

N° 62

JUILLET 2024

Cahiers de l'action

Environnement,
genre, numérique :
questions
de pratiques
en animation

**Environnement, genre,
numérique : questions
de pratiques en animation**



Cahiers de l'action

n° 62

Directeur de la publication

Augustin Vicard

Directeur de la collection

Emmanuel Porte

Comité de programmation

Marie Bodeux, Suzie Chevée, Florian Covelli, Francine Labadie, Nathalie Latour, Éric Le Grand, Nicolas Merle, Éric Sapin.

Coordination éditoriale

Marianne Autain

Secrétaire de rédaction

mr@kit-de-com.fr

Création graphique

Laëtitia Loas-Orsel

Contact rédaction

emmanuel.porte@jeunesse-sports.gouv.fr

Les propos énoncés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

Les Cahiers de l'action sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification 4.0 International.

ISBN : 978-2-11-172294-1 (Papier) 978-2-11-172295-8 (PDF)

ISSN : 1772-2101

Dépôt légal à parution

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	7
---------------------------	---

Augustin Vicard

INTRODUCTION

Emmanuel Porte

La pratique de l'animation est une affaire collective	9
---	---

1^{re} PARTIE

INSCRIRE L'ANIMATION DANS UN TERRITOIRE

ANALYSE

Louis Létoré

L'esprit de Courcelles : pédagogie de la liberté et engagement territorial	14
--	----

EXPÉRIENCE

Émilie Martin et Guillaume Viger

Des camps sur la comète. Des activités collectives de plein air ancrées dans le paysage éducatif local	27
--	----

ENTRETIEN

Yvan Godreau

De l'accompagnement au numérique à l'animation de communautés	35
---	----

2^e PARTIE

ARRIMER LES PRATIQUES D'ANIMATION SUR DES PRINCIPES PARTAGÉS

ANALYSE

Jean-Michel Bocquet

Animateur-trice en pratique : enjeux pédagogiques et postures professionnelles	42
--	----

EXPÉRIENCE

Mélina Raveleau et Thibaut Wojtkowski

La colonie de vacances au défi de l'accueil
et des discriminations 52

ANALYSE

Édith Maruéjols

Animer l'égalité dans la cour d'école : enjeux et perspectives
de l'intervention périscolaire 61

3^e PARTIE

CONSOLIDER DE NOUVELLES PRATIQUES AU SEIN DES MOUVEMENTS

ENTRETIEN

Margaux Aillères et Maud Réveillé

Travailler les questions de genre et de sexualités en réseau :
les Éclaireuses et éclaireurs de France (EEDF) 70

EXPÉRIENCE

Morgane Peroche

Pratiques numériques de formation aux CEMEA. Un enjeu éthique
pour l'animation, du niveau local au niveau européen 77

ENTRETIEN

Mustapha Wafra

Adapter les pratiques d'animation face aux défis
environnementaux 86

BIBLIOGRAPHIE 95

RÉPERTOIRE DES SIGLES 96

« Partir en colo et revenir changé? » : telle était la question posée dans une étude de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) publiée en 2020, donnant la parole aux principaux concernés – les jeunes eux-mêmes. Comment les enfants et adolescents partis en colonie de vacances en 2022-2023 (1,3 million) ont-ils vécu cette expérience? Et que vivent et apprennent les écoliers (1,8 million) accueillis en centre de loisirs après la classe?

CAHIERS DE L'ACTION N° 62

AVANT-PROPOS

Dans ce nouveau numéro des Cahiers de l'action, nous avons cette fois choisi de donner la parole aux professionnels de l'animation : responsables d'associations ou de réseaux, mais aussi animateurs et animatrices de terrain.

Les contributions de ce numéro soulignent combien ces professionnels, par leur interaction avec les jeunes, se trouvent en première ligne face aux enjeux sociétaux contemporains : environnement, genre, numérique. À travers des retours d'expérience concrets, elles illustrent comment ces acteurs cherchent à s'adapter à ces nouveaux défis, en ajustant leurs pratiques professionnelles, leurs projets associatifs et leurs référentiels.

Autant d'exemples et d'observations qui, je l'espère, sauront vous inspirer et nourrir votre réflexion.

Augustin Vicard, directeur de l'INJEP

La pratique de l'animation est une affaire collective

EMMANUEL PORTE

Directeur de la collection des Cahiers de l'action

L'affirmation au milieu du XIX^e siècle des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire s'est accompagnée d'une spécialisation progressive des intervenants de jeunesse. À partir de la première moitié du XX^e siècle, la structuration croissante des secteurs des loisirs, des sports et de l'intervention sociale a favorisé l'émergence des fonctions et des métiers d'éducateur, d'animateur ou d'éducateur spécialisé. Petit à petit, ces expériences se sont densifiées et diversifiées¹, engendrant toute une série de formations et certifications (BAFA, BAFAD, BPJEPS, etc.), dessinant un paysage constitué d'une animation volontaire et d'une animation professionnelle (voir schéma page suivante).

Le secteur de l'animation se retrouve donc à des niveaux différents (des collectivités à l'État) et dans une variété de secteurs d'intervention des politiques de jeunesse (éducation, culture, social, etc.)². Aujourd'hui, les pénuries de main-d'œuvre sont importantes et se sont accrues avec la crise sanitaire, notamment dans le secteur des accueils collectifs de mineurs. Cela crée des difficultés que l'on observe dans la lassitude des animateurs et animatrices et limite la capacité des jeunes à se former. Même si on peut noter une tendance récente à l'augmentation d'un investissement dans l'animation volontaire³, beaucoup de jeunes se détournent de ces métiers qui leur semblent intéressants mais peu valorisés, mal rémunérés, avec des temps de travail morcelés et sans véritables perspectives d'évolution. Pour tenter de relever ces défis, un comité de filière « animation » a été installé en 2022⁴ afin de soutenir les collectivités, renforcer la formation et la qualité de l'emploi et attirer davantage de jeunes vers l'animation volontaire.

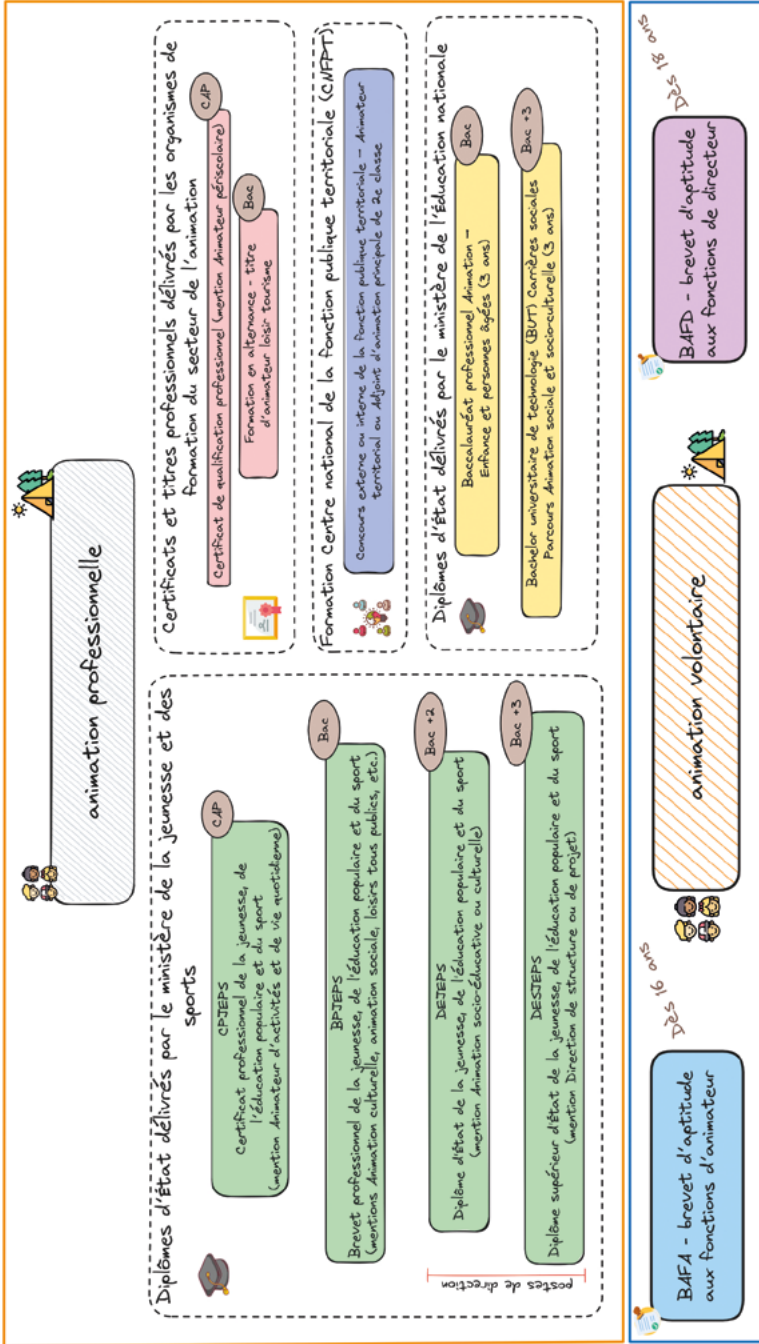
1. Lebon F., 2020, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social éditions.

2. Parisse J., 2020, « Politiques de jeunesse : significations et enjeux d'une notion multiforme », *INJEP Analyses et synthèses*, n° 50.

3. Foirien R., 2024, « Les diplômés des brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et de directeur (BAFD) en 2023 », *INJEP Fiches Repères*.

4. Voir présentation [en ligne](#) du comité de filière animation.

Se former à l'animation



Source : Emmanuel Porte et Hugo Bréant, INJEP, 2024.

Dans ce contexte, et dans la continuité des travaux engagés par les Cahiers de l'action sur le renouvellement de l'éducation populaire⁵, nous avons souhaité aborder la question de l'animation sous l'angle des pratiques en donnant la parole à des animateurs et des responsables d'association, d'activités ou de séjour. On y trouvera des pratiques d'animation en séjour ou hors hébergement. On y lira des contributions qui cherchent à être attentives à la parole et aux contraintes des organisateurs d'activités. Certaines sont tournées vers les colonies de vacances, d'autres vers le monde scolaire ou vers les territoires ruraux, ou bien encore vers la vie des réseaux. L'idée pour la revue était d'essayer, en complément des réflexions engagées sur l'avenir de la filière professionnelle, de revenir sur le métier d'animateur et ses évolutions. Nous avons donc proposé à des acteurs de terrain d'aborder leur métier et de témoigner de leurs pratiques à travers trois thématiques : les questions de genre ; les questions environnementales ; les questions numériques. Cela nous a conduits à organiser une réunion des contributeurs au mois de novembre 2023 qui a permis de comprendre combien, au-delà des thématiques et de leurs spécificités, les pratiques d'animation qui se sont adaptées ont été confrontées à des interrogations communes. En quoi l'émergence d'un nouveau champ de pratique vient-elle bousculer les référentiels pédagogiques ? Quels nouveaux outils ou nouvelles méthodes faut-il développer pour accompagner les émergences ? Comment l'évolution de pratiques met-elle en tension les projets associatifs ? C'est la raison pour laquelle ce numéro n'est finalement pas articulé autour des thématiques qui ont nourri la discussion initiale, mais autour d'une série d'enjeux propres aux pratiques d'animation et à certaines des structures qui les portent.

5. Porte E., 2023, « Introduction. L'éducation populaire est-elle soluble dans ses outils et méthodes ? », *Cahiers de l'action*, n° 61, p. 9-12.

Dans une première partie, nous avons regroupé des contributions qui posent la question des professionnalités et du projet associatif à travers l'inscription dans un territoire ou un espace particulier. Le premier article de **Louis Létoré** revient sur le projet de la Maison de Courcelles ou comment une réflexion pédagogique fondée sur la pédagogie de la liberté se conjugue avec une pratique collective pour organiser le travail des professionnels et enraciner la démarche dans le territoire rural où elle prend place. Dans un autre registre, **Émilie Martin** et **Guillaume Viger** évoquent l'expérience Des camps sur la comète qui propose des activités et des séjours de plein air à des jeunes de la région de Rouen en tentant d'ancrer les pratiques d'animation dans la nature et dans un tissu éducatif local. En résonance, **Yvan Godreau** opère un retour réflexif sur ses pratiques d'animateur tournées vers les questions numériques dans un centre social

rural (Chemillé-en-Anjou) et témoigne de l'impact du territoire sur l'intégration progressive de nouvelles pratiques numériques d'animation (fablab, ressourcerie, fabrication, etc.).

La deuxième partie du numéro regroupe des contributions qui illustrent l'importance d'arrimer l'évolution des pratiques d'animation à des principes professionnels et pédagogiques partagés. S'autorisant quelques rappels historiques, **Jean-Michel Bocquet** souligne combien l'animation est une rencontre entre un projet pédagogique partagé et des manières de faire qui ont, dès les origines de certains mouvements, cherché à ménager des formes d'adaptation (aux publics, aux territoires, etc.). Cette analyse fait écho à la contribution de **Mélina Raveleau** et **Thibaut Wojtkowski**, cofondateurs de l'association Toustes en colo, qui ont entrepris de développer des colonies de vacances ouvertes, sans discrimination, notamment en matière de genre. Cela les conduit à renouveler les pratiques des animateurs et animatrices en s'appuyant sur le référentiel du *care*. Enfin, **Édith Maruéjols** invite à faire un détour par la cour d'école afin d'interroger les complémentarités professionnelles entre le monde scolaire et l'animation dans la mise en œuvre d'un accompagnement à l'égalité fille/garçon à partir de l'occupation de l'espace physique des jeux et des loisirs.

La troisième partie du numéro propose un changement de focale pour donner la parole à des acteurs qui cherchent à accompagner les mutations des pratiques bénévoles et professionnelles au sein d'associations nationales ou de fédérations de l'éducation populaire. **Margaux Aillères** et **Maud Réveillé** reviennent sur le travail accompli par le groupe de travail « genre et sexualités » du mouvement des Éclaireuses et éclaireurs de France (EEDF). De son côté, **Morgane Peroche** évoque le travail de structuration progressive des pratiques numériques des animateurs du mouvement des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) en montrant comment s'entremêlent des enjeux éthiques, techniques et de formation, en lien avec les principes de l'Éducation nouvelle portés le mouvement. Enfin, **Mustapha Wafra**, directeur adjoint des Petits Débrouillards, revient sur son parcours d'animateur sensible aux questions scientifiques et à l'environnement en soulignant combien l'élargissement progressif à des problématiques de plus en plus ouvertes sur la société et la transition écologique a bousculé les formats et outils d'intervention des animateurs et animatrices.

Partie 1

Inscrire l'animation dans un territoire

L'esprit de Courcelles : pédagogie de la liberté et engagement territorial

LOUIS LÉTORÉ

Directeur de la Maison de Courcelles

Directeur de la Maison de Courcelles, centre de vacances et de classes de découverte situé à Courcelles-sur-Aujon dans le département de la Haute-Marne, Louis Létoré revient sur l'importance de l'animation collective d'un lieu ancré dans son territoire et revendiquant une pédagogie de la liberté.

Accompagnée par des chercheurs, des universitaires, des compagnons de route, voire d'anciens résident-e-s devenu-e-s animateur·trice-s, l'association a mis en œuvre des pratiques souvent jugées utopiques pour répondre aux trois enjeux qui fondent son action : planète durable, égalité et mixités.



La Maison de Courcelles, c'est, depuis plus de quarante ans, une association de jeunesse et d'éducation populaire, mais c'est aussi une maison remarquable, un ancien orphelinat du XVIII^e siècle situé au cœur d'une campagne verdoyante.

De ces deux maisons, l'une est bien connue, puisque l'association a réalisé des recherches-actions et écrit sur sa pédagogie¹ : la pédagogie de la liberté. L'autre – le bâtiment lui-même – a été un peu oubliée pendant longtemps. Contrairement à beaucoup d'organismes de colonies de vacances et de centres de loisirs, la Maison de Courcelles gère, aménage, entretient et fait vivre une grande maison toute l'année en l'ancrant dans son territoire et ses dynamiques. L'association n'est pas propriétaire du bâtiment (celui-ci appartient à l'Union française des centres de vacances [UFCV]); il a été confié à la communauté de communes d'Auberive Vingeanne et Montsaugonnais et mis à disposition de l'association) mais l'ensemble du projet associatif est basé sur cette maison qui se trouve à Courcelles-sur-Aujon.

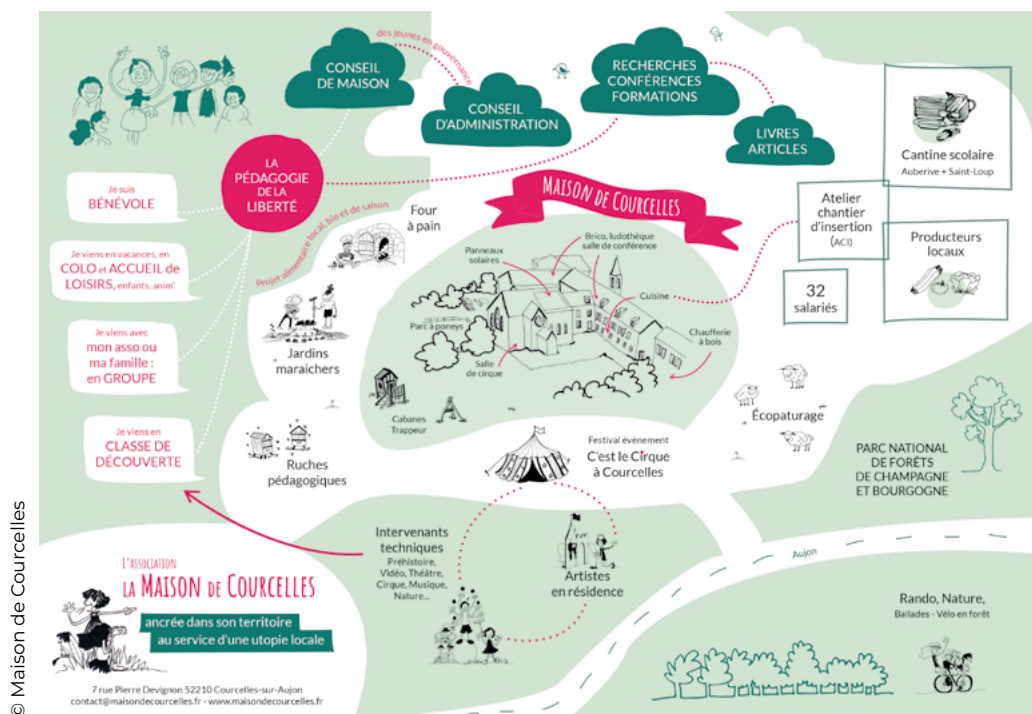
Si les pratiques pédagogiques des « colos » et classes de découverte de la Maison de Courcelles sont écrites et formalisées, elles restent en constante évolution, aux prises avec les combats, enjeux et préoccupations des animateur-trice-s et directeur-trice-s qui, à chaque période de vacances scolaires, viennent travailler et faire vivre la libre circulation, les espaces ou les événements. Et, à ce titre, les questions écologiques, d'égalité ou de mixités (de genres, de territoires, sociale et familiale)² sont les trois enjeux majeurs qui ont conduit la Maison de Courcelles à évoluer.

La maison, en tant que bâtiment, a dû aussi évoluer. La réglementation de la sécurité incendie l'a contrainte à profondément changer. Bien au-delà d'une « simple » mise aux normes, la Maison de Courcelles a profité des travaux pour (re)penser ce qu'elle est et ce qu'elle doit être pour répondre aux trois enjeux : planète durable, égalité et mixités. L'association a engagé cette révolution depuis plus de dix ans, toujours et encore appuyée par des chercheurs, des universitaires, des compagnons de route de l'association : anciens enfants devenus animateur-trice-s, directeur-trice-s, parfois de manière permanente. La Maison de Courcelles, vécue au départ par les résidents locaux

« La Maison de Courcelles (...) s'est ancrée dans sa ruralité, a dédié ses pratiques aux enfants du territoire. Elle est devenue un acteur territorial et rural. »

1. Maison de Courcelles [\[en ligne\]](#).

2. Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., Carton É. et al., 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GenerationCampColo*, Rapport pour le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, Bagneux, Le social en fabrique [\[en ligne\]](#).



Le projet global de la Maison de Courcelles illustré.

comme une colo de Parisiens, s'est ancrée dans sa ruralité, a dédié ses pratiques aux enfants du territoire. Elle est devenue un acteur territorial et rural.

La Maison de Courcelles, ce sont aussi aujourd'hui 32 salarié-e-s au service d'un projet de jeunesse et d'éducation populaire. L'organisation du travail à la Maison de Courcelles, son horizontalité, nécessite des repères afin d'accompagner les salarié-e-s. Dans ce but, il leur appartient de savoir se prendre en charge et de cogérer la « Maison » de manière cohérente et, si possible, prospective, dans la visée d'une responsabilité permanente. Chacun se doit, en outre, d'apporter du sens à ce qu'il met en œuvre et de réfléchir fréquemment sur le pourquoi de l'ensemble des actions proposées.

À ce sujet, l'équipe de la « Maison » travaille pour identifier le rôle et les interactions, les coopérations, les coordinations des actions de l'association et de chacun. Ce travail a donné lieu à un diagramme, visible dans le hall, illustrant les liens entre chacun.

C'est cette transformation que cet article va tenter de raconter, sans chercher à cacher les difficultés ou les échecs, mais en montrant qu'avec la force des jeunes accueillies à la « Maison » et dans la « Maison », il est possible de rendre opérantes des pratiques parfois jugées irréalistes, souvent critiquées par les défenseurs des colos éducatives et fantasmées par les utopistes pédagogiques.

La Maison de Courcelles, une maison qui prend soin...

Les mixités, un enjeu pour les colos

À la suite des attentats perpétrés à Paris en 2015, la question des mixités (de genres, de territoires, sociale et familiale) dans les accueils collectifs de mineurs (ACM) est devenue un sujet politique, et la ministre de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, va lancer un appel à projets – #générationcampscolo – auquel l'association va répondre, en souhaitant travailler sur la question de la rencontre entre les enfants ruraux et urbains.

Pour construire des mixités, la Maison de Courcelles travaille en amont du séjour, dès l'inscription, pour construire des mixités mais surtout permettre aux enfants de les vivre, de les éprouver.



© Maison de Courcelles

Patatogramme des liens dans la « Maison ».

Notre réponse s'est construite sur l'idée d'organiser un accueil de loisirs (sans hébergement) en même temps que les colonies de vacances que nous organisons par ailleurs. Une seule équipe d'animation pour accueillir les deux organisations. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Jean Houssaye : « Les résultats montrent que le fait de mélanger centre de vacances et centre de loisirs n'empêche en rien l'intégration des enfants des deux structures, qui développent au contraire des relations intenses et significatives, et ce, quelle que soit la proportion d'enfants de chaque structure³. »

3. Houssaye J., 2005, *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Matrice.

La première étape fut de présenter ce projet à la communauté de communes, collectivité compétente dans l'organisation des temps péri- et extrascolaires. Un conventionnement avec la caisse d'allocations familiales et la collectivité nous a donc permis de mettre en place cet accueil de loisirs.

« Les résultats montrent que le fait de mélanger centre de vacances et centre de loisirs n'empêche en rien l'intégration des enfants. »

L'intérêt était ensuite de décliner notre projet pédagogique intitulé « Je prends le temps » auprès des enfants accueillis conjointement en séjours et en accueil à la journée.

Les équipes d'animation ont dû penser et créer des outils pour permettre aux enfants et aux adultes de savoir qui était là ou pas, et de ritualiser l'arrivée des enfants. De manière ludique, chaque enfant est ainsi invité à déplacer un pingouin dans une maison ou un igloo. Par ce geste, il entre dans la « Maison » et indique aux autres enfants sa présence.

Ensuite, les équipes ont travaillé sur le fait que les enfants accueillis à la journée n'avaient pas d'espaces d'intimité, comme les chambres pour ceux accueillis en séjours. Elles ont alors créé des lieux d'espaces personnels pour que les enfants du centre de loisirs puissent ranger leurs affaires et s'y retrouver au calme seuls en cas de besoin.

Pour permettre la rencontre entre enfants de territoires différents, l'association a travaillé avec des villes de la grande couronne parisienne, des conseils départementaux proches de la maison, les Restos du cœur, le Secours catholique, France terre d'asile et mis en place les inscriptions par les familles. Les mixités se construisent ! Pour ensuite les faire vivre, les équipes de la Maison de Courcelles devront répondre aux besoins spécifiques des enfants accueillis.

Les inscriptions sont prises en direct par les salariés de l'association. Un dossier est proposé aux parents, aux travailleurs sociaux et aux éducatifs pour renseigner les besoins spécifiques de chaque enfant. Ainsi ce travail permet aux salariés de mesurer si l'organisation de nos séjours et sa pédagogie de la liberté permettent à chaque enfant de vivre ses vacances.

