles... enfin tu vois du coup... t'es tellement tout le temps dedans... c'est tellement intense... que... je pense c'est possible et que... il y a des personnes peut-être qui le font mais... personnellement je... je... je sais pas si je pourrais...[...] Pas trop non... enfin non, non... enfin tu... à moins que tu penses à tou... à moins que tu réfléchisses... hum en même temps que tu fais d'autres trucs avec les enfants mais... hum hum ! non c'est pas... non t'as pas le

temps, tu vois par exemple euh... prendre le temps de se poser... de lire... enfin, bon à part la journée de congé mais la journée de congé t'as envie de dormir, du coup tu t'endors enfin... tu vois... le soir t'as pas le temps... À moins que tu t'en fous de te coucher à 5h du mat... mais tu vois, non... enfin non je trouve qu'on n'a pas de temps pour soi en colo... c'est pour ça que... c'est bien que ce soit sur des temps comme ça enfin... moi j'aime bien me prendre du temps de me poser... de... du coup je peux... je peux penser à rien d'autre... je pourrais pas faire tout le temps de la colo quoi... enfin un an de colo enfin... ça doit être... enfin... non c'est pas possible, je crois que ça existe pas des gens qui font ça... enfin... c'est à part quoi... (rires) [...] Bah... dans... ça peut être euh... ça peut être plus difficile par exemple bah... une situation très compliquée où un enfant enfin vraiment est très mal, ou il faut vraiment le réconforter quelque chose comme ça... ça peut être plus compliqué si t'es vraiment pfff très fatigué. Ça peut être plus dur parce qu'il faut vraiment trouver les mots... »

### Ici et là (comparaisons) - Thibault

« [E : Hum, hum. Ça doit être très différent de ce que tu fais à Amphinette ?] Oh oui ! (rires) Oui, c'est vraiment, c'est... Je ne dirais pas comparable, parce que ça reste de l'animation quand même, mais du coup enfin... ce qu'on apporte aux enfants, c'est pas du tout la même chose, enfin... un enfant de... de huit ans au centre aéré à Amphinette, il peut très bien aller aux toilettes tout seul, il peut faire les activités qu'on lui propose, alors que... là enfin, c'est à nous d'adapter les activités et puis de... de le solliciter à faire des choses, parce qu'il va pas forcément être volontaire directement, dire : « *oh bé oui, je veux faire ça* », il va pas pouvoir s'exprimer, il va... donc du coup, c'est vraiment... C'est de l'accompagnement plus de l'animation, alors que le centre aéré, enfin, je d... je verrais plus ça comme de l'animation... il peut y avoir de l'accompagnement, mais c'est vraiment plus de l'animation... »

### Risques de centres, risques de colo - Laurie

« Au niveau personnel, c'est-à-dire ? [...] Rencontrer des risques, enfin pour moi, forcément, étant donné que... enfin, rien que l'épisode avec le gamin qui est sorti de ses gonds à la cantine, j'aurais pu clairement... enfin, s'il avait décidé de me taper dessus, enfin là pour moi, j'ai pris un risque. Enfin, je ne sais pas ce qui m'est passé par la tête, j'ai voulu l'empêcher. S'il avait eu envie de me frapper, il l'aurait fait quoi. Mais, enfin, après les enfants de foyer, le risque, il est facile. S'il décide de nous taper dessus, il n'hésitera pas quoi. Donc, tout dépend de toi et de ta manière de faire. Généralement, j'essaie de ne pas être trop brusque pour éviter ce genre de choses, mais... [E : Ouais. Tu t'adaptes un peu ?] Ouais voilà, c'est ça. Je prends des gants on va dire. (rires) J'essaie de ne pas être, comment dire, ce n'est pas être laxiste c'est juste faire en... Si je leur impose forcément des choses dans le sens enfin « *ils doivent participer, ils doivent être respectueux envers les autres* ». Mais après, je n'ai pas leur... Enfin, je vais essayer de toujours être correcte dans ma manière de parler, pas de trop lever la voix, parce que généralement, ils ont l'habitude qu'on leur crie dessus quoi. Voilà ! J'essaie de m'adapter selon le public. [E : Oui. Parce qu'il y a différents publics ?] Eh bien, le public difficile, donc enfants de foyer. Et puis, après, ceux des centres, enfin, à côté, ça paraît le monde des Bisounours. Enfin, au centre, généralement, je ne rencontre pas trop de problème. [E : Ce n'est vraiment pas comme ça ?] Non, non. Les enfants sont... Enfin, tu vois qu'ils ont une éducation et qu'ils ont... Après, ce n'est pas tous comme ça, mais je vais dire qu'ils sont bien entourés. Enfin, ils ont des parents, ils n'ont pas un manque qui leur... Ils ne sont pas agressifs en fait. Voilà, c'est ça. Ils ne sont pas agressifs. En centre, je pense que j'encours moins de risques qu'en colo. [E : Ouais. Et il n'y a pas d'enfants qui seraient comme ça aussi en centre ?] Ça ne m'est jamais arrivé. »

## 5.4 (7.1.1.4) - Micro-chronosystèmes

### 5.4.1 (7.1.1.4.1) - Les temps du séjour (“je me teste, je te teste, tu me testes, tu te testes”)

#### Ils nous testent - Dimitri

« Je suis un peu stressé... mais c'est normal, parce que bah... en fait, je sors des cours aussi, pis direct, paf !... faut... Cours, animation ! C'est pas... pas pareil ! Il y a pas... il y a la réunion de préparation mais c'est vraiment... c'est de la prépa quoi, c'est pas... on n'est pas sur le terrain avec les enfants, et là, une fois qu'on est là, paf ! on découvre les enfants, ça c'est du stress et tout... et en plus, les enfants au début ils nous testent un peu. [...] Ils font paf ! (rires) [...] Ah ils testent, ils font les fous, ils crient... ils courent dans les escaliers, tout ça, ils nous testent en fait ils... Ils nous cherchent, ils... pour voir un petit peu comment on se comporte... mais... c'est pour ça qu'on fait des règles de vie, avant. [...]... c'est eux qui les font... alors c'est eux qui les font... en fait, enfin moi je fais un bonhomme qui sourit, un bonhomme qui sourit pas... Et dans le bonhomme par exemple qui sourit, on fait « être poli », dans le bonhomme qui sourit pas, on fait « ne pas courir dans les couloirs » ... t'as des trucs comme ça, tu vois ? ... et ça, ils doivent le respecter... et moi ce que j'ai instauré l'année dernière, c'est à chaque fois qu'on respecte pas hop ! un carambar ! (rires) [...]... »

#### Punir, face au risque de perdre sa posture - François x2

« Bah c'est sur les bêtises tu vois. Le mec, il va jouer avec toi nanana, il va chahuter nanana, il va aller toujours plus loin ou par exemple tu vas lui dire un truc, il va pas respecter tu vois. Tu lui dis : « ouais ranges ça », il va partir. C'est des trucs comme ça. Dès le début, tu dois sentir si tu dis un truc qu'il fait pas tu le punis ou tu le répètes plusieurs fois au début. S'il le fait pas, tu dis : « fais le sinon je te punis ». S'il le fait toujours pas, t'es obligé de le punir. Ouais, il va tester. C'est sûr et certain. Les enfants, ils testent. [...] Après, il y a différentes sortes de punitions. Il y a la punition constructive justement où par exemple pfff... Je sais pas... Euh ils jouent avec des feutres, ils les balancent un peu partout. Sa punition, ça va être de ranger tous les feutres qui traînent. Donc, il va ranger les feutres par couleur. Il va comprendre qu'il faut plus faire ça sinon à chaque fois il va ranger les feutres. Sinon, il y a la punition comme dit notre chef : « bête et méchante ». Par exemple un enfant qui tape, toi, tu vas pas le taper. Du coup, t'es obligé de le mettre sur une chaise. Là, c'est la punition, il apprend pas, mais voilà, le fait d'être sur une chaise et voir ces enfants, ses copains jouer, lui, il va comprendre que c'est le truc qu'il doit pas faire. Ça dépend de la situation quoi. Par exemple, il y a une punition qui marche bien avec les enfants qui ont beaucoup d'égo et qui se moquent des autres, c'est de le rabaisser devant l'autre, du genre : « ouais, t'es nul, t'as pas réussi à faire ça » et tu lui rappelles un truc qu'il aime pas : « ouais, toi la dernière fois, t'es arrivé le dernier à ça » et là souvent ils font une tronche et là souvent, tu les entends plus de la de la matinée quoi. Des petits trucs comme ça, ça dépend après, quand ils tapent franchement, tu peux rien faire. Du coup, bah ça dépend des actions des enfants et ça dépend des punitions voilà. »

#### Exigeante au départ - Tiffanie x2

« C'est vraiment des petits trucs qui font qu'on ne sait jamais, mais que tu préfères dire. [...] Eh bien, toujours avant. Enfin, pour ce qui est des règles de la route, et cætera, je le dis au début de centre.

Mais à chaque fois qu'on part, on re-répète pour être sûr. Je fais un brief vite fait, en deux minutes, c'est fait, mais c'est juste pour leur redire que ce soit frais quoi. Genre avant de rentrer dans le vestiaire de la piscine, tu dis « *on ne court pas au bord de l'eau* » *et cætera*, mais ils le savent de toute façon. Mais tu préfères redire au moins, s'il y en a un qui fait la bêtise, tu dis « *eh bien voilà, je t'avais prévenu* »\* il le sait quoi, plutôt que l'allumer, alors que peut-être que le jour où tu l'as dit, il n'était pas là, on sait jamais. Tu vois, c'est le genre de truc, au moins là, ils sont prévenus. Je préfère fixer les règles avant de sanctionner. [E : Par contre si... il peut y avoir sanction ?!] Ouais, en gros, franchement, je suis exigeante dans les premiers jours. Au début, je ne laisse pas passer, parce que je me dis que c'est le premier jour, ils te testent, ils ne me connaissent pas. Après, au fur et à mesure, je suis plus cool et je vois où je peux aller ou ce qu'on peut faire *et cætera*, ça dépend aussi. [E : Tu es plus cool sur quoi ?] Eh bien, en gros, au début, des fois s'ils vont me demander un truc, je vais dire oui. Si après, j'étais partie pour que ce soit non, je vais dire « *non* ». Après s'ils négocient, je vais rester sur mes positions parce que sinon ils vont dire « *vas-y, elle change d'avis, on peut tenter là-dessus* ». Après peut-être que sur les prochains jours, s'ils vont négocier, tu vois, quand je commence à maîtriser le groupe, à le gérer, je vais dire « *oui, bon, c'est vrai que ça on pourrait peut-être le faire* », tu vois. C'est ça en fait. »

### Ils nous testent, on les teste - Cédric

« Ouais, je dis toujours peut-être les deux, trois premiers jours, il faut vraiment, surtout qu'on ne connaît pas les enfants, des choses comme ça, essayer de voir comment... surtout au début, on fait les activités où on groupe un peu tout le monde, ça permet un peu de voir au départ, les enfants puissent être tous ensemble, pour se connaître aussi, nous aussi, qu'on puisse les connaître. Et comme ça, ça permet un peu de voir comment lui il réagit, lui ça va être plus un meneur, l'autre plus un suiveur. On va dire, moi je suis plus comme ça. Après, je ne sais pas si toutes les activités sont aussi faites pour ça, mais pour moi, ça me permet connaître un peu la personnalité de chacun. »

[...] « Eh bien, pour ceux qui sont là de manière annuelle, ils les connaissent\*. Mais pour moi, ça, rapidement, je ne dirais pas rapidement, ouais il y en a où tu verras, on les remarque rapidement. Ouais, après, on les voit, comme on les voit toute la journée. Au bout de deux jours, on voit à peu près ce que tu ressens. À peu près en deux jours, c'est plus ou moins le comportement\*, il l'aura plus ou moins sur tout le mois quoi, pas à 100 % mais en partie je vais dire. C'est on sait que lui, c'est plus un perturbateur, voilà ! On le voit tout de suite quoi. On le voit qu'il ne va pas être sage pendant trois jours, et puis après, il va commencer à mettre le dawa, comme on dit, donc on doit attendre quelques jours et puis. [E : Donc, ce n'est pas 100, mais c'est une bonne partie quoi.] C'est une bonne partie, ouais c'est une bonne partie. Après moi je... peut-être pour d'autres, ils le voient tout de suite, peut-être ils le voient plus tard, c'est vrai que la deuxième fois, j'avais plus ressenti comme ça. La première fois, c'était plus pour moi de me mettre dans le rôle d'animateur, plutôt comme ce n'était pas prévu, c'était de manière un peu rapide. C'est plus pour moi que là c'était plus... c'est de voir en plus comme là c'était plutôt des gens qui avaient des années aussi d'expérience, qui étaient là dans l'équipe-là, dans cette tranche d'âge-là. Donc, moi, ça me permettait aussi de voir un peu derrière. Comme au début, nous étions tous ensemble, donc ça me permet un peu de voir. Comme j'en connaissais certains aussi, je savais à peu près comment certains réagissaient à peu près. Moi je voyais, quand certains, ils faisaient du tennis, parce que des fois, tu réagis de façon sur un terrain de tennis, tu réagis pareil dans la vraie vie, c'est un comportement de certains oui, pas tout le temps mais en général quoi. [E : Et tu disais pas 100, mais du coup, il y a des exceptions ? Il y a des fois où au début tu...]

Forcément, s'il y en a 25, 30 enfants, on ne peut pas savoir en 3 jours les 30, leur attitude, mais à peu près, on sait, voilà ! Je sais que lui, c'est plus un meneur *et cætera* et il y aura peut-être 2, 3 meneurs qui vont les suivre, un peu telle fille-là, voilà, elle n'aime pas untel, untel, untel, tel enfant, on le voit tout de suite. Puis après, il y a des fois, ils venaient nous dire aussi, donc on le sait par la suite. »

### Quand la confiance augmente, le risque augmente - Léa

« Ouais après, au fur et à mesure, nous, on fait confiance, en fait... Vu qu'on discute beaucoup avec notre groupe, on est tout le temps ensemble, et tout. C'est vrai qu'au fur et à mesure des sorties, c'est peut-être moins faire attention et plus faire faire confiance du coup, et peut-être moins faire attention au danger au final. Enfin, je n'ai pas d'exemple-type mais si là, ils ont fait accrobranche, je serais plus à leur dire « *allez à la fin du parcours, il n'y a pas de problème. Je vous fait confiance, mais on s'attend là-bas* ». Peut-être que si, en tout début de centre, si je n'ai pas confiance forcément, je serais restée avec eux tout le temps. Mais, du coup, j'avais peut-être plus de danger et que je fais moins attention, mais je leur fais plus confiance en fait. [E : Ouais. Donc tu penses, enfin tu dis que c'est par rapport au fait que tu les connais un peu ou pas quoi.] Ouais, au fur et à mesure du centre, en fait, on met plus de risque. »

### Je pensais que le soir... - Léa

« Je pensais que rien que le soir qu'il y en a un qui allait charrier l'autre, l'embêter pendant la nuit. Je sais que les garçons, ils adorent se raconter des histoires d'horreur avant de dormir. Je pensais qu'il allait y avoir plein de bagarre ou qu'il allait venir en pleurant en disant qu'on s'était moqué de lui. »

### Une confiance qui se construit - Alice **x6**

« Peut-être quand on a justement la confiance et qu'on a confiance aussi en reste de l'équipe et je pense quand on a confiance, on a peut-être du coup moins besoin que, on a plus de facilité à accepter l'inconnu, puisque du coup on est en équipe et voilà. Il y a l'expérience aussi je pense, parce que pareil, je pense qu'au début, en tout cas, je me rappelle, j'avais plus envie que... j'avais plus besoin que ce soit carré et que ce soit défini dans ma tête et qu'il y ait moins d'incertitude qui arrive et plus peur du coup de l'inconnu et tout ça. Et avec l'expérience, au final, tout ça, on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques. Du coup, on a peur de l'incertitude, c'était ça la question ? [E : Non, ce n'est pas la peur, c'est est-ce que tu acceptes plus ?] Oui, bah du coup, on a plus tendance à accepter, je pense oui, enfin la confiance en l'équipe, faire la confiance qu'on a envers les jeunes aussi, parce que du coup, on devrait plus les laisser, plus leur laisser d'autonomie. [E : Avec l'expérience, tu veux dire ?] Avec la confiance qu'on a envers les jeunes aussi. Enfin du coup, l'expérience, la confiance qu'on a envers l'équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l'incertitude. [E : D'accord, ça s'établit comment la confiance envers l'équipe ?] Envers l'équipe ? Je pense que c'est par tout ce qu'on fait ensemble, enfin c'est par à la fois les temps d'animation, du coup, on est en binôme, trinôme, enfin voilà ! On se fait aider, on agit ensemble par... la confiance c'est qu'on voit aussi que... oui, c'est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs, et puis c'est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu'on est sur les mêmes grandes idées quoi enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme. [E : Et l'incertitude, il y en a dans l'animation au final ?] L'incertitude, oui je pense. Je pense qu'il y en a tout le temps de l'incertitude parce qu'on ne peut jamais prévoir un truc de A à Z, enfin, il y aura toujours une... Enfin,

on est des êtres humains, du coup, on ne peut pas nous programmer, et forcément, il va y avoir des interactions qui vont se passer, des choses qu'on n'a pas prévues et que, oui, il y a de l'incertitude dans... on peut revenir au risque, le risque c'était une forme d'incertitude parce qu'on ne sait pas si ça va bien se passer ou s'il y a un risque qu'on connaît, du coup, il va peut-être se réaliser, c'est de l'incertitude, oui. Mais oui, je pense qu'il y a tout le temps de l'incertitude, on ne sait pas si ça va se passer comme on l'a prévu ou pas, oui ça arrive que ça ne se passe pas comme on l'a prévu mais... [...] Non, [on ne peut pas nous programmer]. [E : Non ?] Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) non, on peut pas... comme des robots qu'on programme avec un « tuc tuc tuc »... (rires) une conscience... »

#### « Triés sur le volet » - Loïc x4

« De prise de risque ? Hum... bah j'en ai déjà parlé, mais c'est la... la remontée de rivière... c'est un évènement vraiment à risque, on est dans de l'eau, avec des pierres qui glissent, euh... il faut déjà... en plus tous les gosses ont pas des super chaussures, surtout après... après... deux-trois semaines de colo, c'est pas forcément dans des très bons états... ils peuvent se noyer, ils peuvent tomber, se cogner... ils peuvent se casser quelque chose, se... enfin c'est vraiment une activité à risque, en plus c'est assez.. assez euh... assez euh... enfin, ça demande pas mal de.. d'énergie et niveau physique quoi, c'est pas... c'est pas une activité qu'on fait pépère, c'est... un truc assez...assez costaud... bah ouais, là il y a... il y a beaucoup de risques, en effet... les risques que les enfants se blessent ou que moi je me blesse, ce qui serait encore pire, c'est assez... assez... assez... assez... assez important... pourtant c'est une activité super. On est tous ensemble, on s'entraide, on se... on reste en groupe... il y en a un qui passe devant, tout le monde le pousse pour qu'il arrive à monter... après il aide les autres, c'est vraiment un truc super, mais extrêmement... c'est très, très... très très risqué, en effet. Donc ce qu'on fait... voilà j'ai commencé le récit ! (rires) Déjà on met ça en place avec le directeur... avec les enfants, il y en a qui voulaient faire une remontée de rivière, on a dit « *bon, on va voir le directeur* », « *est-ce qu'on peut faire une remontée de rivière ?* », « *oui on peut en faire une, à tel endroit... quand on passe devant, je te montrerai où on passe...* » ... voilà... donc déjà on rep... on repère le lieu. [E : Ça vous l'avez fait hein ?\*] Ouais ! [E : C'est ça, hein ? Ouais.] Ouais. En gros quand on passait en voiture pour aller au camping, enfin en camion pour aller au camping, il nous a dit... il s'est arrêté, il a dit « *bon bah voilà, vous commencez la montée ici... et vous arriverez jusque là-bas...* » et après il nous dit à tous « *ouais, demain vous faites... vous faites la remontée de rivière. Alors c'est pas compliqué, vous restez toujours au milieu de l'eau, vous faites comme les saumons, vous allez à l'endroit où il y a le plus de... où il y a le plus de courant... c'est l'endroit le moins risqué... on monte pas sur les pierres, on court pas, le chemin c'est... vous prenez à droite, vous remontez le toboggan...* » et après je m'en rappelle plus mais... (rires) à l'époque je m'en souvenais ! euh... il nous dit exactement le chemin... il nous dit quels sont les dangers, et euh... voilà, le lendemain il nous amène, moi je refais le... le recap... on se... on se prépare tous, bien sûr on a préparé le sac avant... donc en fait non, il faut pas de sac... il faut pas de sac, vu qu'on va dans l'eau... on se prépare les vêtements, c'est à dire short de bain, des grosses chaussures, un t-shirt, de la crème solaire et une casquette, et euh... donc il nous y amène... et une fois... juste avant de partir je redis bien « *alors, c'est une activité dangereuse, il faut bien faire attention, on peut se... on peut tomber, on peut se blesser, on peut... on peut... enfin, faut rester tous en groupe, faut pas qu'il y en ait un qui soit derrière, ni un qui soit devant... tout le monde est en groupe, on reste tous ensemble... si on le fait tout seul, on n'y arrivera jamais... il faut être en groupe... comme ça ils comprennent bien qu'il faut... que c'est pas une activité de rapidité... c'est pas*

une activité de rapidité, c'est une activité de groupe... je leur réexplique le chemin, donc on descend ici, on reste dans l'eau là où il y a le plus d'eau, là où il y a le plus de courant... c'est le... c'est le moins, c'est le moins dangereux... je vous rappelle qu'il y a des moments où on n'aura plus pied, il faudra nager... donc là bien sûr ils savent tous nager hein » [E : Ouais ils savaient tous nager... ?] Oui. [E : ... quand vous l'avez fait... ?] Ouais, ouais. [E : Ouais. Ceux qui savaient pas nager ils venaient pas ?] Non. [E : Non ?!] De toute façon, j'ai pris un très petit groupe... [...] C'était tous des grands... en fait j'é... il y avait moi et l'animateur égyptien... et j'avais 8 enfants... 8 enfants... donc pour un animateur et un accompagnant euh... un adulte quoi. Et... moi je leur explique bien... je leur explique tout ça et je leur dis « l'eau elle est froide... donc... préparez-vous y... (rires) euh il y a des moustiques, faut s'y préparer, il y a... il y a des plantes, il peut y avoir des branches... des branches il faut pas monter dessus, les branches faut passer en dessous, euh... il faut... il f... ça sert à rien d'aller vite, il faut pas... s'il y a un problème, tout de suite vous nous appelez, ou euh... même si on est tout proche, faut nous appeler, faut pas... dès qu'il y a quelqu'un qui est en galère, on va l'aider... » ... ça c'est... je donne bien toutes les règles, et après on... on commence, on trouve un endroit pour aller jusqu'à la rivière... on rentre dans la rivière, donc au début c'est... c'est pas plus haut que les chevilles, mais plus on avance, plus ça monte et euh... il y a des endroits où faut faire de l'escalade, il y a des endroits... donc à chaque fois il faut bien leur... leur redire « ouais faites gaffe, après là... on va plus avoir pied, faut nager... là, faites gaffe, passez pas par ici, là il y a... il y a trop de pierres passez par là-bas, il y a plus d'eau... » Et... et finalement bah... tout s'est bien passé, on arrive à la fin euh... on arrive à remonter euh... jusqu'à la route parce que... après la remontée de rivière on arrive à la route. Donc là il faut refaire les... les règles « on va pas sur la route, on reste pas près... on s'amuse pas à jeter des trucs, on se chahute pas... » et... on attend le camion qui revient nous rechercher avec les serviettes et... et voilà ! Tout s'est... tout s'est bien passé... il y a que moi qui suis tombé... mais, il y a pas de souci (rires) [E : Non ?] Non, non, j'ai réussi à me rattraper, mais... tout s'est bien passé, il y a pas eu... il y a pas eu de souci. [E : Et eux, comment... je sais pas, ils se sont... comm... comment ils ont réagi à ça ?] Euh... Bah euh... il y en avait pas mal qui étaient assez courageux, assez aventuriers, on va dire... [...] Ils étaient en mode « allez, on y va, on va à fond ! » Donc il faut les rattraper, on dit « hein ! Attendez nous, on a besoin de vous, vous avez besoin de nous, vous nous attendez... » Donc il faut réussir déjà à les contenir... et de l'autre côté, il y a ceux qui ont peur, ceux qui veulent pas avancer... et du coup tu leur dis « viens toi ! Toi t'as l'air à l'aise tu voulais partir, tu vas... tu vas l'aider, tu restes ici, tu vas l'aider... » et moi pareil, on reste derrière, on les aide, on les pousse, on les laisse pas... il faut qu'ils restent avec le groupe de toute façon... quand il y en a un qui en a marre, on fait « allez ! On ralentit deux secondes, on prend une pause... » et... à la fin, ils étaient tous super heureux d'avoir réussi à... à faire ça... d'avoir réussi à faire un truc aussi... aussi risqué, et aussi... aussi unique, je crois parce que... je pense que c'est pas beaucoup de monde qui remonte des rivières comme ça... ouais, à la fin ils étaient tous heureux, tous fatigués mais heureux, mais... ils ont bien suivi les règles et les recommandations et... ça s'est... ça s'est bien passé... Voilà. [E : Et vous, vous êtes dit quoi pendant le... pendant le... la traversée ?] Bah j'étais surtout focus... J'étais surtout concentré sur tout ce qui se passait autour de moi... j'ai pas trop pensé à... je me suis demandé aussi « bah s'il y en a un qui se blesse comment on fait ? Comment on fait ? On est au milieu de nulle part, on n'a pas de téléphone sur nous parce qu'on est dans l'eau, comment on fait ? » Je me suis dit « bah... le mieux ce serait... faudrait qu'il y ait un adulte... qui reparte, et qui aille... qui aille chercher... qui aille chercher le directeur... qui est pas loin... qu'il aille le rechercher... et... mais faut qu'il y en ait qui restent avec celui qui est blessé... et là les autres gosses, ils font quoi ? Ils remontent avec qui ? Ouais, et si l'anim... si l'anim... si l'adulte il part tout seul et qu'il se blesse, comment on fait ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Si les



*gosses ils partent avec lui et qu'il y en a un autre qui se blesse, comment on fait ?* » Et ça... Je me suis vraiment demandé comment... comment faire. Et j'ai pas pu trop en parler avec l'autre animateur, vu qu'il parlait pas français (rires) [...] Il parlait anglais... On aurait pu... on aurait pu parler en anglais... ouais, je me suis demandé... je me suis dit que ça serait vraiment une galère sans nom si quelqu'un se blessait, et en même temps je surveillais parce que s'il y a quelqu'un qui... par exemple qui... on l... on le voit pas trop, il est un peu loin, il tombe, il se cogne la tête, il tombe dans l'eau... il remontera jamais, et personne le reverra ! Donc, il faut... en même temps, il faut les recompter, il faut demander si tout le monde va bien, il faut... ouais, c'est une mission à risque donc il faut... ouais donc il faut... il faut vraiment être à fond... il faut... il faut être attentif à tout... faut être attentif à soi aussi ! Si on tombe et qu'on se blesse, on met aussi les autres dans la galère ! C'est ce qui... ouais, c'est ce qui... c'est ce qui m'est arrivé oui, je vais pas... (rires) [...] On remontait une... un toboggan naturel, et euh... je sais pas, j'ai loupé un... j'ai dû louper un endroit où poser mon pied et... bah j'ai trébuché, mais j'ai eu le temps de me rattraper au toboggan quoi... donc ouais... mais ouais, j'aurais pu me cogner la tête et euh... tomber dans les vapes et là... on aurait dû... je sais pas... je sais pas comment ça se serait... ça se serait passé... l'autre adulte aurait dû prendre la responsabilité et je sais pas ce qui se serait passé... mais ouais, c'était vraiment une activité à risque mais euh... ouais, il y a beaucoup de questions qu'on se pose ! Donc je sais pas comment ça se serait passé si... il y avait eu un accident... quel qu'il soit. [...] C'était dans les derniers jours... donc c'étaient déjà des enfants qu'on connaissait bien... eux aussi ils nous connaissaient bien... donc euh... ouais c'était euh... puis aussi ils s'entendaient bien entre eux, donc ç... ça favorise l'entraide et voilà... s'il y en a un qui supporte pas l'autre dans le groupe... s'il y en a un que personne n'aime dans... dans le groupe personne l'aidera... ça se pas forcément... ouais donc si... ils étaient un peu triés sur... sur le volet pour cette activité-là, quand même... c'était pas... c'étaient les premiers qu'on a pris au hasard, hein... c'est... voilà. C'était une activité vraiment spéciale, on a pris... on a bien préparé notre truc. [...] Bah... forcément il y avait tout le monde qui voulait y aller, on leur a dit « *ouais, mais il y a pas de la place pour tout le monde, là ! Faut qu'on réduise !* » ... et donc on a... ils se sont débrouillés entre eux pour... pour que ceux qui veulent y aller, ils y aillent quoi. [E : Hum, hum. Et une question là-dessus... comment enfin... comment vous saviez qu'ils savaient nager ?] On leur a tous demandé... dès le début... en plus on avait déjà fait... on les av... on les avait déjà tous amenés plusieurs fois, que ce soit au lac ou à la rivière. Donc on savait déjà tous... il y en avait qu'un qui savait pas nager... mais il était pas avec moi... dans le groupe sur les trente-... trente-huit, il y en avait qu'un qui savait pas nager... donc ouais... non mais de toute façon après on l'aurait vu... on l'aurait vu à la rivière, ouais. Donc ça s'est bien passé... c'était... c'était très bien... ça valait le coup. [E : Ouais. Ouais ça valait le coup ?] Ouais ! Moi j'ai... j'ai... j'ai bien adoré, j'ai bien... franchement c'était pfff... c'était super... et pour eux aussi, c'était euh... eux aussi ils ont bien aimé... malgré... malgré tout... toutes les...les petits bobos, qu'on se fait malheureusement dans l'eau et sur les pierres, et euh... et euh... l'activité bien physique ça leur a... ça leur a bien plu quand même... Le jeu en valait la chandelle. »

### Au revoir les enfants ? (Partir) - Thibault

« Oui. Ouais, ouais. Enfin... surtout en début de séjour, s'il y a pas mal de nouveaux... t'en as toujours un ou deux (rires) qui partent soit au début du séjour, soit à la mi-séjour en disant... parce que c'est pas fait pour eux, après, on entend, on comprend bien, mais bon, du coup, et c'est d'autant plus la galère pour nous, parce qu'on perd un animateur et... c'est pas très facile... (rires) Mais bon... Après on peut pas forcer quelqu'un qui se sent pas à l'aise à rester quoi. Ça serait pire que mieux, et puis

c'est... ce que j'ai dit à mon premier séjour là, c'est pareil. Je plains les gens qui sont pas à l'aise et qui doivent, qui se disent : « *bah non je ne repartirai pas, je vais faire le séjour, la semaine en entier* », et... et qui sont pas à l'aise au bout du deuxième jour et... et à la fin de la semaine, ils ne sont toujours pas à l'aise, mais ils sont encore là quoi, donc... je sais pas comment ils font, clairement, ça moi je... si vraiment, j'avais pas été à l'aise, je crois que je ne serais pas resté. [...] Bah au début, moi, je ne voulais pas rester, parce que... bah parce que déjà, je me suis d... enfin... on me l'avait dit qu'ils pouvaient être violents par moments, mais là du coup... enfin, le premier quart d'heure où j'étais là, « *ayé* » enfin ça avait déjà... enfin j'avais déjà vu un enfant taper une anim quoi, donc, je me suis dit : « *oh ! C'est quand même à ce point-là !* ». Et puis après, enfin après ça a été vite... ça a été, ouais... Les deux premiers jours, je me suis dit : « *oh ça va être compliqué !* ». Puis après non. En fait c'est une fois que t'as ton enfant à la journée, t'es dans ton truc, tu vois pas ta journée passer, et puis... puis voilà. »

#### 5.4.2 (8.1.1.4.2) - Risques et fatigue

##### - La fatigue, personnage à part entière de l'animation

#### Fatigue et situations compliquées - Juliette 1

(Gérer) « Bah j'étais un peu submergée en fait et euh... ça demande de prendre beaucoup sur soi aussi et d'être enfin... enfin en colo c'est un rythme dur aussi quand on est fatigués, quand on est confrontés à des situations compliquées, il faut... se faire violence un peu... et être vraiment enfin... enfin être patient, être présent et bah ce que je pensais à ce moment-là de la situation bah je... je... enfin ça m'embêtait quoi... ça m'embêtait... du coup enfin je savais pas exactement comment faire mais je le faisais quand même, enfin je... je... enfin j'étais jam... j'avais jamais été confrontée à ça... mais je me disais « *je vois pas comment faire autrement, je vais faire ça et je vois si ça marche ou quoi* » euh... et ça a marché, donc... »

#### Ma fatigue en ACM - Juliette 2 x2

« Vraiment l'équipe oui c'est... bah c'est la base quoi... c'est eux qui vont aussi construire un séjour ou... construire une dynamique donc euh... s'il y en a un qui se sent mal bah ça peut... ça peut vraiment être ... ça peut être enfin... ça peut être... c'est fragile quoi une équipe aussi... surtout quand on est très fatigués... la communication ça devient compliqué, mais faut quand même essayer... enfin, c'est tout un travail quoi... [...] Oui il y en a toujours quoi, enfin... arriver à un sé... en séjour où... bah au bout d'un moment t'es fatigué et du coup... bah il y a des incompréhensions... du coup tu comprends pas ce que l'autre a vraiment dit ou... enfin, c'est juste que moi j'accorde beaucoup d'importance à la communication en soi dans la vie... donc du coup encore enfin... du coup, là aussi quoi... mais j'ai pas forcém... enfin... il y a toujours des petits exemples où des fois on va... on se comprend pas tu vois... on est hyper fatigués tu dis « *ah je comprends pas* » enfin... ou on est plus sensible, ou on peut être plus vite susceptible... on peut être plus vite touchés par des choses qui... nous toucheraient pas dans... dans un autre état de fatigue quoi, enfin... »

(Raisons) [...] « [Souvent fatigué ?] Tout le temps. Je sais pas moi, je crois que je suis vite fatiguée en soi dans la vie... du coup en colo je suis tout le temps fatiguée (rises). Enfin tout le temps... quand je suis dans mon... dans mon truc, je me dis pas tout le temps « *je suis fatiguée* », enfin il y a toujours

un état de fatigue derrière quoi oui... ça s'installe hyper vite la fatigue je trouve... enfin... après chacun le vit différemment la fatigue... mais moi je le... enfin je suis vite fatiguée je crois... [...] Bah déjà au fait que tu te couches tard, que tu te lèves tôt... au fait que toute la journée t'es sollicité et que tu dois toujours penser à tout... et que tu dois toujours enfin être actif quoi... t'es pas juste là comme ça à attendre ou à faire des trucs posés... quand t'es en cirque tu fais du cirque quoi, t'es à fond, t'es sportif, enfin... ça dépend des endroits, mais enfin... t'es toujours, t'es toujours à fond quoi... donc bah au bout d'un moment si tu dors quatre heures et que t'es à fond toute la journée bah oui t'es fatigué quoi ! (rires) »

[...] « Les centres bah vu que tu dors pas sur place... t'es fatigué mais... c'est... c'est pas par... enfin si parce que les centres enfin c'est un mois tu vois, là par exemple deux semaines de colo... c'est... bah après les... enfin si... les centres si si c'est crevant aussi... si, si... ah si... si c'est dur mais vu que tu dors pas sur place il y a quelque chose de différent je sais pas si au niveau de la fatigue... ça fait un petit moment mais je sais que j'étais hyper fatiguée. (rires) mais après vu que tu dors pas sur place après tu fais d'autres trucs le soir, imagine... tu peux faire d'autres trucs avec des amis... du coup oui ça va vite quoi... mais un mois c'est long en centre, hein... là tu vois c'est deux semaines, mais je me vois pas faire un mois de colo... hum ! hum ! un mois comme ça ? non... un mois de centre ça va, mais peut-être un centre c'est moins fatigant quand même... [...] **x3** Bah après peut-être... peut-être on prend le rythme au bout d'un moment... moi à chaque fois... je crois que ça demande vraiment... vu que c'est pas un rythme habituel... ça demande euh de... mais un mois c'est trop quand même non... c'est trop ! c'est enfin... ça fait... je sais pas... je me vois pas faire un mois... je fais trois semaines déjà en août... je me dis que c'est pas mal déjà... je verrai après ces trois semaines si je me dis que un mois c'est possible mais... enfin t'es... c'est quand même moins tu... enfin tu... t'es m... tu prends jamais de temps pour toi quoi... à un moment tu te ressources pas quoi... donc évidemment, tes... ta jauge énergétique... toutes tes jauges elles sont épuisées, c'est pas un congé par semaine « ouh ! » enfin... ça suffit pas... tu vois. ... vu que même la nuit tu travailles... enfin tu vois du coup... t'es tellement tout le temps dedans... c'est tellement intense... que... je pense c'est possible et que... il y a des personnes peut-être qui le font mais... personnellement je... je... je sais pas si je pourrais...[...] Pas trop non... enfin non, non... enfin tu... à moins que tu penses à tou... à moins que tu réfléchisses... hum en même temps que tu fais d'autres trucs avec les enfants mais... hum hum ! non c'est pas... non t'as pas le temps, tu vois par exemple euh... prendre le temps de se poser... de lire... enfin, bon à part la journée de congé mais la journée de congé t'as envie de dormir, du coup tu t'endors enfin... tu vois... le soir t'as pas le temps... À moins que tu t'en fous de te coucher à 5h du mat... mais tu vois, non... enfin non je trouve qu'on n'a pas de temps pour soi en colo... c'est pour ça que... c'est bien que ce soit sur des temps comme ça enfin... moi j'aime bien me prendre du temps de me poser... de... du coup je peux... je peux penser à rien d'autre... je pourrais pas faire tout le temps de la colo quoi... enfin un an de colo enfin... ça doit être... enfin... non c'est pas possible, je crois que ça existe pas des gens qui font ça... enfin... c'est à part quoi... (rires) »

(Conséquences) [...] « Bah... dans... ça peut être euh... ça peut être plus difficile par exemple bah... une situation très compliquée où un enfant enfin vraiment est très mal, ou il faut vraiment le réconforter quelque chose comme ça... ça peut être plus compliqué si t'es vraiment pfff très fatigué. Ça peut être plus dur parce qu'il faut vraiment trouver les mots... »

## Chère fatigue - Quentin

« T'es content de y aller puis quand tu commences, bah tu te dis « *oui, bon on est parti !* »... pis bah le soir, tu te dis « *ah oui, c'est... la fatigue elle est toujours là quoi* »... tu retrouves la fatigue que t'avais déjà eue l'année d'avant... »

## Plus de sommeil, s'il vous plaît ! - Maëva

« J'ai de l'appréhension parce que je dois faire de l'animation une fois par an du coup [...] forcément je suis un peu excitée, parce que je sais que ça va être une bonne expérience et bien remplie, et assez intense... et puis... et puis... je me prépare mentalement à pas trop dormir... parce que je suis une grosse dormeuse et... (rires) ça serait vraiment un truc (rires) Plus de sommeil, s'il vous plaît ! Ouais. »

## Fatigue accumulée et difficulté à gérer - Alice

(Gérer / positif) « [Un moment] difficile [...] C'est surtout, je pense, par rapport à la fatigue aussi, à contre-... je sais pas comment dire... À l'opposé, ça apporte des bonnes choses aussi, mais ça apporte aussi des moins bonnes choses. Les colos je pense, c'est vraiment les moments où j'ai été le plus fatigué de toute ma vie, enfin, parce que voilà tes quinze jours non-stop et tu dors cinq-six heures la nuit et voilà. Et du coup, c'est un peu plus irritable, on a moins de patience. [...] Je pense qu'il y en a des moments où tu as envie de couper un peu en fait, souvent c'est ça, on ne peut pas forcément prendre de pause même si on devrait prendre des pauses et tout ça. Mais au final, on ne les prend pas parce qu'on ne se voit pas partir dix minutes en laissant les autres là et nous juste ne rien faire. C'est vrai, je pense qu'il y a eu une ou deux fois où du coup avec la fatigue, il y a des choses qui nous arrivent, des trucs « *tu devrais* », enfin, « *tu dois faire ça, tu devrais faire ça, tu devrais faire ça* ». Et en général, « *je vais faire ça* », et en fait, ça s'accumule et c'est plus difficile à gérer. Ça rend plus difficile alors que... Quand tu as plein de choses comme ça qui arrivent le premier jour, ça ne te dérange pas parce que tu as plein d'énergie et du coup on est capable de faire tout ça. Je pense que le dernier jour par contre, on est plus débordés. On peut s'énerver plus facilement. »

(Gérer) [...] « C'est difficile à gérer. Ça apprend à se connaître aussi. Parce que c'est dans ces moments-là où il faut se gérer en fait, il faut gérer sa propre fatigue et son humeur, parce que les enfants, ils n'ont pas à ressentir, si tu es fatigué ce n'est pas de leur faute. Ce n'est pas toujours facile de ne pas le montrer mais je pense que c'est bien d'apprendre à se connaître soi-même. Tu vas un peu à la limite et tu apprends à te limiter. Oui [je l'ai fait], je pense oui. Du coup, tu trouves des solutions pour faire abstraction de tout ça, pour repartir, tu vas te ressourcer, tu fais autre chose. »

## Les fruits de la préparation - Indra

« Un souvenir critique ? [...] de l'animation ? J'en ai plein aussi... Parce que sur l'animation en général, c'est que des fois, c'est quand même... vachement énergivore pour... pour ce que c'est, et des fois, pour ce que... pour le retour que t'en as. Et que soi... Enfin des fois, tu peux très bien faire un truc que tu n'as pas préparé et tout ça, et que ça se passe super bien, et des fois, un truc que tu passes plein de temps à faire et ça foire. Puis, c'est vrai c'est vachement énergivore. Le BAFA, il coûte super cher pour après, ce que tu peux espérer... enfin, des fois c'est un peu d'exploitation quand même. Je vois la colo, qui ne s'est pas bien passée, là on était 4 pour 40 jeunes, tu es payé des clopinettes. J'ai dû les... je perds mes mots... j'ai dû contacter les Prudhomme pour toucher mon salaire. »

## Plus fatigués, moins attentifs - Léa

« Au fur et à mesure du centre, en fait, on met plus de risque... [Des choses qui peuvent influencer mon rapport au risque ?] Oui. Après, ça dépend. Si on est plus fatigués de notre semaine, s'il y a un jour où malheureusement on est de mauvaise humeur, ça arrive, hein, mais franchement... [...] (Rires) Pas tous, je suis super gaie tous les jours. »

(Constats / signes stigmates / raisons) [...] « Eh bien, forcément, je pense on va plus être tout de suite... on peut plus s'énerver facilement, donc on peut plus... ça va influencer aussi, si on a passé une mauvaise journée, tout ça, on va être moins patients ou peut-être qu'on fera carrément moins attention ou... je pense que ça joue aussi et les enfants le savent bien. Quand ils voient qu'on est fatigué, souvent ils nous cherchent moins de toute façon « *tu es fatiguée aujourd'hui ?* », « *oui je suis fatiguée* », « *ah oui ça se voit* », « *eh bien, oui* ». Ils le sentent... [...] Non (rires) ça va quand même, on n'est pas tous les jours fatigués. Mais il suffit qu'on se soit couché tard le soir, et puis, eh bien, le lendemain, on commence tôt ou qu'on ait fait une grosse sortie toute la journée, le soir, nous... les enfants, ils sont encore super énervés, et nous, on est au bout du rouleau. Eh bien, les enfants, ils le voient, on en a marre quoi. Du coup, à peine rentrés « *on va dehors, on va jouer, dehors, allez viens jouer avec nous !* ». Donc, tout de suite, c'est on est moins patient, on est plus énervé, on fera peut-être même moins attention. Ce que je disais, si ça se trouve, je vais être plus fatiguée, je vais pas faire attention que la balle, elle est dehors, l'enfant il va partir et je vais moins faire gaffe et bim quoi. »

### - Fatigue constatée par nous-même

Pour quelques-uns d'entre eux, entretenus durant une période d'animation, une fatigue, par ailleurs citée comme pouvant agir sur le rapport aux risques, est constatée, voire révélée. Par exemple, lorsque nous croisons François à notre arrivée sur les lieux de l'entretien, des membres de l'équipe lui parlent de la tête fatiguée qu'il a, alors qu'il arrive tout juste le matin et du contrecoup du mois de juillet, alors que c'est le premier jour du centre du mois d'août. François, leur répond sur le thème de son mal de genou. Durant l'entretien, le directeur dit en passant à François : « *j'ai dit aux autres 21h avec la fatigue* ». Après l'entretien, nous échangeons avec le directeur qui nous lance : « *je vais rentrer sinon je vais devoir choisir entre manger et me laver* ».

