



**HAL**  
open science

## Quand les enfants s'engagent...

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Quand les enfants s'engagent... La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement, Le social en fabrique, 2015, Pédagogie de la liberté. halshs-01243710

**HAL Id: halshs-01243710**

**<https://shs.hal.science/halshs-01243710>**

Submitted on 15 Dec 2015

**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.

## QUAND LES ENFANTS S'ENGAGENT...

*Baptiste Besse-Patin*

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

Nous souhaitons poser un autre regard sur l'engagement des jeunes à la maison de Courcelles en le mettant en perspective avec celui des enfants comme nous le montre l'exemple de Chloé rapporté par sa mère<sup>1</sup>. En effet, la « pédagogie de la liberté » (Bataille, 2007) offre et organise un « cadre de participation » (Goffman, 1981, pp. 137–147) singulier pour les enfants qui leur permet de s'engager de multiples façons, ou des « cadres participatifs » organisant des « formes d'engagements » (Joseph, 2002, p. 63). Dans le jargon courcellien<sup>2</sup>, et ses « manières de dire », il est fréquent de différencier ce qui se déroule à différentes occasions, avec le terme projet (dans un « coin permanent », ou bien un « atelier », à l'occasion d'une « sortie », pendant un « projet » voire lors d'un « événement ») dont le projet pédagogique rend bien compte mais qui n'est pas sans créer quelques malentendus.

« 22h47. Réunion du soir qui continue avec le « bilan de journée ». Rien de particulier sur les coins permanents : « c'était plutôt tranquille » dira un animateur. Au brico, « il y a des projets... enfin des constructions qui se sont lancées » annonce Pierre après s'être repris sur le mot « projet ». Alors qu'ils allaient évoquer la boxe au cirque, Quentin reprend : « c'est plutôt un projet donc on en parlera plus tard ». Au trappeur, des enfants se sont fait des jeux de marchandes avec les cailloux, plantes... mais ce ne sont pas des projets. »

« 22h56. « Projets ». Sur la boxe, Hugo s'est étonné du fait que ce soit « plus calme que prévu » mais il a « pas réussi à les fatiguer assez pour qu'ils dorment le soir ». Laura approuve. Quentin demande : « il y a eu d'autres projets ? – Ouais, une ballade à vélo et c'était cool ! – Ce serait pas mal à la journée entière... » dit Laura, « mais je sais pas si ça fait partie des projets ». »

Pour autant, si nous prenons un exemple, un « bracelet brésilien », à partir de chaque occurrence que nous avons évoqué ci-dessus, il est possible de le confectionner tant dans le « coin permanent » dédié au bricolage de toute sorte (bois, peinture, modelage, tissus, rotins, etc.), mais aussi pendant un « atelier » sur une couverture dans le champ, alors qu'il peut aussi être, pour être poursuivi, emmené avec moi lors d'une « sortie », comme il peut apparaître dans un « projet » et, bien entendu, lors d'un « événement ». Si l'exemple se veut démonstratif, néanmoins, il arrive que des « contenus » similaires se déroulent dans des occasions aux formes différentes. Afin de mieux comprendre les spécificités de chacune de

<sup>1</sup> Voir l'annexe.

<sup>2</sup> On peut en trouver une première définition dans le projet pédagogique du séjour « Je prends le temps », p. 9-10. Pour autant, une pensée détachée de l'action ne pourrait aider à agir selon l'approche pragmatiste.

ces occasions, des membres de l'atelier-directeur ont réalisé des observations pendant le mois d'août 2013, armé d'un carnet et d'un stylo. En plus de cette première question, il s'agissait aussi de repérer comment les enfants s'organisaient entre eux et à quels moments, ou sous quelles conditions, lorsque la mise en œuvre d'un dispositif<sup>3</sup>, tel que le « projet », était employée. Incidemment, il s'agissait d'alimenter le débat sur l'utilité, ou non, de la Fabrik' comme lieu institué, sorte de passage devenu obligé pour élaborer ces fameux « projets ».

