

CĒMEĀ

L'ÉLAN FORMATION
PAYS DE LA LOIRE



MEMENTO



FONCTIONS DE DIRECTION D'ACM



NANTES
Tél. 02.51.86.02.60

ST-NAZAIRE
Tél. 09.84.33.21.05

LE MANS
Tél. 02.43.82.73.08

ANGERS
Tél. 02.41.44.31.14

102 rue Saint-Jacques 44200 Nantes - accueil@cemea-pdll.org - www.cemea-pdll.org

VACANCES LOISIRS • SANTÉ PSYCHIATRIE ACTION SOCIALE • ANIMATION PROFESSIONNELLE • ÉCOLE ET PRATIQUES ÉDUCATIVES • PETITE ENFANCE •



SOMMAIRE

5	Partie 1 Enjeux et éducation populaire		
6	Questions d'animation : Animation professionnelle et animation volontaire		
7	Quels enjeux pour les CVL?		
9	A quoi peuvent servir aujourd'hui les centres de vacances et de loisirs ?		
10	A propos du « sexisme ordinaire » dans l'animation. . .	84	Partie 6 Economat
12	Des animateurs-trices formé-e-s pour des activités péri et extrascolaires de qualité ?	85	Goûter ou ne pas goûter
14	Education populaire : historique	86	Telle est la question
		91	Le torchon brûle
24	Partie 2 Projet		On n'aime pas ce qu'on mange !
25	Introduction	92	C'est toujours des légumes !
27	Méthodologie de projet	96	Conseils pour une cuisine collective
28	Le projet pédagogique	101	Les rations
31	Mots communs		Faire des menus équilibrés
32	Projet éducatif	102	Partie 7 Fonction financière
33	Pourquoi ?	103	La comptabilité
		104	Rendez-leur leurs sous !
35	Partie 3 Fonction relationnelle		
36	Diriger	106	Partie 8 Fonction administrative
40	Projet d'équipe	107	Echéancier
43	4 modes de direction		
44	Statut, fonction et rôle	111	Partie 9 Législation
48	Prendre une décision	113	Droit/Législation des mineurs dans le cadre d'accueil collectif
49	Classification des réunions		
50	Les domaines d'intervention de l'animateur	119	La sécurité de tous les instants
52	Exemples non exhaustif de techniques d'animation de réunion	122	Partie 10 Questions pédagogiques
53	Formation active	123	Subir, choisir ou décider de l'activité ?
58	Stage pratique BAFA	126	L'animateur référent
60	Accueil Handicap Animation	128	Les punitions
		133	Les sites des CEMEA Pays de la Loire
61	Partie 4 Publics		
62	Connaissance des publics et développement de l'enfant		
66	Naissance des activités dans un CLSH maternel		
69	Les relations dans les séjours d'ados		
71	La place des loisirs dans l'intégration		
77	Des parents à l'accueil de loisirs		
79	Partie 5 Fonction sanitaire		
80	Maladie, mal à dire		
82	Quelques conseils sur le suivi sanitaire		



PARTIE 1

ENJEUX

ET ÉDUCATION

POPULAIRE



QUESTIONS D'ANIMATION : ANIMATION PROFESSIONNELLE ET ANIMATION VOLONTAIRE

L'animation accompagne la vie quotidienne de nombreuses familles, depuis les accueils périscolaires et les centres de vacances de nos enfants jusqu'au loisirs, au tourisme et aux autres domaines de la vie de tous et toutes. Elle connaît également une demande croissante et constante vis à vis des personnes âgées, du développement des quartiers, ou de l'intégration sociale.

Bien que les pratiques d'animation et le personnage de l'animateur-trice fassent partie de la culture française, la spécificité de l'animation reste parfois floue pour ce qui est des métiers et des emplois.

Pour l'opinion commune, l'animation se résume parfois à une activité de bonne volonté, ou bien à un simple accompagnement d'autres métiers sociaux, éducatifs ou de santé. L'animation a connu ces dernières décennies une augmentation constante des emplois avec une diversification de ses domaines d'intervention.

Paradoxalement, cette expansion ne s'accompagne pas d'une reconnaissance des métiers de l'animation ; celle-ci est rarement considérée comme une forme d'intervention spécifique possédant son identité propre.

L'animation se caractérise également par ses racines d'Éducation Populaire. Aujourd'hui, une part non négligeable des animateurs-trices et des structures d'animation revendiquent toujours cet ancrage militant. Aux côtés d'une animation professionnelle en expansion existe aussi une animation bénévole et « volontaire » ; l'animation professionnelle ayant parmi ses missions de développer l'animation volontaire. Ces formes non professionnelles gardent toute leur pertinence sans pour autant pouvoir assurer seules la réponse aux besoins d'animation parce qu'elles ne sont pas faites pour cela.

Si les loisirs, les vacances, la culture ont d'abord été encadrés à titre volontaire par des professionnels de l'éducation et de l'enseignement, ils ont été historiquement les domaines d'émargence des animateurs-trices et restent des champs d'action massifs de leurs interventions, progressivement les animateurs-trices ont investi d'autres domaines.

Cet élargissement aux domaines de l'insertion, de la médiation, de la prévention, de la politique de la ville... résulte essentiellement des mutations sociétales à l'œuvre depuis la fin des années soixante à nos jours.

Concomitamment, à cet élargissement des domaines d'intervention, le processus de professionnalisation s'est opéré sans qu'il soit encore possible de définir clairement le métier d'animateur-trice, tant les activités et les fonctions qu'il recouvre sont protéiformes.

Sans doute faudrait-il parler aujourd'hui des métiers d'animateurs-trices.

Pour les Ceméa, exercer les métiers de l'animation c'est :

- Participer à la transformation des personnes, des groupes et des organisations.
- Favoriser le développement des liens sociaux.
- Agir pour l'autonomie et l'éducation critique des personnes et des groupes.
- Soutenir les dynamiques des territoires.
- Développer la vie associative et le bénévolat.
- Aider les personnes et les groupes à interroger leurs références, leurs habitudes, leurs représentations.
- Agir pour le développement des pratiques culturelles et l'accès aux pratiques artistiques pour tous et toutes.
- Sensibiliser les personnes au vivre ensemble et à l'interculturel.

A QUOI PEUVENT SERVIR AUJOURD'HUI LES CENTRES DE VACANCES ET LES CENTRES DE LOISIRS ?

Jean François Magnin



Notre société est de plus en plus une société à plusieurs vitesses : pour l'accès au travail, pour l'accès au savoir, à la culture, aux loisirs et aux vacances. Ces derniers, en se massifiant sont aussi devenus des produits sur un marché de plus en plus segmenté. Certains centres de vacances et centres de loisirs fonctionnent dans cette logique du marché. D'autres, et ils sont les plus nombreux, sont des éléments d'un ensemble plus vaste de réponses éducatives et sociales à la question des accueils d'enfants et de jeunes hors du temps scolaire mis en place par les organismes sociaux, les municipalités, les comités d'entreprises, les associations. Ceux-ci n'entrent pas dans une stricte logique de marché. Pourtant, ils se sont mis à fonctionner, pour beaucoup, sur les mêmes déterminants. proposer des analyses a nos partenaires

Il y a quelques années, on nous promettait une société des loisirs. Il s'agissait d'une société où le temps de travail, de par l'évolution des technologies nouvelles, deviendrait moins important que le temps non travaillé ; une société ouverte, solidaire et bienveillante où chacun aurait du temps pour se cultiver, apprendre, se divertir, élever ses enfants...

Les prospectives étaient en partie justes. L'inversion entre le temps de travail et le temps non travaillé s'est bien globalement produite.

Malheureusement, le temps libre dégagé est aujourd'hui pour beaucoup un temps libre contraint.

C'est le temps du chômage, du désœuvrement, de l'exclusion, de la rupture des liens sociaux.

Nous devons aujourd'hui travailler sur cet ensemble. Les réponses à ces questions des accueils doivent prendre en compte conjointement des besoins de garde et des besoins d'éducation, des besoins récréatifs et des besoins culturels, des besoins de prévention et des besoins de santé, des besoins de loisirs individuels et de loisirs collectifs, de loisirs de proximité et des projets de vacances loin du quartier ou du village. Tous cela s'initiant de plus en plus au niveau local.

Mais il est aussi nécessaire de réfléchir à nouveau aux spécificités, aux finalités des centres de vacances et des centres de loisirs au sein de cet ensemble. Il est de notre rôle, comme mouvement d'éducation et comme mouvement de jeunesse, de proposer des analyses à nos partenaires que sont les collectivités locales, les tutelles ministérielles, les comités d'entreprise, les associations grandes ou petites, nationales ou locales.

A l'invitation, il y a quelques mois, des CEMEA de Lorraine, et m'appuyant sur le thème mis en avant par eux, j'essayai de formuler ce débat sous la forme suivante :

« A quelles conditions aujourd'hui les centres de loisirs, les centres de vacances peuvent-ils être des lieux d'éducation à la vie sociale, des lieux de refus de l'exclusion ? ».

Mes tentatives de réponse à cette question sont bien sûr celles d'un acteur engagé dans le mouvement d'éducation nouvelle, mais aussi mouvement de jeunesse que sont les CEMEA. Ce sont donc des tentatives empruntées de choix et de partis pris sur ce qu'est l'éducation, sur ce qu'est le loisir et le travail, sur ce que nous voulons voir évoluer dans la société dans laquelle nous vivons... et dans laquelle vivent les enfants et les jeunes, qui utilisent ou n'utilisent pas les structures collectives de vacances et de loisirs

Trois conditions me semblent, aujourd'hui, à réunir pour que les centres de vacances et les centres de loisirs soient ces lieux d'éducation à la vie sociale et ces lieux de refus de l'exclusion.

D'abord qu'ils soient bien reconnus comme des lieux d'éducation et que les différents acteurs concernés aient pour eux un réel projet à caractère éducatif.

Ensuite, que les possibilités d'accéder à ces activités soient aussi reconnues pour tous. Cela pose un certain nombre de questions en terme de droits. Droit aux loisirs et droit aux vacances, droit à la mobilité... donc moyens de ces droits. C'est tout le problème de l'accessibilité, et donc en particulier des coûts, qui est posé là.

Enfin, qu'ils puissent être un lieu d'engagement actif pour des citoyens jeunes pour la plupart, mais aussi pour des moins jeunes qui souhaitent consacrer une partie de leur temps libre à une mission éducative d'intérêt collectif.

- 1 - Un projet à caractère éducatif.
- 2 - Un projet d'accessibilité pour tous.
- 3 - Un projet porteur de citoyenneté active.

Ces trois éléments constituent à mon avis un ensemble cohérent et indissociable qui fondent les centres de vacances et les centres de loisirs que nous souhaitons promouvoir.

Nous pouvons maintenant reprendre ces différents éléments pour essayer d'en approfondir les contenus et mettre en évidence les enjeux qu'ils sous-tendent.

UN LIEU D'EDUCATION UN PROJET A CARACTERE EDUCATIF

Est-ce un objectif réellement compris et comment ? On entend souvent dire, on peut aussi lire parfois des analyses plutôt anti-éducatives.

« Éducatif, toujours éducatif,... les enfants vont à l'école toute l'année, laissez-les tranquilles, laissez-les s'éclater pendant les vacances... ».

Cela sous-tend deux choses : D'une part, que dans la tête de beaucoup, l'éducation c'est l'école et souvent seulement cela et, d'autre part, que l'éducation c'est l'éducation traditionnelle, voire seulement l'instruction, c'est-à-dire de façon un peu caricaturale le transfert de savoirs et de connaissances d'un individu actif, le maître, vers un individu passif, l'élève.

Cette conception de l'éducation considère l'enfant comme sujet.

Aux CEMEA, nous considérons plutôt que l'éducation est inséparable de l'autonomie, de l'épanouissement, de l'activité des enfants. Une éducation qui ne s'adresserait qu'à l'enfant sujet n'est pas celle que nous souhaitons promouvoir. Par contre, si

« L'éducation est proprement une activité enfantine,
(si) l'éducation est la tâche, l'œuvre, la réalisation de l'enfant »,

comme l'écrivait Roger COUSINET, nous nous retrouvons dans une logique d'enfant acteur qui est celle que nous défendons.

PERMETTRE LA VIE DU GROUPE ET L'INTIMITÉ DE CHACUN

Des lieux de socialisation aussi... bien sûr. La dimension collective de ces vacances, de ces temps de loisirs peut être d'une grande richesse... Richesse dans la connaissance et l'acceptation des autres, dans la possibilité d'avoir des projets en commun, de les négocier, d'intégrer dans ses desseins personnels ceux des autres pour aboutir à faire des choses ensemble.

Ces négociations sont parties intégrantes des activités. Souvent, les adultes trop centrés sur « la partie émergée » de l'activité, considèrent comme secondaires ces préliminaires, et font à la place des enfants ou des jeunes.

Pourtant, ces préparatifs vont permettre des situations collectives d'entraide, d'intérêts

trouvés dans le partage de l'élaboration et de la décision, et vont souvent garantir la qualité de l'action.

Il s'agit bien là d'une socialisation où l'individu prend toute sa place et va progresser grâce à la richesse du groupe en apportant lui-même sa pierre à cette richesse. Cela nécessite que les personnes soient bien dans des groupes et pas dans des foules, que les espaces permettent la vie du groupe mais aussi l'intimité de chacun... Cela nécessite des moyens et des espaces de qualité.

Mais cela nécessite aussi de la part des animateurs et des directeurs une conception de la vie collective des enfants et des jeunes qui soit bien au service de chacun des membres de la collectivité et non pas que chacun se modélise au service du groupe.

Les contraintes de la vie collective existent mais il n'y aura de socialisation de qualité que quand les individus, composant le groupe, auront la possibilité de mesurer que le solde est positif pour eux. Cela nécessite dialogue et écoute, construction en commun et pouvoir des enfants et des jeunes sur les règles collectives du groupe.

Quand cela arrive à se mettre en place, les centres de loisirs, les centres de vacances sont bien des lieux irremplaçables d'éducation à la vie sociale



A PROPOS DU « SEXISME ORDINAIRE » DANS L' ANIMATION. . .

S'il est admis que certaines réflexions, du type « les femmes sont moins intelligentes que les hommes », ne peuvent être prises au sérieux et acceptées, il est d'autres propos, ou d'autres actes qui gênent beaucoup moins...

Pour autant la domination masculine, et tout ce qu'elle peut entraîner en terme d'inégalités et de violences, passe souvent par des choses plus discrètes, moins directes, et donc bien souvent non questionnées...

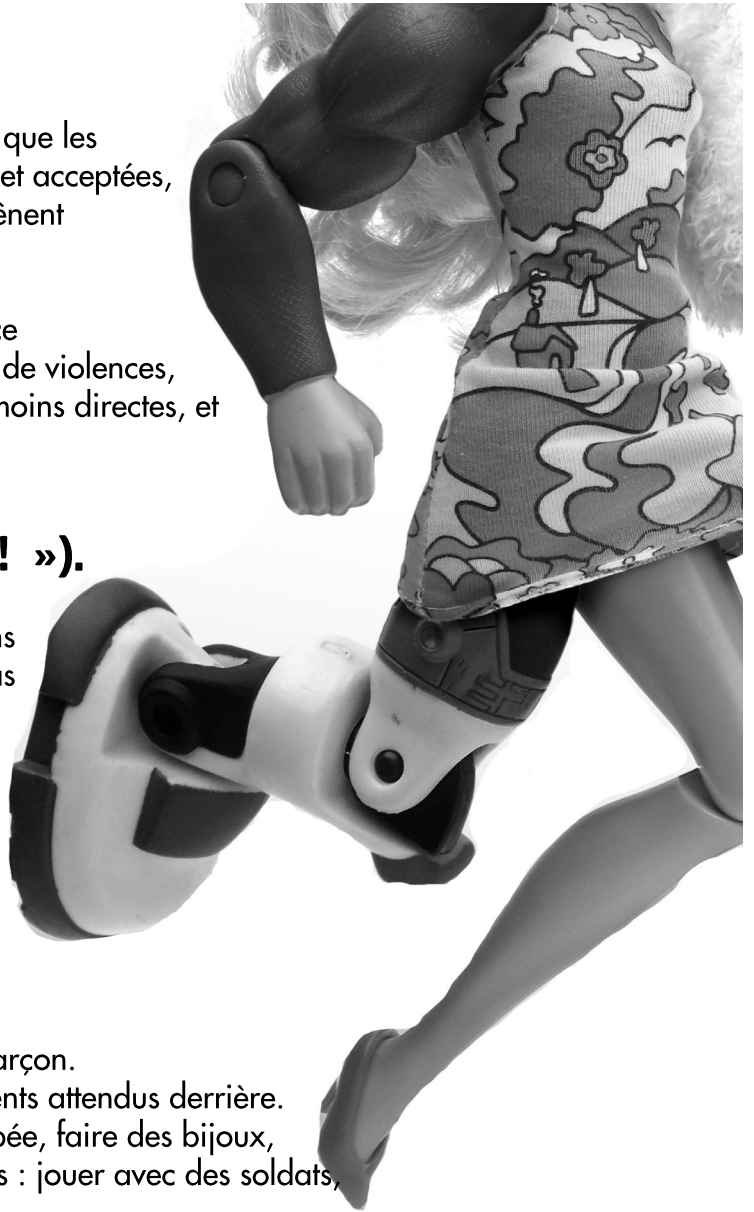
**« C'EST UN JEU DE FILLES ! »
(OU « C'EST UN JEU DE GARÇONS ! »).**

Cette phrase, je pense que nous l'avons toute-s déjà entendue. En acceptant de ne pas réagir sur ce type de réflexions nous cautionnons le fait qu'il y ait des activités pour les filles et d'autres pour les garçons. Au-delà de la pression que ces réflexions peuvent amener à un garçon ou à une fille (l'implicite de cette remarque est bien « tu es un garçon ou une fille, tu dois jouer à tel ou tel jeu »), ces réflexions renforcent le fait qu'il y ait deux rôles à jouer dans notre société : soit tu es fille, soit tu es garçon. Et il s'agit bien de rôles avec des comportements attendus derrière. En effet les jeux de filles sont : jouer à la poupée, faire des bijoux, jouer à la marchande... Et les jeux de garçons : jouer avec des soldats, des voitures, courir dehors...

Les futurs rôles de chacun-e-s sont entendus : les filles s'occuperont des enfants, devront se faire belles, et travaillerons dans les services aux autres. Les garçons eux auront le privilège de la violence, aimeront les belles voitures et seront sportifs.

**« OUI MAIS REGARDE L'ANIMATEUR AUSSI IL JOUE PAS AUX POUPÉES...
C'EST TOUJOURS L'ANIMATRICE QUI Y JOUE ! »**

Eh oui, il ne suffit pas de reprendre les enfants sur certaines de ces phrases, mais de pouvoir être en cohérence sur ce que nous laissons voir. Au-delà du discours, les actes que nous posons entre animateurs et animatrices sont bien plus parlants pour les enfants.



Si l'activité bois, ou foot est toujours encadrée par un animateur, et l'activité bijoux en fil de fer toujours encadrée par une animatrice, nous ne faisons que renforcer la perception que les enfants peuvent avoir des rôles sociaux.

À proposer des activités bois animées par une animatrice, nous rendons davantage possible la participation à cette activité à des filles (et inversement avec des bijoux en fil de fer animé par un animateur).

La volonté de travailler ces questions passe donc forcément par une remise en question de nos places dans l'équipe, et donc par un travail d'équipe préalable. « De toute façon, je préfère aller dans le coin des garçons/des filles » .

Parfois lors de l'aménagement de nos centres, nous provoquons des espaces de "non-mixité de fait". Par exemple lorsque l'on installe un coin poupées, et un coin voitures dans deux espaces opposés de la salle, on peut s'attendre à une utilisation très genrée (les garçons dans le coin voitures et les filles dans le coin poupées). Les magasins de jouets sont l'exemple type de ces espaces « non-mixtes de fait » : des rayons roses avec des poupées, des jeux symboliques (type aspirateurs, type tabliers, type vaisselle), et des rayons bleus avec des voitures, des soldats, des jeux symboliques mais pas les mêmes - (type mécaniciens, policiers...).

Des fois que les enfants (ou leurs parents) n'auraient pas compris le message, certains magasins indiquent « jouets de filles » ou « jouets de garçons ». On peut espérer produire autre chose si nous organisons les choses différemment : des espaces pour jouer tout simplement, où l'on peut jouer à la poupée et à la voiture côte à côte. L'investissement des jouets par les enfants dans ce type d'espace se fait différemment, l'on observera plus facilement des garçons jouer à la poupée et des filles jouer aux voitures.

AH...

Tous ces éléments peuvent sembler illusoire, voire inutiles. Néanmoins ils participent de la construction des genres, et donc des rapports de domination. Insuffisants en soi, ils peuvent parfois offrir la possibilité à certains enfants de découvrir de « nouveaux modèles adultes » : un homme n'est pas obligé d'être fort et de ne jamais pleurer et une femme n'est pas obligée de rester à la maison et de s'occuper des autres.

Il y a plein de manières d'être hommes ou d'être femmes à ré-inventer, laissons la possibilité aux enfants accueillis sur nos structures de chercher les leurs, sans leur imposer la norme du genre, ou nos choix.

Les réflexions de ce texte se sont basées plutôt sur un public enfants, mais des questions similaires peuvent se poser avec un public adolescent.

Comment réagit-on à « Vas-y sale PD ! », « De toute façon c'est une salope elle sort avec tout les mecs du coin », « Alors c'est l'histoire d'une blonde... »...

DES ANIMATEURS-TRICES FORMÉ-E-S POUR DES ACTIVITÉS PÉRI ET EXTRASCOLAIRES DE QUALITÉ ?

La mise en œuvre de la réforme des rythmes éducatifs vient pointer de manière accrue des situations paradoxales, préexistantes dans le champ de l'animation.

En effet, face à une demande d'intervention de plus en plus complexe pour répondre aux besoins éducatifs et sociaux qui évoluent et à la demande de plus en plus grande de prise en charge des temps contraints (accueil pré et post scolaire, accompagnement à la scolarité) on assiste à un morcellement des temps d'animation qui se traduit le plus souvent par la création d'emplois précaires et sous qualifiés.

De la même manière, l'inscription réglementaire des diplômes de l'animation volontaire dans l'encadrement des accueils collectifs de mineurs engendre l'occupation d'emplois permanents dans le cadre des activités périscolaires et extrascolaires alors que l'arrête de création de ces diplômes, stipule que « le Bafa et le Bafd sont destinés à permettre d'encadrer à titre non professionnel de façon occasionnelle des enfants et des adolescents en ACM, dans le cadre d'un engagement social et citoyen ». Pourtant, si la mise en mouvement des publics par les activités reste le mode d'intervention dominant, il est de plus en plus complété par des actions d'information, de médiation, qui nécessitent une formation adéquate pour répondre aux besoins.

La mise en place de la réforme va accentuer les situations de travail pluridisciplinaire. Les animateurs vont côtoyer les acteurs de professions voisines : enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, qui disposent de statut et de qualifications professionnelles plus développées. Les animateurs jouent souvent ainsi une partie très exposée, où l'on retrouve un fonctionnement inégalitaire connu :

les intervenants les moins qualifiés se retrouvent face aux situations les plus complexes (la gestion d'activités dans des temps très courts et aux conditions matérielles parfois sommaires) ! La concentration du métier d'animateur sur le niveau V est certainement, dans ce cas, à réinterroger dans une perspective d'amélioration de la situation.

De plus, les situations territoriales sont d'une extrême diversité en termes de besoin d'animateur-ice-s et de moyens pour structurer une politique éducative globale, la loi dans sa structure actuelle ne permet pas la prise en compte de ces disparités et pose la question du type de professionnel-le apte à gérer chaque cas de figure.

Les formations existent. Qu'elles relèvent de la filière du ministère des Sports, de la jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, de la branche professionnelle avec le CQP ou de l'Éducation nationale avec le DUT Carrière sociale, elles sont en mesure de couvrir l'ensemble des besoins nécessaires en emplois permanents, du face à face pédagogique au pilotage du PEDT.

Mais les conditions d'accès et le financement de ces formations restent problématiques.

Les diplômes non professionnels de l'animation, quant à eux, gardent toute leur légitimité pour permettre un engagement éducatif et citoyen dans les structures de loisirs lorsqu'il restent dans une dimension occasionnelle. Le brassage entre professionnels et « volontaires » est garant d'une fraîcheur, d'une remise en cause permanente, au service de la qualité et de l'ambition de ces activités.

DÉFINITION DES TEMPS PÉRISCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES

Il reste garant également de la reconnaissance de la capacité à s'engager de toute une partie de la jeunesse. L'alchimie étrange que représente ce groupe a priori hétérogène de professionnels de l'animation, de volontaires et d'enfants et de jeunes est créatrice d'énergies insoupçonnées.

Il est urgent de se mettre au travail et d'engager une réflexion en profondeur sur les qualifications des animateurs, qui correspondent aux aspirations énoncées dans la réforme des rythmes scolaires à savoir une visée globale et partagée de l'éducation.

Il s'agit dans le concret du terrain, d'élaborer les conditions de pratiques d'animation porteuses de développement personnel et collectif. Pour cela, la référence et l'actualisation du projet de l'Éducation populaire sont un premier point d'appui. La reconnaissance et le développement d'une dimension militante du métier alliés à une professionnalisation qui ne s'enlise pas dans la seule technicité en constituent un second.

Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe durant lesquelles un encadrement est proposé aux enfants scolarisés. Il s'agit :

- De la période d'accueil du matin avant la classe ;
- du temps méridien (de la fin de la matinée de classe au retour en classe l'après-midi comprenant le cas échéant un temps de restauration) ;
- de la période d'accueil du soir immédiatement après la classe : études surveillées, accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, activités culturelles ou sportives, garderie.

Le temps extrascolaire est le temps durant lequel un encadrement est proposé aux enfants :

- En soirée après le retour de l'enfant à son domicile ;
- le mercredi ou samedi après la classe, lorsqu'il y a école le matin ;
- le mercredi ou le samedi toute la journée, s'il n'y a pas d'école ;
- le dimanche, les jours fériés et durant les vacances scolaires.

Article tiré du VEN numéro 554



EDUCATION POPULAIRE : HISTORIQUE

1. EDUCATION POPULAIRE : CONCEPTS ET NAISSANCE

C'est relativement compliqué de définir l'éducation populaire car il n'y a pas UNE éducation populaire mais plusieurs courants qui se réclament de celle-ci.

De manière schématique ce qui fait commun : tout ce qui, hors de l'Etat et des institutions étatiques, s'intéresse au peuple, aux besoins du peuple et qui s'intéresse à l'outil et à l'objectif qu'est celui de l'éducation.

De la même manière on peut difficilement donner une date de naissance précise, par contre on va souvent s'accorder à citer les courants de pensées du siècle des lumières ou de la Révolution française. Le personnage le plus cité est celui de Condorcet qui déclarait dans le rapport de la convention en 1792 :

« Le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres, et celle des esclaves. »

Se développe l'un des pôles de l'éducation populaire : celui du développement de l'esprit critique :

- sous la forme d'une éducation : être capable de raisonner
- sous la forme d'acquisition de valeurs, d'éthiques...
- sous la forme de développement de pratiques démocratiques



Un autre courant, à l'origine plus proche des catholiques (la charité chrétienne) se fixe comme objectif d'améliorer le sort du peuple : éducation morale pour améliorer sa vie quotidienne, solidarité/charité avec ceux et celles qui manquent... Ce courant n'existe pas seulement dans le champ catholique. HPE (Hygiène Pour l'Exemple) est une association (construite entre autres sur des bases hygiénistes) de centre de vacances créé par les militant-es des Cemea.

Certaines personnes défendent des synthèses entre ces deux courants. L'éducation populaire serait à la fois un outil de solidarité concrète (la goutte d'huile qui permet de compenser les inégalités, de compenser les fractures sociales : les restos du cœur...) mais aussi un outil de questionnement, de remise en cause de la situation vécue (le grain de sable qui interroge la situation inégalitaire, la raison d'être de la fracture). Et l'un sans l'autre n'aurait pas de sens...

2. ÉCOLE PUBLIQUE OBLIGATOIRE ET LA JEUNESSE

DEVIENNENT PROGRESSIVEMENT UN ENJEU POLITIQUE

Les « » ont toute leur importance car aujourd'hui encore l'école d'un point de vue juridique n'est pas obligatoire. L'école gratuite et devenant un droit pour tous les enfants est, malgré tout et sans aucun conteste, un progrès. Néanmoins il faut relativiser ce progrès apparent car il répond aussi à d'autres objectifs :

- ce « progrès » répond à un besoin du patronat : l'évolution de l'industrie demande des hommes ayant un minimum d'instruction
- ce « progrès » répond aussi à l'intérêt de l'État : l'école peut devenir un outil d'instruction, un outil de propagande : il faut construire des citoyens respectueux de lois, de l'État, patriote et prêt à mourir pour la patrie...

La jeunesse devient progressivement un enjeu. L'organisation des temps scolaires ou des temps libres se construisent sous un champ concurrentiel avec le courant catholique, laïc et, dans une moindre mesure, socialiste. Il faut se remettre dans le contexte historique de la fin du 19ème et début du 20ème siècle. L'Église catholique (au niveau de sa hiérarchie et de la majorité de ses représentants) s'oppose à la Révolution française, aux différentes républiques et défend l'Empire.

La défaite de la Commune de Paris (1871) renforce cette opposition, cette fracture. C'est dans ce contexte que la jeunesse devient un enjeu et les mouvements s'organisent principalement dans et autour de l'école. Nous sommes dans des mécanismes où une minorité restreinte a une volonté de mobilisation de masse sur la jeunesse pour tenter de peser sur les structures sociales et politiques. Pour la Ligue de l'enseignement (créée en 1866) l'enjeu est entre autres d'éviter l'échec de la république lors du vote au suffrage universel en 1848 :

« En démocratisant la culture, il faut assurer le fonctionnement
et le caractère durable de la démocratie politique »

La mise en œuvre cette politique se traduit par la mise en place de patronages, de centres de loisirs, de bibliothèques, d'associations d'entraide de quartier, de manifestations culturelles au sein des quartiers et des villages...

LE COURANT CATHOLIQUE

Il existe au sein de l'Église catholique deux courants distincts, qui s'opposent en permanence et encore de nos jours : traditionaliste et progressiste.

Le courant « traditionaliste »

Ce courant défend une morale stricte autour de l'idée d'une famille (un seul type de famille) et d'une position interclassiste (la société n'est pas partagée en classes sociales, il est logique qu'il existe des pauvres et des riches) Une de ses forces ce sont les patronages que l'on retrouve à la fin du 18ème siècle, pour désigner des entreprises de formation morale. L'Église tente de s'implanter à travers les patronages :

« Le patronage constitue l'organisme le plus important de la conquête religieuse du peuple et l'arme maîtresse pour la formation des jeunes, il permet d'atteindre indistinctement les enfants des foyers chrétiens et ceux, qui élevés dans les écoles laïques échappent aux prêtres. Il devient un correctif puissant aux idées subversives que renferme trop souvent l'enseignement des maîtres enrôlés dans les milieux du socialisme et de l'anarchisme. »

(Lhande, 1927)

Le courant traditionaliste est lui-même divisé et certains seront excommuniés par le Vatican (Action Française...) L'un des courants accepte la république (depuis 1892), un autre s'y oppose, défend l'idée des messes en latin, refuse la séparation de l'Église et de l'État (1905)... On peut le comparer au courant fondamentaliste musulman.