De même, Juliette semble très fatiguée lors d'une réunion du soir à laquelle nous assistons, alors qu'elle paraissait plutôt en forme quelques instants auparavant, comme c'est le cas d'autres animateurs, qui semblent en effet très fatigués. Deux, dont Juliette, sont affalés sur la table en fin de réunion, qui se termine vers 1h45. Peu de temps après Juliette est l'instigatrice du petit déj disco, événement du jour. Des animateurs participent à cette entreprise et la salle est rapidement mise aux couleurs disco, avec des éléments de décor en réserve sur le lieu. La fin de cette mise en place terminera à 2h45 du matin. Durant l'entretien, Juliette fait mention à

plusieurs reprises de sa fatigue « *Est-ce que je suis claire parce que je suis hyper fatiguée du coup euh j'ai l'impression de m'embrouiller un p... ?* » ; « *C'est vrai que là du coup je suis fatiguée... du coup j'ai du mal à réfléchir... j'ai du mal à réfléchir, j'ai l'impression d'être un peu ralentie, mais c'est pas...* » ; « *Je sais pas si je suis claire là... [...]* (rires) *Je suis désolée, je suis un peu fatiguée ça s'embrouille un peu...* » ; « *ce qui est écrit sur [ma] main [...]* c'était pour dans... dans ma chambre hier soir, un projet en fait... [...] *J'avais pas de papier ! [...]* *J'avais écrit « Emmanuel, dort dans un tipi. » [...]* *À dire en réunion ! Ou à l'écrire après ! Parce que j'ai pas de papier et comme j'étais hyper fatiguée, je me suis dit si ça se trouve je vais oublier... Bon je l'ai pas oublié mais...* ». Au sortir de l'entretien, Juliette lance aux quelques responsables qui étaient posés sur les marches de la maison: « *Je suis défoncée là ! Je suis défoncée !* ».

La fatigue est également révélée par Maëva et Laurie. Pour Maëva, lors d'un jour d'animation : « *Va falloir beaucoup répéter les questions, je suis désolée je fatigue hein !* (rires) », achevant l'entretien par : « *[l'entretien] je l'ai bien vécu... je suis complètement fatiguée, du coup... sur la fin, j... j'arrivais plus à réfléchir* (rires) ». Laurie, lors d'un jour de repos en période d'activité d'animation, nous explique « *[hier] on n'a pas travaillé. [...]* *Je suis totalement déconnectée, je ne sais plus quel jour on est. On est samedi. [...]* *Donc, nous, on n'a pas travaillé hier. Donc, j'ai eu le temps de me reposer hier. C'est pour ça que j'ai pu bien parler.* »

#### - Fatigue et insécurité

Les conditions de l'insécurité : la fatigue... entre autres - Alice **x2**

« [Les conditions qui peuvent amener plus d'insécurité] [...] c'est le sous-effectif je pense. C'est la fatigue, le manque d'attention, du coup, je pense que ça amène aussi... d'attention, concentration... les conditions, après ça peut être... les conditions, ça dépend de l'activité de départ. Si déjà elle, cette activité, présente un risque ou pas et après la posture, donc par rapport à la posture, l'effectif, le nombre de personnes, la fatigue. »

Fatigue, inattention et insécurité - Céline

« De l'insécurité ? [...] Hum... Bah là j'en sais rien du t... Qu'est-ce qu... Ah après si les... si les animateurs sont fatigués ou pas attentifs ou quoi que ce soit ouais ça peut être plus dangereux... quand les enfants ils sont fatigués ça peut être plus dangereux pour eux, ils font moins attention et *cætera*. Donc, ouais... voilà. Et... Sinon non ! [E : T'as des exemples... là-dessus ?] Non. non... mais je pense que... bah... quand on est fatigué, on fait moins attention... ou par exemple on est moins patient... et *cætera*. Et... et voilà ! [E : Et c'est... c'est souvent qu'en colo, on est... les animateurs sont fatigués ?] (rires) Ouais ! Mais euh les animateurs c'est leur... c'... c'est le métier ! C'est de faire avec

aussi... on sait que quand on fait de l'animation euh... on va pas dormir dix heures par nuit et... et *cætera* mais après euh... on essaye de faire... enfin... faut gérer avec ça euh... la fatigue euh... et faire son maximum pour être toujours attentif quoi. [...] [pour gérer (c'est que le système n'est pas repensé)] Bah c'est... c'est faire quelques pauses, c'est beaucoup de café. (rires) Non mais... c'est ouais... c'est gérer son sommeil euh... aussi euh... après... il y a... des gens... il y a des animateurs qui ont plus ou moins besoin de sommeil ou quoi que ce soit... ou de pauses... ça dépend des gens en fait... après je pense qu'il y a chaque animateur est différent, comme les enfants, et que chacun doit gérer euh... bah son... s... son... s... sa fatigue et... et *cætera*. Il y a le congé pour se reposer... et puis faut se... si on est fatigué ou quoi se reposer... enfin pas se reposer mais... l'aide des autres animateurs on n'est pas tout seul, c'est aussi pour ça que c'est super important une équipe d'animation. Voilà. »

### Fatigue et vivacité d'esprit - Maëva

« Le risque ça peut être... ça peut être n'importe quoi du coup... [...] me laisser en situation très fatiguée, où je suis pas forcément capable d'assurer, enfin pas autant que si j'étais en pleine forme et très vive d'esprit... c'est un risque aussi... »

### Léa (voir perso)

#### Activité de tous les instants : plus fatigués, plus d'accidents - Laurie

(Raisons / Gérer) « Nos réunions ? Ouais ! Elles finissent tard. [...] Genre là le plus tard c'était 22h30. Et après, on a été tous manger ensemble, donc je rentrais chez moi, il était 23h30. Et clairement j'étais KO de ma journée. Enfin, il y a un animateur qui a eu la montre-là qui calcule les pas. Et en règles générale, il fait à peu près 6 000 pas par jour et là, en une journée de centre il a fait 21.000 pas. Quasi, le triple... [...] de ce qu'il fait d'habitude. J'étais choquée (rires). Et après, il me montre les kilomètres et on a fait 17 kilomètres en une journée. Donc, on était KO et clairement je n'avais pas la foi, je me suis dit « *tant pis on verra ça demain !* ». Je n'avais pas la foi de tester en rentrant. [...] C'est hyper fatigant, et généralement, ça va en s'accumulant, mais l'avantage c'est quand on a les week-ends. Donc les week-ends, on se repose et on repart. La colo, après, on a un jour de congé par semaine. Ça c'est obligatoire par contre. Mais après, c'est crevant forcément. Enfin, tu es H24 avec les enfants, tu n'as pas une minute à toi. Enfin, pour dire : les deux premiers jours-là de centre, je n'ai pas trouvé une minute et clairement je n'y pense pas pour aller aux toilettes. Je n'ai pas trouvé une minute pour aller aux toilettes, enfin je n'ai pas arrêté et c'est le soir en réunion où je me dis « *Ah ! Il faudrait peut-être que j'y aille !* » quoi. Mais non c'est actif hein ! »

(Conséquences) [...] « Après, à long terme, on est forcément... enfin notre attention elle diminue, forcément parce que... et on est plus vulnérables. Et moi je sais que quand je suis fatiguée je suis vachement susceptible. Donc, j'essaie de faire gaffe à ma fatigue quand même. Parce que je n'ai pas envie que ça se ressente sur mes jeux ou autre. Du coup, non ! À long terme, ça peut être risqué dans le sens où tu es moins attentif, les accidents sont beaucoup plus... enfin arrivent beaucoup plus vite. Bon, voilà ! [...] [Je suis attentive à la fatigue] dans le sens où j'essaie de ne pas enfin comment dire ? En réunion, si par exemple les... après la réunion, les autres, enfin commencent à dire « *Eh bien ! Vas-y, on sort !* » ou je n'en sais rien, « *on fait un truc tous ensemble* ». Moi si je suis KO, eh bien non ! Désolé ! Je rentre quoi. Voilà. Ou j'essaie que mes jeux soient prêts à l'avance pour qu'en réunion, je ne reste pas tard et que je puisse rentrer plus tôt. [...] Le soir, [on prépare] tous ensemble en réunion.

[...] Eh bien la réunion, on fait le bilan de la journée et après, on se réunit par tranche d'âge pour préparer nos jeux ensemble. [...] C'est vachement important. Enfin, la cohésion de l'équipe dans l'animation c'est important. Comme je l'ai dit pour moi, un centre ne peut pas bien se dérouler si on n'a pas une bonne équipe. »

### Fatigue et inattention - Sébastien

« Ça nous est arrivé, moi et ma collègue, d'oublier peut-être un repas-témoin sur le coup quoi. Mais ça arrive. Et puis, mais bon ! Après, il n'y a pas eu vraiment de souci derrière, quoi. Donc, mais bon, il y a toujours... tous les ans, on a le droit à des petits... mais bon, après, on savait que c'est avec les erreurs qu'on apprend aussi quoi. Mais c'est vrai que c'est un camping, et c'est fatigant et tout ça. Donc, c'est vrai qu'on peut avoir un petit moment d'inattention quoi et hop. Ouais. Mais forcément vu que eux [*« ceux qui font les contrôles »*] sont dans le cadre « plus plus » ça peut... ça leur tombe dessus quoi mais... Les contrôles, ils peuvent arriver tout ça, donc... Bon, voilà ! Mais moi, je n'en ai jamais eu, donc pour l'instant, ça s'est toujours bien passé et puis voilà, quoi. On verra bien si un jour... »

### Fatigue : signes et stigmates - Loïc

(Gérer) « Ouais des animateurs qui craquent mentalement qui... qui partent en activité et ils craquent mentalement et ils en peuvent plus et du coup bah comme ils sont en plein craquage ils peuvent plus s'occuper des enfants et c'est limite à nous d'aller les... les reprendre et les remonter un petit peu... donc ouais, ouais ! ça arrive... ou... des qui se fatiguent et en pleine rando ils se... ils se tordent la cheville, parce qu'ils étaient fatigués de la veille ou euh... ouais, ouais ça arrive !... ça arrive !... là il faut s'écouter et écouter aussi ses euh... les autres animateurs... on en voit bien quand il y en a un qui est fatigué et tout... on lui dit : *« ah, t'as l'air fatigué ! T'es sûr que tu veux aller faire ça demain ? »* ... des réactions aussi on remarque... on remarque pas mal... donc, oui... il faut... faut s'écouter et écouter les autres aussi. »

(Signes et stigmates) [...] « Ça dépend... il y en a ils s'énervent, ils commencent à... à plus tenir en place, à tout envoyer en l'air... il y en a d'autres qui se mettent à pleurer, à baisser les bras... il y en a d'autres qui se mettent dans leur coin et... ils disent plus rien, ça... ça dépend vraiment de... de chacun, et les raisons pour lesquelles ils craquent... s'ils craquent de fatigue, s'ils craqu... de fatig.. de... au niveau du moral, s'ils en ont marre des enfants, s'ils en ont marre d'être... hors de chez eux, je ne sais pas... donc ouais, ça dépend... ça dépend des... des personnes, ça dépend des... des raisons... »

(Raisons / Gérer) [...] « Bah c'... dans mes premières années, ouais ça m'est arrivé... parce que...ouais, c'étaient mes premières années, j'étais encore en... en centre aéré, mes parents étaient partis voir mon grand-père malade et moi j'ai pas pu aller le voir... et pfff je travaillais tout le temps, et j'en avais marre, marre, marre... et il y a un soir, où... bah j... c'était quand j'étais en camping... j'étais... j'étais tout seul et il y a un soir il y a le directeur-adjoint qui est venu, et qui... je lui ai dit *« là j'en peux plus, franchement j'en peux plus ! C'est mon dernier jour, tu veux pas le faire à ma place ? Là je... je suis mort ! J'en peux plus ! Je veux juste rentrer chez moi et dormir... »* ... et il m'a dit *« bon bah... ok, aujourd'hui bah tu rentres chez toi et je m'occupe de ce soir »* ... et, voilà. Donc ouais j'ai... voilà j'ai réussi enfin... je lui ai dit vraiment que ça allait pas et il l'a compris, et il s'en est... il s'en est occupé à ma place... donc ouais ça m'est arrivé une fois. »



## Réunions tardives et enfants victimes de la fatigue - Tiffanie

« À force d'être tous les jours et de faire des horaires, tu connais les habitudes quoi, on va dire, tu t'y fais. [...] Là-bas, je ne faisais pas de réunion le soir, ici il y en a tous les soirs. Ici, des fois, je quitte, il est 22h même plus tard ; là-bas à Vadier, au plus tard à 19h30, j'étais quitté. En gros, les derniers enfants, ils partaient à 18h30 je crois. On préparait vite fait pour le lendemain et à 19h c'est bon, on était partis quoi. Ici, on prépare vraiment, on est vraiment dispo pour les enfants le matin quand on arrive, on n'est pas en train de préparer notre activité de la veille. [...] Les enfants, ils arrivent. Tu es en train de découper, parce que tu allais faire une activité de ceci ou de cela. Moi je trouve que l'organisation d'ici, elle est mieux, même si pour toi physiquement, franchement, des fois c'est ouf de ne pas dormir quoi. [...] Eh bien, quand tu quittes à 22h, tellement d'aller bien en profiter quoi, tu ne te couches pas tôt, et le lendemain, il faut se lever puis assurer. Les gamins, ils y sont pour rien de tes horaires, donc voilà, puis après, pour ce qui est de la vie perso, tu n'en as pas forcément quand tu es ici. [...] Eh bien, quand tu quittes tard, tu n'as pas forcément envie de sortir enfin. [...] Franchement, après une journée, surtout quand tu es malade, tu rentres, tu manges, tu te laves, tu dors quoi. [...] C'était en juillet, c'est ce que j'ai fait. Tu ne cherches pas à compliquer, on va dire. [...] Ça fatigue. Je trouve que quand tu es fatigué tu as moins de patience. »

(Gérer) [...] « C'est mon avis, mais j'estime c'est à toi de travailler dessus pour ne pas que les enfants en soient les victimes, on va dire, puisqu'ils y sont pour rien. Après c'est tout. [...] Eh bien, c'est à toi de faire des efforts de comment tu leur parles, de dire « *eh bien, attention, je m'énerve peut-être un peu plus vite ou autre* ». »

### - Les conséquences de la fatigue

Laurie (voir constats)

#### Fatigue et manque d'initiative - Alice 1

« ...avec moins de jeunes. Du coup, on a son équipe, ils sont 5-6. Ça permet aussi de faire passer des moments, de vaisselles par exemple, des moments super conviviaux, où, on va chanter, ça peut partir en bataille d'eau, un truc, la cuisine. Ce n'est pas toujours facile. C'est aussi pour ça que des fois, avec la fatigue, on a moins l'initiative de lancer des trucs comme ça pour que ça prenne, et pour que l'équipe prenne. Mais j'aime bien ces temps-là où on est plus proche des jeunes. Puis, oui, c'est là aussi qu'on discute avec eux, enfin dans le truc des fois plus personnel où ils vont en plus se confier. Ça peut amener plein de choses en fait. »

#### Fatigue et amplification des problèmes de communication - Alice 2

« Je pense que ça fait beaucoup, enfin que du coup, l'équipe d'animation a quand même une forte influence sur le camp, enfin voilà ! Je pense que c'est important qu'il y ait une bonne cohésion et de se dire les choses aussi quand on a quelque chose à dire aussi, de se le dire entre nous, parce que des fois, enfin ce sont des non-dits qui peuvent être, non je n'ai pas d'exemple mais qui peuvent prendre des proportions. Quand surtout justement avec la fatigue et tout ça, ça peut amplifier les choses ! »

Juliette (voir perso 2)

- Signes et stigmates de la fatigue

Loïc (voir constats)

Léa (voir perso)

Quand la fatigue joue sur notre ressenti - Charlotte x2

« L'exemple [où ça c'est moins bien passé], le truc, c'est parfois « prendre sur soi » pour s'entendre avec tout le monde, ce n'est pas toujours facile, ce n'est pas toujours évident. Il y a des gens avec qui on ne peut vraiment, il y a des personnalités qui ne collent pas. Et après, je pense que, encore une fois, chacun a son niveau de tolérance dans le fait des efforts face aux personnes avec qui on se trouve, que parfois la fatigue, ça va impacter aussi sur notre façon de prendre les choses et de dire les choses. C'est quand on fait de l'animation, quand on fait des volumes horaires assez importants que parfois on dort peu la nuit, que tout le monde est fatigué, et que ça fait que l'irritation, elle augmente avec le temps. Du coup, il y a des moments où ça se passe plus mal, je ne sais pas. On va prendre des réflexions. Enfin, tu sais que c'est déjà arrivé, moi, qu'on me fasse des réflexions, qu'une semaine avant j'aurais très bien pris, et après une semaine avec beaucoup de fatigue, je prends beaucoup moins bien et on est beaucoup plus irritable. Voilà ! Après, comme tout, l'essentiel est de pouvoir se parler après. Tu vas dire : « non, je t'ai répondu un peu comme ça mais voilà quoi ». Il y a des raisons aussi, après des exemples, pfff. Oui, cela peut arriver avec la fatigue, qu'on me dise à un moment « tu ne te rends pas compte : là moi j'ai besoin d'aide, tu ne peux pas m'aider ». Et que la personne le dise d'une façon qui pour moi était agressive alors que pour elle, cela ne l'était pas. Avec la fatigue, voilà, on va prendre la mouche. On va lui dire : « ça va ! Tu te calmes, tu me parles autrement ! » »

Préparation la veille et fatigue : de la volonté de s'adapter aux enfants - Alice x3

« En général, on faisait un grand planning des quinze jours et on mettait dans des cases, des grands jeux, des temps de discussion, des temps d'activités manuelles, mais... et des temps libres aussi, enfin des plages libres. Après, on se mettait dessus par binôme pour l'organiser, pour des trucs qui nous demandent un peu plus de... les jeux de piste par exemple qui demandent un peu plus d'organisation, après les trucs des grands jeux qui ne demandent pas forcément... Mais, il y avait toujours un référent. [...] Et puis aussi, après, même en faisant ça, on a quand même... je pense que le plus gros de la préparation, il se fait la veille, il se fait le soir avant d'aller se coucher. (rires) C'est ce qui est fat... enfin, c'est ce qui est fatigant mais en même temps, ce sont aussi des bons souvenirs. Il est une heure ou à deux heures du mat', on vient de faire la réunion, et puis, on doit préparer les trucs pour le lendemain, et du coup (rires)... bah c'est parti quoi ! On y va, du coup, c'est toujours un peu plus dur de se réveiller le lendemain, mais puis après, ça se fait aussi sur les temps de, un peu de pause, pendant... quand on a le temps. Je pense, on n'est pas les rois des organisations, on n'est pas rois des trucs très carrés, très organisés et tout ça. Mais il y a quand même beaucoup de choses qui se font la veille. Et puis, ça peut aussi changer... « on a prévu un truc, mais il fait moche ». Du coup, on a juste à improviser sur autre chose. [...] Je me souviens. C'est aussi forcément, on est fatigué. Du coup, avec la fatigue, il y a des moments où on est plus irritable, mais il y a aussi des moments où on peut être plus, enfin, je ne sais pas. À part la fatigue, on rigole plus facilement et tout ça. Du coup, c'est là aussi

où on part un peu plus dans des trucs improvisés. Et souvent, en plus, on n'est jamais tout seul en fait pour préparer ces trucs-là, parce que quand il y a les deux référents qui ont plein de trucs à faire pour le lendemain, du coup, tous les autres les aident. Et ce sont des moments aussi où on se retrouve entre animateurs, et au final, enfin, dans les camps, il n'y a pas... enfin, c'est rare, c'est le soir, en fait, où on ne se retrouve qu'entre animateurs parce qu'il y a toujours les enfants qui sont là. Mais ce sont des bons moments aussi à partager ensemble. Ça ressoude l'équipe. Ce n'est pas du travail. On prépare et puis voilà. Oui, ce sont des bons moments, c'est une ambiance en fait. Je ne sais pas, il est tard, c'est la nuit, puis on prépare des cartons, des trucs. C'est rigolo, avant d'aller se coucher aussi, non j'aimais bien ces moments-là. Puis, il y avait aussi, enfin, avant de préparer en général on fait une réunion, puis on fait aussi le cinquième. [...] Le cinquième, c'est le cinquième repas de la journée pour les animateurs, après le dîner. Il y a le petit déjeuner, le déjeuner, le goûter, le dîner et le cinquième repas. Et du coup, en fait, pendant la réunion, on mange ce qu'on a envie. C'est souvent du sucré, du salé, des bonbons, pâté, pain, ça peut aller du tout au, oui, c'est large. Mais du coup, oui, ce sont des bons moments et ça rend le truc un peu plus convivial aussi. Parce que, du coup, on mange mais on rigole. Oui, ça rend les réunions plus... parce que c'est vrai des fois faire des réunions à minuit une heure, tu es déjà fatigué, ce n'est pas forcément facile. Mais au final je n'ai pas de souvenir de réunion chiante, enfin, parce que du coup c'est l'ambiance qui prend le dessus. »

### Fatigue et communication - Davy x2

« Bon ! C'est un oui, c'est peut-être des choses qui sont peu arrivées ça, d'être pas d'accord. De toute façon, on est rarement en harmonie totale, ça se peut. Voilà, ce qui a pu se passer avec le dernier pèlerinage de Vézelay en octobre dernier, où voilà j'avais un routier qui m'avait dit « *Eh bien, il faudrait peut-être qu'on fasse comme ça* », et puis moi, j'ai un peu campé sur mes positions, et je n'en ai pas trop démordu parce qu'avec la fatigue faisant, j'ai pas été vigilant sur cette affaire-là. Bon, on s'est plantés quoi, mais après, on en a rigolé quoi. Mais voilà, on a aussi nos caractères qui agissent et il faut savoir, dans ces occasions-là, discerner et réfléchir aux choses quoi. Il ne faut pas avoir peur, de se dire « *Répète... Tu m'as dit quoi là ? Reprends ta question, je ne l'ai pas très bien comprise* », ça dure 3 minutes de plus, mais ce n'est pas 3 minutes de perdues quoi. Il ne faut pas... il faut être vraiment dans le dialogue, dans la construction et de se dire, d'être vigilant là-dessus quoi parce que les routiers nous regardent et si le chef vient facilement à s'emporter, ce n'est pas un bon exemple quoi. [E : Et la fatigue du coup, ça ne va pas être...] Eh bien, non, la fatigue n'est pas du tout... Des moments, on a été fatigué, où il faut être encore plus vigilant quoi. Même si on essaye de dormir, eh bien, on dort dehors, on a beau être sous une tente, l'environnement, on l'entend quoi. Donc, on essaye d'être vigilant là-dessus, c'est important. Et puis, on le sait tous, au bout d'une journée de marche, on est fatigués, deuxième pareil, troisième pareil, mais il faut savoir être derrière et motiver les choses. Et c'est au chef de dire « *Bon ! Eh bien, allez les gars, on y va, on ne s'endort pas là* ». Et même si le chef, il a des cernes de 3 kilos en dessous des yeux, « *Bon ! Allez ! On y va* » et on y va quoi. Et, on essaye d'être vigilant là-dessus quoi. »

### Contrôles-toi ! - Cédric x2

« [E : Ouais, ouais, ouais. Et ça se manifeste comment ça en fin de mois ?] Ça dépend. Chacun réagit différemment, on va dire, je pense, par rapport à la fatigue. Des fois ça peut être un peu sur voilà... il faut être de manière un peu de rapidité dans le sens, c'est... un peu pressé surtout, d'autres un peu plus sur... l'énervement. Après ça c'est la perception de chacun, ça c'est plutôt en terme

comportemental, c'est plus sur chacun a son propre ressenti sur la fatigue. Mais c'est vrai que ça dépend. Des fois, je peux être un peu plus, peut-être un peu plus lent pour faire réagir des choses ou choses comme ça, ou des fois, tu es un peu plus énervé dès que ça se passe mal. On va dire « *il est un peu plus... voilà, c'est les vacances* » ou choses comme ça quoi. C'est là où il faut faire super attention et c'est vrai. On se dit « *bon, eh bien, voilà, ok ! C'est bon, contrôles-toi* ». Il y a des moments, même si des fois, tu as envie de t'énerver, parce que tu dis que ce n'est pas possible sur certaines choses. Après, tu dis « *tu as aussi été enfant à cet âge-là, tu as été aussi pareil* ». Je ne sais pas si j'ai été pire, mais au moins, s'ils ont été comme ça, c'est que tu as été à peu près similaire, similaire qu'eux, donc voilà, il faut aussi se mettre à leur place et puis avoir un peu d'empathie. [E : C'est quoi ça.] Se mettre à la place de l'autre en fait, savoir comment il réagit, *et cætera*, c'est un peu se mettre... « *Il ne faut pas non plus faire trop d'empathie parce que sinon après on laisse tout faire* » mais... »

## - Les raisons de la fatigue

### Des animateurs contre les réunions tardives - Quentin 1 x2

« Il y a des réunions où tu restes un peu plus, mais tu... ça va... c'est pas... tu restes entre animateurs... s'il reste des goûters, bah tu prends... on prend un petit truc à manger ensemble, on rigole bien, on se taquine et puis voilà quoi... c'est pas... tu rechignes pas pour faire une réunion quoi... Enfin, ça dépend aussi de ton niveau de fatigue... [...] Si t'es trop fatigué, pis qu'on te dit « *on fait une réunion jusque 22h* », euh... il y en a qui vont dire « *non* » et puis voilà quoi [...] Des réunions jusque 22h, non. Non, bah par exemple là on s'en... on finit à 18h... à 18h30 je suis chez moi. [...] Bé voilà. Au BAFA ça m'est arrivé de rentrer à 23h, par exemple. 22h-23h. »

### Laurie (voir constats x2)

#### Fatiguée, après cinq heures de jeu - Juliette

« Parce que du coup le lever était tôt, du coup le coin a ouvert plus tôt, du coup cinq heures, ouais... c'est vrai que c'est un petit peu long cinq heures mais... Mais au final quand on... quand on prend du plaisir... enfin si on... parce que... en fonction des compétences des anims il y en a ils vont pas... ils vont... par exemple ils vont jamais à la « *salle de jeux* » ou jamais aller au coin « *cirque* » parce qu'ils se sentent pas à l'aise... ils sauront pas quoi faire ou ils ont pas envie... moi personnellement la « *salle de jeux* », je peux rester longtemps mais personnellement... ça me parle bien, ouais. »

#### C'est fatigant de surveiller - Charlotte

« Cette année, on a un enfant de 3 ans et demi qui est très difficile à gérer dans le sens où c'est un enfant... C'est juste que la maman m'a dit en arrivant : « *faites attention, il a un esprit de fuite. Il s'est sauvé de l'école cette année, on a dû appeler la gendarmerie.* » Donc, il a trois ans et demi. C'est un enfant qui est un peu hyperactif, qui va dans tous les sens, qui va essayer d'ouvrir la fenêtre, qui se sauve dans les couloirs, qui se faufile un peu partout, qui en plus présente un peu les troubles du langage et au niveau de la parole, qui a des troubles de comportement après aussi avec les autres enfants. Il est très agressif, il tape beaucoup, il communique peu, ou il arrive à jouer tout seul, mais dans cas-là, il va s'en aller, il va s'échapper. Donc voilà. Où les animateurs, ils peuvent dire : « *c'est difficile, c'est compliqué* ». Et du coup, moi-même, si je suis directrice, pour le coup, je suis passée en

animatrice pour voir un peu comment ça se passait et qu'est-ce qu'on pouvait faire, et comment on peut essayer d'adapter et de voir avec le reste du groupe parce qu'on a quand même 23 autres à s'occuper, et qu'à tout moment, il faudra un œil sur lui parce qu'il risque de s'échapper. Ce sont des moments, ça c'est plus difficile. C'est plus difficile ! Et donc, faire en sorte de se relayer au niveau des animateurs, que ce ne soit pas toujours les mêmes avec lui, parce que ça prend du temps, que c'est fatigant de surveiller tout le temps le même enfant. Voilà, d'essayer de se relayer pour que chaque animateur puisse aussi... que les autres enfants aussi puissent profiter de leurs animateurs. Surtout que ce sont des tout-petits, les autres ont aussi besoin d'attention et si on est fixé tout le temps sur le même enfant, on a tendance à oublier les autres. »

### « Ils gueulaient tout le temps, fatigant » - Marine

« J'en ai une qui gueulait tout le temps. Je ne peux pas le faire parce que je n'ai pas de voix, mais vraiment... et moi je disais, on ne crie pas pour les enfants, c'est pire. Parce qu'après, du coup, les gamins, ils gueulaient. Elle, elle gueule tout le temps en parlant. Donc, eux, derrière, si tu gueules, ils font la même chose. Donc, ils gueulaient, ils gueulaient tout le temps, fatigant, fatigant. [...] Ils se disent : « c'est sa façon de parler de toute façon ». Non, ça ne marche pas. »

### Loïc (voir constats)

### Dévoué... fatigué... couché ! - Pierrick

« Ouais ! Qu'ils aient 7 ou 13 ans, ils oublient. Donc, généralement, on passe dans toutes les chambres, on leur dit « n'oubliez pas votre gourde, votre serviette... ». Donc, c'est beaucoup de choses, et moi, j'ai à cœur que vraiment quand je te dis que je me dévoue pour les enfants, c'est je me dévoue pour les enfants quoi. Mon téléphone, il peut rester toute une journée dans mon sac sans que j'y touche parce que j'ai couru à droite à gauche pour appeler untel, sa gourde. Je le fais. Je suis fatigué à la fin, mais ça me plaît quoi. Quand je me couche fatigué, je me dis que c'est une journée qui était remplie. Et vraiment, j'aimais ça. [...] Oh ! Ça arrive toujours. C'est très rare que la journée se termine à 23, minuit, que je dise « Oh ! Dites donc, je suis hyper en forme ! » Non ! C'est très rare. (Gérer) Avant, quand j'ai essayé de prendre plus de distance et tout... non, mais maintenant que j'ai décidé de me donner vraiment à 100 % pendant une semaine, je me dis, ça ne coûte rien de te donner à 100 %. Minuit, je suis mort, je me couche. »

### Nuits courtes pour les animateurs - Quentin 2

« [L'animation c'est fatigant], pour nous ouais... ! [...] Ah ouais, moi je suis déjà fatigué par exemple, là hein... mais non mais c'est... on court partout... par exemple, bah hier on a marché 9 kilomètres... on surveille les enfants... euh juste après je prépare mon camping, j'ai... j'avais un bu... un budget assez élevé pour le repas, donc on essaie de leur faire plaisir... On essay...on... on veut commander des pizzas... mais vu que nous on n'a pas de chéquier, bé faut... on paye avec facture, donc j'étais... j'ai dû me déplacer bé de... à Simonville, pour voir si à la... dans une pizzeria vu que je connais... s'ils peuv... ils pouvaient me faire une facture, et puis voilà... et tu rentres, t'as pfff... après une journée comme ça, t'es... tu manges, tu vas te laver, tu te poses dans ton lit quoi !... et puis ce matin, bah c'était réveil 6h ! [...]... couché 22h quoi... Neuf heures dans le lit, 22h couché quoi... mais t'es... tu te réveilles t'es euh pfff... les yeux ils piquent, et puis il faut... il faut avoir le sourire devant les parents... »

[...] E : « *Alors que tu...* » Voilà, c'est... non mais si, c'est ça... c'est... au camping par exemple ça va être des couchers... ça se peut que... qu'on se couche à minuit... minuit un quart... et qu'on se lève à... en pleine nuit on vienne te réveiller « *faut que j'aille aux toilettes !* » Voilà... (rires) c'est ça... c'est... tu vas dormir... deux jours... en deux jours, tu vas dormir... dix heures... Ouais c'... Bah au camping ouais, parce qu'on va pas leur dire « *bah vas aux toilettes tout seul !* » ... généralement on le fait... moi chez les grands je le fais, parce que j'ai confiance... mais les tout petits, ils s'en vont... ils s'en vont qu'une journée, et des moyens à 6 ans tu peux pas lui dire « *vas aux toilettes tout seul !* »... six ans, il y en a ils savent pas vraiment s'essayer. Donc, il faut un animateur... »

### « Le camping m'a crever » - Dimitri

« C'est la fin du mois, là ! Je suis mort ! [...] Ah ouais, mais... \*en fait c'est le camping qui m'a achevé, moi ! C'est milieu du mois paf ! camping ! allez !... et en camping on dort pas beaucoup ! (rires) puis après le soir, les autres jours j'allais voir mes collègues qui étaient en camping, sur les veillées, tout ça, donc... je me couchais tard hein... prise de risque ! (rires) [...] Alors... on arrive le matin on est crevés... fin de journée on est... on est crevés... mais en fait dans la journée on oublie la fatigue... enfin, moi c'est mon ressenti hein... je sais pas pourquoi mais on l'oublie... en fait on est fatigué, mais on fait toujours gaffe, tu vois ? On fait toujours gaffe donc voilà... euh cet après-midi, j'étais crevé, on a été faire du vélo mais... j'étais super attentif !!! »

### Répétition des gestes et fatigue - Thibault 1

« [Un évènement] « difficile à gérer », oui, à la SATED... Bah une journée où on passe une journée avec un enfant où ce n'est pas forcément facile. [...] Mais du coup ouais, à la SATED, [...] le gamin était pas... pas violent et tout ça, c'était justement dans les gestes de la vie quotidienne qui étaient pas simples. Le gamin était très grand, pas très autonome, donc du coup, pour l'habiller, tout ça, c'était compliqué et... avec la fatigue accumulée du séjour, bon, cette journée-là, elle était difficile, mais... Bah après c'est vraiment le seul évènement... (rires) ouais non, c'est à la fin de la journée, enfin quand il f... quand il faut le changer, remettre le pantalon, et que le gamin il tourne comme ça sur lui-même, c'est pas... (rires) C'est pas pratique, ou alors on l'emmène à la douche et là (rires) le gamin se fait pipi dessus, bon... on repart à la douche !... mais du coup, ouais non... c'est la journée difficile qui me reste en mémoire... c'est le seul exemple vraiment pertinent, c'est celui-là. [...] Bah c'est avec la fatigue, c'est... enfin oui, avec la fatigue. Du coup, enfin, le fait de mettre un quart d'heure à l'habiller (rires), à le redésh... enfin la répétition des gestes avec le... le... le gamin qui enfin... nous aide pas, enfin du coup, qui... lui il ait pas... pas le... la motricité pour mettre son pantalon, donc du coup, c'est nous, mais... pareil pour les repas, du coup c'était compliqué aussi... Donc, avec la fatigue, ou à l'accumulation, la fin de la journée, forcément, les nerfs lâchent un peu. [...] Bah enfin, on aimerait bien dire : « *bon, allez c'est bon, moi je me casse !* » (rires) « ... *Débrouillez-vous sans moi, et puis, à une prochaine quoi* ». Bon, après, quand la journée elle est finie, c'est bon quoi, c'est... c'est passé quoi. Donc du coup, c'est dur de gérer et de se dire : « *bon ça ira mieux demain, c'est pas grave, je vais quand même mettre le pantalon ! Et puis...* ». (rires) Ouais, non, sur le coup... on est un peu submergé, mais bon pas longtemps quoi. Le lendemain, c'est oublié quoi. [...] Oui, c'est... enfin si on a un... un séjour de quinze jours et qu'on est au douze ou treizième jour, là, c'est vrai que... au bout de douze - treize jours, à pas forcément dormir à notre compte quoi... (...) Oui [c'est la fatigue des jours d'avant] Comme dans tout... dans toute colonie, camping... On dort pas le compte qu'on voudrait dormir, mais bon... Ça n'empêche pas... d'assurer quand même le... le lendemain quoi. [...]

Oui !... [c'est souvent comme ça] (rires) Oui. Enfin, sur des longs séjours, oui, enfin... longs séjours, on va dire à partir de quatre jours, on le sent vraiment... la fatigue. »

### Répétition des gestes : la fois de trop - Thibault 2 x2

« Ah bah... enfin, moi, je sais que le moindre truc où il fallait... enfin, c'est... enfin on est irrité à la fin de la journée, enfin c'est... Par exemple pour changer l'enfant, je prends toujours cet exemple-là qui m'a marqué... (rires) pour changer l'enfant, le matin, on prend bien son temps, et puis l'après-midi quand ça fait quatre fois que tu l'as changé, et que tu remets le pantalon, ça t'irrite, enfin, t'es... t'es énérvé alors qu'en temps normal, avec le compte de... de sommeil... si j'avais dormi mon compte, ça ne m'aurait pas du tout irrité quoi, mais là... Puis bon... ce jour-là, il y avait eu une petite embrouille dans l'équipe... (rires) Donc du coup, ça a dû jouer aussi... ça a dû jouer aussi sur mon... mon humeur, mais... [...] Euh problème de douche ! (rires) Je suis arrivé avec l'enfant pour aller à la douche, mais la douche, elle était prise, enfin... j'avais dit : « *laissez-moi la douche, j'y vais avec l'enfant* », et entre deux, il y avait une animatrice qui est arrivée et qui avait pris la douche, donc... Les petits couacs comme ça, qui font qu'on est bien énérvé. Donc voilà. [...] Bah c'était gênant, sachant que le gamin venait de se faire dessus quoi. En fait... pensant que la salle de bains en fait, sa chambre était donc dans le couloir et que la salle de bains était juste en face, donc, pour gagner du temps, j'avais déshabillé l'enfant, mis le peignoir autour et pour l'amener directement à la douche... sauf que donc, entre-temps, j'ai voulu l'amener à la douche, on m'a dit : « *non, la douche est prise* » et quand je l'ai ramené dans sa chambre, le gamin s'était fait dessus avec le peignoir sur lui, donc, là c'était vraiment urgent d'avoir une douche qui s'est libérée. Donc du coup, je me suis énérvé cinq minutes. Cinq minutes après, il y avait une douche de libre, donc bon... c'était bon. (rires) [...] Oui, bah après comme dans toutes... toutes les équipes hein... Tout ne roule pas, tout le temps... Il y a forcément des petits couacs quoi. [...] Bon sur le coup, on râle et puis après ça passe ! Enfin non... ouais, enfin moi je suis du genre à râler sur le coup, puis après... après voilà, tant pis quoi... ! Ça dépend... enfin... ça dépend l'erreur aussi quoi. Si c'est un... un animateur qui est nouveau, qui fait une boulette, bon, on passe parce que... parce que voilà, ça nous est arrivé quand nous on est arrivé, et puis voilà. Si c'est un animateur qui est plus ancien qui fait une boulette qu'il aurait pas dû faire et qu'il la fait trois jours de suite, alors là... plus gênant... ou un animateur qui est... bah fatigué, mais qui du coup, dans sa fatigue, va être un peu personnel, et il va faire sa journée sans pour autant aider les autres qui sont en galère à côté de lui, et du coup il reste concentré sur sa journée, donc du coup, c'est ça qui est un peu... un peu gênant parce qu'on est tous fatigués, mais... si on fait tous comme ça, à la fin, ça devient n'importe quoi. [...] Oui, [on s'entraide] du coup, oui. Il y a besoin... il y a besoin à des moments où l'enfant il est en crise, où on va être deux voire trois ou... ou quelque chose qui est plus pratique à faire à deux, du coup, on va se mettre à deux pour le faire et... ça va nous prendre, par exemple tout seul, un quart d'heure, alors qu'à deux, ça prend cinq minutes quoi. [...] Comme la douche avec certains enfants, les enfants qui vont bouger un peu de partout, ou qui vont pas avoir une motricité dans la douche de façon à ce que bé il y en ait un qui le tienne et l'autre qui le lave, parce que si on... on le tient et que du coup avec une main, enfin ça complique la chose... pour l'habillage, pareil. Donc du coup, si on peut être à deux, on le fait à deux, si on ne peut pas, on le fait tout seul. [On est avec un enfant] à la journée... du matin jusqu'au coucher. Après bon... ça arrive... ça arrive des fois que le gamin, il peut avoir deux animateurs dans sa journée, un le matin parce que son animateur, il a fait la nuit, donc, du coup, il revient à 11h, mais généralement non, c'est un enfant toute la journée. »

[...] (Gérer) « À part quand ça se passe très mal, où là... l'animateur, s'il... s'il est en souffrance et que le gamin il est en souffrance, et bah l'animateur il va changer d'enfant ou il va se retrouver en aide. Je l'ai pas expliqué non plus, mais il y a deux anims... deux ou trois animateurs qui n'ont pas d'enfant, mais qui sont là pour... pour réguler un peu la journée et... et proposer des temps de pause à ceux qui en ont besoin et qui veulent et qui peuvent avoir des pauses dans la journée. »

Léa (voir perso)

### Gestion de son rythme et préparation des journées - Cédric 1 x2

« Pour les grands jeux, c'est plus long, c'est plus long à préparer bien sûr. Pas plus compliqué, c'est plutôt en termes de temps\* c'est plutôt... Parce que des fois, on a des pauses un peu décalées, ou des choses comme ça, c'est plutôt... c'est pour ça qu'il faut bien planifier avant, des choses comme ça, c'est plutôt sur la préparation, c'est plutôt sur le temps. [E : Oui, c'est ça qui joue ici. Ça joue sur la préparation de temps que vous avez alors ?] Ouais, des fois, si on anticipe, on essaye de préparer peut-être une journée avant. Des fois, tu as fait 3 semaines, tu es fatigué, tu dis que tu feras ça le lendemain. Et après, le lendemain, tu fais sur la rapidité, tu es un peu énervé, tu ne trouves pas tel, tel matériel *et cætera*. Donc, tu stresses un petit peu, c'est plutôt faire un peu de la dernière minute. [E : Oui, ok ! Et tu dis « *tu es un peu fatigué* » ça c'est l'animation, c'est...] Ouais, bien sûr ! Puis, bon, après, il ne faut pas qu'à côté, on fasse... voilà, en dehors du travail, faire des soirées dans la semaine *et cætera*, parce qu'après le lendemain, c'est assez chargé quoi, pas assez chargé, après ça dépend. Mais je veux dire, c'est quand même voilà, il faut être dynamique quoi on va dire ça. Donc, c'est ça aussi. Des fois, on commence super tôt si on fait l'accueil le matin à 7h30, c'est ça aussi. C'est pour ça qu'il faut faire voilà, il faut faire attention ouais, il faut faire attention. C'est plutôt à la fin du mois où c'est plutôt difficile. C'est forcément les heures que tu n'as pas dormi avant, eh bien, tu ne les récupères pas après quoi, je veux dire. »

### Réveillé en pleine nuit - Cédric 2

« Le camping c'était vraiment intéressant. On ne dort pas beaucoup, voire même très peu, surtout que des fois qu'on est réveillé en pleine nuit, ça m'est arrivé vraiment une fois. La deuxième fois, ça allait encore, mais la première fois, c'est vrai que... »

Davy (voir raisons)

Juliette (voir perso 2)

### - La gestion de la fatigue

#### Fatigue est mère de manque de vigilance - Pierrick

« Là, je vais me répéter. Il y a tout dans l'encadrement, faire attention sur ce qu'il y a dans l'encadrement. Après, encore une fois c'est de la jugeote, la météo et tout, évidemment, tu ne sors pas s'il pleut. Et après, est-ce qu'il y a des conditions ? Non, franchement, je ne pense pas. Ouais, si, la fatigue. Voilà, parce qu'il faut un animateur vigilant quoi. Si on n'a pas d'animateurs vigilants, je



pense que ce n'est pas la peine de se lancer dans un truc qui pourrait être risqué quoi. En sortie à vélo, si tu n'as pas eu tes heures de sommeil, non, je ne pense pas. Mais, sinon non. La vigilance et respecter la législation quoi, l'encadrement et tout ça. Je pense que toi, si tu restes dans les cadres, il ne devrait pas y avoir de souci. »

### Pas en forme... pas d'activité à risque - Loïc

« Hum... peut-être mon... ma condition...\* si je suis en forme ou pas en forme... si je suis pas en forme, j'irais pas faire une activité à risque... parce que justement il faut que je sois, complètement prêt mentalement et physiquement à... à réagir... si je suis pas en forme, je dirais « *bah non je... je vais pas la faire... on remettra ça à un autre jour ou demande à un autre animateur, s'il y en a un qui est prêt... moi je pourrais pas... je pourrais pas aujourd'hui assurer telle animation...* » »