## 1. Précisions méthodologiques

Nous nous sommes largement appuyés sur la socialité des enfants. Non pour en étudier la sociabilité à la manière des premiers psychosociologues armés de leurs sociogrammes ou de leurs modes de groupement mais plutôt par le suivi des configurations affinitaires préférentielles qui sont un élément important du loisir infantin. La soixantaine d'enfants présents n'étant soumise à aucune modalité de regroupement particulière, contrairement à d'autres séjours de vacances, les enfants se retrouvent essentiellement en « pairs », « trios » comme l'avait montré la première recherche (Bataille, 2007, 2008). En s'appuyant sur le relevé des chambres (dont la constitution peut évoluer), les fiches pointées lors des repas (qui se déroulent de manière échelonnée) et le relevé régulier de « qui fait quoi avec qui » dans les différents lieux de la Maison (dont les « coins permanents » mais aussi les chambres, toujours accessibles, et les couloirs), nous avons pu suivre cette socialité en portant, notamment, un regard particulier envers les enfants qui vivaient leur première expérience à Courcelles (et/ou en séjour) ainsi qu'envers les « anciens » qui pouvaient avoir bien plus d'années d'expériences que certains membres de l'équipe d'animation.

« 23h21. Réunion. Bilan enfants. Quentin demande une précision : « c'est un projet ou une construction perso ? ». Incompréhension. Pierre et Quentin reformulent une deuxième fois vu le manque de réaction de Justine : « Est-ce qu'il y a besoin d'un anim' qui l'encadre de façon continue ou c'est un truc normal comme au brico ? – Ça dépend comment on définit un projet... » répond-elle. »

Pour démêler l'écheveau du « projet-atelier-sortie-événement », l'observation s'est concentrée sur un lieu de débat incontournable : la « réu' du soir », haut lieu de l'explicitation des implicites ; instance où se discute l'organisation dépendante du sens des mots employés. Un premier exemple nous est donné dans l'ouvrage précédent par rapport au rôle du « dispo » questionné, reprécisé, rediscuté qui permet de s'en approprier le sens pour les nouveaux animateurs « en voie de courcellisation »<sup>4</sup>. Car le « projet » n'appelle pas les mêmes dispositions qu'un « atelier » ou d'autres formes mais il reste à savoir comment le différencier. Par ailleurs, il a été porté une attention particulière aux « coordos »<sup>5</sup> et à leurs façons de « jongler » entre les demandes des adultes et des enfants et de « bricoler » avec les contraintes organisationnelles (liées au temps, aux espaces, aux personnes disponibles, à la durée du séjour, la réglementation, etc.) afin de les rendre possibles. Ainsi, Quentin, coordonnateur expérimenté, expliquera son « tour de main » : « projets le matin avec les sorties pour échelonner et apaiser la maison avant le repas » ce qui lui permet d'échelonner autrement les activités parallèles des enfants et des animateurs.

Enfin, comme le montre la situation précédente, nous avons sélectionné quelques « cas » parmi l'ensemble des données recueillies qui demandèrent aux personnes présentes

3 Au sens de la microsociologie selon l'approche de Joseph (Joseph, 2002, p. 70).

4 On peut aussi se référer à l'article sur « Une entrée dans la « communauté » de Courcelles ».

5 Pour plus de détails sur ce « rôle » atypique, on peut se reporter au premier ouvrage p. 75.

d'expliciter le sens « courcellien » des termes et donc de préciser les frontières entre les différentes formes d'activité. Ici, le doute se comprend aussi par la première expérience courcellienne de Mauve, lingère devenue aide-animatrice, et Justine, son deuxième séjour.

« 00h12. Au moment des projets du lendemain, Mauve parle d'une « composition » de Lucas mais « ne sait pas où ça se range ». »

Autrement dit, comment « se range » les activités et selon quels critères de différenciation ?