Le courant progressiste

C'est un courant ouvrieriste et/ou républicain trouvant dans les idées mêmes de l'évangile des concepts démocratiques... Du coup c'est l'affirmation que l'homme et la femme sont maîtres de leurs destinées et que la société et son évolution n'est pas seulement la construction d'un dieu. Ce courant rejoindra le courant laïc, on le connaît aujourd'hui autour de revues comme « Témoignage Chrétien », « Golias », de mouvements comme la JOC....



Des catholiques tentent aussi d'impulser des organisations dans les milieux de la jeunesse ouvrière en proposant ainsi un ordre social chrétien. Albert de Mun sera un de ces instigateurs avec la formation des Cercles Catholiques Ouvriers et par la suite de l'ACJF (Association Catholique de la Jeunesse Française). Le développement de l'ACJF correspond à une période où l'église catholique au niveau de sa hiérarchie se repositionne partiellement vers un catholicisme social (texte sur la condition ouvrière du Vatican en 1891 - Rerum Novarum et ralliement à la république française en 1892). En 1898 l'ACJF est composée de 3000 groupes et de 140 000 adhérents. L'ACJF va connaître en son sein tous les débats de l'Église catholique. Au sein de l'ACJF il existe malgré tout ce débat traditionaliste/progressiste avec la création en son sein (puis un départ dans les années 60) de la JOC (jeunesse ouvrière chrétienne) et la JAC (agricole) et de la JEC (étudiante). La JOC sortira de l'ACJF parce que trop consensuelle et ne s'appuyant pas assez sur le courant catholique social.

Un autre personnage va marquer cette évolution : Marc Sangnier et le Sillon. Le projet du Sillon est donc de réconcilier l'église catholique avec les ouvriers et la république. Il créa aussi la première auberge de jeunesse en 1929. Pour élargir le champ de ses interventions, il envisage d'accueillir des non-catholiques et s'oriente vers l'intervention syndicale (qui se traduira entre autres sans lien direct par la création de la CFTC d'où naîtra, suite à une scission, la CFDT) et politique. Dans le courant catholique il connaît une vive hostilité des milieux traditionalistes.



Les mouvements influencés par les deux courants

Sur le champ des centres de vacances les catholiques s'organisent autour de l'UNCV (union nationale des centres de vacances) en 1909 qui deviendra l'UFCV en 1933 ; influencé par les deux courants.

Le scoutisme

On pourrait le classer de manière majoritaire dans le courant traditionaliste mais la situation est un peu plus complexe. L'origine du scoutisme avec Baden-Powell s'inscrit dans un champ très réactionnaire même si certains outils seront ré-utilisés dans les courants progressistes et s'inspire même des courants d'éducation nouvelle (Pestalozzi, Montessori...). Baden-Powell est un militaire inquiet de la déficience éducative des institutions. Une des caractéristiques de ces organisations est de ne pas toujours afficher clairement ses objectifs et d'afficher de vagues objectifs autour de valeurs morales et familiales.

Lors d'une première lecture des textes de Baden-Powell on peut lire l'objectif de « faire de l'individu un citoyen actif et heureux... » (pas de quoi « fouetter un chat ») mais on peut aussi y lire des idées interclassistes et anti-socialistes : « amener l'individu à travailler pour la communauté... Créer partout ce bon vouloir dont nous avons si besoin pour détruire dans notre peuple les préjugés de classes. », « la digue la plus forte qui soit encore capable d'arrêter la marée montante du socialisme anglais » (citations congrès Sevin, 1923).

Même s'il existe un scoutisme laïc, le courant catholique sera largement majoritaire (Scout de France). Son développement sera important et au départ ne sera pas reconnu par l'Église car mettant en concurrence les patronages. Les leaders du scoutisme français géreront entre autres le Secrétariat Général de la Jeunesse sous le gouvernement de Pétain.

Néanmoins la caractéristiques du mouvement scoutiste, c'est qu'il n'a jamais été totalement inféodé à l'église catholique et a toujours su garder des formes d'indépendance. Des groupes locaux ont toujours ainsi pu se créer sur des bases moins traditionalistes (reconnaissant les classes sociales et donc l'intérêt de la lutte des classes et acceptant au sein des groupes des non catholiques ou non pratiquants) d'où une réelle diversité.

LE COURANT LAÏCS ET SOCIALISTES

La description est ici commune car elle s'exprime souvent dans des mêmes lieux, des mêmes structures. L'opposition entre ces deux courants sera malgré tout permanente et se traduira aussi au sein même du courant socialiste par des différents :

- le courant réformiste, républicain qui pense prendre démocratiquement le pouvoir et réformer le capitalisme pour le rendre plus humain.
- le courant révolutionnaire qui ne croit pas en la possible réforme du capitalisme, et qui au-delà du pouvoir politique affirme l'existence d'un pouvoir économique (le pouvoir du patronat) Il faut donc renverser ce pouvoir, gérer l'économie pour changer la société ! Ce courant est lui-même divisé entre deux courants qui se déchireront au sein de la première internationale : le courant marxiste (favorable à une phase transitoire, la dictature du Parti du prolétariat) et le courant anarchiste (défendant l'idée d'un fédéralisme politique)

Le premier courant va s'exprimer principalement au sein de la Ligue de l'Enseignement, le deuxième au sein des Bourses du Travail (Cf § sur le mouvement ouvrier) et des Universités populaires. Des mouvements comme les Francas, les Cemea, Peuple et culture... seront influencés par les deux courants. Il est parfois difficile de faire une nette distinction entre les deux, ce d'autant que des mouvements politiques passeront de l'un à l'autre au cours de leur histoire, comme le PCF (révolutionnaire sur la période de l'entre deux guerres, et qui en 1945/1947 va passer progressivement sur un champ d'intervention réformiste en participant à plusieurs reprises à des gouvernements : 1945, 1981, 1997)

La ligue représente peut être le mieux d'un point de vue historique le courant républicain. La ligue a été créée pour défendre l'idée d'une école gratuite et publique mais a vite élargi son champ d'actions. En 1894 Macé disait

« Parce qu'on a conquis l'école est-ce bien le moment de se croiser les bras ? (...) Qu'on ne dise donc plus : la ligue de l'enseignement a fini son œuvre et qu'elle a perdu sa raison d'être, c'est l'éducation républicaine du pays ; sa raison d'être, c'est le suffrage universel. »

C'est le moment où on crée les accueils péri-scolaires (appelés post-scolaires), les amicales...

L'éducation populaire et le mouvement ouvrier

Ce courant va s'exprimer à deux niveaux :

- pour changer le monde il faut le connaître. À cet effet des cours, des universités sont largement développés
- la culture est un élément d'instruction, se cultiver donne des moyens, des clefs de compréhension du monde. À cet effet le mouvement ouvrier va créer des théâtres, des films, un courant littéraire, des troupes...



Une culture pour le peuple, créée par le peuple

Le mouvement d'éducation populaire est « cousin » des mouvements d'émancipation ouvrière.

« L'organisation des travailleurs était une question de dignité et de survie. Il est évident, dans ce contexte, qu'il convenait de développer les capacités de découverte en élargissant les connaissances, en discernant les stratégies, en maîtrisant les règles économiques... Bref tout ce qui pouvait

permettre de conscientiser rentrait dans le champ de l'éducation populaire. »

(Alain Manac'h, Culture et Libertés)

Un des premiers textes de référence des Francas s'intitule « Révolution » :

« Nous trouvons notre foi, notre volonté, notre but dans le peuple (...) Si nous voulons travailler dans les milieux populaires, il faut que nous fassions pleinement corps avec eux. Il faut que toutes leurs souffrances, toutes leurs causes et tous leurs rêves soient nos souffrances, nos causes, nos rêves... »

Ce mouvement d'éducation populaire s'inscrit dans un système de valeurs qui met la classe ouvrière au centre de ses préoccupations éducatives et sociales.

Cela va se traduire par du théâtre populaire (qui s'inscrit géographiquement, accessible au niveau des tarifs, traitant de causes et d'intérêts populaires, géré et animé par des personnes issues du milieu populaire), des formations populaires au sein des universités populaires, des cours dans les bourses du travail, les bibliothèques, ciné-club...



3. ENTRÉE EN SCÈNE DE L'ÉTAT QUELQUES DATES SYMBOLIQUES

- 1936 Le gouvernement du Front Populaire crée un sous-secrétariat d'Etat à la jeunesse et aux loisirs
- 1945 Mise en place de l'inspection des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire
- 1946 Création du conseil supérieur de l'éducation populaire et des sports
- 1952 Première promotion des inspecteurs jeunesse et des sports
- 1953 DECEP (Diplôme d'Etat Conseiller d'Education Populaire
- 1967 IUT Carrières Sociales dont 1 avec option animation socio-culturelle /CAPASE/BASE
- 1973 BAFA/BAFD
- 1981 DEFA
- ...

Ces dates symboliques illustrent une entrée en scène d'un secteur où l'Etat s'était montré absent, distant avant 1936 : mise en distance réciproque. Historiquement le gouvernement s'est d'abord préoccupé des mouvements sportifs, avec des arrières pensées patriotiques sur les résultats de championnats mondiaux et jeux olympiques. Alors qu'il faut attendre 1967 pour avoir des diplômes ou brevets de masses dans l'animation, en 1937 on a déjà délivré 100 000 brevets sportifs populaire. En 1938 l'office des sports scolaires et universitaires est créé.

LA PRÉOCCUPATION RÉGLEMENTAIRE, UNE PREMIÈRE ENTRÉE TOUJOURS D'ACTUALITÉ...

Dans le champ de l'animation, la mise en place du réseau des inspecteurs jeunesse et sport (1946) va correspondre à un renforcement du contrôle administratif et étatique sur ce champ et dans un premier temps sur les centres de vacances. La réglementation, les normes commencent à s'imposer et déjà le débat (que l'on connaît aujourd'hui) apparaît de manière violente :

- la réglementation peut protéger, donner des garanties aux usagers
- la réglementation qui ne s'accompagne pas en parallèle de moyens tue le secteur et dans un premier temps les plus petites structures (les patronages, les petites amicales) perdent ne font plus de CV au détriment des municipalités, des Comité d'Entreprises, des grandes fédérations.

LES SUBVENTIONS...

La mise sous tutelle des mouvements (et en particulier des mouvements comme le scoutisme qui échappe à la réglementation) se fera aussi par les subventions et la dépendance qu'elles peuvent à terme créer. La gestion des subventions est politique et permet de s'assurer un contrôle sur des associations qui vont perdre progressivement leur autonomie.

L'État sera par exemple très directif avec le mouvement ajiste (auberges de jeunesse) car en 1956 il conditionne le versement d'une subvention à la réunification. Elle contraint la victoire de la tendance technocratique contre la tendance militante ; et permet la naissance de l'actuelle FUAJ qui s'engage vers une dépolitisation. Les moyens de la FUAJ progressent en terme de capacités et qualités d'accueil, mais avec un désengagement des militants. Les associations départementales sont administrées par des administrations de tutelle, des notables locaux...

Quant à l'État lui-même, il ne peut se réclamer de l'éducation populaire (même s'il peut exister des fonctionnaires, des agents de l'État favorables à son émergence, à son existence) : ce serait faire une confusion importante entre service public et l'éducation populaire.

NAISSANCE DU SECTEUR DE L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE

La naissance du secteur de l'animation répond à un double mouvement :

- mouvement de constructions massives d'équipements culturels et socioculturels
- mouvement de professionnalisation

Ce double mouvement correspond donc à une main-mise de l'État progressive.

La FFMJC (Fédération Française des Maisons de Jeunes et de la Culture) est à ce titre historiquement très intéressante. Un mouvement « République des Jeunes » est créé en 1946. Elle est présidée par un ancien ministre du gouvernement provisoire :

« Cette jeunesse diverse, libre et responsable, ne doit pas se répartir en mouvements rivaux s'ignorant les uns et les autres, d'où la nécessité d'institutions ayant pour but de rapprocher les diverses organisations en vue d'une coopération féconde ; de mettre à la disposition de tous certains moyens d'actions. »

Le mouvement se transforme en FFMJC en 1947 affirmant trois principes :

- le pluralisme, laïcité et service semi-public. En 1951 et 1957, elle établit des plans de développement validés par le ministère de l'éducation nationale.



Ces plans ne furent pas réalisés avant 1961 mais ouvrirent la voie vers une telle politique : celui des équipements.

- La construction des équipements

On va dans les années 60 vers une accélération de l'intervention étatique, entre autres dans la construction exponentielle d'équipements. Le clivage public/privé s'efface, perd de sa visibilité face à l'engagement fort de l'Etat. On connaît alors la construction annuelle de milliers d'équipements (maison de quartiers, centres socioculturels, centres de loisirs, gymnase...) répondant à :

- une volonté de contrôle et de neutralisation (ces structures sont ouvertes à tous et toutes et doivent répondre comme pour l'Ecole à une forme de neutralité) de l'Etat un changement démographique avec un déplacement des populations de zones rurales aux zones urbaines

- une perte militante de la part des fédérations d'éducation populaire (on entre dans la période de la professionnalisation) Cette politique des équipements va aussi forcer les municipalités peu favorables à de telles politiques.

Les mouvements d'éducation populaire suivent ce mouvement : c'est une forme de reconnaissance mais aussi un risque de perte d'identité...

Afin de consolider ses acquis, de trouver un deuxième souffle, les associations vont, elles, s'adresser aux pouvoirs publics en leur demandant de garantir leurs assises institutionnelles. On est dans une période économique faste (fort taux de croissance, politique étatique gaullienne, interventionniste) où va se construire une forme de partenariat implicite

« Objets de sollicitude de la part des pouvoirs publics, les mouvements d'éducation populaire se sentent concernés par ce qui se passe du côté de l'Etat que l'on appellera l'Etat providence. L'Etat pour sa part, a modifié ses manières de faire et, au travers des Plans, il cherche à associer les forces vives de la nation. » (Geneviève Pujol)

Le bilan tiré de cette période toujours d'actualité :

« L'idéologie consensuelle de l'animation a entraîné l'animation socioculturelle vers un remplissage d'activités socio-éducatives ou de diffusion artistique sous le concept fourre-tout d'épanouissement ou de loisirs enrichissants à grands coups de formules éculées du type démocratisation de la culture. On dévide des morceaux d'activités en tranches d'heures, par groupe d'âges, et on se satisfait des prestations éducatives dans de bonnes conditions pédagogiques ; on se gargarise de missions de service public ; vive la fonctionnalité »

(Foyers Ruraux, 1995)



PROFESSIONNALISATION

La professionnalisation entraîne de nouvelles contradictions et des tensions entre trois types de personnes intervenants sur les structures socioculturelles (d'où des sources de tension et de confusion)

- le bénévole qui donne du temps gratuitement (intervenant sur l'équipement à la fois pour donner du temps mais pour utiliser l'équipement comme lieu créant du lien social. On y retrouve de nouveaux arrivants, nouveaux retraités, nouveaux chômeurs diplômés...)
- le militant qui fait comme le bénévole mais à travers et pour des valeurs identifiées
- le professionnel qui se dit parfois seulement technicien...

L'écart se creuse de plus en plus. Les diplômés de la JS ont beau avoir au sein même des intitulés la notion d'éducation populaire (Beatep, Bpjepps), le décalage est de plus en plus important. Cet écart est d'autant plus important que les associations elles-mêmes se sont écartées de leurs projets associatifs (associations de services au lieu d'être associations de projets)
Le renforcement du nombre de professionnels n'étant pas recrutés au sein même de ces mouvements amplifie ce phénomène.

L'embauche se fait de plus en plus sur des bases de compétences et non sur l'histoire de la personne, son parcours. De fait avec le temps les associations perdent du sens, ne défendent pas un projet associatif en tant que tel (phénomène plus ou moins important selon les associations que l'on peut aussi mesurer dans le rapport nombre de professionnels /nombre de militants en heures d'intervention)

À titre d'exemple en 2004 lors d'une présentation publique du BAFA sur un PIJ de Cholet, des professionnels de la FAL, Francas et Familles Rurales s'accordent à la fin pour dire que ce qu'ils faisaient finalement étaient assez similaires... Quelles pertes de sens...!

LES ASSOCIATIONS D'ÉDUCATION POPULAIRE DANS LE CHAMP DE LA CONCURRENCE LIBÉRALE

Sur cette période (années 80/90) les associations ayant embauché nombre de professionnels ont des contraintes financières importantes : les salaires représentent 50 à 70% du budget. On connaît une forme de dénaturation de la vie associative sous une logique trop exclusivement économique.

« Après la logique un homme, une voix, victoire des mouvements de 68 qui ont ébranlé toutes les grandes fédérations et évacué le paternalisme des années 60, on est passé progressivement à un mode de décision basé sur la position hiérarchique »
(Patrick Vab Acker, FNFR)

Dans une période de restriction budgétaire, de retrait de l'État comme aujourd'hui cette dérive est encore plus forte : trouver de l'argent pour compenser le désinvestissement public est devenu une priorité. Il faut proposer de la qualité en terme d'activité au lieu de l'éducatif. Pour les centres de vacances le catalogue se fait sur papier glacé (comme pour les catalogues de formation) avec de l'activité kayak, cheval, VTT à tout va...



L'ÉTAT, LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES, DES DONNEURS D'ORDRES...

Les années 80 vont être le début de la période des dispositifs, de la contractualisation. Cette politique va prendre naissance, essor avec la politique de discrimination positive. En 1981 Mitterrand est au pouvoir avec le PS, PCF et radicaux de gauche ; la gauche espère, la population aussi. Au cours de l'été 81, on va connaître des accidents avec des rodéos, des altercations sévères avec la police dans plusieurs banlieues. De cette incompréhension mutuelle, des interrogations des politiques de gauche va découler les "Opérations anti-été chaud " , puis opération prévention été puis VVV (programme Ville Vie Vacances).

C'est la naissance de la politique de discrimination positive avec une territorialisation des villes avec les ZEP (zone d'éducation prioritaire), les ZUS (zone urbaine sensible), des missions locales (1982)...

Une certaine gauche républicaine s'y oppose (Chevènement ministre de l'éducation nationale en 1984 tentera de remettre en cause le principe des ZEP) en défendant l'idée de l'égalité de droit, l'égalité républicaine sur l'ensemble du territoire national. L'État met en oeuvre une politique de contractualisation : chaque dispositif s'applique par un appel à projet (VVV, contrats liés au CEL...) où les associations peuvent être mises en concurrence.

1982 c'est aussi l'année de la première loi de la décentralisation : le conseil régional et général deviennent indépendants de l'État (les préfets n'exercent plus qu'un contrôle de légalité) avec ses propres élections et ses transferts de compétences. La formation professionnelle par exemple est aujourd'hui du champ de compétences des régions.

Cette décentralisation a renforcé, accéléré l'arrêt, la réduction des subventions de fonctionnement au profit d'une contractualisation sur des projets définis. Un changement de majorité sur une commune peut remettre sur le marché l'organisation du service d'animation...

Les pouvoirs publics sont les donneurs d'ordres des associations : ils leur achètent des prestations de service après les avoir choisies à travers une procédure d'appel d'offres. Il s'agit de sortir d'une économie « parapublique » pour entrer dans une politique marchande qui est pour eux le gage d'une meilleure utilisation des moyens publics... Cela s'accompagne de l'abandon partiel ou total des subventions de fonctionnement au profit du contrat. Par conséquence les associations entrent dans une précarité permanente, le contrat n'étant jamais assuré de renouvellement.

Des conséquences assez négatives pour l'éducation populaire

- Une mise en concurrence des associations non sur la valeur, la validité des projets mais sur de l'appel d'offres (qualité de la prestation, liens avec le politique...)
- les nouvelles actions naissent moins des initiatives associatives que des offres des pouvoirs publics
- le modèle participationniste sur les équipements socioculturels ne fonctionne que très modestement avec une rupture entre les structures d'accueil et les jeunes

Ce constat négatif est partagé par plusieurs associations :

« Regardons au sein même de nos associations. Le brassage social s'y fait moins, les différentes tranches d'âges se rencontrent peu, la technicité et la spécialité par centre d'intérêt ont pris le pas sur le projet collectif. La volonté d'émancipation et de transformation sociale qui animait les militants associatifs fait la place à l'organisation consommatrice, à la conformation ou à la réparation. Pris dans l'urgence ou dans la gestion, nous nous sommes éloignés de cette farouche volonté d'agir avec toutes les populations. Nous y avons été contraints aussi par des financements insuffisants. La lucidité nous oblige à reconnaître que la demande de consommation éducative et culturelle, l'irruption des loisirs nous ont engagés dans des démarches prestataires trop exclusives. »

(Eric Favey, secrétaire national Ligue de l'Enseignement 1995)

On retrouve cette même problématique dans toutes les formations d'insertion lancées en 1982 (avec les projet Schwartz) Les associations dont les Cemea se retrouvent souvent dans une posture d'insertion individuelle alors que l'exclusion est une résultante objective du fonctionnement de notre société. Or c'est cette même société qui commande et finance ces formations.

Cette analyse négative, peut-être amère, ne doit pas retirer tous les actes militants, les réalisations quotidiennes qui font que l'éducation populaire est toujours d'actualité, qui font que même un gouvernement libéral ne peut nier l'éducation populaire (terme inséré dans le nouveau diplôme d'État, le Bpjeps : ce n'est peut être que symbolique, mais c'est un symbole que la droite aurait bien voulu mettre aux oubliettes)... Analyse négative, ou plutôt sévère ; mais parce qu'il est toujours bien de l'être avec soi-même... Car les Cemea n'échappent pas complètement à l'ensemble de ces critiques...

4. L'AVENIR DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'Éducation Populaire a un avenir si à terme si elle réussit à clarifier :

Son rapport à la professionnalisation avec le sens à travailler dans les embauches externes (prise en compte du parcours associatif des personnes à l'embauche) et la nécessité d'une formation continue (appropriation du projet) Le professionnel ne doit pas être considéré comme un technicien... Faut-il que l'on lui propose des postes où il puisse y avoir du lien avec le fond (des temps de préparations, des lieux pour interroger le fondement, le sens de son action...)

De garder (ou reconquérir) une autonomie de pensée (et donc une capacité critique) vis à vis des collectivités territoriales malgré les « marchés » mis en oeuvre. Les associations doivent se le permettre et les élus soucieux de la liberté d'association doivent (devraient) le prendre en compte.

De réaffirmer ses valeurs, son projet associatif tant à l'interne qu'à l'externe.

Il nous faut aussi retravailler collectivement vers une redéfinition (et peut être une forme "d'épuration ") de ce qu'est l'éducation populaire. « Un projet à préciser voire à modifier. L'éducation populaire, c'est toujours un ensemble, d'actions qui ont pour objectifs de permettre l'accès de tous à la connaissance, à la culture, au progrès, avec comme finalité ultime, le développement de la citoyenneté...

Une telle définition pose évidemment bien des problèmes. Elle nécessite d'autres définitions ou au moins des précisions : ainsi, de quelles connaissances s'agit-il ? Qu'est-ce que la culture ? De quel progrès et bien sûr, de quelle citoyenneté parlons-nous ? De la diversité des réponses possibles vient sans doute l'extrême difficulté à cerner un champ où se côtoient des formes d'action et des supports d'une grande diversité. La question du « label » éducation populaire est d'ailleurs récurrente : est-ce que les institutions et les organisations généralement classées dans ce champ parce qu'elles en sont issues, développent des activités qui leur correspondent encore réellement ? A contrario, est-ce que des associations, des organisations différentes ne font pas aujourd'hui de l'éducation populaire sans le savoir ? Quelle place et comment sont réinvesties les idées de l'éducation populaire dans des lieux aussi différents qu'ATD-Quart Monde, les Régies de quartier, le secteur de l'économie alternative et solidaire, le monde de la musique amplifiée...

Ressurgie aussi la question de la laïcité : l'éducation populaire est-elle nécessairement laïque ? Historiquement, la réponse est claire puisqu'une partie importante du secteur a été portée par des mouvements d'origine confessionnelle.

Enfin, quels devraient être les champs privilégiés d'intervention de l'éducation populaire ? Quelles relations doit-elle établir avec la lutte contre les exclusions, ou pour le dire mieux, la lutte pour plus d'égalité ? Ainsi on entend de plus en plus de voix qui s'élèvent pour protester contre l'enfermement du secteur dans le « social », c'est-à-dire dans des actions de réparation et de substitution qui « tirent le secteur vers le bas ».

Pour faire le tri entre ce qui serait de l'éducation populaire et ce qui n'en serait pas, il faut sans doute regarder la place des personnes, des utilisateurs, des usagers, du public en tant qu'acteur, ce qui exclut d'emblée toute démarche caritative, paternaliste ou prosélyte et démagogique... Le chantier est vaste, les tâches complexes et énormes... Faisons le pari que notre société a encore suffisamment d'enthousiasme pour relever le défi ! » (André Falcucci)

Régis Balry - CEMEA Pays de la Loire





PARTIE 2

PROJET



INTRODUCTION

« Le projet est ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain ; il peut être, de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe ; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique une anticipation de l'objectif à atteindre, une gestion du temps, une confrontation, négociation permanente entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu : pas de progression stricte élaborée dès le début, mais une régulation continue pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet. »

Le projet donne un sens à l'existence...
Jean Vial

« L'action humaine a ceci de particulier qu'elle entreprend toujours du nouveau. Elle ne crée rien à partir du néant mais détruit ou déplace quelque chose de préexistant. Ces transformations ne sont possibles que du fait que nous possédons la faculté de nous écarter par la pensée de notre environnement et d'imaginer que les choses pourraient être différentes de ce qu'elles sont en réalité [...] Sans cette faculté, il n'y aurait pas de possibilités d'actions. Les actions humaines s'inscrivent toujours dans un projet qui modifie quelque chose, qui demande un dépassement des individus ».

Hannah Arendt in *Du Mensonge à la Violence*, 1972

Sans s'arrêter sur une définition figée du projet, il convient d'en lister les caractéristiques principales:

- Il s'inscrit dans un système de valeurs, confronté à un contexte.
- Il n'y a pas de projet sans acteurs qui s'engagent dans le projet et lui donne sa dynamique. Ce qui pose la question de l'adhésion au projet. Il rapproche concepteur et réalisateur et s'oppose ainsi à la division du travail.
- Le projet est « distant dans le temps ». Il n'est pas immédiat, et le projet n'est pas fait pour les situations d'urgence
- Le projet est complexe. Le projet implique un espace d'incertitude (du groupe, de l'environnement et des autres...) Il n'est pas fait pour réaliser des choses simples, mais pour gérer de la complexité et nécessite de clarté des intentions et de moyens.
- Le projet permet une créativité singulière dans un temps et un espace donné. Il « projette » des solutions inédites et ne se reproduit pas. Le projet n'est pas répétitif, il est unique.
- Le projet critique le système parce qu'il s'appuie sur des manques, des besoins auxquels on ne répond pas.

QUELQUES DEFINITIONS DES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE PROJET

PROJET ÉDUCATIF

C'est un projet social. Il se situe au plan des finalités à atteindre à long terme. Il doit permettre à l'enfant, à la personne, de se situer dans la réalisation d'un projet de soi.

PROJET DE DIRECTION

C'est un outil de communication interne et externe. Il sert dans la négociation avec l'organisateur porteur du projet éducatif, avec l'équipe d'adultes et aide à clarifier les positions respectives des personnes dans leurs responsabilités et contribue à une mise au travail plus claire de l'équipe. Il traduit les intentions du directeur ou de l'équipe de direction dans le domaine de l'éducation, du fonctionnement de la structure, de l'organisation du travail, mais aussi dans la manière dont on conçoit son rôle.

PROJET PÉDAGOGIQUE

Il comprend entre autre, les outils de travail, les outils qui permettent le contrôle du déroulement de l'action et les nécessaires réajustements. Il s'élabore avec l'équipe d'adultes (direction, animation et personnel de service). Il se situe au plan des pratiques de mise en œuvre.

C'est un contrat qui lie l'organisateur et l'équipe éducative. C'est un engagement par rapport aux publics accueillis. Il doit avoir défini :

- les domaines d'intervention qui permettent d'être maîtrisés par les particuliers, en tant que sujets actifs
- les domaines de compétences attendues par l'équipe
- l'organisation de la collectivité et des activités en fonction des différents âges et besoins respectifs



OBJECTIF GENERAL	OBJECTIF OPERATIONNEL	MOYEN	EVALUATION
-Un but que l'on cherche à atteindre, -Pas sûr d'être atteint, -Discutable et interprétable. Ce que nous voulons faire.	-Evaluable de manière quantitative, -Non interprétable, -Pas sûr d'être atteint. Comment nous allons le faire ?	-C'est soit un outil, soit une action concrète qui va se réaliser, soit une démarche que l'on va entreprendre. Avec quoi nous allons le faire ?	-On évalue l'objectif opérationnel pour donner un regard qualitatif de l'objectif général. -Evaluation quantitative : je peux compter, établir un pourcentage... -Evaluation qualitative : l'observation...
EXEMPLE			
-Favoriser l'autonomie des jeunes enfants sur les temps du repas.	-Mettre en place un système permettant à l'enfant de faire seul-e sa vaisselle. -l'enfant peut mettre la table.	-Bassines de différentes couleurs. -Affichage « comment faire la vaisselle » en image. -Mobilier adapté. -Bac à couvert avec images.	-Combien d'enfant ont fait seul leur vaisselle ? -Combien d'enfant ont mis seul la table ?

LE PROJET PÉDAGOGIQUE

On évoque souvent le projet pédagogique dans le milieu des CVL. Mais de quoi parle-t-on ? À quoi et à qui sert-il ? Qu'apportera-t-il à vos fonctions de jeune animatrice ou animateur ? Nous allons tenter de répondre à ces questions et de clarifier ce concept. Nous verrons en effet en quoi il vous sera utile de mieux le comprendre pour y trouver votre place.

LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS DE L'ORGANISATEUR

Vous avez entendu le directeur du séjour le citer et vous demander, éventuellement, de l'appliquer. Le projet pédagogique est un contrat moral entre les différents acteurs des CVL : en premier lieu entre l'organisateur et le directeur. La plupart des CVL sont des organisations temporaires ouvertes pendant les vacances sur des durées plus ou moins longues et sont souvent encadrées par des personnes dont ce n'est pas le métier permanent. Ils sont organisés par des municipalités, des associations, des comités d'entreprises, des structures de quartier qui ont un avis sur l'éducation des enfants et des jeunes. Ils ont aussi des situations à assumer et à gérer : aider les parents qui travaillent en organisant la garde de leurs enfants, le mercredi, pendant les vacances, le matin ou le soir ; proposer des activités de loisirs hors de l'école, dans les cités...

Pour répondre à ces questions, ces organisateurs définissent des objectifs et une politique d'éducation repérables au travers d'un projet éducatif, un projet politique pour l'enfance et la jeunesse. Ils y réaffirment des idées comme le droit pour les enfants aux vacances et aux loisirs, quelles que soient leurs classes sociales, leurs conditions de vie. Le projet éducatif est un texte présentant leurs intentions en matière d'éducation, de citoyenneté, de santé, d'accès aux activités culturelles et sportives, de solidarité entre les personnes de la commune, l'association ou l'organisation. Il aborde les aspects quantitatifs, c'est-à-dire le volume des actions prévues, le nombre de lieux d'accueil dans la ville ou le quartier, les manifestations à caractère social et les moyens financiers, techniques, humains nécessaires à leur réalisation. Il traite aussi des aspects qualitatifs des actions, c'est-à-dire du niveau que les organisateurs veulent atteindre en matière de conditions matérielles d'accueil et de déroulement des activités avec les enfants...