Le libre choix et la libre circulation sont rendus possibles grâce à une présence humaine importante (un·e animateur·trice pour quatre enfants) et des repères spatio-temporels (espaces permanents, échelonnement de repas, visite de la maison avec les parents et les enfants à l'arrivée, etc.). Si des enfants rencontrent des difficultés, nous réduisons alors le cadre de liberté en apportant une réponse humaine par l'accompagnement d'un adulte supplémentaire. À la lecture du dossier de renseignement, les salarié·e·s en lien avec les équipes de direction des séjours peuvent orienter chaque enfant vers une semaine ou une autre en fonction des autres enfants déjà inscrits.

À la Maison de Courcelles, et dans la pédagogie de Montessori dont s'inspire la pédagogie courcellienne, il n'y a pas de tranches d'âge; les enfants de tous âges sont mélangés, ce qui crée émulation et coopération. Les petits peuvent se projeter sur ce que font les plus grands, et les plus grands aident les plus petits. La libre circulation, les espaces permanents d'animation et l'absence d'activités dirigées permettent cette rencontre des petits avec les grands et favorisent la coopération. Ce travail sur le jeu libre et sur l'hétérogénéité des âges dans les coins d'activités fait de la Maison de Courcelles un lieu unique de rencontre.

Prendre soin et se rencontrer... « Prendre soin de soi, des autres et de la planète » : le *care*

Dès 2016, et grâce à « générationcampscolo », nous avons travaillé avec Yves Raibaud⁴ sur des « cartes sensibles » afin de donner la possibilité aux enfants accueillis à la Maison de Courcelles d'identifier les espaces où ils aiment aller et ceux qu'ils n'aiment pas. L'utilisation de cet outil s'inscrivait dans le souhait de lancer une démarche de recherche et d'observation des enfants, afin de faire évoluer nos pratiques, nos outils, l'aménagement de l'espace et la posture des adultes, bref notre pédagogie.

À notre grande surprise, la cuisine et la salle à manger ont été identifiées par les enfants comme des lieux qui ne les intéressent pas alors qu'ils leur sont accessibles. Ce fut le point de départ de la réflexion sur notre projet alimentaire. L'association a souhaité à partir de ce

4. Spécialiste de la géographie du genre, chargé de mission égalité femmes-hommes, Yves Raibaud est chercheur au sein de l'unité Passages¹. Il est aussi maître de conférences à l'université Bordeaux Montaigne. Ses thèmes de recherches portent notamment sur le genre et la ville, les loisirs des jeunes, les masculinités et la géographie de la musique.

constat développer un projet alimentaire, « De la fourche à la fourchette », dans une volonté de prendre soin et de créer des communs. Ce projet est durable, éducatif, social et économique et a comme ambition les points suivants :

- Prendre soin de la biodiversité en nous approvisionnant auprès de producteurs bénéficiant d'un label écoresponsable (BIO ou signe officiel de qualité [SIQO]). Nous limitons ainsi notre empreinte carbone, la production de déchets plastiques et l'utilisation de produits chimiques.
- Prendre soin de la biodiversité par la mise en place d'espaces pédagogiques – fournil, jardin et rucher – afin de sensibiliser les enfants et jeunes à une approche globale leur permettant de faire à manger puis de déguster.
- Prendre soin des enfants par la qualité des repas cuisinés à la Maison de Courcelles et les temps de découverte pour apprendre à cuisiner des produits locaux et de saison.
- Prendre soin des personnes travaillant en cuisine par l'accompagnement dans leurs projets d'insertion sociale et professionnelle. La Maison de Courcelles est conventionnée comme « chantier d'insertion ». Sa cuisine est au centre de la maison. La pédagogie de la liberté oblige les salariés à être au contact des enfants. Les collègues sont donc associés aux équipes d'animation. Ils ont un rôle éducatif. Nous les aidons dans ce rôle, notamment par la formation.
- Prendre soin des producteur·trice·s et du territoire en nous approvisionnant localement sans négocier les prix. L'association redistribue ainsi plus de 140 000 € par an aux producteur·trices locaux.
- Prendre soin des producteur·trice·s en permettant la mise en commun d'outils de production afin de soutenir leur installation, leur coopération et le développement de circuits courts. Ainsi l'association accueille en résidence un boulanger, une apicultrice et un maraîcher : la cuisine comme une activité artistique... en résidence!

Ce projet, nous l'avons pensé avec de jeunes bénévoles, des producteurs militants et des cuisinier·ière·s militant·e·s d'une alimentation durable qui prend soin de tous et toutes. Les enfants y ont une place, celle de la découverte des espaces, grâce à la libre circulation et au jeu libre. Dans le parc de la maison, les enfants trouvent un rucher-école avec une ruche vitrée accessible à tous, un jardin pédagogique ressource et un fournil où le boulanger prépare du pain au levain avec des farines bio de blé ancien cuit au feu de bois.

Un projet culturel qui prend soin de soi et émancipe...

L'association a, depuis longtemps, permis à ses intervenant.es de classes de découverte des arts du cirque de venir en résidence à la Maison de Courcelles. Au fur et à mesure des années, et grâce au bouche-à-oreille, nous accueillons plus de 15 résidences par an. Ces résidences doivent impérativement permettre les rencontres entre artistes en création, enfants accueillis en colo, enfants de l'école du village et habitants du territoire soit sur des temps formels de médiation, de travail et des rencontres-échanges, mais aussi sur des temps informels, repas, vaisselles, jeu libre ou simplement circulation dans la maison : la pédagogie de la liberté s'applique aussi aux artistes !

En 2015 est né un festival des arts du cirque, « C'est le cirque à Courcelles ». Il fêtera ses 10 ans en 2024. Entièrement pensé et réalisé par les jeunes bénévoles de l'association souvent animateur·trice·s de nos séjours, ce festival est organisé avec les mêmes outils pédagogiques que ceux des séjours : spectacles circassiens, musicaux et de théâtre, mais surtout des ateliers et espaces permanents ouverts aux enfants, aux familles et une restauration « locavore » transformée sur place.

Cirque à Courcelles, résidences, recherches-actions, autant d'outils qui n'ont comme seule finalité que la rencontre mais qui permettent surtout aux jeunes bénévoles de l'association de décider, construire, mettre en place et faire évoluer l'association. Ce travail sur le temps long et l'engagement des jeunes a été montré lors d'une recherche-action publiée en 2015⁵.

Mettre aux normes ou l'architecture comme outil pédagogique de la liberté...

La maison est un espace de vie commun aux enfants, aux bénévoles, aux salarié·e·s. Si elle a pour but de prendre soin de tous·tes, il est nécessaire que tous·tes en prennent aussi soin.

En 2012, la commission de sécurité donnait un avis défavorable à l'ouverture de la Maison de Courcelles, préconisant une vaste mise aux normes de sécurité incendie. La particularité de la maison réside en effet dans sa conception : une bâtisse de 3 000 m² qui accueille des locaux de sommeil (des chambres, 120 lits), des locaux à risques (chaufferie, cuisine, espaces de stockage de matériel pédagogique) et des salles d'animation.

5. Bataille J.-M., Baudoin A., Besse-Patin B., Claude V., Hanique M., Létoré L., Olivier V., 2015, *La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement*, Bagnaux, Le social en fabrique.

La maison est belle, ancienne, mais « dangereuse ». Les deux autres problèmes rencontrés sont sa situation en milieu rural... – il faut trente minutes aux pompiers pour venir à Courcelles –, et la liberté des enfants... C'est dangereux des enfants libres!

Dans un premier temps, estimés à 400 000 €, les travaux n'étaient pas supportables par l'association. Si elle s'autofinance, son modèle socio-économique ne permet cependant pas des investissements aussi lourds. Avec la maire de la commune Claire Colliat et après avoir défendu l'utilité sociale et économique pour le territoire du projet associatif, la communauté de communes a accepté de porter la maîtrise d'ouvrage des travaux de mise aux normes d'accessibilité et de sécurité incendie; les travaux sont prévus et estimés à 1 400 000 euros, soutenus à 80 % par l'État, le conseil régional, le conseil départemental et la communauté de communes.

Lors de ces études, nous avons défendu des points indispensables pour l'aménagement de la maison et en cohérence avec nos pratiques inspirées de Maria Montessori : « Il faut que les objets offerts aux enfants soient attrayants. Il faut soigner tout autour d'eux la couleur, le brillant, l'harmonie des formes et pas seulement le matériel sensoriel; tout ce qui entoure doit être conçu en vue de les attirer⁶. »

6. Montessori M., 2016, *Pédagogie scientifique*, tome 1 : *La découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer.

Vivre dans une maison! Pas de réfectoire, de dortoir, de cuisine collective... la sémantique est importante pour la maison : salles à manger, chambres, placard à balais. Les enfants vivent dans une maison où les espaces sont accessibles, ils y circulent librement.

Pas d'espace genré : dès le début des études, l'architecte nous a proposé des salles de bains et des sanitaires pour les filles et d'autres pour les garçons. Nous les avons refusés. Surpris par notre décision, l'architecte l'a acceptée ne retenant que l'argument de l'économie financière.

Ne pas gêner la libre circulation afin de cloisonner et de désenfumer les escaliers de la maison, des sas et des portes coupe-feu ont été prévus. Nous avons cherché à limiter les gênes à la libre circulation en demandant que ces portes restent ouvertes et qu'elles se referment en cas d'alerte incendie. Ces systèmes sont très coûteux. Après de longues négociations, nous avons pu les obtenir.

L'accès à la cuisine : dans nos projets pédagogiques, l'accès à la cuisine doit être permis aux enfants pour venir faire à manger, chercher des plats, discuter et ou observer avec les collègues en cuisine.



Couloir des cuisines et salle à manger à la Maison de Courcelles.

Nous avons proposé un vitrage sur le couloir jouxtant la cuisine pour permettre aux enfants de voir ce qui s'y passe. L'accès à la plonge est maintenu pour que les enfants puissent venir essuyer la vaisselle. Les enfants peuvent toujours venir en cuisine chercher les plats. Enfin, nous avons pensé un nouvel espace, une cuisine pédagogique pour permettre aux enfants de cuisiner avec du matériel de qualité.

L'importance de l'intimité, des couleurs, des textures

Nous travaillons sur la sécurité affective, l'intimité fait donc partie de nos repères. Nous avons longtemps échangé avec l'architecte afin de créer un aménagement rassurant dans les douches, dans les chambres, dans les sanitaires, pour que ces espaces soient des espaces de vie partagée par tous et accueillants.

Afin d'avoir une belle maison, les bénévoles se sont réunis très rapidement, dès l'étude des travaux, pour penser les espaces à destination des enfants, choisir les couleurs des peintures, des sols, demander à garder des planchers anciens chauds et rassurants, plutôt que des carrelages blancs. Il importait de penser l'intimité physique et psychique des enfants, de penser les repères spatio-temporels et la circulation.



© Maison de Courcelles

Décoration des couloirs et des lieux communs.

Nous avons repensé les affichages obligatoires en utilisant la typologie et les dessins de notre charte graphique. Une exigence pour être cohérent.

Les réflexions ont porté sur l'identité de la maison à hauteur d'enfants. Le couloir des fleurs a été peint par les bénévoles, les fleurs, les animaux peints sur les portes ont été choisis pour leur esthétique et pour apporter des repères aux enfants.

Le « personnalisme communautaire » à la Maison de Courcelles

La pédagogie de la Maison de Courcelles se revendique entre autres de la théorie du personnalisme communautaire d'Emmanuel Mounier*, qui fut l'inspirateur du projet déconfectionné de l'Union française des centres de vacances (UFCV).

En pratique, il s'agit de remettre la personne au centre, tout en l'inscrivant dans la communauté; son affirmation centrale étant l'existence de personnes libres et créatrices.

Selon les circonstances, le moment et les personnes, l'équipe de la « Maison », bénévoles et salarié-e-s, trouve l'attitude qui doit être en adéquation avec l'intérêt de faire avec, de donner à faire, de faire à la place ou de laisser-faire. Ces quatre modes d'accompagnement doivent être choisis avec discernement et raison. Cette attitude est observée d'une manière discontinue et constamment remise en question au fur et à mesure de l'évolution du projet. Nous nous trouvons devant une alternative : l'immobilisme et l'activisme. Et le choix doit être sans cesse revu et corrigé. Ainsi peut-on tour à tour lancer une motivation, pousser une initiative, porter un élan, freiner une pulsion dangereuse, soutenir un projet, encourager une expérience. En un mot : aider, grâce à un accompagnement raisonné et toujours explicite.

Cet accompagnement bien compris, bien conduit, favorise un accueil approprié à tous : quels que soient les âges, les conditions et les handicaps. Chacun étant différent dans sa personne, son histoire, ses moyens, ses potentialités, ses aptitudes, ses besoins et ses aspirations, on ne rencontrera donc pas les mêmes parcours, les mêmes étapes et les mêmes résultats.

* Emmanuel Mounier (1905-1950) a fondé autour de la revue *Esprit* un mouvement recherchant une troisième voie humaniste entre le capitalisme libéral et les fascismes. « Le personnalisme considère l'homme comme un être relationnel, essentiellement social et communautaire, un être libre, transcendant, et avec une valeur en soi qui l'empêche de devenir un objet en tant que tel. Un être moral, capable d'aimer, d'agir selon une mise à jour de ses pouvoirs et enfin de se définir en considérant toujours la nature qui le détermine. Ce courant philosophique se développe surtout en France vers 1930 et s'impose comme une vision réaliste de l'homme, en contraste et comme une alternative à la fois aux individualismes et aux totalitarismes qui s'installent à cette époque. » (Source Wikipédia.)

Conclusion

L'ancrage territorial de la Maison de Courcelles a des effets non seulement économiques, par la redistribution auprès d'acteurs du territoire en cohérence avec la philosophie de notre projet associatif (producteurs, entreprises locales, intervenant habitants sur le territoire), mais aussi sur la vie locale : le projet associatif permet aux habitants de notre territoire rural des accès à la culture, à un espace éducatif unique en France, et de construire des liens avec d'autres enfants et adultes vivant ailleurs. L'association est le plus gros employeur du canton. Des salariés et leurs familles s'installent sur le territoire et leurs enfants fréquentent les écoles locales. Le projet est ancré dans sa ruralité, mais accueillant et ouvert sur le monde.

Initialement, la Maison de Courcelles est uniquement un projet pédagogique de colonie de vacances. Au fur et à mesure, il est devenu un projet global d'accueil dans une maison. Aujourd'hui, il s'ouvre encore un peu plus pour être un acteur important d'un territoire de la grande ruralité : la colo comme acteur économique par la pédagogie. Par cette spécificité, la Maison de Courcelles rappelle avec force qu'un projet d'éducation populaire est avant tout un projet de rencontre entre des personnes singulières et différentes, mais aussi qu'il en découle un fort impact économique. L'humain au service de l'économie et non l'inverse.

Les pratiques spécifiques, les outils mis en œuvre et les savoirs construits ont comme objectifs de permettre aux différentes personnes accueillies (enfants, salariés, parents, groupes constitués, universitaires, etc.), d'une part, de se rencontrer et d'apprendre en faisant à se côtoyer, à s'entraider, à s'encourager, mais aussi parfois à se gêner et entrer en conflit, d'autre part, de faire la fête et de partager des temps conviviaux. La maison de Courcelles permet la construction d'une utopie réelle : celle de faire société dans un monde fracturé.

“

EXPÉRIENCE

Des camps sur la comète **Des activités collectives de plein air ancrées dans le paysage éducatif local**

ÉMILIE MARTIN

Coprésidente de l'association Des camps sur la comète

GUILLAUME VIGER

Coordinateur de l'association

Créée en 2020, Des camps sur la comète est une association qui organise des colonies de vacances sous tente, dans des espaces naturels, et des séjours pour des familles. Elle accompagne également des projets d'enseignants, d'acteurs éducatifs ou de collectivités, initie des terrains d'aventure et anime des clubs nature dans l'agglomération rouennaise. Ce faisant, l'association invite à réfléchir sur les lieux et la proximité en les plaçant au cœur de sa démarche d'animation.

”

Nous investissons des clairières, des bois, des champs ou des fermes afin d'en faire nos terrains d'éducation, d'aventure et de jeu, puisque les activités de l'association se déroulent en plein air. Loin des logiques de tourisme ou de loisir consuméristes, pour l'ensemble de ses projets, l'association place au cœur des pratiques d'animation l'agir et l'expérimentation, la coconstruction avec les participants, les dynamiques d'organisation et de prise de décision collective.

Des camps sur la comète est un acteur éducatif impliqué à l'échelle locale. L'association accompagne des collectivités dans la création de séjours de plein air et dans la formation de leurs équipes d'animation. Les membres de l'association proposent également d'intervenir ou d'encadrer des formations à l'animation volontaire et professionnelle afin d'œuvrer au développement et à la diffusion des activités en pleine nature. L'accueil enthousiaste rencontré par le projet associatif sur le territoire ainsi que le maillage éducatif local au sein duquel l'association a rapidement trouvé une place révèlent l'existence de besoins auxquels les actions de l'association et les pratiques mises en œuvre répondent, à leur modeste niveau, en affirmant l'intérêt d'un ancrage local.

De la naissance de l'association à son inscription dans le paysage éducatif local

Des camps sur la comète a été fondée par quatre animateur-trice-s et directeur-trice-s volontaires, engagé-e-s depuis une dizaine d'années pour encadrer des séjours collectifs. Créée autour de pratiques et d'une vision de l'animation communes, du partage d'une appétence pour la vie en plein air et les séjours collectifs, l'association organise des séjours de vacances sous tente et en gestion libre, en milieu dit « naturel », pour de petits groupes (une vingtaine d'enfants ou de jeunes au maximum), à proximité du lieu de vie des enfants. Les pratiques mises en œuvre et les idées pédagogiques défendues revendiquent l'héritage de valeurs du mouvement de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives, basées sur la coopération, les centres d'intérêt des participants, le respect du rythme de vie, l'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie directe.

Les séjours et les actions proposés par l'association sont pensés comme des espaces de rencontre, de partage et de vivre ensemble pour contribuer à la socialisation des individus dans le but de favoriser une société plus juste, plus solidaire, plus respectueuse et désirable. La notion d'activité est entendue au sens large, à rebours de



Aventure en forêt

logiques d'activités consuméristes ou occupationnelles. Lors des séjours Des camps sur la comète, on trouve du bonheur à prendre son temps, on bricole, on crée, on discute, on joue en forêt, on fait du vélo, on lit, on grimpe dans les arbres, on part en escapade, on cuisine au feu de bois, on rigole avec les copains et les copines des vacances, on prend plaisir à faire, à choisir et à être ensemble, dans la nature, sans avoir besoin de partir loin pour être dépaycé.

Il nous semble que, détachées du cocon familial et des habitudes du quotidien, la vie au grand air, la dimension d'organisation collective et les rencontres permettent le dépaysement sans qu'il soit nécessaire de parcourir de nombreux kilomètres. Cette conception des vacances de proximité, à faible impact écologique et sans surcoût de transport, conduit à réfléchir aux modes de consommation. Cela contribue également à faire évoluer le regard sur les territoires en proposant de découvrir son environnement proche, qu'il sera possible de venir fréquenter régulièrement, à l'occasion d'autres projets menés par l'association, individuellement ou en famille.

Ces valeurs et le sens que nous mettons dans nos pratiques d'animation ont rencontré un écho très favorable dès la naissance de ce projet associatif sur le territoire. Si la création Des camps sur la comète a concorde avec une période de crise sanitaire au cours de laquelle l'appel du plein air s'est réaffirmé, nous sommes persuadés que ce sont tout autant les pratiques mises en œuvre que les valeurs incarnées dans nos actions – une vision de l'éducation et



Club nature, Soteville-lès-Rouen.

des séjours collectifs – qui plaisent et répondent à un besoin. Nous proposons finalement, un retour à une forme de simplicité dans les loisirs, offrant des espaces pour partager, se rencontrer et faire par soi-même, tout en s’initiant à la découverte de son environnement de proximité.

1. Voir les séjours familles [\[en ligne\]](#).

2. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* [\[en ligne\]](#).

3. Le concept des aires terrestres éducatives (ATE) s’inspire des aires marines éducatives (AME), nées en 2012, en Polynésie Française, lorsque les élèves de l'école de Vaitahu ont souhaité s'occuper d'une zone littorale en face de leur école. L'Office français de la biodiversité a adapté le dispositif aux milieux terrestres et a lancé un programme national pilote au cours de l'année scolaire 2018-2019. Le réseau des aires terrestres éducatives comptait ainsi 367 écoles engagées en 2021 [\[en ligne\]](#).

Des pratiques d'éducation en plein air, à l'école et hors l'école

Depuis 2021, au fil des rencontres avec différents acteurs du territoire, de nouveaux projets ont émergé, conduisant à une diversification des activités de l'association. Aux séjours de vacances estivaux s'ajoutent des mini-camps coorganisés et coanimés par l'association et des services enfance-jeunesse de plusieurs municipalités ainsi que des séjours famille coportés avec des associations de quartier, des centres sociaux et des structures éducatives¹.

Des actions se déroulent également tout au long de l'année sur le temps scolaire, en partenariat avec des enseignants. Nous accompagnons par exemple plusieurs classes de maternelle qui pratiquent régulièrement l'école dehors, les projets aboutissant à une nuit campée au printemps. Nous menons des ateliers dans un dispositif relais² accueillant des collégiens en situation de décrochage scolaire. Enfin, nous coanimons avec un enseignant de cycle 3 une aire terrestre éducative (ATE)³, dans un bois municipal à quelques pas de l'école. Dispositif accompagné par l'Office français de la biodiversité,

une aire terrestre éducative est la prise en charge collective et la gestion démocratique d'un milieu naturel de proximité par les élèves d'une classe et une association partenaire. Ce récent projet correspond pleinement aux valeurs que nous portons : éduquer au-dehors et en plein air, tout en favorisant l'expression et la prise de décision des enfants.

En dehors du temps scolaire, plusieurs clubs nature⁴ sont animés chaque mercredi, dans différentes communes de l'agglomération rouennaise. Ces moments d'exploration et de jeux collectifs en forêt, de bricolage, d'observation de la faune et de la flore, de construction de cabanes ou de goûters autour du feu entre copains et copines offrent des après-midi de libre activité en plein air à des groupes composés d'une dizaine d'enfants. Sur ces temps de loisir, pas de programme d'activité préétabli; les envies des enfants ainsi que les possibilités offertes par le milieu sont à l'origine des projets qui voient le jour. Certains de ces clubs nature sont implantés dans des quartiers prioritaires relevant de la politique de la ville et proposent un accès aux loisirs à des enfants qui en sont éloignés. De la même manière, un terrain d'aventure⁵ ouvert à toutes et à tous et libre d'accès est animé depuis trois ans pendant les vacances de printemps dans un bois urbain. Espace éphémère de libre activité, de construction, de bricolage mais également de rencontre et de socialisation pour les petits comme les grands, le terrain d'aventure rencontre un succès important et répond à un besoin puisque plusieurs centaines de personnes y prennent part lors de chaque édition.

Enfin, nous participons occasionnellement à des manifestations organisées sur la voie publique dans le but de reconsidérer la place des enfants en milieu urbain, telles les « rues aux enfants » ou encore des fêtes de quartiers. Nous déployons alors notre bibliothèque d'aventures qui mêle des albums jeunesse rigoureusement choisis, des hamacs, des transats, un brasero et des ponts de singes dans les arbres!

4. Voir les clubs nature [\[en ligne\]](#).

5. Voir les terrains d'aventure [\[en ligne\]](#).

« Nous proposons finalement, un retour à une forme de simplicité dans les loisirs, offrant des espaces pour partager, se rencontrer et faire par soi-même, tout en s'initiant à la découverte de son environnement de proximité. »

Ces actions et projets divers ont pour point commun de se dérouler sur un même territoire géographique, lieu de vie des participants propice aux séjours et aux différentes activités proposées par l'association, ce qui offre une multitude d'occasions de partager des moments de convivialité et de retrouvailles tout au long de l'année.

L'enthousiasme rencontré sur nos différents projets et les sollicitations dont nous pouvons faire l'objet laissent à penser que ces activités d'éducation en plein air, à l'échelle locale, qui prennent en considération les participants et leur donnent des capacités d'agir, qu'ils soient enfants ou adultes, répondent à des enjeux éducatifs et sociaux contemporains.

Notre vision des partenariats avec les acteurs du territoire

Depuis sa création, Des camps sur la comète a la volonté de s'inscrire dans le paysage éducatif local en tissant des liens et en créant des partenariats avec de multiples acteurs, qu'ils soient parents, collectivités territoriales, associations ou services de l'État. Porter un projet associatif à l'échelle d'une agglomération permet d'inscrire son action dans la durée et de favoriser la continuité éducative.