### Tiffany (voir constats)

### Alice (voir perso)

### Bien dormir pour attaquer les premiers instants - Alice

« Avant d'aborder un séjour [...] Je suis dans l'état d'esprit de me reposer [...] Avant d'attaquer. Non, en général, je suis contente, je suis impatiente, mais il y a toujours une petite, ce n'est pas un stress [...] les premiers temps, ils sont importants. [...] Je sais maintenant que c'est fatigant... [...] ce n'est pas que je me repose mais, c'est que, enfin si... enfin je sais pas... la veille, je fais une bonne nuit et c'est parti quoi, parce que oui, après, une grasse matinée il n'y en a pas beaucoup. »

### Loïc (voir constats)

### Tiffany (voir constats)

### Pierrick (voir conséquences)

### Adaptation à sa propre fatigue - Axelle 1 x2

« Oui sur le fait que des fois on a moins envie *et cætera*, oui je trouve que ça peut jouer, oui. Si tu fais la fête jusqu'à 6h du matin, et bien soit tu dis que t'es malade et que tu viens pas, soit tu sors pas quoi. [...] Après c'est la sécurité des enfants, je veux dire il peut arriver n'importe quoi, il y en a un qui tombe du toboggan il se fait le coup du lapin. Bon bah voilà quoi, enfin... Je veux dire euh... Ou alors quand on est fatigué, qu'on a pas envie, bé on sort pas, voilà, on fait un jeu de société par exemple. Je veux dire il faut aussi... Certes tu te fais plaisir... plus plaisir à toi qu'aux enfants, mais à un moment donné faut pas mettre les enfants en danger quoi. »

### Loïc (voir constats)

### Alice (voir perso)

Thibault (voir raisons 2)

Accumulation des demandes - Axelle 2

« En fait c'est quand on ne connaît pas bien les enfants, je trouve au centre on apprend à connaître les enfants, il y en a qui mentent, il y en a qui voilà, qui sont tout le temps en train de se plaindre. Voilà, moi les enfants qui se plaignent jamais puis qui viennent me voir, qui me disent bah « *machin m'a fait ça* », je vais intervenir, même si ça euh... ça me saoule je vais le faire. Par contre si c'est un gamin qui vient se plaindre toutes les 5 minutes, je vais dire « *eh c'est bon quoi, enfin... dégage !* »... »

Céline (voir constats)

Laurie (voir constats)

Alice (voir perso)

On fatigue à la fin - Cédric

« Il n'y a pas vraiment d'évènements qui m'ont déplu, quoi on va dire. Après, c'est sûr que... le seul souci, c'est qu'au début, on est forcément au taquet, puis après, il faut faire attention parce qu'après on dort peu, des choses comme ça. Donc, il faut faire attention quand même. Plutôt après, des fois, sur les dernières semaines où il faut faire attention, des fois, ne pas être trop énervés avec les enfants, parce que forcément on est trop fatigués, des fois, on peut vite s'emporter. Donc, c'est ça. Plutôt le seul souci qu'il faut vraiment faire attention dans l'animation, quand tu es de manière vacataire c'est ça quoi. »

Tiffany (voir constats)

Juliette (voir perso)

Fatigués et vigilants - Dimitri

« Alors... on arrive le matin on est crevés... fin de journée on est... on est crevés... mais en fait dans la journée on oublie la fatigue... enfin, moi c'est mon ressenti hein... je sais pas pourquoi mais on l'oublie... en fait on est fatigué, mais on fait toujours gaffe, tu vois ? On fait toujours gaffe donc voilà... euh cet après-midi, j'étais crevé, on a été faire du vélo mais... j'étais super attentif !!! »

Davy (voir raisons)

Thibault (voir raisons 2)

Cédric (voir conséquences)

- La fatigue, facteur de risque et porteuse de plaisir

Alice (voir perso / conséquences)

## Contente et fatiguée - Mélanie

« Généralement je viens ici avec le sourire je repars contente et fatiguée de la journée »

## Gage positif : Bonne fatigue - Quentin 1

« Tu leur dis le lendemain, aux parents « *Ça c'est bien passé ?* », « *il s'est endormi direct* » ... voilà.  
[...] « Ton après-midi elle est faite comme ça...C'est un grand jeu qui épuise tout le monde... et puis... ça occupe... »

## Ça marche... et ça dort dans le bus - Quentin 2

« Il n'y a pas... pas grand-chose hein... c'est des moments, ouais ! C'est des journées quand on sort ensemble, le retour dans le bus où bé les petits ils vont peut-être s'endormir...même les adultes, les animateurs s'endorment, parce que c'est... hier par exemple, on a marché 9 kilomètres, mal aux jambes... euh ça piquait du nez quoi... [...] En rentrant en bus !... puis les enfants ils te regardent, puis ils rigolent. »

## L'animation : bien mais fatigant - Quentin 3

« Et voilà... c'est un plaisir d'être avec les enfants... t'arrives le matin... t'es peut-être fatigué, mais... ça passe vite quoi... c'est pas comme si t'allais à l'usine et puis voilà quoi... T'es pas enfermé... tu prends l'air, t'es... tu vas en sortie... et voilà quoi... c'est un bon mom... un bon moment l'animation... C'est un métier compliqué aussi à gérer, mais... c'est bien... »

## La fatigue et le plaisir s'accroissent - François 1

« Franchement, c'est un truc je kiffe faire tous les ans sinon je serais pas là... ouais si j'enquille deux mois euh... C'est pas pour l'argent... Si tu fais deux mois pour l'argent... tu vas pas supporter. Ouais, parce que franchement, deux mois, déjà un mois à la fin t'es cassé. Du coup, le deuxième mois, déjà il y a la fatigue qui s'accumule. Donc ouais, si je le fais c'est parce que j'aime ça, j'aime être avec les enfants, j'aime le fonctionnement, comment ça se passe, et limite je préfère, c'est limite des vacances pour moi. C'est un travail, mais c'est quand même des vacances parce qu'au final, je m'amuse avec les enfants [...] Toi, t'es cassé. Bah déjà les week-ends, tu passes ton temps chez toi. Après le week-end, vu que t'as plus d'enfants, t'essaies quand même de sortir tout ça, mais dès que tu peux, le dimanche tu décompresses quoi. Après, tu te dis : « *ouais, c'est le week-end, il faut que je sorte quand même pour voir mes potes, parce que la semaine, je peux pas les voir* » [...] Après ouais je sais que ouais, à la fin du fin du mois t'es... ouais tu... il faut que t'aies une semaine pour t'en remettre. »

## Un soupçon de bon temps, une dose de réunion - François 2 x4

« Euh après, je fais pas ça pour ça hein, mais parce que moi j'aime vraiment ça, mais je trouve que un animateur il est payé au jour. Mais il est pas assez payé par rapport à ce qu'il fait. Après, vu les horaires, enfin après c'est dans ce centre-là. Je sais que, voilà, comme je te disais, il y a des il y a des centres ils arrivent à 8h30 quand il y a le premier enfant et à 18h30, dès que le premier enfant est parti, ils partent, ils vont chez eux. Mais nous, on fait des horaires vraiment grosses, vraiment je te disais, dans le centre d'avant, après un peu moins que maintenant, mais dans le centre d'avant des 8h jusqu'à 23h. Des fois, on quittait à minuit-1h. [...] T'imagines, ça fait des semaines presque tous les jours comme ça, tu dis ouais. Bon après moi je sais les deux premières années, par exemple, où j'ai

fait ça, je pouvais partir avant parce que j'étais bénévole, mais vraiment, il y avait tellement une bonne ambiance et t'aimais ce que tu faisais. Du coup, tu restais, tu voyais pas l'heure passer. Il y a un truc qui se perd aussi ici, c'est que les animateurs ils ont beaucoup moins envie. Il est 19h30-20h, ils ont envie de partir. Tu vois ce que je veux dire. Moi, par exemple, être ici, ça me dérange pas même si je sais que j'ai du travail après. Souvent, je suis le dernier à partir d'ici parce que je préfère prendre du temps et terminer mon activité parce que j'ai l'expérience d'avant où vraiment on préfère terminer son activité et qu'elle soit bien faite et que le lendemain tout se passe bien, tout se passe comme t'as envie que de bâcler ton activité et dire : « *ah merde, j'ai oublié ça* ». Du coup, moi, je prends mon temps et du coup, voilà c'est ça. Il faut prendre son temps. Après juste ça, je trouve que par rapport à ce qu'on fait, c'est pas bien rémunéré, mais après moi, comme je te dis, je le fais pas pour l'argent. C'est un plus, mais je le fais déjà juste être au contact des enfants déjà, c'est mon kif, du coup, les voir s'amuser c'est mon kif du coup. Je sais que je fais des heures en plus pour qu'eux ils soient contents le lendemain. Je le vois plus comme ça que moi je perds mon temps à rester ici. »

**Tiffanie (voir constats)**

**Avec la fatigue, on pleure de rire - Omayma x2**

« L'équipe d'animation, ouais c'est le plaisir, franchement [...] le partage, parce qu'on partage beaucoup de moments, on partage énormément de choses... [...] bé c'est tout bête, mais des moments où là on est tous en réunion, tous les enfants sont partis, bah on se partage nos... on parle de nos journées, on... on se partage nos moments, on rigole, on a des fous rires, on est... on est fatigués, mais c'est parce que... enfin, on rigole, on pleure de rire, mais c'est parce qu'on est fatigués... on se partage de tout, on se partage ce qu'on a vécu, on se partage nos bons, nos mauvais moments dans la journée, ou au camping, ou depuis le début du mois. »

**Profiter - Laurie x2**

« Dans le sens où là, enfin par rapport aux colos, j'ai un organisme qui fait vachement gaffe à l'animateur, c'est-à-dire qu'on n'a pas le droit... enfin pour une colo c'est assez rare on n'a pas le droit de se coucher au-delà de minuit. [...] Ça c'est à Maraut-le-petit. Mais les colos après, c'est... enfin l'organisme en lui-même est à Maraut-le-petit... mais sinon les colos là j'en fais une à Cloque-sur-Mer avec cet organisme-là... pendant les vacances. Et ou enfin l'animateur doit être couché à telle heure, les réunions ne doivent pas dépasser le temps. Toutes nos activités qu'on fait pendant les 15 jours doivent être prêtes à l'avance, c'est-à-dire que quand on arrive en colo, toutes nos activités sont préparées, on n'a plus le droit d'y revenir dessus. Donc, ça des fois, c'est un peu dérangeant dans le sens où il faut tout prévoir à l'avance et que le soir en réunion, eh bien, on fait le bilan de la journée après on va coucher. Donc, on ne profite pas spécialement. Moi, généralement, ce que j'aime dans la colo, c'est qu'on se retrouve entre animateurs le soir et, enfin, qu'on déconne un peu et qu'on s'amuse. Mais après pour les centres, ce que j'adore dans Chambon, c'est qu'en fait il y a à peu près 6-7 centres dans Chambon. »

**Nuits de camping - Léa**

« J'ai l'impression qu'il y en a toujours, il y a toujours des moments drôles, des moments... j'ai un camp qui m'a marqué, on avait réuni les 7-8 et les 9-10 ensemble et on en avait des terribles en fait.

C'est vrai les plus grands moments, même avec les animateurs, c'est les campings. De toute façon, ça nous marque plus qu'en journée forcément, on les a jour et nuit. On était deux filles, en 9-10, il n'y avait pas de filles qui étaient parties en camp pour les 7-8. Donc, du coup, les filles quand c'est les 7-8 ans, pour les douches *et cætera*, on devait s'occuper vraiment des filles. Et on a une soirée où on a dit « *bon, eh bien, écoutez, on va se coucher* ». Donc, les enfants on les couche, il devait être 21h30-22h. Et c'était une nuit, on s'est endormis à 4h30, parce que toutes les demi-heures, il y a un enfant qui venait nous réveiller, parce qu'il y avait une petite qui s'était fait caca dessus. Donc, les animateurs, morts de rire, forcément doivent s'en occuper. Après, il y en avait un terrible qui ne dormait pas. Après, on le sait, dans le centre, on sait que ça va être terrible un camp avec eux, mais au final, on rigole tellement. C'est quand même là que je suis partie en camp. Il y en a un qui avait envie d'aller aux toilettes, il s'est réveillé en pleine nuit, et on lui dit « *eh bien, vas-y* » et là il se mange le filet de tente, on était tous morts de rire. [...] Ouais, il est tombé, mais comme une crêpe. Et le pire c'est que quasiment, il n'arrivait pas à se relever. Et en fait, il était tellement mort de rire, le petit, qu'il ne s'est pas relevé tout de suite. Mais c'est plein de petites choses comme ça. Enfin, c'est des fous rires qu'on a, et on rigole. »

## - L'action sur la fatigue des enfants

### Réaction à la fatigue des enfants

#### Enfants fatigués : j'ai une solution - Sébastien

« Dans la situation-là, [...] il y a des enfants qui sont fatigués [...], si c'est des petits 3-5 ou 6-8, il y a moyen qu'on les porte sur notre dos, ce que j'ai déjà fait. »

#### Mettre les Holàs - Quentin

« Au camping [...] Ouais, on est indépendants... il n'y a pas papa maman... le soir, bah certains... par exemple ont des... je vais dire des bêtises : « *maman fait tout le soir, je rentre, je m'assois, je vais dans ma chambre...* » ... que là, le soir, « *je vais aux activités, je rentre, je vais me laver et je prépare...* » donc c'est euh... c'est un petit... un bon moment ! Moi j'aime bien ! C'est... je pense c'est le meilleur moment du centre. Ouais, ça c'est pas mal. Bah après, quand c'est bien organisé également et pis que les enfants mettent du sien quoi ! Après ils peuvent aussi décider de... pas dormir, et puis bé là c'est... c'est la guerre quoi. [...] bah après c'est des ados hein ! ...donc, ça commence à veiller... 22h... minuit... faut mettre les olas arrivé un moment quoi... nous on dort pas énorme, énorme quoi... [...] Non (c'est) pas la guerre... mais ça dépend des tentes... ça dépend aussi de leur... de leur humeur... de leur niveau de fatigue... puis de leur envie de dormir ou non. Il y en a ils vont peut-être s'endormir directement, d'autres ils vont pas vouloir, du coup ils vont réveiller l'autre... d'autres qui vont peut-être avoir peur ! ...ça arrive encore... [...] certaines filles ont peur... certaines filles ont encore des doudous... « *papa maman* »... là c'est pas « *papa maman* » ... il y a personne quoi... il y a que nous... et pis voilà... [...] Ç... ça dépend... si c'est des filles généralement bé si on a une animatri... une animatrice fille bé c'est à elle de gérer, parce qu'on on sait jamais ce qui peut se passer plus tard avec les enfants, ils peuvent raconter certaines choses. [...] Il y a aussi ce... donc au niveau-là... l'activité sexuelle commence à se développer. »

[...] « Et puis après c'est des... des broutilles d'enfants quoi... des chamailleries quoi... après faut mettre les holàs hein... s'il y a des punitions à leur faire, tu punis [...] pas vouloir dormir... »

### De l'énergie en barre pour tenir le coup - Cédric

« Question de sécurité : voilà, quelqu'un prendra même des gâteaux, on ne sait jamais, si quelqu'un manque un peu d'énergie ou choses comme ça [...] faire du vélo [...], ça leur a plu. Je sais que ça leur a plu. D'autres peuvent être fatigués parce que forcément, il y en a certains qui n'avaient pas l'habitude de faire du vélo, ils en font mais pas sur des distances comme ça, et puis, surtout à un autre endroit. Puis, en plus, en camping, on ne dort pas non plus, on dort un peu moins, ce n'est pas tout à fait le même sommeil que chez toi. Donc, c'est vrai que c'est un peu différent, quoi non. Mais pour ça, après, ils étaient motivés, ils étaient contents, même certains voulaient faire un peu plus, mais bon, après, il faut rentrer aussi donc. »

### La fatigue des enfants est anticipée

#### La fatigue fait pleurer les enfants - Mélanie

« Donc, vraiment on a décidé plus de faire une sortie pour les enfants pour vraiment leur laisser le temps de se reposer *et cætera* parce qu'on sait que bon des fois les journées sont assez chargées parce qu'on les... on les occupe *et cætera*, mais après il faut aller à la cantine, revenir *et cætera*. Donc, des fois, c'est fatigant. Il y a des enfants qui n'en peuvent plus à la fin de semaine, on les voit arriver, ils sont vraiment fatigués. On a une petite tout à l'heure qui n'arrêtait pas, enfin qui pleurait de temps en temps pour rien, parce qu'elle avait perdu son chouchou, sa tresse s'était défaits et c'était fini, elle se mettait à pleurer. On lui a dit : « *mais c'est pas grave, je vais te la refaire ta tresse, retrouve ton élastique* ». Elle l'a retrouvée, mais elle continuait à pleurer. On sentait qu'il y avait de la fatigue aussi. En fin de semaine, ils en peuvent plus et puis lundi, on va leur prévoir plein de jeux dans le sable, baignade *et cætera*, s'il fait beau. Donc là, ils vont être tranquilles ça devrait aller, ça va être une bonne journée, puis ils se lèvent tôt le matin, quand il y en a qui vont au péricentre le matin... ils arrivent des fois à 7h30 ici. Donc, ils sont fatigués. Des fois, les parents viennent les chercher seulement à 18h30. Donc, ils font des bonnes journées quoi. Donc, la fatigue s'installe et lundi, ça va leur faire du bien d'aller à la mer. Bah les maters font leur sieste et nous les grands, on leur fait une espèce de temps calme quand on rentre de la cantine, donc 13h, on les allonge sur le sol, on leur dit de fermer les yeux et de vraiment... de se reposer. Donc, ça dure pas longtemps, ça dure 10-15 minutes... Mais c'est vraiment, après la cantine, se poser et puis après, ils sont en temps libre, ils font ce qu'ils veulent... c'est vraiment... ouais, c'est des moments où vraiment ils sont calmes. »

#### Fatigue ? Fin du jeu ! - Alice

15« Un étendard [...] il y a deux équipes. Et chaque équipe a un drapeau dans son camp, et le but c'est d'aller chercher le drapeau de l'autre et de le ramener dans son camp sans se faire piquer son propre drapeau. Et du coup en même temps, tous les joueurs ont des foulards derrière le dos. Et on peut attraper les foulards des adversaires. Quand on se fait attraper son foulard, on est obligé de revenir à notre propre drapeau pour pouvoir rejouer. [...] Souvent, on fait plusieurs parties, on relance, et puis, après, quand on voit qu'il y en a qui sont un peu fatigués, on fait des pauses, on boit de l'eau. Quand on voit qu'il est l'heure, en fonction de l'heure ou de leur fatigue, ou de ce qui se

« passe, on clôture un peu le jeu et, en général, ça se finit par le goûter. [...] Et après, ils sont bien fatigués. »

### Ils ont le temps de se réveiller - Tiffanie

37« Dans ce sens-là, je veux dire si le lendemain, ils dorment jusqu'à 9h et qu'à 10h, ils sont encore en pyjama, moi, perso, je m'en fous quoi. Après, savoir à peu près, je ne pense pas que ça ne va pas me gêner. Je suis pas stressée du tout. »

Cédric (voir fatigue enfants)

## - Les conséquences de la fatigue des enfants

Mélanie (voir fatigue des enfants)

### Fatigue estivale - François x2

« On est partis sur août, parce que nous, on a fait 3 semaines... [...] le directeur a fait par mois parce que là on passe sur août direct, mais après, on a remarqué que c'était pas super [...] ça faisait que 3 semaines en juillet, 5 en août et que c'était pas un bon découpage. [...] Déjà août, il y a plus de fatigue. Donc, on essaye d'être un peu plus posés, il y a un rythme... un rythme de loisirs un peu plus posé. On les laisse faire leur activité tranquillement, on les active pas trop et même eux, déjà qu'ils sont beaucoup moins, du coup on a le temps d'être avec eux tout ça. Quand ils sont plusieurs, euh des fois tu dois passer vite à un autre enfant pour faire l'activité. Là, on a le temps de prendre l'activité avec eux. Du coup, c'est plus cool pour eux. C'est plus posé. [...] c'est des vacances pour eux, mais c'est quand même un rythme de 8h jusqu'à 18h où ils sont en activité presque permanente quoi. Ça veut dire ils rentrent chez eux, ils doivent se laver, manger et dodo. Il y en a qui sont super fatigués. Les enfants, ils sont super fatigués et de toute façon ça se voit début juillet et fin juillet, ils sont morts. C'est là que, fin juillet, c'est pour ça des fois on a souvent des enfants énervés parce que plus ils sont énervés plus ils s'énervent et voilà. C'est pour ça que... Moi, j'avais les petits en juillet, on est obligé de faire des temps calmes, des siestes pour les calmer parce que tu vois qu'ils sont éclatés. Ils sont éclatés. Franchement, ça fatigue. Ça fatigue les enfants, mais c'est comme ça tous les ans. Pour nous, c'est bien mais, ça veut dire qu'ils se sont dépensés pendant la journée. Du coup, c'est bien. »

### Tu ne dors pas mais tu assumes - Cédric x2

« La seule différence, c'est vrai qu'il fallait faire plus attention sur le soir parce qu'il y avait des gens quand même qui étaient à côté. Il y a des gens aussi qui habitaient, pas très loin, donc il faut faire attention aussi pour le voisinage à certaines heures, de faire attention. Bon après, quand c'est des enfants, après ils ne sont pas couchés à 2h du matin, normalement. (Rires) [...] Normalement, parce qu'ils sont forcément dans les tentes mais après, s'ils veulent discuter entre eux *et cætera* après on ne les interdit pas. De toute façon, nous, on fait un peu le couvre-feu, on fait attention vite fait qu'il n'y a personne qui soit en dehors des tentes. Après, voilà, c'est tout, on est couché. Par contre, s'il ne dort pas, le lendemain, après c'est comme on dit « *c'est pour toi* ». Comme on dit « *on assume aussi ce qu'on fait* » quoi, je veux dire « *tu fais une bêtise, tu ne veux pas dormir, ouais, mais, le lendemain, par contre, tu ne dors pas pendant une activité* » ou « *tu ne dors pas dès qu'on fait quelque chose* »

« quoi ». Non, c'était bien. »

- La courbe d'intensité

La courbe d'intensité : faut que ça redescende ! - Loïc

« Faut bien gérer son temps aussi... ne pas faire une animation qui dure trop longtemps ou pas assez longtemps... il faut gérer l'excitation... si on fait une balle aux prisonniers le soir, ça va pas être super, et on va mettre des heures à les coucher... si... donc il faut, ouais... il y a aussi la courbe d'excitation on va dire, il faut réussir à les ramener au calme à la fin donc euh... en faisant une vraie fin, pas en disant juste « *bon allez c'est fini, vous rentrez dans vos chambres !* », non ! Faut faire une vraie fin avec une... je sais pas, par exemple une cérémonie en disant « *hé ! on a eu tels points pour telle équipe, tels points pour telle équipe, bravo telle équipe...* », et... ouais, faire... faire une vraie fin quoi... pas juste dire « *voilà l'animation est finie* », non, c'est une vraie fin, on les amène quelque part (il montre), bah il faut les ramener dans l'autre sens, faut faire le chemin dans les deux sens... si on les amène du centre à je sais pas un château, et bah faut aussi les ramener du château au centre, pas juste dire « *ouais, voilà, c'est fini ! maintenant on n'est plus dans le château, on est dans le centre !* » Non ! Il faut qu'on les ramène... donc ouais... donc euh... surveiller, euh... animer, lancer l'activité... et euh... s'occuper de tout ce qui est excitation et retour... retour au calme et retour à la réalité... je pense que ouais c'est trois... trois bons points durant l'activité. [E : Et si on le fait pas ça... qu'est-ce qui peut se passer ?] Bah que les enfants n'accrochent pas... qu'ils... qu'ils veulent pas du tout se mettre à... dans l'activité... qu'ils... du coup fassent autre chose... parce que c'est un peu triste de s'être... d'avoir prévu quelque chose de... de spécial et que finalement personne n'en profite... ou euh... arriver dans une sorte de... de chaos si tous les enfants... s'agitent trop et personne les reprend et... ça devient n'importe quoi... c'est tout le monde court partout... tout le monde crie... plus personne fait ce qu'il devrait faire et... ça devient chaotique et là pour ramener au calme ça devient... très compliqué... donc ça facilite pas le travail... si on fait pas ça, ça rend tout le reste beaucoup plus... beaucoup plus compliqué en fin de compte... ça peut ouais... ça peut pourrir une soirée si finalement on gère pas et que tout le monde fait n'importe quoi et on passe la... ils vont tous se coucher à 3h du matin et on n'en peut plus quoi... donc je pense... si on veut que l'activité se passe bien pour tout le monde et que... on reste dans la... dans le planning, dans la mouvance de la journée, je pense que c'est des... des choses obligatoires... si on surveille pas les enfants et qu'il y en a un qui se blesse et que personne s'en rend compte et bah... c'est peut-être même le séjour en entier du... de l'enfant qui est remis en cause... donc il faut pas... il faut être attentif à tout ça je pense, pour que tout se passe bien... »

Temps calmes pour éviter les blessures - François

« Avec les petits, ouais [on fait des siestes]. Nous, on fait des petits maters, c'est quasiment obligatoire à part les plus grands qui sont pas obligés de les faire et les petits, moi, dans mon groupe, en tout cas, j'imposais le temps calme, pas qu'ils dorment, mais qu'ils s'allongent qu'ils se reposent. De toute façon, on a appris au BAFA, il y a un pic où vraiment l'activité qui monte et à un moment, il faut qu'elle redescende. Du coup, il faut qu'on arrive à ce pic. Moi, je ne le fais pas sur toute une journée. [...] Je divise en deux la journée pour que vraiment après manger, ils ont le droit à la salle d'activité, ça veut dire que le pic... La salle d'activité, ça veut dire ils font ce qu'ils veulent en fait, les



jeux qu'ils veulent. Ils peuvent aller dehors, à l'intérieur, faire des jeux de société, basket, foot. Donc, ça veut dire que là, souvent, ils s'activent, ils font ce qu'ils veulent du coup : sport, ... Du coup, le pic, il est souvent très en haut. Du coup, moi, avant de reprendre l'activité du midi, même si c'est ça peut être un jeu dehors où on va courir tout ça, je les oblige à redescendre en les laissant se calmer parce que sinon, ils sont fatigués. C'est là que ça s'énerve, c'est là que ça se blesse et du coup, c'est mieux de les faire s'allonger, juste s'allonger et se taire un petit peu pendant 5 minutes. Ça suffit des fois pour calmer les enfants. Et souvent, en 6-7, il y en a qui dort alors qu'ils sont en 6-7 ans. CP il y a plus la sieste, mais ils sont tellement fatigués qu'ils s'endorment. Du coup, je me dis que c'est bien de le faire. »

### 5.4.3 (8.1.1.4.3) - Mono- et multi-temporalités

#### Décalés - Charlotte

« Une journée un [animateur] pour un [enfant] du coup, après, on a des horaires un peu décalés. [...] 6h, on commence... Alors, ça dépend de quel horaire on est mais, ça fait du 6h à 19h15, pause après ça fait 19h15 – 20h30, on a une pause. [...] Quand on est de soir, on prend 20h30 – 23h30 et on termine à 23h30. [...] Quand on est le matin, on fait 6h, du coup, c'est plus tard le matin. C'est bien compliqué les horaires. On fait 6h-20h30 en général. Sinon, après, c'est 7h30 – 19h15, un truc comme ça. On reprend 20h30 jusqu'à 23h30. Et après, il y a des gens qui sont de nuit aussi, donc on fait des nuits, c'est 23h30 – 6h, mais le matin, après, on reprend à 11h, 11h30, et on finit à 23h30 le soir. [...] [Ceux qui sont de nuit, ils sont là dans les couloirs, si jamais il y a un enfant qui se lève s'il y a besoin, s'il y a un change à faire pour surveiller, pour veiller la nuit et puis être là au besoin si un enfant se réveille. En théorie, on n'est pas censé dormir, mais après on est sur des matelas. Enfin, généralement, on s'endort et on est près des portes. Donc, en général, si c'est un enfant qui se lève, tout ça, on l'entend. Après, dans l'idéal, c'est se lever la nuit, faire un petit tour, aller se recoucher. Mais en général, on dort quand même à minimum. Il y a des nuits plus ou moins agitées, donc, quand ça se passe bien, on dort. Quand ça se passe moins bien, enfin moins bien. Tout est relatif, ce n'est pas moins bien. C'est qu'il y a des enfants qui peuvent avoir des réveils nocturnes, et qui peuvent avoir des difficultés d'endormissement ou des réveils très tôt le matin aussi. Il y a des enfants qui se réveillent à 5, 6h du matin. Donc, du coup, il faut être là aussi pour eux. Puis les accompagner et être avec eux dans les chambres. Bon là, du coup, après, on fait de l'animation. On lit des histoires. S'il y a besoin de changer, on change, on reste avec eux, on chante un peu. Voilà ! Du coup, après, sur une journée, dans l'accompagnement d'un enfant, du coup, ça peut commencer à 6h. On les laisse dormir en général, s'ils dorment jusqu'à 9h30 à peu près. [...] Après, on passe au repas, en général, le midi, vers 12h15. Après le repas, on essaie de faire un temps calme quand même car il y a des enfants qui vont dans leur chambre pour se reposer, des choses comme ça. Après, on peut les emmener dehors. On a déjà installé des matelas dehors, se reposer sous un arbre, écouter un peu de musique, donc, les temps calmes. Comme on peut retrouver après le repas au centre de loisirs au final. [...] Sur le week-end, c'est très condensé. »

#### Les rythmes de la colo - Thibault

« C'est... bah par exemple, on va arrêter la journée, enfin, ça dépend le planning qu'on a... Par exemple, si on est de matin, on va faire 6h du mat', 20h30... Et si on est de soir, on se lève à 7h30,

mais on arrête à 19h15, on reprend de 20h30 à 23h30. Et si on est de nuit, on se lève à 8h, on fait 8h-20h30 et après, on fait la nuit, 23h30 à 6h. Donc du coup... tous les jours, on change de... de planning, enfin de... de statut, enfin non de... de rôle en fait, enfin... et du coup, ça fatigue quoi. Quand tu commences à 6h... (rires) Bien souvent à 6h05, il faut changer les enfants, donc, déjà toi-même, t'es pas trop réveillé... (rires) Bon puis après, la journée elle est partie, après ça, c'est bon quoi. C'est... ouais, le matin et puis à la fin de la journée, quand... tu as hâte que ta journée, elle se finisse quand t'as pas passé une très bonne journée quoi. Puis, quand la journée elle est finie, c'est bon quoi, c'est passé.[...] Parce que bah du coup, il y a des enfants qui vont se réveiller très tôt. Donc, du coup, les enfants se réveillent à 6h, bah il faut bien qu'il y ait des animateurs pour... pour qu'ils soient là... enfin pour le lever de l'enfant, pour aller l'emmener déjeuner, puis, du coup, le soir, pour quand ils s'endorment, tout le monde s'endort pas à la même heure. Il y en a... on va les mettre au lit à 20h30, à 20h35 ils dorment... il y en a on les met à 20h30, (rires) à 23h, ils ne dorment pas encore quoi. Et puis la nuit, parce que la nuit, il y a des enfants qui s... peuvent très bien se réveiller à n'importe quelle heure... et avoir besoin de nous quoi... donc un gamin qui fait un cauchemar, un gamin qui s'est fait pipi dessus, un gamin qui est tombé de son lit, ça p... enfin tout peut arriver quoi... ou un gamin qui fait juste une insomnie... donc du coup, il faut rester avec lui quoi... [...] Quand c'est... quand on est de nuit, on dort dans le couloir... à la bonne franquette ! (rires) Donc du coup, oui on dort dans les couloirs. Par contre, la personne qui est de nuit, elle reprend le lendemain à 11h quoi... ou elle est de repos. Ça dépend du type de séjour. »

### Quand les jeunes déjeunent (Courcelles) - Juliette

« Il y a euh... un animateur petit-déj tous les matins donc qui du coup sera là du début du petit-déjeuner jusqu'à la fin, jusqu'à ce que tous les enfants aient déjeuné, petit-déjeuné... Du coup c'est lui qui met en place le petit-déjeuner, qui ravitaille... qui fait... qui suit un petit peu les enfants pour qu'ils nettoient... enfin voilà... ensuite il y a un anim repas, donc un pour le midi, un pour le soir. Parce que vu que les enfants ils sont... ils ont la possibilité de manger euh... sur un temps assez... enfin sur une tranche horaire donc le midi, 12h-13h30 et le soir 19h-20h30... bah du coup il va euh... il va réguler le flux des enfants... pour... pour qu'ils puissent manger et aussi gérer euh... enfin... les animateurs aussi... que les animateurs... que le nombre d'enfants... que... que... que les animateurs mangent à peu près en même temps que les enfants, qu'il y ait pas dix animateurs à la fin, que ce soit régulé... »

### Le sécu de nuit (Courcelles) - Juliette

LE SECU DE NUIT « [...] Il y a aussi le sécu de nuit euh... donc il y en a un du côté des petits, un du côté des grands, donc c'est une personne différente... un animateur différent tous les jours qui dort dans une chambre, dans la chambre du sécu de nuit... dans le lit du sécu de nuit... et qui est bah le référent pour la nuit, donc si les enfants ont un problème la nuit il viennent réveiller cette personne et le matin ils viennent le réveiller quan... pour lui dire qu'ils sont réveillés... et ensuite le sécu de nuit va réveiller le coordo de la journée et l'animateur petit-déj pour que la journée puisse commencer. »

### Projets d'enfants à Courcelles - Juliette

« Bah du coup ici il y a... il y a... il y a quatre coins permanents on va dire qui sont toujours ouverts à la Maison de Courcelles... donc le coin « cirque », le coin « brico », le « trappeurs » et la « salle de jeux », donc des coins qui sont ouverts du matin jusqu'au soir... avec toujours un animateur présent

dans ces coins... l'animateur donc ça tourne toutes les trois-quatre heures... et donc dans ces coins, il y a pas mal de matériel... de... de... de choses à faire les enfants peuvent soit faire euh... ce qui leur plaît et proposer ce qu'ils ont envie de faire ou l'animateur peut aussi proposer je sais pas au coin « cirque » de faire des parcours, de faire un jeu autour de la danse... enfin voilà c'est... c'est ça... après à côté de ça... il va y avoir au niveau de plus activité, il va y avoir les animateurs qui une fois par jour vont proposer un évènement... moi par exemple hier, moi j'ai proposé une animation petit-déjeuner... un petit-déj disco... enfin, voilà ce que les animateurs peuvent proposer, c'est... ça peut être le matin après-midi, une veillée... c'est un peu ce qu'ils veulent... et là les enfants sont libres de participer ou pas... à côté de ça il va y avoir les projets des enfants... donc ce qui... ce qui va émerger enfin voilà de leur... de leur désir... de ce qu'ils ont envie de faire... Donc aujourd'hui par exemple il y en a ils font des crêpes... il y en a qui peuvent faire du camping... qui dorment dans un tipi, qui... enfin... en fonction de ce qu'ils veulent eux... et à côté de ça, donc plus euh... il va y avoir tous les jours... une personne qui va faire le coordo... donc là c'est une personne référente de la journée... euh qui va donc euh... pas... qui va pas vraiment bouger de la journée et qui va gérer voilà... comment on met en place... comment on va organiser les projets dans la journée... comment, enfin... c'est le référent... c'est le... c'est la casquette un petit peu... c'est celui qui porte la casquette de la journée... et à côté de ça il y a le sécu qui va permettre au coordo, qui lui va pas bouger le coordo du coup de savoir tout ce qu'il se passe dans la maison et en fonction de ce qu'il se passe d'aviser... de voir comment soit rendre un animateur disponible pour des projets ou des choses comme ça... donc le sécu il... il va à la rencontre de tous les animateurs et il va devoir enfin... rendre compte de l'attente de la maison un petit peu... voilà, euh ça donc voilà je fais un peu tous les rôles de tous les animateurs... il y a tous les jours deux animateurs qui vont en cuisine... Pour une aide-cuisine, voilà... toute la journée... il y a un animateur par matinée qui fait un peu de ménage... donc il y a déjà une personne ici qui fait le ménage mais ça vient en complément et en soutien. »

### La colo c'est s'adapter au rythme de tout le monde - Tiffanie

39« Après, je n'ai jamais tenté les colos, donc je ne sais pas la différence. Je pense qu'une colo, c'est aussi différent même du fait que tu as les enfants du matin au soir. Tu peux vivre plus à leur rythme, on va dire, que là, rien que le fait que certains tu en as qui arrivent à 10h, tu en as d'autres, ils sont là depuis 7h30. Donc forcément, l'enfant quand tu commences l'activité, il n'est pas au même rythme. Il y en a à 10h, ils sont encore endormis, puisqu'ils se lèvent, tu en as d'autres, ils sont au taquet parce qu'ils sont levés depuis longtemps, ils ont faim, ils sont ceci ou cela, c'est juste ça. C'est s'adapter au rythme de tout le monde quoi. [...] Eh bien, enfin je ne sais pas comment dire tu fais... tu t'adaptes avec chacun. Enfin, des fois, il y en a un, il arrive genre vers 10h30, 11h. Forcément, les autres, ils ont commencé l'activité, limite elle est finie. Tu lui demandes « *tu veux la faire* », vu qu'il se lève il dit « *non* ». Enfin, je ne me vois pas de le forcer à faire de la peinture, je me dis que ce serait, moi à sa place, je n'aurais pas envie qu'on m'attende, voilà quoi. Ouais c'est juste ça. »

### Steve et Omayma - Les ânes battus

Un animateur avenant nous fait visiter la première pièce en nous demandant de nous asseoir à plusieurs reprises. Nous ne le souhaitons pas. Les enfants étaient à une vingtaine dans une salle, l'un avait les yeux bandés pour taper sur un âne en papier mâché, une pinata. Nous étions plutôt

mal à l'aise de nous asseoir. Nous regardons un peu la cour du centre, un autre enfant prend la place de celui qui a les yeux bandés, les animateurs tacent les enfants agglutinés et leur reprochent à plusieurs reprises de ne pas aider par la voix celui qui doit taper sur ce qui est une piñata. L'animateur nous fait visiter une autre pièce où se trouve Steve, l'animateur que nous verrons le lendemain. Rebelote, c'est exactement la même chose qu'il s'y passe, avec davantage d'enfants.