Le centre de vacances ou le centre de loisirs que vous allez encadrer, celui auquel vous avez participé l'été dernier sont un des résultats et des mises en œuvre de ces politiques. Ils s'éloignent de l'image des centres coupés de toute organisation sociale ! En effet, il ne s'agit pas uniquement d'occuper les enfants pendant quelques jours ou quelques semaines. Partie intégrante de la vie sociale et du quotidien des familles, les CVL ont un rôle social et éducatif à jouer et contribuent à l'éducation des enfants et des jeunes.

DU PROJET ÉDUCATIF AU PROJET PÉDAGOGIQUE

Écrit et publié dans le bulletin d'informations de la municipalité, de l'association ou du CE, le projet éducatif accompagne le catalogue de présentation des séjours et fixe le cadre et les grandes orientations éducatives dans lesquelles devront se dérouler séjours et activités au quotidien.

Pour exister, les CVL doivent être organisés et encadrés. Responsable du séjour, le directeur aura peut-être le choix de diriger un centre de loisirs ou un centre de vacances d'enfants ou d'adolescents. Si ce n'est pas le cas, il devra néanmoins avoir un contact avec l'organisateur pour prendre connaissance de ses conceptions éducatives en lisant le projet éducatif. À défaut, il interrogera l'organisateur quant à ses intentions et les valeurs qu'il défend en matière d'éducation pour les enfants et les jeunes. Le directeur devra lui aussi présenter ses conceptions personnelles. C'est le projet de direction.

De cette rencontre souhaitable (qui n'a malheureusement pas toujours lieu) naîtra un premier accord entre les deux partenaires : le premier aspect du contrat moral. Le directeur devra sans doute y parler de sa volonté de permettre aux enfants d'accéder à l'autonomie, du respect des différences, de la lutte contre les inégalités ou encore du respect du rythme de vie en vacances... Il y traitera de ses choix d'organisation de l'équipe d'animation et des enfants accueillis pendant le séjour.

Ensuite, travaillé au sein de l'équipe de direction, ce projet de direction déterminera les grandes lignes du déroulement du séjour et posera le cadre d'intervention des animateurs : choix de répartition des enfants en grands groupes ou pas, par tranches d'âge ou non. Choix des activités importantes et de leur organisation. Prise de contact avec les prestataires d'activités. Rencontre des différentes personnes de l'équipe d'adultes du centre et répartition des animateurs sur les groupes d'enfants.

Réflexion quant aux méthodes pédagogiques...

LE RÔLE DE L'ANIMATEUR DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE

Le directeur ne pourra pas mettre seul en œuvre toutes ces bonnes intentions et ces choix et les traduire concrètement pendant le séjour. C'est là qu'interviennent les animateurs fraîchement sortis du stage de formation ou forts d'une première expérience.

Si vous n'êtes pas associé-e à la préparation du séjour, l'existence d'un projet pédagogique restera pour vous un aspect théorique, éventuellement un contrat obligé mais ni lu, ni compris, ni approprié. Cantonné à un rôle de " simple exécutant ", votre aventure éducative risque d'être limitée et pénible. Sans liens ni informations sur ce que font les autres, vous n'aurez pas l'impression d'être dans une équipe d'adultes travaillant sur le même projet et le projet pédagogique aura alors perdu tout son sens.

Dans le cas contraire, vous serez associé-e d'une façon ou d'une autre à la préparation du séjour. Le-la directeur-ice, après négociation avec l'organisateur, a composé son équipe de direction (directeur-ice adjoint-e, assistant-e sanitaire et économe). C'est avec elle et les animateurs professionnels qui travaillent toute l'année au centre qu'il traduit les intentions éducatives et pédagogiques portées dans son projet de direction : c'est le projet pédagogique.

Tous les aspects du séjour y sont abordés et passés au crible des intentions. Le déroulement des journées sera étudié au travers de chaque moment et des questions devront se poser inévitablement : comment organiser le lever des enfants dans le centre de vacances ? Faudra-t-il, afin de respecter leurs différents rythmes, s'organiser dans l'équipe d'animation pour accompagner ceux qui se réveillent tôt et éviter qu'ils ne réveillent les autres enfants ? Comment organiser les groupes : par tranches d'âge, par grandes " familles " ? Ces choix ne sont pas neutres. Certains seront plutôt pratiques et " simples " à gérer, mais porteront inconsciemment les adultes à traiter les enfants comme des " objets " qu'il faut animer et occuper. D'autres, au contraire, les placent au centre des préoccupations du séjour, considérant qu'en tant que personnes à part entière ils doivent être acteurs de leurs vacances.

Les solutions matérielles choisies devront être confrontées aux intentions pédagogiques de départ. Ainsi, pour faire des repas un moment agréable et éducatif, de petites tables permettront de parler sans crier. Un adulte par table favorisera le bon déroulement du repas et incitera les enfants à goûter à tous les plats... Se donner la peine d'organiser des réunions d'enfants pour la mise en œuvre des activités donnera la satisfaction de les voir s'organiser et de donner leur avis. Il en sera de même pour préparer les temps de la toilette en gérant les contraintes matérielles, ou pour préparer les soirées en fonction de l'âge des enfants et de leurs projets.

UN PROJET COLLECTIF QUI FIXE LES MOYENS DES SÉJOURS

De votre place d'animateur-ice, vous serez associé-e à la mise en place de ce projet pédagogique qui fixera le choix de l'ensemble des moyens de fonctionnement du séjour. Il faudra en prendre connaissance, vous l'approprier et - comme nous le défendons - poser des questions, débattre à son sujet.

Il faudra exprimer vos idées, les envies qui vous ont décidé à suivre une formation pour devenir, un temps, animateur de CVL. Et petit à petit, sans savoir tout ce que représente un CVL dans sa globalité, vous percevrez la place qui sera la vôtre. Vous pourrez faire des propositions sur l'organisation pratique du séjour, sur les activités que vous maîtrisez et que vous aimeriez proposer aux enfants.

Garante du cadre de travail et du projet, donc des orientations prises, l'équipe de direction sera là pour vous aider.

" Mais alors, ce projet, que m'apportera-t-il de plus ? " vous demandez-vous. Une chose essentielle à notre avis : un cadre clair pour votre action et le changement de statut des animateur-ice-s qui abandonnent le rôle d'exécutants pour s'associer à la conduite d'une aventure pédagogique unique. Au lieu de vous inscrire dans un fonctionnement totalement imposé, sans maîtrise des choix pédagogiques, vous serez acteur-ice du projet. Tous les instants sont porteurs de sens et souvent de choix pédagogiques. Votre action, seul ou avec d'autres animateurs, avec votre petit groupe d'enfants, contribuera au projet global. Porté collectivement, le projet pédagogique vous deviendra une aide, un outil de formation, une référence permanente. Cité dans les réunions auxquelles vous participerez, il cadrera vos responsabilités et leurs limites dans le travail quotidien, le dialogue au sein de l'équipe.

DROITS ET DEVOIRS DES ANIMATEURS

S'occuper d'enfants est un engagement très important et empreint de responsabilités qui témoigne de la confiance que l'on vous accorde. Il vous donne le droit de donner votre avis sur les choix de l'équipe d'animation, de participer vraiment à la construction du séjour, de prendre des initiatives sur les aspects concrets de la vie du centre (propositions d'activités, de sorties...) et l'évolution de l'organisation des moments de la vie quotidienne (toilette, repas, rangements...).

Cet engagement vous donne aussi le devoir d'argumenter vos choix et vos propositions. Vous devrez établir la cohérence entre le projet pédagogique, vos décisions et les activités que vous mettrez en œuvre. Vous aurez des comptes à rendre au directeur, aux autres animateurs, aux enfants et... à vous-même, face au contrat moral qui sera une aide pour vous durant le séjour.

Ce texte photocopié découvert lors de la préparation, sera la référence permanente qui vous permettra, au quotidien, au sein de l'équipe, de vérifier si ce que vous mettez collectivement en œuvre est bien la traduction des intentions de départ. Pour cela, l'équipe d'animateur-ice-s se rencontrera et, avec l'aide de l'équipe de direction, fera régulièrement le point sur le séjour.

Pour s'assurer que le matériel nécessaire aux activités est prévu, discuter d'un enfant posant problème, bien sûr. Mais aussi pour se questionner sur votre façon de mettre en place les activités, sur votre attitude, sur la place laissée aux enfants dans les choix et les décisions les concernant.

Vous aurez compris que le projet pédagogique, dont on dit qu'il ne sert à rien, ne se résume pas à un contrat technique définissant votre travail mais qu'il redonne du sens à votre engagement d'animateur de centre de vacances et de loisirs. Il vous replace au sein d'une équipe éducative, vous reconnaît des droits, des devoirs et vous responsabilise. Il prouve que s'occuper d'enfants et de jeunes en CVL aujourd'hui n'est pas une action technique mais éducative. Le projet pédagogique replace chaque acteur des CVL face à ses responsabilités lorsqu'il s'engage dans ce qui doit rester une aventure pédagogique forte.

Vincent Chavaroché, Les Cahiers de l'animation n 18, Avril 1997





POURQUOI ?

Et si cette simple question permettait de faire évoluer certaines pratiques ?

EN RANG LES ENFANTS !

Il est midi, l'heure d'aller manger. Par petits groupes les enfants vont se laver les mains afin d'effacer les traces de feutre, de terre ou de peinture de la matinée. Tous n'évoluent pas au même rythme. Les plus rapides doivent attendre dans le calme que les plus lents aient terminé.

Comme chaque jour, ils vont se mettre en rang par deux et avancer, sans courir jusqu'à la salle à manger. L'animatrice n'ouvrira celle-ci que lorsque le rang sera reformé correctement et qu'il n'y aura plus de bruit.

Enfin, la porte s'ouvre, les enfants peuvent entrer en silence et prendre place à table. Cette opération varie chaque jour de cinq à quinze minutes en fonction de l'état d'excitation de chacun. L'animatrice crie inmanquablement et les enfants arrivent contraints et contrits devant leur assiette. Cependant la mise en rang par deux avant le repas et l'entrée en groupe dans la salle à manger sont mis en place depuis des années et font maintenant partie des habitudes de la vie quotidienne de ce centre de vacances.

BONNE NUIT LES PETITS

Dans cette école, c'est la classe des maternels qui fait preuve d'habitudes des plus étranges. Cinq minutes avant l'arrivée des petits dans la salle à manger, l'équipe de service ferme rapidement tous les volets afin de baigner la pièce dans l'obscurité. Seul reste un rai de lumière qui permet aux enfants de voir leurs assiettes et ce qui se trouve dedans.

Les animateurs se sont mis d'accord... La lumière risque d'exciter les enfants tandis que la pénombre leur permet de rester au calme. De plus, ils seront prêts pour la sieste obligatoire qui suit le repas. La fermeture des volets dans la salle à manger est mise en place depuis des années et fait maintenant partie des habitudes de la vie quotidienne de cette école.

CHAPEAU BAS !

Ici la situation est différente. Les enfants sont à table en train de déguster les vol-au-vent préparés avec grand art par le cuisinier, lorsqu'un animateur entre dans la salle à manger, jette un regard circulaire et avance vers la table des grands.

-Cédric tu m'enlèves cette casquette s'il te plaît.

-Mais pourquoi ?

-Parce que c'est comme ça. Où est-ce qu'on a vu qu'on mangeait avec sa casquette ?

Cédric obtempère. Il quitte sa casquette et l'attache à sa ceinture. Les copains s'esclaffent alors à la vue de ses cheveux arnachiquement aplatis par de longues heures passées sous son couvre-chef préféré rivé sur sa tête. L'interdiction de porter un chapeau pendant les temps de repas existe depuis des années et fait maintenant partie des habitudes de la vie quotidienne dans ce centre de vacances.



IMPOSER DES CONTRAINTES

Ces pratiques sont-elles justifiées, ont-elles un sens réel ? Pourquoi sont-elles mises en place ? Par habitude, parce que l'on a toujours connu ça ? Ou parce qu'elles ont une réelle nécessité ? Car enfin, est-il réellement utile de mettre les enfants en rang par deux, de les plonger dans la pénombre pour assurer le bon déroulement du repas ? Manger tête nue facilite-t-il la mastication des aliments ? Gardons à l'esprit que les enfants, qu'ils soient en centre de vacances ou à l'école doivent vivre des moments de repas avec plaisir.

Ce plaisir leur apportera une qualité de vie au quotidien, sera source de réel apprentissage, en tout points bénéfiques. Alors, pourquoi contraindre les enfants, les plier à nos habitudes, ou même nos manies qui après nous avoir enfermés, les enfermeront à leur tour. Peut-être faut-il différencier ces habitudes personnelles des codes collectifs que la société nous impose et que nous transmettons à notre tour. Libre à chaque individu de les adopter ou non.

Il faut garder à l'esprit que les jeunes sont de plus en plus réfractaires face à une transmission du savoir de type patriarcal. Désormais habitués à expérimenter et mener leurs propres réflexions, ne sont-ils pas conscients de la non-légitimité de ce que nous leur imposons ? Car en fait, n'y a-t-il pas mystification si je fais croire aux enfants que le fait d'enlever sa casquette pour manger est une réelle nécessité ? N'y a-t-il pas abus de confiance et de statut ?

EVOLUER, S'ADAPTER

Pourtant, je comprends que nos pratiques ne sont pas motivées par de mauvaises intentions. Mais dans ce cas, si le fond est bon, ne pouvons nous pas y ajouter un instant de réflexion afin d'en dégager la pertinence, la cohérence et les raisons.

Nous pourrions alors conserver nos méthodes et pratiques utiles, censées et éducatives afin de permettre aux enfants de s'intégrer dans notre société. Et éliminer nos habitudes surannées, gratuites, inutiles afin de permettre à notre société d'évoluer et de s'adapter à sa nouvelle génération. Ne restons pas sclérosés dans nos pratiques. Le centre de vacances prendra alors toute la mesure de son rôle d'intégrateur social.

Il y a encore quelques années, il ne fallait pas boire plus de deux verres d'eau à table. Habitudes ? Nécessité ? Heureusement, aujourd'hui les enfants boivent à leur convenance pendant les moments de repas. Cette modification des usages a été possible parce que des éducateurs se sont interrogés sur la justification de leurs actes, se sont remis en question.

Et si nous aussi, nous arrêtons un instant pour faire le point sur nos pratiques ? Interrogeons-nous sur la pertinence de ce que nous mettons en place. Gardons à l'esprit que nos habitudes ne sont pas forcément légitimées par le nombre d'années qu'elles ont traversées.

Continuons à nous demander : « Pourquoi ? ».

Valérie Michaud
Les cahiers de l'animation vacances loisirs
numéro 32 CEMEA



PARTIE 3

FONCTION

RELATIONNELLE



DIRIGER

Se diriger signifie marcher vers. Diriger veut dire aider les autres à marcher vers. Cela suppose un but, une finalité. C'est un concept essentiellement dynamique qui ne peut trouver son expression dans la routine, la peur d'agir et le maintien d'un statu-quo satisfaisant. Le talent ne s'enfouit pas dans un coin de terre tranquille. Il se livre, se joue et se développe au profit des autres et, dans une certaine mesure, pour le grandissement de soi-même."

Cet extrait du livre que j'ai écrit, il y a quelques années pour relater mes expériences de direction, je le reprends aujourd'hui en tête de cet article que l'on m'a demandé pour traiter de trois problèmes: la signification de la direction, le choix des membres d'une équipe, le sens et les procédures de décisions.

Car si je reconnais que la direction c'est aussi l'exercice d'un pouvoir, je prétends que ce pouvoir n'a de sens que s'il est au service d'un projet commun. La personnalité d'un directeur n'est pas étrangère à la réussite d'un projet; encore faut-il que le projet soit fiable et porté par un groupe de personnes qui ont pu se l'approprier. L'exercice d'un pouvoir s'use vite, s'il n'est pas alimenté par un désir commun de réussir ensemble une entreprise à moins qu'on ne s'enferme dans une relation de pouvoir suscitant la crainte, mais on sait alors qu'il faudra aller jusqu'au bout de cette logique et entrer dans l'escalade des sanctions et l'utilisation d'une certaine forme de police. Le travail social et éducatif se satisfait mal d'une telle atmosphère. On ne peut à la fois prétendre aider ses semblables et faire régner autour de soi une atmosphère de suspicion. La confiance en l'homme est un acte qui ne se divise pas !

Alors qu'est-ce que diriger ? La direction est un contrat passé avec des groupes divers qui sont appelés à coexister dans la conduite d'un projet. Le projet est la dynamique à partir de laquelle une idée se construit et s'organise; Il n'y aurait pas ou il ne devrait pas y avoir d'organisation sans projet. L'organisation est l'outil qui permet au projet d'exister et de se développer. Il est dommage que, les créateurs de partis, l'organisation tende à se survivre à elle même, ne laissant subsister du projet initial que quelques idées vagues. Le directeur ne gère pas une organisation sans finalité. Il n'entretient pas l'existant.

Il a à retrouver les idées initiales, à les remodeler, à les faire travailler par ses collaborateurs pour qu'à chaque moment le contrat se vérifie et que chacun reste solidaire d'un ensemble.



AVEC L'ÉQUIPE DE TRAVAIL

L'ÉQUIPE, UNE DIMENSION

COLLECTIVE

Certains me reprocheront sans doute d'utiliser le mot dévalorisé d'équipe de travail. Il est en effet de bon ton à notre époque de se garder d'utiliser des termes qui peuvent avoir une consonance affective jugée comme périmée, et l'on a bien raison dans la mesure où cette connotation peut avoir comme résultat de faire du groupe de travail un univers aseptisé où les différences de chacun devrait se diluer dans un conglomerat terne et sans conflit. L'équipe pourrait ainsi devenir la représentation-type de cette maxime artificielle « Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil ». Mais je crains que ce ne soit pas pour cette raison que les détracteurs du mot « équipe » soient si virulents.

Il y a dans ce mot une dimension collective qui est insupportable à tous ceux qu'habite un individualisme farouche, et qui ne comprennent le travail avec d'autres que dans la mesure où ils n'ont aucune concession à faire sur eux-mêmes.

Or dans le travail éducatif et social, il n'est pas possible de tirer chacun de son côté, persuadé de son bon droit et de sa clairvoyance, sans se tromper lourdement, et faire ainsi un travail fractionnel qui entretient et aggrave les difficultés sociales plus qu'il n'aide à les surmonter. L'école a fait la démonstration progressive d'un univers chaotique où tant de fortes personnalités, intervenant en juxtaposition les unes auprès des autres, sans chercher à communiquer entre elles, produisent le désarroi avec ses deux corollaires principaux le conformisme banalisé, ou l'extrémisme violent porteur d'exclusion.

L'éducation spécialisée nécessite un travail d'équipe car elle requiert un projet technique dont tous les personnels sont solidaires. Je dis bien ici tous les personnels, dans la mesure où chacun d'entre eux se trouve concerné par la vie avec les sujets dont l'institution s'occupe, et ne peut se trouver dans ses relations en porte-à-faux avec ce que l'institution propose.

Quel que soit l'intérêt que nous puissions avoir, par souci de rester près de la réalité de la vie, de construire nos entreprises éducatives et sociales sur un modèle qui ne soit pas étranger à celui du monde du travail, nous ne pouvons pas oublier que nous n'avons ni la même finalité, ni le même type de contradictions.

Une entreprise qui vend des produits a tout intérêt à produire le maximum et dans les meilleures conditions en respectant cependant les règles du marché : patrons et employés y trouvent leur compte les uns par les bénéfices enregistrés, les autres par la sécurité du travail ainsi entretenue. Tout le monde a intérêt à ce que l'entreprise marche, condition que soit résolue la contradiction entre les bénéfices tirés du capital, et les avantages tirés du travail, ceux-ci étant le plus souvent, injustement, les parents pauvres de ceux-là. Nos entreprises ne produisent rien : elles proposent des services à quelques-uns, contribuant de cette manière à assainir l'ensemble social. Leur contradiction vient essentiellement du fait que la demande sociale collective de services peut ne pas rejoindre (et c'est le cas le plus fréquent) la demande individuelle des personnes concernées.

D'où le caractère indispensable d'un projet clair qui permette de tenir compte de la double demande, et d'y répondre d'une manière qui soit acceptable par tous. C'est là-dessus, avant toute chose, que portent nos négociations avec l'administration. C'est autour de ce projet que se réunissent ceux qu'intéresse ce mode de travail ; mais il est évident que les notions de rendement ne sauraient être les mêmes. J'ai préféré cent fois à Hourvari travailler avec un personnel d'entretien, humain, capable d'un dialogue avec les jeunes autour de leur travail sans pour autant en négliger la qualité, et même à certains moments, la rapidité, qu'avec des ouvriers d'entreprise ayant un rendement exceptionnel mais complètement étrangers à la vie des groupes qui circulent autour d'eux.

De même un éducateur consciencieux, ponctuel, mais négligeant la communication avec les autres, s'abritant derrière le sérieux de son travail pour vivre sa vie professionnelle, en marge de ses coéquipiers, sera plus un poids lourd à traîner, difficile à supporter,

qu'un élément dynamique de l'action collective. La conscience professionnelle exige une dimension d'échanges sans laquelle aucun travail éducatif ne peut être efficace. C'est pour toutes ces raisons que le terme d'équipé de travail ne me paraît ni dépassé, ni à bannir. L'exemple du sport collectif nous apprend qu'aucune performance individuelle n'est suffisante pour gagner, quand le sens des autres est absent.

Le directeur n'échappe pas à cette règle. Quelle que soit sa valeur personnelle, son travail ne produira des fruits que s'il est capable de le placer à l'intérieur du travail des autres, s'il situe sa démarche au diapason de celle des autres. Encore faut-il qu'il connaisse précisément au moins l'un des aspects du travail de ceux qui constituent l'équipe. C'est l'une des raisons qui ont fait qu'à quelques-uns, nous avons toujours défendu l'idée qu'un directeur d'équipe éducative se devait d'appartenir à l'une des disciplines mises en œuvre dans le projet de travail, et non à un corps administratif particulier qui ferait de lui un personnage à part, au métier distinct, particulièrement doué pour le commandement ou le « management ».

C'est une des bonnes choses du Ministère de l'Éducation d'avoir su conserver cette idée que les autorités administratives les plus hautes soient issues du corps enseignant lui-même par jeu d'une promotion intérieure à laquelle chacun peut accéder selon ses capacités et ses désirs. Certes, la promotion est bien souvent trop liée à un système progressif minutieux, qui renforce le pouvoir hiérarchique central, mais ce système est lui-même le produit du centralisme, et non le résultat d'un appel à partir du métier de base. Et l'on a vu des inspecteurs retourner à l'enseignement direct, après avoir longtemps conseillé et organisé les autres, sans se sentir pour autant dévalorisés, ou être ressentis comme tels par leurs collègues et leurs supérieurs. Une responsabilité globale reste bien le résultat d'un choix et d'un effort particulier.

On a pu parler aussi à ce sujet d'un esprit de corps tendant à défendre les membres de la profession envers et contre tout, au détriment même des personnes pour lesquelles s'exerce la profession.

Mais cette perversion tient encore beaucoup plus à l'organisation administrative cloisonnée de la profession d'enseignant, imposée par un état qui veut diviser pour régner, qu'à la nature même de l'idée de promotion interne.

On commence à voir, en quelques endroits, l'influence pernicieuse de hauts fonctionnaires qui prétendent imposer des rénovations, satisfaisantes pour l'esprit, mais inadaptées aux réalités qu'ils n'ont pas connues suffisamment de près pour en apprécier l'importance. La vie n'est pas faite que d'idées : elle s'appuie aussi sur la chair des hommes, et la nature des éléments.

LE DIRECTEUR, MEMBRE DE L'ÉQUIPE

Le directeur est donc membre de cette équipe de travail avec laquelle il passe contrat. J'introduis là une idée qui n'est certes pas nouvelle dans les expériences qui ont lieu ça et là et depuis fort longtemps, mais dont le support juridique est totalement inexistant. En effet, le directeur est nommé par l'administration ou par l'association gestionnaire, en fonction de références professionnelles diverses, et ne tient pas son pouvoir de direction de l'équipe dont il constitue administrativement la tête principale. Je n'ai jamais échappé à cette règle sauf peut-être (et encore !) au cours de la première expérience de jeunesse. Mais nous savons que les règles ne s'instituent qu'après un certain temps d'exercice.

Qui peut empêcher un directeur nouvellement nommé de rechercher avec ceux avec lesquels il est appelé à travailler les éléments du contrat qui clarifieront les rapports de chacun, dans le projet de travail ? Rien, ni personne.

Qui peut l'empêcher de tenter de mieux connaître ses collaborateurs, leurs désirs, leurs souhaits, leurs intentions ? Il existe après tout dans toute prise de direction, dans le secteur privé tout au moins, un contrat temporaire de six mois, dite période d'essai, au cours de laquelle bien des choses peuvent s'approfondir ou s'esquisser.

C'est une garantie pour le directeur de ne pas se trouver prisonnier d'un rôle impossible, de préparer les éléments d'un contrat réalisable, sans que pour autant personne ne trouve à redire à une telle démarche. La direction n'est pas le résultat d'une partie de poker : elle est analyse, évaluation, et choix : choix personnel, mais aussi et pourquoi pas, choix collectif.

AVEC UNE PLACE PARTICULIÈRE

Membre de l'équipe, le directeur y a une place particulière, mais certainement pas une place privilégiée. Il est donc soumis aux mêmes lois que tous ses collaborateurs. Le règlement intérieur de l'institution s'applique aussi bien à lui qu'aux autres. A la place qui est la sienne, il se doit même plus que tout autre d'y faire référence : n'en est-il pas le garant comme il est celui du projet ? Et que serait un règlement intérieur s'il pouvait paraître complètement étranger à l'ensemble du projet d'une équipe ? La loi n'est jamais que la traduction d'une politique.

On peut déplorer dans notre pays un arsenal de lois vieillottes, mal adaptées, résultat souvent conjoncturel d'une pression ou d'une tension momentanée que le manque de temps, ou le manque de cohérence des gouvernements laisse dans l'oubli, au lieu "de les rénover, voire même de les abolir. Mais on peut aussi penser qu'une structure moins importante a la possibilité de se donner le temps et les moyens d'actualiser constamment les règles de vie. Ceci en se référant à des cadres permanents (conventions collectives, réglementations diverses) mais sans jamais laisser s'accumuler des modes d'organisation, et des interdits qui deviendraient rapidement des carcans invivables, supprimant toute possibilité d'initiative, et d'exercice de la responsabilité personnelle.

Nos institutions passent trop de temps à utiliser dans leur dynamique de travail des textes contradictoires qui s'imposent à elles de la part des tutelles, pour ne pas faire l'économie dans leur vie intérieure d'une dépense d'énergie si mal utilisée.

Et pourtant il apparaît bien que des directeurs se plaisent à s'entourer ainsi d'une législation protectrice pour se dispenser de gérer l'imprévu !

Ce faisant ils ne sont que les prolongements de l'administration sur leur terrain, et n'exercent plus leurs véritables responsabilités.

Car le directeur a des responsabilités, et particulièrement celle de permettre à chacun de ses collaborateurs de pouvoir exercer la sienne, dans la liberté, et dans le respect des autres.

C'est ainsi que l'organisation du travail doit être son souci dominant, non pas comme un des moyens de se mettre à l'abri de toute surprise, mais comme un moyen de permettre à chacun de donner le meilleur de lui-même dans le collectif où il exerce. Je conçois bien l'organisation du travail comme un moyen, et non comme une fin en soi. Faire un emploi du temps sur du papier, dans le calme d'un bureau de travail, peut être une tâche facile. Mais si ce tableau théorique ne tient pas compte de la manière dont chacun conçoit son investissement dans l'ensemble, il risque fort d'être fictif. L'organisation du travail se discute avec l'équipe, à partir des attendus du projet, à partir des références qu'imposent le code du travail et les conventions collectives, à partir des fonctions que chacun exerce, et des compétences qui les garantissent.

Dans cette discussion, " chacun aura à faire des concessions ; peut-être même aurons-nous à biaiser avec certains textes, mais ces concessions, comme ces glissements s'opéreront dans la clarté, et seront revus d'année en année (voire même en certains cas en cours d'année) pour ne pas laisser s'installer en états de faits des aménagements nécessaires à la période où ils ont été consentis.

« Diriger autrement » Jacques LADSOUS Ed. Scarabé

Projet d'équipe ?

OLIVIER IVANOFF

Le projet pédagogique d'un centre de vacances fixe les objectifs du séjour (pourquoi un CV, qu'apporte-t-il à l'enfant, en quoi le fera-t-il progresser ?).

Il fixe également certains moyens et définit le cadre dans lequel l'équipe d'adultes va travailler. Celui-ci comprend le choix de la vie collective, le réveil individuel, le rythme de vie, la place de l'activité, la place de l'animateur, les relations...

Il est complété au moment du séjour par un projet de fonctionnement qui organise de façon précise la vie du centre.

Une équipe unie, une conception de l'activité

Lorsque j'ai commencé à diriger des centres de vacances, il ne faisait aucun doute pour moi que l'équipe était la priorité.

L'équipe de direction embauchait les animateurs et le personnel de service après un entretien ; puis tous ensemble, nous construisions notre projet pédagogique lors d'un week-end de préparation.

Enfin, à notre arrivée au centre, nous mettions en place le projet de fonctionnement.

Je me souviens de ces week-ends de préparation, où tous réunis, du factotum aux animateurs, nous réfléchissions aux conditions à mettre en place pour que les enfants vivent des vacances de qualité.

Comme ces projets pédagogiques construits par tous étaient prometteurs ! car nous sentions une équipe unie et partageant les mêmes idées.

Notre rôle formateur était évident. Lors de la conception du projet, nous nous rendions compte que les animateurs avaient intégré ce qui leur avait été apporté en stage (rythme de vie, connaissance de l'enfant, place de l'activité...).

Il ne restait plus qu'à continuer à les former à la mise en pratique de ces connaissances théoriques. Et comme cela était valorisant pour nos idées d'éducation nouvelle ! car l'équipe partageait nos conceptions de l'activité.

Lorsqu'un problème se posait avec un animateur durant le séjour, nous lui rappelions qu'il était lui aussi à l'origine du projet et qu'il se reniait s'il ne s'y conformait pas.

Un projet pédagogique, contrat moral de travail

Puis, j'ai été amené à travailler avec des associations différentes, dans d'autres types de structures et avec des équipes venant de toute la France. Il était impossible de se réunir.

Cela m'a obligé à rendre le projet pédagogique prioritaire.

Le fait d'avoir travaillé autrement m'a amené aux réflexions suivantes :

- Pour être vrai, l'engagement d'un individu au projet et au groupe doit se faire sur des bases minimum afin d'éviter les interprétations et les ambiguïtés.

- Un des éléments les plus importants du rôle formateur du directeur est l'aide qu'il apporte aux animateurs dans l'analyse de leur pratique.

- Les animateurs doivent-ils être convaincus à l'avance de l'importance de ce qui est mis en place avec les enfants, pour effectuer un travail de qualité ?

- Il peut être difficile de convaincre quelqu'un de partager nos idées sur le réveil individuel s'il ne l'a jamais vécu.

- L'analyse de la pratique n'est-elle pas faussée si au départ on a cherché à convaincre les gens de tous les avantages et de toutes les qualités du fonctionnement choisi ?

Toutes ces questions m'ont fait préparer mes centres de vacances différemment :

Le projet pédagogique est-il la résultante de la cohésion du groupe d'adultes et de ses convergences d'idées, ou est-ce à partir d'un projet défini que va se cimenter l'équipe et que vont se partager les idées ?

Avec l'équipe de direction, nous rédigeons un projet pédagogique.