Nos premiers partenaires sont les familles qui font confiance à l'association en inscrivant leurs enfants aux séjours de vacances estivaux. Face à une demande importante d'inscriptions pour nos séjours aux effectifs limités, nous avons décidé de favoriser les réinscriptions d'enfants et d'adolescents d'une année sur l'autre. Cela dans le but de tendre vers une forme de continuité éducative entre les jeunes et les équipes (des adultes reviennent toujours d'un été à l'autre) ainsi qu'avec les familles que nous tenons informées de nos activités de manière régulière. Les enfants prennent leurs repères sur les séjours, développent des amitiés qu'ils ont plaisir à retrouver l'année suivante. Voir les enfants et les jeunes grandir et évoluer d'année en année s'est même concrétisé, pour plusieurs d'entre eux, par le passage du statut de jeune vacancier à celui d'animateur ou d'animatrice. Cette dynamique de formation de jeunes animateurs après qu'ils ont vécu les séjours Des camps sur la comète en tant qu'adolescents en vacances réjouit l'association et facilite la conscientisation des valeurs et des pratiques qu'elle met en œuvre. La pédagogie revendiquée pendant les séjours amène également des animateurs et animatrices expérimentés à s'intéresser à l'association et à se proposer pour rejoindre les équipes d'encadrement. Dans l'esprit du compagnonnage, l'ancrage local de la vie associative



Aventure en forêt.

permet de maintenir les liens tout au long de l'année. Contrairement à d'autres organisateurs de séjours, nous n'avons pas de réelle difficulté à composer nos équipes d'animation.

Soucieux d'œuvrer pour le départ en vacances et l'accès aux loisirs du plus grand nombre, nous avons établi des partenariats avec des associations et des centres socioculturels agissant déjà en ce sens. Nous avons ainsi noué des liens avec le Secours populaire de Seine-Maritime, avec une association d'accueil et d'aide aux personnes migrantes et avec des structures présentes dans des quartiers où de nombreux habitants vivent dans des conditions de précarité importante. Ces partenariats, construits dès la création de l'association, permettent chaque été le départ de plusieurs dizaines

d'enfants et de jeunes dans nos séjours. Ils ont également conduit à la création de séjours à destination de familles ne partant pas en vacances.

Notre conception du partenariat sous forme de coconstruction de projets se distingue bien du fait de proposer une liste d'actions ou de projets possibles : nous n'avons pas de « catalogue » ! Qui plus est, faire partie du paysage socio-éducatif du territoire rouennais nous fait bénéficier d'une visibilité qui passe principalement par le bouche-à-oreille. Les projets naissent au fil de rencontres, nous ne cherchons pas à attirer de nouveaux publics pour trouver des participants à nos actions ou les financer, ce qui est très confortable. Chaque projet est unique, car il est pensé depuis l'émergence de l'idée, en coconstruction avec les partenaires, en fonction de leurs envies, de leurs besoins, de leurs moyens, de nos compétences et de nos disponibilités. L'objectif des différents temps de rencontre, de préparation et de construction des projets est de s'assurer que nous partageons des valeurs communes et allons être en capacité de faire équipe.

Le projet associatif et éducatif Des camps sur la comète propose d'éduquer collectivement dehors et au-dehors, tout en considérant les envies, les besoins et la parole des enfants et des jeunes. Cela semble résonner avec des questionnements contemporains qui interrogent la place des enfants dans la société et les espaces publics, et qui sont corrélés aux enjeux d'adaptation aux changements climatiques. À l'aune de ces préoccupations environnementales et éducatives, différents acteurs, sociaux et politiques, souhaitent repenser les pratiques éducatives. Si, pour l'association Des camps sur la comète, cette articulation de différents enjeux pour penser nos pratiques relève davantage de l'évidence et de la conviction pédagogique, politique et sociale, l'engouement rencontré par le projet porté par l'association témoigne d'un besoin exprimé par les parents, les acteurs éducatifs et politiques.

De l'accompagnement au numérique à l'animation de communautés

Entretien avec YVAN GODREAU

Animateur socioculturel

Réalisé par EMMANUEL PORTE

Yvan Godreau est animateur socioculturel depuis près de quinze ans au centre social rural de Chemillé-en-Anjou. Il s'est très tôt intéressé aux dimensions numériques en accompagnant les évolutions du lieu (fablab, ressourcerie, plateforme, etc.) et en expérimentant de nouvelles pratiques individuelles et collectives d'animation. Il réinvestit désormais cette expérience dans le groupe numérique national de la Fédération des centres sociaux et socioculturels français, la Mednum, et le Réseau français des fablabs et des communautés du faire (RFFLABs).



EMMANUEL PORTE : Vous êtes impliqué dans la vie d'un centre social rural depuis plusieurs années, notamment sous l'angle du numérique. Pourriez-vous expliquer comment l'émergence du numérique a bousculé la vie du centre social et les pratiques des animateurs et professionnels ?

YVAN GODREAU : Avant de parler de ce que j'ai pu voir ou accompagner, il me semble important de rappeler que les lieux ont une histoire. Le centre social de Chemillé existe depuis quarante-cinq ans sur le territoire avec une intégration des premières dimensions numériques dans les années 1994-1995. À l'époque, il n'y avait pas beaucoup de numérique, juste une secrétaire qui avait un ordinateur, toutefois, notre président, qui était féru d'informatique, voyait l'informatique comme quelque chose qui allait changer un petit peu le monde. Le directeur du centre, en revanche, n'était pas trop dans cette optique-là et les collègues non plus. C'est vraiment le président qui a poussé la question du numérique dans notre centre social. Il a mis en place puis encadré un club informatique, avec de premiers ordinateurs quand Internet est arrivé, disons de 1995 à 1999.

E. P. : On pourrait donc dire que le numérique ne s'est pas, de prime abord, imposé comme une question professionnelle mais comme un enjeu associatif ?

Y. G. : Oui, tout à fait. Ce sont plutôt les bénévoles qui ont animé ça et qui portaient cette question-là au niveau du centre social. Et puis, en 1998-1999, il y a eu les premiers espaces numériques, dans les Pays de la Loire, qui s'appelaient les cybercentres. Comme

cette dynamique bénévole existait, nous avons décidé d'installer un espace numérique au sein du centre social. L'espace numérique y a d'ailleurs remplacé la bibliothèque associative. Le projet de bibliothèque a été réintégré à celui de la commune qui voulait relancer une bibliothèque municipale. D'une certaine manière, on est passé du livre au numérique. Cela a amené à développer de l'animation numérique pendant plusieurs années. Et puis, personnellement, je suis arrivé en 2007.

E. P. : Quelle était donc la situation en 2007 ?

Y. G. : En 2007, la situation était paradoxale. Il y avait un précédent puisque les équipes avaient acquis quelques équipements et développé des compétences dans leurs usages. Mais, dans le même temps, c'était une période où les espaces numériques commençaient à être moins fréquentés. L'Internet s'était démocratisé, et les personnes, même en milieu rural, n'avaient plus forcément besoin de venir au centre pour accéder au réseau. C'est la raison pour laquelle le premier poste que j'ai occupé a consisté à faire exister le centre social dans le monde numérique pour continuer à toucher les personnes du territoire. On ne m'a donc pas demandé de faire de l'accompagnement au numérique ou de l'accueil à l'espace numérique, mais d'assurer la gestion d'un site Internet en lien avec la collectivité. Il s'agissait en fait du site de la collectivité, mais qui était porté et animé par le centre social.

E. P. : C'était une situation atypique? et une grosse responsabilité, non?

Y. G. : C'était intéressant en effet. Je possédais l'ensemble des codes et je pouvais publier ce qui me semblait pertinent. Mais l'idée principale était d'utiliser le site Internet de la collectivité comme une plateforme qui permette de travailler avec les habitants sur la création de contenus, leur apprendre à faire des diaporamas, des écrits numériques, des écrits collaboratifs, pour qu'ensuite ceux-ci soient déposés sur le site. L'objectif professionnel sous-jacent était également de faire monter en compétences les secrétaires de mairie et les associations pour qu'ils puissent administrer eux-mêmes leur site ou la page Internet de leur collectivité.

E. P. : Comment cette idée de « travailler avec les habitants à la production de contenus » est-elle venue?

Y. G. : En fait, avant de prendre vraiment mon emploi, j'avais été en service civique – civil, à ce moment-là – pendant quasiment un an. Du coup, on avait travaillé justement sur cette question-là avec le directeur et avec les élus. Nous nous sommes dit que pour garder quand même un peu de présence et continuer à former les gens, il fallait trouver une solution. Le fait de combiner la production de contenus avec la formation des secrétaires nous a aussi permis de toucher des financements permettant de porter cela et de créer mon poste. Juste avant que j'arrive, on envisageait d'arrêter l'espace numérique et on a quand même réussi pendant cinq ans à le faire vivre et à développer des choses, malgré le fait qu'il y avait quand même beaucoup moins d'usagers qui venaient juste pour

consommer de l'Internet. Le public avait déjà évolué. On a pu passer d'un public qui venait juste consommer de l'Internet à un public qui venait monter en compétences, dans notre lieu.

E. P. : Ce fonctionnement a perduré longtemps?

Y. G. : Disons jusqu'en 2011-2012. À partir de ce moment, la collectivité a voulu récupérer le site Internet en gestion propre. Les enjeux commençaient à être importants sur les sites en ligne des collectivités, en termes d'image notamment. Donc, le laisser en gestion à un animateur en dehors de la collectivité, ça commençait à devenir compliqué à défendre pour les élus. Ils ont donc récupéré le site.

E. P. : Cela vous a-t-il amené à changer de projet?

Y. G. : Oui. Soutenus par la collectivité, on a décidé de mettre en place une plateforme qui s'appelait « Atussa ». L'idée était de créer une plateforme collaborative où les habitants pouvaient déposer des annonces ou chercher des choses, un petit peu comme Leboncoin, mais aussi trouver quelqu'un avec qui faire du running, par exemple. C'est-à-dire que si on veut aller courir tous les lundis, on va poster sur la plateforme; ou si on cherche, je ne sais pas, une personne pour promener son chien... L'idée était de faire du lien entre les nouveaux habitants et les habitants du terroir qui ont déjà cette pratique de solidarité. Nous avions pas mal de personnes qui arrivaient dans la commune et pour qui cela pouvait être compliqué de s'inclure dans ces réseaux ou de trouver de la solidarité facilement sur des territoires comme les nôtres.

E. P. : Et ça a fonctionné ?

Y. G. : Non, cela n'a pas du tout fonctionné. Cela a été un énorme échec. Autant les nouveaux habitants étaient intéressés, autant les locaux pas du tout. Donc, nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi. Très vite, nous avons organisé des conférences, eu des discussions pour essayer de comprendre les mutations des places publiques « du lavoir d'antan aux réseaux sociaux d'aujourd'hui ». Il nous fallait renouveler les lieux de vie sociale sans abandonner le numérique.

E. P. : Parce que c'était un risque ?

Y. G. : Oui, bien sûr. Les critiques étaient fortes et je les sentais depuis longtemps. Pour un nombre important de personnes, le numérique était par nature l'opposé du lien social. On entendait souvent dire « le numérique, c'est bien pour faire du lien, mais c'est froid, ça ne fait pas du lien humain, du lien social comme on le vit dans les centres sociaux ». Mais, en réfléchissant, nous nous sommes dit que ces oppositions n'étaient pas constructives et qu'il nous fallait travailler non pas sur une offre de service en ligne, mais sur des espaces physiques où pouvoir faire du numérique. Donc on a commencé à réfléchir un petit peu là-dessus, c'était à un moment, en 2011-2012, après la crise, où naissaient tout un tas d'initiatives autour du travail collaboratif, des sites de covoiturage qui se lançaient, des ateliers partagés... Et puis nous avons entendu parler des fablabs, il y en avait un à La Roche-sur-Yon que nous sommes allés visiter. On s'est dit que ça, c'était intéressant, parce qu'on

y trouvait à la fois le côté numérique, un petit peu novateur... et parfois des machines à coudre, des outils traditionnels. Avec ce modèle de lieu, on pouvait donc envisager de combiner le traditionnel et l'innovation, et faire du lien social dans un espace physique qui laisse toute sa part au numérique.

E. P. : En quoi a consisté cette mise en place de fablab ? Qu'est-ce que cela a permis de plus ?

Y. G. : Pas mal de choses en vérité. Nous avons pu nous ouvrir et aller plus loin dans le domaine du logiciel libre. Nous nous sommes intéressés à l'ensemble des dynamiques qui se développaient : les systèmes d'échanges locaux, tout ce qui est collaboratif, donc le covoiturage, etc., les ateliers partagés, les bibliothèques d'outils, les granothèques... La proximité d'un lycée nous a donné envie d'organiser « La fête des logiciels libres ». La première année, nous n'avons parlé que de logiciels. La deuxième année, nous avons développé cela en la nommant « Fête de la culture libre » et, le vendredi, nous avons fait la jonction avec les semences paysannes pour dire que la brevetabilité du vivant, que la culture libre, ce n'était pas uniquement le numérique mais que cela questionnait aussi des enjeux sociétaux. Enfin, les troisième et quatrième années, nous avons finalement organisé une « Fête des initiatives citoyennes », c'est-à-dire de toutes les initiatives citoyennes collaboratives, et une « Gratiféria¹ » pour célébrer tout ce qui concernait les questions de quincailleries collaboratives, de logiciels libres. On a

1. Voir définition Wikipédia [\[en ligne\]](#).

promu cette culture commune comme quelque chose qui nous réunissait sur le territoire, sur des valeurs qui nous allaient bien autour de la culture libre.

E. P. : Cela a-t-il modifié le projet du fablab ?

Y. G. : Le fablab est resté, mais on a lancé à partir de 2013 un Repair Café. C'est un projet qui est tourné sur les questions de réparation, réemploi et circuits courts, mais qui garde une forte dimension numérique. Nous avons d'ailleurs obtenu un financement du FEJ² pour « amener la question de la fabrication numérique dans les pratiques de l'animation jeunesse ». Dans ce contexte, on a travaillé la montée en compétences des professionnels de jeunesse autour de ces enjeux du numérique par des pratiques de fabrication.

E. P. : Et ça n'a pas été trop difficile avec les animateurs jeunesse ? Quels ont été les défis ?

Y. G. : Mon rôle, dans un premier temps, a été d'accompagner les animateurs à expérimenter de nouvelles choses avec les publics qu'ils connaissent bien par ailleurs. Là-dessus, je me suis confronté à la culture des animateurs jeunesse et c'était très intéressant. La culture d'animation des animateurs jeunesse était très marquée par une volonté de tout maîtriser dans la conduite des animations... avec l'idée sous-jacente que les jeunes étaient plus participants qu'acteurs. Alors que, du côté de l'animation numérique, nous avons évolué à la faveur des expériences que nous avons évoquées

précédemment. Côté numérique, je dirais même que certains se sentaient parfois moins compétents que certains jeunes qu'ils accompagnaient. Côté jeunesse, ça a été assez difficile au début, car des activités autour de la fabrication numérique supposent d'accepter une forme d'improvisation et de modestie face aux savoirs des participants. Globalement, cela a modifié la culture du travail au sein du centre social. L'arrivée et le développement de la fabrication numérique nous ont permis de travailler ensemble, l'ensemble des professionnels, sur la posture de l'animateur et sur le rapport aux usagers.

E. P. : Concrètement, qu'est-ce que cela a permis ?

Y. G. : Pas mal de choses. On s'est mis à travailler moins autour de la notion d'activité et plus sur la notion de projet. Maintenant, que le public soit jeune ou plus âgé, nous travaillons toujours avec des logiques de projets de long terme qui s'articulent avec des activités plus ponctuelles. L'autre point important, c'est que cela nous a permis de remettre l'habitant au cœur de notre fonctionnement et ça nous a obligés à reconsidérer nos horaires de fonctionnement afin de pouvoir toucher tout le monde. Aujourd'hui encore, nous sommes ouverts le jeudi de 17 heures à 22 heures ou le samedi matin, ce qui nous aide à toucher des actifs et à avoir un public plus divers et plus représentatif du territoire.

E. P. : Et sur la posture d'animation ?

Y. G. : Je dirais que ça change la nature de l'animation. Le travail d'animation

2. Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

que nous réalisons désormais est souvent un travail d'animation de communauté plutôt qu'un travail d'animation enfance/jeunesse dans sa dimension traditionnelle. Cela consiste à réfléchir et à agir pour maintenir le feu d'une communauté, maintenir son intérêt autour d'un projet, plus qu'un travail d'inscription à la journée ou à des activités. C'est un travail très différent, passionnant, mais difficile aussi. Il ne remplace pas complètement le besoin d'activités sur lequel on continue à avoir une demande et qui contribue à l'équilibre financier global. Il faut se dire aussi que lorsqu'on met en place des communautés, des communautés apprenantes, etc., on ne va pas toucher tout le monde. On va très vite constater des séparations sans que ce soit voulu de notre part. L'idéal serait que des jeunes aient envie de venir, aient des projets et soient motivés. Mais on sait que si on ne touche que ces jeunes-là, on va avoir un public qui va être toujours le même en termes de catégories de public.

E. P. : Globalement, et en considérant ces évolutions dans votre pratique, comment qualifieriez-vous votre métier aujourd'hui ?

Y. G. : Moi, je suis animateur socioculturel. Je me sens comme ça, pour plein de raisons. Au tout début, je me présentais comme animateur numérique ou médiateur numérique. En fait, ce n'est plus mon travail, parce qu'autant j'étais sur le secteur numérique multimédia au tout départ, autant maintenant, comme je l'ai dit, je coordonne le secteur socioculturel et le secteur numérique. J'ai milité pour que le secteur multimédia numérique intègre le secteur socioculturel en me disant que le numérique est une facette des transformations sociétales culturelles de territoire, et pas quelque chose à côté. Cela a été un peu difficile au départ. Le centre social ne voyait pas qu'il y avait des valeurs et une éthique à porter en matière de numérique. Désormais le secteur socioculturel intègre la dimension des transformations sociétales numériques, comme les transformations sociétales autour de l'écocitoyenneté, de la diversité socioculturelle ou du bricolage (du « faire ») et j'en suis très heureux.

Partie 2

Arrimer les pratiques d'animation sur des principes partagés

Animateur·trice en pratique : enjeux pédagogiques et postures professionnelles

JEAN-MICHEL BOCQUET

Chargé de cours à l'université Paris-Nord Sorbonne en sciences de l'éducation. En tant que pédagogue, il travaille sur les pédagogies de la décision, le travail social et les colonies de vacances.

Très impliqué dans les débats relatifs à l'éducation populaire et aux colonies de vacances, Jean-Michel Bocquet analyse les enjeux pédagogiques et éthiques qui sous-tendent la pratique d'animation. Il revient notamment sur l'importance historique de la « colo » comme espace d'expérimentation et sur la nécessité d'une pratique professionnelle réflexive pour l'accompagner.





uelles sont les pratiques des animateur·trice·s en « colo » dont on parle dans ce numéro des Cahiers de l'action. Sur quoi se basent-elles? Comment se construisent-elles? L'animateur·trice est-il/elle uniquement un·e praticien·ne, est-il/elle un·e praticien·ne réflexif·ve? Un·e pédagogue? Bref, la pratique est-elle l'alpha et l'oméga de la fonction d'animateur·trice, laissant à d'autres le fait de réfléchir et de conceptualiser?

Ces questions peuvent paraître théoriques et décalées dans le contexte actuel de tension dans les recrutements des animateur·trice·s, mais elles posent de manière différente la question de savoir pourquoi des animateur·trice·s acceptent de travailler 24 H/24, 6 jours sur 7 pendant leurs vacances pour des salaires dérisoires. Savoir ce qu'un animateur·trice vient pratiquer dans une colo permet ainsi de se poser la question du sens de l'action.

La spécificité des colonies de vacances est qu'il n'est pas possible de faire de la fonction d'animateur un métier et un emploi permanents. Il n'est possible d'être animateur·trice de colo seulement 80 jours par an et uniquement pendant les vacances scolaires. Il est nécessaire de se déplacer et de vivre sur place avec les jeunes et les enfants accueillis. Du fait de ces singularités, les colos peuvent constituer de petites sociétés temporaires, des lieux de pratiques permettant d'essayer de changer la société.

Je vais commencer par distinguer plusieurs termes souvent utilisés pour décrire des choses proches mais différentes: « pratique », « technique », « outil », puis dans un second temps « pédagogie ». Je vais montrer que dans l'actuel « marché » des colonies de vacances, les pratiques des animateur·trice·s ne sont pas limitées à la mise en application de quelques techniques d'animation connues, cette manière de « faire colo » étant dictée par des impératifs de satisfaction du client. Enfin, et en replongeant dans l'histoire, je montrerai que les pratiques innovantes existent toujours, qu'elles s'appuient sur une analyse de la société actuelle et de ce qu'il faudrait changer. La colo (re)devient alors un laboratoire pédagogique d'expérimentation de ce que pourrait être une autre forme de société.

« La colo (re)devient alors un laboratoire pédagogique d'expérimentation de ce que pourrait être une autre forme de société. »

Pratiques, techniques, outils et pédagogie

L'outil est un objet dont on se sert pour effectuer un travail manuel, une action. L'outil est la prolongement du bras afin de réussir à faire quelque chose qu'il est plus difficile d'accomplir sans cet outil.

La technique désigne les procédés utilisés pour la réalisation d'une activité ou d'une tâche particulière. C'est la manière d'utiliser les outils, l'enchaînement (processus) des utilisations d'outils pour atteindre la finalité de la tâche.

La pratique est le savoir empirique résultant de l'exercice prolongé et renouvelé de l'expérience, mais aussi l'exercice volontaire visant à mettre en œuvre les principes et les lois d'une science, les procédés d'une technique, les règles d'une morale ou d'une religion.

Dans l'animation, les outils sont les règles des jeux, les matériels pour jouer ou fabriquer, les chaises, les tables où manger, les lits pour dormir, etc. Ils permettent aux animateur·trice·s de faire ce pour quoi ils agissent.

Les techniques sont les manières d'utiliser les matériels, tables, lits, etc. Il est possible pour l'animateur·trice d'utiliser des processus et procédés différents pour agir : il·elle peut faire jouer ou laisser jouer, organiser un coucher échelonné ou en groupe, il·elle peut proposer des repas en libre-service ou servis à la table, il·elle peut hurler ou encourager, il·elle peut endormir chaque enfant avec une histoire à la suite d'un processus long de retour au calme ou imposer le silence. La technique explique comment choisir ces outils.

La pratique est ambiguë. Elle signifie deux choses en même temps : un processus empirique qui fait qu'à force de faire toujours la même chose, on finit par savoir le faire et par développer ses propres outils et techniques adaptés à soi-même. Elle est aussi une mise en application de sciences et de techniques apprises ailleurs ou imposées.

Le même mot définit deux choses presque opposées : la première dit qu'avec l'habitude « le faire » aura raison, la seconde dit que la théorie ou technique apprise aura raison, dans la pratique, dans la réalité. La « pratique empirique », qui s'appuie sur la répétition et sur des outils, produit à la longue une forme d'automatisation des comportements et des manières d'être en relation avec les enfants de la colo; la « pratique-application », qui s'appuie sur les sciences et les techniques apprises, se fracasse sur les enfants accueillis;

Sur les colonies de vacances et les pédagogies

Les colos sont nées d'abord sous la forme de placements familiaux : les enfants logeaient dans des familles et se retrouvaient pour faire des activités collectives. Dès la fin du XIX^e siècle et spécifiquement en France, l'idée que les colos peuvent venir en complément de l'école pour occuper les temps de vacances va apparaître. Dans ces colos scolaires, tout est scolaire comme un prolongement de l'école.

Mais le mouvement mondial de l'Éducation nouvelle va fortement influencer les colos. Gisèle de Failly, pédagogue et créatrice des CEMEA, participe dès 1921 aux rencontres de la Ligue de l'Éducation nouvelle. Les pédagogues des colos sont allés chercher dans les écrits, échanges et travaux de l'Éducation nouvelle et du scoutisme leur modèle pédagogique : critique des formes d'apprentissage (répétition, élèves passifs), de l'autorité forte et descendante, des enseignements coupés du réel, etc. Ce modèle évoluera avec les innovations du mouvement, les livres d'Élise et de Célestin Freinet, de Maria Montessori ou de John Dewey – qui n'ont jamais fait de colo, mais aussi avec Janusz Korczak et Fernand Oury qui, eux, ont débuté leurs recherches pédagogiques dans des colonies de vacances.

Janusz Korczak et les mouvements socialistes du début du XX^e siècle vont porter une forme pédagogique singulière et avant-gardiste, les Républiques d'enfants (Faucons rouges ou Corvol). Ce modèle pédagogique qui permet aux enfants de construire les règles de la collectivité de vie va s'étendre aux maisons d'enfants à caractère social et devenir le modèle majoritaire pour la rééducation des enfants. Il disparaîtra presque complètement dans les années 1950 mais restera présent dans les courants libertaires (AS Neil et l'école de Summerhill) et dans la pédagogie institutionnelle (colonie de Lancieux par J. Houssaye).