### La double référence temporelle (Être là sans être là) - Juliette x3

« Bah après peut-être... peut-être on prend le rythme au bout d'un moment... moi à chaque fois... je crois que ça demande vraiment... vu que c'est pas un rythme habituel... ça demande euh de... mais un mois c'est trop quand même non... c'est trop ! c'est enfin... ça fait... je sais pas... je me vois pas faire un mois... je fais trois semaines déjà en août... je me dis que c'est pas mal déjà... je verrai après ces trois semaines si je me dis que un mois c'est possible mais... enfin t'es... c'est quand même moins tu... enfin tu... t'es m... tu prends jamais de temps pour toi quoi... à un moment tu te ressources pas quoi... donc évidemment, tes... ta jauge énergétique... toutes tes jauges elles sont épuisées, c'est pas un congé par semaine « *ouh !* » enfin... ça suffit pas... tu vois. ... vu que même la nuit tu travailles... enfin tu vois du coup... t'es tellement tout le temps dedans... c'est tellement intense... que... je pense c'est possible et que... il y a des personnes peut-être qui le font mais... personnellement je... je... je sais pas si je pourrais...[...] Pas trop non... enfin non, non... enfin tu... à moins que tu penses à tou... à moins que tu réfléchisses... hum en même temps que tu fais d'autres trucs avec les enfants mais... hum hum ! non c'est pas... non t'as pas le temps, tu vois par exemple euh... prendre le temps de se poser... de lire... enfin, bon à part la journée de congé mais la journée de congé t'as envie de dormir, du coup tu t'endors enfin... tu vois... le soir t'as pas le temps... À moins que tu t'en fous de te coucher à 5h du mat... mais tu vois, non... enfin non je trouve qu'on n'a pas de temps pour soi en colo... »

#### 5.4.4 (8.1.1.4.4) - Préparation et programmation

### Pas gravé dans le marbre - Tiffanie

« C'était pas une activité prévue à la base, mais vu qu'on se voyait qu'en activité manuelle ça, \* ça gérait plutôt pas mal... et bah on a dit : « *ouais, on pourrait peut-être essayer de faire ça* ». On l'avait peut-être vu autrement à la base mais on avait essayé de changer pour... [E : Du coup, vous organisez vos journées ?] Les journées... on fait les journées comme je t'ai dit 2 ou 3 mois à l'avance sauf ce que dit le directeur c'est que le planning n'est pas inscrit dans le marbre, c'est-à-dire qu'une activité même la veille, tu peux la changer. Si tu dis : « *ouais, je pense que ça va être trop compliqué pour les enfants ou ouais ça va pas les intéresser du tout* », c'est pour ça que moi avec les grands je parle des activités qu'on va faire, si ça les intéresse ou pas. Si ça les intéresse pas, on change. On peut faire un truc que vous voulez et c'est pareil avec les grands comme les petits. Si je vois que les petits font une activité que ça plaît pas ou qu'ils pensent que ça va jamais marcher ou réussir à faire tu peux la changer. C'est comme... J'avais pas prévu dans mon planning, mais ils m'en ont parlé les grands. On a des bmx que nous prêtent des... je sais plus qui, un parent, je sais plus quoi, ils nous prêtent des bmx, on en a 10. On a un terrain de bmx. Ils m'ont demandé de faire du bmx, bim un moment où il n'y a pas une grosse activité, je vais placer le truc bmx qu'on aille au bmx. Voilà. »

### 3 semaines avant : le planning - Cédric

« Bien sûr, au mois de juin, il y a des réunions d'équipe. On sait quelle tranche d'âge on a comme enfants, et il faut qu'on le... Je ne sais plus combien de temps avant, il fallait qu'on donne le planning, mais je ne vais pas dire de bêtises, au moins deux, trois semaines avant. En gros, on savait... c'est 4 ou 5 semaines, et donc, pour chacune demi-journée, on devait le matin faire une activité, voilà, des choses comme ça. Mais ça, on devait après transmettre ça à la directrice de centre. Comme ça, les parents, ils savaient ce qu'on allait faire, puis, les activités proposées. On n'essayait pas de pas faire la même chose. Si moi, je faisais une activité sportive, ma collègue ne faisait pas une activité sportive. On essayait aussi de se mettre d'accord, ce qui est tout à fait normal parce que sinon ce n'est pas logique. Donc, voilà, si je faisais une activité manuelle, elle faisait une activité sportive ou chose comme ça. Donc voilà, c'est oui, ça c'est prévu à l'avance, c'est prévu, allez, 3 semaines, un mois à l'avance. On fait une réunion d'une journée, au moins, on sait quel groupe on a, on essayait de trouver l'activité. »

### De la volonté de s'adapter aux enfants - Alice x3

9 « En général, on faisait un grand planning des quinze jours et on mettait dans des cases, des grands jeux, des temps de discussion, des temps d'activités manuelles, mais... et des temps libres aussi, enfin des plages libres. Après, on se mettait dessus par binôme pour l'organiser, pour des trucs qui nous demandent un peu plus de... les jeux de piste par exemple qui demandent un peu plus d'organisation, après les trucs des grands jeux qui ne demandent pas forcément... Mais, il y avait toujours un référent. [...] Et puis aussi, après, même en faisant ça, on a quand même... je pense que le plus gros de la préparation, il se fait la veille, il se fait le soir avant d'aller se coucher. (rires) C'est ce qui est fat... enfin, c'est ce qui est fatigant mais en même temps, ce sont aussi des bons souvenirs. Il est une heure ou à deux heures du mat', on vient de faire la réunion, et puis, on doit préparer les trucs pour le lendemain, et du coup (rires)... bah c'est parti quoi ! On y va, du coup, c'est toujours un peu plus dur de se réveiller le lendemain, mais puis après, ça se fait aussi sur les temps de, un peu de pause, pendant... quand on a le temps. Je pense, on n'est pas les rois des organisations, on n'est pas rois des trucs très carrés, très organisés et tout ça. Mais il y a quand même beaucoup de choses qui se font la veille. Et puis, ça peut aussi changer... « on a prévu un truc, mais il fait moche ». Du coup, on a juste à improviser sur autre chose. [...] Je me souviens. C'est aussi forcément, on est fatigué. Du coup, avec la fatigue, il y a des moments où on est plus irritable, mais il y a aussi des moments où on peut être plus, enfin, je ne sais pas. À part la fatigue, on rigole plus facilement et tout ça. Du coup, c'est là aussi où on part un peu plus dans des trucs improvisés. Et souvent, en plus, on n'est jamais tout seul en fait pour préparer ces trucs-là, parce que quand il y a les deux référents qui ont plein de trucs à faire pour le lendemain, du coup, tous les autres les aident. Et ce sont des moments aussi où on se retrouve entre animateurs, et au final, enfin, dans les camps, il n'y a pas... enfin, c'est rare, c'est le soir, en fait, où on ne se retrouve qu'entre animateurs parce qu'il y a toujours les enfants qui sont là. Mais ce sont des bons moments aussi à partager ensemble. Ça ressoude l'équipe. Ce n'est pas du travail. On prépare et puis voilà. Oui, ce sont des bons moments, c'est une ambiance en fait. Je ne sais pas, il est tard, c'est la nuit, puis on prépare des cartons, des trucs. C'est rigolo, avant d'aller se coucher aussi, non j'aimais bien ces moments-là. Puis, il y avait aussi, enfin, avant de préparer en général on fait une réunion, puis on fait aussi le cinquième. [...] Le cinquième, c'est le cinquième repas de la journée pour les animateurs, après le dîner. Il y a le petit déjeuner, le déjeuner, le goûter, le dîner et le cinquième

repas. Et du coup, en fait, pendant la réunion, on mange ce qu'on a envie. C'est souvent du sucré, du salé, des bonbons, pâté, pain, ça peut aller du tout au, oui, c'est large. Mais du coup, oui, ce sont des bons moments et ça rend le truc un peu plus convivial aussi. Parce que, du coup, on mange mais on rigole. Oui, ça rend les réunions plus... parce que c'est vrai des fois faire des réunions à minuit une heure, tu es déjà fatigué, ce n'est pas forcément facile. Mais au final je n'ai pas de souvenir de réunion chiant, enfin, parce que du coup c'est l'ambiance qui prend le dessus. »

### Quelles seront nos vacances ? - Omayma x2

« Bah déjà c'est le plaisir, qu'ils aient le plaisir... bah déjà qu'ils soient heureux de venir, enfin contents de venir au centre... qu'il tire pas la tronche le matin quand il vient au centre, qu'il pleure pas « *non ! maman, je veux pas y aller* », moi mes enfants, j'essaye... enfin mon groupe avec mon collègue, quand on voit ils courent dans notre salle, ils sont contents de nous voir, ils sont... tout de suite ils vont voir le planning, déjà ça pour moi c'est qu'ils passent de bonnes vacances... »

### Incertitudes et certitudes - Indra x4

« Bah quand je peux faire confiance au groupe de jeunes, je pense, et à l'équipe d'animation aussi. Quand tu sais que c'est une équipe qui tient la route et qui sait à peu près s'adapter à plein de situations, bah voilà. Après c'étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d'animation, tu es une équipe, donc, ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l'aise les uns les autres ou... [E : Et de l'incertitude dans l'animation, il y en a ?] Tout le temps ! Bah des fois, tu peux avoir préparé l'animation pendant trois jours et tu n'es jamais sûr que ça va prendre, enfin que le groupe, il va accrocher. Enfin, il n'y a rien que ça, puis, du coup sur la météo... Tu peux avoir quelqu'un qui peut se blesser, ou même... en jouant au foot dans le sable. Je pense qu'il y a plus d'incertitude que de certitudes dans l'animation. (rires) »

### La permanence du risque - Loïc

« Le risque est... le risque est vraiment partout, même quand on est bien préparés, donc... en fait... pfff quasiment toute activité peut être... peut être un risque en fait. Il peut arriver tout et n'importe quoi, à n'importe quel moment... même la nuit, pendant qu'on dort il y a des gosses qui peuvent partir et faire n'importe quoi dans le camp ou partir tout simplement... s'en aller. Ouais... même quand on dort c'est... c'est un risque en fait. »

### Préparation de l'activité : Pas de règles, plus de risques - François

« Justement les conditions, c'est si t'as pas de règles. Si tu poses une activité, tu dis : « *allez, faites la !* », si tu poses pas les règles comment il faut faire, c'est là qu'il y a le plus de risque de se faire mal quoi. »

### Préparer de façon inamovible - Laurie x3

« Dans le sens où là, enfin par rapport aux colos, j'ai un organisme qui fait vachement gaffe à l'animateur, c'est-à-dire qu'on n'a pas le droit... enfin pour une colo c'est assez rare on n'a pas le droit de se coucher au-delà de minuit. [...] Ça c'est à Maraut-le-petit. Mais les colos après, c'est... enfin l'organisme en lui-même est à Maraut-le-petit... mais sinon les colos là j'en fais une à Cloque-sur-Mer avec cet organisme-là... pendant les vacances. Et ou enfin l'animateur doit être couché à telle heure,

les réunions ne doivent pas dépasser le temps. Toutes nos activités qu'on fait pendant les 15 jours doivent être prêtes à l'avance, c'est-à-dire que quand on arrive en colo, toutes nos activités sont préparées, on n'a plus le droit d'y revenir dessus. Donc, ça des fois, c'est un peu dérangeant dans le sens où il faut tout prévoir à l'avance et que le soir en réunion, eh bien, on fait le bilan de la journée après on va coucher. »

### Préparer en s'accommodant - Alice x3

« En général, on faisait un grand planning des quinze jours et on mettait dans des cases, des grands jeux, des temps de discussion, des temps d'activités manuelles, mais... et des temps libres aussi, enfin des plages libres. Après, on se mettait dessus par binôme pour l'organiser, pour des trucs qui nous demandent un peu plus de... les jeux de piste par exemple qui demandent un peu plus d'organisation, après les trucs des grands jeux qui ne demandent pas forcément... Mais, il y avait toujours un référent. [...] Et puis aussi, après, même en faisant ça, on a quand même... je pense que le plus gros de la préparation, il se fait la veille, il se fait le soir avant d'aller se coucher. (rires) C'est ce qui est fat... enfin, c'est ce qui est fatigant mais en même temps, ce sont aussi des bons souvenirs. Il est une heure ou à deux heures du mat', on vient de faire la réunion, et puis, on doit préparer les trucs pour le lendemain, et du coup (rires)... bah c'est parti quoi ! On y va, du coup, c'est toujours un peu plus dur de se réveiller le lendemain, mais puis après, ça se fait aussi sur les temps de, un peu de pause, pendant... quand on a le temps. Je pense, on n'est pas les rois des organisations, on n'est pas rois des trucs très carrés, très organisés et tout ça. Mais il y a quand même beaucoup de choses qui se font la veille. Et puis, ça peut aussi changer... « *on a prévu un truc, mais il fait moche* ». Du coup, on a juste à improviser sur autre chose. [...] Je me souviens. C'est aussi forcément, on est fatigué. Du coup, avec la fatigue, il y a des moments où on est plus irritable, mais il y a aussi des moments où on peut être plus, enfin, je ne sais pas. À part la fatigue, on rigole plus facilement et tout ça. Du coup, c'est là aussi où on part un peu plus dans des trucs improvisés. Et souvent, en plus, on n'est jamais tout seul en fait pour préparer ces trucs-là, parce que quand il y a les deux référents qui ont plein de trucs à faire pour le lendemain, du coup, tous les autres les aident. Et ce sont des moments aussi où on se retrouve entre animateurs, et au final, enfin, dans les camps, il n'y a pas... enfin, c'est rare, c'est le soir, en fait, où on ne se retrouve qu'entre animateurs parce qu'il y a toujours les enfants qui sont là. Mais ce sont des bons moments aussi à partager ensemble. Ça ressoude l'équipe. Ce n'est pas du travail. On prépare et puis voilà. Oui, ce sont des bons moments, c'est une ambiance en fait. Je ne sais pas, il est tard, c'est la nuit, puis on prépare des cartons, des trucs. C'est rigolo, avant d'aller se coucher aussi, non j'aimais bien ces moments-là. Puis, il y avait aussi, enfin, avant de préparer en général on fait une réunion, puis on fait aussi le cinquième. [...] Le cinquième, c'est le cinquième repas de la journée pour les animateurs, après le dîner. Il y a le petit déjeuner, le déjeuner, le goûter, le dîner et le cinquième repas. Et du coup, en fait, pendant la réunion, on mange ce qu'on a envie. C'est souvent du sucré, du salé, des bonbons, pâté, pain, ça peut aller du tout au, oui, c'est large. Mais du coup, oui, ce sont des bons moments et ça rend le truc un peu plus convivial aussi. Parce que, du coup, on mange mais on rigole. Oui, ça rend les réunions plus... parce que c'est vrai des fois faire des réunions à minuit une heure, tu es déjà fatigué, ce n'est pas forcément facile. Mais au final je n'ai pas de souvenir de réunion chiante, enfin, parce que du coup c'est l'ambiance qui prend le dessus. »

## En crise de temps pour préparer un jeu - Axelle

« Bah je dirais surtout quand on me demande de préparer un grand jeu la veille pour le lendemain. Là je trouve qu'on me fait un peu trop confiance quoi, enfin... Je sais pas si c'est de la confiance mais... Voilà quoi. Enfin. Je veux dire... après au niveau des enf..., enfin, dans l'encadrement des enfants non, je trouve pas. Parce qu'à chaque fois qu'on a fait sortie *et cætera*, on était deux. Euh après ouais. Là pour le coup que je vous disais tout à l'heure le fait de me mettre... Parce qu'en fait j'ai remplacé quelqu'un. La première que j'ai fait la colo, c'est donc le premier mois... juillet j'ai fait le centre de loisirs, j'ai été prise en tant qu'animatrice BAFA, quoi normal, et en fait le deuxième mois c'est parce que l'animatrice de la colo est partie, donc ils m'ont dit « *bah Axelle est-ce que tu veux faire...* », parce que je suis assez dynamique machin *et cætera*, donc ils se sont dit pourquoi pas. Et là je me suis dit quand même à 17 ans et demi euh... ils ont pas peur quoi, enfin je vais dire, en sachant qu'il y en a ils ont 17 ans euh. Après voilà quoi (rires). Sinon j'ai pas d'exemple... [E : Donc c'est arrivé l'histoire du grand jeu la veille ?] Ah oui, c'est arrivé oui ! [...] Ba en fait j'avais déjà... C'était une préparation d'olympiades, mais je l'avais déjà fait, donc bon. Ça s'est fait voilà quoi. Je me suis dit ils exagèrent quoi. Enfin... ils savent pas que je l'ai déjà fait ça ! Heureusement que je l'avais déjà fait quoi. Sinon je sais pas comment bah... je me serais débrouillée quoi, mais bon... Voilà quoi... »

## Nécessité d'une préparation conséquente et travail dans l'urgence - Cédric x2

« Pour les grands jeux, c'est plus long, c'est plus long à préparer bien sûr. Pas plus compliqué, c'est plutôt en termes de temps\* c'est plutôt... Parce que des fois, on a des pauses un peu décalées, ou des choses comme ça, c'est plutôt... c'est pour ça qu'il faut bien planifier avant, des choses comme ça, c'est plutôt sur la préparation, c'est plutôt sur le temps. [E : Oui, c'est ça qui joue ici. Ça joue sur la préparation de temps que vous avez alors ?] Ouais, des fois, si on anticipe, on essaye de préparer peut-être une journée avant. Des fois, tu as fait 3 semaines, tu es fatigué, tu dis que tu feras ça le lendemain. Et après, le lendemain, tu fais sur la rapidité, tu es un peu énervé, tu ne trouves pas tel, tel, tel matériel *et cætera*. Donc, tu stresses un petit peu, c'est plutôt faire un peu de la dernière minute. [E : Oui, ok ! Et tu dis « *tu es un peu fatigué* » ça c'est l'animation, c'est...] Ouais, bien sûr ! Puis, bon, après, il ne faut pas qu'à côté, on fasse... voilà, en dehors du travail, faire des soirées dans la semaine *et cætera*, parce qu'après le lendemain, c'est assez chargé quoi, pas assez chargé, après ça dépend. Mais je veux dire, c'est quand même voilà, il faut être dynamique quoi on va dire ça. Donc, c'est ça aussi. Des fois, on commence super tôt si on fait l'accueil le matin à 7h30, c'est ça aussi. C'est pour ça qu'il faut faire voilà, il faut faire attention ouais, il faut faire attention. C'est plutôt à la fin du mois où c'est plutôt difficile. C'est forcément les heures que tu n'as pas dormi avant, eh bien, tu ne les récupères pas après quoi, je veux dire. »

## Thèmes et objectifs opérationnels - Dimitri x3

« Voilà, c'est notre cahier, en fait... hop ! ça bah... ça c'est ce qu'on prépare en réunion... c'est le planning qu'on prépare... : Donc c'est un brouillon, hein... c'est vraiment... c'est pas... hop ! voilà ! des petites feuilles... hop ! voilà... voilà... et en fait dans le projet pédagogique, on a des objectifs à respecter... par exemple, là c'est la direction qui a choisi, par exemple « sensibiliser et initier les enfants aux arts de la rue », « diversifier, développer leurs moyens d'expression », « contribuer à leur activité artistique tout en favorisant l'épanouissement ». Et nous... de ce qu'on... on va devoir faire des objectifs opérationnels, sur le terrain au... en faisant des activités... par exemple, c'est euh... « être capable de citer des arts de la rue », « être capable de faire des activités manuelles en rapport avec



thème », « être capable d'être autonomes sur les activités en rapport avec le matériel... »... tu vois des... des choses comme ça... voilà, en gros un pédagogique... un projet pédagogique, c'est ça en fait...[...] [Donc, ça... les objectifs pédagogiques c'est la direction et opérationnels] ça c'est nous, oui... c'est nous qui devons les trouver... »

### Temporalité de la construction du centre - Maëva

« Je fais partie du Conseil de Maison, depuis septembre [...], j'[y]ai travaillé sur le développement durable. »

[...] « C'est un peu l'entre-deux entre le Conseil d'Administration et quand on est juste animateur [...] ça permet de pouvoir apporter à travers ton expérience de nouvelles choses à la Maison de Courcelles en fonction de ce qu'on a vécu et de ce qu'on va vivre... C'est pour ça que là ça m'a fait plaisir de retravailler ici... enfin... après avoir travaillé dessus toute l'année... en réunion... on a essayé de remettre des choses en place, là les voir se mettre en place en fait... c'est intéressant... On se retrouve [...] certains week-ends par-ci par-là, [...] cinq dans l'année... on se retrouve, tous ceux qui se sont engagés dedans, et on se répartit les tâches par groupe [...] On peut tester nous-mêmes avant de tester sur les enfants. C'est une réflexion en fait... c'est des week-ends qui permettent la réflexion... et d'avancer et puis de faire avancer avec ceux qui sont dedans, qui y travaillent. »

### Un peu d'impro ! - Laurie

« Mais après l'incertitude, des fois dans mes jeux, la dramatisation, ça sera totalement de l'improvisation, j'y vais comme ça. Ouais. Je sais quel personnage je suis, mais après, qu'est-ce que je dis, qu'est-ce que je fais. Des fois, ça m'arrive que « *eh bien, vas-y, j'y vais comme ça, on verra bien* ». Je ne prépare jamais ce que je vais dire. C'est toujours ouais. Pour la dramatisation, je trouve ce qui marche mieux, enfin, peut-être pas dans tous les cas, mais ce qui marche mieux c'est l'improvisation. Quand c'est trop préparé, quand c'est trop... tu dois réciter ou j'en sais rien, tu... c'est le meilleur moyen de se planter. Pour moi oui. Pour ça je laisse mon imagination parler le jour-même. Voilà ! C'est vraiment de l'improvisation. Après, on sait le jeu, on sait ce qu'ils veulent faire dans le jeu. Donc, quel est le but de ce jeu ? Mais après, par exemple... Après c'est... on sait que, genre je ne sais pas, on doit faire genre « *on se dispute ou autre* » mais je n'irais pas jusqu'à préparer mon texte « *je vais te dire ça, tu vas me répondre ça ou autre* ». Généralement, on parle surtout de « *eh bien, voilà, ils vont devoir faire ça* ». Nous, il va falloir qu'on essaye à les amener à ça. Et puis après on voit, on voit comment ça se déroule. Puis, si ce n'est pas assez clair, ça c'est dommage, mais on leur explique quoi. [E : Oui, oui. Vous leur expliquez comment alors ?] Tout en restant dans le personnage, mais... Eh bien, du coup on sera amené à leur dire « *il va falloir faire ça, ça, ça* » mais ça sera moins dans la dramatisation, si l'impro est ratée. Après, ça peut arriver que l'impro soit totalement ratée et que voilà ! »

### Essayer c'est moins risquer (Quand l'essai devient modèle) - François x2

« Non... Après il y a pas trop de risques à prendre. [...] Franchement, comme ça, je vois pas du tout de prise de risque. Non, c'est assez contrôlé en fait vu qu'on sait déjà à l'avance ce qu'on fait, bah il n'y a pas de prise de risque ou encore comme je disais tout à l'heure, une activité que tu connais pas, que tu maîtrises pas, là ça pourrait être un risque pour toi parce qu'imagines, tu sais pas utiliser une scie sauteuse ou un truc comme ça et ton directeur t'impose cette activité-là, toi-même tu peux te blesser. [...] Et du coup, les enfants aussi peuvent se blesser, mais là, c'est des trucs qu'on a choisis nous-même, même si c'est un truc que t'as jamais fait, t'as déjà regardé comment il faut le faire et

souvent notre directeur, il nous dit de l'essayer avant. Du coup, c'est des trucs que t'essaies avant et que tu dis : « *ouais, c'est bon, j'ai réussi à le faire, c'est bon* ». Il y a plus de risque, voilà. De toute façon, je pense que si tu fais une activité où toi-même déjà tu appréhendes, les enfants, ils seront pas dedans. Voilà, s'ils sentent que toi t'es pas dedans, les autres, ils seront pas dedans non plus. [E : D'accord et quand tu la prépares ou quand tu la fais avant tu... c'est pas le cas ?] Bah si par exemple on fait une activité manuelle. [...] Une activité manuelle, moi, j'aime bien, c'est la faire comme si c'était un enfant qui la faisait. Comme ça, avant de la faire il voit déjà le résultat. Donc, ça veut dire, je m'applique, je la décore, je la fais vraiment le mieux possible même si c'est plus rapidement fait, j'aurais pu la faire mieux, mais je la décore quand même tout ça, nanana, je la colorie tout ça et je la fais vraiment comme si c'était un enfant qui devait la faire. Comme ça, ils voient le résultat et souvent, vu que c'est un adulte qui l'a fait et que souvent, c'est bien fait, ils vont dire : « *ah oui, moi j'ai envie d'avoir la même chose* ». Après le problème avec ça, enfin problème entre guillemets, c'est que quand tu fais un modèle, il y a beaucoup d'enfants qui copient ton modèle. Du coup, c'est pas personnel, genre une fois j'avais fait un truc, je ne sais plus ce que c'était, un blason, c'était l'année dernière, un blason, un truc tout bidon. J'avais fait un blason, je l'avais coupé dans du carton tout ça j'avais fait un drapeau de la France dessus et j'avais dit d'écrire leur nom, chacun leur nom, tout ça. Ils tous écrit leur nom. Ensuite, j'ai coupé le blason d'une façon un peu plus différente. Par contre, ils ont fait tous le drapeau de la France quasiment, parce que voilà, ça faisait bien sur le mien. Du coup, ils ont dit : « *moi je fais ça* » et ils ont tous fait ça. Après, c'est pas très grave, mais voilà, c'est mieux quand c'est personnel, mais voilà ça veut dire qu'ils ont vu le modèle, ils se sont dit c'est bien fait, puis ils se sont tous mis dedans et ils ont refait la même chose, mais au moins, il y avait leur prénom, c'était personnel. [E : Et tu t'attendais pas à ce qu'ils fassent ?] Je m'attendais pas. Ça m'est déjà arrivé que 2-3 enfants le fassent, mais là, ça m'a plus choqué l'année dernière, parce qu'il a vraiment presque la moitié du groupe, après c'était le blason plus pour les trucs, c'était les châteaux-forts tout ça, le château-fort c'est plus la France tout ça. Du coup, c'est peut-être pour ça qu'ils ont fait les drapeaux plus... »

### Le Topoi ou l'incontournable Koh lanta1 - Mélanie

« Euh là cette semaine, on a eu un intercentre avec le centre aéré de la ville de, pas loin, Grovillers. Donc, les enfants étaient contents, enfin au début ils étaient un petit peu, on se demandait où ils étaient, qui étaient ces enfants, mais très vite on se mélange et puis on fait des jeux foot et *cætera*, puis ils ont fait là-bas aussi un Koh Lanta, même s'ils ont préféré le nôtre (rires)\*. Ouais, en fait, on s'est pas concerté et l'autre équipe avait prévu de faire un Koh Lanta donc voilà. Ça leur a plu. »

### Le Topoi ou l'incontournable Koh lanta2 - Mélanie

« Oula quelque chose de marquant. Hum, je pense que pour cette année, enfin par exemple, ça... je dois dire vraiment que pour cette année, ça a été le seul grand jeu qu'on a fait du mois... parce qu'il a été bien préparé. Les enfants ont vraiment adoré et je trouve qu'il a été... il était bien placé en milieu de mois, comme ça, ça a permis de vraiment... regrouper même l'équipe d'animation et les enfants franchement, ils ont... ils y ont vu que du feu.\* Ouais, parce qu'on leur a fait un Koh Lanta et il y a une collègue qui était cachée, puis on a fait semblant d'appeler Denis Brognard... et les enfants ils y ont cru et puis 10 minutes, il y avait un hélico qui nous passait au-dessus. Ils disaient tous : « *ah* »

*Denis Brognard, il passe* ». Enfin, ils étaient vraiment à fond dedans quoi. Franchement, c'était super bien. »

[...] « Un grand jeu, bah là c'était vraiment une journée à thème, c'est-à-dire qu'on a prévu vraiment toute la journée sur Koh Lanta, ce qui fait que nous, les animateurs, on est venus déguisés en aventuriers. Les matins, on a fait des équipes et le matin, ils devaient faire un cri de guerre, un nom d'équipe et faire leur totem avec une boîte imposée avec un matériel dedans. Ils devaient se débrouiller avec pour faire un totem, ensuite présenter à tout le monde. Après, tout le monde va à la cantine et l'après-midi, vraiment, grand jeu, donc différents stands tenus par des animateurs et ils tournaient comme ça de stand en stand. Ils avaient un but, le matin, bon les animatrices sont arrivées en disant qu'ils, enfin c'était pour sélectionner la meilleure équipe pour aller à Koh Lanta Kids. Donc, ils étaient tous au taquet et d'un seul coup, il y avait eu un chamboulement le midi\*, il y a un fermier qui est arrivé avec les deux aventurières prisonnières. Il leur a dit : « *vous devez les libérer et pour ça vous devez collecter du riz, si vous atteignez la limite, vous gagnez quoi* ». Donc, pour avoir un but *et cætera*, ils étaient tous au taquet et finalement, ça a été libéré et c'est pas grave. Finalement, ils étaient super contents de la journée parce qu'ils ont libéré les aventurières et maintenant, ils croient tous que tous les animateurs ont fait Koh Lanta déjà. Oui, on a tous fait. Ils nous ont tous vus à la télé. Ah oui. Ils sont persuadés (rires). [E : Et c'est pas vrai ?] Non... peut-être qu'ici, on va peut-être installer des poteaux devant, mais non, on l'a pas fait. [E : Et ces stands-là, c'était quoi ? Quelques exemples ?] Bah moi, je sais que je tenais un stand de quizz sur la nature. Donc, je leur posais des petites questions, en fonction de bonnes réponses, je donnais telle ou telle quantité de riz. A côté, ils faisaient des petits drapeaux pour leur équipe et pour eux-mêmes.\* Je sais qu'il y avait des parcours. Donc, il y avait un parcours, je crois, d'agilité, il y avait un coin où il y avait l'aigle aveugle, un truc comme ça, où le coéquipier va le guider, il y avait un parcours avec de l'eau, avec des gobelets percés à faire un parcours et atteindre des niveaux dans les seaux d'eau. Il y avait un jeu avec des espèces de seaux, ils devaient mettre leurs mains dedans et deviner ce que c'était, enfin il y avait. De toute façon, on était à peu près 15 animateurs au moins, 3 qui faisaient la drama. Donc, il y avait à peu près 12 stands. Donc, ils tournaient comme ça, 5 minutes par stand, *et cætera*. Donc, ça a duré une heure le grand jeu. Donc, ça s'est passé comme ça. [E : Et toi, c'était un quizz sur la nature alors ?] Oui. En fait, je suis arrivée le mardi, j'ai vu d'un seul coup qu'il y avait un grand jeu. Moi, je savais qu'il y avait une journée à thème, mais en fait, j'étais de péri, on m'avait pas dit. Donc, je suis arrivée le mardi et là je vois : « *il faut faire un grand jeu, il faut savoir ce qu'on va faire, il faut faire une affiche et cætera* ». Donc, sur le coup, j'ai dit : « *ok* ». Donc, je me suis dit un quizz ça va, c'est pas compliqué, c'est pas difficile à mettre en place, j'ai trouvé des questions assez adaptées à leur âge, j'avais fait plus des questions, on va dire entre guillemets, plus difficiles pour les primaires et plus faciles pour les maters... et euh voilà, après, mon affiche, je l'avais faite la veille au soir, donc non franchement j'avais... je m'étais débrouillée comme je pouvais, il y avait pas de souci là-dessus et apparemment, tout a bien plu à la direction. Donc, c'est impec. »\*

### Koh lanta3, ça tâche - Mélanie

« Bah oui ça arrive... ou tâché par de l'herbe, enfin bref... mais après bon, il y a des enfants, il y a une petite, elle était venue me voir, ça c'était l'année dernière, venue me voir pour me dire que la salopette était achetée de ce week-end et les baskets de la veille... Donc on s'est dit, mais on est dans un centre aéré, surtout à ce moment-là qu'on faisait Koh Lanta avec un autre centre aéré. Donc, bah elle avait mis de l'herbe partout sur sa salopette, parce que forcément ils les faisaient ramper dans l'herbe *et cætera*, et le papa, le soir, est venu vraiment nous crier dessus pour nous dire en gros qu'on

allait payer le pressing pour les vêtements de sa fille quoi, alors qu'on avait dit, surtout qu'il nous a dit qu'il n'était pas au courant alors que... quand même... on fait vraiment des grandes affiches, des grands plannings, avec tout ce qui fait. Il va nous dire : « *non, j'étais pas au courant* »... de mauvaise foi, qui ne reconnaît pas ses torts, enfin bref. Sur ce coup-là, c'est pas grave, on a appelé la direction, On lui a dit : « *là, il y a un problème avec le papa et cætera* ». Après, le problème a été réglé, il a enlevé sa fille du centre aéré jusqu'à la fin. »

#### Koh lanta4 : Des aventuriers ? - Dimitri

« On a fait aussi dans le mois... on a fait un... bah regarde (il montre le cahier) vendredi 21 juillet, on a fait une journée à thème Koh Lanta... C'est à dire que c'est... toute la journée on était... on était déguisés... pas toute la journée que l'après-midi... et en fait le thème de la journée c'était Koh Lanta... donc le matin ils devaient faire le totem... avec un cri de guerre et un nom d'équipe... donc là c'est le matin et l'après-midi on a fait des stands... on a fait douze stands avec douze animateurs dessus... et c'ét... c'était des mini épreuves... donc voilà, les enfants ils étaient... et il y avait une dramati... il y avait une dramati aussi... faite par les stagiaires... genre... là c'était « *ouais donnez-moi du blé, pour sauver les aventuriers* » puis les... les gamins ils y croyaient et tout... on voit qu'ils é... ils étaient vraiment chaud patate pour le faire quoi ! (rires) ... ils étaient chauds, puis nous aussi du coup alors... on s'est donnés à fond, et c'était... c'était cool donc euh... fait marquant c'est « camping » et « journée à thème ». »

#### Koh lanta5 : les épreuves - Quentin

« La déco, ouais... et puis après on s'a... on essaye de faire aussi nos activités par rapport à notre thème quoi... Koh Lanta c'est la plage... les îles, donc voilà. Les gran... les moyens, c'est... c'est euh... plage et tout, aussi... et puis les petits bé c'est... eux c'est tout ça quoi... [E : D'accord... et c'est sur toutes les activités ou certaines seulement ?] Certaines... »

[...] « Les grands ils ont de 9 à 12 ans. [...] Euh bah j'ai fait... on leur fait des grands jeux, par exemple des Koh Lanta, parce que... niveau physique, ils commencent à se développer... »

[...] « Moi je fais un grand jeu pour... pour tout le mois par exemple... je fais un Koh Lanta, je fais des équipes, comme là ils vont chercher leur... former leurs équipes, entre guillemets sous forme de jeu... ... et après au quo... au quotidien je ferai une épreuve, pour à la fin... les récompenser quoi. [E : Donc c'est transversal ça, un peu ?] Ouais... Oui, c'est pas... t'es pas obligé de le faire, mais certains animateurs aiment bien le faire quoi... Je sais que moi, un jeu pour tout... tout le mois, au moins c'est la compétition chaque jour on fait un petit truc et puis ça repart quoi. »

[...] « [E : (rires) Ouais, et euh... tu parlais de Koh Lanta c'est quoi exactement ?] Bah après c'est t... c'est mon grand jeu du mois, c'est tu choisis de faire un grand jeu pour le mois, après t'inventes... [...] Mon Koh Lanta... ? C'est deux équipes... Bé c'est le Koh Lanta de la télé ! C'est euh... Ils sont sur une île... et pis t'as deux équipes, ils font des épreuves, chaque jour t'en élimines un, et puis pour qu'il y en ait plus qu'un. Mais nous ce qu'on fait c'est qu'on n'élimine pas d'enfants... C'est des épreuves, on oppose les deux équipes... il y en a qui gagne, elle marque tel nombre de points et à la fin on fait un classement et puis on récompense les deux équipes... on ne fait pas qu'une équipe, on récompense les deux... et puis, on donne des fois des médailles, et puis après on donne des bonbons, mais à tout le monde quoi... pas de... bah en fait il y a pas de gagnant... ils auront pas de gagnant, c'est juste pour le mois... faire la compétition quoi... [E : Ah ouais, ouais. Et c'est quoi comme genre de... d'épreuve ?] D'épreuve ? Bah par exemple, aujourd'hui on fait course d'orientation... Après on fait des... on fait...

on fait un relais je crois, mais avec des poids, pour rigoler... après on peut faire les poteaux, c'est rester en équilibre sur un poteau... parcours du combattant... euh... des seaux dans de la g... avec de la boue, puis ils doivent trouver des trucs... des trucs comme ça quoi. [E : Ouais. Ça va ils aiment bien ?] Bah on verra ça après... mais généralement des jeux comme ça ils sont à fond dedans quoi... compétition souvent c'est... c'est bon, c'est gagné...\* [E : Ouais, ils sont partants ?!...] Ouais... tant que tu peux taquiner le copain... après il y a des mauvais joueurs, mais voilà quoi... c'est... c'est l'animation c'est ça ! Après tu ... t'es pas obligé de faire ton Koh Lanta, tu fais... tu prends une idée, par exemple... l'année dernière j'avais pris « le cinéma ». »

## Le Topoi ou l'incontournable Koh lanta6 - Laurie

« Après, il y en a une qui fait un Koh Lanta géant. Donc, toutes les semaines, il y a une épreuve par équipe. »

### 5.4.5 (8.1.1.4.5) - Crises

#### Moments de crise - Thibault x2

« Bah c'est les coups, enfin... l'ac... l'action physique, c'est enfin... enfin... non... ouais, si ! Bah du coup, ouais, si, enfin... enfin des risques du coup, oui, c'... Enfin, c'est de jamais perdre son sang-froid devant un enfant quoi en fait. C'est ça quoi ! [E : Ouais. C'est quoi perdre son sang-froid ?] Bah du coup, enfin... être submergé un peu par la situation et puis faire des choses qui sont pas à faire quoi... enfin, par exemple je pense à mettre une claque ou bousculer un enfant ou... Ça du coup, ouais c'est pas envisageable du tout quoi. [E : Hum, hum. Hum, hum. Et pourquoi on le ferait ?] Bah parce qu'il y a... enfin... il y a des personnes qui peuvent se sentir... ouais, submergées par une a... de l'arrogance ou de l'insolence ou... Donc du coup, oui. Ou à la SATED, ça peut être un gamin en crise qui... nous met une claque et puis... enfin... ça c'est jamais arrivé et je pense que ça n'arrivera jamais, mais bon... j'espère... Un animateur qui... qui comme un réflexe, il lui en remettrait une quoi, enfin... [E : Hum, hum. Hum, hum. Et c'est quoi une crise ?] Bah c'est un enfant qui s'énerve, qui est frustré et qui peut être violent envers lui-même et envers nous-mêmes quoi... ou qui va pas bien, ou qui est malade, ou bien qu'il y a un truc qui ne va pas ou... ou qui a pas compris ce qu'on... ou on le comprend pas ou il nous comprend pas, ou...Ça peut être ça... dû à plusieurs choses quoi. [E : Oui. Et ça, ça peut suffire à déclencher une crise ?] [...] Ah si le... le... l'enfant il fait une demande, enfin, il veut un truc et qu'on n'est pas... qu'on n'a pas compris ce qu'il voulait et tout ça, oui, ça peut... ça peut vite partir en... en crise ! (rires) [E : Hum, hum. Et on fait quoi alors, quand c'est comme ça ?] On le change de pièce, enfin du coup on l'isole un peu des autres enfants ou... on essaye de... de lui parler d'autre chose, enfin de focaliser son attention sur autre chose et puis... et puis le... le faire changer d'environnement quoi... et se protéger et le protéger aussi parce qu'il peut... ça peut vite... il peut vite se blesser et nous blesser quoi. [...] Oui. Ça arrive, enfin... Un enfant, par exemple, qui est en colère et qui va se taper la tête par terre et qui va enfin s... presque s'ouvrir le crâne, du coup hein... c'est à nous d'être vigilant, de... si on sait qu'il fait ça en moment de crise, bah c'est à nous de tout de suite intervenir. Et puis, après nous on a déjà eu des coups, mais... [...] bah des morsures, des... des coups de poing, mais après, enfin voilà... Nous, on est capable de prendre sur nous quoi. »

### Stratagèmes et anticipation - Thibault x3

« Donc voilà... mais après, donc il y a toujours les situations où un enfant peut être en crise, et donc là, on est confronté à... à de la violence ou à... ou à de l'automutilation, donc là, c'est à nous de... de gérer, bon généralement, on n'est pas tout seul pour... pour gérer, donc... et puis au fur et à mesure, on sait comment... enfin on sait comment s'y prendre pour... pour faire redescendre l'enfant quoi [...] Tu apprends sur le tas, enfin, au début, on a un petit temps d'observation active on va dire, où... où on... on n'a pas d'enfant avec nous, donc du coup, c'est un animateur pour un enfant par jour et du coup, quand on arrive, on n'a pas forcément un enfant tout de suite. On en a dès le deux, troisième, quatrième jour selon si on est à l'aise ou pas. Donc du coup, ça nous laisse le temps d'observer un peu comment on fait, co... enfin les gestes... les gestes utiles pour que le gamin puisse passer une bonne journée... et nous aussi. (rires)Voilà. [...] Oui, il y a vraiment différents profils, enfin après il peut y avoir un enfant qui mange totalement correctement, où... il a pas vraiment besoin d'accompagnement, puis après il y a des enfants qui donc ne mâchent pas, enfin... ils se remplissent en fait, ils ne mangent pas, ils prennent pas le temps de manger, ils vont se remplir assez rapidement. Après, il y a l'enfant qui n'aime pas ce qu'on f... ce qu'on lui propose à manger, donc, du coup, il va rien manger. Il y a l'enfant pour qui c'est pas facile de rentrer dans réfectoire, donc, du coup, il y a tout un stratagème... à mettre en place pour... pour que l'enfant s'installe et qu'il reste à table un maximum de temps, parce que... un enfant qui va avoir une assiette qui lui plaît pas, il peut lancer l'assiette et partir du réfectoire quoi. Hum. [...] Bah du coup, c'est enfin... le focaliser... enfin... mettre son attention sur autre chose que : « *on va manger ! C'est le moment d'aller en repas...* ». Alors, on va pendant cinq - dix minutes faire autre chose et puis retenter de rentrer...Alors... ça peut être par une autre porte ou en... tout en discutant normalement ou... C'est plein de... de petites stratégies comme ça, qu'on apprend au fur et à mesure... et en connaissant l'enfant aussi... par la suite, c'est plus simple pour...Bon par c... Savoir comment il fonctionne lui. [...] Bah ça va être... Bah par exemple, enfin... il y a des moments où le comportement, il va se répéter, donc, on va essayer plusieurs... plusieurs choses qui vont pas marcher jusqu'à temps qu'il y a quelque chose qui... qui marche. Donc, là on va répéter la chose qui marche. Bon, après, elle peut très bien ne plus marcher deux jours après quoi, mais... du coup, c'est toujours, enfin... On arrive quand même à savoir les préférences de l'enfant ou comment il préfère... enfin, dans quel contexte il souhaite manger. Il y en a qui vont manger isolés des autres enfants, il y en a qui vont manger en bordure de table, il y en a qui... ça dépend en fait. [...] Et bah... (rires) [C'est valable] pour d'autres choses, pour les trajets en... en trafic, du coup, quand on part donc du gîte pour aller à... à une activité, les... les enfants, des moments c'est pareil, il y a des genres de plan de : « *quel enfant va s'asseoir à côté de quel enfant ?* », parce que... on peut avoir un enfant violent qui va s'en toujours s'en prendre au même enfant, ou... un enfant violent qui va s'en prendre à celui qui est au plus près, donc... il y a un placement aussi dans le trafic qui... qui est bien pensé. [...] [D'autres] situations [ ? ] à... la piscine ! (rires)Dans les vestiaires, enfin il y a des... il y a des enfants qui v... enfin... où la sortie, elle peut être compliquée, donc, du coup, c'est pareil, ça va être... ça va être différent que pour un autre enfant, par exemple, on va partir... donc, on va expliquer à l'enfant qu'on part dans dix minutes, dans cinq minutes... on fait un dernier tour de toboggan et puis après on... on part. Du coup, enfin il y a des enfants où ça va être : « *on part tout de suite* », donc, ça va être : « *on se change rapidement et on va dehors tout de suite...* »... après il y a des enfants qui n'ont pas envie de sortir de la piscine, donc enfin va falloir les bousculer un petit peu parce que bah il est l'heure et que... on peut pas rester éternellement dans la piscine. C'est un peu tout le temps en fait qu'il y a des situations... enfin, à ada... à adapter pour que ça se déroule bien. »

## Il y a crise et crise - Steve x3

« Ah bah n... moi critique non, mais j'ai eu des enfants... j'ai eu un enfant hyperactif qui euh... qui euh... était en pleine crise, qui insultait tout le monde, qui tap... enfin... enfin, qui insultait, on était deux animateurs, il nous tapai... il nous a tapé, il nous insultait, il s'est roulé par terre, il voulait pas écouter, il était en pleine crise, il voulait sortir du centre... ça c'est l'évènement qui m'a marqué, mais c'est parce que c'était dans mes débuts, je savais pas trop comment m'y prendre *et caetera*. Après j'ai su gérer la situation, mais quand c'est la première fois que ça t'arrive, t'es pas... enfin, t'es... t'es choqué quoi. [...] Bah je l'ai calmé, enfin...mais, moi... Moi, je prône le dialogue en fait... moi, je prône le dialogue, faut...bah après c'est un enfant avec qui j'avais tissé des liens, enfin il était... on était très proches hein, on se parlait beaucoup, euh... on était... honnêtement, avec tous les enfants, c'est la même chose, mais avec lui, il était hyperactif, honnêtement ça s'est... ça se passait super bien. Du coup, quand il criait tout ça, bah je l'ai tenu, pour pas qu'il parte, je lui ai dit de se calmer, je lui ai dit « *ça sert à rien, ce que tu fais, t'es en train d'empirer les choses, calme toi, dans 5 minutes si t'arrêtes de crier, ça va passer... dans une heure on va jouer au foot, tu... t'oubl... t'oublieras ça* » ... après c'est vraiment pfff... ce qu'on dit, ça sort tout seul quoi, enfin ça se prépare pas... pour calmer un enfant, enfin moi j'ai pas un... j'ai pas un texte type quoi... à dire... quand un enfant, il... ça dépend des situations, là ce que j'ai dit... ce que je lui ai dit, bah c'est sorti tout seul, je pourrais pas te redire ce que je lui ai dit, hein... C'est sorti tout seul, ça sort tout seul. Ça dépend de la situation. Quand t'es pris de cours comme ça par... par un enfant qui est en pleine crise, bah... c'est voilà... c'est... ça sort tout seul... il y a pas de... tu réfléchis pas en fait, tu... voilà... tu lui dis ce qu'il y a... ce qui, selon toi, est le mieux pour qu'il se calme... pour... pour l'apaiser pour... pour voilà... pour calmer la situation quoi. \*[...] [« *Ça dépend de la situation* » ?] Bah un enfant qui... enfin pour... pour cet enfant-là, lui, il était hyperactif, il a vraiment... il a vraiment... enfin, il tapait, il criait, il disait des gros mots *et caetera*, mais si, là... il y a quelqu'un... il y a un enfant qui vient de se battre, qui a dit deux trois insultes et qui euh... et qui pleure, je vais pas lui dire la même chose qu'à l'enfant qui a fait une crise, qui a voulu se sauver, tu vois... ça dépend en fait, chaque... chaque situation a sa manière de... de... d'arranger les choses, en fait. Faut s'adapter, après ça dépend... »