Après un entretien, nous embauchons nos animateurs (un petit noyau d'anciens et des nouveaux).

Le projet pédagogique sert de contrat moral de travail. Les animateurs s'engagent à venir travailler sur ces bases et à les respecter. Au début du séjour, le projet de fonctionnement est mis en place avec toute l'équipe d'adultes.

Il s'appuie sur le projet pédagogique et fixe de façon précise l'organisation du séjour ainsi que les rôles et tâches de chacun.

Durant le centre de vacances, les gens vivent là et voient les enfants évoluer. Nous parlons avec eux de ce qui fonctionne bien et moins bien et nous en analysons les causes.

Nous nous référons au projet et nous l'évaluons tout au long du séjour.

Une réflexion sur le sens de l'action

Les deux stratégies sont différentes bien qu'ayant des buts communs :

Faire vivre des idées d'éducation nouvelle dans les centres de vacances, rendre l'enfant acteur de son développement et de ses apprentissages, associer les animateurs à ce projet et les aider dans leur formation .

Elles diffèrent non par la logique mais par la prise en compte de la réalité et de la diversité du vécu des animateurs.

Je pense que bâtir un projet commun ne peut se faire qu'avec une équipe dont chaque membre a poussé la réflexion non seulement sur le comment, mais sur le pourquoi des situations à mettre en place, c'est-à-dire sur le sens de l'action. Sans quoi, on risque de tomber dans une adhésion de principe à la création d'un projet. Cela peut également fausser l'analyse (je vais chercher à montrer que le projet auquel j'ai collaboré est bon).



Lorsqu'on travaille avec des animateurs venant d'horizons différents et ayant des expériences diverses, il faut prendre en compte ces réalités.

Il me semble plus clair et plus formateur de donner à chaque animateur la possibilité de s'intégrer individuellement à un projet qu'il ne crée pas, mais qu'il accepte, en fonction de son expérience et de sa démarche de formation.

L'équipe de direction doit alors être présente et à l'écoute. Elle doit, quand cela est possible, participer aux activités, aux moments de vie quotidienne, parler avec les animateurs, individuellement et collectivement, de ce qu'ils vivent au centre, des enfants, de leurs réussites d'animateur et de leurs problèmes. Et recentrer tout cela sur le projet pédagogique et leur formation.

De même, le soir, lors des réunions, l'équipe de direction amène les animateurs à parler de leur journée, des activités, des enfants, tout en leur apportant un regard extérieur à la vie du groupe. Elle les aide à préparer leur journée du lendemain, sans faire **pour** eux, mais **avec** eux.

Elle essaye que cette préparation ne soit pas une simple organisation technique, mais s'ouvre également sur le sens éducatif de leur action.

Recentrage sur le projet pédagogique Ouverture sur le sens éducatif de leur action

LA RÉUNION DU SOIR AVEC LES ANIMATEURS

Stéphanie propose un jeu de piste aux autres animateurs de son groupe pour le lendemain. Accord de tous.

Le lieu est convenu et certains se désignent pour tracer les pistes.

Ils commencent à chercher des épreuves, tombent dans l'arsenal des épreuves stéréotypes pour jeu de piste.

Ils tournent en rond.

La motivation commence à s'émousser.

Le directeur : *Et si vous donniez comme trame au jeu une histoire que les enfants ont*

L'ANIMATEUR LE DIRECTEUR

aimé. Cela le dynamiserait peut-être et en tous cas, vous donnerait des idées d'épreuves. Recherche dans les histoires qu'ils ont racontées et qui ont plu.

On parle des enfants de leur groupe, de l'imaginaire, du rôle du jeu...

Ils se décident pour une histoire de gnomes. Les idées fusent (construire une cabane de gnome, marcher sans bruit comme les gnomes pour ne pas effrayer les animaux,...). Franck est enthousiaste.

Il commence déjà à nous organiser tout le séjour autour de ce thème (jeu de rôle, kermesse, grande soirée, déguisements...).

Le directeur : *Et si par hasard, il y en a un qui n'aime pas les gnomes ?*

Franck est songeur, visiblement, il a déjà fait des colos autour du thème, mais ne s'est jamais posé cette question.

Les animateurs discutent, on évoque la notion de choix et la place de l'enfant dans l'activité. Finalement, on décide de faire un bilan de ce jeu lors de la réunion du lendemain.

Différences entre projet pédagogique et projet de fonctionnement, l'exemple du rythme de vie

LE PROJET PÉDAGOGIQUE

Le sommeil et le rythme de vie sont des éléments indispensables de la santé, de la construction de la personnalité, du développement des possibilités physiques et mentales. Le besoin de sommeil n'est pas le même chez tous les enfants (fatigue accumulée tout au long de l'année et besoins physiologiques de chacun).

Le rythme de vie de l'enfant est souvent perturbé tout au long de l'année.

Il est donc important dans une période de vacances, qu'il puisse retrouver son équilibre. Pour que le coucher soit accepté par tous, il doit être un moment agréable et calme où la présence sécurisante des adultes est capitale..

Il n'y a qu'un moyen pour que chaque enfant ait la quantité de sommeil qui lui est nécessaire : *c'est que chacun puisse se réveiller de lui-même, lorsque ses cycles de sommeil sont terminés.*

Un réveil individuel (sans limite horaire) sera donc mis en place.

La valeur récupératrice du sommeil ne peut être efficace que si le rythme de la journée est adapté.

LE PROJET DE FONCTIONNEMENT

● Organisation du coucher

Le coucher aura lieu (hors activités exceptionnelles) entre 20h30 et 21h. La veillée doit préparer ce moment qui doit être calme.

Les animateurs seront présents dans les chambres jusqu'à l'endormissement de tous. Les enfants doivent savoir que pendant leur sommeil il y a toujours un adulte à proximité.

● Organisation du lever

Quatre animateurs seront présents dans les chambres (dès 6h30 pour les premiers jours). Ils rassureront les enfants qui se réveillent, les aideront à se lever et s'habiller et à partir de 7h30 pourront les envoyer dans les salles d'activités. Deux animateurs seront présents dans ces salles.

Ils animeront des coins (bibliothèque, jeux, dinette, dessins...). Au fur et à mesure des arrivées, ils enverront les enfants au petit déjeuner.

Deux animateurs seront à la salle à manger. Ils accueilleront les enfants et les aideront à déjeuner.

Deux animateurs organiseront des coins d'activités (intérieures ou extérieures) pour les enfants qui ont terminé leur petit déjeuner.

En fonction de l'évolution du nombre d'enfants levés, les animateurs de chambre, de salle de réveil et de petit déjeuner viendront aider ceux qui animent les activités.

Si quelques enfants dorment encore, ils seront pris en charge à leur réveil par l'équipe de direction.

Les animateurs feront un roulement sur les différents postes (organisation d'un tableau).

● Organisation du rythme de la journée

Une fois que la majorité des enfants a déjeuné, après une petite toilette et un peu de rangement, les animateurs proposeront des activités. Elles devront permettre aux enfants une dépense d'énergie.

Un retour au calme précédera le repas. En début d'après-midi, des activités calmes seront organisées. Cela pourra être des histoires racontées, des activités manuelles, du courrier, des jeux calmes, ou un moment de repos. Il sera laissé aux enfants fatigués la possibilité de dormir.

Les animateurs proposeront ensuite des activités. Il y aura un retour au calme en fin d'après-midi au moment des douches.

Lors de la préparation des journées, nous chercherons à établir un équilibre entre activités physiques et activités calmes. ■

CENTRÉ SUR LES RELATIONS

-communication/écoute
-climat/ ambiance
dynamique humaine

Démagogue

fonction : mobiliser, impliquer
objectif : que les collaborateurs
soient parties prenantes

génère de l'engagement

ouverture, négociation

paternaliste
manipulateur

fonction : accompagner, associer
objectif : que les collaborateurs adhèrent

génère de la confiance

explications, persuasion, conviction

MODE PARTICIPATIF

MODE PERSUASIF

MODE DELEGATIF

MODE DIRECTIF

initiative, autonomie, confiance

fonction : responsabiliser
objectif : que les collaborateurs
se responsabilisent

génère du développement

organisation, consignes

fonction : structurer
objectif : que les collaborateurs
soient efficaces

génère de la sécurité

CENTRÉ SUR LES TACHES

objectifs
rôles
résultat
méthodes

contenu

retrait, laissez-faire

autoritaire

4 MODES DE DIRECTION

STATUT, FONCTION ET RÔLE

Ce texte s'appuie en partie sur des extraits d'entretiens menés avec Jean Oury entre 1998 et 2012.

« Pour ne pas s'endormir, disait Jean Oury, [tout travailleur social et/ou éducatif] a une petite gymnastique à pratiquer tous les matins, comme le pianiste fait ses gammes. Cette gymnastique, c'est de dissocier le statut, le rôle et la fonction. Il doit en permanence réciter sa leçon : "ne pas confondre statut, rôle, fonction... ne pas confondre statut, rôle, fonction !" ».

LE STATUT

« Le statut, quand on ne sait pas trop, allez voir la feuille de paye, c'est le statut officiel. On embauche quelqu'un sur son statut, il est cuisiner et voilà » disait Jean Oury.

Le statut peut être défini comme la place qu'occupe un individu dans une organisation : professionnelle (ouvrier-e, contremaître...), associative (président-e, adhérent-e...), familiale (père / mère de famille, fils-fille...), sociétale (homme / femme, français-e / étranger-e, adulte / enfant...) etc.

Chaque statut renvoie à des prérogatives, devoirs et droits qui peuvent fortement diverger d'un statut à l'autre (ex : l'adulte français a le droit de voter, l'adulte étranger ou l'enfant français, non). En renvoyant à des prérogatives, droits et devoirs particuliers (dimension objective du positionnement de l'individu dans l'organisation), tout autant qu'à des représentations et des fantasmes plus ou moins conscientisés (dimension subjective), le statut vient spécifier la position hiérarchique de l'individu. Cette spécification permet à chacun de se situer par rapport aux autres au sein de l'organisation.

Exemple : dans une mairie, la parole du directeur général des services sera davantage sollicitée et reconnue par les élus que celle du personnel technique chargé de l'entretien des espaces verts. Les statuts, dans nombre d'organisations, s'inscrivent dans une logique de hiérarchisation, entraînant la mise en œuvre de processus de domination et de violence symbolique. Les statuts créent alors des catégories dominantes (hommes, blancs, hétéros, cadres sup...) et des catégories dominées (femmes, non-blancs, homos, ouvriers...). La question qu'il convient alors de poser dans une perspective d'éducation populaire : comment une catégorie dominée parvient-elle à éviter le sentiment de honte lié à sa situation et à son statut et, au contraire, se met-elle à développer une identité commune et fière favorisant le passage à l'action et au combat militant ?

Pour résumer, nous pourrions dire que le statut est donc à la fois la place qu'un individu donné occupe dans un système particulier à un moment donné et l'ensemble des droits et des devoirs associés à une position sociale au cœur, bien souvent, d'un système hiérarchisé. Un individu, s'insérant dans différentes organisations, à différentes places, détient, plusieurs statuts. Exemple, Monsieur Pludunecorde peut tout à la fois être époux, père de famille, homme, adulte, garagiste chez Renault, président de l'association des parents d'élèves et coach d'une équipe de football le samedi après-midi.

Il est bien sûr toujours intéressant de repérer les différents statuts d'une personne afin de situer la place d'où elle agit, l'endroit d'où elle parle. Ainsi dans mon association « le clou dans la chaussure », lorsque Thierry prend la parole, j'identifie qu'il parle en tant que président de l'association mais également en tant que maître de conférences à l'université de Nantes, homme, blanc, français depuis 10 générations, hétéro et administrateur national de la ligue des droits de l'homme. L'identification de cet entrecroisement de statuts doit m'aider à analyser le rôle tenu par Thierry dans notre association...

Exemples classiques : "Nous" (les ouvriers, les femmes, les Noirs, les immigrés, etc.), contre "eux" (les bourgeois, les hommes, les Blancs, les Belges, etc.), "au nom de" d'un bien dont nous sommes privés (le bien-être, la non-discrimination de genre, de race, de culture, etc.). L'action collective qui nous intéresse est toujours conflictuelle. Elle doit s'appuyer sur un "nous" et suppose une identité commune et fière, donc une solidarité qui passe avant les intérêts individuels de chacun des "je" engagés dans l'action (même si ces derniers ne sauraient être niés) ».

LA FONCTION

La fonction renvoie à la définition d'activités, de tâches, de responsabilités, de devoirs inhérents à un statut. Dans le cadre professionnel, les fonctions sont bien souvent explicitées dans la fiche de poste (animer les réunions d'équipe, réaliser le budget prévisionnel, participer aux rencontres partenariales...).

Comme nous l'avons vu précédemment, les statuts peuvent formaliser et institutionnaliser une structure hautement hiérarchique du pouvoir (on assiste alors à l'émergence de catégories dominées et dominantes au sein de l'organisation). Dans ce cas-là, les différentes fonctions devant être assurées pour que l'organisation fonctionne, sont bien souvent réparties selon un rigide principe de division du travail. Exemple : dans l'entreprise, la fonction des ingénieurs est de concevoir et de prescrire les méthodes de travail et celle des ouvriers, de les mettre en œuvre.

Mais il arrive que dans certaines organisations, un travail permanent et rigoureux soit mené afin d'atténuer le principe de la hiérarchisation des statuts. Prenons l'exemple d'une équipe BAFA des CEMEA Pays de la Loire. Aux côtés d'un-e formateur-ric(e) expérimenté-e (et diplômé-e) qui, auprès de la direction de la Jeunesse et des Sports, est déclaré-e en tant que directeur-ric(e) de session, nous trouvons un-e formateur-ric(e) en observation. Objectivement (il suffit de consulter la déclaration d'ouverture de la session auprès de Jeunesse et Sports), les statuts sont distincts. Pour autant, nous allons tenter de nous affranchir de cette distinction (afin justement de ne pas hiérarchiser les statuts) et partager, le temps du stage, l'ensemble des fonctions : organiser la vie du groupe, transmettre les contenus de formation, animer les débats au cours du stage, accompagner le groupe dans l'organisation de la vie quotidienne... Ce faisant, nous contestons le principe de la division du travail et la segmentation des fonctions inhérentes à son existence.

« D'accord, s'interloque Jean Oury, on embauche quelqu'un sur son statut, il est cuisinier et voilà. Mais sa fonction, c'est quoi sa fonction ? Cuisiner ? Mais pas seulement... Tout le monde, aussi bien le cuisinier que le jardinier, a une fonction d'accueil psychothérapique. Malgré son statut de psychiatre, un tel n'est pas plus important dans notre organisation -dans le sens qu'il ne participe pas davantage à l'atteinte de l'objectif poursuivi qui consiste à soigner la maladie-, que le cuisinier [...]. Chez nous, la fonction soignante est partagée... cette fonction consiste à être attentif aux autres. Tout le monde, même les fous, partage la fonction. "Partage est notre maître à tous". Ça fait bien de dire ça. C'est Pindare qui le dit. Et la fonction, c'est ça.

Celle-ci doit être ventilée, et elle ne peut pas être incarnée par une seule personne. Je dis souvent qu'un psychothérapeute qui se croit le seul psychothérapeute de tel malade pris dans une collectivité, il est le plus fou de la bande. A ce moment-là, il se prend pour un statut ».

Le parallèle peut être aisément réalisé avec le fonctionnement d'un accueil de loisirs ou d'un séjour de vacances : qui assume la fonction éducative ? L'équipe d'animation seule ? Et le personnel de service ? Et le personnel d'entretien ? Et le cuisinier ? Et les enfants eux-mêmes ? Alors quoi, cette fonction ? Elle est partagée ? Un peu, beaucoup, énormément ?

LE RÔLE

Le rôle est « un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel ». Le rôle renvoie donc à un ensemble d'attitudes, de valeurs, de comportements et de conduites propres à un individu au sein d'une dynamique de groupe donnée. Les études en psychologie sociale (cf étude Milgram par exemple) nous montrent que le rôle tenu par un individu dans un groupe peut, certes, s'expliquer par des facteurs dispositionnels (ce qu'est et porte la personne, au plus profond d'elle-même, au regard de son histoire, son éducation, son parcours...) mais qu'il s'explique plus conséquemment encore par des facteurs situationnels (liés au contexte, à l'environnement, à ce que le groupe le conduit à être). Chaque groupe ayant une vie qui lui est propre, il développe des attentes différentes à mon égard ; selon les groupes, je peux occuper ainsi des rôles dissemblables. Exemple : dans l'association de parents d'élèves où je suis engagé, je peux avoir un rôle de meneur alors que dans ma fratrie, en vue de l'organisation de l'anniversaire de ma mère, j'occupe un rôle très passif.

Mon rôle est donc défini à la fois par la façon dont je souhaite délibérément et librement habiter ma fonction (logique intrinsèque, relative à mes valeurs, aux comportements qui me tiennent « à cœur » et que je considère « justes »...) et par la façon dont je me représente les attendus du groupe sur « ce que doit être mon rôle » (logique extrinsèque). Les attendus extérieurs (indépendamment de mes propres attendus et de ma motivation intrinsèque), ou du moins ce que j'en perçois, exercent une influence sur le rôle que je suis amené à tenir. Ces attendus peuvent être « formels » (prescrits par une institution : je suis embauché comme animateur dans une association qui attend de moi que je tiennne, dans le cadre de l'exercice de mes fonctions, un rôle de preneur d'initiatives, que je me montre positif en toutes circonstances, que je sois réfléchi lors des réunions...) ou « informels ». Dans ce dernier cas, sans que cela ne soit prescrit, ni mentionné dans un écrit, ni précisé oralement, le groupe ou un membre du groupe m'assigne à un rôle en particulier : « prenons l'exemple du cuisinier dans un hôpital, nous propose Jean Oury. Son statut, c'est d'être cuisinier. Quant à sa fonction, en plus de faire la cuisine, c'est la même que pour l'ensemble des personnes de la Borde : la fonction soignante. Mais quel est son rôle ? C'est celui que le malade va lui donner. C'est parfois inattendu. Il arrive qu'un pensionnaire raconte sa vie au cuisinier, alors qu'il ne dit rien à son médecin. Son rôle devient alors celui de l'oreille bienveillante, du confident... Le cuisinier désormais, c'est de cette façon qu'il va habiter la fonction soignante auprès de ce malade ».

Les attentes qui m'invitent à épouser tel rôle afin d'habiter telle fonction, peuvent provenir du groupe auquel j'appartiens (ou d'un membre du groupe), de l'institution d'affiliation (l'entreprise dans laquelle je travaille, l'association à laquelle j'adhère) mais aussi de la société. On parle alors d'attentes sociétales. Prenons l'exemple d'un accueil de loisirs. Pierre et Nina intègrent durant l'été l'équipe d'animation de l'ACM « Tartempion ». Ils ont un statut, via leur contrat d'engagement, identique : animateur-riche en ACM. Ce statut les renvoie à des fonctions (mentionnées dans leur profil de poste) elles-mêmes identiques : encadrer des activités, assurer la sécurité physique et morale des enfants etc.

Pourtant, il est fort possible qu'au regard des autres statuts que Pierre et Nina occupent dans d'autres organisations, sociétales notamment (statut fille / garçon par exemple), leurs rôles au sein de l'organisation, c'est à dire leur façon d'habiter la fonction éducative, divergent. Ainsi, Nina, de par son statut de femme, sera davantage attendue au tournant lorsqu'il s'agira de consoler un enfant qui a du chagrin suite à la séparation avec ses parents ; Pierre, pour sa part, de par son statut d'homme, sera considéré plus légitime pour arbitrer le conflit entre deux enfants et poser les sanctions adéquates.

Et si l'éducation populaire investissait davantage cette question des statuts, des fonctions et des rôles ? Et si le traitement de cette question permettait de résister à la domination, à la violence symbolique, à l'ordre conservateur établi ? Et si ce traitement était un enjeu d'émancipation ?

Comment, individuellement et collectivement, s'organiser pour discuter, et éventuellement renverser, des rôles assignés ? Comment transformer un rôle subi en rôle choisi ?

Relisons par exemple Didier Eribon et son ouvrage « Retour à Reims ». Cet ouvrage, à mi chemin entre le récit autobiographique et l'essai sociologique, conduit l'auteur à narrer son enfance, sa jeunesse et à les analyser. Il retrace pour cela son parcours enfantin à Reims où son statut de garçon, d'aîné de la famille, d'enfant d'ouvrier devait le conduire -c'était mentionné sans aucune ambiguïté dans le discours paternel- à camper le rôle d'un garçon virile, machiste, bagarreur... Ce rôle lui était assigné, quasi chevillé au corps, dans une logique de détermination sociologique.

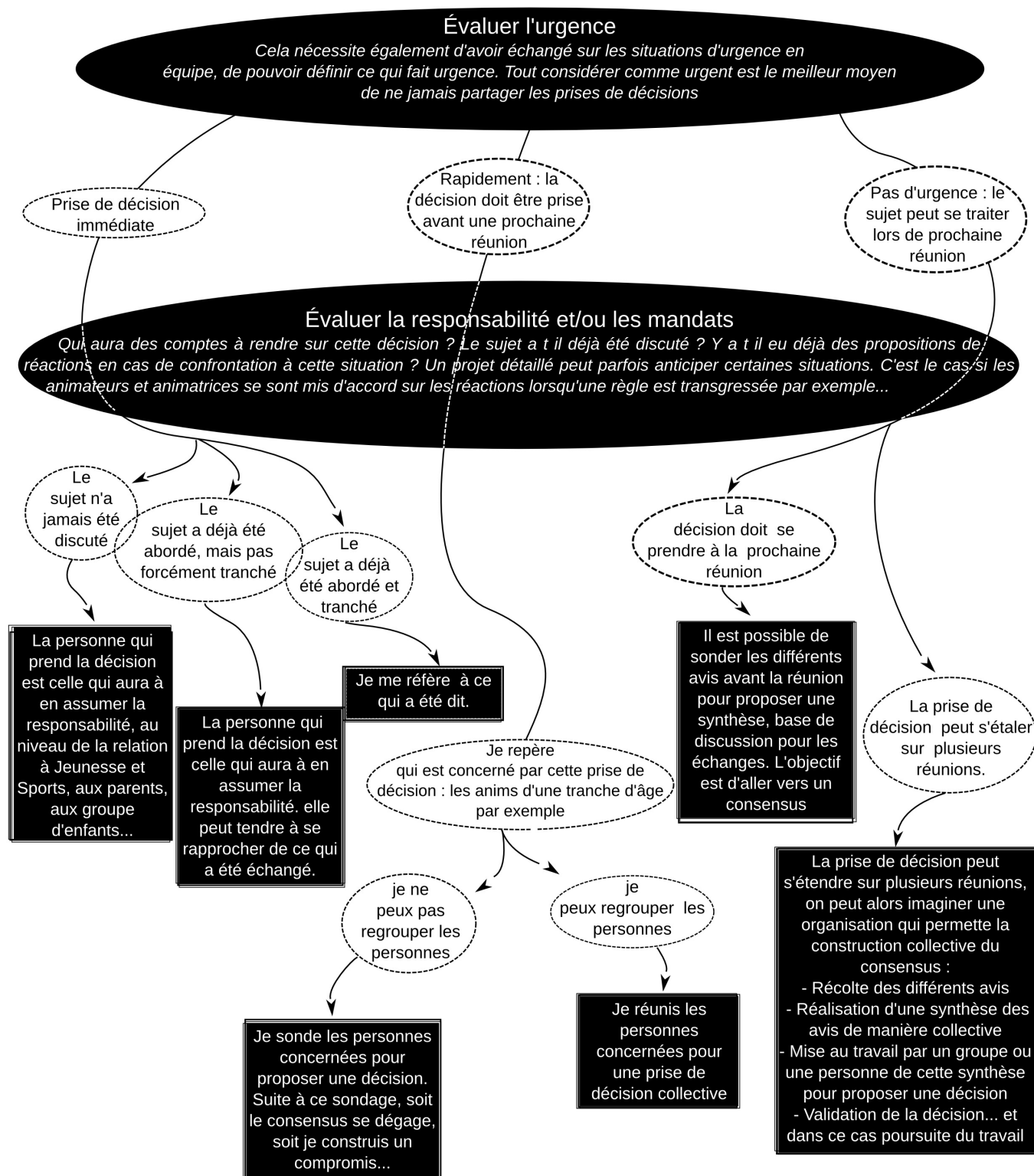
L'affranchissement des déterminismes dont il était sujet, autrement dit son émancipation, n'était possible qu'à partir du moment où il décidait de ne plus accepter ce rôle et d'en tenir un autre. Ce qu'il fit... en quittant sa famille, en migrant à Paris et en s'inventant une nouvelle famille au sein des communautés intellectuelles et homosexuelles. Lire ce récit d'Eribon, c'est s'interroger sur cette phrase de Sartre : « l'important n'est pas de savoir ce que l'on a fait de moi mais ce que je fais de ce que l'on a fait de moi ». Mais au fait, ce ne serait pas cela que l'on appelle émancipation ?

CEMEA Pays de la Loire – Statut, fonction et rôle



Prendre une décision

Il n'est jamais simple de prendre une décision. Selon les conditions, les modalités de prises de décisions peuvent être différentes. Partagées ou prises seules, elles correspondent à des choix politiques et/ou pédagogiques en lien avec une situation (précise). Ce qui suit est une proposition de schéma de prise de décision pour aider à se repérer.



CLASSIFICATION DES REUNIONS

Il existe différents types de réunions, dans une seule réunion il peut en coexister plusieurs types.

Réunion pour informer (informations descendantes)

L'objectif est de transmettre des informations.

ex : présenter le séjour, le projet aux familles

Réunion pour recueillir des informations (informations ascendantes)

L'objectif est de récolter des informations.

ex : rechercher les causes d'un problème, les avis sur un nouveau projet

Réunion pour échanger des informations (informations croisées)

L'objectif est de partager des informations.

ex: mettre en commun les éléments d'une recherche...

Réunion pour échanger des opinions (réunions-débats)

L'objectif est d'échanger des points de vue.

ex: que pensez-vous du nouvel aménagement ? Des activités ?

Réunion pour produire des idées (réunions de créativité)

L'objectif est de trouver des idées nouvelles.

ex: projet d'activité, réaménagement de l'espace, réflexion autour du projet pédagogique

Réunion pour rechercher un accord (réunion de négociation)

L'objectif est de rechercher une solution acceptée par les parties impliquées.

ex: Gérer des tensions dans le groupe de jeune, le roulement des jours de congés

Réunion pour prendre une décision

L'objectif est de faire un choix.

Une réunion de prise de décision est l'aboutissement des différentes réunions précédentes qui peuvent être les différentes phases de son déroulement.

Ex : L'exclusion d'un jeune

Réunion pour réguler

L'objectif est de communiquer à propos des, relations dans le groupe, de gérer les dysfonctionnements.

Ex : des conflits au sein de l'équipe

Réunion pour faire acquérir des capacités

L'objectif est de former.

Ex : partage des compétences autour du jeu dans l'équipe.

LES DOMAINES D'INTERVENTION DE L'ANIMATEUR-ICE DE RÉUNION

FONCTION DE PRODUCTION

Elle vise à rendre les réunions et le travail de groupe efficaces.

Faire fixer les objectifs : veiller à ce que l'objectif comporte les trois critères : le problème à régler, les personnes concernées, l'action à entreprendre ; qu'il soit perçu et accepté par tous.

Elaborer le programme correspondant à l'objectif et préciser les différents éléments à aborder pour cerner le problème.

Proposer une procédure déterminant les moyens et les méthodes de travail.

Favoriser la circulation de l'information pour que chaque membre dispose des éléments nécessaires pour réfléchir avant de décider.

Permettre la prise de décision collective en distinguant les décisions de fonctionnement des décisions politiques.

Organiser l'action en déterminant : les objectifs, les priorités, les responsabilités, les échéances, les moyens et les finances.

Dans le cadre d'une stratégie situant chaque action particulière dans un processus cohérent de changement.

FONCTION DE FACILITATION

Elle vise à élaborer ou procurer les outils de travail nécessaires.

Situer chaque réunion dans la vie d'un groupe afin qu'il y ait continuité dans le travail à réaliser individuellement et collectivement.

Utiliser les différents types de réunions en (fonction des besoins et des problèmes : information, précédant la recherche puis la décision.

Déterminer les moyens nécessaires pour travailler : convocation précise et détaillée, procédure, compte-rendu, salle confortable, tableau, etc.

Choisir les méthodes appropriées favorisant l'expression de tous et l'approfondissement des problèmes, méthode de pensée, d'analyse, de synthèse.

Elaborer des définitions de fonctions claires et précises pour chaque responsabilité, délimitant les territoires de pouvoir personnels et collectifs.

Créer un climat où chacun se sente à l'aise pour être lui-même et apporter sa contribution en fonction de ses capacités.

FONCTION DE REGULATION

Elle vise à permettre l'expression individuelle et les affrontements collectifs.

Chaque membre croit aux virtualités des autres.

Eviter tout jugement de valeur pour apprendre à porter des jugements de réalité.

Favoriser l'expression de chacun par des questions, des silences, ou la spontanéité.

Favoriser l'implication contre la neutralité en s'impliquant soi-même.

Passer du "Je" au "Nous" par l'apprentissage de la synthèse.

Apprendre à écouter en étant disponible au message des autres.

Essayer de comprendre en profondeur la pensée de l'autre.

S'entraîner à l'affrontement car on ne règle pas les problèmes sans en parler.

Rechercher les conditions d'une participation efficace, en partant du désir, de la compétence et de la conscience d'être concerné de chacun.



EXEMPLES NON EXHAUSTIF DE TECHNIQUES D'ANIMATION DE RÉUNION

Le tour de table

L'animateur-trice soulève une question ou un problème simple, et chaque participant-e donne son avis ou sa réponse tour à tour. C'est la technique d'animation la plus simple et la plus développée. Elle permet à tout le monde se sentir impliqué et écouté donc une technique d'animation intéressante pour un premier contact.

Le brainstorming

Pour cette technique d'animation, il y a un animateur-trice et des participant-es. Un problème, une thématique est posée et toutes réponses même les plus étranges doivent être dites et écrites sur une grande feuille de papier lisible par tous et toutes. À la fin, une synthèse est faite. Ce travail est surtout créatif, il a pour objectif de produire des idées nouvelles et originales.

L'étude de cas

L'étude de cas consiste à étudier de façon systématique une situation réelle pour résoudre un problème plus abstrait, plus général. Le cas peut être tiré de la vie quotidienne ou professionnelle des membres du groupe, d'un document, ... chaque participant-e étudie ce cas, puis une discussion a lieu dans des groupes de 3 à 6 personnes. Le groupe devra alors successivement préciser les aspects du problème, donner des solutions et les confronter pour finalement en exposer une à l'ensemble du groupe. Cette méthode permet de développer chez les participant-es leur sens critique face aux problèmes qui se posent quotidiennement.

La simulation

Durant une simulation, on cherche à mettre les participant-es dans une situation la plus proche possible du réel à partir d'un modèle de la vie réelle. L'animateur-trice va organiser cette simulation, introduire de nouveaux événements, mais il-elle n'intervient pas dans la résolution du problème lié à la simulation. Il peut aussi y avoir des observateurs-trices qui analysent le comportement de groupe. La simulation peut être un jeu de rôle. Elle permet aux participant-es d'acquérir des réflexes face à la réalité.