## 2. Des formes d'activités variées

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

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

« 23h54. Établissement du planning un peu compliqué car Juliette a beaucoup de projets : sacs, rotins, vidéo, chercher des croissants en monocycle... »

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

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

L'origine des activités pourrait sembler un mystère tant il y a des modalités possibles. Pour Étienne, ses envies se sont construites avant le séjour où il ramènera son livre de magicien qu'il présentera à Valérie ainsi que ses intentions lors de son accueil avec sa mère (15h23<sup>6</sup>). À l'issue de la traditionnelle visite – obligatoire mêmes pour les ancien-nes –, il devient presque évident de le retrouver au coin « brico ».

« 16h18. Étienne, fraîchement arrivé, a un projet : il veut faire « disparaître des choses » comme c'est écrit dans son livre qu'il est en train de tenir. Hugo l'accueille au brico pour construire son premier accessoire de magicien : un chapeau « haut de forme ». »

Telle que présentée dans le premier ouvrage (Bataille, 2007, pp. 30–34), la visite cherche directement à rendre visible les « prises » qu'offrent les différents espaces de la maison depuis la chambre – toujours accessible –, les lieux usuels (sanitaires, salle à manger, cuisine) ainsi que les « coins » où sont annoncés diverses possibilités s'appuyant sur le matériel disposé. Ces objets seront accompagnés de la présentation des « règles pratiques » qui cadrent ces espaces et ouvrent le champ des possibles (Gardella & Cefai, 2012). Notamment avec la présentation du « coordo », rôle clé recevant les demandes de projet et donnant accès à un « dispo » mais surtout qui dispose des informations utiles sur le

6 En plus des 'encadrés' qui rapportent une scène, nous citerons seulement des heures rapportant un événement précis qui ne nécessite pas une description exhaustive afin d'alléger le texte.

déroulement de la journée.

« 10h50. Enzo et Paul viennent voir Virginie, coordo de la journée. Ils lui demandent : « Est-ce qu'on peut faire un spectacle au cirque ?  
– Il y a quelqu'un pour faire avec toi ?  
– On est tout seul...  
– On va trouver quelqu'un pour faire avec vous ». »

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

« 10h50. À une table, Charline discute avec Micha et Oscar :  
« – On pourrait créer un jeu de société starwars ? Ça te dirait ? Ça vous dirait ? Ou un spectacle, ça vous dirait ?  
– Mais t'as pas de masque...  
– On peut en fabriquer un... »  
« 15h44. Laura et Niagalé sont posées dans leur chambre à faire des scoubidoues. Charlotte, sécu, leur a demandé si elles avaient des projets et ont répondu qu'elles voulaient faire une nuit à la belle avec Syrine et Pierrine. »

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

« 17h33. Manoë a lancé un loup-garou avec 14 enfants (dont 9 gars et 5 filles) et une spectatrice. A priori, ce sont les grands qui « zoniaient » et « tournaient en rond », me dit-elle, ainsi que les « grandes filles » de la mezza. »

Les propositions peuvent aussi avoir leur pendant. Dès lors qu'elle est accrochée par les enfants, l'animateur ou l'animatrice qui en est responsable va être attendu et régulièrement sollicité afin de continuer une activité arrêtée par le temps d'un repas ou la nuit. Plus difficile encore quand cet animateur est régulièrement « coordo » et, de ce fait, ne pourra pas « prendre un coin » et des enfants en viendront à faire sans, à continuer avec d'autres ou persister dans l'attente.

« 8h23. Petit-déjeuner dans la salle à manger. Romain mange avec Nicolas. Le premier vient me demander qui est coordo. « Quentin... – Encore ?! » et il repart, un peu dépité. Voudrait-il continuer sa construction au brico ? Même Pierre n'est pas disponible car il est en congé... »

Au fil des scènes, il apparaît que l'idée première d'une activité – quelle que soit sa forme – n'est pas rattachée aux enfants. Bien souvent, les animateurs sont à l'initiative. Afin d'explicitier ce terme, il renvoie ici à la première décision de participer ainsi qu'au choix du contenu de l'activité. L'exemple typique étant l'événement décidé durant la réunion ou simplement délégué à un petit groupe d'animateurs qui se chargera de sa mise en œuvre. Concernant l'atelier et la sortie, ils peuvent être soit à l'initiative d'un adulte qui proposera une activité plus précise (un jeu en particulier comme le « Loup-garou », un objet à