Les années 1970 formeront une période contradictoire. D'un côté elles verront émerger des expérimentations pédagogiques importantes qui se structureront dans les années 1980 : pédagogies de la décision, Maison de Courcelles, séjour autogéré, approche non directive et colo parfois folklorique et/ou dangereuse (colonie d'Evolène), mais elles marqueront aussi l'apparition des pédagogies par objectifs et des projets qui permettront de construire la forme actuelle des colos adossées à une pédagogie dont les finalités sont éducatives, basée sur la notion de besoin, centrée sur l'adulte où l'activité de loisirs est le cœur de l'action. Ce modèle traduit l'évolution touristique des colos dans les années 1980. Ce modèle est ultramajoritaire aujourd'hui et s'est renforcé par la vente directe des colos auprès des parents et « enfants consommateurs ».

la théorie ne marche pas ou marche mal. En colo, la « pratique empirique » éloignée des théories serait-elle plus juste et plus « pratique » ? Pas si sûr.

La pédagogie

Distinguons d'abord pratique et pédagogie. La pédagogie est la mise au travail concomitante des valeurs, des savoirs et des pratiques par les mêmes personnes dans un même lieu.

À l'origine, le moniteur – qu'on appellera par la suite l'animateur·trice – de colo était un·e praticien·ne qui s'appuyait sur des savoirs théoriques et des valeurs, il agissait en essayant de mettre tout cela en cohérence. S'il lui arrivait d'écrire et de réfléchir à son action, il devenait pédagogue. Les organisateurs de colos s'inscri-

« En pédagogie, la pratique questionne la théorie, la théorie alimente les valeurs, les valeurs se confrontent à la pratique, et inversement. »

vaient dans des grands courants de pensées politiques, philosophiques ou religieuses : catholiques (UFCV), socialiste (Léo Lagrange), laïque (Ligue de l'enseignement). Ils développaient des formes pédagogiques en cohérence avec leurs courants de pensées : le personnalisme (UFCV), les colos éducatives (Ligue de l'enseignement) ou les « Républiques d'enfants » (pour les ancêtres de

Léo Lagrange) ou l'Éducation nouvelle (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [CEMEA]). Chacun choisissait ou, plus exactement, chaque enfant dépendait du choix de ses parents pour aller dans telle ou telle colonie.

De l'origine des colos aux années 1980, chaque mouvement, chaque organisateur ayant ancré son action dans la littérature pédagogique, a été remis en question par les nouvelles générations qui voulaient renverser la table ; les innovations plus ou moins idéologiques sont venues secouer les colos : Éducation nouvelle, pédagogie Freinet ou institutionnelle, non-directivité, pensée antiautoritaire, etc. Les colos n'étaient jamais coupées du monde ni des débats de société ni des courants de pensées (voir encadré) : on verra des colos libres « Summerhill », des colos « pèlerinage », des colos institutionnelles, des colos paramilitaires, etc. À chaque fois, ces colos reprennent le même modèle pédagogique mais construisent des outils et techniques différents, des outils et techniques singuliers et en cohérence

avec leurs finalités. En pédagogie, la pratique questionne la théorie, la théorie alimente les valeurs, les valeurs se confrontent à la pratique, et inversement.

Pour construire valeurs et finalités, les organisateurs de colos apportaient une analyse du monde s'appuyant sur différentes théories, produisaient des textes politiques et philosophiques sur un lendemain meilleur, regardaient avec force les enjeux du moment, les choix de société à faire et en débattaient collectivement pour construire des colos à l'image d'une société future et meilleure. Aujourd'hui, cette approche demeure, minoritaire mais elle existe. Comment ne pas voir la Maison de Courcelles¹ comme une fille du personnalisme communautaire, Toustes en colos² comme successeur des pédagogies institutionnelles, Des camps sur la comète³ comme petits-enfants des CEMEA et des terrains d'aventure, ou les travaux des Éclaireuses et éclaireurs de France sur l'accueil de tous dans la suite des pédagogies libertaires⁴? On pourrait trouver des filiations aux pédagogies de la décision dans les Républiques d'enfants ou les travaux de John Dewey, mais aussi une prolongation des pédagogies traditionnelles et autoritaires dans le Service national universel (SNU).

1. Voir article dans ce numéro, p. 14.
2. Voir article dans ce numéro, p. 52.
3. Voir article dans ce numéro, p. 27.
4. Voir article dans ce numéro, p. 70.

Il n'existe pas de pédagogies qui ne portent pas en elles une dimension politique et philosophique, même (et surtout) la pédagogie traditionnelle véhicule des valeurs fortes – le SNU en est la démonstration. Cette pédagogie est pourtant la forme la plus utilisée dans les colos, elle utilise comme outils : le choix, les thèmes, les dominantes, l'autorité descendante, les groupes d'âge, les règles de vie, etc., et s'appuie sur une seule théorie : celle des besoins. Elle demande aux animateur·trice·s de gérer et d'être efficaces. Gestion et efficacité seraient-elles les seules finalités des colos ?

L'animateur·trice efficace qui gère

Dans la grande majorité des colos, les animateur·trice·s ont un rôle pratique de gestionnaire de la vie quotidienne, de mise en musique des animations dites « payantes » ou « dominantes », et d'animation des temps de jeux en dehors de ces activités spécifiques. Les colos sont choisies par les enfants, les ados et leurs parents sur des catalogues numériques qui mettent en valeur les activités que l'enfant/ado va faire. Les catalogues sont triés par âge et par thème : sports, découvertes, jeux, voyages à l'étranger, linguistique, sciences, animaux, etc. Bon nombre de ces activités thématiques demandent des animateur·trice·s spécialisé·e·s voire diplômé·e·s de brevets

spécifiques. Il reste à l'animateur·trice la gestion : les horaires, les levers et couchers, les transports, les repas, les temps de jeux plus ou moins libres et la sécurité générale. Il devient une sorte de manager de groupes d'enfants. Sa marge de manœuvre est limitée, sa créativité peu stimulée, il a des tâches à accomplir, avec des outils qu'il doit maîtriser. Les programmes sont faits pour être présentés sur les sites Internet et pour répondre aux obligations du client : comité d'entreprise et/ou parent. À tel point que les parents absents doivent pouvoir voir leur enfant en colo *via*, notamment, des dispositifs de blogs ou d'appels en visio. Dans ce type d'organisation, pas besoin de théories ou de finalités philosophiques, quelques outils suffisent pour exécuter les tâches attendues, peut-être quelques techniques pour obtenir le calme, la discipline et un coucher pas trop tardif ; la colo devient un produit standardisé qui se déroule pendant sept semaines l'été : chaque semaine la même colo recommence, la même mais avec d'autres enfants, et le processus se répète.

La pratique des animateur·trice·s mobilise peu de sciences ou de techniques complexes, les théories mobilisées sont celles des dynamiques de groupe, de l'autorité⁵ et surtout la théorie des besoins. Les outils sont traditionnels : grands jeux, activités manuelles et veillées que l'on trouve dans les carnets de jeux, fichiers ou Internet. Le droit est mobilisé pour interdire et sécuriser *via* la réglementation.

L'animateur·trice est le personnel de base d'une structure hiérarchisée, construite pour vendre du séjour à des clients. Le produit vendu doit répondre aux normes du commerce et à la satisfaction du client qui n'est pas l'enfant mais si l'enfant n'aime pas, le client ne sera pas satisfait. Les organisateurs de colos appliquent les principes de marketing commercial, la séparation des fonctions « pensantes » et « exécutantes », décrivent des processus standardisés et programmatiques pour les équipes de terrain : les colos sont une industrie commerciale. Comme dans n'importe quel secteur d'activité, le·la praticien·ne n'est plus le·la concepteur·trice. Dit autrement, il devient un·e ouvrier·e d'exécution, là où, avant, il pouvait être contremaître. Comme dans toute industrie, un outil est mobilisé pour faire croire aux praticien·ne·s qu'ils et elles peuvent encore agir sur la conception : la méthodologie de projet. Les animateur·trice·s y sont formé·e·s (et les directeur·trice·s encore plus) dès les stages théoriques BAFA⁶ (et BAFD⁷).

Ce puissant outil de gestion issu de l'industrie a inondé l'animation depuis la fin des années 1970. Le projet est partout, il est pédagogique, éducatif, d'animation, d'activité, personnel de formation,

5. Voir les travaux sur le leadership dans les groupes restreints de Kurt Lewin et de René Kaes. Lewin tient une place singulière dans l'animation puisqu'il travailla sur la question du leadership démocratique à partir d'un « summer home camp » au début des années 1940 : Bavelas A., Lewin K., 1942, « Training in democratic leadership », *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, n° 1, vol. 37, p. 115-119.

6. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur·trice (BAFA).

7. Brevet d'aptitude aux fonctions de direction (BAFD).

individualisé... Il se veut efficace et pragmatique, alors que la méthodologie de projet est bien politique : elle permet d'appliquer les méthodes de l'industrie aux colos.

La colo : un laboratoire d'expérimentation pratique pour changer la société

Si les organisateurs de colos à finalité politique, religieuse ou philosophique se font beaucoup plus rares ou ne s'affichent plus réellement comme tels, il en reste toujours, par exemple les scouts. Les pédagogies construites avec le temps par leurs militants restent vivantes. Les anciens militant-e-s ont écrit et produit des textes revendicatifs, politiques, critiques ou pédagogiques. Les jeunes générations formées aux sciences humaines et sociales portent un regard sur le monde bien différent de leurs aîné-e-s. La rencontre de ces vieux textes et des analyses critiques des jeunes générations produit un renouveau des pratiques pédagogiques. Les vieux textes relus et retravaillés par les jeunes animateur-trice-s permettent de rendre vivantes et actuelles les réflexions de l'Éducation nouvelle, de Célestin Freinet, d'Ivan Illich, de Fernand Oury, de Janusz Korczak ou de John Dewey. Les pédagogies se (re) construisent dans un dialogue entre vieux pédagogues, passeurs (Philippe Meirieu, Jean Houssaye, Alain Vulbeau) et praticiens d'aujourd'hui.

« Trois enjeux majeurs (...) viennent percuter les pratiques des animateur-trice-s : les mixités, le devenir de notre planète, donc de nous-mêmes, et les violences sexuelles et sexistes. »

Trois enjeux majeurs de nos sociétés viennent percuter les pratiques des animateur-trice-s : les mixités, le devenir de notre planète, donc de nous-mêmes, et les violences sexuelles et sexistes. Les travaux de recherche sur le care, le genre, le racisme systémique, la finitude de notre monde, les traumatismes chez les victimes de violences, la disparition du vivant, les fragilités de nos démocraties et l'inclusion viennent remettre en question des pratiques d'animation devenues empiriques et répétitives, souvent inadaptées aux attentes des enfants et des adolescents, construites sur un modèle pédagogique né dans les années 1950 et dont les dernières évolutions, qui datent des années 1990, ne sont qu'une adaptation aux logiques commerciales. Les animateur-trice-s ne veulent plus travailler en colo sans pouvoir reprendre en main la dimension pédagogique des séjours, donc politique ou philosophique. Ils et elles ne veulent plus être

les petites mains d'un système qui ne répond plus aux enjeux de notre monde. Certain·e·s parlent de crise de vocation. Si être animateur·trice de colos n'est pas entrer en religion, il n'est plus possible aujourd'hui de travailler en étant autant exploité et sans pouvoir changer le monde.

Les questions qui se posent aux organisateurs, mais aussi et surtout aux animateur·trice·s de colos, sont : comment accueillir des enfants en situation de handicap sans ajouter une ou deux personnes en plus pour compenser mais pour que ces enfants puissent vivre des vacances comme les autres, pour qu'ils puissent jouer à « poules, renards, vipères » avec les autres enfants ? Comment organiser des colos zéro carbone ? Comment construire des colos où les processus de domination ne se reproduisent pas ? Comment faire en sorte que l'animateur homme sportif, drôle, motivé, motivant et charmeur ne soit plus le modèle de référence des pratiques d'animation ? Comment éviter que les personnels de direction et animateurs abusent de leur position pour violenter voire violer les animatrices ?

En répondant à ces questions, de manière inévitable, les pratiques changent. En se replongeant dans les textes pédagogiques anciens, on peut y lire des pistes de réflexion et des trouvailles : outils et techniques. On peut même y trouver des choses à ne plus jamais faire (voir la colo d'Evolène⁸).

On peut trouver des textes théoriques qui poussent à la réflexion, les textes de philosophie sociale sur la parole et la coconstruction avec les concernés et les éprouvés, les textes des politistes du *care* qui critiquent avec force la théorie des besoins pourtant la base depuis les années 1930 du modèle pédagogique des colos.

On trouve aussi des acteurs pédagogiques actuels, des associations organisatrices de colos qui tentent de répondre aujourd'hui à ces questions. Leurs propositions sont imparfaites, insatisfaisantes ou incomplètes, mais les pédagogues savent que :

- la pédagogie qui marche toujours n'existe pas, il faut toujours recommencer ;
- la théorie n'a pas raison mais guide l'action ;
- la pratique empirique fonctionne tant qu'elle n'a pas croisé le chemin d'un enfant qui ne comprend pas ;
- la méthodologie de projet n'est pas un outil pédagogique mais de gestion ;

8 Dans *Enfants libres d'Evolène* (1974, Lausanne, Éditions Rougemont), un collectif hétéroclite porté par des théories fumeuses raconte l'expérience de colonies de vacances qu'il a mis en place en 1973 à Evolène en Suisse. Ce livre raconte une expérience pédagogique de non-intervention de l'adulte qui se terminera par la fermeture anticipée du séjour et le rapatriement des enfants.

- une pratique sans finalité, c'est comme chercher le pôle Nord sans boussole;
- ce n'est jamais l'enfant le problème mais la pratique du praticien.

Les organisateurs de colonies de vacances gagneraient à (re)trouver ce qui a construit leur histoire depuis plus d'un siècle : faire des colos un espace, un lieu qui répond par le loisir aux enjeux de la société. Pas un lieu scolaire, social ou sanitaire (d'autres institutions le font) mais un espace où les enfants éloignés de leur milieu habituel de vie, sans leurs parents et encadrés par des pairs juste plus vieux, peuvent vivre un temps de vacances et peuvent expérimenter des manières singulières de vivre ensemble. Le défi des colos de demain est de (re)venir à la pédagogie et de (re)mettre en adéquation enjeux futurs, finalités et pratiques d'aujourd'hui.

En savoir plus

- *Anim' magazine*, n° 173/174, sept-oct 2008 [\[en ligne\]](#)
- Bocquet J.-M., 2021, « Qu'apprendre des colos apprenantes », *AOC* [\[en ligne\]](#)
- David R., Besse-Patin B., 2013, « Pour une critique radicale des impensés de l'animation », HAL [\[en ligne\]](#)
- Julien Fuchs, *Le temps des jolies colonies de vacances*, Les Éditions du Septentrion, 2020 [\[en ligne\]](#)
- Houssaye J., 2002, « Les centres de vacances. La fin des finalités », *Éducation et francophonie*, n° 1, vol. 30 [\[en ligne\]](#)
- Palluau N., 2013, *La fabrique des pédagogues*, Rennes, PUR [\[en ligne\]](#)

“

EXPÉRIENCE

La colonie de vacances au défi de l'accueil et des discriminations

MÉLINA RAVELEAU, THIBAUT WOJTKOWSKI

Cofondateurs de l'association Toustes en colo

Mélina Raveleau et Thibaut Wojtkowski ont fondé ensemble l'association Toustes en colo en 2020 dans l'optique de proposer un travail sur le *care* et autour des discriminations dans les accueils de mineurs. Cette expérience d'organiseurs de colonies de vacances inclusives leur permet de revenir à la racine de l'éducation populaire : confronter la réflexion théorique à la réalité et alimenter la mise en pratique des idées.

”

« **P**our les chambres, c'est simple, les pénis avec les pénis, les vagins avec les vagins. » Lors de la première colonie de vacances que nous avons organisée, Eliott¹, un adolescent trans², nous rapporte ces paroles. Ce sont celles d'une directrice, entendues lors d'un séjour précédent. En 2021, la violence de ces propos nous interpelle. Pourquoi une directrice refuse-t-elle de s'intéresser aux jeunes et aux questionnements, ici de genre, qu'ils et elles peuvent se poser ? Comment cette directrice construit-elle le cadre de son séjour ? La loi n'imposant pas la non-mixité dans les chambres, le sexe civil des enfants n'est pas forcément indiqué dans les fiches sanitaires de liaison³. On sait aussi qu'il n'y a pas de corrélation absolue entre le genre perçu et le sexe des enfants. Si cette règle est si importante pour cette directrice, comment s'assure-t-elle que « les pénis [soient] avec les pénis, les vagins avec les vagins » ? Souhaite-t-elle le vérifier sur les enfants un par un ?

Cet exemple est celui d'une discrimination directe : la forme la plus évidente de discrimination. C'est une « situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou à une race, à sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation sexuelle ou son sexe, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable⁴ ». Ici, un jeune homme est traité de manière moins favorable qu'un autre, il y a une inégalité différentielle entre deux personnes selon un critère donné : on lui refuse l'accès à la chambre des garçons, et par là même, on refuse de le reconnaître en tant que tel ; il y a une discrimination.

Bien que des individus intentionnellement discriminants puissent exister, l'existence de ce type de situation est facilitée par un système⁵ lui-même discriminant. L'accueil collectif de mineur·e·s (ACM), dans son fonctionnement actuel, permet l'existence « d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes » – même inconscients – et de « pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres du groupe⁶ ». Comme nous le verrons dans la suite de cet article, ces habitudes favorisent la discrimination systémique des personnes. L'essentiel des discriminations qu'on y rencontre n'est ni le produit du hasard ni la faute d'un individu mais bien le résultat d'un système. Cette contribution est l'occasion de faire le point sur les discriminations structurelles induites par l'ACM et de réfléchir à des alternatives collectives pour répondre à ces enjeux.

1. Le prénom a été anonymisé.

2. Une personne trans (ou transgenre) est une personne qui ne s'identifie pas au genre assigné à la naissance sur la base de ses organes génitaux. À l'inverse, une personne est cisgenre lorsqu'elle s'identifie au genre assigné à la naissance.

3. La fiche sanitaire de liaison, également appelée Cerfa n° 10008, est un document officiel obligatoire qui permet aux structures d'accueil de mieux connaître les besoins de santé des enfants et des jeunes qui leur sont confiés. Elle contient des informations sur la santé de l'enfant, telles que les allergies, les traitements médicaux en cours, les antécédents médicaux, les coordonnées du médecin traitant, etc. Elle est remplie par les parents ou tuteurs légaux de l'enfant et doit être mise à jour régulièrement en fonction de l'évolution de la santé de l'enfant.

4. Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 corrigée par le décret n° 2017-1230 du 3 août 2017.

5. Le projet de fonctionnement est le document rédigé par le·la directeur·trice qui constitue le cadrage, définit les axes et méthodes de travail de l'équipe pédagogique. Il s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique.

6. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec

Un constat des discriminations

7. Le projet de fonctionnement est le document rédigé par le-la directeur-trice qui constitue le cadrage, définit les axes et méthodes de travail de l'équipe pédagogique. Il s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique.

On ne propose pas un ACM et son organisation *ex nihilo*. Tout accueil existe dans un contexte économique et culturel. Les projets de fonctionnement⁷ des accueils sont toujours dictés par des contextes socio-économiques et politiques. Pour observer les discriminations en son sein, il faut accepter de regarder l'ACM pour ce qu'il est devenu : un objet économique contemporain, d'une part – et donc sujet aux pressions des marchés privés –, et un objet culturel, d'autre part – et donc chargé d'une histoire.

Aujourd'hui, l'organisation de séjours de vacances est, comme beaucoup de secteurs, un marché concurrentiel dominé par de grands groupes. Pour dégager des marges et optimiser les coûts, cette organisation a intégré dans son fonctionnement même des enjeux de rentabilité et de satisfaction des consommateur-trice-s. Ici, le client est le parent, ou l'institution achetant le séjour, pas l'enfant lui-même. Ces dynamiques sont en tension inévitable avec les ambitions pédagogiques ou éducatives qui peuvent être mises en place lors de ces accueils.

Les problématiques de rentabilité peuvent entraîner des mises en danger concrètes sur les séjours : les coûts de formation sont réduits, les temps de repos restreints, etc. Les initiatives les plus rentables prennent le pas sur les enjeux les moins visibles. Concrètement, il est plus rentable de former les équipes à la gestion d'un blog photos à destination des parents que de former à la prévention des violences sexistes et sexuelles (VSS). Les décisions sont prises au regard des coûts, et la question des discriminations devient secondaire. Par exemple, les bâtiments sont occupés au maximum, laisser une chambre ou un lit vide constituant un manque à gagner. Cela implique qu'une fois sur place, si un jeune s'avère violent, comment protéger les jeunes qui sont dans la même chambre ? Cela implique de préjuger en amont du genre des enfants, et donc de prendre le risque d'avoir des jeunes dans les mauvaises chambres. Toujours dans ces logiques d'abaissement des coûts, les organismes empruntent aux industriels leurs méthodes d'économie d'échelle et de standardisation des pratiques. Un repas unique servi à Lille sera le même que celui servi à Biarritz, sans tenir compte de certains régimes.

La deuxième forme de tension est plus délicate à saisir : c'est celle qui existe entre la satisfaction des clients et le bien-être des mineur-e-s. Nous l'avons dit plus haut : le client des colos n'est pas le participant.

Les grands groupes du secteur évaluent leurs séjours et leurs équipes avec le Net Promoter Score (NPS). Il s'agit d'un indicateur de performance qui mesure à la fois la satisfaction du client mais également la probabilité que ce dernier recommande ce service à une autre personne. Un NPS élevé est souvent synonyme de croissance à moindre coût : un bouche-à-oreille positif et une rétention des clients actuels. On retrouve alors de plus en plus la fameuse question, « sur une échelle de 1 à 10, à combien estimez-vous la probabilité de recommander notre service à un·e ami·e ? », dans le questionnaire envoyé aux familles. Les avis des jeunes, eux, disparaissent. À partir de cette fameuse question, l'organisateur peut juger si un séjour s'est bien passé – à traduire ici par « participe à la croissance du groupe » –, ou non – à traduire ici par « nuit à la croissance du groupe ». Quand un parent refuse l'homosexualité de son enfant, quelle sera sa réponse au questionnaire s'il apprend que l'équipe n'a pas interdit à son enfant de tenir la main d'un autre garçon ? Quand un parent estime son enfant trop gros, quel sera son avis quand il apprendra que celui-ci n'a pas été forcé à faire du sport et a même pu se resservir aux repas ? Quand un parent refuse la transidentité de son enfant, que dira-t-il en sachant que celui-ci a pu être appelé par un prénom choisi pendant deux semaines ? « Ne pas recruter d'anim trans » est une directive déjà entendue dans les recommandations de grands organismes, pour être sûr de ne pas froisser de client « grand compte » tel qu'un comité d'entreprise (CE). Le cadre économique et les hiérarchies décisionnelles qu'elles induisent permettent la reproduction à l'identique des violences intrafamiliales ou celles du marché du travail : pour plaire aux parents, on reproduit leurs discriminations.

Comment alors construire des lieux inclusifs quand ce n'est pas l'objectif des familles ? « La mixité sociale c'est du pipeau. La majorité des parents des classes aisées ne veulent pas que leurs enfants se mélangent avec des adolescents des quartiers populaires. C'est un reflet de la société. Regardez ce qu'il se passe dans les écoles ou les clubs sportifs », constate Cédric Javault⁸, fondateur et ex P.-D.G. de Telligo⁹ (38 M€ de chiffre d'affaires en 2016).

« Le cadre économique et les hiérarchies décisionnelles qu'elles induisent permettent la reproduction à l'identique des violences intrafamiliales ou celles du marché du travail. »

8. Propos rapportés par Maxine Hanssen dans *La Tribune AURA*, cités dans Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., et al., 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GenerationCampColo*, Rapport pour le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, Le social en fabrique [en ligne], p. 66.