Les questions réponses

Un sujet, un thème général est soumis au groupe par l'animateur-trice. Les participant-es divisés en groupes quelques personnes sélectionnent 2 ou 3 questions qu'ils-qu'elles écrivent sur un papier puis tous les papiers sont recueillis dans une boîte. Ensuite, chacun des groupes tire au sort un papier dans la boîte, et cherchent des réponses et/ou des solutions pour répondre aux questions. Enfin, chacun des groupes sélectionne un rapporteur qui expose au reste de l'assemblée la ou les questions tirées ainsi que les résultats de son groupe. Il incombera alors à l'animateur-trice d'effectuer la synthèse et la conclusion du travail effectué.

Le débat mouvant

Une aire de débat est matérialisée. Les participant-es sont debout au milieu de cet air. L'animateur-trice propose alors une affirmation. Les participant-es, après quelques instants de réflexion, se positionnent dans l'aire de débat. Exemple : à gauche s'ils-elles sont « pour », à droite s'ils-elles sont « contre », restent au milieu s'ils-elles sont indécis-es. A partir de là, les échanges d'arguments se déploient et chacun-e vise à amener les indécis à rejoindre son camp, voire à faire changer d'avis aux gen-te-s qui sont dans le camp opposé. On peut changer de camp autant de fois qu'on veut. Lorsqu'on change de place, il faut expliquer pourquoi (cela donne l'occasion à des gens qui parlent peu de s'exprimer).

La formation des animateurs doit être un des piliers de l'organisation des séjours, quels qu'ils soient. Il est nécessaire de se rappeler en continu que la moitié du temps de formation d'un animateur Bafa se passe en stage pratique, sur le terrain. Et que cette formation est de la responsabilité non seulement des directeurs et des équipes, mais également des organisateurs.

Formation active

Fabrice Taffanel

Dix-huit jours de colo avec des enfants de 4 à 5 ans... autant dire que nous avons décidé de faire de la formation des animateurs un travail particulier du séjour. Elle poursuivait des intentions très différentes :

- Rendre les animateurs opérationnels pour le séjour et l'encadrement d'enfants de 4-6 ans
- Elargir leurs territoires de compétences
- Valoriser l'expérience dans ce centre et l'inscrire dans une démarche de formation continue. Ce volet de formation continue voulait ancrer les animateurs dans l'aspect volontaire de leur engagement, à la prise de responsabilité progressive qu'il représente, à l'entrée et à la participation à la vie citoyenne.
- Enfin, leur permettre de prendre conscience de la dimension éducative des centres de vacances, pas seulement à destination des enfants, mais aussi à destination des personnes qui encadrent. Etre animateur, c'est grandir un peu !

Voici ce que disait le projet pédagogique :

Chaque expérience en centre de vacances ou de loisirs constitue un moment de formation continue



Une autre manière de voir, de regarder la formation: comment rendre concret et formateur chaque moment de vie sur le terrain. Comment aider les animateurs à concevoir leur propre formation.

de l'animateur. Ainsi, il nous paraît important que chacun, diplômé(e) ou en cours de formation puisse faire le point sur ses facilités, ses acquis et ses difficultés, ses manques. Nous organiserons donc deux rencontres (animateur/trice et direction) pour pratiquer cette autoévaluation et envisager ensemble comment répondre aux manques. Elles auront lieu avant le séjour et en cours du séjour, vers la fin.

LES ÉTAPES

Elles reprennent les moments de rencontres pour la préparation du séjour ainsi que les différentes formes qu'a pu prendre la formation au cours du séjour. Les deux premières étapes devaient rendre les animateurs « opérationnels » pour qu'ils soient le moins en difficulté pos-

sible et pour garantir aux enfants un séjour de qualité. La première rencontre s'est déroulée au mois de mai. Il s'agissait d'une journée de discussions et de compréhension du projet.

L'appropriation du projet pédagogique passe aussi par la projection de ce qu'on peut faire avec des enfants de 4-5 ans. La connaissance du public maternel nous semblait pouvoir être abordé sous l'angle des activités. Nous avons donc consacré une part de l'après-midi dehors, à jouer à loup, à chat, à chanter et danser quelques rondes, quelques chansons, quelques comptines. Cela nous permettait à la fois de commencer à constituer un répertoire réutilisable sur la colo, et de discuter des spécificités du public.

La deuxième étape s'est déroulée dans les deux jours qui ont précédé l'arrivée des enfants. Nous souhaitons aménager des espaces de coins d'activité et les espaces de vie quotidienne. La découverte des locaux, leurs

aménagements ont conduit à discuter du public en abordant les intérêts, les possibilités d'action, les capacités des enfants de 4-5 ans. Quels coins? Dans quelle pièce? Combien de coins? Quelles règles pour quel lieu? Mais aussi quel aménagement de la chambre? De la salle d'habillage? Du coin à chaussures? Autant de questions qui nécessitaient de s'interroger sur le public que nous accueillions, sur leurs besoins, leurs capacités.

Nous avons mis à profit les soirées de ces deux jours pour nous familiariser avec les jeux de société du centre. Les découvrir, y jouer entre nous. Et puis reprendre le déjà-vu : les jeux chantés, les chants, les jeux, des jeux de doigt, de nourrices.

Le choix a donc été d'alterner les moments de travail en équipe « assis » et des moments de pratique, en action. Etre sur le centre nous permettait de nous projeter sur des idées d'activités possibles. Ainsi, nous avons répondu à la demande spécifique des animateurs : comment on fait de

D'abord
se réunir
pour
s'approprier
le projet
pédagogique





La familiarité
avec
la pratique
de l'activité
passe par
l'aménagement
des coins
spécifiques

la peinture avec les maters ? Comment on fait des chevaux chaussettes ? Des voitures en carton ? A la fin de ces activités, nous avons laissé les coins aménagés. Enfin nous avons demandé à tous les animateurs, diplômés ou en cours de formation de se pencher sur leurs compétences : celles qu'ils avaient déjà, les manques qu'ils repéraient, leurs inquiétudes. En deux moments : soi-même avec la feuille et ensuite un temps d'expression avec les autres animateurs.

La troisième étape a été certainement celle qui a marqué le plus les animateurs. Si tout ce qui précède participe à la préparation du séjour et à leur formation, la confrontation entre les choses apprises et leur pratique avec les enfants n'est pas automatique !

Après l'arrivée des enfants, l'équipe d'animateurs s'est trouvée face à des difficultés qui n'ont pas été traitées à

la prépa. Comment on fait concrètement, quand c'est l'heure du coucher ? Qu'est-ce que je fais de l'enfant qui ne veut pas ? de celui qui pleure ?

La formation, ça a donc surtout été ce travail quotidien de terrain. Être présent au moment des douches pour montrer, apprendre, soutenir. Choisir de se mettre à la table de tel animateur pour l'aider au moment du repas. Participer à un coucher dans une chambre, soit en soutien, soit en prenant en charge ce moment. Mais aussi faire des jeux chantés, passer au coin bricolage et donner un conseil technique, rester au pique-nique dans les bois.

La formation, ça a donc aussi été l'aménagement d'une salle réservée aux adultes, différente du bureau, avec de la doc. à dispo, des textes de réflexion, des fiches d'activités, les chants et les comptines appris affichés au mur. Un centre de ressources utilisé à différents moments : après les réunions du soir, au moment de la sieste, les jours de repos.

La formation enfin, ça a été ce travail du soir, après la réunion : on montre un tour de main, une technique, on aide à préparer le matériel pour l'activité du lendemain. Et puis on échange les compétences entre anims, on se donne des tuyaux, des astuces.

Dans la poursuite du premier travail d'autoévaluation, l'équipe de direction a organisé deux autres rencontres pour faire le point sur les difficultés, les acquis et le projet de formation. Dans un moment formel de tête-à-tête, nous discutons des compétences et de la manière de combler les manques. On cause rôle de l'animateur, place des enfants, relation avec les enfants, vie quotidienne, autorité ; la personne fait le point sur ce qu'elle aimerait bien apprendre, ce sur quoi elle aimerait bien faire un bout de chemin. Le rôle de l'équipe de direction est alors d'aider l'animateur à exprimer ses difficultés, à défaire les nœuds qui encombrant l'autoévaluation, à aider à prendre du recul sur la situation qu'il vit.

Pour répondre aux besoins des enfants, il est utile d'échanger des expériences des trucs et des astuces.



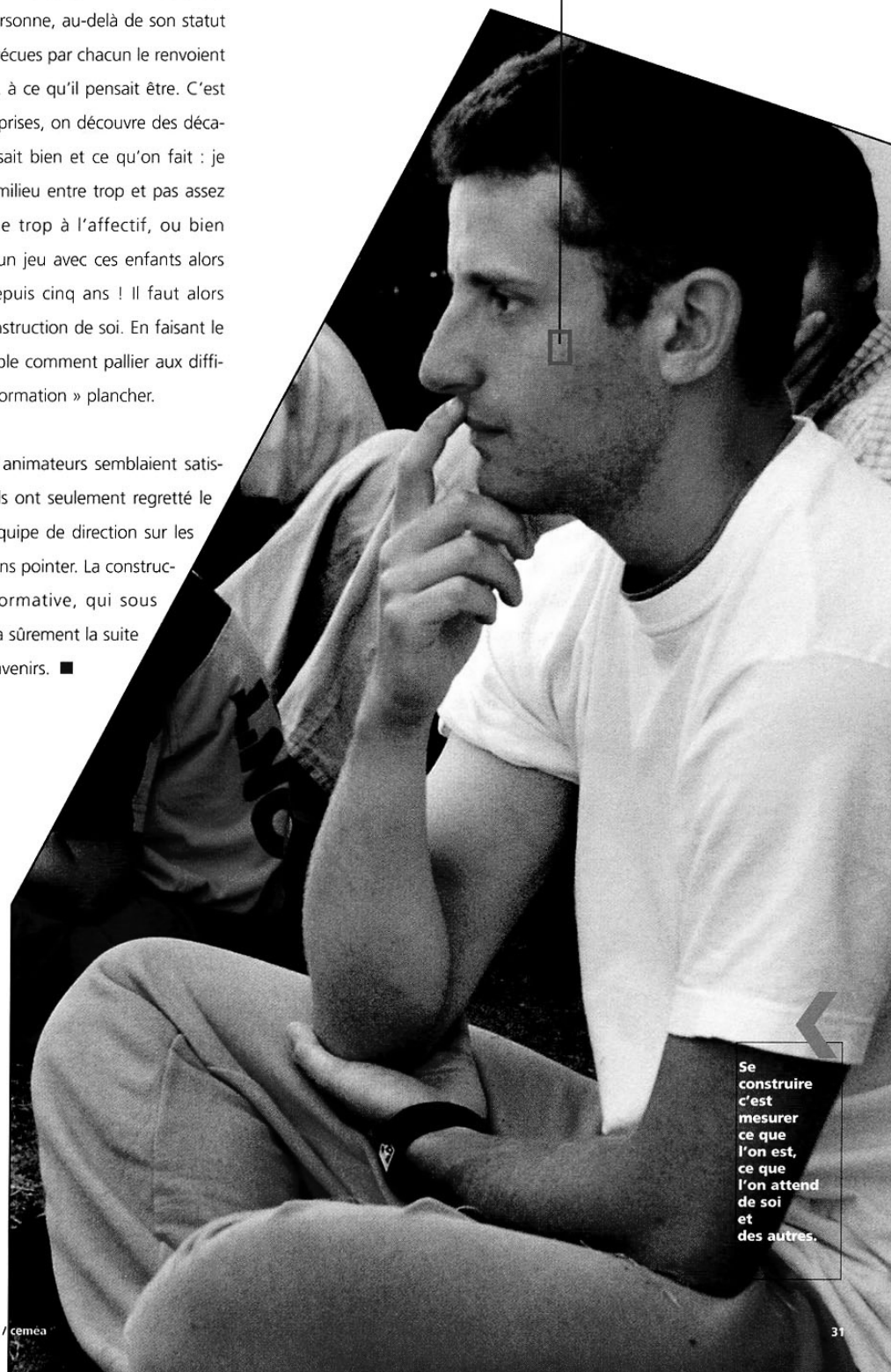
Etre renvoyé à soi-même
**c'est découvrir
des décalages
mais c'est aussi
choisir en toute
conscience son
avenir**

Il peut s'avérer alors complexe de détacher le travail sur les compétences (ce que j'apprends) et l'analyse de sa place dans la colo. Autrement dit, ce moment n'est pas un lieu pour dire comment on se sent sur le séjour (exprimable dans les réunions du soir), mais bien pour parler de son parcours et de ses avancées.

La dernière rencontre est tournée vers l'avenir. Vers quoi l'animateur souhaite-t-il désormais aller ? Il s'agit de parler des aspects sur lesquels il souhaite se former. Les réponses sont multiples selon le parcours passé : elles oscillent entre un choix d'approfondissement pour les stagiaires pratiques, un choix de type de colo pour d'autres ou encore de volonté de se lancer dans la direction. C'est certainement là aussi que l'on pointe ces progressions : j'ai compris comment je peux animer un moment de douche, je sais mieux comment préparer l'activité avec ces enfants, j'ai pris conscience qu'il fallait que je fasse attention à l'écart entre ce que moi, j'ai envie de faire et ce que veut/peut faire l'enfant.

Ces rencontres sont sûrement celles où on mesure le plus les avancées de la personne, au-delà de son statut sur la colo. Les situations vécues par chacun le renvoient à lui-même, à ce qu'il est, à ce qu'il pensait être. C'est parfois l'expression de surprises, on découvre des décalages entre ce qu'on pensait bien et ce qu'on fait : je sais pas quel est le juste milieu entre trop et pas assez autoritaire, je fonctionne trop à l'affectif, ou bien encore je sais pas lancer un jeu avec ces enfants alors que je suis animatrice depuis cinq ans ! Il faut alors accompagner cette (re)construction de soi. En faisant le point, on envisage ensemble comment pallier aux difficultés, sur quel « plan de formation » plancher.

Au moment du bilan, les animateurs semblaient satisfaits de cette démarche. Ils ont seulement regretté le manque de retours de l'équipe de direction sur les manques que nous pouvions pointer. La construction d'une évaluation formative, qui sous entend une réciprocité sera sûrement la suite du travail dans les séjours avenir. ■



Se
construire
c'est
mesurer
ce que
l'on est,
ce que
l'on attend
de soi
et
des autres.

LE STAGE PRATIQUE BAFA

La formation au BAFA se déroule en trois parties :

- Une première session de formation générale qui permet d'acquérir les notions de base permettant d'assurer les fonctions d'animateur-trice.
- Un stage pratique qui permet de mettre en œuvre des acquis et d'expérimenter.
- Une session d'approfondissement ou de qualification qui permet d'approfondir, de compléter, d'analyser les acquis et les besoins en formation du stagiaire.

Elle a pour objectif de préparer l'animateur-trice à exercer les fonctions suivantes :

- assurer la sécurité physique et morale des mineurs ;
- participer, au sein d'une équipe, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique en cohérence avec le projet éducatif dans le respect du cadre réglementaire des accueils collectifs de mineurs ;
- construire une relation de qualité avec les mineurs, qu'elle soit individuelle ou collective ;
- participer à l'accueil, la communication et le développement des relations entre les différents acteurs ;
- encadrer et animer la vie quotidienne et les activités ;
- accompagner les mineurs dans la réalisation de leurs projets.

CONSEIL POUR LE SUIVI ET L'ACCOMPAGNEMENT

Tout au long de son parcours, le stagiaire est responsabilisé durant la formation par l'instauration d'une démarche d'auto-évaluation (évaluation formatrice) lui permettant, à l'issue de chaque étape, d'établir un bilan pour préparer l'étape suivante.

Le stage pratique est bien une étape de la formation et le-la directeur-trice s'exprime en tant que formateur-trice sur cette deuxième session. Les appréciations de stage doivent au final apporter au stagiaire des enseignements pour la suite de sa formation sous la forme de conseils.

La personne en direction de l'accueil participe à la formation du l'animateur-trice stagiaire et à son évaluation tout au long du stage.

Elle fixe avec le stagiaire en début de stage les objectifs à atteindre, les critères d'évaluation du stage et les modalités d'accompagnement, la-les personnes participant à l'accompagnement (animateur-trice référent-e...) :

-Quel suivi :

Fixer les échéances, les rencontres, en fonction des besoins d'accompagnement, de formation de la personne.

-Quel outil ?

-Outils d'autoévaluation :La personne en direction élabore son propre outil en s'appuyant par exemple sur les objectifs du BAFA, sur des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Cet outils pourra servir comme base de discussion

- entretien individuel.

-accompagnement sur le terrain

RÔLE FORMATEUR DE LA PERSONNE EN DIRECTION

- accueillir le stagiaire dans la structure au sein de l'équipe pédagogique, lui donner des informations sur la vie et le fonctionnement de la structure, les possibilités et les contraintes matérielles ;
- lui présenter les intentions éducatives de l'organisateur (projet éducatif) ;
- l'impliquer dans l'élaboration du projet pédagogique de l'accueil ;
- le conseiller et le guider dans la préparation de ses animations, l'aider à découvrir le plus grand nombre possible de pratiques pédagogiques et éducatives différentes ;
- évaluer la pratique du stagiaire, le conseiller et apprécier sa capacité à évoluer et à progresser à partir de l'observation et de l'analyse de sa pratique d'animation ;

LA VALIDATION ET L'APPRÉCIATION DU STAGE PRATIQUE

L'appréciation doit être le reflet de l'ensemble du stage pratique et doit être en cohérence avec la mention cochée sur le site.

Ces conseils doivent donc projeter concrètement la suite de la formation du stagiaire, en référence aux fonctions attendues d'un animateur.

Les appréciations mettent en avant des constats positifs sur les acquis du stagiaire. Les manques seront détaillés comme éléments encore à travailler portant sur les objectifs de formation du BAFA.

Cette appréciation peut être discutée avec l'animateur-trice stagiaire, elle peut faire suite à une rencontre, un entretien final.

CONSTAT

Cette charte est née d'un constat : il ne se rencontre que très peu de personnes en situation de handicap en poste d'animateurs ou d'animatrices, et à fortiori dans le cadre des formations BAFa. De plus, les quelques personnes en situation de handicap cotisées dans le cadre de leurs formations BAFa nous ont toutes fait écho de difficultés liées à l'intégration et l'accueil. Enfin dans le cadre de la loi 2005-102, il nous semble important d'éclaircir les questions de l'intégration des personnes en situation de handicap à l'ensemble des possibles, dont également celui de l'engagement.

Intentions :

A travers la mise en œuvre de cette charte et de son comité de suivi, l'objectif est de favoriser l'accessibilité au BAFa à des personnes en situation de handicap. Cela signifie permettre à toutes les personnes souhaitant s'investir dans la promotion de la Charte, participant en formation BAFa de vivre une formation de qualité, et offrir la possibilité de poursuivre cette expérience une fois le BAFa terminé.

Nous évitons passion plus de nous poser la question de la capacité.

En effet, il est certaines situations de handicap qui peuvent rendre difficile l'accès à l'animation sous certaines formes. Cette question nécessite un travail partagé et une réflexion entre organisateurs, organismes de formation, institutions et enfin les personnes concernées et volontaires, afin d'évaluer les éventuelles adaptations.

À l'ACCUEIL HANDICAP ANIMATION

Pourquoi le BAFa ?

Si de nombreuses initiatives en faveur de l'accueil d'enfants en situation de handicap en ACM (centre de loisirs, séjours de vacances...) se développent, les animateurs en situation de handicap restent pour l'instant un sujet où peu d'initiatives existent.

Pour autant, le BAFa représente un engagement. Il est souvent vécu par les jeunes animateurs comme la possibilité d'être utile à la communauté, de prendre une place réelle dans la société (d'enquête « profil et devenir des stagiaires BAFa »). Donner la possibilité à des jeunes en situation de handicap de vivre cette expérience va dans le sens d'une intégration

pleine et entière des personnes en situation de handicap.

Le BAFa est une des formations qui touche le plus de jeunes d'origines très diverses, ainsi pour la Loire-Atlantique, 1311 personnes ont terminé leur formation BAFa pour l'année 2008. Il nous semble des lors important qu'il s'ouvre aussi au public cédé.

L'inclusion n'est pas le fait que soit attribuée une place au sein de la communauté mais bien plus la possibilité pour chaque personne de choisir sa place et de la construire. En ce sens l'expérience que peuvent se créer des jeunes au travers de l'animation volontaire participe d'une affirmation et d'une reconnaissance de leurs places et de leurs droits.

Les organismes signataires s'engagent à :

- Favoriser l'accueil d'animateurs en situation de handicap au sein des équipes, en prenant en compte les capacités de chacun et en assurant à l'ensemble des membres de l'équipe une place et des activités choisies communément.
- Travailler avec l'animateur en situation de handicap les compétences, les besoins d'adaptations, d'accompagnement, les possibilités et impossibilités.
- Mettre en place les moyens nécessaires à l'accueil des animateurs en situation de handicap.

- Prendre connaissance des informations fournies par l'animateur en situation de handicap concernant son handicap afin de mettre en place les moyens lui permettant de vivre ces expériences d'animation le plus sereinement possible.
- Informer et diffuser le plus largement possible, en interne de l'organisme mais aussi à destination de l'extérieur, de l'existence de cette charte et des obligations qu'elle implique. Cela passe par un affichage dans les locaux, mais aussi sur les sites internet des organismes signataires. Il semble également nécessaire que les organismes signataires prennent connaissance de l'article 47 de la loi de 2005-102 concernant l'accessibilité des sites internet à des personnes en situation de handicap.

Le comité de suivi de la Charte :

Un comité de suivi de la Charte, regroupant des organisateurs d'accueils collectifs de Mineurs et des institutions existe.

A l'origine de l'écriture de cette charte, ce comité s'adressait à tout organisme souhaitant s'investir dans la promotion de la Charte.

le comité de suivi de la Charte peut aussi servir d'espace ressources, accompagnant les organismes signataires de la charte dans la mise en œuvre de ces engagements.

Pour illustrer les formes que peuvent prendre cet engagement, voici quelques exemples (listes bien sûr non-exhaustive)

Organismes de formation :

- Formation des équipes de formation à l'accueil de stagiaires BAFa et ou BAFD en situation de handicap.
- Mise en œuvre de module de formation BAFD concernant l'accueil d'animateurs en situation de handicap.

➤ Travail d'évaluation de la possibilité pour les personnes en situation de handicap d'être animateur.

Organisme de formation d'ACM :

- Accueil d'animateurs et de stagiaires en situation de handicap.
- Travail avec les organismes de formation pour permettre à des personnes en situation de handicap de vivre des stages courts, avant la formation BAFa, pour évaluer les possibilités.
- Évaluer l'accueil d'animateurs en situation de handicap dans chaque structure.

Institutions :

- Aide financière
- Communication

Le BAFa, un tremplin pour l'autonomie

Evaluation de la charte :

Le comité de suivi de la charte aura pour mission de quantifier les effets de cette charte mais aussi de créer des espaces d'échange et de suivi afin de repérer les difficultés rencontrées, et de travailler à des remédiations.

L'évaluation menée pourra aussi porter sur des aspects quantitatifs que qualitatifs. Pour ce qui est de l'aspect quantitatif, le comité de suivi de la charte aura à charge de produire annuellement un point sur l'état de la structure signataire, le nombre de stagiaires en situation de handicap, le nombre de titulaires BAFa en situation de handicap pour le département. Pour ce qui est de l'aspect qualitatif, des questionnaires et des entretiens seront mis en place à destination des animateurs en situation de handicap, mais aussi des directeurs et de l'ensemble des équipes pédagogiques afin de repérer les difficultés rencontrées, l'investissement de cette forme de collaboration ainsi que les productions innovantes.

Etre animateur en situation de handicap ou c'est possible !



PARTIE 4 PUBLICS



CONNAISSANCE DES PUBLICS ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

SYNTHÈSE

Ce texte n'est qu'un résumé succinct. Il n'aborde que les traits généraux avec toutes les limites de l'exercice:

L'enfant, l'individu a son propre parcours et donc une évolution, un développement qui lui est propre

Mettre des cases trop précises quant au développement affectif, social, intellectuel ou moteur d'un enfant peut avoir des conséquences parfois négatives quant aux comportements des adultes: inquiétude, regard et comparaison permanente avec la « normalité »... Certains comportements, attitudes générales sont directement liés à notre société et ne peuvent donc être considérés comme naturels (mais bien le résultat d'une construction sociale de la personne)

-3 ANS

JE ME DECOUVRE; EGOCENTRISME

Stade oral: tout porter à la bouche

Acquisition de la marche avec globalement des gestes de plus en plus volontaires et maîtrisés: penser à l'aménagement qui permet de répondre à ces besoins de motricité... je sépare progressivement le « moi » du reste:

Quand le langage s'acquiert ce n'est que très progressivement que je distingue le moi du toi
Quand je mets mes mains devant les yeux ou un pull sur la tête je pense que l'on ne me voit pas....

JE DECOUVRE MON ENVIRONNEMENT et SECURITE AFFECTIVE

Je le découvre très progressivement mon environnement extérieur: je suis très attaché à mon "cocon" : ma maison, ma famille, mes jouets. La séparation est un des enjeux de cet âge: Le faire progressivement, elle est nécessaire (vie sociale), la préparer... . La référence (même personnes, même lieu, mêmes rituels) est fondamentale
Le doudou est plus que nécessaire: il permet de maintenir un lien symbolique avec mon entourage

LANGAGE et RYTHME

-Sa construction est importante car il permet de construire le « MOI »: quand je pleure je vois la réaction ou non-réaction de mon entourage

On passe du babillage au langage plus construit: il faut parler à l'enfant mais aussi lire des histoires à l'enfant: c'est entre autres la richesse « culturelle » du milieu qui donne envie, qui suscite...

-La sieste est un temps qui semble incontournable (sauf exception) il faut donc l'organiser en respectant les données déjà énoncées: le rituel, la sécurité affective...

A QUOI JE JOUE...

Début des cache-cache spontanés, des jeux de chats...

L'enfant aime, jouer avec sa peur

Découvre les objets, commence à jouer à modeler (pâte à modeler, terre...)

Utilise le crayon, le feutre, peut s'initier à la peinture

Au niveau motricité, je joue à toutes les structures, aménagements permettant de grimper, de passer en-dessous

Début du jeu symbolique

Jeux de construction: Duplos...

3-5 ANS

Les champs d'explorations s'élargissent, les capacités (communication, motrices) progressent mais globalement les remarques (en terme de besoins) restent assez proches de ce qui a été énoncés sur les - de 3 ans

MA RELATION AUX AUTRES

Connaître les autres: partager des moments sans être capables de développer des relations collectives et de coopérations (les jeux collectifs peuvent éventuellement se lancer à 4/5 ans mais en nombre limité en y jouant régulièrement, à durée limitée, sans équipe)

Égocentrisme: je suis le centre de mes préoccupations (Je voudrai que l'adulte ne soit que pour moi)

Ma référence principale reste ma famille

Je fais la différence entre les garçons et les filles et je joue avec tout le monde

MES CAPACITÉS, CE QUE JE FAIS

Mes jeux principaux: jeux symboliques, d'imitation, moteurs (courir, vélo, grimper...)

Ma capacité d'attention est courte (10 à 20 minutes): je papillonne au niveau de l'activité

Je suis curieux et je pose beaucoup de « pourquoi »; je n'interroge pas les réponses même si elles sont irrationnelles.

Je ne comprends que le concret

Je commence à donner vie aux choses et à percevoir la notion de la mort

Peu d'intellectualisation des espaces temporaires et spatiales: besoin de perception directe, de rituels

A QUOI JE JOUE

Le jeu symbolique est important : coin dinette, poupée, déguisements, coiffure, établi en plastique, garage voiture...

L'enfant joue au ballon mais pas de jeux collectifs (pas de notion d'équipe)

Jeux de construction: Léo, Kapla

Jeux de mémoire ou puzzle: 30 pièces ou 60-100 pièces avec accompagnement...

Quelques jeux collectifs: pan lapin, épervier, filet pêcheur, lapin chasseur, traîne mon ballet, un éléphant, tomate...

A 6 ANS

Je passe progressivement vers un âge de «l'élémentaire» (transition entre le maternel et l'élémentaire): la difficulté est de prendre en compte cette évolution différente pour chaque enfant...

Je commence à pouvoir vivre le collectif (notion d'équipe)

Je commence à distinguer le réel de l'imaginaire

Les transgressions dans les règles (le jeu n'existe pas sans règles) disparaissent peu à peu

Le langage se conceptualise

7-11 ANS

SUR LE PLAN PERSONNEL ET DE LA SOCIALISATION

Je maîtrise les possibilités de mon corps (il me reste à les perfectionner)

Curiosité sur les phénomènes de procréation, de la mort

Je structure progressivement mon espace temporaire et spatial

Idéalisation de l'adulte (cette idéalisation peut être rompue avec la déception) et l'enfant veut comprendre les consignes, les règles qu'on lui donne)

La référence est un besoin. L'enfant peut avoir plusieurs adultes dans son champ d'actions mais a besoin d'une référence adulte à certains moments de la journée (référence dans la vie quotidienne permettant ainsi de se rassurer, les confidences...) J'ai le même besoin avec mes copains et copines proches, ceux de ma chambre...

On se sépare entre les garçons et filles avec un début de conflits, rapports de pouvoir. La construction sociale du genre se renforce (repérage des jeux pour chaque genre, participation différente à la vie collective). Y porter une attention afin d'y réfléchir et d'infléchir certains comportements

On peut commencer à donner quelques temps très autonomes (je fais seul) mais sur des périodes courtes et appropriées

SUR LE PLAN DES CONNAISSANCES ET DES CAPACITÉS

Acquisition des principes de conversation

Les jeux collectifs et d'équipes sont possibles. Le bluff (jeux avec les alliances, usage du non dit de la règle apparaissent que vers 9-10 ans et parfois plus tard: notion forte autour de l'injustice...)

A QUOI JE JOUE

Activités manuelles diverses qui se complexifient: usage d'outils...

Jeux avec équipe (la complexité progresse avec l'âge): pensez à une diversité dans les types de jeux: jeux d'expression (taboo, jeux de mimes, jeux dramatiques), construction et équilibres/adresses (Bamboléo, Djenga, billards, légos techniques...), jeux à règles (Croâ, jungle speed...), jeux d'équipes (ballon grenoblois, la baguette, trois camps...), jeux sportifs sans équipe (balle assise...)

12-17 ANS

LE CORPS ET MON IMAGE

Transformation nouvelle du corps (pré puberté) Dolto parle du complexe du homard pendant la mue, sans carapace il est confronté à tous les dangers (psychiques, affectives):

Cette situation de transition peut engendrer (par la difficulté vécue) une agressivité

Je fais très attention à mon paraître, à mes vêtements, je ne souhaite pas forcément être accompagné de mes parents (image qu'il renvoie ou image que cela renvoie-dépendance).

CONNAISSANCE ET CAPACITÉS

Age des premiers projets : capacité à se transposer dans le temps (les projets sur une année ou plusieurs années sont malgré tout inadaptés)

Raisonnement complexe (hypothèse, déduction)

La relation garçons, filles évolue et sans être en rupture avec les caractéristiques des 7-10 ans, apparaît la séduction.

Commence à pouvoir se projeter sur des idées, des idéaux

SOCIALISATION

En rupture de manières diverses (le temps du passage au monde adulte, d'où l'intérêt de maintenir des rites de passage conscients collectivement ou non) avec le monde adulte

Fuite dans la rêverie

Début des conflits avec les parents: je suis un incompris, tout le monde m'en veut...

Difficulté de discernement dans le conflit (car une partie peut être objective)...

Le phénomène de bandes et de leaders se renforce

Âges des confidences et des amitiés entre paires

Les temps d'autonomie peuvent se rallonger et prendre quelques heures

A QUOI JE JOUE

Le jeu les ramène souvent à une idée de l'enfance, il faut donc réfléchir à comment les amener (sa posture, sur quels lieux, à quelle période de la journée...?)