construire...), une destination particulière (une ballade en forêt, 18h31<sup>7</sup>) mais il est aussi possible qu'un enfant – et plusieurs au fur et à mesure des demandes – demande au « coordo » si un « dispo » est présent pour faire une « sortie à vélo ». Partie des enfants, cette idée sera concrétisée par les animateurs. C'est ici qu'intervient la « validation » signifiant que le dernier mot revient à l'adulte et qu'il pourra noter l'envie et la reporter selon les personnes effectivement disponibles à ce moment-là. C'est aussi à ce moment-là que peut apparaître une différence avec le projet par une simple question : « tu veux y aller avec qui/seul ? » qui peut induire un groupe fermé – critère différenciant la « sortie » du « projet » – ou une invitation à voir si d'autres enfants sont intéressés. Quant au projet, il s'agit clairement d'une initiative enfantine. Cependant, pour les « primo-courcelliens », il se peut que l'animateur de chambre donne plusieurs idées qui déclencheront le processus que nous verrons par la suite. Quand ce n'est pas l'animateur, des enfants plus expérimentés leur expliqueront ou ils verront d'autres enfants partir ce qui pourra aussi provoquer une envie similaire, ce qui est couramment appelé un « effet de mode ».

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

Comparé à d'autres séjours de vacances, la Maison de Courcelles n'impose pas une sociabilité fondée sur une répartition des enfants par groupe d'âge ou par activité durant la journée. Ainsi, les enfants peuvent se retrouver avec leurs copains et leurs copines car la forme de fonctionnement permet une sociabilité choisie. Notamment dans la chambre dont la constitution respecte les demandes des parents qui peut constituer un véritable casse-tête avant les arrivées (9h35). Comme première conséquence, ce n'est pas un hasard si les premiers projets se constituent autour d'une chambrée et de l'animateur référent.

« 10h05. Giovanni, Pierre, Camille sont au petit-déj. Florian dort encore, du moins, il veut encore dormir me disent-ils. Camille dit qu'il « restera tout seul » après leur départ. Giovanni (ancien, déjà venu) précise qu'il peut avoir des copains dans sa chambre qui vont arriver ou il « peut demander à inviter ou avoir des copains en demandant à l'anim' de chambre ou le coordo ». »

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

« 11h53. Camille, Pierre, Giovanni et Florian se sont fait prendre par la sécu en train de faire une bataille de polochon. Ils discutent avec Quentin pour faire quelque chose cet après-midi. « Je me divise pas, je reste avec Pierre » annonce Giovanni. Florian veut aussi rester avec eux. »  
« 11h55. Des enfants se regroupent sous la tonnelle... À côté, Florian, Camille et Pierre jouent au base-ball. »

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

« 9h28. Théo va s'asseoir à la table de Élodie, son amoureuse. Effervescence des tables voisines car cela ne passe pas inaperçu. Une frontière est traversée ? »

7 L'heure indiquée correspond au moment où se déroule la situation.

« 9h32. La table de Loïc parle d'amoureux et d'amoureuse. Entre ceux et celles qui veulent ou non... La table de la mezza discute aussi d'histoires amoureuses et ça rigole sur les amoureux des unes et des autres. « C'est lui?! – Non, ça va pas ! ». »

Ainsi, la façon de se regrouper des enfants pendant ces moments quotidiens peut nous aider dans l'analyse. Cependant, à côté des repas où les places sont à prendre, il existe plusieurs occasions qui provoquent des configurations particulières en différents lieux et selon les moments de la journée. En premier, l'événement lancé par un animateur va chercher à créer un rassemblement avec un maximum d'enfants après une « sensi' »<sup>8</sup> dans toute la maison. Seront réunis les enfants curieux de ce qu'a pu préparer l'animateur et cela fait partie des conditions régulièrement répétées en réunion pour les événements : « pas d'obligation », « pas de limite de nombre », « ils peuvent entrer et partir en cours de route ».