## La crise amoureuse - Laurie x2

« Vraiment quelque chose qui m'a marqué ? [...] C'est assez délicat, mais en fait, on était... donc, c'était en colo et on était... c'est des enfants assez perturbés dans leur vie de tous les jours. [...] L'organisme, c'est celui aux Ballons d'Alsace. [...] EJN ! C'est EJN. Voilà ! [...] Voilà ! Mais c'est généralement, c'est au Ballon d'Alsace, au Chalet. Et fait, il y a pas mal d'enfants qui sont sous traitement, pour les canaliser parce qu'ils sont hyperactifs ou autre. Et en fait, on était à la soirée du nouvel an et du coup, on a fait une boum. Et en fait, un des gamins qui a à peu près quinze ans, qui fait deux têtes de plus que moi et qui est vachement baraqué, sa copine l'a quitté, et là, il a tapé une crise d'hystérie. Il est sorti de la salle de la boum, il a commencé à tout détruire dans, enfin, tout démonter ce qu'il y avait sur son passage. Il prenait les tableaux qu'il y avait sur les murs. Ils étaient en bois les tableaux et il les cassait sur... enfin, il les cassait... mais totalement incontrôlable. En fait, je l'ai vu partir dans la cuisine et je me suis dit « *il va ouvrir les placards, il va tout faire voler* », enfin j'étais totalement paniquée. En fait, par réflexe, je me suis mis devant lui pour lui bloquer l'accès à la cantine, et il m'a dégagée quoi. Il avait un gabarit beaucoup plus imposant que le mien. Moi, je ne fais pas le poids clairement. Il m'a dégagée. En fait, je l'ai tellement vu remonté, j'avais vraiment l'impression d'avoir un, je ne sais pas, pas un monstre en face de moi mais presque, il paraît. Il est

rentré dans la cuisine, il y avait une table, il a juste fait ça avec son pied, la table s'est encastrée. En fait, tellement d'une force que la table s'est encastrée, dans le mur, il y avait un trou mais énorme et en fait, j'ai fait une crise de panique et je n'ai pas réussi à me retenir, mais ça m'a tellement retournée que... Enfin, c'est vraiment l'évènement le plus marquant qui m'est arrivé, mais ça m'a vraiment retournée en fait. Le gamin incontrôlable alors que de base il est assez zen, assez calme, et là totalement incontrôlable. [E : Ah oui ?] Ouais ! [...] Ah ! Mais elle l'a quitté sa copine (rires) ! [...] Oui ! Elle était à la colo. Il l'a traitée de salope. Enfin, elle n'a rien eu parce que voilà mais je pense que c'est comme ça, il ne reconnaît personne et c'est si tu te mets sur son passage, tu dégages quoi ! [...] En fait après, il est sorti dehors dans les bois. Et du coup, deux animateurs l'ont suivi et il courait, il courait. D'un seul coup, il s'est stoppé. Mais j'en suis là où tu dis... je ne sais pas ce qui se passe dans leur tête mais il s'est stoppé, il s'est retourné, il a regardé les deux animateurs il a dit « *On joue à cache-cache !* » et, il s'est rebarré dans les bois (rires). [...] [Après], en fait, les animateurs l'ont laissé. De toute façon, on est dans un coin où il faut marcher pendant au moins une heure voire plus pour... Et du coup vu qu'il n'y a pas de... le centre-ville, il est à plus d'une heure de marche. En fait, on l'a laissé, on s'est dit « *il reviendra* », et même pas 5 minutes après, il est revenu tout calme. Ouais ! Puis, il est venu s'excuser genre comme si rien ne s'était passé. Voilà ! Mais après, c'est le genre d'enfant où il faut laisser. Clairement, quand ils sont dans ces crises comme ça, on ne peut pas les contrôler, il faut les laisser. Ils ont une force, enfin pas décuplée mais presque. Ils ont vraiment enfin là, pour maîtriser ce genre d'enfants, il faut au moins se mettre à deux ou trois pour le maîtriser quoi. Donc, on l'a laissé, puis il est revenu (rires). S'il n'était pas revenu, on serait venu le chercher mais (rires) il est revenu. [...] [Quand il est revenu], eh bien, il était calme. Il s'est excusé auprès de moi et puis voilà. Bon, on l'a laissé tranquille. De toute façon ça ne servait à rien de revenir sur le sujet, si c'était pour qu'il reparte en furie. Ça ne sert à rien quoi. Voilà ! Du coup, en fait, pour arrêter tout ça, on a déclenché l'alarme incendie. Et, parce qu'il n'y avait pas que lui qui commençait un peu... Enfin, la boum, ça commençait vraiment à dégénérer. Et du coup, on a déclenché l'alarme incendie et on les a tous fait sortir dehors. Il pleuvait (rires) mais au moins ça les a calmés, et après, ils sont remontés dans leur chambre par couloir. [...] [Ça commençait à dégénérer], dans le sens où... enfin, ça commençait à s'agiter, il n'y en avait plus vraiment dans la salle. Il n'y en avait pas mal qui jouent dans les couloirs. Entre les histoires de couples qui commençaient à se former ou alors qui commençaient à « se détruire », c'était un peu n'importe quoi. Donc, voilà ! [...] Moi, du coup, il a fallu que j'aie me calmer quand même dans le bureau. Enfin, je ne voulais pas que les enfants me voient comme ça. Après, vu qu'on est généralement, quand c'est des colos comme ça, on essaye de prendre plus d'animateurs que prévu pour qu'il y ait toujours... Enfin, si animateur a un souci ou autre, qu'il puisse aller ne pas se reposer mais genre prendre 5 minutes pour souffler et évacuer. Et après, eh bien, en fait, quand ça a été comme ça, on a fait un retour par couloir dans les salles d'activité qu'il y avait. Et j'avais une tête mais totalement décomposée et du coup, je leur ai dit... enfin on leur a dit ce qu'on pensait quoi qu'enfin, clairement que ça n'avait pas été. Donc voilà ! Mais ça a été, c'est en même temps, ça a été pas la pire colo mais presque. Mais entre animateurs on s'entendait tellement bien que... En fait, dans l'ensemble, c'est enfin, les enfants c'était vraiment horribles, mais enfin, on a plein d'histoires, plein de... enfin, on a tout eu : fugue, tentative de suicide... Enfin, tout, vraiment tout ! Bagarre. Enfin, s'ils avaient envie de nous insulter de salope, ils le faisaient. Enfin, ils n'avaient aucun respect pour nous. Et, on vraiment tout eu mais le soir quand on se retrouvait entre animateurs, on s'éclatait tellement que « *Eh bien ! Vas-y, je reste, tant pis, le lendemain, je...* » mais il y en a oui, ce n'était pas simple (rires). En fait, on s'est bien amusé et je sais très bien que si on me repropose de la refaire, je la referais. C'est bête à dire mais je la referais. Et voilà. Mais après, on s'entend tellement



bien. C'est ça aussi qui le fait, enfin quand t'es une bonne équipe, que tu t'entends bien et que tu sais que tu peux compter sur les autres, enfin après, les enfants et voilà quoi. On arrive à être assez forts pour les gérer, même si ce n'est pas toujours simple. Mais je pense vraiment que dans ce genre de colo on aurait besoin de quelqu'un de professionnel par exemple : d'un psychologue ou... quelqu'un qui puisse... Voilà le gamin, il est là, comme il est totalement retourné, je suis sûre qu'il avait besoin de parler, mais pour nous, on ne peut rien faire. Enfin, on n'est pas, on n'a pas de formation pour gérer ce genre de choses quoi ! [...] Donc, Non ! Non, ce n'est pas suffisant ! **x3** Au niveau de ça, ce n'est pas suffisant. Enfin, quand tu dis qu'il y a à peu près une trentaine d'enfants qui sont sous calmants (rires)... qui sont totalement shootés parce que forcément ils ont des doses assez enfin pour les calmer voilà. Pour moi, il faut quelqu'un de plus professionnel dans ce domaine-là, enfin. Je sais très bien que si un gamin enfin, surtout que c'est généralement, ils ont de sacrés gabarits quoi, ils ont l'habitude de « se battre », moi je sais très bien que je ne fais pas le poids. Enfin, si un gamin a envie de me taper dessus, j'aurais beau me débattre ou essayer de le contrôler, je ne fais pas le poids quoi ! Donc, moi, je le sais très bien. Mais pour l'instant, ça ne me fait pas peur. Donc, tant mieux. Je me dis « *eh bien ! Tant pis j'y vais, j'y vais !* ». Enfin, je sais à quoi m'attendre de toute manière. Il faut avoir le cœur bien accroché (rires). Mais après, en fait, c'est assez difficile parce qu'ils ont tellement... En fait, c'est compréhensible à la fois leur manière de réagir même si ce n'est pas acceptable, c'est compréhensible vu ce qu'ils voient tous les jours. Mais après, c'est vraiment dans ce genre de colo que j'ai grandi et que j'ai vu les choses d'une autre manière quoi. Je me suis dit en fait, des fois je me plains de certaines choses mais, (rires) enfin quand tu vois la vie de ces enfants-là, je n'ai même pas de raison de me plaindre quoi. Et voilà ! »

#### 5.4.6 (8.1.1.4.6) - Les rapports à l'incertitude

### **1**

#### **Moi l'incertitude je déteste ça (et c'est un signe de faiblesse) - Steve**

« Ah non ! Moi, l'incertitude je déteste ça. [E : C'est vrai ?] Ouais. [...] Enfin, j'aime bien quand tout est bien préparé, on sait où on va. Eh bien, justement, je n'aime pas laisser les choses au hasard quoi. Tout ça vient par la préparation de... toujours la même chose, la préparation et la surveillance *et cætera*. Il faut s'imaginer tous les scénarios possibles, mais l'incertitude non. On ne peut pas laisser... l'incertitude, ça peut nous amener vers du danger ou un échec \*. Donc forcément, c'est... Il faut tout mettre en place pour éviter l'incertitude. Eh bien, justement, on prépare son activité ou en étant toujours vigilant sur le groupe, les enfants *et cætera*. Ouais de laisser de l'incertitude, non ce n'est pas possible. [E : Non ? Toi tu essayes qu'il n'y en ait pas.] Voilà ! Le moins possible. Après, ça peut toujours arriver quoi. [E : Ouais. Est-ce qu'il y a des fois où tu acceptes plus facilement, tu acceptes un peu d'incertitude quand même ?] Franchement, après, l'incertitude, ça peut être aussi par rapport à la météo, genre s'il pleut. Enfin moi personnellement, j'essaie toujours d'avoir un plan B au cas où il pleut, tu vois, avoir une autre activité, pour ne pas se retrouver le jour J... enfin, par exemple, en avant, je sais que tel jour, il peut pleuvoir. Je ne peux pas me retrouver le matin et me dire « *eh bien, bon, mais, on fait quoi ?* ». J'essaie toujours d'avoir un plan B dans la tête pour pallier justement cette incertitude. [E : Ah d'accord, ok ! Donc le cas échéant, tu sors ton plan B.] Voilà. Après, si le plan B, il foire, eh bien là, ça devient de l'incertitude du coup. [E : Ah ouais, ah oui, il n'y a pas de plan C (rires).] Après, il faut improviser (rires). [E : Ouais, ça, des fois, ça arrive.] Eh bien, ça peut arriver mais...Après,

c'est pareil. Avec l'expérience, on sait comment réagir et \*proposer des activités aux enfants, simples, où on peut faire dans différentes circonstances, afin d'éviter de les laisser galérer toute une journée. [E : Donc, c'est quelque chose qu'on apprend...] Ouais voilà, c'est au fur et à mesure de l'expérience qu'on se fait quoi. [E : Et toi, ça t'est arrivé quelques fois ?] Moi, ça a pu m'arriver des moments de devoir réaliser une activité comme ça sans avoir rien de prévu et de dire « *hip, il faut faire ça* » et puis, voilà ! [...] Eh bien, on fait au mieux (rires), on fait au mieux. On se débrouille et on verra\*. Bon, enfin, il faut toujours faire en respectant toujours la sécurité et en étant vigilant. [...] [Je garde] toujours ça en tête. [E : Ok ! Et qu'est-ce que ça avait donné, quand tu avais fait ça ?] Attends, je réfléchis. Eh bien, en fait, pour que ça rentre bien, enfin, il ne faut pas montrer aux enfants que... c'est ça la clé. Pour nous, ça nous bouleverse tout, il ne faut pas le montrer aux enfants. Il ne faut pas montrer aux enfants qu'on a été dépassé, qu'on s'y prend au dernier moment. Il faut faire croire que c'est normal et qu'on avait prévu quoi. Il ne faut pas leur montrer « *la faiblesse* »\*, qu'on a dû s'y prendre au dernier moment et organiser, bricoler un truc. Si eux, ils pensent que... enfin s'ils ressentent que c'est un truc fait à l'arrache comme ça, forcément ils vont se sentir dénigrés en quelque sorte, donc pas forcément... enfin, ils vont moins kiffer le jeu, ils vont être déçus de ne pas avoir fait autre chose. Tandis que là, si on leur amène comme si c'était normal, ils vont moins ressentir le truc et forcément ça va mieux passer. Il faut faire attention et éviter de montrer la désorganisation\* . »

### C'est risqué quand je ne maîtrise pas - Steve

« Non, elle n'est pas dangereuse quand même, non, parce que j'essaie de penser à tout justement pour éviter qu'elle le soit. Même si je prends des risques, le risque va être quand même calculé, et j'essaie toujours d'anticiper les conséquences que ça pourrait avoir. Là comme ça, non. Après je n'ai pas vraiment peur du danger, enfin quand ça me concerne moi, je n'ai pas vraiment peur du danger donc. Eh bien, ce que je trouve dangereux, justement, c'est quand je n'ai pas la maîtrise de la chose, quand c'est quelque chose que je vais subir, enfin quelque chose vraiment que je subis et que je ne peux pas influencer. Pour moi, c'est ça le danger, c'est quand je ne suis pas maître de quelque chose. »

### (suite) Tango ! On perd le contrôle - Steve x2

[...] « Ouais, comme ça. Ouais. Eh bien, je ne sais pas si c'est des exemples bêtes, mais par exemple dans l'avion, je peux me sentir en danger tu vois, parce que justement je ne maîtrise pas. Tu vois, c'est plus dans ce sens-là. Ouais l'avion, c'est un bon exemple. Je n'ai pas peur de l'avion particulièrement, mais enfin tu dis « *tu ne peux rien faire quoi* » alors que le danger, il est là. Et que c'est plus, oui\* l'avion c'est un bon exemple. [E : Et du coup, est-ce que tu pourrais me donner des types de pratiques que tu trouves risquées ? Parce que c'était dangereux.] Ouais, des types de pratiques. Il y a tous les sports extrêmes les trucs comme ça. Oui, enfin c'est risqué. Mais, après, enfin, c'est risqué si on ne le maîtrise pas. Il y a des pratiques qui peuvent être risquées pour nous et qui sont très peu pour les personnes qui le maîtrisent quoi. Par exemple, je ne vais pas me jeter d'un parachute d'un avion. Alors qu'il y en a, ils peuvent le faire 100 fois, ils n'ont aucun risque. Moi je vais y aller la première fois, je n'ai jamais fait. Je me jette dans le vide, enfin, c'est une pratique risquée pour moi. Alors que pour un autre, elle ne l'est pas forcément. »

## Steve et le risque - Steve x2

« Le risque. [...] C'est risquer, c'est risquer de perdre des choses qu'on avait avant\*. Enfin, mais je reprends le mot « risque », donc ce n'est pas une définition mais c'est perdre des choses qu'on avait acquis, c'est ça la définition du risque plus générale pour moi. »

[...] « Ouais, moi j'aime bien prendre des risques. Mais enfin, c'est moi qui subis les conséquences des risques que je pourrais prendre. Tandis que là, enfin, c'est les enfants qui prendraient des conséquences des risques que je prendrais. Mais tu ne peux pas faire prendre des risques à des personnes... enfin, pour moi, ce n'est pas possible de faire prendre des risques à des personnes et que ce n'est pas toi qui en subisses les conséquences. Enfin, j'en subirais les conséquences s'il arrive quelque chose, mais directement, c'est la personne qui va subir les conséquences du risque. Tandis que si c'est moi qui choisis de prendre le risque, c'est moi et moi seul qui prendrais les conséquences. Donc, enfin, je ne pourrais m'en prendre qu'à moi-même. [E : Et qu'est-ce qui te fait dire que ta vie elle est risquée, tu dis « oui » ?] Oui, parce que, enfin, j'ai... Eh bien, dans tout ce que je fais, j'aime bien le changement *et cætera*, enfin j'aime bien ce qui est compliqué quand même. Enfin je fais rarement les choses simplement dans ma vie, j'aime bien... enfin, comment dire ça ? Genre si quelque chose est difficilement atteignable, ce n'est pas ça qui va me faire peur. Au contraire, je vais m'efforcer à tout donner justement pour la faire la chose, alors que j'aurais pu faire autre chose beaucoup plus simple, et beaucoup moins risqué du coup. J'essaye toujours de viser plus haut. [...] Des exemples... Eh bien, que ce soit dans le travail ou les études, par exemple, quand j'étais étudiant j'ai toujours travaillé en plus, enfin négligé du temps pour les études, mais travaillé en même temps sans pour autant ne... je ne sais pas comment te dire... genre par exemple, en cours, je ne travaille vraiment pas beaucoup tu vois, mais je prends des risques justement, par manque de travail, de me retrouver dans l'échec dans mes études. Eh bien justement, en travaillant à côté, enfin vraiment je passe souvent les études au second degré, enfin au second au second plan. Mais au final, j'arrive souvent quand même au but que je me suis fixé, alors que je l'ai négligé et que ça peut paraître risqué de mettre de côté pour certaines choses. Au final, ça va, enfin, j'ai rarement été dans l'échec. Après ouais, c'est plus au niveau de ça. Après, même, enfin, des fois, des décisions quand même importantes à prendre, qui pourraient être risquées mais je n'ai pas peur de prendre des décisions qui pourraient être risquées, ça ne me dérange pas. [...] Là comme ça, ça ne me vient pas mais... Après l'exemple, enfin, c'est un peu bête, mais genre la vitesse en voiture, je ne suis jamais... Moi, au volant, je prends beaucoup de risques tu vois. Mais, enfin, c'est moi-même qui... sans mettre en danger les autres, toujours en étant conscient de ce que je fais. Par exemple, je ne respecte jamais les vitesses, je suis tout le temps largement en excès tout ça, mais je suis toujours conscient de ce que je fais, tu vois. Tout est calculé. »

### « *Quand j'ai une vision de quelque chose, j'ai du mal à en changer* » - Steve

« Des choses qui peuvent m'influencer ? Pas forcément parce que, enfin, quand j'ai des idées généralement, ça c'est déjà... quand j'ai une vision de quelque chose, c'est toujours de\* j'ai du mal à en changer quoi. Après, enfin, il faut savoir se remettre en question aussi et il faut évoluer, mais il faut vraiment qu'il soit fondé et que j'adhère aussi au truc quoi. Mais c'est un truc qu'on m'impose comme ça, non je resterai sur mes idées de base. [E : Ok ! Et tes idées de bases, elles sont ?] Eh bien, c'est tout ce que j'ai évoqué précédemment dans les questions, ça reprend un petit peu tous mes principes dans l'animation que j'ai évoqués. Le risque, c'est que l'enfant, il soit mal dans sa tête dans

sa peau ou dans sa chair. Enfin, c'est dur de dire ça comme ça, mais qu'il soit blessé, je ne sais pas comment dire, blessé physiquement. C'est ça des risques. »

### Une aversion pour l'incertitude - Omayma

« Je me souviens pas avoir pris les risques de faire quelque chose... sur le coup ou quoi... Non... attends, je réfléchis, mais... non, franchement non. Je touche du bois, je veux pas que ça m'arrive ! (rires) [E : Ah bon !? Tu veux pas.. ?] Bah... non, bah c'est que... Han ! T'imagines, si... ouais, non, c'est... ça doit être frustrant, qu'il t'arrive un truc, que tu dois... tu sais pas ce qu'il faut faire... Enfin, si, tu sais ce qu'il faut faire mais tu dois improviser quoi. Tu prends... tu dois prendre un risque ou... non, non, non ! Je veux pas que ça m'arrive ! Si ça m'arrive, de toute façon je... j'espère savoir... gérer la situation, et... non. [E : Oui, parce... parce qu'une prise de risque pour l'instant il s'est rien p... il s'est rien passé, c'est juste prendre un risque...] Ah ouais mais non, je veux pas ! Non, mais moi je veux pas prendre de risque. (rires) [...] Non, il faut pas prendre de risque ! »

### « *Moi, j'essaye d'être dans la... dans la norme !* » - Omayma

« Ah non, je prends pas de risque. (rires) [...] Moi, j'essaye d'être dans la... dans la norme ! (rires) Non je prends pas de risque ! Franchement, non, j'essaye de tout faire comme il faut. J'essaye pas de prendre des risques ou quoi... Après je prendrais des risques... c'est même pas prendre des risques, après... euh prendre des initiatives, peut-être être déçue ou... ou satisfaite à la fin, mais le mot « risque », honnêtement,\* moi c'est pas quelque chose qui me... non, je prends pas de risques. Je suis pas à l'affût de... d'adrénaline, ou... j'ai pas envie de... tu vois, j'ai pas envie de... je suis pas ce genre de personne... je préfère... je vais prendre... ouais, je vais prendre des initiatives, je vais prendre... ou sinon, je vais prendre le risque d'aller postuler dans telle structure. Euh voilà, peut-être que je serais déçue ou pas... mais c'est pas un risque, tu vois ? C'est pas... c'est pas... c'est pas du danger, c'est pas... tu vois ? Mais sinon, non ma vie elle est... non, pas de risque ! Non ! (rires) [E : Donc, pour toi, « initiatives » c'est encore différent ?] C'est encore différent, ouais ! Une... une initiative, c'est de faire le pas de... c'est de... ouais, faire le pas de faire quelq... enfin, ouais... prendre l'initiative c'est faire quelque chose... enfin, ouais, c'est prendre l'initiative de faire un truc quoi... mais c'est pas de prendre un risque. Tu prends pas un risque quand tu prends des initiatives. »

### « *J'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose...* » - Omayma x4

« Ah bah non, bah moi, par exemple, au camping, ils... mes enfants ils étaient à côté de moi, enfin... une... ils ont coupé des tomates quoi... mais uniquement à côté de moi... je me suis... je ne suis pas partie aux toilettes et je les ai laissés avec le couteau par contre... Tu vois... ?... j'étais à côté d'eux, et le couteau, ils le repo... et encore franchement, ils utilisaient le couteau le moins... sans dents quoi... le couteau qui fait pas mal... et moi j'utilisais le couteau... tu sais pointu, tout ça, pour... couper la viande *et cætera*. Mais non... mais après, moi j'ai très peur de ça, moi j'ai peur qu'ils se fassent mal... [E : Ah oui ?] Ah ouais non, moi je suis hyper... j'ai non... moi, je sécurise tout... j'ai... j'ai pas envie qu'il leur arrive quelque chose... Je me dis, si c'était mon enfant, ce serait pareil, j'au... je préférerais qu'on prenne des précautions, donc... Ah ouais, non... c'est bien de les laisser, enfin de les euh... de les rendre autonome *et cætera* mais il y a des limites quoi... [E : Ah ouais ? C'est quoi ces limites ?\*] Bah c'est que tu utilises pas comme ça à tout va, un couteau, qui... Tu sais pas les enfants ce qu'ils peuvent penser d'un coup, il y en a un qui va l'embêter, il va s'énerver, t'imagines, il prend le couteau, il le course (rires) ou quoi... franchement on sait jamais ! Moi, je pense à tout ! Je... j'anticipe, du coup,

pour moi c'est... hormis un contexte particulier, euh... avec un animateur, avec l'autorisation de l'animateur... là oui... sinon, c'est pas possible. [E : D'accord, d'accord. [...]] [E : Oui. Mais tu sais p... Oui, tu sais pas ?] Ah non ! Bah a... au... s... Par rapport à l'Opinel, non pas du tout ! Je saurais pas te dire quelle loi, quel article, quel décret ou quoi, non... [E : Ok. Et pour toi ça changerait pas... ?] Ah mais pour moi... après s'il faut pas l'utiliser, dans ces cas-là, je l'utiliserais pas... mais s'il faut l'utiliser, franchement, moi...\* je pense que c'est très bien quand il est à côté de moi l'enfant, quoi... Je laisserais pas un enfant sur une autre table... non, moi j'ai trop peur qu'il se passe euh... je suis...\* Voilà. (rires) »

## 2

### Pas tout connaître mais le maximum - Loïc

« Euh ouais... je pense qu'on n'a pas besoin d'avoir... par exemple quand on va en randonnée, je connais pas forcément le chemin, la carte n'est pas forcément super précise... bah on se dit « *bah c'est tout et... on y va on trouvera peut-être des gens qui nous aideront, on trouvera des...* ». Ouais on n'a pas forcément besoin de connaître tout absolument tout sur... pour pouvoir partir, au contraire c'est... comme je disais au début c'est... c'est un peu l'aventure... ça nous fait... ça nous fait un peu bouger, ça... ça change de ce qu'on connaît... mais ouais, forcément ça rajoute juste du s... du stress et peut-être des... des difficultés... partir dans des endroits qu'on connaît pas ou de faire des choses qu'on ne connaît pas... si on nous dit, par exemple de... de préparer une sortie vélo, on nous demande de vérifier les vélos, mais... si on ne connaît rien des vélos, ça devient plus compliqué... en effet... mais euh ouais il faut aussi compter sur... sur les autres... sur la direction, sur les autres animateurs, pour qu'ils nous viennent en... pour qu'ils nous viennent en aide... on n'est pas tout seul... si on a des... si on a des problèmes, on peut demander aux... aux autres aussi qu'ils nous aident... donc euh, ouais... je pense que ouais on peut... on peut partir sans tout... sans tout savoir... s... il y a quand même un minimum à savoir... savoir où on est, où on va... et savoir quels sont... quels sont nos recours si on a un problème, c'est un minimum mais on n'est pas obligés de tout savoir exactement pour... pour s'en sortir. [E : Ouais... alors je pose la question, est-ce que on n'est pas obligé ou est que c'est même mieux de pas tout savoir ?] Je sais pas si c'est... je sais pas, vraiment je sais pas. [E : Est que vous le recherchez plus, on va dire... est-ce que vous recherchez le fait de pas tout savoir, ou est-ce que... ?] Non, je préfère... je préfère avoir le maximum d'informations et... si je peux pas avoir toutes les informations et bah, c'est tout... on part quand même, on y va quand même, je suis pas obligé de tout savoir pour partir, mais j'essaie d'en savoir un maximum. Voilà. »

### L'aventure dans l'aventure - Loïc x4

« [...] Pour moi l'aventure... ? en colo ? Bah déjà moi quand je pars en colo c'est déjà une aventure pour moi... parce que je sais pas exactement où je vais... je sais pas avec qui je vais tomber que ce soit en animateur, en directeur ou en enfant... des fois on peut tomber sur des enfants supers... des enfants très épanouis... qui sont prêts à tout faire et des fois on tombe avec des enfants ingérables... des enfants malades... des enfants qui ont des problèmes psychologiques et là aussi c'est l'aventure on sait pas sur quoi on va tomber, on sait pas... mais on sait qu'à chaque fois on va tomber sur quelque chose de nouveau... et qu'il va falloir... c'est un nouveau *challenge*, et il faut réussir à trouver comment l'aider... on peut pas forcément l'aider mais au moins le soulager le temps de la colo... quand il y a des enfants qui passent toute leur soirée à pleurer, on se demande qu'est-ce qui va pas... quand on arrive à le savoir, faut réussir à trouver les mots justes pour... pour lui remonter un peu le moral... quand il y a des enfants qui sont vraiment très... très actifs, très avenants il faut réussir à les... à leur faire

participer, à les faire venir... à limite, il y en a certains qui sont... qui sont repartis en disant « *ça y est moi... je veux devenir animateur... vous m'avez fait bosser... moi je... je sais ce que j'... ce que j'aime bien faire ça... j'aime bien mener les enfants... mener les autres... mener les activités...* » donc ouais ça c'est aussi un *challenge*... donc déjà ça c'est une aventure, ensuite il y a l'aventure dans l'aventure... donc l'aventure dans l'aventure c'est quand on part... quand on prépare une activité euh... on sait pas forcément... on n'a pas forcément toutes les données... mais euh... ça fait partie... ça fait partie du jeu... si... si on connaissait déjà tout... je trouverais ça moins marrant... je suis parti en... en randonnée... j'avais une... une vieille carte et je suis arrivé à un moment où il y avait plus de route, j'ai dit « *bah comment on fait... on n'a plus de route... faut qu'on aille à... à une rivière, bon bah on va se balader jusqu'à ce qu'on entende l'eau de la rivière... dès qu'on entend l'eau de la rivière, on se rapproche, et on y arrivera.* » Bon finalement la rando on l'a finie au milieu de la forêt sans... sans... sans route et une fois arrivés là-bas on m'a dit « *bah ouais, la route elle a été barrée à cause des arbres* ». Bon bah c'est tout... c'est l'aventure, on s'est débrouillés, on s'en est sortis... et puis pareil là-bas... on n'a pas... on n'a pas on n'a pas forcément de connexion téléphonique, donc quand on est en galère il faut se débrouiller aussi... donc on peut pas juste appeler le directeur « *ouais, ramène moi ça, j'ai oublié ça...* » Non ! on se débrouille, on... ! Donc on fait comme ça... [...] (rires) Pas forcément... donc non ça j'aime bien... partir... partir et se débrouiller. Mais euh... pour l'instant j'ai jamais eu aucun problème, donc j'imagine que... que ça va... si on arrive à... à rebondir... à gérer et aussi anticiper... parce qu'on peut pas juste dire « *je pars en rando...* » sans... sans se dire « *ouais mais imagine je me perds il faut que je prenne de l'eau en plus, ah je me perds il faut prendre la trousse pharma... il faut prendre les machins... faut essayer de voir le chemin avant, faut pas partir sans avoir rien préparé...* » c'est ça aussi l'a... enfin... pour moi c'est ça pour moi c'est ça l'aventure... c'est... arriver, se mettre dans des situations où on sait qu'on va pas tout gérer mais que... on y va quand même et... et on voit ce qui se passe et on réagit et... normalement ça se passe bien... donc voilà... c'est ça aussi qui me pousse un peu, c'est l'aventure... pas toujours faire la même chose, ne pas avoir des choses convenues... bon voilà, c'est l'aventure ! [...] Ouais ça me pousse ! ça me pousse à repartir chaque année, ça me pousse à... surtout que maintenant j... j'ai un peu... j'ai un peu d'expérience donc je... je pense ne pas avoir de... qu'il n'y a pas de situation im... impossible à gérer en fait... tout ce que je pensais impossible à gérer en fait c'est... c'est possible, il suffit de trouver la bonne manière, les bons mots... les bons... les bons réflexes quoi, pour gérer ça... donc euh ouais c'est... c'est ce qui me pousse à repartir, c'est... de savoir qu'à chaque fois ça va être différent et que... ça m'apportera toujours quelque chose, je... vu que j'aurais une nouvelle expérience, j'aurais une nouvelle... j'aurais acquis une nouvelle... de nouvelles connaissances, une nouvelle... et voilà je sais pas (rires) je sais pas comment dire mais voilà... [...] Ouais... ça permet aussi de se surpasser soi-même et d'évoluer... j'étais beaucoup plus euh... beaucoup plus réservé quand j'ai... avant... avant d'avoir commencé les colos... parce que j'étais... je parlais pas trop aux gens... je m'étais jamais... j'avais aucune place de leader, tandis que quand on part en... quand on part en animation, on est obligés d'être le leader ! Quand on s'occupe d'enfants on doit être le leader... on peut pas laisser couler, on peut pas attendre... surtout enfin... donc oui ça... ça donne confiance en soi, ça donne... ouais ça donne envie de se surpasser de... de changer, de se dire « *maintenant oui, maintenant je sais que je peux... je peux gérer plusieurs personnes en même temps... je sais que je peux gérer un conflit... je sais que je peux accompagner un enfant en difficulté... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve à un endroit que je connais pas... je sais que je peux me débrouiller quand je me retrouve face à des personnes que je ne connais pas non plus* » après... ouais... ça m'a été complètement bénéfique de partir dans l'animation... ça m'a ouvert les yeux, ouvert l'esprit je pense... mais en colo c'est... c'est à peu près

pareil... colo ou centre aéré, c'est juste l'animation ça... ça peut ouais ça peut réveiller l'esprit des gens et les faire... faire se bouger un peu... moi en tout cas ça a été le cas pour moi... Ça donne une bonne expérience professionnelle aussi je pense... justement enfin... au niveau humain et au niveau professionnel... je pense que ouais ça m'a... ça m'a beaucoup apporté... parce qu'on apprend aussi à travailler en équipe, on n'est pas tout seul... il y a les... les supérieurs donc il faut... il faut gérer avec les supérieurs, ça se passe pas toujours bien... (rires) Il faut... il faut gérer avec les autres animateurs ça se passe pas bien toujours non plus... il y a des projets qu'on peut pas porter seul... quand on fait un grand jeu pour 100 gamins et bah on peut pas le faire tout seul, c'est impossible... il faut être avec les autres... il faut être aidé... donc oui ça... le travail en groupe ça... ça... ça aide pas mal... l'animation ça... ça porte pas mal là-dessus... et beaucoup surtout sur les... sur les relations humaines, que ce soit entre enfants ou entre adultes... forcément... quand on passe notre vie avec des enfants, il y a forcément des moments où on parle et on... on échange... donc euh ouais... »

### Pas de réponse pré-faite - Loïc x2

« Il faut pas porter atteinte à... à l'intégrité morale et physique d'un enfant, faut pas... faut pas le blesser moralement ou physiquement. [E : Ça serait ça la limite ?] La limite, oui, surtout... à ne surtout pas franchir, oui... [E : D'accord... et [...] ça se juge comment ça... [...] Bah ça dépend beaucoup de nos critères... C'est pas... C'est... Il y a pas... il y a pas de panacée... il y a pas de... pas de réponse toute faite à tout ça... il faut voir... il faut aussi à voir ce qu'il se passe... comment l'enfant il réagit... comment moi je réagis... comment... qu'est-ce qui se passe autour... c'est pas... il y a beaucoup de facteurs à prendre en compte, c'... on peut pas donner une réponse... ouais, comme... comme je dis, quand un gamin s'en va, qu'est-ce qu'on fait ? Bah, il y a pas de réponse euh... pré-faite pour moi... il y a pas de réponse pré-faite... ça dépend de comment il est, ça dépend de où est-ce qu'on est, ça dépend... ça dépend de... de soi... donc il y a pas... il y a pas de réponse pré-faite, donc faut... faut être prêt à réagir, et à... et à trouver quelque chose... quelque chose à faire... une solution voilà... donc il y a pas de réponse pré-faite, je pense... »

### 3

#### Au sujet du risque zéro - Alice

« [E : C'est embêtant de le définir ?] Je trouve ça difficile. [...] Parce que le risque je trouve que ce n'est pas facile à quantifier, enfin ça peut être plein de choses d'encourir un risque. Ça peut être physique, ça peut être psychique, ça peut être n'importe quelle situation ! On peut encourir un risque finalement quand ils sont tout seuls dehors. Enfin, par exemple, en jeu de piste ils sont tout seuls, ils prennent un risque. Et la notion de risque aussi, oui, je ne sais pas, j'ai du mal à la cerner parce que je trouve ça très large et à quantifier, oui. C'est face à la situation, tu dis « oui » ou tu dis « non », enfin, comme les situations que tu présentais tout à l'heure, toi, il y avait « oui » ou « non », là, de mettre une limite avec des mots sur la notion, c'est très large sans situation, j'ai du mal ! [E : Quand je t'ai posé la question, tu as dit « oui mais ça empêche des choses »] Ça empêche des choses ? Ah quand j'ai dit ça ? Le risque ? Non justement, je pense qu'il ne faut pas que ça empêche trop de choses. Du coup, il ne faut pas, comme la question sur la sécurité tout à l'heure, que... Je trouve ça dommage si on prend le risque zéro en fait, on ne fait rien je crois. Et du coup, si c'est vraiment zéro risque, on s'empêche de faire des choses qui, finalement... là oui... je ne sais pas d'empêcher de faire un jeu de piste, parce qu'ils seront seuls dehors, je trouve ça dommage. Alors que si c'est encadré, si on donne un cadre et si voilà, ils sont conscients, on leur fait confiance, s'ils ressentent qu'on leur fait

confiance, au final, ça peut très bien se passer, ils peuvent passer un bon moment. Alors oui, il y a un risque mais on évalue sur le moment en disant oui ou en disant non. [...] [E : Tu dis que la volonté de risque zéro, ça empêche la confiance finalement ?] [...] La volonté de risque zéro empêche la confiance. Vraiment le risque zéro, ça empêche la confiance mais ça empêche l'action enfin ça, oui. Mais en fait, je ne vois pas comment c'est possible d'avoir un risque zéro. [E : Mais cette volonté-là, cette volonté de risque zéro, elle l'empêche alors ?] Oui je pense, parce que dans ce qu'on fait, il y a un risque, le risque de tomber, le risque de... Du coup, je trouve que ça empêche. Après, ça a aussi un bon côté, où c'est pour la sécurité, on ne voit pas du coup la notion de risque. Elle permet aussi de se poser la question, de « oui » ou « non », est-ce qu'on laisse ou pas faire et de donner un cadre. Mais oui, il faut réussir à ne pas être dans l'extrême. [E : Ah oui ! C'est quoi être dans l'extrême ?] Soit le risque zéro, soit tout autoriser. Mais je pense que ce n'est pas facile de trouver le juste milieu. [E : Donc, on le cherche ?] Je pense, oui, mais inconsciemment, en se posant les questions en équipe, en se disant « est-ce qu'on fait ça, est-ce qu'on ne fait pas ça ? », oui. Puisque oui, en discutant, je pense qu'on cherche, mais ce n'est pas forcément conscient ! On ne se dit pas « tiens, c'est le juste milieu et tout ». Oui. »

### On n'est pas des robots ! - Alice x6

« Peut-être quand on a justement la confiance et qu'on a confiance aussi en reste de l'équipe et je pense quand on a confiance, on a peut-être du coup moins besoin que, on a plus de facilité à accepter l'inconnu, puisque du coup on est en équipe et voilà. Il y a l'expérience aussi je pense, parce que pareil, je pense qu'au début, en tout cas, je me rappelle, j'avais plus envie que... j'avais plus besoin que ce soit carré et que ce soit défini dans ma tête et qu'il y ait moins d'incertitude qui arrive et plus peur du coup de l'inconnu et tout ça. Et avec l'expérience, au final, tout ça, on apprend aussi à réagir et on est plus assuré dans nos pratiques. Du coup, on a peur de l'incertitude, c'était ça la question ? [E : Non, ce n'est pas la peur, c'est est-ce que tu acceptes plus ?] Oui, bah du coup, on a plus tendance à accepter, je pense oui, enfin la confiance en l'équipe, faire la confiance qu'on a envers les jeunes aussi, parce que du coup, on devrait plus les laisser, plus leur laisser d'autonomie. [E : Avec l'expérience, tu veux dire ?] Avec la confiance qu'on a envers les jeunes aussi. Enfin du coup, l'expérience, la confiance qu'on a envers l'équipe, et envers les jeunes aussi, de plus accepter l'incertitude. [E : D'accord, ça s'établit comment la confiance envers l'équipe ?] Envers l'équipe ? Je pense que c'est par tout ce qu'on fait ensemble, enfin c'est par à la fois les temps d'animation, du coup, on est en binôme, trinôme, enfin voilà ! On se fait aider, on agit ensemble par... la confiance c'est qu'on voit aussi que... oui, c'est à double tranchant, on voit que les autres nous laissent faire, nous on laisse faire les autres animateurs, et puis c'est dans les temps où on est entre animateurs aussi, où, du coup, on discute et on voit qu'on est sur les mêmes grandes idées quoi enfin, on agit un peu dans le même sens. Et du coup, il y a une confiance qui se forme. [E : Et l'incertitude, il y en a dans l'animation au final ?] L'incertitude, oui je pense. Je pense qu'il y en a tout le temps de l'incertitude parce qu'on ne peut jamais prévoir un truc de A à Z, enfin, il y aura toujours une... Enfin, on est des êtres humains, du coup, on ne peut pas nous programmer, et forcément, il va y avoir des interactions qui vont se passer, des choses qu'on n'a pas prévues et que, oui, il y a de l'incertitude dans... on peut revenir au risque, le risque c'était une forme d'incertitude parce qu'on ne sait pas si ça va bien se passer ou s'il y a un risque qu'on connaît, du coup, il va peut-être se réaliser, c'est de l'incertitude, oui. Mais oui, je pense qu'il y a tout le temps de l'incertitude, on ne sait pas si ça va se passer comme on l'a prévu ou pas, oui ça arrive que ça ne se passe pas comme on l'a prévu mais...



[...] Non, [on ne peut pas nous programmer]. [E : Non ?] Non, on ne peut pas nous programmer, nous obli... (rires) non, on peut pas... comme des robots qu'on programme avec un « tuc tuc tuc »... (rires) une conscience... »

### Ça permet l'impro - Alice x3

« C'était un peu n'importe quoi. Et au final, les enfants, ils ont adoré le jeu de piste. Après, ce n'était pas prévu, mais du coup, le cochon est devenu l'emblème du camp et, en fait ça a pris une dimension qu'on ne s'attendait pas du tout. Puis, ça a très bien marché et du coup, enfin je me souviens qu'on était... On ne s'attendait pas à ça, et je trouve que c'est aussi ça l'animation. Des fois, tu as des idées en tête, et du coup, tu fais des choses. Et, en fait, ça ne part pas du tout dans, enfin, là où toi, tu penses que ça allait partir. Au final, ça prend une autre branche et... Ça prend une autre proportion, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est que les jeunes ils soient contents. Ils ont aussi leur... c'est à eux de créer leur camp, enfin d'orienter là où ils veulent. Après, voilà, c'est un tout petit truc mais je m'en souviens bien. [E : Ça permet ça aussi l'animation alors ? D'avoir des évènements qui, comment on va dire, qui se créent au fur et à mesure comme ça ?] Oui, oui. En fait, je suis juste en plusieurs colocataires, mais ce qu'on aime bien au MRJC c'est de ne pas, d'avoir des grandes lignes mais de ne pas que tout soit écrit en fait, et du coup, en général, on aime bien avoir un fil rouge, enfin, une trame, une histoire sur le camp. Et ce sont aussi les meilleurs souvenirs quand moi j'étais jeune. C'est quand il y avait une histoire du début et qu'au final ça partait sur un truc mais complètement autre quoi. Quand on se souvient de l'histoire de début, ce n'est pas du tout ça, ce n'est pas du tout ce à quoi ils avaient pensé les animateurs. Et ça l'a refait plusieurs fois après. Par contre, c'est difficile de trouver un truc qui, enfin je trouve que c'est difficile de trouver un thème et de le garder. Puisque souvent, on a tendance à faire des trucs avec des personnages et, enfin, difficile de garder le personnage tout au long du camp et tout ça. Mais au final, ce sont des choses un peu plus simples, je pense, qui marchent bien, juste un thème et de laisser les jeunes, eux même, qu'ils s'approprient le truc et que ce ne soit pas trop compliqué pour qu'ils l'apprennent plus facilement. Puis, ce qu'on aime bien aussi, c'est de laisser des... En fait, on fait des plannings où il y a aussi des après-midi de libre, où ce sont les jeunes qui décident de ce qu'ils veulent faire, et ils créent leur activité. On les aide mais c'est aussi d'avoir des moments où c'est aussi des fois des moments où il n'y avait rien de prévu où c'est un temps calme, et au final, il se passe quelque chose. On part sur un truc et je pense, oui, que ce sont peut-être les meilleurs moments, qui n'étaient pas prévu et, au final... Puis, sans trop de matériels, comme ça, ça s'improvise et, oui, c'est sympa ! [E : Ce sont les meilleurs moments pour qui ?] Ah oui, c'est sûr, je ne sais pas ? (Rires). Oui, là, je le dis. Je pense en tant qu'animatrice, oui. »

## 4

### L'incertitude : j'en veux, j'en veux plus - Thibault

« Bé oui, du coup c'est ce que je disais tout à l'heure, enfin c'est pas parce que l'acti... enfin l'activité je la connais pas que je n'y vais pas. Du coup, c'est incertain, mais on y va quand même quoi. Je pense qu'il faut toujours un peu d'incertitude, sinon... c'est un peu la routine quoi. [...] Bah ouais... [E : Ça n'a pas l'air de te plaire.] De quoi !? [E : La routine.] Ah non ! Non, non ! (rires) Après... non, j'aime pas la routine, clairement, c'est... J'aime bien la routine, oui et non, parce que c'est sécurisant, mais c'est vite lassant. Donc, il faut toujours un petit peu de changement et du coup d'incertitude. [...] Bah je cherche de la routine, mais quand elle est trop là, j'en veux plus quoi. Ouais, voilà c'est ça ! Ouais, si

je résume bien le truc, c'est comme ça. [E : Ah... Dans ce cas-là, pourquoi tu recherches la routine ?] Bah parce que c'est... enfin c'est... t'es dans ton confort, tu sais ce que tu dois faire, tu... enfin... voilà, tu le fais un peu sans te poser de questions, mais... quand elle est trop là, enfin quand c'est trop lassant au final de faire la même chose... C'est bien un petit moment en fait... après... »

### L'incertitude ? Seulement dos au mur - Thibault

« Pas dans la vie de tous les jours, une fois de temps en temps, mais... (rires)... mais pas... je suis un peu... j'en prends, mais pas tout le temps. Ouais, non... je préfère rester sur ce que je connais ! (rires) Ça m'arrive vraiment de temps en temps, mais... si je peux éviter de prendre le... le... le « chemin risque », je le prends... pas. [E : Ah oui ? Quand tu... quand tu le prends... quand tu prends le risque, c'est que tu es obligé ?] Oui. Je pense que, oui ! Il faut que je sois confronté au... Enfin, il faut que je sois dos au... au mur pour... pour le faire je crois. Oui. [...] Parce que c'est quelque chose que je connais pas et que... et que du coup, ouais ça m'angoisse un peu et voilà. Ouais. »

### Des enfants de la routine ? - Thibault

« [E : Et les enfants qui veulent refaire des gamelles, tout ça... ?] Bah du coup, oui, enfin ils sont quand même dans ce qu'ils connaissent et ils aiment bien... donc au moins, ils sont sûrs qu'en faisant ce jeu-là, ils vont bien aimer. \*Donc je pense que ouais, du coup, ça rejoint un peu ça. Mais après, enfin quand ils sont confrontés à la nou... à la nouveauté, ça se passe très bien aussi hein. [...] [Comment j'explique ça...] Bah... je sais pas. Je pense que... la majorité des gens, ils sont un peu in... ils sont un peu intimidés face à l'inconnu et du coup, c'est plus simple de se tourner vers les... vers les choses connues. [E : Hum, hum. D'accord. Donc, c'est pas particulier à ces enfants-là ?] Non, je pense que c'est... non ! Après, ça dépend le groupe d'enfants, enfin je sais que... il y a des groupes d'enfants... enfin j'en ai pas connu personnellement, mais je pense qu'en fai... en créant un certain groupe d'enfants, on pourrait avoir un... un groupe qui veut aller plus vers des... des nouvelles activités ou des trucs un peu moins sécurisants, alors je pense au canoë, au kayak, au... au rafting, ou des activités comme ça, qui sont vraiment... mais du coup, je pense plus chez les ados, la prise de risques. [E : Tu penses que c'est plus présent ?] Ah oui. Bah je toute façon, je pense que l'a... enfin je pense, je suis sûr que l'ado, il aime bien les situations un peu... Euh la prise de risques, enfin les...les... les premiers... bah les premières expériences un peu, qui ne sont pas toujours sécurisantes quoi. [E : Hum, hum. Hum, hum. Ouais... C'est propre à cet âge-là un peu... ?] Oui. Ouais... »