9. Entreprise organisatrice de séjours de vacances, propriété du groupe UCPA.

Un modèle efficace

Si le séjour de vacances est aujourd'hui un marché concurrentiel privé comme un autre, cela n'a pas toujours été le cas. Cette histoire, c'est celle de la construction d'un modèle d'organisation des séjours de vacances : le modèle colonial. Dans celui-ci, l'adulte est là pour éduquer les jeunes. Il est le **garant des besoins**. Par sa connaissance de la théorie des besoins, il se pose en sachant. Depuis cette posture, l'adulte devient l'arbitre des règles et le garant des sécurités. Il détermine ce qui est licite ou illicite, l'application des règles ou des formes de sanction, organise ou non des transgressions, décide de l'alimentation et de l'hygiène, dirige ou impose les tenues vestimentaires, flèche une moralité et une culture légitime. **L'adulte est aussi l'unique producteur des contenus**. Les activités doivent être justifiées, sont pensées pour être éducatives (« amenant des savoirs formels ») et la structure de journée est largement imposée. À propos de cette structure, Jean Houssaye, écrit en 1998 que « le centre de vacances reste prisonnier de sa forme scolaire¹⁰ ». La posture d'autorité de l'adulte et l'unicité du programme (une proposition unique, souvent imposée) induisent une norme sur chaque sujet : genre, niveau scolaire, poids, orientation sexuelle, religion, régime alimentaire, classe sociale, handicap quel qu'il soit... Tout écart à une norme est une potentielle violence, car tout est prototypé pour un·e jeune moyen-ne qui n'existe pourtant pas.

10. Houssaye J., 1998, « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 95-107.

Quelles finalités aux ACM ?

Les séjours de vacances sont nés des patronages et des voyages scolaires, inévitablement, leurs finalités en découlent : sanitaire et sociale, scolaire, puis éducative¹¹. La tendance sanitaire et sociale se développe à la fin du XIX^e siècle sous l'impulsion de protestants. Dans son ouvrage intitulé *La fin des finalités*, Houssaye explique que « l'éducation » devient peu à peu la principale finalité des séjours avec l'hébergement. Derrière ce mot, on trouve, au départ, aussi bien de l'éducation religieuse – les colos servant ainsi de résistance à l'école laïque – que des ambitions d'apprentissage formel – notamment portées par le mouvement de l'Éducation nouvelle¹². Ce second mouvement devient majoritaire entre les années 1950 et 1980. Le loisir éducatif prend peu à peu la place de l'éducation formelle : « Sous l'influence de l'Éducation nouvelle, les colonies éducatives ont donc apparemment laissé la place à la colonie [...] de loisirs [éducatifs]. [C'est] toute la colonie, dans toutes ses dimensions, dans tous ses moments, dans tous ses acteurs, qui devient éducative. Et on n'a plus besoin, cette fois, d'une quelconque cause politique ou religieuse. La

11. Bacou *et al.*, Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., *et al.*, 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GenerationCampColo*, Rapport pour le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, Le social en fabrique [en ligne], p. 66.

12. Voir encadré p. 45 (article de J.-M. Bocquet).

colonie est au service de l'enfant à éduquer, de ses seuls besoins à satisfaire. L'idéologie, pourrait-on dire, est désormais celle de l'enfance et de ses besoins, vus et réalisés dans et par l'Éducation nouvelle. La colonie de vacances devient ainsi le lieu indispensable et nécessaire pour ce faire, les autres "milieux éducatifs" se révélant déficients sur bien des points, qu'il s'agisse de la famille, de l'école et des formes classiques de loisirs organisés. La réponse aux besoins de l'enfant constitue la justification, l'organisation et le programme des séjours. Au nom de la science, une structure, la colonie de vacances, va prétendre à l'universalité éducative et tendre à se décliner sur un modèle pédagogique unique, le modèle colonial¹³. »

Alors que nous évoluons dans une société de loisir, les colos peinent depuis les années 1980 à justifier leur existence sans inflation éducative : l'école a intégré une grande partie des travaux de l'Éducation nouvelle, mais on continue de considérer l'éducatif comme nécessaire pour permettre la survie de celles-ci. « Or, justement, c'est là que le problème se pose car nous sommes confrontés [...] à la confusion des finalités et des institutions. Le modèle éducatif global et unique que les colonies de vacances avaient développé à partir des années cinquante a volé en éclats sous plusieurs influences sociales : le discours éducatif s'est généralisé à toutes les institutions [...] ; la dominante sportive et le rapport au tourisme se sont imposés au détriment d'un secteur d'encadrement de la jeunesse pendant les loisirs et les vacances ; le modèle de la société de consommation s'est fait de plus en plus prégnant¹⁴. »

Les catalogues actuels des grands organismes organisateurs de séjours sont le symptôme de ce constat : les colos se justifient aujourd'hui par les activités qui les composent : l'activité sportive, l'activité de tourisme, l'activité apprenante. Faute d'une finalité pédagogique, c'est l'activité qui est devenue la justification des accueils. « L'Éducation nouvelle, en dénonçant l'enfant contraint et enfermé de la pédagogie traditionnelle, a eu tendance à passer de l'enfant connu à l'enfant conforme et à l'enfant tenu¹⁵. »

En faisant de l'activité éducative la finalité d'un accueil, on place les discriminations qu'elle comporte au centre de son fonctionnement. Le seul moyen de sortir de cet espace est donc de changer de finalité. Nous touchons ici à un point complexe. L'activité obligatoire, au cœur du modèle colonial, est sûrement un des principaux moteurs de discrimination et pourtant sûrement aussi l'actrice invisible de celle-ci. En quoi un grand jeu, un repas, une sortie ou juste une blague peuvent-ils être les prémices de la violence discriminatoire ?

13. Houssaye J., 2002, « Les centres de vacances : la fin des finalités », *Éducation et francophonie*, n° 1, vol. 30, p. 172-186.

14. Houssaye, 2002, *op. cit.*

15. Houssaye, 2002, *op. cit.*

Lors d'un grand jeu, aucune alternative aux défis sportifs n'est proposée; et un-e jeune dyspraxique ou plâtré-e passe un après-midi à ramasser des balles. S'agissant de l'alimentation, le repas sera unique; les végans et les musulmans trieront. Lors d'une sortie, c'est « manches courtes pour tout le monde », même pour l'ado qui espérait cacher les marques d'une tentative de suicide sur ses avant-bras. Pour faire une blague, un directeur pousse tous les jeunes dans la piscine – y compris des jeunes menstruées.

La première des réponses au constat des violences est la volonté de sécuriser chaque individu partant en séjour. Mais peut-on vraiment parler de lutter contre des discriminations dans une « colo » où, certes, le sexisme vécu par les individus est sans cesse combattu mais où la charge de l'entretien du lieu de vie est laissée à des personnes minorisées¹⁶? Nous pensons que nous ne devons pas nous contenter d'une approche individualiste de la protection.

Une réponse par le *care*

Selon Joan C. Tronto¹⁷, « le *care* [est tout ce] qui comprend [...] ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie ». Le *care* pourrait être sobrement traduit par « l'attention portée ». Pour pouvoir répondre aux besoins de l'autre, et donc des enfants dont les séjours ont la charge, il est indispensable de commencer par faire attention. Cela demande d'apprendre, ou de réapprendre, à capter les informations et à les prendre en compte, qu'il s'agisse de situation de détresse ou de besoin plus simple.

Nous revendiquons aujourd'hui une pédagogie du *care* comme réponse organisationnelle aux discriminations. La production d'un séjour tel que nous la concevons aujourd'hui doit permettre de remettre l'attention et l'écoute, au centre de la vie collective – et non les décisions unilatérales et anticipées d'une équipe pédagogique. Nous pensons qu'aucune équipe ne peut préjuger pertinemment des besoins spécifiques d'un-e jeune ou d'un groupe. Il nous paraît aujourd'hui impensable d'anticiper et d'imposer certaines réponses (choix des activités, repas, temps de sommeil imposés, religions, etc.). La théorie des besoins et les théories de Piaget, bien qu'indispensables, doivent être comprises mais dépassées. L'organisation

16. « Le terme “minorisé(s)” se réfère à la définition sociologique d'une minorité, qui met l'accent non pas sur un critère numérique mais sur l'expérience de la minoration sociale et de la discrimination comme dénominateur commun d'un groupe social (Wirth, 1945), placé dans une relation sociale “de moindre pouvoir, de limitation des droits et possibilités” par rapport à un groupe dominant (Guillaumin, 1985, p. 104). »
Laplanche-Servigne S., Sa Vilas Boas M.-H., 2019, « Les catégorisations des publics minorisés en questions », *Participations*, n° 25, p. 9.

17. Tronto J. C., « Du *care* », *Revue du MAUSS*, n° 32, p. 243-265.

d'un séjour de vacances doit consister en une proposition en amont, couvrant le plus de réponses imaginables, mais aussi et surtout d'adaptations et d'écoutes aux besoins des jeunes *in situ*.

S'adapter demande de traiter chaque pan de la vie et des corps : croyances, orientations romantiques, grosseur des corps, handicaps, genres, enjeux de racismes, etc.

La nécessité d'un *care* critique

Il faut cependant rester prudent. Le fait de prendre soin – ou de recevoir du *care* – ne doit pas pour autant permettre des mécaniques d'interdépendance ou d'emprise. Le soin doit toujours garantir l'autonomie de la personne qui le reçoit. C'est un endroit d'équilibre complexe qui demande un questionnement constant de l'équipe pédagogique sur sa posture ainsi que sur celles naissant au sein du groupe afin de s'assurer qu'aucune dynamique ne nuira à l'autonomie, à l'estime de soi ou aux capacités décisionnelles.

Il est également indispensable de s'assurer que l'attention donnée participe à l'émancipation de la personne qui la reçoit. Il est possible et entendable de corriger d'éventuelles erreurs dans la prise en charge de l'autre. Les temps d'échange et de dialogue collectifs ou non doivent permettre cette réponse et ce réajustement.

Pour agir et comprendre, il est aussi nécessaire de savoir. En rupture avec la doxa du milieu, nous pensons que les jeunes doivent avoir accès aux informations organisationnelles du séjour. Ils doivent pouvoir prendre des décisions éclairées au regard de la législation des ACM, des enjeux budgétaires et organisationnels, des contraintes du lieu, etc.

Les tâches inhérentes à la vie en collectivité doivent être prises en charge par le collectif même et non invisibilisées.

En conclusion, nous aimerions rappeler la nécessité que ce *care* soit une réponse systémique aux rapports d'oppression. Sans nier qu'il existe des discriminations du fait d'individus, nous souhaitons proposer la critique des discriminations comme fruit d'un fonctionnement. Pour adopter pleinement une pédagogie du *care* comme outil de lutte contre les discriminations, il est probable qu'il faille

« Il est également indispensable de s'assurer que l'attention donnée participe à l'émancipation de la personne qui la reçoit. »

18 Cet entretien a eu lieu en préparation de l'article de Mélina Raveleau et Thibaut Wojtkowski, 2023, « La théorie des besoins et la fabrique des discriminations », *N'Autre école*, n° 21.

19. Thèse en cours : « La distinction sexuelle. Enquête sur l'accusation d'homophobie en France contemporaine : rapports de pouvoir et construction des sujets sexuels à l'ombre de l'État », sous la direction de Sylvie Tissot (Paris 8) et de Wilfried Rault (INED).

ouvrir cette réflexion sur un certain décalage sémantique. Lors d'un entretien¹⁸, Trung Nguyễn Quang, sociologue¹⁹, nous confiait : « L'égalité est un critère utilisé par l'action publique, car il est arithmétique : l'égalité peut être mesurée. On peut imaginer aisément des politiques *ad hoc* pour corriger les inégalités. La notion de discrimination découle de cette vision : une discrimination est une inégalité différentielle entre deux personnes selon un critère prohibé. On peut se satisfaire de l'inégalité du moment qu'on ne la voit pas, dès lors qu'elle n'est pas mesurée. On dira alors [qu'elle n'existe pas]. Le bon critère n'est pas celui de l'égalité mais celui de la domination : le propre de la domination, c'est qu'elle ne se manifeste pas uniquement par de l'inégalité. Elle peut se manifester par tout un ensemble de phénomènes sociaux. Penser corriger les inégalités, c'est passer à côté de la capacité propre à la domination de se recomposer, de se faire passer pour de l'égalité. C'est en termes de domination qu'il faut réfléchir [à] ce combat. »

Nous tenons peut-être ici une finalité souhaitable de l'ACM contemporain : un espace d'émancipation des dominé·e·s et des dominant·e·s. Restons optimistes quant à l'évolution des pratiques dans l'animation. Nous restons convaincu·e·s que l'existence du sujet dans l'espace public représente déjà une moitié du trajet pour que les pratiques s'adaptent.

Animer l'égalité dans la cour d'école : enjeux et perspectives de l'intervention périscolaire

ÉDITH MARUÉJOULS

Directrice du bureau d'études L'Atelier Recherche Observatoire Égalité (L'ARObE) et autrice de Faire je(u) égal. Penser les espaces à l'école pour inclure tous les enfants, paru aux éditions Double Ponctuation

Dans cet article, Édith Maruéjols s'appuie sur des éléments issus des enquêtes de terrain de L'ARObE qui interrogent l'enjeu du partage de l'espace de la cour d'école entre filles et garçons. Elle revient notamment sur le rôle des animateurs dans ce contexte de pratique particulier en soulignant l'importance de penser l'animation de l'égalité comme une affaire collective.



1. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE), Rapport annuel 2024 sur l'état des lieux du sexisme en France. S'attaquer aux racines du sexisme.

Le rapport annuel 2024 sur l'état des lieux du sexisme en France publié par le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes consacre un chapitre à la production des stéréotypes et du sexisme à l'école. Il en ressort quelques chiffres clés :

- les filles sont interrogées 30 % de temps en moins que les garçons¹;
- le foot occupe 90 % des espaces disponibles des cours de récréation et 70 % de l'espace collectif;
- 74 % des femmes déclarent n'avoir jamais envisagé d'études supérieures ou un métier dans le domaine technique ou scientifique contre 41 % des hommes;
- 51 % de la population déclare que les situations sexistes n'ont pas été ou ne sont pas condamnées par les professeur·e·s;
- Deux tiers des personnes interrogées déclarent ne jamais avoir suivi une seule séance d'éducation sexuelle et affective.

La construction des mondes sociaux de genre

La problématique principale repose sur la hiérarchie des identités d'appartenance (définies comme l'identification d'un être humain au groupe des garçons/au groupe des filles). Ce qui fausse la relation filles/garçons, c'est l'inégale valeur attribuée aux unes et aux autres. Par exemple, on entend souvent parler des « petits jeux de filles ». Jugement de valeur sur les projets qu'elles portent (*leurs jeux*) et effet immédiat d'une relégation à « une petite place ». Bien souvent, elles jouent entre elles, ne font pas grand groupe et ne bénéficient pas de l'accompagnement d'un·e adulte. Parfois, elles se trouvent à l'intérieur : « On fait danse dans la salle. » Ainsi les filles font très peu sujet de l'espace de cour. Elles disent dans les échanges, « je n'ai pas de place pour jouer à mes jeux » et « les garçons ne veulent pas jouer avec moi ».

La conséquence directe est l'absence de mixité dans la cour, non-mixité filles/garçons, « les filles sont nulles », non-mixité petit·es/grand·es et relégation des « autres garçons » (en effet tous les garçons n'occupent pas un espace central dans la cour). Mais qu'est-ce qui fait que tous les « autres » enfants d'une école, ceux et celles qui ne « sont pas acceptés » dans le jeu collectif (bien souvent le foot) ne partagent pas des jeux ensemble filles/garçons ?

Les garçons, dans ce qui représente symboliquement leur identité d'appartenance, construite socialement, ne jouent pas avec les filles, ne donnent pas la main aux filles, ne mangent pas avec les filles, parce qu'ils ont « peur d'être traité[s] de fille[s] ».

La problématique du genre, en tant que système, performe l'inégale valeur. C'est la mise en regard des attendus sociétaux sur les corps sociaux qui sépare : qu'est-ce qu'être une (vraie) fille, qu'est-ce qu'être un (vrai) garçon ? Ainsi, le champ lexical attribué aux groupes sociaux de genre, qui constitue une stéréotypie, inscrit une distinction et projette une identité supposée.

Par exemple, dès la naissance les filles sont marquées au corps (vêtements) par des adjectifs qui relèvent du registre de la décoration (mignonne, belle, élégante, jolie) et du « prendre soin » (amoureuse, douce, attentionnée). En miroir, on attend des garçons qu'ils soient « forts », un terme puissant qui renvoie à la force physique mais

Dix notions clés pour un aménagement égalitaire [en ligne]



© L'ARÔBE

pas uniquement (ténacité, force mentale, courage). L'attribution de cette qualité du côté des garçons est au cœur de l'essentialisation des rapports sociaux de sexe, notamment dans la pratique sportive : « Les garçons sont plus forts que les filles. » Ce stéréotype va s'immiscer très vite dans la relation filles/garçons (ou l'absence de relation), en particulier dans la pratique d'un jeu collectif, tel que le foot par exemple. Il est question d'une disqualification d'office des filles et d'une légitimation d'office des garçons : « Les filles sont nulles au foot. – Il a pas le droit de nous dire qu'on est nulles ni "les garçons, nous, on est les plus forts". » (Parole d'élève de CE2 [F], issue de terrain.)

À partir de cet enjeu, deux stratégies peuvent être initiées : rendre visible la force des filles et prendre en compte les faiblesses et les vulnérabilités (ou l'empêchement à développer des compétences) en brisant la mise en scène de la performance individuelle. Ainsi, non seulement on rend possible le jeu ensemble des filles et des garçons mais également le jeu entre petit·es et grand·es, en intégrant les enfants à besoins spécifiques.

Les enjeux sociétaux

À l'image de la construction des rapports sociaux de sexes dans une société, l'organisation d'un bâtiment, sa structure même, peut enclencher des changements sociétaux ou produire des modes d'organisation inégaux entre les filles et les garçons (et, plus tard, entre les femmes et les hommes). C'est tout l'enjeu : impulser du changement en s'appuyant sur les constats et les effets relevés sur l'organisation et l'animation d'une cour d'école.

Les points de vigilance sont liés à la question des enjeux de l'égalité filles/garçons et s'appuient sur trois niveaux :

- Garantir l'égalité redistribution de la dépense publique en permettant l'égal usage des espaces entre les filles et les garçons (et les autres catégorisations : les petit·e·s et les grand·e·s, les sportif·ve·s et non-sportif·ve·s, etc.). On parle de justice sociale, d'égalité de valeur. Les observations menées et les constats réalisés montrent qu'aujourd'hui, en fonction des aménagements, à peine 10 % d'élèves (en grande majorité des garçons) occupent 80 % des espaces récréatifs. Les autres élèves se trouvent alors relégué·e·s et restreint·e·s dans leurs déplacements. Certain·e·s ne peuvent pas bénéficier des équipements en place et d'autres ne peuvent pas organiser d'autres pratiques ou activités, faute d'espace ou d'équipements.

- Garantir l'égal accès à la citoyenneté : la vie quotidienne dans une école peut s'envisager comme un micro-espace sociétal dans lequel les interactions filles/garçons mettent en scène de la négociation, du renoncement, des revendications et des lieux d'expression publics. Pouvoir être au centre de la cour ou avoir une visibilité accrue, c'est prendre une place dans l'espace citoyen. Il s'agit de questionner la légitimité des filles et des « sujets de filles » à être dans l'espace du dehors.
- Travailler à une relation filles/garçons moins codifiée et plus apaisée (qui a des effets également sur les relations filles/filles, garçons/garçons, petit·e·s/grand·e·s, etc.).

Les enjeux éducatifs

Les aménagements peuvent être une étape préalable pour rendre possible une approche d'animation égalitaire. Cependant, les équipes pédagogiques sont indispensables dans un projet de cour égalitaire. En effet, ne pas intervenir sur les questions de relations filles/garçons, c'est maintenir un système inégalitaire. Sur le terrain, on observe des schémas récurrents qui ont un impact considérable sur la (re)production des stéréotypes :

- un animateur est sollicité pour coordonner les activités sportives tandis qu'une animatrice gère les loisirs créatifs;
- les jeux collectifs (implicitement « dédiés » aux garçons) envahissent une grande partie de l'espace partagé pendant que les filles jouent à leurs « petits jeux de filles » en périphérie ou se réunissent à l'intérieur (arts plastiques, danse, etc.);
- le discours ambiant peut orienter les écolier·e·s vers une forme d'activité à travers le prisme de leur genre.

Pourquoi est-ce forcément un problème ? La première raison est que de nombreux enfants choisissent des espaces et activités car le contexte sociétal les y contraint. L'adulte a un rôle d'exemplarité dans la déconstruction des stéréotypes auprès des jeunes. Ainsi, il s'agit de proposer une alternative. Par exemple, si un homme venait à animer un atelier « couture » et une femme entraînait les élèves au rugby, le message transmis serait bien différent du modèle prédominant actuel.

Pour amorcer le changement, les équipes – et particulièrement les équipes d'animation (présentes sur le temps long de la récréation) – doivent acquérir le réflexe d'observer et d'analyser les espaces scolaires environnants à travers le prisme de l'égalité filles-garçons.

Y a-t-il un déséquilibre dans l'implication des un-es et des autres? Une différence de traitement selon le genre de l'enfant? Comment se constituent les équipes? Qui décide du jeu et comment? Certaines activités semblent-elles avoir moins d'importance à l'échelle de la cour? Comment valoriser une diversité de pratiques? Comment pourrait-on faire autrement? À l'aide d'outils professionnels et à force d'observation et de créativité, les équipes peuvent agir sur l'égalité filles/garçons et impulser du changement. L'essentiel est de poser le cadre d'une égale liberté aux enfants dans leur manière de s'organiser, de partager et de vivre les espaces. Une mission d'éducation et de sensibilisation aux questions d'égalité de genre se travaille également avec les enfants.

(S')En sortir

Pour la démonstration, cet article s'intéresse uniquement à la pratique dynamique de la cour de récréation. Il s'agit de remplacer les terrains qui ont un usage prescriptif. Des tracés alternatifs peuvent amener les enfants à imaginer ou à organiser de nombreux jeux collectifs, qui sont alors rendus légitimes : le terrain n'est plus identifié comme un terrain de foot ou de basket, mais comme un espace de jeux collectifs où chacun·e est libre de se mouvoir.

Autre méthode, s'attaquer à la problématique : qui décide du jeu? Et comment on constitue les équipes? L'objectif est de favoriser un partage de l'espace plus égalitaire, l'apprentissage de la prise en compte de l'autre et l'ouverture des possibles. Une roue peut être fabriquée avec les enfants, à partir des activités actuelles, des jeux collectifs qu'ils-elles ont déjà évoqués et d'autres (ex. flash mob, danse, parcours d'obstacles, etc.). Ensuite, le principe de cette roue est simple : on tourne la roue, et c'est le hasard qui choisit! Cela permet notamment de gérer les frustrations.

Les expérimentations menées pendant une semaine sur une école ont permis à l'équipe périscolaire de mettre en action des animations mixtes, égalitaires, tout en maintenant la liberté de jouer. Plusieurs tracés au sol inspirés du design actif² ont été mis en place.

Le premier tracé venait compléter les démarcations du terrain, afin de sortir d'une pratique prescriptive de jeux d'opposition et de permettre d'imaginer des jeux alternatifs accessibles pour tous·tes. Le second représentait une longue ligne courbée, permettant d'imaginer des parcours alternatifs et complémentaires à la ligne de course existante. Les enfants se sont immédiatement approprié les tracés et

2. Le concept de « design actif » vise à aménager l'espace public afin d'encourager l'activité physique et sportive de manière libre et spontanée, pour tous.

ont développé différentes manières de jouer : « Ce qui est cool, c'est qu'il n'y a pas de premier ou de dernier, du coup, ils se sentent tous forts. » (Parole d'animatrice issue des expérimentations de terrain.)

Cette activité favorise une appropriation autonome égalitaire entre filles et garçons : les règles sont à inventer ensemble, personne n'est alors plus légitime que l'autre à investir le jeu.

En outre, l'espace de jeu collectif a été animé par une footballeuse professionnelle, Nicole Abar³, qui est depuis le début de sa carrière engagée dans les questions d'égalité filles/garçons dans le domaine du sport. Lors de la semaine d'expérimentations, elle a proposé aux élèves différents temps d'ateliers dynamiques et sportifs dans le but d'inclure filles et garçons. L'animation autour d'ateliers physiques visant à approcher les techniques du football a permis de :

- jouer en mixité en remettant tout le monde au même niveau (nouvelles règles pour tout le monde, pas de sachants/apprenants);
- s'approprier individuellement (et collectivement) l'espace du terrain et d'y courir, pour celles-ces qui n'ont pas l'habitude de s'y trouver et/ou de s'y sentir à l'aise;
- éviter la privatisation de la balle par les meilleur·e·s joueur·euse·s et donc de développer des compétences de lancer/réception de ballons (ou au moins de l'envisager et de prendre confiance);
- ne plus avoir peur de prendre des balles (l'activité étant mise en place avec des ballons en mousse);
- développer des stratégies collectives d'entraide pour faire gagner son équipe.

L'animation des activités s'accompagne d'un réel travail d'observation proactive, prenant en compte les freins induits par les normes de genre. En ayant constamment en tête les inégalités de genre, l'animateur·trice est davantage capable d'adapter l'activité en fonction des dynamiques à l'œuvre.