« 00h12. Projets du lendemain. Camille évoque de la peinture sur galets mais sa proposition se transformera en atelier au trappeur car « il n'y pas d'enfants bien repérés » selon le coordo. »

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

« 23h40. « Je sais pas si on peut appeler ça un événement mais ça pourrait faire un atelier ? – Non, c'est pas une activité qu'on pourrait proposer à plein de gamins... ». »

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

D'un autre côté, la restriction de la participation n'est pas sans provoquer des stratégies enfantines. Alors qu'une animatrice regrettera les tentatives réussies de « squattage » lors d'une « soirée film » par d'autres enfants (réunion du 2 août), Quentin rappellera la règle d'une ouverture restreinte : « quand c'est un petit groupe, c'est important que ça reste le projet d'un petit groupe ». Inversement, on retrouve la même règle confirmée lors d'un camping en préparation.

« 00h02. Quentin s'étonne : « c'est le même groupe ? C'est des copains ? » pour un projet de camping avec 12 enfants rapporté par Jean-Mario. Un débat s'engage sur la constitution de ce groupe et les liens entre ces enfants. »

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

### 2.3. Inscriptions spatio-temporelles

« 12h55. Lucile annonce à Quentin, coordo, qu'elle va commencer l'atelier « atébas<sup>9</sup> ». « En brico ? – Ou en machines à machins ? – Non, parce que, normalement, c'est la salle des enfants – En brico, alors ». »

Comme on l'a vu plus haut, l'événement collectif cherchera à prendre place dans un lieu qui permet sa réalisation (« grand jeu », « boom ») et n'hésitera pas à se déplacer dans la Maison tant pour la « sensi » que pour une « chasse aux trésors » ou un « cluedo géant ». Quant à l'atelier, il prendra place dans un « coin » et d'autant plus qu'ils auront un lien fonctionnel. Les atébas se feront au brico notamment pour éviter la fermeture d'un coin en défaut d'animateurs pris par des projets (00h30) ou pour créer une « doublette » (duo d'animateurs), comme avec « l'atelier jonglage » (12h33) au cirque permettant de redoubler la disponibilité des adultes alors que les enfants pratiquent de multiples activités en parallèle.

« 23h21. Réunion. Bilan enfants. Quentin demande une précision : « c'est un projet ou une construction perso ? ». Incompréhension. Pierre et Quentin reformulent une deuxième fois vu le manque de réaction de Justine : « Est-ce qu'il y a besoin d'un anim' qui l'encadre de façon continue ou c'est un truc normal comme au brico? – Ça dépend comment on définit un projet... ». »

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

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

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

Cela dit, on peut aussi prendre en compte la temporalité comme moment durant le séjour des enfants entre leur arrivée et leur départ. Ainsi, une première banalité serait d'avancer qu'entre le début et la fin du séjour, il ne se réalisera pas les mêmes activités. Si on rentre dans le détails des dites activités, des remarques récurrentes ressortent des observations. Avec l'arrivée de nouveaux enfants en début de semaine, il s'agit de voir « comment accueillir les nouveaux arrivants » (Manoë, en réunion à 23h52) et de penser l'événement

<sup>9</sup> Confection de tresses dans les cheveux.



dans cette intention. À partir du troisième ou quatrième jour, les premiers projets apparaissent et ils continueront au fil des jours concrétisant, en quelque sorte, les relations établies principalement dans la chambre. Par contre, à la fin d'une période, une autre remarque apparaît fréquemment en réunion avec la multitude de projets à assurer :

« 00h23. « Tain, il y a un max' de projets demain » annonce Manoë. Sauf qu'on sera mardi et c'est la veille des départs : confirmation d'un effet Courcelles avec les 8 projets prévus ? »

### 3. Récapitulatif et perspectives

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

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

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

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

### 3.1. Deux continuums structurants

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

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

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

« 13h05. Quentin, l'air renfrogné, va voir la coordo pour la sortie en vélo qu'il réclame depuis 2 jours. Devant sa négative, il répond que « c'était un projet » mais Lola, animatrice avait dit que « en fait non ». La coordo lui dit qu'il « a fait une nuit à la belle, c'est quand même déjà pas mal ? ». »