## 5

### Incertitudes - Charlotte

« J'appréhende. Je ne dirais pas que c'est du stress, mais c'est de l'appréhension généralement, mais ça dépend de chacun. Mais moi, je réfléchis beaucoup, comment on va faire, qu'est-ce qui va se passer, ce genre de choses, on ne dort pas forcément la nuit d'avant parce qu'on ne sait pas, on ne connaît pas les enfants, on ne sait pas ce qu'il y a vraiment. Même si on s'est vus l'année dernière, ou des choses comme ça, c'est toujours une petite appréhension à l'idée de rencontrer les enfants, de savoir comment ils vont être. C'est une bonne appréhension positive. Voilà ! [...] Une fois qu'on y est, après une fois qu'on est dedans, c'est parti. C'est plutôt quelque chose de positif parce qu'on ne connaît pas... Je pense que c'est propre à chacun. Généralement, quand on va avoir quelque chose qu'on ne connaît pas, on appréhende forcément un petit peu, peu importe ce que c'est. Ça dépend

des personnes. Il y a des personnes qui stressent, tout ça. Moi je suis plutôt dans une appréhension positive où je me questionne sur comment on va faire, et puis, il ne faut pas que j'oublie ça, et il faut que je pense à ça. Voilà ! Mais vraiment pour le coup, c'est très personnel. Oui, ça dépend. Je pense qu'il y a des gens qui sont stressés, moi ça ne me stresse pas. Je suis quelqu'un de très organisé, très carré. Dans ma tête, c'est important que ce soit prévu, que les choses soient un peu prévues avant que je parte, tout ça. Je me dis toujours « *qu'est-ce que tu vas faire le matin ? Oui, pense à ça, pense à ça* ». Puis, une fois qu'on y est, on y est, puis ça roule. »

[...] « [E : Et quand tu dis « *tu as besoin que les choses soient prévues* », jusqu'où ça doit être prévu pour toi ?] Dans le sens « *où est-ce que j'ai bien pris mon matériel* », « *est-ce que c'est bien préparé ?* », « *mon accueil des gamins, comment je l'ai prévu ?* », « *qu'est-ce que je vais pouvoir faire avec eux ?* », « *qu'est-ce que demain je leur propose ?* », « *ah oui, j'avais dit que je ferais ça. Il faut que j'y pense* », voilà ! Puis, sur l'organisation de la journée, en général, j'aime bien avoir toutes mes idées en tête, même si comme je disais, on s'adapte et tout, on change, mais d'avoir les idées en tête, et puis que ça soit clair, pour que ça coule aussi pour les gamins, qu'on ne soit pas là comme des ronds de flan à se dire « *qu'est-ce qu'on fait ?* ». [E : Et donc, tu prépares mais malgré le fait que tu doives t'adapter ça te pose pas de souci ?] Non, non, ça me pose pas de souci. Je prépare suffisamment pour avoir différentes choses à disponibilité pour me dire « *si je peux pas faire ça, je peux faire ça* ». »

## 6

### Accepter les conséquences négatives - Axelle

« Des fois où je fais moins attention que d'habitude ?! Non... [...] Non, parce que... Même si voilà... souvent quand on est fatigués, ou qu'on passe une mauvaise journée, on se dit « *oh, pfff... c'est bon, allez jouer dehors puis c'est bien* ». Non jamais... Parce que... Enfin je dis pas que ça m'est pas arrivée de le faire, mais après je me suis dit non, non, non, non, c'est pas possible. Enfin... C'est toujours ce que je dis, s'il arrive le moindre truc ça nous retombera sur nous, c'est pas sur le gamin ou sur je ne sais qui que ça va retomber, non, non, c'est sur la personne qui devait encadrer. Donc, moi c'est surtout ça qui me fait peur. Après que le gamin se casse la jambe *et cætera*, bah ça ça peut arriver dans n'importe quelle situation hein... Que je surveille ou que je surveille pas ça peut arriver, quoi. »

### L'incertitude ne me dérange pas - Tiffanie **x4**

« Eh bien, oui, vis-à-vis des enfants, il faut l'accepter. Eh bien, par exemple, on prépare l'activité, s'ils n'aiment pas. Enfin, quand tu prépares l'activité, tu n'es pas certain qu'ils vont aimer. Pourtant tu la prépares, et après, s'ils n'aiment pas, tant pis tu laisses tomber. Tu ne vas pas leur faire un cinéma « *oui, j'ai passé une heure hier soir à la préparer* ». Donc, on l'a fait, tu vois, tu n'es pas certain qu'ils accrochent, et puis après... Enfin, tout à l'heure, quand j'ai lancé le loup garou, c'est moi qui ai commencé. Je me suis dit « *peut-être, ils ne vont pas du tout accrocher et tout* ». J'ai dû les motiver. Et en fait après, quand on en a reparlé, tout à l'heure après le goûter « *c'était trop bien le jeu et tout, on le refait ?!* ». Je me suis dit « *bon, au final, ce risque-là, il était quand même bon\* à prendre* ». J'ai des collègues qui m'ont dit « *vous faites un loup garou, ce n'était pas bien, ils ont 6 ans et tout* ». J'ai dit « *écoute, moi j'ai envie d'y jouer, je fais toujours des plus petits. Donc, sinon, je n'y joue jamais* ». J'ai dit « *vas-y, on peut le tenter* ». Puis, au final, je me dis « *je le recommencerai* » parce que donc

oui, tu n'es jamais certain de ce que tu proposes mais tant pis... (rires) ce n'est pas trop grave quoi. [E : Non, toi, ça n'a pas l'air de te déranger plus que ça ?] Non. Moi ça ne me dérange pas personnellement. [E : Ça ne te dérange pas ou c'est quelque chose que tu recherches ?] Eh bien, bonne question ! En fait non, ça ne me dérange pas. Je pense non. Après je réfléchis, non c'est quelque chose qui ne me dérange pas parce que même dans la vie je suis comme ça. Ouais, je fais des trucs, après je me dis « *tant pis, si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas* ». Si pour moi c'est bien, je le fais. Après si quand je me pose les questions, je me dis « *eh bien, je peux le faire* », après tant pis, si ça passe, ça passe, si ça passe pas, ce n'est pas trop grave. Tout à l'heure, avant le loup garou, en fait, c'est parce qu'il y en a un qui connaissait qui le proposait en plus, et j'y avais pensé à le faire. Donc, j'avais dit à ma collègue « *qu'est-ce que tu en penses sur le jeu ?* » Je suis quelqu'un de plutôt effacée en retrait en disant « *je te laisse gérer* » et tout, j'ai dit « *eh bien écoute, moi j'ai envie de le tenter, on verra si ça... on voit vraiment que ça ne passe pas du tout, que c'est n'importe quoi, on arrête* ». Et au final, eh bien, j'ai vu que ça passait, je l'ai regardée, je lui ai dit « *qu'est-ce que tu en penses ?* » Elle m'a dit « *non, c'est bien* », j'ai dit « *on continue* », voilà ! Après, on aurait vu que ça ne passait pas, on aurait arrêté. Puis pour tout, c'est comme ça. Enfin, je veux dire demain, ils m'auraient dit « *oui, je sais faire du vélo* » on serait allés sur le terrain de bmx, au final, j'aurais vu que c'était n'importe quoi, j'aurais dit « *tant pis on arrête* », c'était pareil, question de bon sens, et puis voilà, super. Tu gères comme ça quoi. »

### Ça rate et alors ? - Tiffanie

« Il faut tenter tout et du moment que c'est bien organisé, bien cadré. Après, ne pas faire d'activité, qu'il y en a un qui court autour enfin, gérer quand même les enfants, il y a un minimum. [E : Ouais ! Quand tu dis « *il faut tenter* », tu peux expliquer un peu ce que ça veut dire parce que ça... ?] Il faut essayer, il faut juste... il ne faut pas dire « *non, ils n'en sont pas capables* ». Oui, ils en sont capables. Il faut voir vraiment en concret. Tu leur donnes et tu les laisses faire et tu verras toi-même. Voilà. [E : Et toi, tu le fais ?] Moi, je tente des trucs des fois. Des fois ça foire, des fois ça fonctionne. Après, tu te demandes « *pourquoi ça a bien fonctionné ? Est-ce que c'était bien préparé ?* » Pareil quand ça foire. [E : Ouais ! Tu as des souvenirs de « foirage » ou de « pas foirage » ?] Ouais l'an dernier, on a fait de la pâte à sel, ça a carrément foiré parce que je peux regarder la recette bien comme il faut et tout. Ce matin, je m'en suis souvenue, je la regardais avant de venir et ce matin ça a passé. C'est juste des petits trucs mais en fait, l'an dernier j'avais des 3-5 déjà, là, cette année j'ai des 6-7. Je leur ai dit « *allez-y* », en fait, j'avais mis des gobelets devant eux sauf qu'ils ont tout mélangé n'importe comment et donc c'est parti très (rires). Puis, je n'ai pas géré donc après c'était raté, ça a été raté quoi. Puis, ce matin, ça s'est super bien passé. »

## 7

### Une journée sans préparer ? - Mélanie

« Je suis quelqu'un qui aime bien prévoir... donc euh... ça peut arriver, par exemple, on se dit : « *bon on va par exemple partir en sortie* », on sait qu'on va avoir un temps entre guillemets, « un temps de latence », on sait pas combien de temps on va avoir *et cætera*. On se dit : « *on va prendre tel jeu, on verra bien* ». Dans ces moments-là, je me dis : « *bon, on va faire tel jeu, ensuite tel jeu, ensuite tel jeu* ». Enfin, je me dis on prévoit au cas où et on fera, quitte à improviser ensuite. Là-dessus, il y a pas de souci, je peux improviser des jeux peu importe le matériel qu'on a *et cætera*. Mais après bon, au niveau incertitude, ça dépend vraiment des conditions, enfin... si vraiment c'est sur une journée

complète je vais pas arriver le len... enfin la veille on disant : « *pour demain, on fait quoi ? Bon, il y a rien de prévu. Bon, on verra ça demain* ». Je pourrais pas. J'aurais besoin de prévoir quand même des activités au cas où *et cætera*. C'est comme quand il fait pas beau, on sait très bien, on n'a pas eu des jeux d'extérieur, par exemple l'après-midi, on sait qu'il fait moche, on va prévoir un autre jeu d'intérieur, une activité manuelle, par exemple. »

## 8

### L'incertitude ? Pas de problème ! - Céline

« Bah en soi euh... l'incertitude... me dérange pas spécialement... donc euh... donc non, ça me pose pas vraiment de problème, j'ai pas vraiment euh... des moments où c'est... je sais pas ce qu'on va faire... je suis paniquée non... je suis pas... je suis pas comme ça. »

## 9

### (un) peu d'incertitude - Cédric

« Il y a toujours un peu d'incertitude. Après oui, si c'est... comment dire ça... si c'est mesuré quoi, après, moi je n'ai pas d'exemple en tête, mais bon après, il y a toujours... quand on fait des sorties, il y a toujours un peu d'incertitude. Il y a toujours de l'incertitude mais après... ça dépend s'il y a beaucoup d'incertitude après. [E : Il y a quoi comme incertitude, tu dis, dans les sorties ?] Eh bien, que ça soit aussi par rapport à la santé des enfants, on ne sait pas trop comment ils peuvent réagir quand on fait des sorties. Et puis, incertitude, c'est plutôt un peu les contraintes extérieures, c'est comme j'ai expliqué auparavant, donc ça c'est l'incertitude. Mais bon, après, si c'est mesuré, et puis, contrôlé, après, il y a toujours... Mais, il y en a eu très peu d'incertitude après, parce que tout est cadré. Comme c'est plus ou moins nos activités, on le sait par avance, tout est planifié avant quand même. Puisqu'on a des plannings, on sait ce qu'on doit faire. On ne dit pas « *là à 13h50 tu fais ça aujourd'hui pour 14h* ». »

## 10

### L'enchaînement d'évènements négatifs - Juliette

« Oui des fois je peux enfin... dans certains... enfin oui je peux être prête à ce qu'il se passe un truc auquel je m'attendais pas... je peux dé... enfin... oui je peux arriver... à le gérer du coup... à le maîtriser ouais... je pense que oui. [...] Je pense que oui, il y a certains moments où je serais plus disposée... imaginons, je suis dans un moment assez calme ou genre où je suis bien et tout enfin... tout va bien... là je serais plus disposée que si... déjà ça va pas et qu'il se passe un autre truc et ça va pas, bah là ça va être plus compliqué du coup, oui... Si je suis... moi avec moi-même... si je viens de vivre un moment compliqué avec un enfant, je serais l... là je serais moins disposée... que si je suis, tu vois, sereine, tout va bien, là je serais plus disposée, ouais... »

## 11

### L'imprévu (pas de plan B) - Léa

« [E : Et vous prévoyez tout ce que vous allez faire avant ?] Après ça varie selon la météo aussi. S'il y a un grand jeu de prévu, on voit que la météo il va pleuvoir toute la journée, soit on va changer, le matin, on va se dire « *ouais, c'est bon, on change, on fait autre chose, il faut qu'on trouve une idée* ». »

### Vivre le moment présent - Marine x2

« Tu vois, je ne regarde pas la météo, parce qu'on peut jamais être sûr. Je préfère regarder le ciel au moment où il est là et me dire « *ça, c'est plutôt un nuage qui porte de l'eau ou pas trop. On va voir d'ici une heure, peut-être que ça changera* », machin. Mais je ne fais pas confiance à la météo. [...] (elle allume une cigarette) J'aime bien vivre le moment présent. Je n'aime pas prévoir, parce qu'en plus, je n'arrive pas à m'y tenir. Tu dis à mamie : « *je serai là à midi* ». Voilà, il est midi et demi, puis je suis à quarante bornes de chez elle. Tant pis. Donc, je n'aime pas prévoir : « *il n'y a plus rien à voir !* ». Je parle d'un truc, j'en arrive à un autre. Je m'embrouille un peu dans mon esprit. [...] [Vivre le moment présent ?, ça], je le recherche. Sinon, je m'imposerais d'autres trucs je pense. Là, je m'impose de vivre les moments. Je m'impose de bien vivre de... Si ce n'est pas bien, si je ne suis pas bien, je ne vais pas me plaindre aux gens que je ne vais pas bien. Je vais décaler et puis je vais faire un autre truc ailleurs. Je n'ai pas de raison d'imposer mon mal, mon maux... mes maux, mais du coup, j'ai par contre à m'imposer de moi, à faire en sorte d'être bien. Donc, si ce n'est pas comme ça, c'est en faisant autre chose, et je vais faire autre chose. »

### J'agis en fonction de mes pensées - Marine

« [L'incertitude dans l'animation] ça ne me fait pas peur ! [...] Non, c'est même normal. Si tu es trop sûr de toi, tant mieux, mais moi, je sais déjà que dans la vie en général, je suis complètement angoissée et incertaine de tout. [...] Alors, ça ne change pas dans l'animation. Ça c'est moi, c'est mon caractère [...] Je n'ai pas confiance. Je ne sais pas. Du coup, j'anticipe ce qui pourrait mal se passer pour ne pas perdre la face. Je me dis : « *ça, je vais faire ça, mais si ça se trouve, il pense ça* ». Donc, j'agis en fonction de mes pensées, mais mes pensées ne sont jamais sûres de ce qui se passe. Voilà. Pas très clair tout ça. Puis, je ne sais pas ce qui peut se passer. »

### Comme dans la vie : pas sans souci - Marine x2

« Après, oui. Tu sais, on n'est jamais sûr de tout. Il y a des exceptions en tout. Il y a des gamins qui ne sont pas élevés comme ça et qui s'en... battent le steak de tout. Tu ne peux plus rien faire pour eux. Tu as juste à les prendre comme ça, à essayer de faire au mieux, de leur faire comprendre des petits trucs de temps en temps, mais de toute façon, tu ne peux pas, tu ne peux pas contrôler tout. Tu essaies de faire en sorte qu'ils soient épanouis au mieux, et que le groupe en général s'épanouisse. On ne peut pas plaire à tout le monde. Il y aura forcément toujours des moments un peu plus conflictuels, il y aura des moments un peu plus délicats, mais c'est aussi ça la vie. Il n'y a pas une vie sans soucis. C'est apprendre aussi à gérer les soucis. Les faire grandir, c'est ça aussi. « *Oui, ça ne se passe pas bien* », « *oui, là, tu dois partager* », « *là, tu ne peux pas faire ça comme ça, mais ce n'est pas grave* ». Ça va t'amener à faire ça autrement et du coup, voilà, ce n'est pas grave. [...] Tout, il y a toute sorte de... Tu vois, un gamin frustré parce qu'il voulait jouer à ça et finalement c'est lui qui joue. Pour toi, c'est un petit souci, mais en même temps, c'est ça aussi la vie. Il va falloir prêter le truc : « *hop, tu peux pas... ça ne peut pas être que pour toi* ». Tu vois, il y a d'autres petits soucis « *il m'a insulté* », « *il a dit ça* » comme ça, sur ninnin, ou sur moi, machin. C'est réapprendre à discuter. Alors, ce sont des bonnes critiques, « *un truc inutile, pourquoi tu le dis ?* », apprendre à discuter en société. Il y a des choses, ça peut être drôle, mais il y a des moments où tout le monde va penser que c'est drôle, c'est drôle, c'est drôle, ils rigolent, ils rigolent, ils rigolent, puis, tiens, ils rigolent plus, ils

chialent. Oui, au bout d'un moment, c'est aussi apprendre à doser, à doser votre humour, doser la charge que vous donnez aux gens. C'est ça. »

### Le risque - Marine

« Oui, c'est oser se mettre en action. Et toute action engendre... c'est quoi la phrase, « *l'action engendre la réaction* ». Oui ! »

### Avec de l'humain - Marine

« Enfin, on vit avec de l'humain quoi. Ça change toutes les secondes. Ils changent tout le temps. [...] On ne sait pas ce qu'il se passe dans la tête de tout le monde. À chaque instant, tout peut changer. Voilà. Tu sais, t'entends un bruit, ça te rappelle quelque chose et tu pars dans ton délire et si ça se trouve, ça rappelle l'arrière-mamie qui est décédée il n'y a pas longtemps, et tu vois, tout peut changer en deux-deux. Tu ne contrôles pas la pensée. Donc, Oui. C'est à ça que je pense. [E : Et l'animateur, toi plutôt, devant ça, comment tu t'organises ? Qu'est-ce que tu fais ?] Ça dépend. Si ça part en pleurs d'un coup, on s'écarte un peu, parce que sinon tous les gamins arrivent et vont te dire : « *qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ?* ». Après, du coup, ça m'énerve encore plus. « *Laissez-moi, laissez-moi* ». Donc, du coup, on se met un petit peu à l'écart. Je laisse le groupe. Le groupe voit bien qu'il se passe quelque chose. Il commence à se poser des questions : « *allez-y, continuez, je vais discuter cinq minutes et tout* », et voilà. Parfois, c'est aussi ça, c'est juste un petit manque d'attention. J'ai envie de prendre, de moi, cinq minutes, parce que « *d'habitude je suis avec maman. Maman, au moindre truc, elle me répond* ». Donc, il faut savoir être à l'écoute. »

### Planifiez toujours... - Marine

« C'est vraiment juste avoir l'envie. Tu as envie de faire un truc, tu parles, tu restes dans ton délire, tu as l'énergie. T'as forcément des gamins qui te suivent. [...] Moi, je pars au feeling. C'est compliqué. Les directeurs qui me disent : « *maintenant, vous me calez tous vos trucs à la journée et tout, tac tactac. Il me faut toutes vos activités sur le planning et tout* ». Je mets souvent n'importe quoi et de toute façon, je ne ferai pas ça. Il y a des chances. Tu vois, j'irai le proposer, mais ça dépend de la journée, de comment les gamins ils ont dormi la nuit, de quel temps il fait le matin. »

### Trop de critères incontrôlables - Indra

« Bien avant celle où déjà tu ne le ferais pas pour toi. Mais...Il n'y a pas de risque zéro, donc je ne pense pas qu'il faille tout interdire sous le prétexte du risque. Mais...Hum, hum...C'est dur comme question. Les limites du risque... [E : Pourquoi c'est dur comme question ?] Parce que ça dépend vachement de la situation. Et... et c'est dur de mettre des mots là-dessus. Je pense, c'est là où il y a... quand il y a trop de critères qui sont vraiment incontrôlables. Enfin, tu ne peux pas vouloir tout contrôler mais... mais oui, c'est pas très clair comme réponse... Oui, je dirais bien avant là où tu ne le ferais pas pour toi mais je ne sais pas être plus précise que ça. »

### Laisser la place à la spontanéité - Indra

« [E : Tu parlais de prévoir, on ne peut pas prévoir ce qui va s'y passer forcément ?] En animation, c'est vraiment dur de tout prévoir. Moi, je trouve qu'il faut quand même toujours laisser une place à l'imprévu parce que si tu veux tout prévoir, soit tu es très déçu... Après, il faut quand même prévoir,

ce n'est pas... Mais après, du coup, tu... c'est, tu peux être très déçu, et si tu veux tout prévoir et que tout soit millimétré, tu ne laisses pas la place à la spontanéité du moment quoi. Et du coup, je trouve que c'est aussi ça... et de savoir saisir ces petits moments-là et de dire : « *Eh bien, ok, là, on sort du cadre mais ce n'est pas grave* ». Mais en même temps, il ne faut pas que ce soit... Il faut savoir le gérer mais bon, c'est le moment aussi que toute l'équipe d'animation aille dans le même sens et tout... J'en sais rien... Plein de contextes, enfin plein de paramètres qui jouent vachement.

[...] Et moi, dans ma pratique, moi, j'aime bien ça. Justement, le but, c'est de donner un peu de vie des fois à des groupes qui en ont... où c'est un peu plat, donc si tu casses ça... t'arrêtes de faire monter la mayonnaise. (rires) [...] Bah je vois là, par exemple, la dernière colo que j'ai faite, déjà, c'était à une soirée où normalement, on devait aller faire un... Il y avait un petit concert organisé par la municipalité, et on devait y aller sauf qu'on apprend qu'il y a un risque d'orage et pluie, et tout ça. Donc, et puis ça arrive vraiment en fin d'après-midi, comme ça, imprévu... Et du coup, bah là... On disait qu'on ne va pas y aller. Donc on se retranche sur une soirée pizza, film, et du coup, on fait ça, et puis, je ne sais pas, pendant le repas, je ne sais plus, il y a des... ça se met à chanter à un moment. Et du coup, on s'est tous mis à chanter. Ça fait une pause dans le repas mais quitte à ce qu'on... on a chacun cherché les chan..., enfin... maintenant, il y a quand même les téléphones donc tout le monde a cherché les paroles des chansons, puis, on s'est mis à chanter, à sortir les instruments et tout alors qu'on était en plein repas et... Mais du coup, c'était un mo... c'était super chaleureux comme moment. Et si à un moment, on avait dit : « *Bon, allez maintenant, on va chanter* », « *non, pour le moment, on n'a pas envie de chanter* ». Après c'est pas un exemple de ouf, mais... Si, des fois, il y a des jeunes qui disent... J'aime bien aller dans le sens de... dans les envies des jeunes quand c'est réalisable, on dit : « *Nous, on n'a pas envie de faire ça mais... c'est pas on n'a pas envie de faire ça mais... ça fait longtemps qu'on n'a pas été à la plage, on aimerait bien y aller* ». Si tu peux caler ça dans l'emploi du temps, dans... dire : « *Eh bien, ok, ce qu'on a prévu cet après-midi ?* ». Ça peut se décaler, même si on le fait pas c'est pas grave, on va à la plage. Je prends... j'ai pas de plus grand exemple, parce qu'à chaque fois, c'est des petits moments de vie comme ça. »

#### **Incertitudes et certitudes - Indra x4**

« Bah quand je peux faire confiance au groupe de jeunes, je pense, et à l'équipe d'animation aussi. Quand tu sais que c'est une équipe qui tient la route et qui sait à peu près s'adapter à plein de situations, bah voilà. Après c'étaient des gens qui préfèrent que tout soit cadré et suivre un truc cadré, bah voilà, plus rester dans... Quand tu as une équipe d'animation, tu es une équipe, donc, ça ne sert rien de vouloir se mettre mal à l'aise les uns les autres ou... [E : Et de l'incertitude dans l'animation, il y en a ?] Tout le temps ! Bah des fois, tu peux avoir préparé l'animation pendant trois jours et tu n'es jamais sûr que ça va prendre, enfin que le groupe, il va accrocher. Enfin, il n'y a rien que ça, puis, du coup sur la météo... Tu peux avoir quelqu'un qui peut se blesser, ou même... en jouant au foot dans le sable. Je pense qu'il y a plus d'incertitude que de certitudes dans l'animation. (rires) »

#### **Accepter l'incertain - Pierrick**

« L'incertain, laisse aussi la place, des fois, il y a de bons moments d'improvisation. Ouais ! Moi, j'aime bien improviser. Ouais ! L'improvisation, je trouve ça trop cool. Parce que c'est là où tu te rends compte des talents de comédiens des animateurs. C'est génial ! Des fois, on voit qu'il y en a qui sont nuls, mais ils jouent quand même le jeu, mais ils sont nuls. Tu vois bien que c'est très joué, mais voilà, ils jouent le jeu et c'est trop drôle quoi, on se marre bien. [...] »



### Même si tu n'as pas envie, tu es obligé de ne pas tout prévoir - Pierrick

« Oui, par exemple, en itinérance, on ne peut pas tout prévoir de toute façon. Donc, au bout d'un moment, même si tu n'as pas envie, tu es obligé. Donc, au bout d'un moment, moi, je me suis fait, et puis, l'incertain fait partie de nos séjours maintenant. Donc, on a « *aujourd'hui, les gars, il faut qu'on aille dans le centre-ville, on ne sait pas encore ce qui va se passer* », voilà. Et puis, ça rajoute du piment quoi. Voilà, là, en Italie, on était à Milan et on est partis sur les îles une journée. Voilà ! Ma directrice, elle m'a juste dit « *on va sur les îles* ». Ok, on va visiter les îles et tout. Finalement, on s'est rendu compte que les îles étaient toutes petites et qu'il n'y a rien à visiter. On n'avait rien préparé. Mais, improvisation. Hop ! Allez hop ! Défi photos ! Vous avez 40 minutes pour faire 5 photos, voilà. Et puis, voilà, il y en a certains qui font que... les jeunes sont là, et puis bimbimbim, ils courent et c'est cool quoi. »

### 5.4.7 (8.1.1.4.7) - Incertitude permanente, incertitudes ponctuelles

#### La permanence du risque - Loïc

« Le risque est... le risque est vraiment partout, même quand on est bien préparés, donc... en fait... pfff quasiment toute activité peut être... peut être un risque en fait. Il peut arriver tout et n'importe quoi, à n'importe quel moment... même la nuit, pendant qu'on dort il y a des gosses qui peuvent partir et faire n'importe quoi dans le camp ou partir tout simplement... s'en aller. Ouais... même quand on dort c'est... c'est un risque en fait. »

#### Regarder tout le temps (des risques tout le temps) - Quentin

« T'es pas deux secondes sans... sans regarder partout quoi... Tu regardes où ils sont... bah ils jouent dans la cour, bah tu regardes où t'en as... t'en trouves ... t'en vois plus certains, bah tu bouges, tu vas voir où ils sont... Toujours les s... toujours les surveiller... »

## 6 (8) - La meilleure façon de risquer

### 6.1 (8.2) - Des limites à la gestion des risques

#### 6.1.1 (8.2.1) - Les effets contre-intuitifs

##### 6.1.1.1 (8.2.1.1) - “L’Autre” : un risque ?

###### - Une panoptique des loisirs

###### Une grande baie vitrée - Charlotte

« Seuls à l’extérieur ? Pour moi, c’est un animateur pour 8 enfants, donc on est quand même censés avoir une surveillance, et on est censés être là. Après, enfant, cela dépend de ce qu’on entend par enfant. Je pense que des ados, si les anims sont à l’intérieur, je ne sais pas s’il y a des baies vitrées, ils peuvent jeter un œil, ils peuvent jouer tout seuls dehors. Je ne pense pas que ce soit... Ça dépend de quel nombre d’enfants aussi. S’ils sont 5 et qu’on les voit, ce n’est pas plus dangereux que cela. Après, moi, je me vois mal laisser mes petits bouts de 3 ans jouer tout seuls dehors, et puis que mes animateurs, ils soient à l’intérieur. Encore une fois, ça dépend de l’âge, quand on parle d’enfant, qu’est-ce qu’on entend. Mais, mon problème, après, je prends mon expérience personnelle, c’est vrai que moi, mes animateurs sont avec les enfants, parce que ce sont des petits, mais je pense que jusqu’à 10, 12 ans, c’est bien quand même qu’il y ait quelqu’un avec eux sauf si on les a vraiment à *visu* et que c’est une grande baie vitrée, qu’on les voit en train de jouer dehors, qu’on aille avec d’autres enfants à l’intérieur, et qu’ils nous demandent « *moi, j’ai envie d’aller jouer dehors, est-ce qu’on peut prendre des cerceaux ou aller faire un foot dehors* ». Si moi je les vois, c’est bon, et qu’on ait un accès facile à l’extérieur, qu’on puisse sortir directement s’il y a un souci, ça ne pose pas problème. »

###### Un regard sur eux - Alice

« Et qu’il n’y ait personne du tout dehors ? [...] Je pense que, en fait, ça dépend si on a un regard sur eux ou pas, parce qu’ils peuvent être dehors, et nous, on est... En fait, je ne suis pas fan de laisser les enfants tout seuls, tout seuls ! Enfin, je préfère quand il y a quand même quelqu’un avec eux. Après, du moment qu’on les voit, je trouve qu’il y a une différence entre être à l’intérieur et complètement enfermés et qu’ils soient tout seuls dehors, ça je ne suis pas trop pour. Après, s’ils sont tout seuls dehors et qu’on est juste derrière une baie vitrée où on les voit, parce que je ne laisserais pas toute une après-midi dehors tout seuls. Ce n’est pas non plus le but, je pense, de l’animation. Si c’est cinq - dix minutes où on est derrière, où on les voit en fait, ils sont là et ils s’amuse, là ça ne pose pas de problème ! Mais je pense que c’est par rapport au temps, enfin au temps enduré, puisque ça m’embête de les laisser trop longtemps tout seul dehors sans qu’il n’y ait personne avec eux, voilà, et par rapport à la durée et par rapport à la visibilité. [E : Et c’est quoi cette limite de temps, enfin tu dis ?] Je ne sais pas. Mais après, disons que je n’ai pas une limite précise dans ma tête. Je ne sais pas, en quinze minutes, on ne les laisse pas tout seuls. Mais ce serait plutôt sur des temps calmes par exemple, où du coup, nous ce que nous appelons des temps calmes, ce sont des temps où ils sont

libres. Du coup, ce sont des temps où c'est fait pour qu'ils s'amuse entre eux, ils font « ce qu'ils veulent ». Et ce n'est pas des temps, par exemple toute une après-midi tout seuls, moi c'est un temps d'animation, et du coup, enfin, c'est un temps d'activité. Et du coup, d'activité, enfin je ne les laisserais pas toute une après-midi à jouer, enfin sans surveillance. Après, si c'est en temps calme, oui, moi j'ai toujours dans mon idée, il faut avoir un œil sur eux. Mais après, s'ils sont bien à jouer dehors, je ne vais pas les embêter à leur dire d'arrêter. [E : On n'est pas obligés d'être tout le temps avec eux, c'est ça que tu veux dire ?] Oui. Par contre, oui, on peut quand même garder un œil mais de loin, en fait. Des fois, c'est bien aussi qu'ils se retrouvent entre eux. C'est important je pense ! [E : C'est important pourquoi ?] Pour leur cohésion d'équipe aussi, et puis, oui, entre eux, qu'il n'y ait pas tout le temps un animateur, qu'ils puissent faire ce qu'ils veulent. S'ils ont envie, je ne sais pas, de jouer aux cartes, ils se mettent à jouer aux cartes. Ils n'ont pas besoin d'animateur pour leur dire : « allez, on va faire un jeu de cartes ! » C'est aussi pour favoriser leur prise d'initiative, de se détacher un peu. [E : Tu veux dire que des fois l'animateur, vous avez envie qu'il se détache ?] Des fois, je pense que c'est important qu'il se détache pour que voir un peu ce qui se passe, et ce sont aussi oui, des moments, où pareil, on revient, tu n'as pas préparé. Au final, ils prennent la main sur... Mais après, ça dépend aussi de leur âge. Mais plus ils sont grands, plus on essaye de le faire, je pense. Mais c'est important de commencer même petit... [...] Oui, oui, petit ! Enfin, petit, oui, sur des petits temps, quand même, où ils s'amuse entre eux quoi ! »

#### « On l'a fait parce qu'on avait une grande baie vitrée » - Pierrick

« Est-ce que dans la structure, il y a une cour ? [...] Oui ! Donc, encore une fois on l'a déjà fait. On l'a déjà fait, par contre on l'a fait parce qu'en gros, on avait une grande baie vitrée. On avait vue sur eux, c'était une petite cour et on était en atelier, donc, certains ne voulaient pas faire les ateliers, on leur a dit « Ok, allez dans la cour, mais par contre, vous restez dans le cadre visible ». Donc, voilà, il y a une grande baie vitrée, on ne pouvait rien rater. Donc, là, on a autorisé. Sinon, moi, je suis assez carré comme ça, donc j'évite parce qu'au cas où... Là, comme il y avait une baie vitrée, le directeur nous a dit « OK, donc allez... ». [...] Non ! Sans la baie vitrée, je ne l'aurais pas fait. Non, parce que c'étaient des maternels en plus. Tu vois donc, il suffit d'une chute ou un truc et que non, je ne l'aurais pas fait. Sans la baie vitrée, je ne l'aurais pas fait. Même avec la baie vitrée, je n'étais pas rassuré, je jetais un œil très souvent, mais sans la baie vitrée, je ne l'aurais pas fait. [...] Si ça avait été au-dessus de 7 ans peut-être, plus grands, mais c'est pareil avec un minimum... Déjà 7 – 8 ans, j'aurais peut-être laissé, mais ouais, si je peux, enfin, j'irais voir de temps en temps quoi. Et en me connaissant, je les aurais laissés parce que dans une salle, des fois à 30... Voilà, on peut comprendre qu'ils avaient besoin d'aller dehors mais très souvent j'irais jeter un œil ou remettre à un animateur référent, je pense, parce que je ne serais pas rassuré, je pense, de lui laisser, on ne sait jamais. Une chute est très, très vite arrivée. [...] C'est plus pour ça sinon, non, il n'y a pas de souci. »

### 6.1.1.2 (8.2.1.5) - L'impression que tout se passe bien

#### - Activité et utilitarisme

#### Les enfants et leur « mot à dire » - Juliette

Ensuite ce qui devrait changer euh... bah ça dé... enfin ça... par exemple ici je vois pas ce qui devrait changer... tu vois... ça me plaît quoi... enfin je trouve ça parfait... enfin parfait non mais... enfin

vraiment c'est bien. Après dans... enfin du coup ça dépend des lieux quoi... pas d'être obligés de faire un... un emploi du temps tu vois... ça c'est cool... je trouve pas ça cool enfin on peut pas prévoir un mois à l'avance ce qu'on va faire avec les enfants alors qu'on les a jamais vus, on sait pas... on sait pas... on sait pas ce qu'ils ont envie tu vois, faire une liste de tout ce qu'on a envie de proposer oui... mais de tout placer comme ça, comme si c'était évident quoi... bah non quoi, j'aime pas... Je... Je sais pas trop quoi d'autre dire... [E212 : Hum... hum... parce que ça entraîne quoi selon toi, le fait de placer à l'avance ?] Bah ça fait que c'est des... enfin... c'est pas spontané, ça fait que du coup les enfants ils ont pas forcément leur mot à dire... ça fait que du coup, on doit tout le temps proposer quelque chose bah il y a des enfants ils s'habituent tellement que du coup ils savent même pas qu'ils peuvent proposer quelque chose... en centre aéré je sais qu'on leur propo... les enfants proposaient jamais ! À part sur une... une heure le temps calme ils pouvaient faire quelques trucs quoi... des trucs... qu'ils avaient envie, tu vois, mais encore pas trop ! Mais du coup enfin eux... mais du coup ils font pas vraiment ce qu'ils ont envie au fond d'eux... enfin c'est nul quoi... enfin on fait pas de l'animation pour l'animateur mais pour les enfants quoi... pour partager, pour prendre du plaisir avec eux, pour qu'eux ils prennent du plaisir, qu'ils s'amusent, qu'ils découvrent des choses, qu'ils... enfin qu'ils vivent quoi enfin... donc euh... non, c'est trop contraignant... ! [E : Et pour... pour... quelle importance ça a pour toi que ce soit spontané ?] Bah parce que... enfin on peut prévoir enfin... pas que ce soit sp... bah... parce que c'est... bah c'est... je sais pas, c'est... c'est eux qui... enfin... c'est spontané, c'est-à-dire euh... bah comme ça ils choisissent quoi... ils font ce qu'ils veulent... enfin ce qu'ils veulent... (rires) ou même moi... ou même nous si on propose quelque chose enfin... ça correspond à notre état du jour, à notre personnalité, à comment on se sent quoi... par exemple... même nous tu vois quand on fait des évènements on prévoit la veille. On dit : « Bah tiens moi je ferais bien ça... ». Mais trois mois à l'avance tu peux pas savoir ce que t'auras envie de faire pile ce jour-là... je sais pas... c'est important. »

## **6.2 (8.3) - Les frontières**

### **6.2.1 (8.3.2) - Types des frontières établies**

#### **6.2.1.1 (8.3.2.1) - Les frontières interpersonnelles**

##### **- D'autres frontières entre enfants**

#### **Pointé du doigt - Sébastien**

On a eu deux petits espagnols, ils sont arrivés, ils ont 7 ans et 8 ans. Ils sont arrivés la première semaine et la deuxième semaine : « espagnols ! ». Et puis dès qu'on a... ils parlent très peu français, et c'est très compliqué. La maman, c'était très compliqué le dialogue. Ils sont arrivés, les gamins, ils l'ont pointé du doigt « espagnol ! », machin. Ils ont commencé. Et boum là, d'entrée en fait, on a pu commencer à parler un peu sur la discrimination « vous savez ce que c'est la discrimination et tout ça ». La directrice est venue, elle a fait un petit rappel et tout ça. Elle a parlé. On a pris vraiment du temps là-dessus. Mais le lendemain, il y a eu encore des choses à nos oreilles, quoi. Mais ça reste des enfants, est-ce qu'ils vont comprendre ? Est-ce qu'ils ne vont pas comprendre ? Est-ce qu'il faut un électrochoc pour qu'ils comprennent peut-être mon jeu ? Ça va marcher, ça ne va peut-être pas

marcher ? Moi, j'attends tout ça. Tout dépend, quoi. Mais au moins, je pense qu'il faut le faire et essayer de le faire. On verra. »

### - Frontières entre adultes

« *Moins on se parlait, mieux ça allait...* » - Quentin

« ... et du coup ça revient aux oreilles de... de la directrice... c'était... on s'enten... on s'entendait pas bien avec elle... donc elle les a encore engueulés... Voilà. [E : (rires) Ah ce coup-ci elle était allée à la réunion ?] Ouais ! (rires) Ouais, ouais ! Ah ça... Quand c'est pour... c'était pour gueuler elle savait venir... elle savait te faire des reproches, et pis c'... des fois ça passe, ça passe pas hein !... on est quand même adultes aussi hein... si ça passe pas, tu le dis hein... [...] Bah ça a fait... ça a... ça crie et puis après bah on essaye de tout faire pour que ça aille bien aussi quand même. Pour... pour pouvoir revenir le lendemain et pis que ça se passe mieux quoi... Mais bon... Moins on se parlait, mieux ça allait... J'allais dans ma salle, on allait dans notre salle, et puis elle, elle était dans son bureau... on se voyait que pour le goûter, par exemple... du coup elle venait, mais voilà c'est tout... »

### **6.2.1.2 (8.3.2.3) - Les frontières spatiales**

#### - L'intérieur / l'extérieur

**J'irai dormir chez vous - Indra**

On a aussi proposé des endroits pour aller faire des bivouacs, pour que les régions puissent quitter le camp et aller chez des gens dans les alentours, ça peut être des agriculteurs, des particuliers, des châtelains, tout ça, pour aller là-bas, donner un coup de main, camper là-bas une nuit ou deux, et puis, revenir.

## **Annexe 2 : Guide pratique d'entretien**

### **GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 1 / 5**

**Avant :** Noter les éléments et les conditions de prise de contact, de préparation à la rencontre sur le journal de bord.

*« Je vous propose de participer à un entretien dans le cadre d'une étude universitaire sur l'animation et les animateurs. Le recueil de données est entrepris afin de mieux connaître vos pratiques d'animation et ce que vous avez à en dire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque vos réponses sont personnelles, et que ce sont elles qui nous intéressent. Les résultats de notre étude ne présenteront pas votre identité ni celle de vos structures. Nous veillerons à ne pas utiliser des éléments de notre entretien sans les contextualiser. Les réponses seront enregistrées pour être sûr de reproduire fidèlement vos propos. La durée de notre échange ou des réponses n'est pas sujet à une limite définie, il se déroulera en une seule fois. Je peux répéter mes interventions au cas où vous n'avez pas bien entendu ou reformuler si vous avez mal compris. Si la discussion vous semble devenir gênante, vous pouvez m'en faire part et expliquer pourquoi vous ne souhaitez pas poursuivre. À la fin de l'entretien, vous aurez l'occasion de me faire part d'autres choses que vous souhaitez aborder et de vos interrogations. »*

#### **Consignes :**

Si la question est appréhendée d'une manière très personnelle, laisser se développer la réponse, puis reposer la question sous une forme différente.

1 - Pourriez-vous vous présenter, parler un peu de vous ?

2 - Pourriez-vous décrire ou expliquer votre parcours dans l'animation ?

3 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience marquante dans votre expérience d'animation ?

4 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience, un moment que vous estimez particulièrement positif dans votre expérience d'animation ?

5 - Pourriez-vous décrire et expliquer une expérience, un moment particulièrement critique dans votre expérience d'animation ?

6 – Si moi je devais prendre votre place demain pour (activité évoquée par l'animateur sinon moment de la journée, accueil, jeu : demandé), je dois mener une activité, qu'est-ce que je dois faire, à quoi je dois penser ?

7 – Vous paraît-il important d'ajouter des choses, de revenir sur quelque chose en particulier ?

8 – Voici quelques questions où je vais vous demander de prendre position...

a - À partir de quel âge peut-on se servir d'un Opinel ?

b - Les enfants peuvent-ils jouer seuls à l'extérieur de la structure alors que les animateurs sont avec d'autres enfants ?

## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 2 / 5

*c - On imagine que, dans votre structure, Didier et Lilou font du stop pour rentrer au camp, ils en ont marre de marcher. Dans quelle mesure est-ce envisageable ?*

*d - Le directeur vous dit : "Il est interdit dans la législation qu'on se déplace à moins de 2 animateurs pour un groupe d'enfants." Comment agissez-vous ?*

*9 - Comment percevez-vous la législation des ACM ?*

*10 - L'animation, telle que vous-même l'entendez, c'est quoi ?*

*11 - Le rôle d'un animateur tel que vous-même le pensez, c'est quoi ?*

*12 - Qu'est-ce qui pourrait ou devrait changer dans l'animation selon vous ?*

*13 - Dans l'animation, à quelles actions êtes-vous attaché pour agir sur la sécurité ?*

*ou - Par rapport à la sécurité, quels sont les points sur lesquels il faut être principalement vigilant quand on est animateur ?*

*14 - Dans quel état d'esprit êtes-vous lorsque vous abordez un séjour ?*

*ou - Des incertitudes, des craintes, des peurs apparaissent-elles régulièrement chez vous avant les départs en centre ou colo ? Si oui, pourriez-vous les expliquer ?*

*15 - Y-a-t-il des situations dans lesquelles vous estimez qu'on ne vous a pas fait assez confiance dans votre fonction d'animateur ?*

*16 - Y-a-t-il des situations dans lesquelles vous estimez qu'on vous a accordé une confiance trop forte dans votre fonction d'animateur ?*

*17 - Pourriez-vous expliquer s'il y a des choses que vous avez eu l'impression de devoir faire quand vous étiez animateur, alors que, sur le principe, vous n'étiez pas tout à fait d'accord ?*

*18 - A certains moments, vous a-t-il semblé être « en dehors des clous » dans votre pratique ?*

*19 - Pourriez-vous faire le récit détaillé d'un évènement de l'animation lié à une situation difficile sur le plan de la prise de risque, dans laquelle vous avez été impliqué-e ?*

*(lieu, moment, acteurs, enchaînement des faits, réactions engendrées)*

*19 bis - « Vous vous êtes dit quoi à ce moment-là ? »*

*20 - Comment situez-vous l'importance de l'équipe avec laquelle vous travaillez ?*

*21 - Est-ce parfois plus compliqué pour vous d'agir auprès des enfants dans certains cas ?*

*22 - Où placeriez-vous la limite du risque, la ligne à ne pas franchir pour votre action auprès des enfants ?*

### **GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 3 / 5**

23 – *Quelles pratiques / activités repérez-vous comme fondamentalement risquées dans l'animation ?*

24 – *Quelles sont les conditions qui peuvent amener le plus d'insécurité selon vous ?*

25 – *Quels risques avez-vous pris ou rencontré, au niveau personnel, dans l'animation ?*

26 – *Dans certaines circonstances d'animation êtes-vous davantage disposé à accepter l'incertitude ?*

27 - *Qu'est-ce qui, selon vous, peut influencer votre propre rapport au risque dans l'animation ?*

28 – *Globalement, le risque, qu'est-ce que c'est selon vous ?*

29 - *En règle générale, vous jugez votre propre vie dangereuse ?*

30 – *En règle générale, quel(s) genre de situation trouvez-vous dangereux ?*

31 - *En règle générale, quel(s) type(s) de pratique(s) trouvez-vous risqué ?*

32 - *Il y a une différence selon vous entre prendre un risque et être en danger ?*

33 – *Vous paraît-il important d'ajouter des choses, de revenir sur quelque chose en particulier ? ... Vous avez dit tout ce qui vous semblait important ?*

34 – *Collecte des données sociologiques qui n'ont pas pu l'être auparavant (âge, années d'expérience, BAFA avec quel(s) organisme(s), militant/engagé dans un mouvement, dans quelles structures ont-ils travaillé ?).*

35 - *Pouvez-vous me dire quelque chose au sujet de l'entretien ? Comment l'avez-vous vécu ?*

36 – *Merci beaucoup d'avoir participé à cet entretien...*

37 - *(Si plusieurs animateurs se situent sur un même lieu) : Puis-je vous demander d'être discret quant à la menée de cet entretien jusqu'à ce que ces entretiens soient achevés, c'est-à-dire ...*

**À la suite :** noter sur le journal de bord les premières impressions, les traits qui nous paraissent saillants, particuliers, des éléments de contexte (date, heure, environnement).



## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 4 / 5

### Principes généraux, attention soutenue sur :

Écouter d'une manière particulièrement active.  
Observer l'enquêté.  
Observer l'environnement proche et large, les détails, l'ambiance, le contexte.  
S'observer.  
Observer l'interaction, là où l'enquêté se sent à l'aise ou mal à l'aise.  
Laisser développer les réponses.  
Laisser les silences durer (pouvoir compter 10 secondes).

### Les relances...

- Dans la continuité de ce qui se dit, ne pas introduire un vocabulaire spécifique et nouveau.
- Claires, vocabulaire ordinaire.
- Simples, courtes, une seule idée, une seule question.
- Concrètes.

### Encouragement à la poursuite :

- Acquiescement, signes d'approbation.
- « *Vous faites cette activité / vous avez cette pratique...* »
- « *Oui...* »

### Pour plus d'explication :

- « *Que voulez-vous-dire par... ?* »
- « *Quand vous dites... ?* »
- « *Par exemple ?* »
- « *Vous dites « ... », mais qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?* »
- « *Je vois ce que vous voulez dire mais j'aimerais être sûr de bien comprendre.* »

### Pour plus de détail :

- « *Pourriez-vous en dire davantage... ?* »
- « *(Reprise des derniers termes) ... ?* »
- « *Ainsi selon vous...* » ; « *Vous pensez donc que...* » ; « *Si je comprends bien vous...* »
- « *C'est-à-dire ?* »
- « *Comment ça marche ?* » ; « *Comment vous y prenez-vous ?* »
- AVANT (Des éléments de contexte ?)
- APRÈS « *Que s'est-il passé après ?* » ; « *Et après ?* »

### Stabilité (si affirmation forte) :

- « *Ah oui, pourquoi ?* »
- « *Vous pouvez m'expliquer ?* »

### Reflète (suivant la voix, l'attitude corporelle, la gestuelle, le ton...) :

- « *Cela n'a pas l'air de vous plaire.* »
- « *Vous n'avez pas l'air satisfait.* »
- « *Cela semble vous poser problème.* »

## GUIDE PRATIQUE D'ENTRETIEN 5 / 5

### À propos des entretiens

- Entretiens semi-directifs.
- Première partie : Partir de questions larges et ensuite fermer un peu.
- Seconde partie : Semi-directifs, avec une induction plus explicite et précise.

Période : De juillet 2017 à mai 2018.

Échantillon : animateurs et animatrices : trois à six ans d'expérience dans l'animation volontaire, disposés à réaliser l'entretien. Certains sont pris au hasard, d'autres contactés pour leur activité dans telle ou telle structure.

#### Ce que j'attends des entretiens :

- Recueillir des illustrations parlant du terrain, d'une manière principale.
- Recueillir des conceptions plus globales liées à l'animation.
- Recueillir des éléments de contexte et environnementaux, liés à leur activité et leur vie personnelle.

#### Ce que je cherche :

- Comment les animateurs appréhendent-ils la question du risque ? Quelle est la stabilité de leur positionnement quand ils en parlent ?
- Des éléments permettent-ils d'expliquer les différentes positions ?
- Qu'est-ce qui rend le travail des animateurs « compliqué », « difficile », « peu aisé » ... et nous amènerait alors à mieux considérer la question du risque ?

#### Consignes :

- Penser à la dimension évolutive, progressive de chaque partie ainsi que de l'ensemble.
- Claires.
- Simples.
- Concrètes.
- Une seule idée à la fois, une seule question.
- Ne pas imposer une problématique.

## **Annexe 3 : Tableau récapitulatif de données relatives aux entretiens**

	Prénom	Période	Durée	Âge	Sexe	ann exp	Types de séjours	Agés limites	Etudes/métier
1	Axelle	Hors séjour	0h54	20	F	3	centre et colo	10-17	2 <sup>ème</sup> année STAPS
2	Maëva	Temps séjour	1h08	20	F	4	colonie	6-12	École de motricité
3	Céline	Temps séjour	0h54	20	F	4	centre et colo	3-17	Fac de langues
4	Juliette	Temps séjour	2h15	22	F	5	centre et colo	3-15	M2 Sociologie et développement social
5	Quentin	Temps séjour	1h53	22	H	6	centre	6-12	Étudiant en économie
6	Laurie	Temps séjour	3h02	20	F	3	centre et colo	4-17	BTS Design d'espace
7	Charlotte	Temps séjour	2h50	22	F	6	centre et colo expérience dir., colo handicap	3-18	Psychologue
8	Marine	Temps séjour	2h48	26	F	7	centre et colo, colo adultes handicap expérience dir.	3- adultes	Formation dans le paysage en lien avec les enfants
9	Omayma	Temps séjour	2h06	23	F	6	centre, centre réf. handicap	7-13	Licence 3 Sciences humaines et sociales
10	Sébastien	Temps séjour	2h44	24	H	4	centre	3-11	2 <sup>ème</sup> année de formation de moniteur-éducateur
11	Steve	Temps séjour	2h09	20	H	4	centre expérience dir. adj.	6-12	Licence 1 STAPS
12	Cédric	Hors séjour	2h54	25	H	3	centre	8-12	Master École de commerce en marketing
13	Dimitri	Temps séjour	1h42	21	H	3	centre	7-11	BTS MUC (commerce)
14	Mélanie	Temps séjour	1h48	20	F	4	centre	3-12	Licence 3 fac de langues
15	François	Temps séjour	2h30	21	H	5	centre	6-14	Licence 1 STAPS
16	Tiffany	Temps séjour	2h03	20	F	3	centre	3-7	Préparation d'école d'assistante sociale
17	Léa	Hors séjour	2h19	20	F	3	centre	7-12	2 <sup>ème</sup> année de Fac de médecine
18	Loïc	Hors séjour	3h24	23	H	5	centre et colo	12-18	Master MEF d'enseignement en physique-chimie
19	Alice	Hors séjour	3h02	23	F	4	camp, colo, colo adultes handicap	6- adultes	Ergothérapeute dans un centre de rééducation
20	Indra	Hors séjour	2h36	21	F	5	colo, colo handicap	6-18 ans	Ergothérapeute dans la médiation animale en milieux médico-sociaux
21	Thibaut	Hors séjour	3h36	23	H	3	centre, colo, colo handicap	5-18	Devrait rejoindre un BPJEPS ou une formation de moniteur- éducateur
22	Davy	Temps séjour	2h05	31	H	4	scoutisme européen	17-20	Éducateur en vie scolaire dans un collège
23	Pierrick	Hors séjour	1h30	23	H	5	centre et colo	3-13	Professeur des écoles stagiaire

**Tableau 1 : Récapitulatif de données relatives aux entretiens menés pour cette étude**

## Annexe 4 : Modélisations

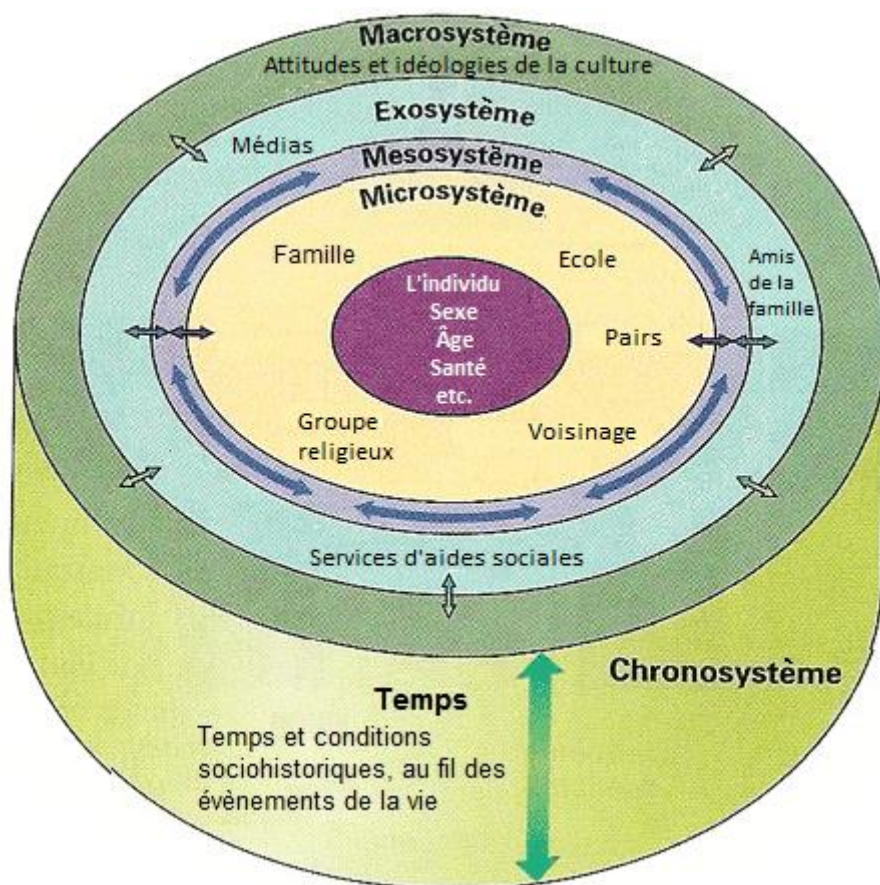


Figure 1 : Modèle écologique de développement humain (tiré de l'écrit de Bronfenbrenner, 1986)

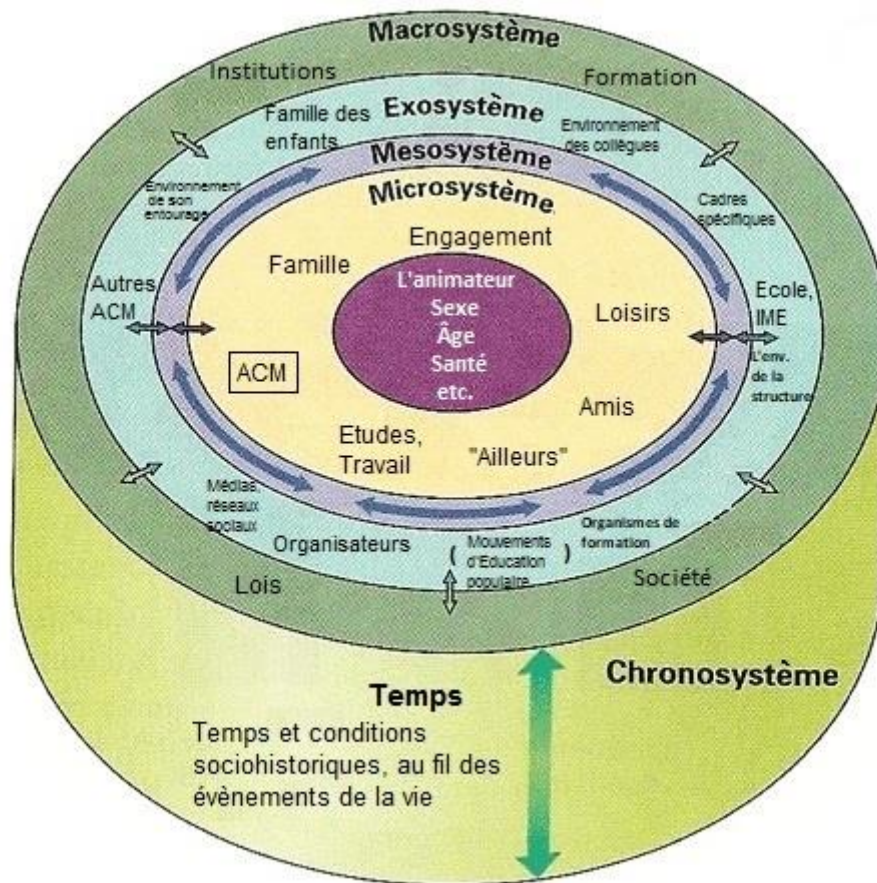


Figure 2 : Adaptation du modèle de Bronfenbrenner aux données (Dheilly, 2019)

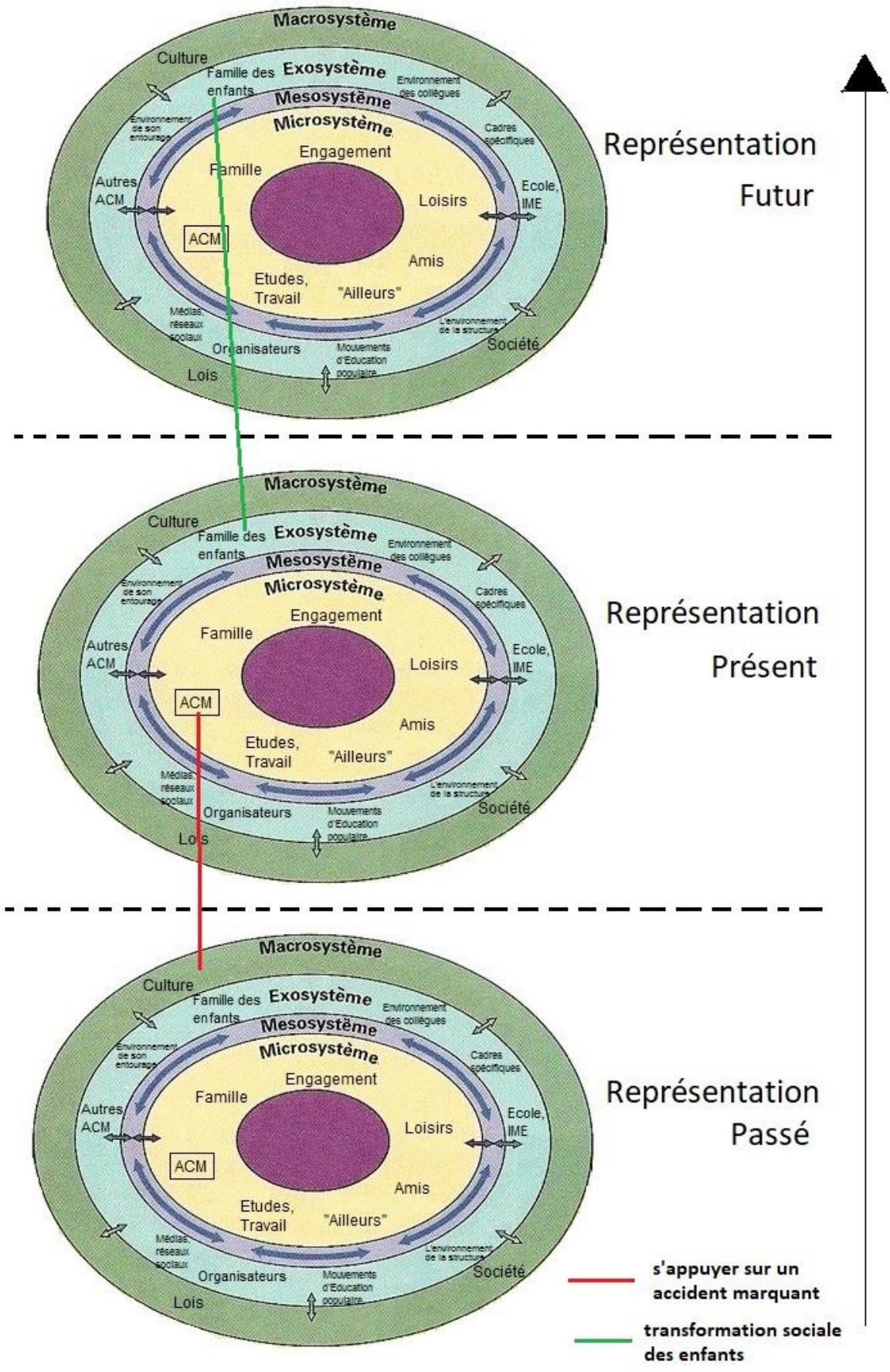
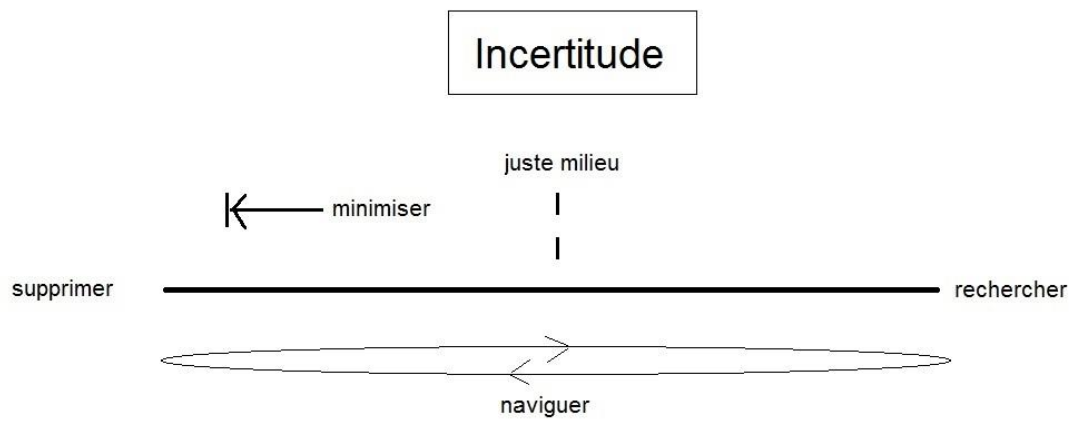


Figure 3 : Modèle de compréhension des chronosystèmes (Dheilly, 2019)



**Figure 4 : Modélisation du rapport à l'incertitude (Dheilly, 2019)**

## **Annexe 5 : Regard sur notre écrit**

### **1 - Le thème**

La réalisation de cette thèse portant sur un sujet qui nous passionne, l'animation, a été rendue possible par la satisfaction de notre curiosité, par notre mobilisation scientifique, tirée de notre expérience à dimension collective et des échanges inhérents et subséquents. Le problème est que, dans un premier temps, tout nous a ramené au sujet. Notre approche s'est par ailleurs révélée particulièrement prudente, excepté dans le choix de la thématique du risque aux multiples définitions et dans l'appréhension que nous en avons eue restée relativement large, vaste. Cette dernière a néanmoins le mérite de saisir un objet, le rapport aux risques des animateurs, repéré comme controversé, souvent morcelé dans son analyse, en tentant d'abord d'en rassembler les pièces. Devant ce qui nous semblait être un manque de précision initial de notre sujet, l'organisation de notre pensée et notre compréhension du sujet ont pu évoluer et se préciser, notre problématique prendre du sens et notre curiosité se satisfaire de la mobilisation du modèle de Bronfenbrenner (1986), appelant à la découverte de concepts. Cette avancée a demandé une observation de notre travail pour nous aider à grandir et poursuivre notre désir de participation à la réflexion sociale, pour le choix d'un thème qui se révèle ici à la fois existentiel et politique.

### **2 - La thèse**

#### **2.1 - L'impossible œuvre scientifique**

Un regard sur la pratique de notre travail de thèse participe à l'analyse des résultats. Considérer et mettre en avant les enjeux idéologiques et critiques de cette recherche nous a permis d'aller au-delà de ceux-ci dans un second temps...

En effet, notre étude ne réside pas dans la production d'une impossible œuvre scientifique qui représenterait notre pensée dans sa totalité, dans une recherche idéalisée -, et la recherche d'une prétendue pureté scientifique qui, bien qu'elle transcende, freine, par ailleurs - mais plutôt dans la pertinence de la question, la justesse de la délimitation qui permet que l'étude et son écriture soient réalisables.

Nous avons initialement ressenti le besoin d'explorer et d'exploiter totalement les espaces de recherche que nous avons ouverts, en comprenant chaque mot, tentant d'en retenir chaque pensée, en prenant tous les carrefours. Cela nous a mis en difficulté et s'est révélé être un facteur de stress dans la construction de notre travail. Une fois l'objet défini, une distance pourrait mieux être prise, celui-ci pourrait être déployé, afin de montrer d'autres aspects ou facettes plus précis.



Nous nous sentions comme investi d'une mission et d'une responsabilité, lourdes à porter. Celles-ci étaient à la fois relatives au sujet et au fait que nous ne souhaitions pas livrer un travail ordinaire, comme fuyant le fait de ne délivrer que des évidences, des idées déjà plus ou moins formulées, avec l'obsession perpétuelle de faire du nouveau. Nous avons également l'impression de devoir régler le problème, le résoudre ! Dans la recherche d'une "*méthode qui contrarie l'intendant et réveille l'impétueux*" (Martin-Fréville, 2018), nous détacher de cette pression ressentie a été difficile. Si nous imaginions que résoudre une question signifiait en quelque sorte la supprimer, il semble que nous ne souhaitions foncièrement pas la voir disparaître. Néanmoins, plus nous entrons dans la recherche, plus nous avons compris qu'il s'agissait de faire en sorte que notre étude soit satisfaisante, satisfasse et éveille notre curiosité, éveille de nouveaux questionnements, plutôt que d'essayer qu'elle ne soit parfaite.

## 2.2 - Patatroc et jeu de piste

Nous sommes conscient de l'abord intuitif de notre démarche exploratoire, sans méthode prédéfinie, portant notre attention au détour de phases de découvertes semblant désorganisées, désincarnées d'une réflexion globale et cohérente, et d'autres très approfondies sur des points précis. Notre démarche s'est retrouvée dans une mise en abyme au moment de rechercher les paramètres de l'environnement pouvant influencer les rapports aux risques, nous retrouvant bien involontairement dans la même mécanique que celui qui voudrait éliminer tous les risques.

Nos difficultés initiales devant la masse de connaissances qu'il faudrait mobiliser pour achever un tel travail nous ont conduit à d'abord être allusif, à peut-être éviter de nous "mouiller" sur des aspects que nous ne maîtrisions pas en les mettant de côté, ce qui nous a amené à être imprécis. La recherche invite à confronter les idées et quelque peu à s'y confronter. Nous avons eu tendance à aller consulter les références satellites à notre travail, avant d'aller rechercher celles qui le concernaient plus directement. La recherche doit certes faire émerger des choses nouvelles, mais cela implique aussi de bien connaître l'objet principal.

L'empathie portée aux paroles représente certes une qualité, mais, encore une fois, dans une mesure qui permet le réalisable de l'étude et ne nous fait pas perdre l'objet de recherche initial. La sémiotique, l'étude des signes et de leur signification, est intéressante, mais, si tout peut être interprétable, tout n'est pas à interpréter quand l'objet de recherche est circonscrit. Il sera bien temps dans de prochaines études de relier notre sujet à des significations peut-être sous nos yeux mais non envisagées ici.

Notre étude s'est ainsi d'abord apparentée à un Patatroc, activité commune dans les ACM, qui consiste en un échange d'objets. Nous avons pour notre part d'abord échangé des impressions qui ouvrent des portes, des pistes, avec une faible remise en linéarité. Nous avons ensuite engagé une forme de jeu de piste, afin de trouver des sources et des contenus plus précis... Cet abord tentaculaire des sources nous a amené à considérer chacune d'entre elle comme une opportunité, voire l'opportunité à saisir.

### 2.3 - Le puzzle, un jeu de patience ?

Il s'est alors agi de composer avec ces sources et théories collectées, tel qu'un puzzle inviterait à le faire. Il nous a fallu pour cela considérer le nombre de pièces du puzzle, ses dimensions, limiter le nombre de pièces, les mettre ensemble pour leur donner du sens. Une telle et totale considération de notre étude en puzzle, et par extension de celle du monde - tel le mirage d'une hyperconscience de l'environnement -, s'est révélée effrayante. Cette déconstruction de l'objet de recherche nous a été comparable aux réalisations d'un artiste japonais dont nous n'e sommes pas parvenu à retrouver la trace, dépouillant totalement des arbres avant de classer chacun de leurs éléments - branches, feuilles - par taille.

Nous avons pu apprendre qu'une recherche ne pouvait être qu'une suite d'éléments ou encore un patchwork.

Si, selon l'expression consacrée, "*tous les chemins mènent à Rome*", admettons que les chemins qui ont mené à l'écriture de notre thèse ont montré une démarche d'écriture ni rassurante, ni pré-organisée. Nombre de points-charnières de raisonnement qui permettraient, dans une utopie, d'anticiper chacune des étapes suivantes, semblent avoir été bien contournés, devancés, repoussés... Nous faisons le constat qu'une recherche n'invite pas à une linéarité, ce qui n'empêche pas la construction préalable de plans de bataille. Notre tendance à l'encyclopédique, à l'exhaustivité dans notre travail nous a d'abord mené à la pêche aux idées, dans un ensemble constitué de petits ensembles qui n'étaient pas définis à l'avance, mais apparaissaient comme le fruit d'étapes de réflexion successives et sédimentées, qu'il fallait bien finir par articuler sur le papier. Ainsi, nous ne nous protégeons simplement plus derrière des grands noms ou des réflexions désarticulées et anecdotiques, pour comprendre qu'effectivement citation n'est pas raison.

Une écriture qui apparaît comme trop éclatée, c'est un puzzle pour les autres, mais aussi pour soi-même. Les documents n'avaient pas de statut particulier ou fort, n'apparaissaient pas dans une continuité. Il nous a d'abord été peu évident de mettre en valeur des idées et des morceaux de textes, les hiérarchiser, les utiliser, les structurer, et ainsi permettre aux lecteurs des documents en cours d'évolution d'avoir une vision globale. Nous pensions que le fait d'abreuer d'exemples ou de théories dont nous voyions une connexion avec notre objet de recherche, de chercher plus encore des éléments de compréhension avant de les mettre en cohérence était notre point fort. Nous constatons que c'était, en fait, également notre point faible, quand ces découvertes ne sont pas associées à une démarche structurante. Si la mise en mouvement de différents éléments participe à ce que nous pensons être de la recherche, leur stabilisation l'est pourtant tout autant.

Nos errances sont celles du monde... Commencer à constituer le puzzle tout en poursuivant la collecte de pièces, de références ne se révèle pas chose aisée. En effet, cette collecte doit se restreindre à un moment donné pour que le travail d'écriture puisse réellement prendre forme, être rendue accessible avant de penser qu'elle ne puisse être incomplète.

#### 2.4 - La temporalité des écrits : stratégie et jeu des petits chevaux ?

Un regard sur cette collecte, d'abord réalisée à droite à gauche, nous a permis de constater que nous avons, ici, une certaine propension à nous éloigner du centre de notre recherche, et par conséquent de pouvoir longuement nous passer d'auteurs très importants pour la compréhension du sujet. Avec cette méthode nous aurions alors pu parler de religion sans même évoquer la Bible, le Coran ou la Torah. Attendions-nous une révélation ?

Le jeu des petits chevaux, auxquels nous avons tant joué alors que nous étions petit, trouve sa subtilité dans l'engagement de plusieurs pièces en même temps, afin de ne pas mettre tous ses œufs dans le même panier et risquer le retour à l'écurie d'une pièce presque arrivée au but. Cette stratégie-là, qui consiste à avancer plusieurs pièces à petits pas, nous a conforté dans la faisabilité de nos travaux et réconcilié avec notre recherche. Ainsi, l'étape suivante permet de pouvoir regarder autrement la précédente et de pouvoir la modifier.

Initialement, nous faisons, par erreur, correspondre le fait de figer notre pensée à la formulation d'un *écrit*... Nous portons une certaine réfraction à cette idée ou encore à celle de construire une chaîne depuis une hypothèse (orientée), et de trouver un plan, LE plan. Nous craignons de faire erreur et de ne pouvoir revenir en arrière. Cela nous a freiné dans notre recherche, avant que nous comprenions, d'une part, que la recherche impliquait de l'engagement et de se tromper parfois, et d'autre part, que nous pouvions entendre répondre à une hypothèse non orientée, avec ici "*un milieu d'investigation [qui] n'est pas encore débroussaillé*" (Pourtois et Desmet, 2001, p. 15). Nous avons par la suite compris qu'une construction étape par étape permettait de mieux construire la suivante et surtout de repérer *a posteriori* les points-charnières méritant une révision, au cours de boucles de rétroaction. L'exercice d'écriture est par la suite davantage devenu la construction de repères que nous pouvions dépasser par la suite, sur lesquels nous pouvions nous appuyer, quitte à nous en écarter ou emprunter d'autres chemins. Nous retrouvons ainsi une pratique mise en œuvre par Picasso, que l'on peut voir faire et défaire ses toiles dans le film *Le Mystère Picasso* (1956).

Nous avons compris que nous aimions surtout faire parler du sujet que nous étudions, nous amusant de le présenter comme un travail non fini... Nous ne voulions pas avancer trop d'arguments, peut-être pour nous réserver nos arguments mal articulés et mieux entendre ce que les personnes avaient à en dire. Nous avons d'ailleurs constitué notre outil d'investigation à partir de cette curiosité.

Nous avons heureusement changé notre fusil d'épaule en écrivant des parties lisibles et accessibles, les imperfections du texte faisant de toute manière continuer à parler. En effet, faire apparaître nos travaux sous une écriture concrète et vers une forme qui se définit, même momentanée, permet de pouvoir apporter des éléments à un objet, de pouvoir nous référer à un objet, d'entrevoir des obstacles à dépasser et permet la réécriture selon une logique implacable. Les écrits intermédiaires sous une forme voulue définitive permettent également de rendre notre réflexion accessible et intelligible, de la lire. Procéder à cette écriture amendable et perfectible, "étape par étape", rend plus facile la communication de travaux en cours et fait apparaître des

volontaires à leur lecture, ce qui permet une réflexivité et ancre l'écrit dans une réalité humaine et sociale. Ainsi, l'écriture de nos travaux s'est révélée dans un (long) premier temps pénible, solitaire et introspective, puis davantage en connexion avec l'extérieur, avec le monde. L'échange avec des auteurs, avec des acteurs du champ nous a amplement facilité l'écriture, l'a rendue plus agréable et nous a permis de prendre appui.

Le déblocage de l'étude a tenu à la réalisation d'écritures et d'intentions définitives. Rédiger permet d'avoir des bases, des phrases, des idées en construction qui se lient de mieux en mieux. Les idées ont alors pu décanter, mûrir, être mieux envisagées dans un ensemble. Nous avons pu profiter tardivement du fait de laisser reposer chaque texte (Becker, 2013, p. 108). Il est parfois contreproductif de vouloir s'acharner dans une nécessité d'obtenir un produit fini et absolu dès le premier jet, cela ne fonctionne pas pour nous-même. Nous avons donc posé ce que notre réflexion du moment nous a amené à écrire, en allant puiser avec patience dans les références déjà collectées ou en nous penchant sur d'autres textes, en lien avec l'actualité de notre écriture. Notre expérience nous amène à en conclure qu'il n'y a pas de raison valable de reporter l'écriture... Les parties de texte que nous comptons développer plus tard n'avaient pas à être simplement remplies, mais invitaient à une connaissance plus précise, qui ont permis de faire évoluer le texte. Un texte "simple" peut en effet prendre du sens, être amélioré, complété, amendé, alors qu'il sera indispensable de poser un texte "compliqué" pour entrevoir une organisation de la pensée.

Les premières moutures ne nous plaisaient pas particulièrement et nous avons dû remettre plusieurs fois les structures du texte à l'ouvrage, jusqu'à ce que nous puissions écrire avec plaisir. Cela nous a encouragé à encore modifier l'organisation de notre écrit avant de la rendre stable. Nous avons ainsi pu investir un style d'écriture qui nous convient davantage, ponctué d'illustrations et d'histoires, liant des exemples en situation au regard de théories parfois portées au préalable à notre connaissance. En effet, être en adéquation avec son travail semble être souhaitable. Construire cela est agréable et permet d'avancer, même si nous comptons toujours sur les découvertes et une partie de hasard pour nous faire avancer.

## 2.5 - Remonte-pente et ski de descente

Une fois les parties théoriques et méthodologiques réalisés, il nous a fallu nous lancer dans une entreprise sur laquelle la prise est plus ardue, l'outil que nous avons décidé d'utiliser prend le dessus. Nous comparons ce moment à la remontée d'une montagne puis au ski de descente, sur son autre flanc, certainement dénué de repères qui avaient pu nous être habituel, de contrôle.

## 2.6 - Les possibilités offertes par la méthode

Stopper les ajouts infinis, faire un tri, a permis de contrarier nos défauts d'écriture pour rendre possible la linéarité d'un écrit final. Nous avons bien dû évoluer, en commençant par la description et la mise en perspective de ce que nous souhaitions faire pour nous retrouver dans des optiques et à travers des méthodes existantes, qui se sont dessinées selon des choix successifs, tels des points-charnières (Pourtois, Desmet *et al.*, 2001). Elles sont devenues

presque évidentes à nos yeux. Nous avons compris l'intérêt d'un fil conducteur, de clarifier comment nous avons mené notre recherche. C'est d'ailleurs essentiellement cette lecture qui intéressera les lecteurs avides de comprendre comment nos résultats ont été obtenus.

Il est important de viser l'objet qui tient notre recherche, d'entretenir une cohérence dans nos préoccupations, dans notre dimension sociale et politique. Pour cela, il nous a fallu tâtonner pour trouver la focale, le prisme de notre étude, et délimiter son centre et sa périphérie. Tout ne peut pas faire figure de porte d'entrée : la périphérie est à aborder, mais l'ensemble doit rester clair. Comment ordonner, prioriser et mettre en valeur celles-ci ?

Nous avons "étalé" et quelque peu rangé au même niveau le contenu de nos références et de nos données à plusieurs reprises avant de les ranger successivement d'une manière plus définitive. En effet, la quantité de matière et de références nous a amené à prendre des options, à dégager des lignes directrices et non plus à nous appesantir, comme dans un premier temps, sur chaque détail comme étant ultime. Nous avons pu revenir à ceux-ci par la suite s'ils nous paraissaient intéressants à présenter en nous référant à la méthode en place. Cela fait appel à la confiance en notre propre capacité d'organisation et de synthèse.

Pour la recherche, chaque notion nous renvoie à une autre et nous passons notre temps à rencontrer des carrefours que nous ne devons pas toujours prendre, afin de maintenir une cohérence interne. Ainsi, notre sujet, comme bien d'autres, est rempli d'implicite et le lecteur doit être un peu pris par la main, d'autant plus que certains liens logiques que nous faisons ne sont certainement pas évidents à saisir pour d'autres. Il convient alors de rentrer dans le signifiant, en apprendre nous-même des choses que nous relions à d'autres, oser poursuivre cette étude qui nous implique, oser savoir. S'il se révèle agréable de nager dans les connaissances lors d'une phase exploratoire, cela l'est encore davantage au moment de construire la recherche, avec parfois un appel à se faire violence pour initier le mouvement ou pour aller plus droit au but. C'est le dépassement de ces obstacles qui nous a permis de faire avancer notre écrit. Nous avons ainsi pu traduire la recherche de sens pour notre écrit dans l'action de lui en donner un.

### 2.7 - Des décisions aux résultats

Nous observons, avec un certain regret mais une satisfaction d'en avoir tiré de l'expérience, un certain déséquilibre entre, d'un côté, la retranscription très fine des entretiens, jusqu'aux onomatopées, à vouloir les saisir entièrement et ne surtout pas trahir la parole des personnes entretenues pour obtenir nos données brutes et, d'un autre côté, une analyse dont nous avons rapidement perçu qu'elle devrait nécessairement laisser côté des éléments constitutifs des données. Outre l'expérience que cela nous confère, cette perte de temps ressentie concernant les retranscriptions nous a procuré l'avantage d'être relativement très tranquille sur la fidélité des paroles retranscrites ainsi que sur l'orthographe, la syntaxe des phrases. Malgré les dizaines d'heures d'enregistrement, c'est un point fort de notre recherche et les données pourront être réinvesties par d'autres qui voudraient s'y plonger.

Nous avons d'abord eu une impression d'approximation des formes lors de la qualification des données, et nous trouvions cela difficilement acceptable, avant de comprendre qu'il s'agissait bien là d'une recherche. Nous avons peur de perdre des données lors du traitement, appréhendons le passage à une étape suivante comme un arrachement, notamment à l'occasion du traitement des données. Nous avons pu réaliser que des étapes qui pouvaient paraître automatiques ne l'étaient en réalité pas du tout. Nous avons peur de réaliser une analyse bancale des données, de passer à côté de données, d'adopter une méthode biaisée. Il s'agissait d'essayer de trouver, si ce n'est pas la meilleure correspondance entre les données et leur catégorisation, de construire ce qui nous apparaît comme la moins mauvaise.

Nous concédons avoir voulu nous échapper du quantitatif, que nous avons déjà employé dans d'autres études. Nous le fuyions quelque peu, car le sens n'était pas là pour nous et il s'agissait de comprendre pour penser les systèmes, plutôt que d'aller dans la voie d'une augmentation de tel ou tel paramètre. Aussi, nous ne souhaitons pas nous laisser dépasser par quelconque outil scientifique... Nous sommes maintenant conscient de ce que des logiciels pour la recherche qualitative comme Sonal ou NVivo auraient pu nous apporter, après nous être passé de leurs intérêts que nous reconnaissons comme bien pratiques... Nous ne souhaitons surtout pas être dans l'exécutoire à travers l'application d'un outil mais plutôt dans l'exploratoire. Nous reconnaissons *a posteriori* que l'usage d'un outil n'était pas contradictoire avec cette intention.

Nous avons dû rendre la méthodologie plus pragmatique. Elle ne nécessite pas ici un degré de finesse psychanalytique, ce qui a été difficile à comprendre et à accepter pour nous, qui ne sommes simplement pas sociologue ou psychologue. Aussi, nous avons œuvré pour que notre étude respecte le contradictoire, peut-être trop ou maladroitement, avec un blocage pour de nombreuses étapes. En nous centrant sur le terrain, les aspects théoriques et méthodologiques se sont stabilisés, se sont calés dans notre esprit autrement que par hasard, en ne changeant pas totalement d'avis quelques instants après. La structure finale n'a donc pu être fixée qu'après les enquêtes de terrain, les entretiens, les subtilités des discours n'apparaissant que lors de cette phase. L'appréhension des données puis leur interprétation a permis que les idées et les éléments se recalent et montre une nouvelle fois que nous ne sommes pas seulement dans un travail de pensée. Il y a un sujet dans le sujet... La démarche scientifique permet une désaliénation, une réflexivité qui ne saurait être valorisée outre mesure dans cette thèse, cela n'en est pas l'objet. Néanmoins nous avons conscience d'enjeux d'émancipation inhérents à la recherche. Cette étude est à la rencontre d'aspects que nous jugions simples à comprendre et des éléments qui nous semblaient compliqués, dans une quasi-déréalisation. La structure du cadre théorique ici exercé, et qui participe à la solidité et la validité de l'étude, pourra être réinvestie, remodelée dans nos prochaines recherches.

### 2.8 - Une part de subjectivité dans les résultats ?!

Aussi, nous assumons le côté quelque peu subjectif des conclusions de notre enquête, ce qui nous était insupportable au départ, cherchant éperdument à obéir à un principe de neutralité - dans chacune des étapes ainsi pour la globalité de notre écrit - auquel nous ne croyions pas. Accepter cela nous a permis d'avancer, d'autant plus que nous comprenions qu'une preuve

pouvait par ailleurs être réfutée, reposant sur un faillibilisme critique de la méthode scientifique (Popper, 1973). Le terrain est stimulant et nous rappelle à notre condition d'animateur et d'acteur de terrain. Avec un nécessaire recul, nous avons été amené à déconstruire nos représentations, à penser la tension entre la production sociale et l'enjeu démocratique. Cela nous a permis, dans un second temps, de pouvoir penser l'utilité sociale au regard de ce que nous avons pu percevoir des réalités, au travers de conceptions de la réalité qui se présentent du côté des dilemmes épistémologiques, réalistes ou anti-réalistes. Cela nous a permis de passer d'un sentiment de colère à autre chose, avec un objet qui ne visait toutefois pas à atténuer ce sentiment : l'envie de comprendre, le choix de vouloir mieux apprécier la vérité pour que nos résultats gagnent en force, pour gagner en lucidité, chercher à combattre l'auto-censure, comme une lèpre scientifique.

### 2.9 - La conscience des recherches passées pour envisager celles à venir

Le côté fastidieux de ce travail, le temps passé à ce qui pourrait être considéré comme de basses besognes, nous a fait prendre conscience du poids et de l'immensité des recherches scientifiques passées. Il n'y a pourtant rien de magique ou de mystique là-dedans, comme nous avons pu l'imaginer un temps, et les implicites appellent à être décrits et canalisés. La sensation de ne pas maîtriser toute la littérature du domaine concerné et des satellites a longtemps bloqué l'évolution de notre recherche. Une belle collection de textes classés et encore inexplorés s'offre aujourd'hui à nous. Devant l'exhaustivité des méthodes, des contenus, nous avons souvent repoussé leur développement à plus tard... avec des perspectives qui semblaient, de ce fait, difficiles. Cela nous a amené à davantage de raison et de lucidité sur nos envies actuelles de transformer et d'inventer, et ne nous fait pas abdiquer, bien au contraire. Nos volontés de recherche sont rendues plus concrètes, plus ancrées dans les réalités. Notre idéal "sauvage et naturel" initial a été malmené pour mener à bien cette étude et, si la recherche du mot juste nous a jusqu'à présent tenu à cœur dans notre écriture, la découverte de termes - souvent scientifiques - nouveaux pour nous, nous a amené à élever notre pensée, en continuant à chercher à bien nommer les choses.

### 2.10 - Prendre en compte le biographique

Pour la cohérence interne de notre recherche, prendre en compte le biographique, le narratif, déterminer et clarifier notre place dans l'objet se révèle nécessaire. Toutefois, son apparition doit figurer d'une manière mesurée, ce dosage se révélant peu évident pour nous. Cette considération faire part de la singularité de la recherche.

Tout comme nous profitons généralement de tout le temps imparti lors des devoirs en classe alors que nous étions élève, il a fallu que notre thèse dure six années, qui nous ont progressivement amené à basculer du statut de professeur d'EPS engagé, avec pour quasi-loisir la recherche, à un équilibre plus fertile dans l'avancée de notre réflexion, en tâchant de tenir un projet épistémique cohérent sur la durée. La traduction des changements qui se réalisent en nous-même nous a permis de passer d'une réelle sensation de non légitimité, d'imposture à la

recherche scientifique, pour un sujet qui, pour nous, devait rester compliqué, à un dépassement de soi vers une posture d'acteur modeste, individué et engagé dans la recherche.