Suite aux aménagements symbolisant des lieux avec différents usages (terrain collectif, zone calme, jeux de société, arts plastiques, etc.), les enfants sont beaucoup plus mobiles et naviguent d'espaces en espaces. La présence des adultes accompagnant les propositions d'activités lors des récréations, facilite le mouvement des enfants et

3. Voir *La conquête de l'espace* [en ligne], documentaire réalisé par Françoise Davisse sur une idée originale de Nicole Abar, ancienne internationale de football engagée en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le sport.

« En ayant constamment en tête les inégalités de genre, l'animateur·trice est davantage capable d'adapter l'activité en fonction des dynamiques à l'œuvre. »

garantit le droit de chacun·e de jouer à ce qu'il/elle a choisi. Les alternatives proposées sur le terrain d'activités collectives ont été très appréciées, autant par les « non »-joueur·euse·s que par les férue·s d'activités physiques. L'installation d'un mini parcours a permis à nombre d'enfants de s'amuser en mixité durant les récréations. En outre, l'animation autour du foot a permis à de nombreux enfants de s'exprimer et de prendre une place dans ce sport très prisé.

Les équipes municipales d'animation ont pris la mesure des enjeux liés à la mixité. Les animateur·trice·s se saisissent des temps d'échanges/de sensibilisation partagés sur cette question pour imaginer des activités autour des nouveaux aménagements favorisant la mixité entre les filles et les garçons. Ils·elles sont un facteur essentiel de réussite. Il s'agit de poursuivre les expérimentations en repensant les modes d'organisation des activités, en expérimentant la roue d'activités collectives, etc. Les temps d'échanges, du diagnostic, des préconisations partagées pour les expérimentations, sont autant de moments propices à la mobilisation collective pour un projet partagé. L'évaluation sous forme de questionnaires et d'expression libre des enfants est à poursuivre.

L'espace de la cour peut être un espace de messages et de signifiants sur les rappels aux droits, à la règle, à la loi. Il est important d'en faire un espace vivant de questionnements, de restitutions, etc. Tous les travaux portant, par exemple, sur la question des stéréotypes, de l'orientation scolaire, des orientations sexuelles, de la relation filles/garçons, de la lutte contre les (cyber)violences, etc. doivent pouvoir bénéficier d'une large diffusion (affiches dans la cour, espace d'exposition, autres). C'est aussi travailler sur la dénomination des espaces à l'image d'espaces publics (par exemple « l'allée Simone-Segouin⁴ ») et valoriser le travail déjà effectué en classe, profiter de l'espace du hall pour proposer des images alternatives (mixité des métiers, relation filles/garçons, lutte contre les stéréotypes, etc.).

4. Jeune-fille engagée dans la Résistance à l'âge de 18 ans.

Il s'agit de poursuivre les expérimentations et une évaluation des espaces ainsi définis. Le projet d'école égalitaire partagé par les adultes est l'élément indispensable à une démarche d'aménagement des espaces. C'est l'absence de relation dès l'enfance qui fait violence plus tard. Travailler la relation filles/garçons dans le jeu, dans des espaces d'autonomie et d'interactions, c'est permettre l'amitié, leur créer des souvenirs et leur ouvrir des possibles : « J'ai appris que les gens oublieront ce que vous avez dit, les gens oublieront ce que vous avez fait, mais les gens n'oublieront jamais ce que vous leur avez fait ressentir⁵. »

5. Maya Angelou (1928-2014), écrivaine, poétesse, essayiste, actrice, professeure d'université, scénariste, productrice, documentariste et militante américaine.

Partie 3

Consolider de nouvelles pratiques au sein des mouvements

Travailler les questions de genre et de sexualités en réseau : les Éclaireuses et éclaireurs de France (EEDF)

MARGAUX AILLÈRES, MAUD RÉVEILLÉ

Bénévoles du groupe de travail « Genre et sexualités » des EEDF

Comment les questions de genre et de sexualité ont-elles émergé puis trouvé leur place au sein de l'association EEDF presque entièrement animée par des bénévoles, au risque de contredire le postulat universaliste du mouvement ? Riches de leur propre expérience d'animatrices, Margaux Aillières et Maud Réveillé reconstituent le parcours de la formation sur cette thématique qu'elles ont essaimée au niveau régional puis portée au niveau national, en s'appuyant sur des outils concrets et des supports pédagogiques officiels de l'association.



“ Agir auprès des ‘respons’ (c’est-à-dire les jeunes adultes bénévoles)”

MARGAUX AILLÈRES : Les Cahiers de l’action nous ont proposé de parler des pratiques du groupe « Genre et sexualités » des EEDF sous l’angle du travail en réseau : effectivement, à la différence des autres personnes sollicitées pour ce numéro, notre action est tournée essentiellement vers les bénévoles chargés de l’animation locale aux EEDF, et non vers les enfants et les jeunes directement. Est-ce que ça te parle comme angle de réflexion ?

MAUD RÉVEILLÉ : Jusqu’à aujourd’hui, on n’utilisait pas ce terme de « réseau » pour parler de ce que l’on fait mais, effectivement, notre action a commencé quand on a voulu aller au-delà de nos pratiques individuelles autour de l’égalité des genres ou de la lutte contre l’homophobie, dans nos camps ou nos stages, en essayant de faire exister ce sujet plus largement dans l’association. À l’échelle nationale, dans un mouvement qui compte plus de 15 000 personnes, on s’est tout de suite attaché-es à agir auprès des « respons’ » (c’est-à-dire les jeunes adultes bénévoles), parce que penser une action directement avec les jeunes c’était impossible avec 160 groupes locaux répartis sur le territoire !

MARGAUX AILLÈRES : Je pense aussi que notre stratégie était en phase avec le fait que nous-mêmes étions

respons’ bénévoles. Le cœur de l’association, à nos yeux, c’était « nous », les jeunes adultes, qui faisons vivre le mouvement. Sans nous, les « Éclés » ça n’existe pas. Quelque part, les EEDF, comme les autres associations scouts, font partie des rares associations dans le domaine de la jeunesse qui sont encore animées presque entièrement par des bénévoles. Les salarié-es ont des fonctions d’appui, mais ils et elles sont peu nombreux-ses par rapport aux bénévoles, et ce ne sont pas elles-eux qui font les activités ni les cadres associatifs élu-es par exemple (même s’il y a des personnes qui sont respons’ et élu-es). Donc se dire qu’on allait travailler avec, en quelque sorte, les « forces vives » de l’association, c’était cohérent avec notre volonté d’agir concrètement sur les pratiques aux Éclés.

MAUD RÉVEILLÉ : Après, si on est honnêtes, vouloir travailler avec les respons’ directement était aussi une manière de contourner le fait qu’en 2015 notre projet de monter un groupe de travail sur la thématique « Genre et sexualités » avait été accueilli plutôt fraîchement par les salarié-es et les élu-es ! Quand on est venu dire, au moment des 50 ans de la fusion des Éclaireuses et éclaireurs, que la mixité dont on se félicitait ne suffisait pas et qu’il y avait besoin d’un travail éducatif spécifique sur l’égalité des genres, c’est entré en contradiction avec l’approche universaliste de l’égalité qui prédominait à ce moment-là, et avec l’idée qu’on faisait déjà mieux en la matière que le reste de la société. S’adresser aux jeunes adultes, c’était aussi une manière d’avoir les coudées franches, sachant qu’en plus, les respons’, dans

l'association, fonctionnent souvent avec beaucoup de liberté localement, en prêtant parfois une oreille disons « distraite » aux consignes nationales. Passer par « le national », au début, ça n'aurait pas été efficace pour cette raison non plus.

“Passer par ‘le national’, au début, ça n’aurait pas été efficace”

MARGAUX AILLÈRES : En tout cas, c'est ce qu'on s'est dit ! Plus ou moins explicitement d'ailleurs, mais, aujourd'hui, quand on regarde en arrière, *a priori* c'est une stratégie qui a bien fonctionné.

MAUD RÉVEILLÉ : À l'origine, notre priorité était d'outiller les gens qui en avaient envie, qui étaient déjà intéressés par le sujet. On ne voulait pas perdre de l'énergie à convaincre les réticent·es. On voulait se concentrer sur l'idée de fournir des outils concrets à la masse de gens d'accord sur le principe, mais qui ne savaient pas comment traduire ça concrètement sur leurs camps ni faire le lien entre la théorie et leurs pratiques. Cela demandait déjà plusieurs années de travail pour faire le tour de tout le monde ! D'où le fait que, les premières années, on a fait de la formation, de la formation et encore de la formation, et le plus proche possible des groupes locaux : notamment durant les week-ends « tremplins » de formation régionale.

MARGAUX AILLÈRES : Là aussi notre tactique a été d'investir les espaces de formation généralistes et d'y glisser une séquence de 1h30 où les gens venaient volontairement, ou pas... On ne voulait pas monter une formation dédiée au siège national. D'ailleurs, en six ans, on a essayé d'en faire une, comme ça, pour voir, et seulement quatre personnes sont venues ! Alors que localement, on a toujours eu plein de monde. Ces débuts, un peu en mode « tour de France », aller là où les équipes régionales étaient d'accord pour nous accueillir, ça a été vraiment le cœur du concept du groupe Genre et sexualités. C'est ce qui a fait aussi qu'on a pu monter en compétences dans ce qu'on faisait, qu'on a recueilli plein de matériaux sur les situations et problèmes réels que les respons· rencontraient, et qu'on a pu affiner ce qu'on faisait au fur et à mesure. Dans ces années-là, on était le seul groupe « national » à se déplacer de région en région. D'ailleurs, on n'avait pas de budget alloué à l'époque, on faisait du stop et du covoiturage et on dormait chez les copains-copines !

MAUD RÉVEILLÉ : C'était notre époque « pirate » ! Finalement, on est parti·es du principe que ce seraient les gens convaincu·es et outillé·es qui allaient propager l'importance du sujet, et que c'est comme ça qu'on dépasserait les réticences. Ce pari de l'essaimage a globalement marché. Le revers de cette approche, c'est que nous avons mis plusieurs années avant d'aller dans certaines régions, parce qu'on n'y était pas les bienvenu·es, ou simplement qu'on n'avait pas de relais pour nous y inviter. Ce sont quand même des

régions où il s'est passé des choses sur ces thématiques, notamment parce que des personnes se sont saisies des livrets pédagogiques qu'on a produits, mais, sur le plan associatif, ça me paraît être une vraie limite de la démarche.

MARGAUX AILLÈRES : Ce qui nous a aidées également, c'est que, sur le fond, ça répondait à un vrai besoin. En formation, on partait souvent des situations problématiques, des questions que les respons' se posaient à l'issue de leurs activités : « Qu'est-ce qu'on peut faire quand "pédé" est utilisé comme une sorte de marque de ponctuation par les jeunes ? » ; « Comment est-ce qu'on organise le couchage quand il y a une jeune trans dans un groupe et qu'on a appris en formation que le couchage non mixte est interdit ? » ; « Que faire quand il n'y a pas d'animatrice sur les 11-15 ans, alors que des jeunes vont avoir leurs premières règles ? » ; « Comment gérer le fait que les garçons de 8-11 ans affirment que "les filles, c'est nul", ou que c'est toujours compliqué que les garçons fassent la vaisselle quand c'est leur tour ? ».

“ Dis, c'est quoi un viol ? ”

MAUD RÉVEILLÉ : Effectivement, même sans solution miracle, le fait de partir de ces réalités pour se partager collectivement le cadre Éclé, la manière de le faire vivre, mais aussi la manière d'accepter en équipe qu'une démarche éducative, ça prend forcément du temps, ça rencontrait beaucoup d'échos. Là où

c'était flagrant, c'est sur la sexualité : vers 2018, on a commencé à proposer des temps de formation spécifiquement sur la manière d'accueillir et de se positionner face à des paroles d'enfants et de jeunes. À ce moment-là, on a montré que la vie affective et sexuelle était, dans les activités, une des zones de difficultés majeures de beaucoup de respons', et que ça n'était pas ou trop peu abordé en formation généraliste. Ce qui n'est pas valable que pour les EEDF d'ailleurs : on avait fait des recherches sur le groupe Facebook « Réseaux Animation » qui compte 60 000 membres, et c'était l'un de leurs principaux sujets d'échanges. Même les cadres de l'association qui jouaient le jeu de participer aux formations ont souvent réalisé qu'ils et elles n'étaient pas non plus très outillés. On s'en rend compte quand on se met en situation de réagir face à des questions tirées de situations vécues, quand une enfant de 7 ans demande : « Dis, c'est quoi un viol ? » Ou qu'un jeune de 13 ans vous interpelle : « C'est comment de faire l'amour ? Tu aimes ça, toi ? » Donner des outils concrets sur la sexualité, affermir les postures, apprendre à s'écarter de la tentation de répondre « techniquement » à la question en prenant le risque de dire trop souvent des bêtises ou des choses basées uniquement sur nos représentations personnelles... ça a été un levier important pour légitimer notre action car l'attente était très forte, quoique non identifiée avant.

MARGAUX AILLÈRES : Je pense que ce qui a aussi fait que notre approche a fonctionné, c'est que nous avons veillé à rester en accord avec l'un des piliers de notre méthode éducative, qui est de faire confiance aux gens et de leur

laisser de l'autonomie. Notamment faire confiance aux jeunes adultes responsables, non professionnel·les, pour faire vivre le projet de l'association sur le terrain chaque mois. On a toujours essayé de ne pas se positionner en spécialistes, de veiller à ne pas tomber dans des approches morales ou de « pureté féministe », mais au contraire d'inscrire ça de manière transversale et dans les situations réelles que les gens rencontraient. Et ce n'est pas si simple ! Par exemple, le fait qu'on refuse systématiquement d'animer seul·e des temps avec les enfants mais qu'on essaie de toujours le faire avec les responsables du groupe dans lequel on intervient, ce n'est pas toujours simple à tenir ! Les responsables ont tendance à dire « on ne sait pas faire », alors qu'animer avec les jeunes, c'est précisément ce qu'ils et elles font ! Pour nous, il a toujours été important que les gens captent que le sujet du genre et des sexualités a un lien avec leur pratique à EEDF et qu'ils et elles doivent s'en saisir. Même si elles et ils ne font pas exactement ce qu'on veut mais à leur manière, c'est le cœur du travail du groupe national.

“ Les questions de genre et de sexualités sont très propices aux ‘paniques morales’ ”

MAUD RÉVEILLÉ : L'autre obstacle au début, c'est que, quand même, les questions de genre et de sexualités sont très propices aux « paniques morales »

dès que cela concerne les jeunes. Il est souvent arrivé que les responsables d'un groupe ne sachent pas trop s'ils et elles « avaient le droit » de se saisir d'un sujet concernant les thématiques « Genre et sexualités », voire parfois, quand les responsables s'en saisissaient, ils et elles pouvaient se faire un peu rabrouer par les cadres plus ancien·nes de l'asso. La sexualité notamment est un sujet qui travaille le mouvement quasiment depuis son origine. Depuis des décennies, dans des groupes locaux d'activités, il y a l'habitude, presque érigée en tradition, de faire des veillées sur la sexualité, bidouillées par des responsables en mode « boîte à questions » ou à travers des discussions informelles. Par contre, se dire que les questions de genre et sexualités sont un axe de la politique associative, qu'on peut se former sur le sujet, et même l'annoncer dans un projet pédagogique de camp, c'est autre chose.

MARGAUX AILLÈRES : Oui... c'est là que notre existence servait aussi à dire « regardez, c'est officiel, on peut en parler aux Éclés ». Notre existence et la communication qui a été faite autour avaient un rôle de plaidoyer interne. Les documents-cadres que nous avons commencé à produire à partir de 2018 ont aussi joué ce rôle-là en partie. Ce sont des outils de formation concrets, mais aussi des supports pédagogiques officiels de l'association, avec le logo des EEDF dessus ! Le but, c'est aussi de dire : en fait, les questions de genre et de sexualités sont des sujets légitimes aux Éclés. C'est une manière d'« autoriser » les gens à faire des choses officiellement sur ces sujets. Et encore, comme on le disait, aux Éclés, il y a une forme de

culture un peu autogestionnaire locale qui fait qu'il n'y a pas toujours besoin d'autorisation. Mais, sur ce sujet, les réactions peuvent être fortes, et dans les accueils collectifs de mineurs (ACM) de collectivités ou bien dans des associations frileuses politiquement, il doit être dur pour les équipes motivées de passer outre ce barrage officieux.

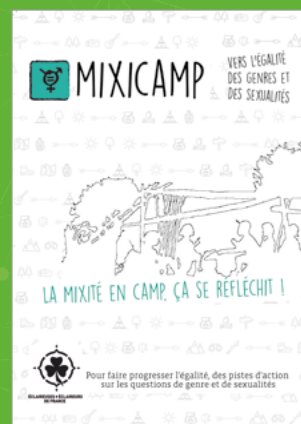
MAUD RÉVEILLÉ : Un autre facteur central selon moi, qui a permis que notre travail en réseau prenne et perdure, c'est notre capital associatif. C'est d'ailleurs, je pense, aussi une limite pour reproduire cette expérience! Par capital associatif, j'entends que nous, même si, en plus de notre travail national Genre et sexualités, on continuait à être respons' bénévoles dans notre groupe local ou à être formateur-trice-s BAFA, on avait aussi d'autres engagements à l'échelon régional ou national, donc on savait comment marchait l'association sur ces deux aspects concrets et institutionnels. On savait comment et où mobiliser nos différents savoirs et réseaux pour glisser à la fois un module de quatre heures sur « la sexualité dans notre pratique de stage » dans la formation de formateur-trices Sud-Ouest, présenter Mixicamp devant l'assemblée générale ou faire en sorte que l'apéro-respons' mensuel à Lyon soit thématisé sur le consentement.

**“Depuis un an,
notre énergie est
phagocytée par
la gestion des violences
sexistes et sexuelles”**

Livrets diffusés par les Éclaireuses et éclaireurs de France



Livret trans [\[en ligne\]](#).



Livret mixicamp [\[en ligne\]](#).

MARGAUX AILLÈRES : Tu as remarqué que depuis le début on parle au passé? Comme si c'était un temps finalement révolu? Cela dit, c'est aussi la réalité : depuis un an, nous sommes moins nombreux-ses dans le groupe Genre et sexualités, et notre énergie est phagocytée par la gestion des violences sexistes et sexuelles (VSS). Ce qui n'était pas un objet spécifique de travail à l'origine mais qui l'est devenu au fil du temps. Simplement parce que lors de nos formations et animations on se retrouvait plus de 50 % du temps à accueillir la parole de personnes qui avaient vécu des VSS dans leur famille ou dans l'association. Il a fallu structurer une politique et une organisation associative sur le sujet. Même si les principes politiques que l'association a adoptés en 2022 sur le sujet sont, je pense, assez audacieux et originaux dans leur approche, la réalité c'est aussi que maintenant on se retrouve très aux prises avec des aspects disciplinaires, et le caractère formel et rigide des procédures ne nous permet pas toujours de suivre un de nos principes les plus précieux, qui est de faire confiance aux personnes localement pour gérer plutôt que de faire à leur place.

MAUD RÉVEILLÉ : Oui, je crois que, huit ans après, nous sommes à une période de bascule. Nous, les anciennes du groupe Genre et sexualités, notre énergie est tournée vers la gestion des VSS, et on voit apparaître depuis un an des personnes qui ont envie d'être référentes en région de ces sujets plutôt sur l'approche éducative. Avant, ces personnes-là auraient rejoint le groupe national et agi depuis leurs régions : c'était comme ça qu'on recrutait et qu'on se renouvelait. Là, on a changé d'approche et mis en place une sorte de réunion de coordination tous les deux mois des personnes référentes en région. Ça correspond aussi au fait qu'au final relativement peu de personnes ont envie de s'impliquer « au niveau national » : ce qui fait sens, c'est principalement l'engagement local ou régional, et le coût d'entrée pour avoir ses repères à l'échelon national est élevé.

MARGAUX AILLÈRES : Finalement c'est maintenant qu'on formalise vraiment cette idée de réseau. Nous, dans le groupe national, on a beaucoup moins le temps de faire les temps de formation partout en France parce qu'on s'occupe de la gestion des VSS, mais le relais est pris sous une autre forme par des personnes en région. Ça fait un pincement au cœur, mais c'est finalement une mutation qui a du sens.

“

EXPÉRIENCE

Pratiques numériques de formation aux CEMEA **Un enjeu éthique pour l'animation, du niveau local au niveau européen**

MORGANE PEROCHE

Chargée de mission au pôle Europe International des CEMEA France

Morgane Peroche est chargée des questions numériques dans le cadre du projet ECHO des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA).

Par cette contribution, elle décrit la manière dont ces centres appréhendent le numérique à partir de valeurs (pédagogies actives) et de pratiques éthiques (logiciels libres) qui ont conduit l'association à penser l'animation avec le numérique.

Elle revient également sur le bouleversement qu'a représenté la période de la crise sanitaire, obligeant à adapter les pratiques de formation et à appréhender les enjeux au niveau européen.

”



uelles sont aujourd'hui les pratiques d'animation s'appuyant sur le numérique? Quels sont les défis que cela pose s'agissant notamment de la formation, des contenus pédagogiques, des outils, etc.? En réponse à ces questions, l'association nationale des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA France), qui se revendique de l'Éducation nouvelle, propose entre autres actions de l'accompagnement de publics, des ateliers de sensibilisation et diverses formations à destination des acteurs éducatifs (animateur·trice·s, éducateur·trice·s, enseignant·es, travailleur·euse·s sociales...). Ces formations¹ peuvent être de longue durée (CPJEPS, BPJEPS, DEJEPS...) ou de courte durée (BAFA, BAFD), ou encore concerner la formation continue...

2. Voir schéma p. 10-11.

Dans le cadre de leurs actions, les CEMEA n'ont pas pu échapper à la transition numérique qui s'opère dans de nombreux espaces de la société dans laquelle chaque personne évolue. Il a donc fallu penser des actions, en tenant compte du contexte dans lequel ces centres agissent, réadapter des actions déjà menées ou en concevoir de nouvelles, tant en matière de démarches d'animation que de contenus théoriques en lien avec le numérique.

Attachés aux méthodes d'éducation active, à la vie collective en temps de formation, les CEMEA ont pu à certains moments adapter leurs pratiques et, à d'autres moments, ils ont choisi de ne pas substituer le présentiel au format du « tout en ligne ».

Les centres questionnaient en effet depuis les années 2000 leur utilisation du numérique et, rapidement, le sujet des outils utilisés a été mis en avant dans les réflexions portées au sein du mouvement. En 2017, les CEMEA développent le pro-logiciel Zourit², qui permet au réseau des CEMEA (dans l'Hexagone et dans les Outre-mer) d'utiliser un outil commun, facilitant ainsi la communication, le partage de ressources et les échanges au sein du réseau.

Au-delà de l'outillage du réseau des CEMEA, l'ensemble de ses associations territoriales a dû adapter ses projets d'accompagnement des publics, la proposition d'ateliers et de formation autour des enjeux du numérique. Cet article illustre en partie la présence du numérique dans différents projets, pratiques d'animation et ressources portées par le réseau.

2. Zourit (qui signifie « pieuvre » en créole réunionnais) est un pro-logiciel libre qui propose des services numériques pour les associations, mais aussi les établissements scolaires (mails, cloud, visio, gestion comptable, etc.).

Les CEMEA et l'accompagnement des publics en région

Mise en place de projets de défense d'accès aux droits et de lutte contre l'illectronisme

Dans le cadre de l'accompagnement des publics au quotidien, les CEMEA en région défendent l'accès au numérique pour tous et toutes en luttant contre l'illectronisme et pour la défense du maintien d'accès à ses droits pour chaque individu.

Par exemple, le projet #Itinérances numériques³ mis en place en Bourgogne-Franche-Comté est un point itinérant de rencontre numérique pour tous les publics afin de favoriser l'accès aux droits de chacune, notamment dans la transition numérique (accompagnement et lutte contre l'illectronisme), de renforcer la présence dans tous les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) et dans les zones de revitalisation rurale (ZRR) et d'accompagner les publics les plus éloignés et fragiles.

Un autre projet intitulé « Clé d'accès à mes droits⁴ », développé par l'antenne nationale du mouvement en partenariat avec CozyCloud, le Secours populaire, le Samu social de Paris, la fondation AFNIC⁵ et Framasoft, permet à des personnes fragiles dans leur rapport ou leur accès au numérique de reconquérir leur autonomie et de poursuivre leur émancipation, tout en préservant leurs données personnelles, de manière à renforcer l'accès à leurs droits sociaux. La clé, en l'occurrence une clé USB entièrement sécurisée, contient des applications embarquées (sans stockage de données personnelles), afin de trouver son espace personnel simplifié quelle que soit la machine utilisée.