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

### 4. La spécificité des « projets »

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

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

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

« 12h : Guénaelle et Pierrine sont au trappeur et préparent un spectacle avec des ombres chinoises avec Marianne. Cyan arrive et on lui propose d'intégrer le « projet ». Cette idée a été donnée par Marianne, parmi d'autres afin d'occuper le trappeur. Marianne envisage déjà la suite : « ça vous dit de revenir au cirque cet aprém' pour voir la suite ? Si vous voulez voir pour les persos<sup>10</sup>, je serai au brico cet aprém' à 16h ». « D'accord » répondra Guénaelle. »

Mais le spectacle ne se réalisera pas et Guénaelle raccrochera le projet de Nolan, Étienne et Julie autour du théâtre et du cirque. Sans animateur, ils diffuseront des affiches, se déguiseront (14h07), s'entraîneront derrière la chapelle (14h40) et négocieront la forme : « on écrit pas le texte mais c'est pas de l'impro' » jusqu'à la répétition (15h30). Une animatrice viendra les aider (17h40) mais elle se confrontera à la réapparition de Julie qui les avait quitté en cours de route : « J'ai fait le spectacle moi. Je suis dedans ! » (18h55). Le spectacle réunira une dizaine d'enfants avec l'observateur comme seul adulte.

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

« 22h53. Réunion du soir. Bilan de la journée. Charline partage son regret : « j'ai pas trop eu le temps de faire mon projet barbie, du coup c'est pas très beau » tant qu'Élisa voudrait : « continuer le projet que j'ai commencé » le lendemain. »

Un autre signe discursif du changement de position peut s'entendre dans les façons de proposer des possibilités d'actions. On peut appeler des propositions fermées celles qui renvoient à un contenu précis qui dépendra de ce que sait et envisage de faire l'animatrice qui pourra les multiplier à l'envi avec l'espoir que les enfants en acceptent une voire s'en emparent. D'un autre côté, on peut retrouver des propositions ouvertes, comme une question, invitant les enfants à s'interroger : « qu'est-ce t'as envie de faire ? », « qu'est-ce que tu voudrais faire ? » voire plus directement « vous avez des projets ? » (15h44).

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

« 23h07. Réunion. Deuxième tour de présentation pour les nouveaux animateurs qui arrivent et départs de ceux qui s'en vont le lendemain. Jean-Mario annonce

<sup>10</sup> Plus avant, l'animatrice avait proposé de confectionner des marionnettes pour réaliser le spectacle en ombre chinoise.

qu'il est « prêt pour tous les projets (vélos, camping, aller aux cabanes<sup>11</sup>...), Sophie, elle, est tentée par une nuit dans les cabanes en bois... « Du coup, ça sera peut être un projet » dit-elle. »

Or, ce changement de position est bel et bien un apprentissage patient à réaliser car une frontière ténue est traversée. La nuance entre les envies de projets des animateurs évoquées en réunion et ce que voudront faire les enfants, il peut y avoir un fossé et une rencontre qui ne se fera pas. En effet, le « vrai boulot » (Bidet, 2011) – à l'inverse du *dirty work*<sup>12</sup> (Hughes, 1996) – des animateurs reposent pour une grande part sur les situations de face-à-face avec leur public, lors des « activités » qu'ils ont préparées (Lebon & Lima, 2011). Dans un sens, les projets des enfants peuvent venir déranger et perturber la réalisation de ce qu'ils pensent constituer leur métier ; jusqu'à empêcher – au sens de l'activité empêchée de Clot (2008) – leur engagement dans les activités sources de plaisir et de reconnaissance.

« 10h25. Julie invite plusieurs enfants, dont Enzo et Paul, à une soirée pyjama. Mais, selon les animateurs, « il n'y a pas d'organisation » et ils critiquent ce « faux projet » en considérant que c'est une « soirée qui n'existe pas ». »

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

« 23h38. En réunion, c'est le moment des « projets ». Succession d'enfants et d'activités particulières. Rachmed et Nizar veulent faire un camping demain avec Jérôme. Mais ça n'empêche pas plusieurs animateurs de dire : « Moi, moi, moi ! ». »

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

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

11 Qui plus est, ce « projet » se réalisera un peu plus tard (30 juillet, 11h52).

12 De la même manière, nous pourrions explorer le « sale boulot » des animateurs mais ce n'est pas l'objet de cette contribution.

aussi relayées par les autres enfants qui montreront d'autres usages réalisables et elles seront soutenues par l'équipe d'animation afin qu'elles se concrétisent avant la fin de leur séjour.