Je me lance dans des projets dépendant souvent de certaines formes de modes: Hip Hop, danse, chant, sports...

SPÉCIFICITÉ DES 14-17 ANS

Besoin d'autonomie plus importante: la loi de 1981 permet entre autres (sous certaines conditions) une présence de 4 jours des ados sans animateurs. L'autonomie peut être le moment de vivre des expériences initiatiques nécessaires pour passer (favorise le passage) à l'âge adulte: accompagner la personne sur la prise de risque.

La relation qui peut être conflictuelle nécessite de caler au mieux la construction du séjour, la mise en place des règles (repérer les règles négociables permettant l'autonomie).

NAISSANCE DES ACTIVITÉS DANS UN CLSH MATERNEL



Soixante enfants de 4 à 6 ans accueillis au mois d'août au centre de loisirs de Theix. Répartis en trois tranches d'âges, chacun était sous la responsabilité de quatre animateurs-trices diplômés ou en cours de formation.

L'équipe de direction était composée d'un directeur et de deux adjoints dont un chargé de l'économat.



LE PARI

Une organisation souple et le souci de ne plus répondre en différé aux envies des enfants ; ceci nous conduisant à définir une série d'objectifs particuliers touchant à l'aménagement et au rôle de l'adulte :

Laisser vivre l'enfant à son rythme, dans son activité ; le laisser maître de la fin de son jeu dans le cadre d'horaires imposés par la vie quotidienne.

Trouver d'autres moyens que la verbalisation pour susciter une envie d'activité.

Laisser l'enfant maître de ses choix dans son jeu et son activité.

Se servir de l'activité pour offrir à l'enfant exploration, expérimentation, découverte active de son environnement ; avec les dimensions plaisir et émotion, la sensation de vrais loisirs, de véritables vacances.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons mis en place un certain nombre de moyens en prenant comme axes de travail l'aménagement du milieu et le rôle de l'animateur.

Pour commencer, il était nécessaire qu'un espace « bien à eux » soit attribué aux enfants, avec des coins aménagés en réponse à leurs intérêts, pour favoriser leur autonomie, leur joie de s'y retrouver chaque jour.

Nous avons créé pour cela « un territoire » par tranche d'âge.

Le « village » des Papillons, par exemple, était installé ainsi : un coin dînette-marchande sous une tente, juste à côté du bac à sable où il y avait pelles, seaux, petites voitures ; à la tente voisine, le coin coiffeur-déguisement ; pas très loin encore, le coin poupée, lecture, « dodo » ; tout cela, autour de tables, de chaises, et sur le côté, un pont de singe, une voiture tronc d'arbre.

Chaque enfant, chaque matin, retrouvait son domaine et y commençait une aventure.

OÙ ÉTAIENT LES ANIMATEURS PENDANT DE TEMPS-LÀ ?

Dans ces coins d'activités « de faire semblant », de jeux symboliques, l'enfant n'a pas besoin d'une technique particulière. D'ailleurs l'adulte n'y est pas toujours le bienvenu et doit savoir se retirer pour laisser l'enfant s'amuser « en paix », pour qu'il ne rentre pas avec l'idée « j'ai pas pu m'amuser, l'animatrice était toujours sur mon dos ».

Cependant, il faut rester à la disposition de l'enfant autonome dans son jeu au cas où il faudrait faire le bébé, le client, la sorcière...

MAIS QUE FAISAIENT LES ANIMATEURS NON INVITÉS PAR LES ENFANTS ?

Au départ et dans ces moments-là, l'observation était d'une grande importance, c'est là que nous décelions des envies d'enfants par leurs gestes, leurs expressions.

Les animateurs voulaient proposer leur activité prévue la veille. Pour ne pas « casser » le jeu des enfants, nous n'arrêtons pas leurs occupations pour les réunir et leur demander de faire un choix verbal d'activité.

Chacun des animateurs se dirigeait vers un emplacement qu'il s'attribuait et commençait à y faire quelque chose, une activité.

Dans ce cas, l'enfant allait donc de lui-même décider de la fin de son jeu, et vaquer librement d'un coin à un autre, d'une activité autonome à une autre animée...

Dans cet environnement riche, beaucoup d'envies naissent, des projets ou des intentions

Un projet part d'une idée qu'on conceptualise, qu'on réalise puis dont on fait un bilan. Une intention peut partir de deux désirs qui se manifestent différemment, l'un est de faire quelque chose que l'on connaît, que l'on a déjà vu, l'enfant va le verbaliser : « on pourra le faire ? », il l'a en tête, son envie peut se projeter dans le temps. Peut-être parlerons-nous donc ici de projet. L'autre désir est spontané, on a envie de « faire », suite à une découverte par rapport au milieu, au moment, à une situation.

C'est maintenant, ici, c'est une intention immédiate, donc on pourrait dire « projet spontané ». C'était donc à nous, par l'aménagement de l'environnement, par nos actions (les enfants voient l'animateur fabriquer) de faire naître des intentions ou des projets d'enfants.

Avec ce système plus souple, les enfants étaient heureux : chaque jour ils retrouvaient ce qui leur faisait envie.

Par exemple, hier, Kevin a joué longtemps au sable et à l'eau. Demain, il veut fabriquer un avion avec son copain Walid. Et puis, que d'aventures quand on va « s'prommener » dans les bois qui se trouvent dans le centre même. Pour mettre en place cette organisation où l'adulte voit bien l'enfant comme étant « en vacances », il faut un réel travail d'équipe avec chez chacun le même souci de qualité de loisirs pour les enfants.

Privilégier l'observation des enfants et « l'attente » de l'expression de leurs envies par les enfants peut conduire certains animateurs à « attendre » passivement, à se prélasser et se reposer sur le bon vouloir d'autres adultes.

RESPECT DE L'ENFANT ET DES SES INTENTIONS.

Parfois les animateurs sont déçus de leur journée car elle ne s'est pas passée comme ils l'avaient « rêvée ». Par exemple, Juliette voulait faire des marionnettes mais avant d'aller à son ouvrage, elle est prise avec quelques enfants dans une fabuleuse aventure de chasse au trésor qui dure jusqu'au moment de partir. Le soir au bilan, Juliette notait qu'elle n'avait rien fait aujourd'hui, qu'elle n'avait fait que « jouer » ! Et bien non, elle a tout simplement répondu à une envie des enfants, elle n'a pas arrêté leur jeu pour avoir la satisfaction d'avoir fabriqué des marionnettes comme elle se l'était dit. Il faut donc savoir parfois laisser ses prévisions de côté pour répondre à l'imprévu qui correspond bien souvent à une forte envie d'enfants.

Il en est de même pour l'esthétique des choses qu'un jeune enfant va fabriquer. Clouer peindre, bricoler tout seul comme un grand, l'enfant y trouvera plus de plaisir et de jeu qu'à produire un objet bien fini, bien retouché. L'enfant n'est pas là pour un apprentissage forcé, pour « finir » absolument ce qu'il a commencé, pour produire. C'est l'apprentissage d'une manipulation (au sens du but fixé par l'adulte) certes, mais pas d'un savoir-faire d'adulte reproduit, que l'enfant doit rencontrer en CLSH. En tout et pour tout, il faut surtout se laisser aller à la spontanéité des enfants, à leurs jeux.

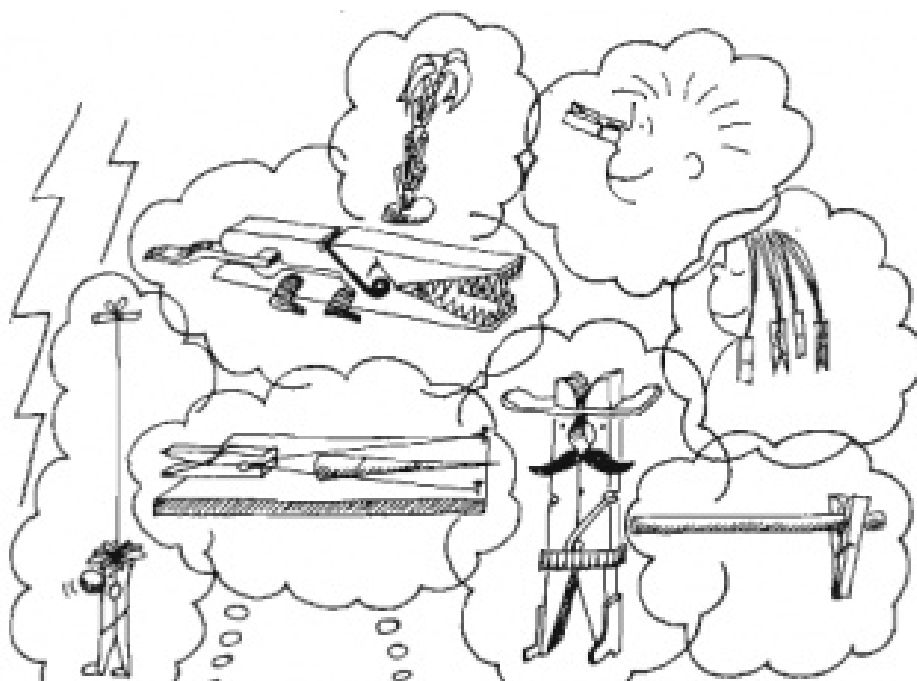
Bref, nous sommes assez satisfaits. Les enfants étaient ravis ainsi que les parents qui réinscrivaient leurs enfants de semaine en semaine.

En août, les effectifs avaient doublé par rapport aux prévisions. Toutefois, il fallut expliquer aux parents pourquoi il y avait eu moins de production que les années passées. Tout d'abord, ils se demandaient ce que leurs enfants faisaient au centre aéré en ne rentrant pas souvent avec quelque chose, sinon l'envie de revenir. L'équipe a invité les parents à venir passer une journée au centre de loisirs et ils n'en ont été que plus ravis. Beaucoup sont venus voir leurs « petits » courir, rire, scier, grimper, bricoler, jouer, s'amuser.

Certes, nous avons rencontré des difficultés, nous en avons contourné certaines, mais n'est-ce pas là le lot commun de tout projet ?

Notre recherche reste vivante, vous comme nous, dans nos investissements à venir, pouvons alimenter cette réflexion.

Sandrine Roullier, Dossier des Cahiers de l'animation n 1 : Les centres de Loisirs.



Les relations dans les séjours d'ados

STÉPHANE ESQUIROL

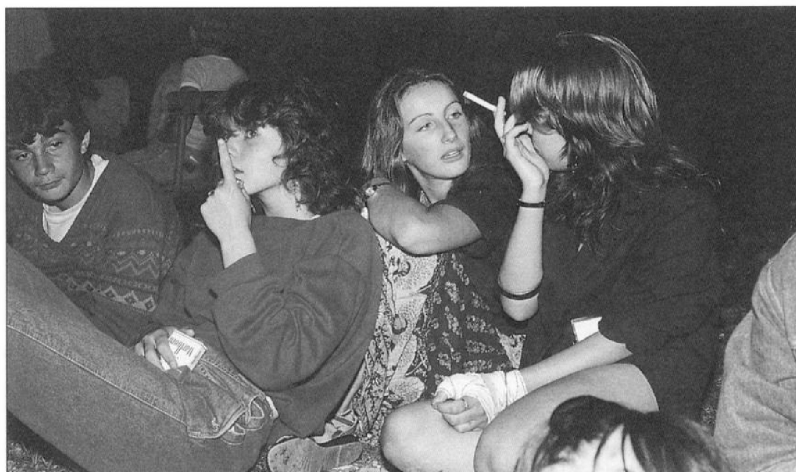
Né de la collaboration entre les animateurs-jeunes de deux communes, le séjour visait à faire se rencontrer des jeunes de différents horizons.

Un de nos objectifs était de favoriser les rencontres et le brassage entre les jeunes, en privilégiant la gestion de leurs journées par les jeunes, individuellement ou en groupes au niveau des activités pratiquées et à travers un lever et un coucher individualisés. Il était entendu que les déjeuners et les dîners seraient des moments conviviaux pris tous ensemble, que leur préparation serait faite à tour de rôle par petits groupes (de même que la vaisselle, l'approvisionnement en bois...).

Notre choix s'est porté sur un endroit à l'écart, permettant la pratique d'activités simples ne nécessitant pas de grande préparation et pouvant être mise en place rapidement et pratiquées de façon autonome et favorisant la découverte des personnes en présence : les sollicitations extérieures étant plus que réduites (hormis la forêt et la neige...).

Un séjour c'est avant tout du relationnel

Si l'activité est un support, un outil, une accroche, elle n'est pas le facteur le plus important à prendre en compte lorsque l'on anime, dirige ou organise un séjour pour des adolescents. Songeons en effet que la pratique d'activités ne constitue qu'une partie des séjours et que le fait d'obtenir une certaine satisfaction à l'issue d'une activité ne garantit pas pour autant le contentement des jeunes à la fin du séjour. Quel est donc ce mystérieux élément qui fera dire que le séjour était «super-cool» ou au contraire «hyper nul»? Le précieux ingrédient qui semble garantir cette précieuse alchimie qui



satisfera le plus grand nombre et qui laissera des souvenirs impérissables est la qualité des relations. Celui-ci intervient à plusieurs niveaux : relationnel entre les jeunes, entre les jeunes et leurs animateurs...

Les relations entre jeunes

En observant le comportement des adolescents durant un séjour, on constate rapidement l'importance des relations entre eux : des groupes se forment assez rapidement, quitte à se déformer, à se séparer, à se reformer au cours du séjour, en fonction de l'état d'esprit, des aspirations et des intérêts du moment de chacun de ses membres... Ce rassemblement en groupes se fera plus ou moins facilement. Il va sans dire que des personnes qui se connaissent auront beaucoup plus de facilité à échanger et à se rassembler que des personnes d'horizons différents qui se découvrent le premier jour du séjour ! Dans ce dernier cas, il est intéressant de réfléchir aux conditions qui permettront de favoriser l'entrée en relation entre les différents jeunes.

L'organisation d'une activité peut être un moyen de rencontre, encore faut-il que cette activité ait été réfléchie et amenée comme

telle : la pratique doit ménager des temps de discussions entre les participants.

L'installation dans les locaux et le choix de sa chambre est une occasion supplémentaire de partir à la découverte de l'autre : lorsque l'on est amené à partager sa chambre, on essaye autant que possible de bien choisir ses colocataires. Pour les équipes d'animation, il convient à nouveau de prendre conscience de l'importance de ce moment car la chambre est un endroit stratégique : lieu d'échanges où chaque individu peut recréer un espace qui lui est propre et donc un espace d'intimité propre aux échanges.

Plus tard, la mise en place de projets spécifiques à un groupe peut resserrer les liens entre les individus qui le compose, qu'il s'agisse d'activités ou de départ en autonomie comme le permet la réglementation.

Les relations entre les jeunes et leurs animateurs

La place de chacun doit avant tout être claire pour tous, de cela va dépendre en partie le bon déroulement du séjour : il y a d'une part les jeunes et d'autre part leurs animateurs... Ce qui ne veut pas dire qu'il y a une barrière,

un fossé entre ces deux catégories. Il est simplement important que les animateurs ne rejettent pas les tâches et le rôle qui leur incombent sous prétexte de vouloir être en bon terme avec les jeunes : ce serait à la fois mettre en péril le déroulement du séjour en ne garantissant plus la sécurité affective et morale des jeunes et de n'être même pas assuré d'arriver à «faire copain» avec les jeunes ! C'est à l'inverse en assumant les fonctions qui leur incombent, en jouant leur rôle de repère, de personnes ressources mais aussi de garants des règles et de la sécurité de chacun qu'ils permettront aux jeunes de mieux les situer et de définir l'espace dans lequel ils pourront évoluer.

C'est à partir de ce cadre que la découverte réciproque entre jeunes et animateurs prendra toute sa mesure.

Ainsi, progressivement, les jeunes nous donnent notre autorité, basée sur une reconnaissance de ce que nous sommes : des adultes (avec toutes les connotations que cela peut parfois comporter) chargés de veiller au bon déroulement du séjour mais aussi et surtout des personnes à l'écoute et soucieuses de laisser à chaque jeune la place qu'il souhaite (ou est en capacité de) prendre. Avec les jeunes, on ne triche pas : l'important est d'être soi. C'est cette connaissance, cette reconnaissance de l'autre, en tant que personne qui favorisera l'apparition de relations de qualité entre jeunes et animateurs.

Le besoin de reconnaissance des jeunes passe par la capacité des animateurs à leur faire confiance et à laisser aux jeunes la possibilité de rester entre eux, de pratiquer des activités encadrées ou libres entre eux mais aussi de ne rien faire (mais est-ce possible de ne rien faire ? ou est-ce que ne rien faire n'est pas déjà une activité en soi ?)

Notre rôle

Les animateurs, conscients de l'importance des relations entre jeunes, sont investis d'une tâche lourde et importante : veiller à ce que les relations qui s'établissent soient harmonieuses et ne laissent personne à l'écart. Il est essentiel que chaque animateur soit convaincu de son rôle de médiateur et le remplisse. En effet, un individu qui ne trouve pas sa place ou à qui on ne donne pas sa place au sein d'un groupe se retrouve isolé, fragilisé pire encore, c'est une attaque à sa personna-

lité : on rejette ce qu'il est et on l'empêche de s'insérer dans la minisociété que forme l'ensemble des participants du séjour. Il importe qu'une réelle réflexion soit mise en œuvre dès la préparation du centre sur les attitudes à adopter par les animateurs, sur les moyens que l'on va mettre en place pour favoriser les

rencontres et les échanges. Quelles que soient la durée ou la raison de cette mise à l'écart, il convient de les traiter rapidement, de ne pas laisser le mal-être s'installer : il en va de l'équilibre de la personne avec également l'incidence que cela peut avoir sur la vie de l'ensemble du groupe. ■

La place des loisirs dans

Extrait d'une intervention
de Tony Lainé - 1986 -
Pédopsychiatre



Permettez-moi d'exprimer à propos de l'intégration, une défiance et peut-être une colère. Défiance à l'égard de tout ce qui relève d'une préconception sur les rapports des handicapés avec les loisirs aussi bien qu'avec leur destin. Colère à l'égard de la référence trop fréquente et trop mythifiée au spécialiste qui pourra seul éclairer les difficultés de la vie quotidienne.

Il est vrai que j'ai dans la tête un certain nombre d'images d'enfants handicapés et aussi ce qui leur est advenu au travers des formes diversifiées de prise en charge. La pratique que je peux avoir et la réflexion critique facilitée par mon appartenance à des organisations comme les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active ont, sans doute, bâti cette vieille colère. C'est ainsi que j'ai plus appris dans les stages des Ceméa qui me permettaient de réfléchir à des questions décentrées des approches spécifiques, qu'à l'université.



La question de l'intégration se pose avant toute chose à partir du refus de la ségrégation et du contrôle social des destinées humaines, notamment de ceux qui souffrent. Il y a, en fait, un problème considérable, lorsque dans la culture d'un pays comme le nôtre, s'exerce aujourd'hui un contrôle social sur quelques millions d'individus. Les intentions n'en sont pas dites, elles ne sont peut-être même pas conscientes, mais toute notre culture se trouve maintenant infiltrée par quelque chose de grave, le contrôle social et la ségrégation. Au cours de ces dix dernières années, la psychologie et la psychiatrie ont parfois été détournées de leur objet pour servir de caution à de tels développements.

Du même coup, une autre colère me vient, contre le dépérissement de l'invention éducative et sociale qui résulte d'une telle situation.

L'idéologie normative s'est mise en place. De nombreuses lois sont venues institutionnaliser cette entreprise, telle la loi d'orientation. Un espoir, tout de même, aujourd'hui : le changement dont on parle beaucoup.

C'est dans ce contexte que l'intégration est peut-être possible. Le mot d'intégration me gêne un peu ; cela se prononce comme si s'était la panacée, une technique ou encore le modèle sur lequel on pourrait s'appuyer. Ce mot ne résout en rien une question fondamentale : celle de savoir si l'on va longtemps continuer à traiter les individus dont nous parlons comme des objets ou bien si l'on se décidera à les accueillir en tant que sujets, dans les différents lieux de la rencontre avec le patrimoine social. C'est pourquoi, je préférerais parler d'accueil pour tous les sujets et la reconnaissance de leur droit pour tous les citoyens. Du même coup, les tentations de compromis

paraissent être bannies, c'est pourtant bien ce que l'on cherche en premier lieu quand on envisage l'intégration : quelles en sont les limites ? quels sont les sujets qui ne pourront pas en bénéficier ?

L'intégration, en fait, est une bataille dont la stratégie ne supporte pas de compromis, même si la tactique nécessite une certaine souplesse. Si on met en place un système dans lequel un mode de pensée quelconque qui dit : telle ou telle catégorie d'individus ont les mêmes droits que les autres, sauf ceux qui se présentent comme ci ou cela, le « sauf pour » condamner l'intégration au vide du sens.

A propos des droits sociaux, le droit de nourriture, de vivre, de se loger, pèse lourd dans la vie des personnes handicapées. Il est, en outre, d'autres droits qui sont retirés à un grand nombre d'individus, à tous les gens que l'on nomme handicapés : c'est le droit à l'imaginaire et au jeu, le droit à la parole, au plaisir, à la création, à l'invention, à la participation, et même le droit aux soins.

A propos de ces derniers droits, je ne suis pas certain que les soins que nous recommandons aux handicapés sont ceux dont ils ont toujours besoin, car bien souvent ces soins s'appuient sur une conception « animalière »



fondamentalement ségrégative je pense, par exemple, à l'usage exagéré des médicaments, au comportementalisme, aux références à l'éthologie...

C'est à partir de cette notion de droits de l'homme que l'on doit s'interroger sur l'accueil des enfants et des adultes handicapés dans les structures ordinaires. L'article premier de la Déclaration des Droits de l'homme et des citoyens devrait clarifier l'intégration : tous les êtres humains naissent et demeurent libres et égaux en droit.

Je suis venu pour parler de la place de l'intégration dans les loisirs. En y réfléchissant, j'ai envie de répondre à l'envers : « La place des loisirs dans l'intégration ».

Pour la question qui se pose, le loisir et les vacances sont un maillon tout à fait considérable de la réhabilitation des êtres humains qui ont été opprimés sur des modes divers. Ceci dit, l'accueil dans les loisirs doit naturellement s'articuler avec la question de l'accueil à l'école et dans les situations concrètes du travail humain.

Les militants pour l'intégration dans les loisirs et les vacances doivent trouver dans leurs expériences, un instrument, une arme avec lesquels des batailles pourront s'élargir dans un réseau de situations beaucoup plus large, très positivement. Tout le monde est d'accord pour l'intégration dans les loisirs, mêmes les patrons d'une entreprise ; en revanche, les positions changent quand on mène plus loin l'intégration – intégration à l'usine, dans les situations de travail.

L'alternance est un mot qui a une certaine importance. C'est le mode de rapport aujourd'hui entre le temps de loisir et le temps de travail. Je me demande si dans l'avenir, et pour mieux aider le développement dans l'intégration, il ne faudra pas essayer de concevoir un mélange plus intime de la récréation et du travail.



Dans tous les cas, par rapport au temps de l'enfermement institutionnel, les loisirs et les vacances sont une ouverture, un contrepoids vital de liberté et qui remet en question.

Le temps de « la vacance » interroge en fait les manques d'espérance, de perspective, de création, d'image, de ceux qui sont souvent oubliés. Le mot « vacance » est trop souvent banalisé par le pluriel. La « vacance », c'est un peu l'équivalent du mot « vide », « manque », cela évoque quelque chose du temps de la naissance de soi, naissance à laquelle nous avons besoin d'être confronté de temps à autres.

Le temps du désir passe toujours par le temps de la vacance, de la rupture et de l'absence, le temps de la parole également.

Quant au mot loisir, il m'interroge aussi. Ses racines étymologiques me renvoient au verbe *licere* (en latin) qui veut dire permettre, ainsi le loisir est-il l'équivalent de la liberté. Nous sommes là dans le vrai problème. Depuis que je suis ici, la volonté de se battre pour le vrai loisir des gens, c'est en réalité se battre contre tout ce qui aliène l'individu, contre tout ce qui est de l'ordre de la ségrégation et de l'exclusion.

L'un des mots qui revient souvent dans cette journée mérite évidemment quelques remarques, le terme « spécial ». C'est un mot qui revient avec une grande fréquence dans des discussions, préparant une nouvelle procédure ségrégative ; le recours au spécial, sa nécessité sont toujours liés à des structures de pensée ségrégative, c'est un mot qui ouvre la voie à des raisonnements justifiants, à un moment donné, la gestion chez les individus, de ce qui pourrait être de l'ordre du spontané et de l'imprévisible ; d'où la nécessité avec l'intégration de recherche d'un savoir autre que spécialisé à propos des personnes exclues et de leur retour dans la société.

Dans la pratique, pour le ou pour tout milieu qui intègre, non seulement, doit être mis en place un processus d'accueil mais également un processus de changement du groupe. Les structures qui sont sollicitées sont souvent rigidifiées. Si le milieu ne change pas, l'intégration risque de faire souffrir les gens qui devraient en bénéficier ; l'exemple de l'école est de ce point de vue tout à fait éloquent.

Si son caractère performant, normatif et rigide ne se laisse pas interroger ou transformer, les enfants que l'on y intègre courent un danger considérable. Il y a donc à accepter une autre logique de fonctionnement, je dirais même qu'il y a à renverser les logiques traditionnelles pour passer d'une normativité à une autre logique, qui serait celle de l'invention, de la création et de la libre expression : logique de l'imprévisible, de la capacité d'un collectif à accepter l'inattendu.

On touche là, à une problématique nouvelle : celle de faire entrer la reconnaissance du « profond » de l'homme, de ce qui est latent, le plus important dans les relations entre les individus, pour tout dire la logique de l'inconscient dans le champ même des applications éducatives, des centres de vacances.

Ainsi se décident des apports de l'intégration pour le collectif, pour la structure qui accueille. Quand l'intégration se réalise dans cette dialectique de changement, la parole se met à mieux circuler, un certain désordre, une entropie se manifestent au niveau de la communication entre les individus à l'inverse d'une des maladies graves qui est en train d'opprimer le monde : la maladie de l'entropie, c'est-à-dire de la recherche et de la consolidation d'un ordre, d'une norme de plus en plus exigeante qui aboutit à une sorte de nivellement, à faire perdre le relief de la vie.

La parole au contraire, doit être invention, germination à partir de la rencontre des expériences différentes et à partir précisément, d'un véritable changement de logique concernant l'accueil des personnes exclues. En tous les cas, pour les adultes « encadrants » c'est aussi une révolution que d'entrer dans un travail d'intégration. Il y a une vraie formation qui se fait alors dans la pratique qui en indique la démarche, le sens. Dans tous les cas, c'est une formation qui se réalise à partir d'un « vrai » questionnement, d'un questionnement non pas sur l'autre mais d'un questionnement sur soi.

Certes, pour chacun de nous, cela comporte une interrogation sur ses propres manques, ses propres limites, ses faiblesses, au fond, sur quelque chose de ses propres handicaps.

Dans la pratique, nous savons tous combien un accueil ouvert des enfants et des adultes handicapés dans nos situations de vacances et de loisirs, bouleverse ; on en revient avec d'autres visages, d'autres expériences avec des confrontations merveilleuses, avec un patrimoine social. Ce patrimoine-là, est peut-être davantage rencontré dans le travail humain, dans les œuvres d'art, dans l'aventure, que dans nos institutions.

Car l'aventure, justement, c'est la vacance. Quand on voit les enfants revenir de vacances, on est surpris de leurs compétences et on prend la dimension du gâchis qui serait de ne pas faire vivre à ces enfants quelque chose qui les confronte de beaucoup plus près, et comme les autres, au patrimoine social et culturel. C'est là peut-être une dimension fondamentale du soin. Et puis, les enfants, dans ces situations-là, retrouvent quelque chose de très précieux, le hasard.





Retrouver la piste du hasard, c'est-à-dire des moments précis qui peuvent changer le cours de nos destins. Comment doit-on préparer le centre de vacances ? Pour ma part, tout ce qui est de l'ordre du contrat bureaucratique de la convention officielle me paraît dangereux parce que cela vise à maintenir un statut d'ordre exceptionnel. Il me semble que la vacance doit être marquée par une rupture et par une entrée dans un réseau, dans une communauté de gens qui soient ou non de l'institution, des gens très divers – qui prennent l'habitude de travailler ensemble, de parler, de se connaître, d'établir des rapports de civilité, de se comprendre.

Y a-t-il besoin ou non d'encadrement spécialisé ainsi que d'une information spécialisée préalable ?

Je suis bien d'accord avec les informations sur les gens, mais les informations spécialisées qui concernent les diagnostics, les formes de maladies, ce que l'on doit redouter, me semblent favoriser une induction de l'étiquette et même de la pathologie. Il est des messages qui informent quel que soient le lieu, les gens, dans une identité dont on ne peut plus se défaire. Par ailleurs, je ne suis pas très favorable à la notion d'encadrants spé-

cialisés. Bien entendu, un spécialiste peut concourir à un travail de réseau, à condition qu'il oublie sa spécialité et sa parole dominante de spécialiste.

Cependant, je me rends compte dans les stages de toute l'importance d'une co-responsabilité entre la structure qui accueille et la structure spécialisée.

Dans un sens, rien ne s'oppose à ce que le spécialiste joue le rôle d'un personnage ressource, mais au strict niveau d'un partage de ses responsabilités pour éviter parfois que les structures accueillantes ne se découragent.

S'il doit y avoir formation, c'est donc co-naissance, c'est-à-dire la naissance pour l'acquisition d'un regard neuf. C'est donc le travail de l'éducateur. En terme de « co-naissance le travail de quelque chose de nouveau », c'est le travail de naissance de soi et en conclusion, il n'y a pas d'autre vrai savoir sur l'intégration qu'un savoir sur ses propres craintes (l'homme confronté à lui même). Le vrai savoir est celui du Faire avec une teinture de surréalisme qui conduit à accepter le saugrenu, à être subversif. Il n'y a pas d'autre disposition de base pour un tel travail qu'une détermination au-delà de tout compromis avec des dispositions utopiques. ■

DES PARENTS À L'ACCUEIL DE LOISIRS

Dialogue entre animateurices après la fermeture du centre :

André : « T'as vu, les parents de Tom préfèrent leur boulot à leurs enfants : ils les mettent à la garderie à l'ouverture et ne les récupèrent qu'à la fermeture. Sa mère refuse même que je lui raconte ce qu'on fait au centre, elle n'a jamais le temps »

Dominique : « Tu parles ! Ils ne mangent même pas ensemble le soir, dans cette famille »

André : « Remarque, c'est comme les parents de Ahmza, ils ne travaillent pas et pourtant il est au centre tous les mercredis, c'est quand même pas normal ! »

Dominique : « Les parents ne s'intéressent pas au centre de loisirs, tu verras qu'il n'y aura personne à l'AG »

André : « Bah oui comme d'habitude ! De toute façon, aujourd'hui les parents démissionnent, ils ne s'occupent pas de leurs enfants »

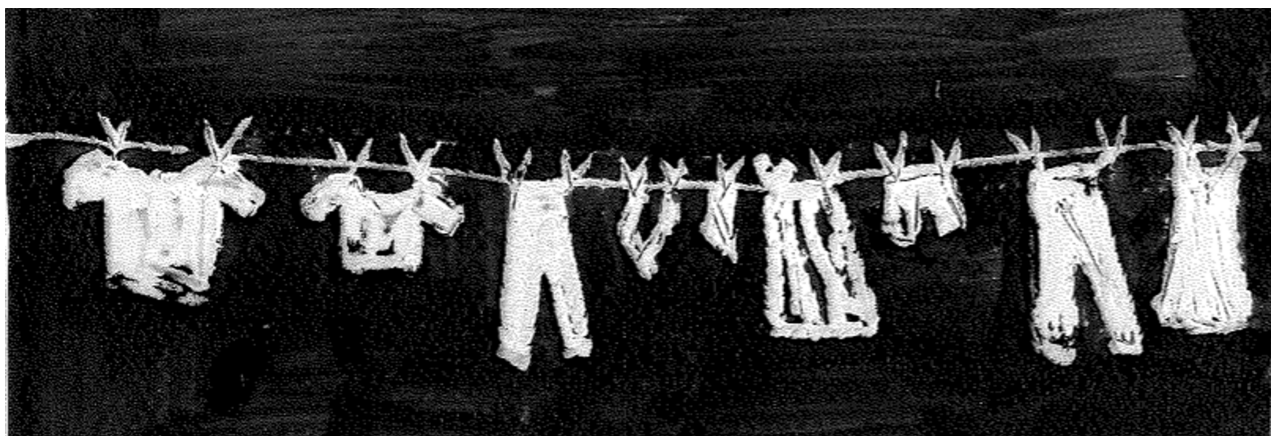
C'est fou tout ce qu'on peut dire et entendre dans une équipe d'animation sur les parents ! On parle à partir de nos émotions, on est jugeant, mais si on se penchait un peu plus sérieusement sur la question, peut-être que nos réactions seraient différentes.