Enfin, la « Maison du libre⁶ », installée à Nantes par les CEMEA Pays de la Loire, constitue un espace de ressources, de réflexion et d'outillage autour du libre qui favorise l'inclusion de tous et de toutes. Face au nombre de demandes, ce projet a été initié en partenariat avec les associations Nâga⁷ et PING⁸ ainsi que le service politique de la ville de la métropole de Nantes.

3. Plus d'informations sur le projet #Itinérances Numériques, voir [\[en ligne\]](#).

4. Pour plus d'informations sur la clé d'accès, voir [\[en ligne\]](#).

5. Association française pour le nommage Internet en coopération.

6. Pour plus d'informations sur le collectif, voir [\[en ligne\]](#).

7. Cette association a pour but l'éducation populaire, la production et la diffusion de la culture numérique et du spectacle vivant à tous les publics notamment le public en difficulté d'insertion par des actions spécifiques. NAGA propose d'organiser ou de diffuser des expositions, médias, spectacles, manifestations, cours, stages, ateliers, en dedans et en dehors du spectacle vivant et de la culture numérique [\[en ligne\]](#).

8. Pingbase est une association qui propose des ateliers, des projets et des ressources sur le numérique et sa transformation [\[en ligne\]](#).

Adapter les pratiques de formation dans le contexte du Covid

Zourit, un outil développé en interne pour la formation professionnelle

9. Pro-logiciel Zourit.net
[\[en ligne\]](#).

Zourit⁹ représente l'adaptation des CEMEA au monde numérique, tout en conservant les principes et les engagements portés par le mouvement.

10. Principes des CEMEA
[\[en ligne\]](#).

Le pro-logiciel libre Zourit a été développé en interne pour permettre une utilisation en réseau des outils, en tenant compte de l'éthique, du respect des données personnelles et des valeurs d'émancipation portées par les CEMEA (voir « Principes des CEMEA¹⁰ ») dans un cadre légal (au regard du règlement général sur la protection des données [RGPD]).

11. Pour plus d'informations sur le pro-logiciel libre Zourit, voir [\[en ligne\]](#)

L'outil Zourit¹¹ permet ainsi de construire des projets communs, de faciliter les échanges et les travaux en réseau grâce :



Plaque de présentation de Zourit [\[en ligne\]](#)

- au logiciel de webmail Zimbra, qui permet aux stagiaires, coordinateur-trice-s de formation et salarié-e-s des CEMEA d'avoir un compte, avec un calendrier et des contacts partagés;
- à la plateforme de stockage et de collaboration en ligne Nextcloud;
- au Pad collaboratif (éditeur de texte en ligne), qui permet aux personnes de partager un document commun afin de travailler sur un même document (en instantané et hors-ligne);
- au logiciel Big Blue Button de visio-conférence, avec différentes fonctionnalités (prise de notes partagées, créations de « salons » permettant les petits groupes même en visio-conférence...).

L'ensemble de ces services sont des logiciels libres, ne collectant pas les données des utilisateur-trice-s à des fins marchandes ou d'hameçonnage (*fishing*).

Depuis 2020, les CEMEA ont aussi décidé d'ouvrir cet outil éthique et émancipateur à d'autres structures d'économie sociale et solidaire. Ils ont mis à disposition une offre de services très accessible, facilitant la collaboration et proposant une offre de formation pour une

transition vers un numérique « éthique » loin des géants du Web. Début 2024, ce sont plus de 200 structures qui utilisent cet outil au quotidien.

Penser des contenus de formation en ligne : la plateforme FOAD (formation ouverte à distance)

Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) est la formation dispensée par l'ensemble des associations territoriales des CEMEA. Si l'on s'en tient à cet exemple, lors de la période de la pandémie, certains contenus de formation ont été créés dans un format numérique *via* l'outil de la « formation ouverte à distance¹² », sur des séquences repérées telles que les réglementations d'accueil en accueils collectifs de mineurs (ACM), dans le cadre des stages BAFA. Ces séquences peuvent être mises à disposition des stagiaires en amont de la formation ou pendant des temps repérés de la formation (qui se tient en présentiel).

12. Plateforme FOAD : [\[en ligne\]](#).

Les CEMEA ont fait le choix de ne pas proposer de formation BAFA en ligne, ce qui irait à l'encontre des valeurs portées par le mouvement quant à l'importance de la vie collective et de ce qu'elle crée dans le parcours de formation des jeunes accueilli·e·s. En revanche, le développement de la médiathèque en ligne Yakamédia¹³ permet aux stagiaires, formateur·trice·s du réseau, d'avoir accès à une multitude de ressources dans le cadre des activités d'animation volontaire et professionnelle. Auparavant, les stagiaires BAFA¹⁴ disposaient d'un livret de formation au format papier, sous forme de classeur. Depuis la création de Yakamédia, ce livret de formation est disponible en ligne. Lors de chaque session BAFA/BAFD, les stagiaires reçoivent un identifiant d'accès à la plateforme Yakamédia et accèdent au livret de formation directement sur la plateforme *via* l'espace « PORTFOLIO » ; un espace numérique au sein même de la plateforme Yakamédia qui permet à l'équipe de formation de mettre en avant des ressources de la médiathèque en ligne abordées pendant le stage, sur lesquelles les stagiaires peuvent prendre appui pour la suite de leur parcours, ou tout simplement pour répondre aux besoins du groupe de stagiaires.

13. Médiathèque en ligne des CEMEA [\[en ligne\]](#).

14. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA).

Adaptation des pratiques d'animation dans un format numérique

Avant la pandémie, les préparations au départ de jeunes collégien·ne·s en mobilité scolaire dans le cadre du programme Erasmus+ avaient lieu en présentiel, parfois sur plusieurs jours. Aujourd'hui, elles peuvent se dérouler en ligne et rassembler des

élèves de différentes régions. Certain·e·s élèves sont seul·e·s derrière leur ordinateur, d'autres en équipe, en fonction du matériel technologique de l'établissement scolaire et des jeunes qui partent. Ainsi, pour les CEMEA, il a fallu élaborer des démarches de rencontres en ligne, avec des collégien·ne·s qui ne se connaissent pas forcément (grâce à l'outil Big Blue Button et ses « petits salons » qui correspondent à des petits groupes), des animations linguistiques à distance (jeu des couleurs derrière son écran).

Formation et sensibilisation à l'usage du numérique

Le dispositif « éducation aux écrans »

15. Plus d'informations sur le projet, voir [en ligne](#).

Le dispositif « Éducation aux écrans¹⁵ » des CEMEA de Normandie propose aux lycéen·ne·s et apprenti·e·s de la région des ateliers de sensibilisation aux enjeux et problématiques d'Internet, dont l'objectif est d'éduquer les publics jeunes aux usages raisonnés et critiques des écrans. Ce dispositif est développé depuis 2010 par les CEMEA dans les lycées et les centres de formation d'apprentis (CFA) de Normandie, à l'initiative de la région Normandie et en partenariat avec les autorités académiques, la direction territoriale de Canopé Normandie et la direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF).

Parcours ECRANS

En 2020, un diagnostic a été effectué dans certaines écoles élémentaires du 12^e arrondissement de Paris. Ce diagnostic a révélé le besoin d'associer les élèves et les familles à une réflexion sur la place des écrans dans la vie quotidienne. C'est dans ce cadre que les CEMEA Île-de-France conduisent depuis deux ans un projet de sensibilisation sur l'éducation aux médias et au numérique et la promotion de la santé à l'école (à l'origine porté par la Direction de la santé publique). La transition numérique est un facteur qui engage des profils de public différents, tant par leur âge que par leurs aptitudes à utiliser des outils numériques.

Dans le cadre de l'enseignement primaire, il a été envisagé de sensibiliser et d'accompagner les plus jeunes et leurs familles sur la question du numérique (temps de réflexion, pratiques, etc.).

Sensibilisation aux logiciels libres

Ces formations sont encadrées par les CEMEA France (association nationale) à destination du réseau et des associations d'éducation populaire sur les logiciels libres, éthiques, la protection des données et les droits d'auteur sur Internet (branche ECLAT¹⁶). Ces formations permettent d'appréhender les enjeux et les écueils possibles des usages numériques afin d'être en mesure de faire des choix d'équipements réfléchis et argumentés autour des logiciels libres et gratuits.

16. La branche professionnelle des métiers de l'éducation, de la culture, des loisirs et de l'animation agissant pour l'utilité sociale et environnementale au service des territoires [en ligne].

L'éducation à la citoyenneté numérique

Le projet ECHO Network et les réflexions sur les enjeux du numérique

Le projet ECHO Network (Ethical Common Human and Open Source Network) est un partenariat de coopération stratégique Erasmus+, coordonné par les CEMEA France, réunissant un consortium de 6 partenaires (Framasoft, CEMEA Belgique, Fédération italienne des CEMEA, Willi-Eichler-Akademie en Allemagne, Center for Peace Studies en Croatie et Solidar Foundation) dont l'objectif général est la promotion de la citoyenneté numérique¹⁷.

17. Selon la définition du Conseil de l'Europe : « La citoyenneté numérique se réfère à la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie. »

Le projet a démarré en janvier 2023 avec un séminaire de rencontre autour de « l'éthique du numérique » qui a réuni 55 participant-e-s du consortium européen (et leurs partenaires) à Saint-Ouen, en France. Des formateur-trice-s, encadrant-e-s, animateur-trice-s du consortium ont pu y expérimenter des démarches d'animation autour des enjeux du numérique¹⁸.

18. Ces démarches sont disponibles en suivant le lien suivant : [Action internationale CEMEA France].

Au cours de l'année 2023, différentes rencontres ont eu lieu, chacune axée sur une thématique précise au regard des enjeux de la citoyenneté numérique et des adaptations nécessaires des associations d'éducation populaire dans leurs actions et propositions¹⁹ :

1. Les jeunes, les réseaux sociaux et l'éducation politique (Berlin, Allemagne).
2. Les pratiques d'Éducation nouvelle pour sensibiliser aux outils « éthiques » du numérique (Bruxelles, Belgique).
3. Les enjeux de la formation en ligne et l'impact du numérique sur l'environnement (Rome, Italie).

19. L'ensemble des comptes rendus des visites d'étude du projet ECHO sont disponibles en suivant ce lien : [ECHO CEMEA France].

4. L'inclusion et l'accessibilité du numérique, focus sur la décentralisation d'Internet dans les mouvements antiguerre (Zagreb, Croatie).

Réflexions portées au sein du collectif ECHO Network sur la formation à distance

En septembre 2023, le collectif ECHO Network s'est retrouvé à Rome, en Italie. Le collectif a été accueilli par la Fédération italienne des CEMEA (FIT). Les participant·e·s ont interrogé les évolutions de la formation en ligne, les enjeux, mais aussi les avantages et les inconvénients du développement de ce format. Les formateur·trice·s européen·ne·s ont échangé au sujet de leurs expériences, en tant que formateur·trice·s mais aussi en tant que stagiaires.

20. Des ressources et un compte rendu de cette rencontre sont disponibles [en ligne](#) : Rome, Italie du 27 au 29 septembre 2023.

Les échanges²⁰ ont amené à valoriser le format « en ligne » comme moyen d'inclure certains publics qui peuvent être éloignés géographiquement des lieux de formation ou avoir des difficultés économiques à financer des déplacements en présentiel (qui ne seraient pas pris en charge) pour leur temps de formation.

À titre d'exemple, le partenaire croate « Center For Peace Studies », dans le cadre du projet ECHO, a identifié un nombre plus important de stagiaires *via* le format hybride (des temps en présentiel et en distanciel), que *via* le format présentiel, dans le cadre de formations autour des « études sur la paix » qui engagent les stagiaires durant plusieurs mois ; ces derniers estimant que le format hybride leur offrait davantage de flexibilité dans leur travail, une meilleure gestion de leur agenda et une mobilité en présentiel moins longue donc moins contraignante.

Dans le même temps, pour des organisations de formation qui défendent la formation comme un temps de rencontre, de découverte du milieu, de vie collective, le format « en ligne » empêche l'expression du corps, contraint les activités pratiques et les échanges informels.

Le collectif ECHO Network estime que les formats hybrides, avec des temps de formation pensés en ligne, permettent de faciliter la participation, la gestion et l'autonomie des participant·e·s, en alternance avec des temps en présentiel, notamment lors des temps de rencontre, d'évaluation ou de bilan. Sans la rencontre, la dynamique de groupe se construit en effet difficilement et empêche de percevoir les signes émotionnels des personnes derrière un écran. En construisant des

formations en format hybride, les formateur·trice·s peuvent tenter d'inclure le plus grand nombre de stagiaires, en alternant temps en présence et temps à distance.

En 2024, le consortium du projet ECHO Network travaille à la production de ressources pédagogiques à destination des travailleur·euse·s de jeunesse, d'outillage argumentaire à destination des représentant·e·s associatif·ve·s qui souhaiteraient permettre une transition numérique éthique de leur structure et élaborer un plaidoyer à destination des élu·e·s politiques pour valoriser l'usage de logiciels libres et d'outils respectueux des droits humains. Ces productions seront disponibles en novembre 2024 par le biais d'un site Internet.

Conclusion

Les CEMEA, association d'éducation populaire et mouvement d'Éducation nouvelle, défendent l'idée que les démarches d'animation proposées doivent être adaptées au public, au contexte dans lequel elles s'intègrent et aux réalités de la société en temps réel²¹. Ainsi, les CEMEA continuent d'expérimenter, d'interroger leurs pratiques au sujet du lien entre le numérique et leurs actions, en tenant compte de l'émancipation des personnes. Ils souhaitent que les méthodes, valeurs et principes de l'Éducation nouvelle soient appliqués à ces nouveaux outils numériques, notamment en garantissant que ces outils soient au service des individus et de leur émancipation, et non au service d'intérêts stratégiques de marché à l'échelle mondiale. De plus, les CEMEA seront confrontés à de nouveaux défis, notamment avec le développement de l'intelligence artificielle dans le monde éducatif qui questionne le rôle de l'éducateur·trice et de l'apprenant·e.

21. Voir le projet associatif [\[en ligne\]](#)

Adapter les pratiques d'animation face aux défis environnementaux

Entretien avec MUSTAPHA WAFRA

Association les Petits Débrouillards

Réalisé par EMMANUEL PORTE

Directeur adjoint de l'association les Petits Débrouillards, Mustapha Wafra a accompagné le développement de la structure depuis la fin des années 1980. Il revient sur son parcours en montrant combien les méthodes et postures d'animation ont évolué à la faveur de l'affirmation progressive des enjeux écologiques, de l'éducation à l'environnement et à l'adaptation au changement climatique.



EMMANUEL PORTE : Votre parcours personnel et professionnel au sein du mouvement des Petits Débrouillards vous a conduit à être un acteur et un observateur des évolutions des pratiques d'animation en matière d'environnement. Pourriez-vous nous expliquer quelle était la situation en 1988 lorsque vous êtes arrivé dans le mouvement ?

MUSTAPHA WAFRA : À l'époque, je faisais une thèse en physique et le mouvement était naissant. Il s'était créé deux années auparavant en référence à une expérience québécoise. On constatait un paradoxe. D'une part, les sciences intéressaient de moins en moins les jeunes et il existait peu d'actions culturelles autour de la science. Mais, d'autre part, les sciences devenaient de plus en plus importantes dans la culture générale du citoyen pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. Nous avons rapidement réalisé que les sciences ne passionnaient plus les jeunes, car les matières scientifiques avaient la réputation d'être difficiles, ennuyeuses, donc peu attractives, mais également parce que les activités scientifiques demandent un budget important pour être pratiquées.

Nous avons donc essayé de proposer des activités qui permettent de pratiquer les sciences en s'amusant et de le faire avec des moyens raisonnables, c'est-à-dire avec les objets du quotidien et très peu coûteux. Le projet a commencé au Québec par des expériences publiées dans un journal et à reproduire soi-même, puis s'est développé dans des publications dédiées et des animations en temps de loisir.

E. P. : Qu'est-ce qui vous a plu en tant que doctorant ?

M. W. : Ça me plaisait beaucoup et j'ai appris beaucoup de choses. Lorsque j'ai commencé à faire de l'animation j'ai été vraiment surpris parce que je voyais comment les jeunes se prenaient au jeu, se passionnaient pour les activités et les expériences qu'on leur proposait, se posaient plein de questions, cherchaient à comprendre par eux-mêmes, discutaient en petits groupes de ce qu'ils faisaient, observaient... Cette dynamique enthousiaste nous a convaincus que le meilleur moyen d'intéresser les jeunes aux sciences est de développer des activités de culture scientifique par la pratique, le « faire ». Faire vivre aux jeunes la démarche par l'expérimentation, la manipulation, le jeu, et les mettre en situation de recherche. On voyait la flamme dans leur regard, le plaisir, la curiosité s'aiguïser... et ils comprenaient des choses très compliquées que moi-même, en tant que jeune scientifique, j'avais du mal à maîtriser.

Pour autant, nous avons compris que nous devons systématiser un peu plus nos pratiques. La science est avant tout une manière de poser des questions, d'interroger le monde. Mais c'est aussi une manière d'explorer, d'enquêter. Et, enfin, c'est une manière de produire des réponses, des connaissances. On a donc essayé de développer les curiosités pour susciter l'implication des jeunes, en partant de choses simples, quotidiennes, qui les concernent et les intéressent. Cela peut être l'eau, l'énergie, l'alimentation, la chimie, la biologie, les maths, l'environnement..., et on essaie de voir ce que la science peut apporter pour tenter de mieux

comprendre cela. On essaie vraiment de travailler le lien entre la science comme un ensemble de pratiques, méthodes, démarches intellectuelles (vérifier l'information, partir des connaissances existantes, développer l'esprit critique, etc.) et la vie de tous les jours.

E. P. : Les questions d'environnement se sont-elles imposées d'emblée comme un secteur ?

M. W. : Pas du tout. Au départ, un club Petits Débrouillards proposait deux types d'activités : des activités ponctuelles d'une ou deux heures et des ateliers hebdomadaires sur 10 à 20 séances. Nous n'imposions pas de thèmes dans les ateliers parce que nous commençons par une dizaine d'expériences pratiques pour faire découvrir les sciences, la démarche scientifique, la physique, l'astronomie, la biologie, etc. Et, à partir des expériences qui intéressent le plus les jeunes, des questions qu'ils se posent, on développe les thèmes et activités avec eux. S'ils choisissent de construire une fontaine, on travaille autour de l'eau ; s'ils choisissent de faire une fusée, on travaille autour de l'espace et des combustibles, etc. L'environnement n'était donc pas un secteur particulier mais faisait partie des thèmes que l'on pouvait aborder au même titre que les autres thèmes, avec la même approche.

En revanche, c'est devenu progressivement une thématique réclamée par des partenaires, notamment les enseignants qui souhaitaient creuser les questions d'environnement. Mais il s'est toujours agi de l'environnement

au sens large, car on faisait de la physique, de la chimie, de la biologie, etc. Notre approche n'était pas celle des naturalistes quand ils observent les plantes ou les oiseaux par exemple. Cependant, nous avons travaillé avec des partenaires plus naturalistes comme les Graines. Là on combinait leur approche sensible des questions de nature et notre approche scientifique globale.

E. P. : Qu'est-ce que l'affirmation de cette thématique environnementale et ces nouveaux partenariats ont changé sur les pratiques ou les outils des animateurs ?

M. W. : Tout d'abord, nous avons beaucoup appris des démarches et approches utilisées dans les autres structures, notamment dans le domaine de l'observation de la nature, des plantes ou des oiseaux. Mais nous avons toujours essayé d'y intégrer immédiatement les questions physico-chimiques et la complexité dans son ensemble. Par exemple, lorsque nous avons conçu la mallette « 1 degré de plus » sur le changement climatique¹ à la fin des années 1990, nous avions bien conscience qu'il y avait déjà pas mal de structures qui traitaient bien ces questions. Nous avons donc voulu y apporter une contribution qui permette de relier les problèmes en mettant plus en avant la démarche scientifique comme outil d'investigation et d'exploration. On est donc passé de l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable pour traiter les éléments dans leur ensemble et traiter les dimensions économiques et sociales.

1. Présentation de la mallette pédagogique par les Petits débrouillards Grand Ouest.

Le projet de la mallette est donc arrivé au moment de la publication des premiers rapports du GIEC² à l'époque et nous avons travaillé avec le WWF³ et l'ADEME⁴ pour comprendre ce qu'est le climat dans son ensemble. Cela nous a permis de réfléchir à ce qu'est le changement climatique naturel *versus* le changement climatique imputable à l'activité humaine depuis l'ère industrielle. On a donc décidé de produire une mallette, en 3 000 exemplaires, qui est sortie en 2000.

E. P. : Est-ce que vous pourriez nous décrire cette mallette ?

M. W. : Dans cette mallette, il y a une trentaine d'activités autour du climat. Certaines permettent de comprendre l'histoire du climat. L'idée est d'expliquer que le climat a toujours changé mais de manière lente, ce qui a donné la possibilité à la biodiversité de s'adapter, contrairement à la situation contemporaine. Depuis l'ère industrielle, la concentration de gaz à effet de serre a augmenté de manière spectaculaire, les organismes vivants n'arrivent pas à s'adapter. La mallette autorise donc à faire des expériences, de manière ludique, et à travailler autour de ces questions. Elle contient également un livret pour les animateurs qui explique les démarches pédagogiques et la manière de mener les activités. Il y a trois parcours organisés autour d'un contenu à maîtriser, mais également une série de conseils pédagogiques favorisant l'implication des enfants.



E. P. : Cette mallette était une nouveauté pour les animateurs ?

M. W. : Oui, ça a été très important parce qu'avant la mallette on avait des livres, notamment l'encyclopédie des Petits Débrouillards, constituée de fiches pratiques qu'on essayait de décliner dans des mises en scène ludiques expliquées aux animateurs. Mais la mallette a permis, outre de rendre disponible du matériel et du contenu, de changer la manière de construire les parcours pédagogiques. On l'a faite avec des chercheurs qui ont validé les contenus. On a testé les contenus avec des publics pour valider les choses. Et, par la suite, on a organisé cela autour de trois parcours : un parcours sur l'air/l'atmosphère, un parcours sur le climat et un parcours sur le changement climatique et ses conséquences avec des perspectives d'action. Des formations pour les animateurs et les enseignants étaient également proposées pour faciliter la prise en main et la mise en place des activités.

2. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat.

3. World Wide Fund for Nature ou Fonds mondial pour la nature.

4. Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie.

E. P. : Mais tout cela a supposé pas mal de changements, d'adaptations de la part des professionnels ?

M. W. : À chaque fois que nous créons un outil ou que nous développons un nouveau programme, nous sommes obligés d'adapter la formation parce qu'il y a un degré de complexité nouveau à intégrer et des contenus qui ne sont plus forcément adaptés. La démarche pédagogique suppose des prérequis sur lesquels nous travaillons en amont. En termes de mise en œuvre, c'est plus compliqué parce qu'il faut du temps pour s'approprier les démarches et les contenus, notamment pour une partie des acteurs de terrain, les vacataires et les bénévoles. De ce fait, il a fallu adapter le taux d'encadrement nécessaire et aménager la formation et l'accompagnement pour que cela puisse fonctionner. Ce qui nous a aidés est qu'une partie des salariés du réseau ont pu s'y investir. Mais ce qui a aidé également, c'est qu'une partie des personnes intéressées, passionnées par le thème, se sont investies pleinement et n'ont pas compté leur temps pour faire en sorte que le projet aboutisse. Mais ce problème de disponibilité en temps, c'est vraiment un problème récurrent dans nos activités. Pour les enseignants qui ont participé à ce programme, nous avons conçu et mis en place des formations spécifiques dans le cadre de leur formation continue.

E. P. : La mise en place de cette mallette a eu lieu en 2000, et ensuite ?

M. W. : Justement, après se sont déroulées les Assises nationales de l'éducation à l'environnement à Lille, organisées par les acteurs de

l'éducation à l'environnement en France. C'est un événement important car cela a permis d'opérer une bascule de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable. Il y avait près de 1000 participants issus des différents mouvements et associations qui agissaient dans le monde de l'éducation à l'environnement, avec une véritable volonté d'aller vers un traitement plus complexe des questions d'environnement intégrant les problématiques plus larges (le social, l'économique, l'humain, la solidarité, etc.), telles que je les évoquais tout à l'heure à propos de la mallette. Et c'est à partir de là que nous avons commencé à multiplier les supports pédagogiques et les approches complexes.