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

Si on sort du domaine des vacances et du loisir, on peut mettre en perspective ces formes d'activité avec les distinctions que pose Lescouarch<sup>13</sup> (2010, p. 10) à propos de la « pédagogie de projet » dans le « système éducatif » où « tout le monde [...] fait du projet (ou tout au moins remplit les documents qui portent ce nom), beaucoup moins nombreux sont les enseignants qui mettent en œuvre une pédagogie de projet » telle qu'il l'a définie. Ainsi, il propose une distinction entre trois formes pédagogiques du projet (Lescouarch, 2010, pp. 10–11) : une « pédagogie de projets d'enfant » dans laquelle les élèves décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production, et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé ; une « pédagogie de projets d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte » dans laquelle l'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production, et y implique les enfants par un processus d'enrôlement ; des « activités scolaires finalisées par une thématique » où « l'adulte choisit un thème de travail et relie toutes les activités à ce thème ». Clairement, on remarque que Courcelles favorise et valorise une « pédagogie de projets d'enfants » en utilisant les autres formes d'activités dans cette intention-là.

## **5. Dernières considérations**

En prenant le parti d'une « ethnographie du minuscule » (Sirota, 2009) en cherchant à mieux saisir ce qui se déroule au quotidien d'un séjour à Courcelles, nous avons tenté d'explicitier les usages des qualificatifs « sortie », « atelier » et surtout du « projet » à partir de situations où leurs définitions étaient (re)discutées. Par ailleurs, ces explorations sensibles des relations entre enfants et animateurs mettent en porte-à-faux la conception d'un agir rationnel telle qu'elle peut être véhiculée par une méthodologie de projet devenu incontournable dans le champ de l'animation et qui se traduit par « l'activité » organisée selon un objectif, des moyens, un échéancier, des actions précises et une évaluation. Non sans lien avec la « pédagogie de la liberté » mise en place, cette vision de l'action n'est plus opératoire. Autrement, nous assistons plutôt à des ajustements et des arrangements comme autant de tentatives de partager et construire un sens commun de la situation.

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

---

13 On peut aussi se référer à sa contribution au congrès de l'AREF (Lescouarch, 2013).

## Bibliographie

- Bataille, J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Bataille, J.-M. (2008). L'effet Courcelles: processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'Éducation*, (24), 19–41.
- Bataille, J.-M. (2012). En animation socioculturelle : à qui et à quoi sert la notion de projet ? *SpécifiCités*, (5), 77–93.
- Besse-Patin, B., & David, R. (2013). Pour une critique radicale des impensés de l'animation. *Vers l'Éducation Nouvelle*, (551), 44–61.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail : Qu'est-ce que le vrai boulot ?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P., & Bréchet, J.-P. (2014). *Logiques de projet, logiques de profit: convergences ou opposition ?* Paris : Chronique sociale.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Gardella, É., & Cefäi, D. (2012). Comment analyser une situation selon Goffman ? De Frame Analysis à Form of Talk. In *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 231–263). Amiens : PUF.
- Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris : EHESS.
- Joseph, I. (2002). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Lebon, F., & Lima, L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, (57), 23–36.
- Lescouarch, L. (2010). La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage. *Médiadoc*, (5), 9–12.
- Lescouarch, L. (2013). Accompagnement de la construction des rapports aux savoirs dans le cadre d'une approche alternative à la forme scolaire classique : la pédagogie de projets d'enfants. Congrès de l'AREF, Université Montpellier 2.
- Sirota, R. (2009). La socialisation au quotidien: Les enjeux d'une ethnographie du minuscule. In G. Brougère & A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 245–254). Paris : PUF.