Je suis parent de 2 enfants et animatrice. Je suis aussi administratrice dans une association qui ouvre un accueil de loisirs et périscolaire.

On peut dans un premier temps, se poser la question de ce que représente l'accueil de loisirs pour les parents. L'accueil de loisirs est un mode de garde, car que faire des enfants quand il n'y a pas école et que les parents travaillent. « Mais ce n'est pas que ça ! » me direz-vous, et vous aurez raison ! Je vous renverrais alors la question suivante « Comment faites-vous pour communiquer avec les parents sur votre projet, sur la dimension éducative de l'Alsh ? ». Il ne s'agit pas seulement de distribuer (ou de mettre en ligne sur un site internet) le projet éducatif ou le projet pédagogique. Nous avons à expliquer, répondre aux questions et peut-être aussi accepter « d'ouvrir » l'Alsh aux parents. Comment peut-on à la fois vouloir que les parents s'intéressent à ce qui s'y passe alors même qu'on refuse qu'ils y soient présents plus de 5 min le matin et le soir ?

Dans un centre où j'ai travaillé, les parents étaient invités à rester au centre pour le café, à accompagner les enfants pour les sorties, à pratiquer des activités avec leurs enfants pendant la journée. Dans un autre Alsh, nous faisons un journal avec les enfants, et chaque semaine, une page du journal était réservée à expliquer et illustrer un point du projet pédagogique : les parents lisaient le journal et venaient poser des questions, discuter avec nous.

Je pense que c'est à nous, équipes d'animation, d'inventer les moyens d'intéresser les parents à la vie du centre.



À QUOI ÇA SERT QUE LES PARENTS SOIENT ASSOCIÉS À LA VIE DE L'ALSH ?

Pour moi, il y a 2 choses : la co-éducation et l'éducation populaire
Voici un extrait du projet éducatif du Coin des enfants, structure de loisirs associative de Ligné (44) :
« Dans un monde où les « experts » font et défont ce qui est bien ou mal en terme d'éducation, le Coin des enfants souhaite être un espace où chaque adulte est « expert » à sa manière.
Qui mieux qu'un parent connaît son enfant, ses difficultés, ses capacités, ses besoins ?
D'autres adultes viennent participer à l'éducation des enfants : enseignant-e-s, animateurs-trices, éducateurs-trices, ...

C'est bien cet ensemble de personnes, désireux d'accompagner les enfants à devenir grands et adultes, qui, s'ils travaillent ensemble et de manière cohérente, peuvent être autant de référent-e-s et d'aide pour les enfants dans ce processus d'éducation. »

Effectivement, nous sommes nombreux-euses à intervenir dans l'éducation d'un enfant et sans doute que si ces adultes travaillaient ensemble, les enfants grandiraient mieux. En tout cas, je ne crois que nous puissions participer à l'éducation d'un enfant sans prendre en compte ses parents.

ET L'ÉDUCATION POPULAIRE ALORS ?

Pour moi, participer à une AG, entrer dans le Conseil d'Administration de l'Alsh, participer à des activités... sont des engagements qui permettent aux personnes de mieux comprendre leur environnement et de pouvoir agir dessus. Quand au CA de l'Alsh, on doit préparer le budget de l'année à venir, on est obligé de se pencher sur la réglementation, on doit se poser des questions sur le fonctionnement de l'équipe, sur les orientations et les objectifs pédagogiques. Quand on participe à une AG, on doit comprendre les enjeux pour participer aux décisions. Pour accompagner les enfants à la piscine, on doit savoir comment fonctionne l'équipe, quelles sont les règles, les sanctions...

Encore une fois, je crois que l'équipe a une responsabilité dans la place qu'elle laisse ou pas aux parents.

La prochaine fois que vous direz ou entendrez que les parents ne s'intéressent pas au centre, posez-vous aussi la question de ce que vous mettez en place pour que ce soit possible. Et puis, ne nous décourageons pas, cela prend du temps, demande de construire de la relation pour que les parents osent venir.

L'accueil de loisirs comme l'école sont des lieux d'éducation où certains parents peuvent avoir du mal à entrer même quand on les y invite. En effet, pour certains parents l'enseignant-e, l'animateurice savent mieux qu'eux (ils sont formé-e-s pour ça, c'est leur métier) et du coup ils ont peur de ne pas être à la hauteur, de dire des stupidités. De plus, souvent la place que les parents peuvent prendre est restreinte : à l'école, souvent la seule place qu'on peut avoir c'est venir écouter la maîtresse à la réunion de rentrée, installer les chaises à la fête de l'école. Rarement, à l'école ou à l'Alsh on demande aux parents de réfléchir, de débattre, de participer à l'élaboration des projets...

C'est donc, encore une fois, à nous équipes d'animation d'accompagner les groupes de parents, de leur montrer qu'ils ont toute leur place dans la vie de l'Alsh, de prendre le temps d'expliquer, d'inventer et de faire vivre des démarches actives, participatives.

Céline-CEMEA Pays de la Loire



PARTIE 5 FONCTION SANITAIRE



MALADIE, MAL À DIRE

Chaque poste dans un centre de vacances a sa spécificité. Chacun a une responsabilité propre, chacun impulse une dynamique qui se met au service du collectif. La fonction d'assistant sanitaire va souvent bien au-delà des simples soins.

Au départ, cela devait être plutôt tranquille cette colo maternelle... mais ce fut une riche expérience. Ils étaient trente-neuf, de quatre à six ans, venant de la banlieue parisienne. Huit animateurs avaient été embauchés. Je faisais partie de l'équipe de direction tant qu'assistant sanitaire, même si nous avions pensé que je pourrais également porter un regard plus spécifiquement pédagogique. Et je m'étais fixé un objectif plutôt général : que chacun se sente bien... vaste programme ! Qu'est-ce que cela voulait dire pour moi ? Une relation individualisée avec l'enfant, attentif à sa sécurité affective et aux signes plus ou moins somatiques pouvant y être liés (mal de ventre, de tête...) ; à sa relation aux « bobos » (j'ai pas mal, je pleure pas... ou alors le drame de la petite écorchure) ; sa relation avec son corps, par le biais de l'hygiène, mais aussi qu'il puisse m'autoriser à le toucher pour tel ou tel soin (mettre un suppositoire, regarder dans sa bouche, le palper...), qu'il ait son mot à dire sur ce que je pouvais faire pour lui. C'était aussi accueillir l'enfant ayant déjà un traitement, un "petit problème" sur lequel il fallait avoir une vigilance plus ou moins importante - quelques-uns avaient des prédispositions asthmatiques, un autre pouvait être sujet à la déshydratation...

NE PAS NIER LA DOULEUR

Tout cela, j'ai eu maintes occasions de le mettre en pratique. En effet, dès les premiers jours, dès le premier soir, il y a eu des petits tracas digestifs, maux de ventre principalement. Le choix peut être contesté mais ce fut le mien d'entrée : ne pas nier la douleur ou le ressenti de l'enfant (ce n'est pas grave, cela ira mieux demain !), ne pas hésiter à lui demander ce qui peut l'aider à aller mieux : un petit médicament ? S'asseoir un moment ? Que je regarde son ventre ? C'était souvent un peu tout cela à la fois.

Et prendre le temps de l'installer dans un petit coin à l'écart pour que je puisse ne m'occuper que de lui, même si ce n'est pas très longtemps. Il y avait toujours un contact physique avec chacun d'eux, un message « codé » pour dire : « Je suis avec toi, je m'occupe de toi ». Bien souvent c'était la main sur le front, le bisou pour savoir s'il y avait température ou pas ; pour les égratignures, il fallait bien prendre le bras ou la jambe dans mes mains pour faire le soin mais, avec douceur, en prenant le temps et puis en tâtant un peu autour de la plaie, en passant le pouce ou la main en caresse pour retirer les petites salissures ou tout simplement pour faire du bien. Il m'a semblé important de m'appuyer sur cette relation au corps auprès de l'enfant : il est loin des siens pendant dix-huit jours, l'animateur ou l'animatrice qui peut faire aussi des câlins va être plus ou moins disponible, plus ou moins à l'aise pour les faire... Je ne faisais pas trop de câlins, mais j'avais le temps de leur consacrer toute mon attention et d'être l'adulte qu'ils pouvaient avoir pour eux tout seul, même pour une minute.

Car évidemment, c'était eux qui venaient me solliciter de manière plus ou moins volontaire : la "gamelle" en vélo est généralement peu prévisible... quoique vu certains « pilotages », on pouvait s'y attendre. Il y en a un comme ça que j'ai bien dû soigner une dizaine de fois dans les huit premiers jours : égratignures un peu partout, une belle plaie au menton l'obligeant à ne plus faire de vélo pendant un jour et demi (deux c'était trop long !) : il avait un air un peu blasé pendant les soins : ça pique pas le dakin, j'ai l'habitude de tomber chez moi, même pas mal (sauf pour le menton). Et puis, nous avons réussi à faire en sorte que l'activité vélo soit moins périlleuse (cadre plus clair avec un animateur dédié à ce moment, traçage au sol ayant pour effet de canaliser les trajectoires et les vitesses) : moins de chutes, moins de visite de notre kamikaze à l'infirmerie...

Bizarrement, il se mit à avoir mal à une dent peu après comme certains de ses petits camarades à qui je mettais un petit gel buccal, et puis il a eu mal au ventre aussi, avéré certes, mais quand même...

UN RITUEL

Il ne fut pas le seul à faire cela : un arrêt de traitement, ce petit rituel de rencontre une, deux ou trois fois par jour n'existait plus et un ou deux jours après, rechute ou autre petit problème à traiter avec un nouveau traitement quotidien. Cela m'a questionné :

était-ce par ce qu'ils appréciaient véritablement de se faire un peu bichonner qu'ils déclenchaient quelque petites angines ou des maux de gorge ? Si oui, à quel besoin cela répondait-il ? N'avais-je pas provoqué indirectement cette relation ?

Effectivement il semblerait que nous ayons eu un virus provoquant des maux de gorge avec mal de tête et de la fièvre : mais dès le lendemain du début du traitement, la majeure partie des enfants étaient repartis. Sur huit ou neuf enfants ayant eu un traitement pour ces symptômes, deux ont toussé un bout de temps avec une forme un peu vacillante.

Est-ce que je n'appelais pas le médecin un peu trop vite, sachant que je laissais généralement passer une nuit pour voir si la fièvre retombait ou pas ? Autant de questions qui restent en suspens avec des observations, des anecdotes : La tournée des médicaments se faisait généralement au moment du déjeuner le matin de manière déambulatoire (je faisais un peu le tour de la colo pour trouver les enfants), au moment des repas de midi et du soir, voire au moment du coucher : cela était devenu le rituel pour une chambre : les médicaments puis un bisou à chacun. Certains enfants qui n'avaient pas de traitement se rappelaient à ce moment là qu'ils avaient mal à une dent, qu'ils avaient mal à la tête, qu'il fallait mettre un coup de « pchi-pschitt » dans la gorge... Il ne fallait pas oublier le traitement de celui-ci car il avait très mal aux dents : c'était vrai mais c'était ses copains qui réclamaient pour lui. Et puis, à force d'essayer d'avoir un petit truc, W.... réussit un jour à avoir de la fièvre et mal à la gorge, suffisamment longtemps pour que j'appelle le médecin ; une fois le traitement prescrit je me retournais vers lui en lui disant : « Ça y est, je vais pouvoir te donner des médicaments ! » Il me répondit « oui » avec un grand sourire.

Ne serait-ce pas un échec pour l'assistant sanitaire si l'enfant, pour avoir une relation privilégiée, n'arrive à le dire qu'en devenant malade ? Ou alors peut-on élargir la question au fait qu'être entendu est important pour l'enfant et qu'il n'hésitera pas à utiliser tous les moyens pour y parvenir, y compris être malade ? Il est vrai que j'ai personnellement été influencé par le cheminement de réflexion de Jacques Salomé quant à la difficulté de se dire aujourd'hui, d'exprimer ce que l'on aimerait et notamment que d'autres s'occupent de nous : dans ce que nous avons du mal à dire. Il n'y a eu que deux enfants auprès de qui j'ai essayé de « couper le cordon » : une demoiselle qui m'aurait bien suivi tout le temps, et qui avait du mal dans sa relation avec les autres enfants et un garçon qui souhaitait que je prenne beaucoup de temps avec lui pour m'amadouer, ainsi que les autres membres de la direction, afin de mieux continuer à faire des siennes durant le séjour.

LES ANIMATEURS AUSSI

Cette relation à travers les traitements n'a concerné qu'une dizaine d'enfants en tout et pour tout, les autres n'ont fait que de rapides passages mais j'ai rencontré quasiment tout le monde. Il y a aussi d'autres personnes auxquelles je pensais lorsque je me fixais cette volonté de les aider à ce qu'elles se sentent bien : les animateurs. Là aussi, ce fut un peu au-delà de ce que je m'étais imaginé : sur les huit, j'ai pu aider, échanger avec, soigner, emmener chez le médecin six d'entre eux.

Du simple conseil demandé pour traiter telle rhino-pharyngite, aux soins sur plaie, en passant par une visite aux urgences pour une déchirure musculaire. Je crois que là aussi, il y avait un besoin plus ou moins fort, plus ou moins affirmé de se sentir un peu pris en charge dans ce séjour, qui était une grande découverte, pour ne pas dire un choc, pour la majorité d'entre eux.

Se poser, pouvoir parler de soi un peu, même à travers l'expression de symptômes, se faire soigner alors qu'on pourrait très bien le faire soi-même... J'acceptais de le faire sans problème, car cela me semblait aussi important de m'occuper d'eux, pour qu'ils puissent un peu souffler, respirer, se faire un peu bichonner eux aussi, chacun à leur manière. Et bien entendu, cela s'est plutôt déclenché dans la deuxième partie du séjour. Je crois que cette fonction d'assistant sanitaire que j'exerçais pour la première fois est à la croisée de toutes ces personnes et qu'effectivement, l'on peut accepter que chacun puisse vouloir que l'on s'occupe de lui, enfant et adulte.

Olivier Lozay-Marie, Les cahiers de l'animation Vacances Loisirs n 40
ceméa, 4ème trimestre 2002.

QUELQUES CONSEILS SUR LE SUIVI SANITAIRE



Les soins de première urgence doivent être adaptés aux enfants, dans la limite des compétences du personnel d'encadrement.

Avant tout soin, il est impératif de consulter la fiche sanitaire de l'enfant afin de vérifier l'existence d'une éventuelle allergie médicamenteuse.

Tout soin à un enfant doit faire l'objet d'une transmission écrite dans le registre sanitaire de l'ACM et d'une information à sa famille au moment jugé opportun.

L'ÉQUIPE

Tout personnel participant à un centre de vacances ou un centre de loisirs doit produire une photocopie de son carnet de vaccination à jour

Un membre du séjour devra assurer l'assistance et le suivi sanitaire des mineurs accueillis, le suivi sanitaire est bien une fonction de direction, cette fonction peut être déléguée à une personne membre de l'équipe. Ceci ne décharge pas la personne en direction de ses responsabilités, le-la directeur-trice doit donner les moyens à l'assistant-e sanitaire d'exercer cette fonctions (outils, formation, suivi, contrôle...). Cette personne est au moins titulaire de l'AFPS (attestation de formation au premiers secours, du PSC1 (Prévention et secours civiques de niveau 1)).

AVANT LE SÉJOUR

Avant le séjour, il est préférable pour la personne en direction de contacter le médecin le plus proche afin de définir les conditions de prise en charge des soins. Le numéro du médecin le plus proche, de la pharmacie peuvent être affichés.

Les numéros d'appels d'urgence et des secours doivent être affichés et présentés à toute l'équipe d'encadrement.

SAMU 15/ Centre anti poison / POMPIER 18 / Médecin proche / Allo enfance maltraitée 119 / Pharmacie proche / Fil santé jeunes 0800 235 236 / DDCS de la région

Il est préférable que l'ensemble de l'équipe soit au courant des éventuelles allergies, problèmes de santé concernant les enfants et les jeunes.

Pour l'aspect sanitaire il faut aussi :

-Penser à l'organisation du couchage : Les séjours doivent être organisés de façon à permettre (c'est bien permettre la non mixité et non pas interdire la mixité) aux filles et aux garçons âgés de plus de six ans de dormir dans des lieux séparés. De plus chaque mineur hébergé doit disposer un moyen de couchage individuel.

-Penser à la gestion du linge, l'hygiène corporelle des enfants et des jeunes, l'aménagement des espaces sanitaires, l'hygiène des locaux...

LA FICHE SANITAIRE DE LIAISON

-Les enfants, les jeunes doivent être à jour des vaccinations obligatoires sauf contre-indication médicale à la vaccination.

L'organisateur doit exiger des parents lors de l'inscription la production d'une fiche sanitaire de liaison.

Elle est dûment remplie par le-la représentant-e légal-e et est fournie pour l'accueil des mineurs en centre de vacances ou centre de loisirs.

Il est précisé notamment sur cette fiche :

Un certificat médical pour les activités sportives : plongée, sports aériens.

Si l'enfant, le jeune suit un traitement médical : les personnes responsables doivent impérativement fournir le traitement et joindre l'ordonnance qui devra être explicite. L'assistant-e sanitaire peut assurer le suivi des prises de médicaments en lien avec l'équipe.

Il est conseillé que tout traitement soit conservé dans son emballage d'origine et soit marqué au nom de l'enfant avec la notice jointe.

LISTE INDICATIVE DE LA COMPOSITION D'UNE PHARMACIE DE BASE

Accessoires :

-Un cahier de soins + de quoi écrire (la date, le nom de l'enfant, la blessure, le soin fait et par qui)

-les numéros de téléphone

-paire de ciseaux,

-pince à échardes

-thermomètre sans mercure

-une couverture iso thermique (couverture de survie)

Il peut être intéressant d'avoir les copies des fiches sanitaires de liaison pour les sorties ainsi que les certificats médicaux et les ordonnances pour les traitements.

En ce qui concerne les produits d'usages voir la législation et le règlement de la structure.

La réserve à pharmacie doit être placée hors de portée des mineurs.

Des trousse à pharmacie doivent être disponibles pour tous déplacements en dehors du centre.

Elles doivent être propres et correctement fermées.



PARTIE 6

ECONOMAT



GOÛTER OU NE PAS GOÛTER TELE EST LA QUESTION

Jusque dans les règlements intérieurs des lieux de restaurations collectives apparaît cette maxime étrange : il faut goûter à tout ! Jusqu'à dégoûter de tout ? Ou tous ?

TU EN PRENDS UN TOUT PETIT PEU POUR GOÛTER...

Ce compromis est très souvent proposé pas les adultes, face au refus d'un enfant de manger un plat. Cette situation, qui se veut consensuelle, paraît assez satisfaire intellectuellement.

L'enfant est peut-être rebuté par quelque chose qu'il ne connaît pas.

« On ne peut pas dire que l'on n'aime pas si l'on a pas goûté. »

« Il y a une nécessité d'équilibre alimentaire. Il faut manger de tout. »

Ces grands principes sont donc préservés par la phrase rituelle : « Il faut goûter... ». Et la mission de l'Éducateur a été accomplie.

Pourtant ces belles évidences ne sont peut-être pas toujours aussi simples qu'elles pourraient le laisser paraître.

COMMENT TU PEUX DIRE QUE TU N'AIMES PAS

PUISQUE TU N'Y A PAS GOÛTÉ ?

Oui mais... l'enfant y a goûté régulièrement, puisqu'à chaque fois on lui fait le coup du : « il faut goûter ».

« Ce n'est pas parce que tu as déjà goûté ailleurs, que ça sera la même chose. Ici, c'est cuisiné différemment. »

Oui, mais, il a déjà goûté le même plat ici, la semaine dernière.

« C'est important pour la santé de manger de tout »

Est-ce que réellement, le fait de manger deux haricots (voire même parfois un demi-haricot, dans les cas de négociation intense) change quelque chose à la notion d'équilibre ?

Mais l'adulte s'accroche à ses certitudes. « Il faut goûter ! Au moins une bouchée ! », quitte à nier l'évidence, quitte à ne pas tenir compte des enfants, quitte à en arriver à des conflits. Ne serait-ce pas une volonté d'avoir le dernier mot ?

Cette attitude stigmatise les situations, amène des blocages qui peuvent dégénérer et pousser à des paradoxes ou des situations absurdes. Amener parfois à l'autoritarisme, en retenant un enfant à table jusqu'à ce qu'il ait goûté.

Mais également et par opposition, conduire au déni pédagogique pour protéger l'enfant, en « faisant semblant », pour faire croire qu'il a mangé.

Ces grands ou petits psychodrames autour de la brandade, de la tranche de rôti ou de la rondelle de carotte me semblent traduire plus souvent des enjeux de pouvoir qu'une simple notion d'équilibre alimentaire. Je pense que les questions soulevées par « J'en veux pas, j'ai pas faim, j'aime pas ça.. », sont souvent complexes et trop vastes pour qu'elles puissent trouver des réponses dans une stratégie toute faite.

Johan mange de tout, en général avec plaisir, mais décidément les haricots ne passent pas. Jason, lui, dénigre tout ce qui n'est pas féculent ou steak haché. Sabrina quand à elle...

C'est seulement en créant une convivialité et une écoute, que ces situations pourront être décodées pour tenter d'y apporter des solutions de bon sens, adaptées à chaque enfant.

Olivier Ivanoff, Goûter ou ne pas goûter telle est la question, Les cahiers de l'animation, Ceméa, 2005

Penser que la dynamique nécessaire
entre les équipes de travail aux enjeux différents
est chose aisée est un leurre. Les relations avec l'équipe de cuisine
sont parfois délicates ; la preuve.

Le torchon brûle

Juliette Richetin
à partir du témoignage
de Jean-Sébastien Esnault



L'action se déroule dans un CLSH dans les locaux d'une école d'une ville de la Mayenne accueillant en moyenne 115 enfants de 3 à 12 ans (3 personnes à la direction, 18 animateurs). Une activité cuisine sert de déclenchement au conflit latent entre l'équipe pédagogique et l'équipe de cuisine. La chronologie des événements durant les cinq semaines de centre souligne l'importance d'une collaboration dès le départ entre les deux équipes pour un travail et des relations de qualité.

AVANT LE CENTRE : CHACUN POUR SOI

L'équipe de cuisine, composée de quatre employés de mairie qui tournent sur les cinq semaines par groupe de deux, n'a pas été conviée à la réunion préparatoire du centre. Elle a en revanche assisté à une réunion avec le chargé du personnel de la mairie, la responsable du secteur enfance (qui est également la directrice du centre pendant les cinq semaines) et les agents d'entretien. Cette réunion consiste à informer le personnel de cuisine qu'il a la charge d'élaborer la collation des 3-6 ans (pour les autres, c'est l'équipe pédagogique qui en a la charge),

le repas de midi et le goûter, à indiquer les fournisseurs de denrées, le planning des congés. Nulle mention n'est faite de la composition des menus ou des relations avec les équipes pédagogiques qui seront présentes les deux mois d'été. Ainsi, avant que le centre ne commence ni l'équipe de cuisine ni l'équipe de direction et d'animation n'a d'idées sur la manière dont chacun souhaite fonctionner.

PREMIER JOUR DU CENTRE :

UNE COMMUNICATION MINIMALE

Les menus du mois sont mis à disposition de l'équipe pédagogique par le personnel de cuisine mais par manque de temps, personne n'y prête vraiment d'attention. Par ailleurs, l'équipe de direction se met d'accord pour désigner en son sein un médiateur chargé de la transmission de l'information entre la cuisine et l'équipe pédagogique. Chaque matin avant 10 heures, il va boire un café en cuisine pour donner les effectifs du repas de midi, ceux des pique-niques prévus pour la semaine...

PREMIÈRE SEMAINE :

DÉCOUVERTES SURPRENANTES

A plusieurs reprises, chacun découvre dans son assiette des mets parfois peu appétissants, un équilibre alimentaire journalier et hebdomadaire laissant à désirer (salade verte et fromage, saucisses frites et éclair au chocolat). Des plats un peu trop gras, trop peu d'effort de préparation (beaucoup de conserves) et de présentation. Ce constat est d'autant plus délicat que l'équipe de direction, lors de la réunion préparatoire, a beaucoup travaillé avec les animateurs sur la notion d'équilibre alimentaire des

Vu de l'extérieur, et aussi parce que les équipes « communiquent » rarement sur leur fonctionnement, les relations paraissent toujours tellement lisses ! Pourtant, travailler en équipe, sur un projet commun, c'est une longue transpiration.



repas des mini-camps proposés chaque semaine. Enfin, les goûters sont souvent insuffisants en quantité pour le groupe des plus grands. En abordant ces divers points avec le responsable du secteur Jeunesse de la Ville venu faire un saut au centre, ce dernier conseille à l'équipe de direction d'amorcer une discussion avec le personnel de cuisine.

Ainsi, le médiateur vient trouver l'équipe de cuisine pour insister sur les effectifs des groupes pour le repas de midi et les goûters sans faire explicitement mention des insuffisances. Il demande également s'il y aura la possibilité de faire cuire du pain ou des gâteaux dans les fours de la cuisine. Le feu vert est donné par les cuisinières à condition qu'elles soient présentes puisque personne à part elles ne doit utiliser ce matériel : la cuisson pourra avoir lieu aux alentours de midi lorsque la préparation des repas est achevée. Le médiateur ne juge pas opportun d'aborder dès à présent le problème d'équilibre et de qualité de certains repas, espérant que les améliorations vont apparaître au fil des jours.

A son tour, le personnel de cuisine se plaint de la disparition des gobelets (jetables) destinés aux pique-niques et goûters et déclare ne pas vouloir fournir la collectivité en gobelets. L'équipe de direction décide alors de prendre en charge dans son budget l'achat des fameux gobelets.

DEUXIEME SEMAINE :

DES EVENEMENTS DECLENCHEURS

Face au constat du peu d'amélioration de la quantité des goûters, l'équipe de direction décide de constituer un stock de goûters destinés à satisfaire les estomacs du groupe des grands.

Un matin, deux activités autour de la cuisine sont proposées aux enfants. Le « contrat » avec l'équipe de cuisine n'est pas respecté par l'équipe d'animation : à midi tous les pains ne sont pas prêts à cuire et les gâteaux au chocolat ne le seront qu'à 15h 30, alors que les cuisinières partent à 16 heures. De plus, ce jour-là correspond à une rotation des équipes de cuisine nécessitant un grand nettoyage. La situation est donc problématique de part et d'autre : les cuisinières doivent rendre la cuisine



© : O. Ivanoff

Le travail d'équipe est affaire d'écoute et de négociations

rutilante et l'activité cuisine ne peut se terminer sans avoir fait cuire les préparations. La situation dégénère, le ton monte, le médiateur et une des cuisinières perdent leur sang-froid, la communication est rompue. Lors de la réunion du soir, le médiateur abandonne sa mission à un autre membre de la direction.

TROISIEME SEMAINE :

DES RELATIONS QUI SE DEGRADENT

Les animateurs et les enfants, contrairement à l'habitude prise depuis le début du séjour, ne passent plus chaque matin pour dire bonjour en cuisine.

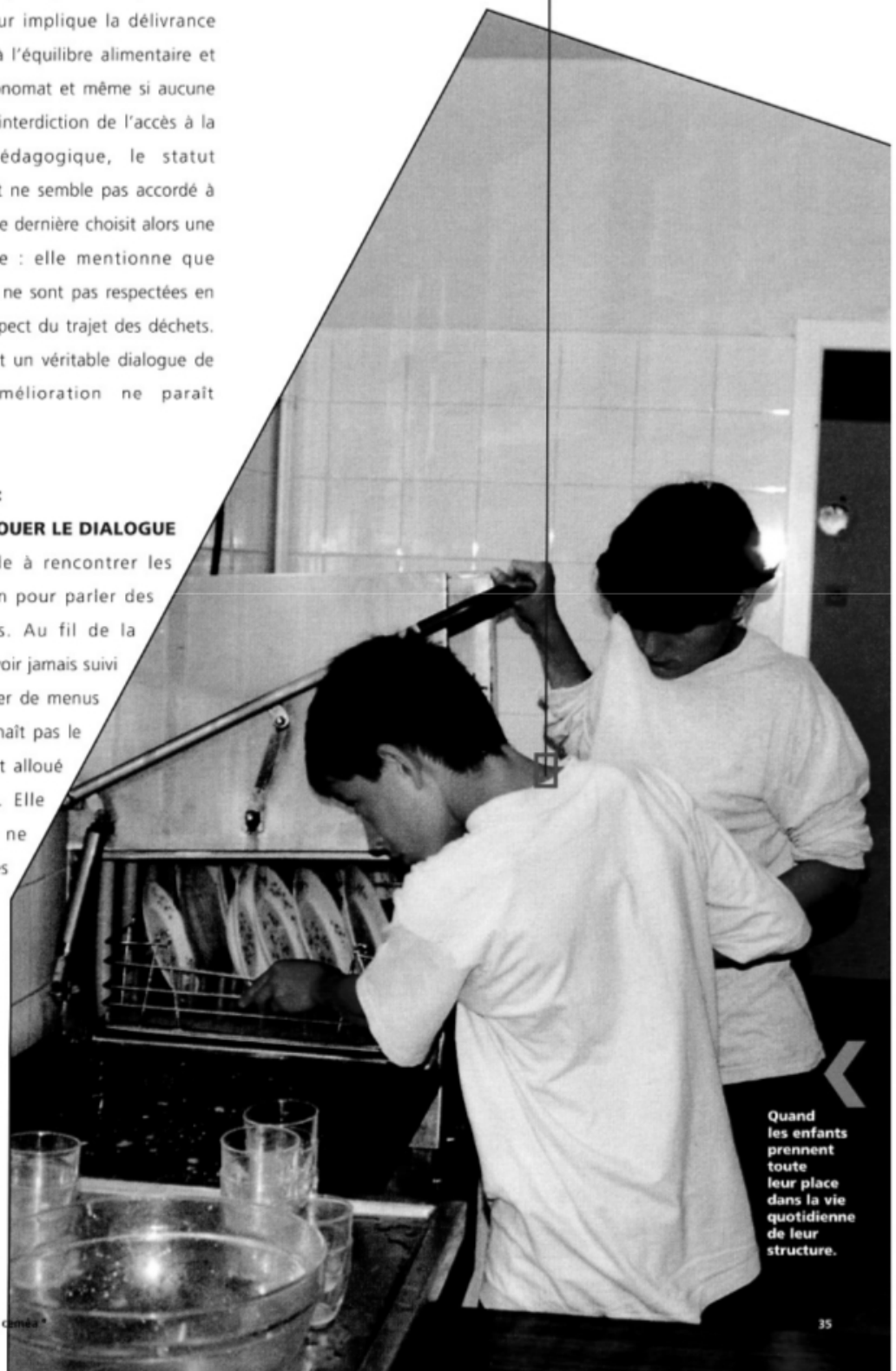
Le nouveau médiateur convie l'équipe de cuisine à une réunion pour aborder le problème des menus avec l'ensemble de l'équipe de direction. Sûrement à cause de l'altercation de la semaine précédente, aucune des deux parties n'a la volonté d'inaugurer un dialogue constructif. Face aux critiques énoncées sur la qualité et l'équilibre de certains repas, l'équipe de cuisine invoque l'impossibilité de procéder à des changements puisque toutes les commandes sont déjà effectuées. De plus, pour elle, la direction n'a pas de responsabilité eu égard aux repas (c'est pour cela qu'entre autres, elle refuse l'accès aux échantillons de nourriture), ni de compétences pour utiliser le matériel. Même si deux personnes de la direction ont déjà assuré les fonctions

d'aide de cuisine lors de séjours précédents, même si la formation de directeur implique la délivrance d'informations relatives à l'équilibre alimentaire et plus généralement à l'économat et même si aucune règle officielle n'établit l'interdiction de l'accès à la cuisine à l'équipe pédagogique, le statut d'interlocuteur compétent ne semble pas accordé à l'équipe de direction. Cette dernière choisit alors une stratégie plus offensive : elle mentionne que certaines règles sanitaires ne sont pas respectées en cuisine comme le non respect du trajet des déchets. Finalement, la réunion est un véritable dialogue de sourds et aucune amélioration ne paraît envisageable.