E. P. : Est-ce qu'on pourrait prendre un exemple ?

M. W. : Oui, bien sûr. Nous avons produit un outil, une modulothèque qui s'appelle « En tête-à-tête avec la Terre », sur le thème du développement durable, en coopération avec Universcience. Nous étions en 2007 et l'idée était de donner à voir quelques problématiques et enjeux environnementaux de l'époque. C'est une exposition interactive composée de 16 modules posés sur une table. Chaque activité est une expérience/un jeu/une manipulation à faire en groupe sur le climat, la pollution, l'agriculture, l'énergie, etc. L'exposition pouvait être aménagée dans un espace de 80 m². Nous en avons réalisé cinq exemplaires qui ont tourné dans toute la France, avec un exemplaire traduit en arabe pour l'Algérie et la Tunisie. C'était un beau projet qui permettait à

la fois d'avoir une approche assez intéressante du développement durable à l'époque et de former des animateurs aux thématiques sur lesquelles ils accompagnaient les jeunes. En plus, ce sont des outils itinérants.

E. P. : Qu'est-ce que cela a apporté en termes de formation des animateurs ?

M. W. : Ça nous a permis de les former sur le contenu de l'exposition mais également sur la manière de faire vivre une exposition de ce type : comment on l'installe, comment on la reproduit, comment on l'anime. Mais aussi, par exemple, comment l'entretenir. En plus de l'exposition à visiter, il y avait aussi des manières d'accompagner le public, notamment avec des jeux autour. Cela suppose des adaptations à chaque nouveau lieu. Lorsqu'on arrive sur un site, on ne dispose pas forcément des 80 m², il faut souvent aménager l'exposition sur deux espaces différents. Par ailleurs, il y a d'autres éléments intéressants lorsqu'on développe ce type de format. L'exposition dure 1h30 mais parfois des personnes ou des groupes viennent dans le lieu où l'exposition est installée pour la demi-journée voire la journée. Il faut donc adapter le travail d'animation à cette durée dans laquelle l'exposition n'est qu'un élément. Bien souvent, nous utilisons alors l'exposition et les modules comme une entrée en matière, une découverte des différentes thématiques ou domaines en lien avec le développement durable, et ensuite nous organisons des ateliers d'approfondissement à côté ou après. Nous avons ainsi développé quatre ou cinq thématiques complémentaires à l'exposition à proposer

aux partenaires et aux publics. Par exemple, au module sur l'agriculture en général, on pouvait adjoindre un atelier sur la pêche durable. D'une certaine manière, à partir de l'exposition, on a créé pas mal de contenus qu'on a pu utiliser dans d'autres cadres également. Et puis, ce qui a été important c'est que, grâce à l'itinérance, on a pu diffuser l'exposition et ses contenus, notamment dans le monde rural ou périurbain.

E. P. : Est-ce que tout cela vous a amené à modifier votre rapport à la recherche ?

M. W. : Chez les Petits Débrouillards, nous avons toujours été connectés au monde de la recherche. Mais on a aussi progressivement beaucoup plus travaillé sur la perception des sciences par les publics et sur le rôle des citoyens dans la coconstruction et la mise en œuvre de projets ou programmes de recherche, notamment avec Dominique Pestre. Nous avons essayé également de faire comprendre à nos animateurs les différences qu'il pouvait y avoir entre la démarche de recherche, la recherche comme secteur d'activité ou les controverses autour de la science par exemple. C'est important parce que c'est une adaptation du regard des animateurs et des professionnels sur la source scientifique que nous mobilisons. Nous avons été amenés à travailler de manière plus critique notre rapport à la science. Nous avons développé des séminaires d'étude de controverses qui consistent à prendre un sujet en lien avec l'actualité comme les OGM, les changements climatiques, l'alimentation ou les pesticides afin d'étudier et de mieux comprendre ces controverses, leurs

origines, pour déconstruire collégialement l'ensemble des points de vue et apprendre à débattre, en prenant en compte la complexité de ces sujets.

E. P. : Qu'est-ce que cela suppose pour un animateur ?

M. W. : Ça suppose déjà que l'animateur arrive à comprendre le problème, la diversité des points de vue, opinions et prises de position, pour être capable d'organiser le débat, de prendre en compte les perceptions des participants, les postures des experts et des parties prenantes, l'origine des accords et des désaccords. Souvent on découvre ensuite que des personnes sont d'accord (pour ou contre) mais pas pour les mêmes raisons. Donc il y a un gros travail à faire de cartographie du problème et de toutes les parties prenantes. Par ailleurs, quand on travaille avec des publics jeunes, notamment des lycéens, on va essayer de les amener à s'appropriier tout le contexte. On fait des animations sur le sujet avec des activités ludiques à partir de cartographies des perceptions. Ultérieurement, on organise des rencontres avec des chercheurs ou des experts de différentes tendances pour qu'ils donnent leur point de vue. Les jeunes les questionnent, puis ils débattent entre eux pour tenter d'élaborer une position collective. Pour l'animateur, cela demande une grosse formation en termes d'animation de débat, d'écoute, d'identification

des arguments, de connaissance des sources principales..., donc il y a beaucoup d'éléments à maîtriser en amont.

E. P. : Et c'est quelque chose que vous pratiquez encore ?

M. W. : Oui, tout à fait. Nous développons un certain nombre de programmes dans ce sens, notamment avec l'IFREMER⁵ (Mon lopin de mer⁶, Débattre sans se battre⁷), sur des questions liées à l'Océan, la pêche durable... Un autre programme produit des simulations des négociations internationales sur la biodiversité avec l'association Landestini et l'OFB⁸; nous proposons également des programmes avec la CNDP⁹.

Mais d'autres évolutions ont eu lieu en parallèle. Jusqu'en 2010, nous étions dans la logique de faire de l'animation pour que les jeunes comprennent les enjeux, la démarche scientifique ou le sens des controverses. Mais l'idée était qu'ils comprennent et qu'ils s'approprient ces enjeux. Depuis 2010, nous allons un peu plus loin. Nous considérons que la compréhension n'est pas suffisante et qu'il nous faut également pousser à l'action. C'est-à-dire donner les envies d'agir et les moyens d'agir. D'une certaine manière, l'enjeu n'est plus seulement l'éducation au développement durable mais de favoriser l'action face aux défis environnementaux tels que le changement climatique. Cela a produit des discussions et des débats dans le réseau pour

5. Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer.

6. Site Mon lopin de mer [\[en ligne\]](#).

7. Site Débattre sans se battre [\[en ligne\]](#).

8. Office français de la biodiversité.

9. Commission nationale du débat public.

renforcer nos pratiques sur les moyens d'agir afin de relever ces défis.

E. P. : Comment cela se matérialise-t-il ?

M. W. : Nous avons effectué un important travail avec le CRID¹⁰ dans le cadre d'un projet européen sur les ressources naturelles qui s'appelle « Une seule planète ». Dans ce projet, il y avait une dimension plaidoyer, une dimension enquête, mais aussi une dimension éducative dans laquelle nous nous sommes investis. Pour cela, nous avons fait une grosse exposition sur la question des ressources naturelles. Nous avons réalisé un jeu de rôle sur la pêche durable, un autre sur l'exploitation des forêts..., le tout sur 300 m². Et lorsque nous avons réalisé ce projet, nous avons été obligés de traiter ensemble la dimension « comprendre » et la dimension « agir ». Quand on travaille sur les ressources minières, pour comprendre, on est confronté aussi aux conditions de travail dans les mines, à la question du travail des enfants et à la nécessité d'agir dans ce domaine, par exemple. Nous avons donc fait le lien avec de nouveaux partenaires qui viennent moins du monde éducatif que de la solidarité internationale ou du monde des ONG, et nous avons travaillé sur les méthodes pour intégrer ces préoccupations dans nos approches éducatives.

E. P. : N'est-ce pas trop difficile de travailler avec d'autres acteurs, d'autres mondes ?

M. W. : Non, c'est très enrichissant et c'est possible, car nous avons développé dans les années précédentes,

y compris parmi nos animateurs et professionnels, une culture scientifique poreuse aux questions de société, qui rend les coopérations possibles. Désormais, il nous est, à tous, naturel d'intégrer l'humain dans son ensemble, les questions sociales à toute démarche pédagogique. Nous regroupons à présent l'ensemble de nos actions autour d'une campagne éducative que nous portons au sein du réseau à travers un thème d'importance prioritaire. On dit « faire pour comprendre » et « s'engager pour agir ». Depuis quelques années, on parle d'« éducation aux transitions » (numérique, écologique, sociale). Sur l'écologie, on poursuit les projets du type de ceux que j'ai évoqués. S'agissant du numérique, on travaille les questions de culture numérique (de la programmation aux usages). Du point de vue social, on poursuit les réflexions autour du vivre ensemble (diversité culturelle, stéréotype, genre, racisme). Désormais, toutes nos actions intègrent ces trois axes que ce soient des expositions, des ateliers ou autres.

E. P. : D'accord. Mais comment cela se matérialise-t-il en termes d'activité ?

M. W. : Prenons l'exemple des COP¹¹. À Paris, lors de la COP, nous nous sommes dit qu'il serait bien que les jeunes participent aux négociations pour le climat. Dans ce but, on a élaboré un projet européen qui regroupait cinq pays avec une dizaine de jeunes par pays. Pendant deux ans, on a fait travailler ces 50 jeunes sur des propositions. Ils se sont rencontrés tous les six mois grâce à un programme

10. Centre de recherche et d'information pour le développement.

11. Conférence des parties.

Erasmus et en 2021 ils ont participé à la COP 21, organisé des événements pour le public, rencontré et discuté avec des officiels. Ils ont remis leurs propositions à François Hollande au Bourget. Dans tout ce processus, les animateurs des différents pays les accompagnaient. Mais les jeunes eux-mêmes se sont retrouvés à faire de la sensibilisation auprès d'autres jeunes. En même temps qu'ils apprenaient à déplier les sujets avec leurs animateurs, ils devenaient acteurs de cette question politique majeure. Un projet similaire a été conduit avec l'OFAJ¹² en mobilisant des jeunes de France, d'Allemagne et du Maroc; cent jeunes se sont rencontrés pendant quatre jours à Hambourg pour échanger sur les questions climatiques en partant de la situation dans les trois pays et ont travaillé à élaborer des propositions et des actions. Voilà le type d'initiative qui nous permet d'articuler les différentes postures d'animation évoquées précédemment. Nous sommes désormais souvent mobilisés par la CNDP pour animer des débats à l'occasion de concertations, par exemple pour l'aménagement des côtes maritimes d'Occitanie en vue de l'installation des éoliennes en mer ou à propos de l'EPR¹³ de Flamanville.

E. P. : Peut-on considérer que l'évolution des pratiques d'animation a modifié le profil sociologique des animateurs ?

M. W. : Ce qui compte avant tout, c'est la motivation, l'intérêt et l'engagement pour l'objet social que nous défendons. L'évolution des pratiques, des engagements et des actions du réseau favorise

la diversification des profils. Cela constitue une énorme richesse, augmente le potentiel d'innovation, mais c'est aussi un challenge en matière d'accompagnement et de coordination. Le réseau, par le biais de ses actions de formation continue, les congrès, les séminaires, les débats, etc., qu'il organise, accompagne ses membres (bénévoles, salariés, animateurs...) dans l'appropriation des enjeux et crée les espaces et les dynamiques pour favoriser la participation de toutes et tous aux projets et programmes qu'ils souhaitent mener.

Chacune entité régionale des Petits Débrouillards organise son propre accompagnement pour répondre aux besoins de ses membres et mener à bien ses actions et programmes. À l'échelle du réseau national, on organise une dizaine de formations en interne pour accompagner ces évolutions – ce que nous faisons moins auparavant. Cela peut concerner l'animation de débats, l'animation des controverses, les usages du numérique, les questions de genre, etc. On a pratiquement 150 personnes par an qui tentent de s'approprier les nouveaux enjeux et de faire évoluer les pratiques. Ça n'est pas toujours facile, mais c'est un beau défi. Tout le monde apprend en faisant, en appui sur le monde académique, mais aussi en lien avec les évolutions de la société. Certains sont plus à l'aise et plus enclins au débat sur les controverses scientifiques quand d'autres sont plus attachés au ludique et à la pratique collective, mais nous pensons que tout est nécessaire.

12. Office franco-allemand pour la jeunesse.

13. European Pressurized Reactor ou Réacteur pressurisé européen.

Bibliographie

- Augustin J.-P., Ion J., Besse L., Richez J.-C., 2017, *Loisirs des jeunes. 120 ans d'activités éducatives et sportives*, Paris, La documentation française.
- Bacqué M.-H., Biewener C., 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte.
- Besse L., Chateigner F., Ihaddadene F., 2016, « L'éducation populaire », *Savoirs*, n° 42, p. 11-49.
- Bock C., 2022, *La formation d'animateur professionnel : émergence et structuration d'un marché entre acteurs privés et publics*, Thèse de doctorat, CY Cergy Paris Université.
- Bordes V., Vulbeau A., 2004, *L'alternative jeunesse*, Paris, Éditions de l'atelier.
- Camus J., 2008, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, n° 48, p. 32-44.
- Camus J., Lebon F. (dir.), 2015, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation française.
- David R., Besse-Patin B., 2014, « Pour une critique radicale des impensés de l'animation » (<https://hal.science/hal-01059362>)
- Fuchs F., 2020, *Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public (1944-1960)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Lassus M., 2017, *Jeunesse et Sports. L'invention d'un ministère (1928-1948)*, Paris, INSEP.
- Lebon F., 2007, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, n° 4, vol. 37, p. 709-720.
- Lebon F., 2018, « Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire », *Informations sociales*, n° 196-197, p. 93-100.
- Lebon F., 2020, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social éditions.
- Lescure E. de, Porte E., 2017, « Politiser l'éducation populaire, un "réenchantement" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.
- Porte E., Besse L., Lescure E. de (coord.), 2021, *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*, Paris, INJEP Notes & rapports.
- Poujol G. (dir.), 2000, *Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix*, Paris, L'Harmattan.
- Vennin L., 2022, *Administrer l'émancipation. Socio-histoire de l'éducation populaire en France (1944-1985)*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

Répertoire des sigles

ARS	Agence régionale de santé	FEJ	Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
ACM	Accueil collectif de mineur-e-s	FOAD	Formation ouverte à distance
ADEME	Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie	GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
AFNIC	Association française pour le nommage Internet en coopération	HCE	Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes
ATE	Aire terrestre éducative	IFREMER	Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-trice	NOS	Net Promoter Score
BAFD	Brevet d'aptitude aux fonctions de direction	OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse.
CEMEA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active	OFB	Office français de la biodiversité
CFA	Centre de formation d'apprentis	QPV	Quartier prioritaire de la politique de la ville
CNDP	Commission nationale du débat public	RGPD	Règlement général sur la protection des données
COP	Conférence des parties	SNU	Service national universel
CRID	Centre de recherche et d'information pour le développement	UFCV	Union française des centres de vacances
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt	VSS	Violences sexistes et sexuelles
ECLAT	Éducation, de la culture, des loisirs et de l'animation pour l'utilité sociale et environnementale au service des territoires (branche métiers de)	WWF	World Wide Fund for Nature ou Fonds mondial pour la nature
EPR	European Pressurized Reactor ou Réacteur pressurisé européen	ZRR	Zone de revitalisation rurale

Ouvrages parus dans la collection

- 01** – Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes
Gérard Marquié (coord.), 2005
- 02** – La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe
Valérie Becquet (dir.), 2005
- 03** – Animation et développement social. Des professionnels en recherche de nouvelles compétences
Annette Obin-Coulon (dir.), 2005
- 04** – Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006
- 05** – Espaces populaires de création culturelle. Enjeux d'une recherche-action situationnelle
Hugues Bazin, 2006
- 06** – Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination
Véronique Laforets, 2006
- 07** – Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux
Bernard Bier (coord.), 2006
- 08** – Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse
Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2006
- 09** – Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 2006
Nathalie Boucher-Petrovic (coord.), 2007
- 10** – Accueillir les jeunes en milieu rural. Pour des territoires solidaires
Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007
- 11** – Prévenir les ruptures adolescents-institutions
Réflexion sur la recherche-action
Joëlle Bordet (dir.), 2007
- 12** – Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif
Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV) (coord.), 2007
- 13** – L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau
Florence Ovaere (dir.), 2007
- 14** – S'informer pour s'orienter. Pratiques et parcours de jeunes
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy (Vérès Consultants), 2007
- 15** – Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté
Jean-Marie Bataille (dir.), 2007
- 16** – Éducation et citoyenneté
Bernard Bier et Joce Le Breton (coord.), 2007
- 17** – Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelon
Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2007
- 18** – Le sujet écrivain son histoire. Histoire de vie et écriture en atelier
Alex Lainé et Marijo Coulon (coord.), 2008
- 19** – Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008
- 20** – Territoires ruraux et enjeux éducatifs. La plus-value associative
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008
- 21** – Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux
Stéphanie Rubi, 2009
- 22** – Jeunes, racisme et construction identitaire
Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009

Ouvrages parus dans la collection

- 23** – Construire une démarche d'évaluation partagée. Une expérimentation dans le Pas-de-Calais.
Démarche coopérative du réseau DEMEVA
Mathieu Dujardin (coord.), 2009
- 24-25** – Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?
Bernard Bier et Clélia Fournier (coord.), 2009
- 26** – Sortir du face-à-face école-familles
AFEV, ANLCI, Fnepe, INJEP, 2009
- 27** – La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience
Véronique Laforets (coord.), 2010
- 28** – Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?
Stéphanie Rizet, 2010
- 29** – Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux
Bruno Jarry (coord.), 2010
- 30** – Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados
Natacha Blanc (coord.), 2010
- 31** – Agir pour les enfants, agir pour les parents. L'expérience des Écoles des parents et des éducateurs
Bernard Bier, Cécile Ensellem, 2011
- 32** – Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest
Chafik Hbila, 2011
- 33** – L'accompagnement des jeunes ayant moins d'opportunités. L'exemple du programme Envie d'agir
Brice Lesaunier, Laurence Gavarini (dir), avec la collaboration de Caroline Le Roy, 2011
- 34** – L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?
Valérie Becquet (dir), 2011
- 35** – Jeunes et médias : au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes
Mikaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernette (ANACEJ) (coord.), 2012
- 36** – L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse
Cécile Delesalle et Gérard Marquié (dir), 2012
- 37** – Faciliter la transition vers l'emploi des jeunes : stratégies locales d'accompagnement
Angélica Trindade-Chadeau (dir), 2012
- 38** – Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales
Chantal Dahan (dir), 2013
- 39** – La jeunesse dans la coopération euro-méditerranéenne : un levier pour la démocratie ?
Claire Versini (coord.), 2013
- 40** – Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre : agir contre les LGBT-phobies
Cécile Chartrain (dir), 2013
- 41** – L'entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous
Isabelle Bapteste et Angélica Trindade-Chadeau (dir), 2014
- 42** – Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté
Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié (dir), 2014
- 43** – Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs
Yaëlle Amsellem-Mainguy, Éric Le Grand (dir), 2014
- 44** – Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes
Francine Labadie, Clotilde Talieu, 2015
- 45** – Emplois d'avenir : regards croisés d'acteurs. Enquête auprès des jeunes, des professionnels des missions locales et de leurs partenaires
Institut Bertrand Schwartz, 2015
- 46** – De l'international au local : les enjeux du volontariat de solidarité
Céline Leroux (coord.), France Volontaires, 2015

Ouvrages parus dans la collection

- 47** – Pratiques écologiques et éducation populaire
Lionel Larqué et Emmanuel Porte (coord.), 2016
- 48** – Médiation numérique : mutations des pratiques, transformation des métiers
Emmanuel Porte (coord.), 2017
- 49** – Regards sur la mobilité internationale des jeunes d'outre-mer
Céline Leroux, Florence Ihaddadene (coord.), 2017
- 50** – Partager l'emploi associatif, les groupements d'employeurs non marchands
Katia Torres, Angélica Trindade-Chadeau (coord.), 2018
- 51-52** – Recherche-action et écriture réflexive : la pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale
Hugues Bazin (coord.), 2018
- 53** – L'association : un espace d'innovation démocratique ? Expériences et pratiques de gouvernance, de participation et d'accompagnement
Maité Juan, Mathilde Renault-Tinacci (coord.), 2019
- 54** – Politiques intégrées de jeunesse : une action publique renouvelée ?
Florence Abadie (coord.), 2020
- 55** – Construire la recherche avec la société civile : les enjeux de la démarche d'intermédiation, 2020
- 56** – L'engagement dans les quartiers populaires. Formes et modalités des initiatives des jeunes
Sophia Arouche, Laurent Lardeux, Jonathan Stebig, Clemens Zobel (coord.), 2020
- 57** – L'accompagnement à la participation, 2021
- 58** – L'alimentation à la croisée des champs de l'action publique et de la vie associative
- 59** – Des liens et des lieux : l'« aller-vers » en pratiques
- 60** – Les associations au défi des données numériques
- 61** – Les méthodes d'éducation populaire : outils d'animation ou leviers d'émancipation ?

Tous les ouvrages de la collection sont consultables et téléchargeables en ligne sur injep.fr (<https://injep.fr/collection/les-cahiers-de-l-action/>) et accessibles sur la plateforme Cairn depuis le numéro 27 (<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action.htm>)

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale rattaché à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, est un observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

Observatoire producteur de connaissances, l'INJEP est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation.
Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques

Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, collecte, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme

d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

L'INJEP, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

Téléphone : 0170 989 400

Site : injep.fr

Retrouver les autres publications et collections de l'INJEP sur injep.fr

INJEP Analyses & synthèses



IAS propose à travers un format court, un style accessible et des encadrés didactiques, de diffuser de manière large les principaux résultats de travaux (études, expérimentations, statistiques) réalisés par, pour ou avec l'INJEP. Alternant les sous-collections « statistique publique », « études et recherches » et « expérimentations », une douzaine de numéros est prévue chaque année.

INJEP Notes & rapports



Cette collection propose des notes, rapports et revues de littérature dans un format détaillé et complet. Elle est en particulier le support de publication des rapports d'études et de recherche portés par l'INJEP.

Revue Agora débats/jeunesses



Principale revue de recherche consacrée à la jeunesse en France, *Agora débats/jeunesses* approfondit la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec

les autres générations et l'analyse des politiques publiques qui leur sont consacrées. Animée par un comité de rédaction pluridisciplinaire et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue réalise chaque année trois numéros qui sont édités aux Presses de Sciences Po.

Fiches repères



En deux pages, ces fiches apportent des données de cadrage et font l'état des lieux sur un sujet à travers la synthèse de travaux et/ou données existants.

Elles s'adressent à un public large et valorisent la capacité de l'INJEP à rassembler, décrypter, synthétiser des travaux et données extérieures sur les champs de sa compétence.

Les chiffres clés



Les chiffres clés proposent une sélection d'indicateurs récents et de référence restitués sous forme d'infographies visant à faciliter la compréhension et l'appropriation par le grand public. Cette collection comprend les chiffres clés de la jeunesse, les chiffres clés de la vie associative et ceux du sport.

Cahiers de l'action

n° 62 juillet 2024

En partant de problèmes ancrés dans l'action, la collection des Cahiers de l'action se propose d'offrir des ressources sur des champs thématiques variés : écologie, culture, jeunes, sciences, mobilités, éducation, etc. Cherchant à se nourrir des démarches d'éducation populaire et de recherche participative, cette publication fait le pari de la construction d'une expertise partagée à la croisée des mondes de la recherche, du champ associatif et de l'action publique.

Environnement, genre, numérique : questions de pratiques en animation

L'affirmation, au milieu du XIX^e siècle, des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire s'est accompagnée d'une spécialisation progressive des intervenants de jeunesse. À partir de la première moitié du XX^e siècle, la structuration croissante des secteurs des loisirs, des sports et de l'intervention sociale a favorisé l'émergence des fonctions et des métiers d'éducateur, d'animateur ou d'éducateur spécialisé. Petit à petit, ces expériences se sont densifiées, diversifiées et ont engendré toute une série de formations et de certifications dessinant un paysage constitué d'une animation volontaire et d'une animation professionnelle.

Aujourd'hui, dans un contexte où les travaux récents d'un comité de la « filière animation » ont permis une réflexion sur les difficultés et l'avenir de ce secteur professionnel, il a semblé intéressant et complémentaire de donner la parole à des animateurs et à des animatrices, à des responsables d'association ou de réseaux, afin qu'ils puissent revenir sur l'évolution des pratiques d'animation au regard des enjeux sociétaux contemporains.

Ce numéro des Cahiers de l'action a donc choisi de réunir des contributions qui illustrent la manière dont les animateurs et animatrices cherchent à s'adapter à ces nouveaux défis, notamment ceux liés à l'environnement, au genre ou au numérique, en opérant des ajustements dans leurs pratiques professionnelles, dans leurs projets associatifs et dans leurs horizons de référence. Les pratiques exposées montrent comment on peut tenter d'articuler les pratiques d'animation avec les référentiels du *care*, des communs numériques ou de la transition écologique. Elles confirment également que l'animation est affaire d'accompagnement, de pédagogie et d'inclusion dans des espaces où l'action éducative n'est plus la responsabilité exclusive de l'institution scolaire.



Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)
Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)
Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
95 avenue de France 75013 Paris - www.injep.fr