Après nous être entêté à produire du “non fini”, avec l'unique et relativement grande satisfaction des trouvailles qui comptait, des échanges, la tenue de propos “pleins de bon sens”, tant par des chercheurs reconnus que par d'autres, nous ont aidé à assumer que notre voix sur le sujet puisse être entendue. Nous avons pu mieux assumer notre propension à la précision des mots et nous apercevoir que cet exercice apparaissait effectivement comme important dans une telle recherche. Nous avons essayé de garder à l'esprit qu'une distinction de la valeur des savoirs dits “savants” et des savoirs dits “de sens commun” pouvait être faite. Aucun d'entre eux n'était à négliger, simplement à envisager comme tels.

La thèse ne fait pas tant état du travail sur soi en parallèle, celle-ci témoigne néanmoins d'une aventure et d'un parcours autant que d'une production scientifique. Si cette évolution, comparable à une “Traversée”, nous donne l'habit d'un héros qui s'est donné une sorte de mission à lui-même, elle nous confère par ailleurs des attributs, nous désigne des adjuvants, des opposants, et nous a amené à dépasser une condition de chercheur kafkaïen. Ainsi, comment transformer son statut en objet de recherche, afin que l'objet soit distancié et traitable ? Par quoi les critiques que nous formulons sont-elles appelées ? Par la simple volonté de dépasser une condition, par des convictions, par des intuitions ? Cette écriture correspond pour nous à notre propre désir de désaliénation, à la volonté de mieux comprendre nos pratiques, par la colère devant des organisations figées, humiliantes, peu émancipatrices. Nous réalisons que notre rapport à la recherche, qui semblait nécessairement difficile et complexe, et à l'autorité ont posé question, nous ont par exemple éloigné d'échanges avec nos directeurs de recherche.

Il nous a été difficile de créer notre méthodologie de recherche en procédant avec inventivité, par des combinaisons de techniques... Nous avions à l'esprit, nous ne savons pas pour quelle raison, qu'une certaine forme de purisme était nécessaire dans la recherche, et nous concédons avoir manqué de créativité, quelque peu cherché “ce que nous devons faire”, accumulé dans un premier temps les savoirs, idée écrasante à laquelle nous cherchions pourtant à échapper. Par conséquent, pousser un travail, une réflexion, dans une forme avant même d'en saisir le sens porté, nous a été difficile, et nous avons voulu “savoir avant de savoir”, ce qui semble cavalier, admettons-le maintenant.

D'ailleurs, nous avouons tout... à trois ans nous avons en effet berné notre institutrice (avec l'enjeu d'un passage direct à la classe supérieure), alors qu'elle nous demandait de lui signifier les mots que nous savions lire en les entourant. Nous avions tout de même entouré les deux ou trois mots que nous ne savions pas bien lire, laissant çà et là des mots que nous savions parfaitement lire et sur lesquels nous avons été interrogé oralement avec grand succès. Nous avons alors peut-être fait croire que nous en savions davantage que cela était le cas réellement. Était-ce pour nous le moyen d'accéder à la connaissance ?

Nous nous sommes rendu compte tardivement que nous propositions plein d'idées, ouvrons plein de pistes, et que nous attendions un encouragement dans l'une des voies. Nos directeurs



ne sont pas rentrés dans ce jeu inconscient et nous les remercions de cette liberté laissée de ne pas faire seulement écho aux mots des autres. Aussi, lorsque nous remarquons qu'une recherche était déjà réalisée sur un sujet donné, nous allions rapidement en explorer une autre, en laissant d'une part le terrain à ceux qui avaient commencé à l'exploiter et nous satisfaisant d'autre part des idées que cela nous procurait plutôt que de rentrer dans une mise en dynamique des lectures.

Cette aventure ressemble étrangement à la nouvelle de James (1910/2004) *The bench of desolation*, dans laquelle l'homme qui s'assied sur le banc n'est plus le même que celui qui s'en relèvera. Pour atteindre cela et pour pouvoir nous pencher sur les questions relatives à ce sujet qui nous intéressent, nous avons ainsi dû arracher notre temps de travail, hurler notre disposition à pouvoir travailler, et nous confronter quelque peu dans le même temps au type de combat montré par Carles (2001), dans un film réalisé autour des pratiques de recherche de Bourdieu.

La réflexion sur ces aspects biographiques et leur expression nous ont été grandement bénéfiques dans l'écriture de nos travaux, mais la pensée que ceux-ci puissent être accessibles à d'autres, publics, nous a peut-être bloqué dans un premier temps. Nous avons alors pensé cette partie pour nous-même et non à sa visibilité pour d'autres.

### **3 - Ce que nous avons compris de la recherche ou les évolutions de notre posture de chercheur**

Nous avons compris que les sciences de l'éducation n'étaient pas une discipline d'héritiers et qu'elles appelaient à user et parfois abuser de notre intelligence. Il nous serait en effet dommage de n'être que des opérateurs de la recherche, seulement soumis au cadre et aux méthodes, l'appel à ces dernières étant néanmoins nécessaires. Le cheminement du travail que nous avons produit n'est pas du domaine de l'industrialisable et notre thèse a simplement été un lieu d'élaboration de connaissances, de mise en clarté sur le sujet de l'animation. Nous remercions l'honnêteté intellectuelle de nos directeurs de recherche qui n'ont pas cherché à nous faire avancer coûte que coûte dans notre travail, ce qui nous en aurait quelque part ainsi dépossédé. Si nous n'avons pas songé abandonner, nous avons pourtant essayé d'échapper au sujet, de le détourner ou plutôt nous en détourner. La recherche a pris pour nous une dimension dynamique et s'inscrit désormais dans un élan, une volonté et non dans la recherche d'une forme ultime et aboutie. Celle-ci vise à s'approcher des formes d'actualisations de l'hétérogène et de l'homogène présentées par Lupasco (1987), en passant par les "états T" que représentent les nœuds d'apprentissage. Nos directeurs de recherche ont certainement pris d'autres risques que s'ils nous avaient couvé étape par étape, et nous pensons que le degré de formation est ainsi plus grand. Ils nous ont permis de sortir de nos retranchements. Nous avons tenté de mettre en adéquation, en cohérence, notre philosophie avec notre manière de chercher, tandis que c'est quelque fois notre manière de chercher qui a fait évoluer notre pensée. Ainsi, nous avons tantôt convoqué la théorie pour appuyer nos découvertes et la structure donnée à notre étude, et nous avons, d'autres fois, sollicité celle-ci pour découvrir et entrevoir des perspectives. La recherche représente pour nous la soif d'apprendre, le goût de comprendre le jeu des institutions, les

contextes, d'essayer de dépasser les artefacts. Les options de recherche nous ont ainsi rendu un peu plus clairvoyant et nous ont éclairé sur nos intentions, notre intuitif et notre expérience. Cela implique et nécessite une réflexivité et une réflexion sur cette réflexivité. Nous avons pu nous montrer critique relativement à nos propres croyances et pratiques, pratiquer une curiosité à l'autre et nous mettre en perspective par rapport à l'autre. En ayant connaissance d'autres sagesses et philosophies, nous avons pu mieux connaître l'être humain.

Une investigation d'abord peu méthodique fait paradoxalement appel à d'autres qualités, du domaine de l'empirisme qu'elle développe, mais qui ne sauraient être suffisantes pour un tel travail, qui n'a pu être éclairé et transcendé que par la méthodologie, la réflexivité et le recueil de données. L'appréhension de mal faire ou de ne pas faire assez bien pour un sujet et une échéance qui nous tiennent à cœur, de ne pas débiter le travail d'écriture comme il le fallait, n'a en effet pu être dépassée que par l'abord de l'instrumentation, qui a eu le mérite de délier et décomplexer cette écriture, puis par les illustrations du terrain qui nous ont permis de nous référer à des réalités. Satisfaisons-nous de pouvoir aujourd'hui quelque peu dédramatiser ce type d'écrit. Nous en faisons ici part, pour que des lecteurs qui souhaiteraient entreprendre une telle recherche puissent lire et surmonter ce qu'ils peuvent des blocages d'investigation que nous avons rencontrés. Pour ce travail, ceux-ci ont été liés à une prise au sérieux disproportionnée et contre-productive de la thèse, une volonté effrénée d'exactitude et une considération première peu articulée et voulue exhaustive, entraînant des lenteurs qui se sont pourtant peut-être révélées nécessaires pour nous faire évoluer.

Les présentations successives de nos travaux et l'écoute d'autres travaux nous a amené à nous mettre une certaine forme de pression, car la comparaison et l'attente de résultats de la part d'un auditoire peut donner l'envie d'une recherche plus rapide, qui pourrait plutôt faire figure de procès. Nous savions bien ce que nous fuyions, mais nous ne savions pas toujours ce que nous cherchions. La recherche ne peut selon nous être considérée comme telle si elle s'évertue à seulement contourner ce qui coince ou ce qui grince. Par exemple, la recherche nous a appris à chercher à nous défaire et à nous débarrasser des syncrétismes, d'appréhensions globales et indifférenciées, précédant la perception et la pensée par objets pourtant nettement distincts les uns des autres. Dans un second temps, cet exercice apporte de la simplicité à notre pensée qui est le fruit de ce travail de précision. Cela nous permettra par ailleurs, en tant que praticien, à penser l'évènement pour ne pas réagir uniquement à nos sentiments, de nous arracher à une confusion commune, tel qu'a pu l'exprimer Arendt (1989).

Notre difficulté initiale était que nous souhaitions, au final, sortir de la question des risques, et le traitement de la périphérie et du hors-sujet était une façon de chercher à en sortir. Nous ne comprenions pas nous-même comment nous pouvions faire autrement. Le rapport au risque se traduit à la fois dans l'objet de notre étude, dans les indices relevés et dans la mise en place des outils d'étude. Il ne s'agit pas de se contenter du scepticisme dans une telle étude. Chercher invite à prendre des risques. Si ce principe s'applique dans la méthode, cela implique une intentionalité : au chercheur de l'inventer. L'appréhension de concepts idéologiques et mobilisateurs nous y a aidé, par ailleurs, au regard d'un horizon de la recherche qui avance sans cesse et qui nous fait sans cesse courir pour essayer vainement de le rattraper : l'utopie.

Nous avons rencontré une certaine “peur du vide”, avons réfléchi aux conclusions, d’une manière perpétuelle et réflexive. Il importe néanmoins de trouver avec méthode, et lorsque ce ne sont pas les attendus qui ressortent d’une recherche, cette surprise peut se révéler instructive et éventuellement rendre compte d’une certaine indépendance de l’étude. Cette indépendance constitue un allié de choix, qu’il s’agit de conserver, alors que nous serons encore sollicité par la suite pour savoir qui ou quoi – association ou idéologie – nous représentons. Nous avons une intime conviction que ça ne fonctionnerait pas, que notre analyse et l’application du modèle de Bronfenbrenner ne conviendraient pas pour une thèse, que notre travail n’avait pas vraiment d’issue... Il n’en a pas ? Tant mieux, si l’issue ne représente qu’une fermeture. Nous étions néanmoins convaincu que cela pourrait nous apporter personnellement en termes de cadre de pensée.

Aussi, l’ordre de nos actions de recherche et notre rythme d’écriture et de travail dépendent parfois des évènements, bien qu’un plan d’action puisse avoir été pré-établi. Ne pas respecter les étapes de la recherche d’une manière stricte, l’anticipation de résultats en pressant le résultat de certaines étapes nous a empêché autant qu’invité par la suite à la déconstruction de notre raisonnement. Nous repérons une déconstruction qui peut apparaître à différents niveaux, sous différentes formes et dans certaines conditions... Dans quelle mesure l’ignorance permet-elle de déconstruire ? La connaissance le permet-elle ? Dans quelle mesure cette déconstruction du fil conducteur d’une étude participe-t-elle à la déconstruction et à la reconstruction de soi-même ?

La diffusion de nos travaux et les effets qu’ils pourraient porter est importante à nos yeux. La rigueur de nos études doit s’en trouver d’autant plus renforcée et non adoucie, ne doit pas être détournée, les résultats ne doivent pas être édulcorés ou encore très simplifiés pour un message que nous considérerions plus accessible ou entendu à qui n’a pas passé des heures à s’intéresser au sujet. Il ne s’agit pas non plus de nous déguiser en symbole pour échapper aux arguments, et de gonfler nos résultats. Aussi, nos lectures à dimension historique ont quelque peu transformé les mythes de choses que nous n’avions n’a pas vues et qui nous ont néanmoins fondé. La précision de ces mythes, pour parfois comprendre qu’ils n’ont pas été réellement ce que nous croyions, ne signifie pas qu’il faille détruire l’idée transportée par ces mythes.

#### **4 - Cette recherche autrement**

Aurions-nous pu mener la recherche d’une autre manière ? D’un point de vue de l’organisation de notre travail, très certainement... d’autant plus à la suite de cette expérience d’écriture, qu’ont fait évoluer les lectures et l’étude des terrains d’investigation. Chercher à avancer pas à pas nous semble néanmoins une intention qui permet à la recherche d’être réaliste. Nos prochains travaux puiseront dans cette expérience, sans néanmoins chercher à la reproduire ou nous conforter dans une simple amélioration. Nous hésiterons certainement moins à débiter plus tôt les investigations en nous fixant une première méthodologie un peu plus rapidement, en ayant conscience que nous pourrions la trianguler par la suite. Nous aurons moins peur de choisir une

méthode, en sachant que l'approche systémique nous paraît être une base de départ solide et qui se rapproche de nos convictions personnelles, tout en apportant des perspectives, que nous pouvons déjà commencer à envisager ou non. Aussi, nous avons saisi que l'invention dans la méthode pouvait passer par l'appropriation d'une méthode adaptée par nous-même à l'objet de recherche, et plus difficilement par une invention totale. Aurions-nous pu mettre en place d'autres instruments ? Il nous paraît facile de nous poser cette question à présent, après tant d'hésitations quant à notre choix porté sur la méthode des entretiens, qui nous permet aujourd'hui de comprendre notre évolution. Opter pour de l'observation nous aurait fait renoncer à d'autres aspects, montrerait des réalités qui ne sont pas forcément expliquées par les intéressés - les animateurs - par exemple. Avec davantage de temps - ou plus exactement une autre gestion de celui-ci - nous approfondirions par la suite un aspect précis mis en avant dans l'analyse des résultats ou nous chercherions encore l'interaction entre les différents éléments du système. Dans l'optique de la mise en place d'autres entretiens, nous mènerions les premiers avec l'expérience de tous ceux réalisés ici et qui a fait évoluer notre pratique jusqu'aux derniers menés... Si les questionnaires de pré-enquête ont pu nous être utiles, refaire des questionnaires auprès d'animateurs à l'issue de cette recherche, ou encore réinventer des outils en fonction de ce qu'on essaye d'observer, par exemple les parents qui peuvent à leur tour faire l'objet d'entretiens ou de questionnaires dans lesquels ils pourraient se positionner. Nous souhaitons également affiner notre regard, en entrevoyant d'une manière plus précise les aspects environnementaux, par des observations, des entretiens journaliers ou encore en passant par l'écrit, afin de pouvoir prendre en compte un plus grand nombre. Aussi, pour concevoir nos futures recherches, nous pensons qu'adopter une pré-enquête se voulant plus proche de la réalité de l'enquête en terme technique serait utile et plus confortable. Ici, des pré-entretiens auraient permis un pré-traitement, une pré-analyse... nous aurait permis d'envisager une linéarité et nous aurait moins perdu en tâtonnements.

Si dans notre recherche bibliographique nous avons eu la manie de collectionner les références bibliographiques, nous avons également collectionné ces références en version papier, pour les avoir à portée de main, après nous être lancé dans une écriture poussée trop prématurément de la bibliographie. Nous sommes passé par l'usage d'un logiciel de bibliographie (Zotero), avec lequel nous avons rencontré quelques soucis liés à notre connexion et aux performances de notre matériel informatique. Nous n'avons alors pas insisté davantage. Aussi, nous pensons, désormais, qu'il est nécessaire de noter/enregistrer les références bibliographiques qui nous retiennent au fur et à mesure, sans attendre. Il ne s'agit en effet pas simplement d'avoir le texte non loin mais également de pouvoir en lire sa provenance, avec l'année et le numéro pour les revues, de vérifier et s'assurer des informations, les recouper. On entrevoit çà et là des références bibliographiques avec une même erreur parfois répétée. Avoir à disposition les textes en version papier permet de pouvoir, tant que possible, parcourir le texte original selon un classement physique, lequel ne faisant pas l'objet de risque de panne informatique. Si les textes à portée de main s'accompagnent d'avantages, ceux à portée de clic en amènent d'autres. Dans ce sens, l'évolution des nouvelles technologies et le développement des textes en version numérique apporte une particularité, puisque la possibilité est parfois donnée de retrouver des parties de texte aisément, dans le cas où une reconnaissance des caractères a pu être réalisée. L'accès aux textes provenant de différents pays est facilité par Internet, et nous avons cependant

mis tardivement en action et à profit notre connaissance de l'anglais, qui a pu nous ouvrir à des références autres que celles dont nous disposions. L'outil informatique accentue les possibilités de raconter l'histoire de l'homme qui a vu l'ours et d'attribuer à des auteurs des pensées qui ne sont pas vraiment les leurs si on ne prend pas garde à la nature de la source. Cet outil informatique permet par ailleurs, *via* Internet, de parcourir facilement différents textes, avec un effort moindre, qui amène néanmoins autrement à se souvenir du contexte dans lequel le texte a pu être consulté, du type de livre concerné, des rencontres qui y sont liées. Enfin, il est agréable, satisfaisant et parfois utile pour la recherche de pouvoir saisir dans quel ensemble d'écrits le texte d'un auteur s'inscrit, de mettre en regard l'époque dans laquelle il a été publié, de comprendre que des questions proches de celles qui se posaient il y a longtemps se posent toujours. Nous observons ainsi que la société ne digère pas aussi facilement que nous le pensions les études scientifiques qui peuvent ou ont pu être menées, que les travaux d'un auteur n'accordent pas à une visibilité ou une compréhension automatiques, qu'il s'agit de se plonger réellement dans les écrits d'un auteur pour en saisir plus clairement les pensées. Néanmoins, nous analysons être parfois trop entré dans le détail de publications annexes ou d'autres écrits d'un même auteur, en délaissant le centre de notre recherche. Nous nous sommes ainsi aperçu du risque d'une certaine dichotomie, voire une dualité entre la recherche théorique et notre partie d'investigation, d'un manque de liant et de réinvestissement, de prolongement. Ainsi sommes-nous insatisfait, notre curiosité n'en étant aujourd'hui que plus éveillée.

## **5 - Quelle contribution aux champs de l'animation et de la recherche ?**

Les animateurs apprécient parler de leur travail et le signifient. Certains expliquent qu'ils n'en ont pas l'habitude. Les perspectives ne sont pas directement déductibles des données, de leur traitement ou même de leur analyse. Nous croyons néanmoins que les entretiens peuvent constituer un outil, un "truc" qui permet de parler de son travail et de soi-même. Cela pourrait être transformé en une intention en créant par exemple des rencontres comme pourraient ou pouvaient le faire des organismes de formation affiliés quant à eux à des principes, ou encore par la création d'un site Internet ou d'une banque de données vidéo<sup>2</sup>. Durant les entretiens, quelques-uns nous ont demandé notre avis, questionné sur le fait que nous connaissions peut-être nous-même ce dont ils parlaient. Nous assumons le fait que nous avons davantage été intéressé par l'aspect compréhensif de la recherche que par le prescriptif, mais nous pensons qu'une telle volonté de faire parler pouvait être amenée à une concrétisation, une mise en service. Des animateurs pourraient parler de leur travail dans cette posture-là, sans être jugés d'une manière verticale. En effet, qu'ils puissent exprimer leur vécu et leurs représentations, peut-être partager et ouvrir à d'autres problématiques que les leurs serait un bon point, nous semble-t-il. Il nous apparaît que cette parole doit aller au-delà de la rencontre de jurys. Dans notre cas précis, si les animateurs ne savent pas à l'avance que nous n'allions pas avoir cette posture de jury, nous espérons et pensons qu'ils aient pu le comprendre.

---

<sup>2</sup> Le groupe "Réseau animateurs" *via* Facebook par exemple, ou encore le site Internet Planetanim s'en approchent.

Héber-Suffrin (2011) nous éclaire au sujet des réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Cette possibilité pourrait être inscrite dans un parcours d'animateur, et le fait que ce soit une possibilité nous semble déjà intéressant, un passage proposé par les DDCS, les CRAJEP ou les organismes de formation. Quelques dispositifs apparaissent déjà dans ces espaces, ces mouvements, mais semblent temporaires ou encore mal connus. Nous souhaitons ainsi réaffirmer que cela nous paraît important et se justifierait par la première fonction du langage, qui est de fixer les pensées afin de les réutiliser, les enrichir (Hobbes, 1971) et de mieux pouvoir restructurer sa pensée. Aussi, si le langage n'intervenait pas, les pensées seraient insaisissables, n'auraient pas de forme (Benveniste, 1966 et 1974). Sa mobilisation permettrait peut-être ainsi d'amoindrir des aspects qui apparaîtraient comme flous.

À travers cette étude, nous avons souhaité participer au fait que les animateurs ne soient pas assujettis dans leur espace d'activité, dans l'optique qu'ils puissent mieux participer à la production de leur propre mutation, selon une pensée démocratique. En effet nous estimons qu'il est du rôle des scientifiques de chercher à créer les conditions pour faire société. Il est souhaitable qu'ils le fassent et, s'ils ne peuvent pas le faire seuls, ils ne doivent pas attendre que d'autres s'en chargent. Il en va de l'usage et de l'intérêt scientifique des enjeux inhérents.

Notre travail, ainsi que les études annexes que nous avons menées dans le domaine de l'animation sur cette période, nous ont permis de nous constituer un réseau. Nous avons pu prendre contact avec des personnes qui nous aident et/ou que nous pouvons aider, de poursuivre la construction d'une dynamique à échelle collective.

Nous avons souvent accueilli des rires nerveux lors de la présentation de nos travaux en cours, notamment au moment d'évoquer les décès d'enfants. Peut-être était-ce lié à notre façon de présenter les choses, provocatrices en ce sens, ou était-ce une considération de parties d'auditoires que notre sujet serait très marginal ? Ces réactions contrastaient néanmoins avec un alarmisme concourant à justifier des restrictions dans les ACM, cet exercice présentant manifestement certaines limites.

## **6 - À qui pourra d'ailleurs bien servir notre expertise ? Qu'est-ce que notre étude apporte à la communauté scientifique ainsi qu'au champ de l'animation et de l'éducation ?**

Notre attention s'est portée sur une forme de détresse humaine, nous nous sommes ouvert aux problèmes des animateurs en visant une liberté de propos. Nous avons ici compris des choses que nous n'avions pas encore pu ou voulu comprendre. Nous avons tâché de ne pas rester au niveau de l'implicite dans la description du vécu des contextes, dans l'explicitation des trajectoires professionnelles, afin de les rendre visibles et explicites, de rendre notre propos, toujours en mouvement, intelligible et ainsi permettre que ces travaux soient mis au service d'intelligences collectives. En effet, nous rejoignons Pourtois (2014) dans l'idée que les savoirs sont inutiles s'ils sont inutilisés. S'il ne se voit pas ici livrer une doctrine ou une idéologie, le lecteur pourra appréhender et se réapproprier la problématique mise au travail, utiliser d'autres clés de compréhension ou affiner celles-ci... Les scientifiques, qui travaillent sur des sujets et

s'engagent, ne restent pas forcément et uniquement dans la froide bulle qui pourrait leur être associée. Eux aussi peuvent prendre des risques, dans le contenu de leur recherche à travers des décisions méthodologiques, mais aussi successivement à sa menée dans la diffusion de leurs travaux, le partage d'analyses qui pourraient se diriger à contre-courant de postures étatiques, de pratiques communes, d'autres travaux scientifiques porteurs. Ces résultats pourront fort heureusement être contestés, c'est ce qui les fera mûrir, être saisis, c'est ce qui les rendra vivants, cherchés à être décrédibilisés, c'est ce qui nous poussera à les travailler davantage, peut-être tus, nous n'avons pas d'intérêts financiers ou de statut à faire-valoir au niveau personnel pour nous arrêter à cela et ne pas nous pencher sur les formes de communication qu'elle peut prendre. Nous ne sommes pas porteur d'un discours, mais plutôt de pensées qu'il ne s'agit pas de basement transformer à l'invitation de telle ou telle organisation. Il nous paraît néanmoins important d'être à l'écoute de préoccupations et de participer activement à un dialogue et non de cracher un discours, pour mieux paraître expert.

Si différents acteurs pourront être quelque peu sensibilisés, à la connaissance des rapports entretenus par la société avec le risque suite à cette lecture, à quelle distance de la raison de chacun d'entre eux cette étude se place-t-elle ? Dans quelle mesure celle-ci permet-elle de cerner des raisons objectives et subjectives de ne pas faire les choses ou de ne pas s'engager et ainsi amener l'émergence d'un autre modèle qui ne prendrait pas celui proposé actuellement pour argent comptant, pour le déconstruire, le dépasser. Cette recherche qui s'accompagne d'une synthèse bibliographique sur le sujet permet un lien avec des références sur la thématique étudiée.

À quoi et à qui les colonies de vacances servent-elles ? Cette interrogation est-elle bien essentielle ? Car derrière le verbe "servir", hormis la réponse "*c'est pour les enfants*", ne feignons pas de ne pas entrevoir les enjeux marchands, la marchandisation. Quel est le point de rupture pour l'utilité sociale des colonies de vacances, pour leur responsabilité sociale ? Si les colonies de vacances, dont la fréquentation s'écroule, servent à "*fabriquer de la société*", celles-ci peuvent relever d'un financement de l'État, de réflexions et de décisions réellement collectives. L'écoute de ressentis et propositions d'animateurs n'empêcherait pas que des décisions se prennent, permettrait au moins d'en prendre note. Dans quelle mesure les acteurs du champ (animateurs, directeurs, organisateurs) pourraient-ils être obligés de s'inscrire dans un modèle imposé, se contentant de la place qu'on leur alloue, sans marge de manœuvre possible pour les personnes qu'elles sont ? Quel débat y a-t-il à ce sujet, non pas seulement lancé, mais mis au travail ? Les colonies de vacances vont-elles suivre le cours actuel des choses et continuer à voir leur fréquentation s'écrouler, laissant une séparation des publics se creuser davantage ? Comment participer à la transformation des pratiques publiques et territoriales du loisir ?

Au moment de l'analyse des données, nous avons dû accepter que quelqu'un d'autre que nous puisse mieux analyser que nous les données, ou autrement, même si nous entretenons avec celles-ci une connaissance et un rapport particuliers. Nous comprenons qu'il soit très envisageable d'extraire d'autres choses de ces données... Par ailleurs, cette présente recherche pourra être reprise, réappropriée et poursuivie de multiples façons : en axant d'une manière plus

précise sur l'effet des parents, des directeurs, de ce que les animateurs font ou ont fait dans leur vie, à l'environnement physique... par des moyens à définir et à établir. Les entretiens ont présenté des contextes et des éléments relatifs au travail de l'animateur. Nous constatons que nous en avons présenté des fragments. D'autres acteurs du champ pourront dire "*mais nous on fait ça dans notre structure, et cela n'a pas été mentionné*". Nous pourrions alors nous réjouir que notre travail puisse être complété et dynamisé. Cette étude aura peut-être permis de donner un point de départ, ou plutôt une balise, restons lucides, une idée à quelque chose dont il nous a fallu démarrer la sculpture. Le travail pourra être appréhendé aujourd'hui ou demain par des personnes hors métropole, d'autres pays ou d'autres métiers. Nous souhaitons que cette étude puisse participer au paysage de la recherche sur l'animation et les sciences humaines dans un premier temps, qu'elle existe et qu'elle vive. Dans un second temps, nous nous attèlerons à ce que celui-ci puisse être connu et pris en compte pour des projets aux approches comparables. Cette approche environnementale n'a pas été inspirée par d'autres travaux réalisés sur des adultes qui agissent auprès d'enfants, mais plutôt par la découverte du cadre donné par Bronfenbrenner, initialement et plus généralement considéré par rapport aux enfants qu'aux adultes. Notons que ces deux types d'approches se rejoignent et se complètent. Ce n'est à la fois pas une idée que nous avons prise à quelqu'un et c'est en même temps une idée que nous avons prise à tout le monde. Nous appuyant sur des connaissances empruntées, nous avons inventé, en tentant de composer et reconstruire.

Cette approche environnementale met en lumière des sujets sociétaux, peut s'adapter à d'autres champs, y compris dans le domaine de l'éducation, qu'elle pourra éclairer, simplement en actualisant le fait que l'environnement dans lequel évoluent les enfants ou encore les animateurs joue sur leurs pensées et leurs actions, en opposition avec cette détermination génétique ou presque que les enfants, les adultes "*sont comme ça, point*", et à la considération actuelle très importante des neurosciences. D'autres auraient pu appréhender ce sujet en l'abordant à travers la génétique et l'épigénicité.



## **Annexe 6 : Présentation des travaux de Fontier (1981) et Pelletier (2002)**

La sécurité, envisagée d'une manière individuelle, peut revêtir différentes réalités, comme le révèlent les études d'un formateur Ceméa, Fontier (1981), et le mémoire de DEA de Pelletier (2002).

### **1 - L'étude d'un formateur : Fontier (1981)**

#### 1.1 - Présentation de l'étude

Dans la revue des Ceméa *Instructeurs Actualités*, parue en novembre 1981, Fontier, alors instructeur, décrit le protocole d'une enquête réalisée auprès de stagiaires en formation de base concernant la législation et la sécurité. Cette étude est le fruit d'une réflexion affinée concernant les moyens à mettre en œuvre pour que les stagiaires puissent penser par eux-mêmes et non sous l'influence d'un groupe. L'auteur, formateur et expérimentateur, exprime le fait qu'il soit intéressé tant par la nature des réponses données individuellement avec son lot d'hésitations que par ce que les groupes de stagiaires pensent des problèmes liés à la sécurité et à la législation. Les résultats de ce questionnaire anonyme seront communiqués et les stagiaires rempliront le même questionnaire en fin de stage. Fontier met en garde contre le fait de répondre en fonction de l'avis pré-supposé des instructeurs. Exprimant lors de la passation du questionnaire le fait que les animateurs doivent *« être capables de réfléchir par [eux]-mêmes et pas seulement appliquer mécaniquement des textes de lois parfois imprécis »* (p. 17), il demande aux stagiaires de réfléchir à ce qu'ils feraient s'il n'y avait pas de législation, tout en ne connaissant pas l'opinion du directeur. Enfin, il précise que la législation ne couvre de toute manière pas tout. Le protocole de son enquête se décline en quinze questions qu'il pose aux stagiaires, sur papier et individuellement, en réunion de préparation ou dès le début du stage, présentant *« [l']avantage de « balancer » toute une série de problèmes auxquels les gens n'auraient pas pensé tout de suite (ou pas du tout) dans le stage »* (p. 18). Pour un questionnaire distribué lors de quatre sessions différentes, le nombre de réponses données pour chaque question varie de 33 à 90. Parmi les quinze questions posées, nous en présentons ici six. 1 – *« Peut-on laisser un enfant faire seul une course au village voisin (à 100 mètres de la colonie) ? »* 5 – Le directeur me dit : *« Il est interdit dans la législation qu'on se déplace à moins de 2 animateurs pour un groupe d'enfants. »* 6 – *« À partir de quel âge peut-on se servir d'un couteau (Opinel) ? »* 11 – *« Il fait chaud, nous passons près d'une petite rivière que je ne connais pas, les enfants veulent se baigner. »* 12 – *« Christian et Annette font du stop pour rentrer au camp, ils en ont marre de marcher. »* 14 – *« Les enfants peuvent-ils jouer seuls dans la cabane qui se trouve dans le parc à 50 mètres du château alors que je suis au château avec d'autres enfants ? »* (pp. 17-18).

Les réponses se montrent parfois nuancées et l'auteur prend le soin de respecter les catégories de réponse. Pour le premier exemple de la course seul au village, 46 stagiaires répondent *« non »*, 17 *« pourquoi pas »*, 1 *« oui, en camping »*, 17 *« ça dépend de l'âge ou de l'enfant »* et enfin 7

*“avec d'autres enfants, oui pourquoi pas”*. Fontier résume ensuite que cela est finalement envisageable pour 35 d'entre eux (p. 18). Si la question 11, concernant la baignade, ne présente, par exemple, que deux types de réponses, d'autres comme la question 6 relative à l'utilisation de l'Opinel en comporte douze différentes (p. 20) et la question 5 concernant le discours du directeur sur le nombre d'animateurs en sortie, onze (p. 19) entraînent une plus grande variété de réponses. Pour l'utilisation de l'Opinel, la réponse la plus répandue dit qu'il faut avoir minimum dix ans pour s'en servir, la deuxième plus fréquente étant douze ans. Si un panel d'âge allant de six ans à dix-huit ans (*“car il y a un cran d'arrêt”*) est décliné, des précisions sont apportées : *“avec des exigences de surveillance différentes selon les âges”*, *“ça dépend des enfants”*, *“un opinel qui ne tranche pas oui”* (notons qu'un couteau qui ne tranche pas peut revêtir des effets contre productifs, puisqu'on pourra avoir tendance à forcer sur le couteau, à déchirer, à vouloir aller plus vite, ce qui est source d'accidents), *“jamais en collectivité”* ou encore *“seulement en activité”* (la réponse *“rien”* est comptabilisée). Pour la question portant sur le minimum d'animateurs, lors d'une sortie, exprimé par le directeur, la majorité relative des sondés exprime le fait que, *“s'il y a peu d'enfants, un seul animateur suffit”* (p. 20). D'autres expriment le fait que *“c'est pas la législation qui [les] guide, faut voir”*, *“qu'ils n'en ont rien à secouer”*, s'interrogent ainsi *“est-ce que c'est dans la législation ?”*, expliquent qu'ils *“discutent de la loi avec lui”*, relativisent *“dans tous les cas c'est mieux d'être à deux”*, *“il a raison”*, *“il faut respecter la loi”*, *“je respecte la décision du directeur”*. D'autres se demandent enfin : *“a-t-on le droit d'en discuter avec lui ?”* (p. 19).

À la suite des résultats bruts, l'auteur remarque que les stagiaires ont souvent une grande difficulté à se dégager de la législation, comme il est demandé avec insistance. Il exprime le fait qu'au lieu de prendre la responsabilité de décider vraiment, les répondants déplacent cette responsabilité sur le directeur (*“si le directeur est d'accord”*) ou sur des événements sur lesquels ils sont passifs (d'accord, *“si la chambre est mixte”*). Il repère l'esquive *“d'une manière ou d'une autre”* de la part des répondants. Aussi, il souligne que le plus important semble être la responsabilité plus que l'accident lui-même, et une *“souplesse”* de l'animateur plus importante s'il a l'aval de son directeur, sur qui se reporterait la responsabilité. Le stagiaire fait parfois confiance au directeur, *“reconnu comme celui qui connaît les textes”* (p. 22).

L'interprétation des résultats montre qu'une bonne partie des animateurs se sent un peu écrasée par cette responsabilité d'enfants. L'auteur s'étonne ainsi que plus de la moitié des personnes interdirait à un enfant d'aller seul au village voisin, et met hypothétiquement cela sur le compte des lois et de l'idée qui en est faite, ou encore du directeur. Même si certains avancent les *“quartiers libres”*, moments ici décrits comme incontrôlés, Fontier dépeint les enfants comme constamment sous l'œil de l'animateur. Les résultats semblent ici plus variés, selon l'auteur, que dans une discussion de groupe, qui oppose bien souvent, selon lui, un leader qui lance une réflexion de type *“réac”* à un autre *“cool et libé”*, et qui organisent ainsi les discussions à venir. Selon lui, ce système fait qu'ainsi on n'en reste pas à des lieux communs, ce qui permet d'aller plus loin dans la réflexion.

Enfin, Fontier donne quelques exemples de *“réponses [qu'il juge] très intéressantes, significatives ou que l'on entend rarement (ou pas) dans une discussion”* (p. 23), déclinés en

sept points. Ces remarques successives sont ponctuées de réponses ici non catégorisées, allant de la non pratique (*“j’essaie d’éviter une balade à vélo, parce que c’est très difficile de savoir comment les enfants vont à vélo et c’est dangereux”*), au questionnement (*“pour moi, tout dépend du nombre d’enfants et de l’endroit où on va. Mais a-t-on le droit de critiquer un directeur (c’est lui qui dirige) ?”*), ou enfin à l’affirmation (*“en cas d’accident, c’est toujours agréable d’être dans la légalité”*) (ibid.).

C’est conscient que les risques liés aux animateurs suivent une évolution (principalement sur le plan de la sécurité) que Fontier demande volontairement aux stagiaires de mettre la législation du moment de côté. Ce constat amène des rapports aux risques et donc à la sécurité qui eux-mêmes évoluent, d’autant plus que les structures qui accueillent les stagiaires pour leur stage mettent en scène une diversité de pratiques.

### 1.2 - Des thématiques reprises dans notre étude

Dans nos entretiens, nous avons pu poser quatre questions qui se rapprochent de celles établies dans l’étude de Fontier (1981), concernant lesquelles les enquêtés n’étaient ici pas amenés à faire abstraction de la législation.

Concernant l’âge selon lequel un enfant peut se servir d’un couteau, les stagiaires ont répondu : *“6 ans”* pour 6 personnes, *“8 ans”* (10), *“10 ans”* (20), *“12 ans”* (17), *“après 12 ans”* (8), *“après 18 ans (il faut être majeur car il faut un cran d’arrêt)”* (1), *“avec des exigences de surveillance différentes suivant les âges”* (2), *“ça dépend des enfants”* (5), *“un opinel qui ne tranche pas, oui”* (1), *“jamais en collectivité”* (1), *“seulement en activité”* (1). Le total indiqué par Fontier est de 83 réponses mais celui-ci est, après recomptage, de 73.

Pour la question *“Les enfants peuvent-ils jouer seuls dans la cabane qui se trouve dans le parc à 50 mètres du château alors que je suis au château avec d’autres enfants”*, sur 55 réponses au total, c’est *“non, en aucun cas”* pour 20 d’entre eux, *“avec des précautions oui pourquoi pas”* pour 26 et *“oui pourquoi pas”* pour 9, soit un total de 35 pour lesquels c’est *“envisageable”*.

Dans la situation où le directeur leur dit *“il est interdit dans la législation qu’on se déplace à moins de 2 animateurs avec un groupe d’enfants”*, les réponses données, pour un total de 82 répondants, sont *“s’il y a peu d’enfants un seul suffit”* (36 personnes), *“c’est pas la législation qui me guide, faut voir”* (7), *“j’en ai rien à secouer”* (1), *“est-ce que c’est dans la législation”* (1), *“je discute avec lui”* (1), avec un total de 46 que Fontier classe dans les *“pas forcément”*. Les autres réponses sont *“dans tous les cas vaut mieux être deux”* (9), *“il a raison”* (12), *“loi à respecter”* (6), *“je respecte la décision du directeur”* (6), avec un total de 31 réponses donné par Fontier (en fait 33) classe dans *“règle respectée”*. Enfin, *“rien”* a obtenu 4 réponses et *“a-t-on le droit d’en discuter avec lui ?”*, 1. Nous supposons donc que le total est de 84 répondants.

Dans la situation du *“stop pour rentrer au camp”*, c’est *“envisageable”* pour 13 d’entre eux et *“non”* pour 42 d’entre eux, selon le classement réalisé par Fontier, pour un total de 55 réponses. En effet, *“pourquoi pas”* est une réponse donnée par 3 personnes, *“oui, ils sont peut-être”*

*fatigués*” par 2, *“oui, avec des consignes”* pour 3, *“oui avec eux”* pour 1 et *“ça dépend de la distance de l’âge, du nombre”* pour 4. Aussi, *“pas possible”* est donné par 9, *“c’est dangereux”* par 2, *“non, pas possible”* par 30 et *“la marche c’est plus sain”* pour 1.

Les résultats de l’étude de Fontier ont été obtenus auprès de stagiaires BAFA 1, auxquels il a demandé de répondre en faisant abstraction de la législation. Cela n’est pas le cas des animateurs que nous avons interrogés, lesquels sont, de plus, davantage expérimentés dans l’animation que les stagiaires interrogés par Fontier.

## **2 - Une étude scientifique : Pelletier (2002)**

En 2002, Pelletier avait organisé son travail de recherche sur *“[l]’état des qualifications du risque en centres de vacances”* en deux hypothèses de recherche. La première portait sur le fait *“[qu]’il existe autant de qualifications de la notion de risque en C.V.L., qu’il coexiste d’acteurs directs et indirects dans ce milieu”* (p. 7), ce que l’auteur *“pense pouvoir affirmer”* dans son analyse finale (p. 83), et confirme à la conclusion de son étude. Aussi, Pelletier (2002) a tenté d’éclaircir, selon lui sans succès, le fait que la tentative de maîtrise du risque actuelle dans les ACM tendrait à contredire certaines finalités originelles liées aux vacances collectives d’enfants.

Les résultats de cette étude sur les risques en CVL proviennent d’entretiens auprès de directeurs, parents et adolescents. Il interroge alors 7 parents ayant un enfant de seize ou dix-sept ans sur un séjour ÉPAF, en s’appuyant sur 14 questions, 10 adolescents sur un séjour ÉPAF avec 15 questions et 7 directeurs ou directrices ayant au moins une expérience de direction sur un séjour ÉPAF, sur la base de 12 questions. Quelques résultats sont exposés ci-après.

### 2.1 - Les parents

Concernant les 7 parents qu’il interroge sur le fait qu’il y ait ou non des circonstances dans lesquelles ils sont prêts à accepter le risque pour leur enfant, Pelletier en recense 3 qui répondent *“oui, par fatalisme”*, 3 autres *“oui, par choix”*, et enfin 2 *“non pas consciemment”* (pp. 39-40).

### 2.2 - Les adolescents

Alors qu’il interroge successivement dix adolescents sur la question *“Où places-tu la limite du risque que tu ne franchiras pas”*, tous les adolescents évoquent le fait que c’est le jeune qui doit placer sa limite, l’un d’entre eux évoquant les conditions matérielles et d’encadrement. La question invite certes à répondre dans une dimension active, l’ensemble des jeunes se positionnant ici eux-mêmes comme producteur de la limite du risque à ne pas franchir. Pelletier évoque la clairvoyance d’un jeune à une autre question dans laquelle ce dernier exprime sa référence à la norme familiale particulière qui a cours chez lui, concernant la tolérance à l’égard

du risque, norme familiale que l'auteur reconnaît ne pas avoir assez fouillée (p. 60). Pelletier (p. 79), raccroche les résultats obtenus auprès des adolescents à sa lecture de Colombiès (2001, p. 18), la gestion du risque par les adolescents étant pour ce dernier *“au cœur de la construction de leur personne”*, se situe *“au cœur d’une sorte de “couple” “sécurité-insécurité”*, dans une *“mise en tension permanente [qui] voit s’affronter l’envie que nous avons de dépasser nos peurs, et la peur que nous font nos envies”*. Ainsi, les adolescents verraient-ils dans l'ACM une dose de *pharmakon*, mot issu du grec représentant à la fois le remède et le poison ? Ainsi, un couteau est un outil qui permet de construire, bien qu'il représente également une arme, selon comment elle est manipulée. En soi, un couteau n'est pas une arme. Ainsi, grimper à l'arbre peut-il occasionner une chute, des blessures, voire pire encore, mais cela permet également de prendre de la hauteur de vue, de s'isoler, de cueillir des fruits... Pensés seulement comme un poison, l'usage du couteau, le fait de grimper à l'arbre peuvent être considérés comme impensables.

La question que pose Pelletier aux adolescents : *“Y a-t-il eu des incertitudes, des craintes, des peurs qui apparaissent avant chaque nouveau départ en centre de vacances ?”* apparaît assez clairement axée sur un aspect négatif plutôt que neutre. Nous relevons que lorsque Pelletier (p. 50) interroge ainsi ces adolescents, ces derniers soulignent principalement une insécurité affective, ainsi que les incertitudes désagréables concernant leurs attentes personnelles, que l'auteur réfère à *“un penchant consumériste”* et, dans une moindre mesure, des craintes organisationnelles (*ibid.*, p. 50).

### 2.3 - Les directeurs

Aussi, les adolescents comptent ici davantage sur l'auto-responsabilisation par l'équipe d'encadrement, *“de qui ils attendent également une vigilance quasi-permanente et discrète”* (p. 78). Cinq des sept directeurs interrogés affirment ne pas pouvoir exposer les jeunes au moindre danger (p. 82), ce qui corrobore avec le sentiment des parents qui jugent qu'en CVL, leur enfant court plutôt moins de risque que dans la vie courante (p. 41).