QUATRIÈME SEMAINE :

UNE VOLONTÉ DE RENOUER LE DIALOGUE

Une cuisinière demande à rencontrer les membres de la direction pour parler des menus et des relations. Au fil de la discussion, elle admet n'avoir jamais suivi de formation pour élaborer de menus équilibrés, qu'elle ne connaît pas le montant exact du budget alloué par enfant et par jour. Elle avoue même qu'elle ne mangerait pas certains des aliments proposés au menu. L'atmosphère semble donc se détendre et la communication possible. De manière informelle, alors qu'il ne reste plus que la directrice et la cuisinière, le ton devient plus personnel et prend même l'allure de confiance.



Quand les enfants prennent toute leur place dans la vie quotidienne de leur structure.

CINQUIÈME SEMAINE : DES COMPROMIS POUR UNE AMÉLIORATION

Certaines modifications sont effectuées dans les menus car les commandes peuvent finalement être changées – étant hebdomadaires et non mensuelles comme annoncé précédemment. Les enfants participent maintenant à la mise du couvert tous les jours alors que jusque-là, les cuisinières considéraient que cette tâche leur était dévolue même si elles se plaignaient de ne pas avoir le temps de tout préparer – elles sont deux pour élaborer 140 repas !

APRÈS LE CENTRE : PERSPECTIVES FUTURES

Une rencontre entre le personnel de cuisine et l'équipe pédagogique est fortement souhaitée de part et d'autre avant le début du prochain centre, même si elle doit nécessiter de fastidieuses démarches auprès du chargé du personnel de la mairie. En effet, l'équipe de cuisine ne peut deviner les intentions pédagogiques relatives au moment des

repas de l'équipe de direction et d'animation. Durant la période scolaire, elle est en effet « seul maître à bord » : les professeurs des écoles ne se préoccupent que très rarement de la façon dont les repas sont organisés. Il est donc utopique de croire que l'équipe de cuisine va accepter simplement le droit de regard sur les repas que s'octroie l'équipe pédagogique du centre de vacances.

Ce type d'expérience est sûrement commun à beaucoup de centres de loisirs ou de vacances qui font appel à une équipe extérieure qu'elle soit municipale ou privée. Il ne s'agit pas ici de faire le procès de chacune des parties engagées dans un conflit, mais de souligner l'importance d'une préparation commune eu égard à l'organisation des repas, d'une communication essentielle pour connaître les rôles et manières de fonctionner de chacun. Même si des dissensions existeront toujours car chacun se considère toujours plus compétent que l'autre dans son domaine, les compromis seront peut-être plus aisés à trouver. ■



© : A. Genest

ON N'AIME PAS CE QU'ON MANGE ! C'EST TOUJOURS DES LÉGUMES !

« Ouais ! j'aime pas c'qu'on mange, c'est toujours des légumes... on pourrait pas mettre... »

Déclaration répétée de quelques jeunes d'un groupe de 11-13 ans qui ne voulaient pas de légumes mais plutôt des pâtes, qui voulaient rester mince mais qui échangeaient leur viande contre la semoule au caramel.

De cette déclaration est née l'idée que l'économat ne devait pas se faire sans les jeunes, pas tout, mais au moins le passage du plan alimentaire aux menus. Sitôt pensé, sitôt mis en place.

Le bureau de l'économe, une simple table de classe, a été installé dans une pièce de passage, à des heures convenues avec l'équipe : la table, une grande feuille de papier avec des cases, des rectangles de couleur symbolisant la structure des plats, quelques livres de recettes, une envie de bien manger... Les ingrédients de menus réussis étaient réunis, le nouveau coin d'activité pouvait vivre.

Bien manger c'est quoi ? Pour les jeunes trouver des plats que l'on aime, que l'on connaît déjà... Pas de risques inutiles ! Une chance pour le groupe : des jeunes de cultures différentes. On ne connaît pas tous les mêmes choses, on peut faire goûter à tous le ragoût de Leïla et le gratin de courgettes farcies de Julien... C'est un peu risqué car on aimerait bien que les copains apprécient le plat qu'on aime.

La discussion s'engage, l'économe écoute mais tient bon sur des incontournables posés qu'elle justifie : deux crudités (vite résolu), un plat de légumes chaque jour (moins apprécié), du fromage, des laitages... Voir la cuisinière, prendre son avis (facile ! elle était d'accord pour discuter, avait des propositions), goûter des recettes du pays (moins facile que je ne le pensais, peut-être parce que complètement étrangère au groupe).

Ce travail, cette activité a intéressé les jeunes : participer à l'élaboration de menus, comprendre pourquoi tel aliment est intéressant, pourquoi il ne faut pas manger trop de sucre, mais aussi être supporter au moment des repas de ce que l'on a proposé : ce n'est pas évident d'entendre les copains dire que mon plat préféré à la maison n'est vraiment pas bon, tout cela a été une aventure pour quelques jeunes. Au début quatre d'entre eux ont été intéressés, puis, la deuxième semaine, sept.

Dans ce groupe de sept, certains qui partaient en camping ont été moteurs des choix de leur groupe en matière d'équilibre alimentaire. Une partie seulement des menus a été élaborée avec les jeunes ; avec les discussions ça prenait du temps, l'économe et la cuisinière ont complété. Une règle : les plats proposés par les jeunes auraient toujours une présentation alléchante, soignée (accord de la cuisinière).

Résultat : une volonté de goûter, pas toujours manger, un autre regard sur l'alimentation, une entrée facilitée dans la présentation des mini-camps.

Nous l'avons fait. Trois semaines dans un centre de 28 jours, les plus intéressés ont été les 12-13 ans. Certains sont venus au marché de gros, tôt le matin, et ont découvert un monde insoupçonné de légumes et de fruits.

Cette association des jeunes s'est renouvelée avec plaisir dans d'autres centres. Nous avons réussi à passer du « je rôle » au « je discute, je suis entendu » dans un domaine qui touche autant l'affectif que l'alimentation.

Sylvie Baroo, Les Cahiers de l'Animation n 36

CONSEILS POUR UNE CUISINE COLLECTIVE

INSTALLATION DES LIEUX DE STOCKAGE, CUISINE, SALLE À MANGER, VAISSELLE

Les lieux dédiés aux repas, intendance, cuisine, salle à manger et coin vaisselle, sont aménagés.

Ces différents lieux sont extrêmement divers. Il peut s'agir de tentes, d'abris ou même, simplement, le terme utilisé désigne un périmètre spécifique en plein air. Par exemple, pour le coin vaisselle, il peut s'agir simplement d'un endroit où sont disposées des bassines servant à laver la vaisselle. Ces aménagements sont adaptés à la fois à la durée du séjour en plein air, au nombre de participants, aux conditions climatiques et aux activités entreprises par les enfants et/ou les jeunes.

LES BONNES PRATIQUES À METTRE EN PLACE

L'installation des lieux de cuisine et de stockage doit se faire prioritairement dans l'endroit présentant les meilleures garanties de protection contre :

- les poussières, les souillures : installation à l'écart des lieux de passage (chemins, route, etc.) et des lieux consacrés à l'hygiène (toilettes, douches...) ;
- les aléas climatiques tels que la pluie, le vent et le soleil : installation en zone ombragée si possible et mise en place d'une toile de tente ou d'une bâche ;
- Des animaux : abri en dur sec et aéré ou tente ayant la possibilité d'être fermée ;

Le stockage des aliments et du matériel de cuisine se fait dans un lieu pouvant être clos (tente, abri...) avec un sol facile à nettoyer : tapis de sol, sol en dur. Ne pas stocker les aliments à même le sol .

-Le lieu de préparation des repas il peut s'agir d'une tente qui doit permettre de travailler facilement debout

-Les plans de travail sont lisses et stables, facilement lavables afin d'éviter toute contamination croisée et situés en hauteur pour éviter la contamination par le sol.

-Mettre en place un dispositif d'élimination des déchets, et veiller à vider les poubelles tous les jours.

-Mettre en place un dispositif pour se laver les mains.

-Le lieu de consommation des repas est situé à proximité de la cuisine : les aliments servis chauds n'ont pas le temps de refroidir durant le trajet cuisine-salle à manger.

-Le lieu de nettoyage, le « coin vaisselle », est bien séparé de la cuisine. Ne pas laisser l'eau stagner dans les bassines.

-La marche en avant (le principe étant qu'un produit dit sale ne croise pas un produit dit propre et donc un produit arrivant des courses à la cuisine suit le chemin : espace de stockage/espace de déconditionnement/espace de lavage/espace de découpe/espace de transformation ou cuisson/mise en plat/espace de service et ne fait jamais demi-tour).

GERER L'EAU

LES BONNES PRATIQUES À METTRE EN PLACE

-Utiliser seulement de l'eau potable

-Ne stocker l'eau que dans des récipients adaptés, bien nettoyés et régulièrement désinfectés.

- L'utilisation des sources, puits et fontaines accessibles au public est autorisée, à condition que celles-ci ne portent aucune inscription ou portent une inscription indiquant que l'eau est potable.
- En randonnée penser à partir avec suffisamment d'eau potable

LIEUX D'APPROVISIONNEMENT ET GESTION DES ACHATS

Les menus peuvent être faits avant le séjour ou avec les enfants et les jeunes. Le choix des denrées alimentaires ainsi que le ou les lieux d'approvisionnement se feront en fonction :

- des conditions d'approvisionnement ;
- des conditions de transport ;
- des conditions de stockage dans le centre (réfrigérateur/congélateur) ;
- des conditions de préparation des aliments ;
- du nombre et de l'âge des personnes ;
- des activités envisagées ;
- des conditions climatiques.

LES BONNES PRATIQUES A METTRE EN PLACE

- Acheter des produits conditionnés avec marque d'identification.
- Les denrées animales ou d'origine animale (ex. : œufs, lait, viande) doivent provenir d'un atelier agréé ou d'un atelier bénéficiant de la dérogation à l'obligation d'agrément.
- La cueillette est autorisée sauf réglementation locale, il convient de se renseigner et de ne pas cueillir près des routes et des champs cultivés par soucis d'hygiène. Bien laver les produits issus de la cueillette.

POUR LES COURSES

- Lors des courses, acheter d'abord les produits stables, puis les produits frais et enfin les produits surgelés/congelés.
- Bien regarder la date limite de consommation.
- Placer les produits frais dans des glacières afin de ne pas rompre la chaîne du froid.
- En cas d'impossibilité de stockage au froid, les courses sont faites quotidiennement, voire bi-quotidiennement.

COMMENT LIRE LES ÉTIQUETTES ?

La DLC (Date Limite de Consommation) est précédée de la mention « à consommer avant le... ». Elle concerne tous les produits sensibles : viandes, plats cuisinés... Dès que la DLC est atteinte, le produit doit être retiré de la vente et ne doit plus être consommé. Pour respecter cette date, il est impératif de contrôler régulièrement les produits dans le réfrigérateur. Attention cette date ne concerne que les produits non ouverts et conservés à la température prescrite.

La DLUO (Date Limite d'Utilisation Optimale) est indiquée de deux façons différentes : « à consommer de préférence avant fin... » ou « à consommer de préférence avant le... ». Elle figure sur les produits d'épicerie, les conserves, les boissons,... Passé cette date, les produits peuvent encore être vendus et consommés sans danger, mais leurs qualités gustatives et nutritionnelles ne sont plus garanties.

Les marques d'identification :

FR Pays dans lequel l'établissement (fabricant) est situé

31 013.08 Numéro d'agrément composé du numéro du département ou du numéro de la commune INSEE et du n° de l'établissement / CE Sigle de l'Union européenne

LA TRACABILITE

La traçabilité, c'est « la capacité à retracer, à travers toutes les étapes de la production, de la transformation et de la distribution, le cheminement d'une denrée alimentaire... ou d'une substance destinée à être incorporée ou susceptible d'être incorporée dans une denrée alimentaire ». C'est une obligation notamment en cas de toxi-infection (infection alimentaire grave).

Les bonnes pratiques à mettre en place :

- Si les conditions le permettent, conserver un échantillon témoin (environ 100g) des différents plats distribués, ils doivent être conservés pendant au moins cinq jours en froid positif (de 0 à 3 °C). Les échantillons doivent être faits de manière individuelle et identifiés en utilisant un petit sac de congélation par exemple. Ils seront jetés en fin de séjour.

- Afficher les menus

- Se construire un outils (cahier, classeur...) afin de référencer les différents achats alimentaires (le nom et l'adresse des fournisseurs ainsi que les produits, la date de l'achat, l'étiquette du produit et si possible le numéro de lot).

Il est recommandé de conserver les éléments de traçabilité pendant au minimum six mois.

LE FROID

Les bonnes pratiques à mettre en place :

- Mettre en place un système de contrôle quotidien des températures du réfrigérateur afin de vérifier que la température du réfrigérateur est comprise entre 0 et 4 degré.

- Placer les produits dont la DLC est la plus proche devant les autres.

- En cas de panne d'électricité de quelques heures ayant pour effet un début de décongélation des produits ou une remontée en température de plusieurs degrés constatés au thermomètre, cuisiner et consommer immédiatement les denrées ou jeter tous les aliments concernés.

- Eviter de stocker les produits frais, congelés ou surgelés avec leur suremballage (carton et bois isolant le produit).

- Ne pas laisser refroidir les aliments chauds plus de deux heures à température ambiante avant de les placer dans le réfrigérateur.

- Protéger les produits entamés par des boîtes hermétiquement fermées ou par des films (plastique ou aluminium).

- Chaque personne préparant le repas devant préalablement et régulièrement se laver les mains.

- Faire attention aux blessures.

- Discuter, informer autour des règles d'hygiène les membres de l'équipe ainsi que les enfants et les jeunes. Ceci peut se faire sous forme d'affichages ludiques par exemple.

LA PREPARATION DES REPAS

Dans la plupart des situations d'accueil en plein air, les temps consacrés à la préparation des repas sont considérés comme des temps d'activités éducatives.

- Cuisiner dans des lieux propres ainsi qu'avec du matériel propre.

- Faire attention à ne pas mettre en contact les « produits propres » et « les produits sales ».

- Maintenir à température les produits frais ou surgelés jusqu'à cuisson ou consommation.

- Ne pas congeler ou re-congeler des aliments.

L'HYGIÈNE

- Bien laver les légumes (vinaigre blanc et eau)

- Le lieu de préparation des repas est maintenu propre en permanence, rangé

et les déchets alimentaires sont évacués après chaque repas.

- Utiliser un produit « contact alimentaire » pour désinfecter les plans de travail.
- Laisser sécher la vaisselle et les ustensiles et ensuite rangez les à l'abri des pollutions diverses.
- Différencier les bassines, les espaces utilisés pour le lavage des légumes de celles utilisées à d'autres usages, mettre en place un moyen de marquage avec des couleurs différentes, marquage au feutre indélébile, etc, faire de même pour les lavettes de nettoyage (une pour la vaisselle, une pour le nettoyage du plan de travail et une pour le nettoyage de la table du repas).

LES ALIMENTS

Les œufs :

- Acheter de manière exclusive des œufs de poule emballés provenant de centres agréés (numéro de centre, date de conditionnement). Pour la traçabilité conserver le code figurant sur les œufs ou la boîte.
- Ne jamais acheter ou utiliser des œufs dont la coquille est fêlée.
- Ne jamais nettoyer les œufs avant stockage (élimination de la barrière naturelle protectrice).
- Bien cuire les préparations à base d'œuf
- Mettre du jus de citron en cas de préparation à base d'œuf crus et consommer rapidement ce type de préparation (mayonnaise, mousse au chocolat...)

-Le lait et les produits laitiers :

Le lait et ses produits dérivés (crème, fromages...) proposés à la consommation doivent provenir de producteurs autorisés à la vente, ce qui garantit la qualification sanitaire du cheptel au regard des maladies transmissibles telles que la brucellose et tuberculose.

Le lait et les produits laitiers (fromages, yaourts, crème fraîche, desserts lactés frais, beurre...) doivent être conservés à la température indiquée et jusqu'à la date préconisée sur l'emballage.

Viande :

Respecter la chaîne du froid de l'achat à la préparation des produits.

En cas de difficulté de maintien au froid, préparation des produits dans la demi-journée suivant l'achat.

Assurer une cuisson à cœur des viandes de bœuf, de volaille et de porc (une cuisson à cœur signifie que, au terme de la cuisson, la viande n'est plus rosée, même au centre de la pièce de viande).

LA GESTION DES RESTES

- Tous les aliments ayant été servis au repas et qui n'ont pas été consommés doivent être jetés.
- Toute boîte de conserve ouverte est immédiatement utilisée. Le contenu de la boîte qui n'a pas été consommé est jeté ou conservé jusqu'au repas suivant s'il peut être transféré dans un contenant hermétique et conservé au froid.
- Seuls quelques types de produits stables (condiments, gâteaux secs, par exemple) peuvent être conservés, pour une utilisation ultérieure, sous réserve d'un stockage à une température adaptée et dans un récipient de qualité alimentaire.

Extrait : Guide de bonnes pratiques d'hygiène de la restauration collective de plein air des accueils collectifs de mineurs.

LES RATIONS

Les quantités sont données à titre indicatif sur des produits de bases, nous devons aussi prendre en compte l'activité, le groupe, les individus.

Rations moyennes journalières individuelles :

	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Pain	30g	40g	200 à 300g	300 à 400g	200 à 300g
Crudités					
Carottes, céleri et autres rappées	50g	70g	80g	90 à 120g	90 à 120g
Choux rouge et chou blanc émincé	30g	40g	50g	60g	50g
Concombre	50g	80g	90	100	90
Endive	20g	30g	50g	60g	50g
Radis	30g	50g	80g	100g	80g
Pamplemousse	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Salade verte	25g	30g	40g	60g	50g
Tomate	60g	80g	100g	100 à 120g	100 à 120g
Salade composé à base de crudité	40g	60g	80g	100g	90g
Champignons crus	40g	60g	80g	100g	90g
Artichaut	1/2	1/2	1	1	1
Asperge	50g	70g	80g	100g	90g
Cœurs de palmier	40g	60g	80g	100g	100g
Betterave	60g	80g	90g	100g	90g
Melon, pastèque	En fonction de la taille du melon, compter 1 melon pour 4 ou 1 melon pour 6, de même en fonction de la taille de la pastèque (en gramme environ 80g pour les 4-10 et 150 g de 11 ans à adulte.				

	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Légumes frais cuits					
Potage à base de légumes (en litre)	1/8	1/6	1/5	1/4	1/4
Haricots vert	150g	200g	225g	250g	225g
Aubergines	125g	150g	200g	250g	200g
Champignons	100g	150g	200g	250g	200g
Choux de bruxelles	125g	150g	200g	200g	200g
Choux-fleurs	150g	200g	225g	250g	225g
Courgettes	125g	150g	200g	250g	200g
Epinards frais	150g	200g	250g	300g	250g
Navets	100g	150g	200g	250g	200g
Petis pois frais	200g	300g	400g	500g	400g
Poireaux	100g	125g	200g	250g	200g
Salades variées cuites	200g	250g	300g	350g	300g

	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Légumes surgelés					
Haricots verts	110g	150g	160g	170g	160g
Mélange de légumes	80g	100g	130g	150g	130g
Petits pois	80g	120g	150g	160g	150g
Choux de bruxelles	80g	100g	130g	150g	130g
Epinards en branches	100g	130g	160g	170g	160g

	4 à 6 ans		6 à 10 ans		11 à 14 ans		15 à 18 ans		Adultes	
Féculent : glucides										
	HO	Plat	HO	Plat	HO	Plat	HO	Plat	HO	Plat
Légumes secs	20g	30g	25g	40g	30g	60g	30g	70g	30g	60g
Pâtes et céréales	30	50	40	70	50	80	60	100	50	100
Semoule		40g		60g		70g		70g		70g
Riz, avoine, blé	30g	40g	40g	50g	45g	60g	50g	70g	50g	70g
Pommes de terre	75g	150g	100g	200g	150g	300g	200g	400g	150g	300g
Frites		120g		170g		200g		250g		230g
Chips		30g		40g		50g		60g		60g

	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Viandes, œufs et poissons : protides					
Rôti de porc ou sauté de porc sans os	50g	70g	110g	120g	120g
Escalope de volaille, blanc de poulet	50g	70g	100g	120g	120g
Jambon de volaille	50g	70g	80g	100g	100g
Cuisse, haut de cuisse de volaille	100g	140g	160g	180g	180g
Paupiette de volaille	50g	70g	90g	120g	120g
Beignets, nuggets	2	3	4	5	5

Sauté et émincé de lapin	50g	70g	100g	120g	120g
Bœuf braisé, sauté	50g	70g	100g	120g	110g
Rôti de bœuf	40g	60g	80g	100g	100g
Steak haché de bœuf et viande haché	50g	70g	90g	110g	100g
Boulettes de bœuf	2	3	4	5	5
Sauté de veau, blanquette	50g	70g	100g	120g	110g
Sauté d'agneau	50g	70g	100g	120g	110g
Saucisses	60g	70g	80g	100g	100g
En général viande sans os, sans déchets	60g	80g	110g	120g	120g
En général viande avec déchets	70g	90g	110g	120g	120g
Poids recommandé de la denrée protidique pour les plats composés (hachis, paella, lasagne...)	50g	70g	100g	120g	110g
Poisson sans arêtes	50g	70g	100g	120g	120g
Thon au naturel	30g	40g	50g	50g	50g
Omelette	60g	90g	100g	120g	110g

	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Fromages et produits laitiers					
Fromages affinés	25g	30g	40g	50g	40g
Pâte fraîche	60g	80g	100g	120g	100g
Fromage blanc	90g	100g	110g	120g	110g
Yaourt	100 à 125g	100 à 125g	100 à 125g	100 à 125g	100 à 125g
Gruyère pour gratin	8g	10g	10g	15g	10g









	4 à 6 ans	6 à 10 ans	11 à 14 ans	15 à 18 ans	Adultes
Desserts					
Desserts lactés	90 à 125g	90 à 125g	90 à 125g	90 à 125g	90 à 125g
Fruits crus	100g	110g	120g	150g	130g
Fruits cuits	100g	110g	120g	150g	130g
Fruits au sirop	80g	100g	120g	140g	120g
Compote	80g	100g	125g	150g	125g
Confiture, chocolat, miel	20g	20g	30g	30g	30g
Glaces et sorbets	70g	100g	120g	130g	130g

FAIRE DES MENUS EQUILIBRÉS

En France, on a des habitudes alimentaires différentes de celles d'autres endroits.

Voilà quelques éléments pour construire un menu dit équilibré, mais attention cet équilibre est une généralité c'est à dire qu'il ne prend pas en compte les différents besoins des individus, il prend en compte les besoins de la majorité des personnes .

Et pourtant on peut avoir un régime équilibré sans manger de viandes ni de poissons ou bien sans manger de gluten par exemple !

Dans une journée il faut :		
Familles d'aliments	Symboles associés	Exemples de plats
-Un plat de légumes cuits		-Tians de légumes -Crumble, gratin de légumes -Courgettes farcies -Mousse de bettrave
-Les glucides (entre 6 et 8 apport par jour) : -Un plat de féculents -Un autre féculent sur une entrée ou un dessert sur un autre repas -du pain -Des compléments	   	-Risotto -Tartiflette -Pomme de terre farcie -Dhal de lentilles -Pizza -Purée de pois cassés -Pâtes et sauces (à la bolognaise, à la carbonara, aux légumes, au 3 fromages...) -taboulé -Salade de pâtes
-Un plat protéique (viande, poisson, œuf, tofu, pois chiche, lentille) et un complément sur un autre repas		-Poisson en papillote -Tofu marinée aux épices -Boulettes façon Kefte -Humous -Tortilla
-Au moins 2 végétaux crus (fruits ou légumes)		-Concombre à la feta -Salade composée -carpaccio de tomate -Salade de fruits
-3 laitages		-fromage blanc au miel -Fromage -chesse cake -sauce à base de crème -fromage rapé pour les gratins
-des matières grasses -de l'eau -du sucre		



PARTIE 7 FONCTION FINANCIÈRE



9:14-6



9:14-6



9:14-6



9:14-6

LA COMPTABILITÉ

Les CVL fonctionnent tous avec un budget défini. Ces budgets sont en général loin d'être illimités. Il est donc nécessaire d'adapter les moyens financiers mis à disposition et les intentions éducatives de l'organisateur. Les personnes en direction n'ont en général à gérer qu'une partie du budget global de l'organisateur (par exemple : matériel pédagogique, alimentation, factures d'électricité ou d'eau, ...).

DES DÉFINITIONS

Fongible : le matériel fongible est le matériel qui disparaît après utilisation (ex : peinture, papier, argile...)

Ventilation / Ventiler : action de comptabilité qui consiste à répartir les dépenses selon des lignes budgétaires pré-établies (ex : alimentation, hébergement, transport, activités de prestation, matériel pédagogique, pharmacie...)

Solde : montant de ce qu'il vous reste à dépenser

Caisse : montant de ce qu'il vous reste à dépenser en liquide

Banque : montant de ce qu'il vous reste sur le compte en banque

Pièce comptable : Trace écrite permettant de justifier d'une dépense (ex : facture, ticket de caisse, attestation sur l'honneur). En principe cette trace doit faire apparaître le numéro de siret de l'entreprise ou association qui émet la facture, ainsi que la TVA.

Budget prévisionnel (BP) : Projection de ce que vous comptez dépenser pendant le séjour.

Il est élaboré en prévision et au service d'un projet en fonction des dépenses et des recettes qui en découlent :

- Il doit être toujours équilibré

- Il s'établit en général à partir du prix de revient d'une journée par enfant

- Il doit être précis

Budget réalisé (BR) : Ce que vous avez réellement dépensé et que vous pouvez justifier.

Bilan : calcul de l'écart entre le BP et BR

Journée enfant : C'est le budget par enfant et par jour

Charges : dépenses (transport, salaires, l'alimentation...)

Produits : Recette (participation des personnes, autofinancement, subvention...)

LES RÈGLES DE LA COMPTABILITÉ

Règle 1: La trace

Toute opération doit avoir une trace écrite (même si comptablement cela n'est pas réellement une dépense. Par exemple une somme prélevé dans la banque pour mettre cette somme dans la caisse doit laisser une trace écrite.

Ce que l'on doit trouver dans cette trace écrite:

Noms du fournisseur / Eléments d'information sur le fournisseur (adresse, pour les associations n° de Siret)/ La somme / La TVA / La date / Le lieu

Règle 2: L'enregistrement

Les factures doivent être classées et enregistrées. La comptabilité générale d'un centre (par exemple) doit être conservée pendant 10 ans.

L'enregistrement consiste donc noter et classer afin de pouvoir retrouver toutes des factures/notes.

Règle 3: La ventilation

La ventilation consiste donc à diviser les dépenses en domaines de dépenses. Les domaines de dépenses peuvent être alimentation, prestations, fournitures, entretien... Ces domaines sont parfois accompagnés d'un numéro.

L'intérêt de la ventilation c'est de permettre de porter une analyse beaucoup plus fine sur le résultat comptable de la structure.

Rendez-leur leurs sous !

GUY LOYRION

L'argent est multiple. Concret, liquide, sonnant et trébuchant ou abstrait, chiffré, valeur potentielle transformable à volonté. De la conception qu'ont les parents de l'argent de poche à ce que les enfants imaginent avoir dans leurs mains en passant par les représentations des animateurs, comment s'y retrouver ? Comment savoir si l'on parle d'une même chose ou si au contraire derrière quelques pièces et quelques images de papier se dissimulent des réalités complètement étrangères ? N'y a-t-il pas un gros écueil à vouloir construire des intentions pédagogiques, à concevoir une organisation matérielle méthodique pour gérer un objet hautement symbolique chargé d'une telle multitude de significations ?

L'argent des uns n'est pas la monnaie des autres

Il y a les parents qui donnent pour que le petit achète ce qu'il voudra. Ceux qui disent : « Attention, ne le perds pas, ne te le fais pas voler, ne le dépense pas n'importe comment... ». Ceux qui confient directement la petite enveloppe à l'animateur. Ceux qui donnent l'argent de poche habituel et régulier. Ceux qui réclament le souvenir de fin de séjour pour la grand-mère...

Il y a les animateurs qui n'ont eux-mêmes pas autant d'argent de poche. Ceux qui voient dans ces sommes minimes un fric sans importance, sans valeur. Ceux qui se sentent investis d'une lourde responsabilité de gestionnaire, véritable délégation de pouvoir vis-à-vis de l'argent confié par les parents. Ceux qui ont la hantise de s'embrouiller dans les comptes. Ceux qui veulent à tout prix éviter les problèmes de

vol entre enfants. Ceux que ce rôle de guichet de banque ennue profondément...

Il y a les enfants qui ont l'habitude de dépenser (en comptant ou sans compter). Ceux qui connaissent le prix de tout. Ceux qui pensent avant tout à faire des économies. Ceux qui craignent de n'avoir pas tout dépensé avant la fin du séjour. Ceux qui doutent de l'honnêteté ou de la rigueur de gestion des animateurs. Ceux pour qui l'argent est un accessoire pour jouer à la marchande...

Comment concilier ces visions différentes dans une même organisation ? Comment peut-on être sûr, dans nos intentions d'apprendre aux enfants à gérer, dans nos stratégies d'organisation pratique et rigoureuse, dans notre projet de transformer la gestion de l'argent de poche en un jeu imité des pratiques d'adultes, de prendre en compte la vision personnelle de l'enfant et les influences qu'il subit ?

Des enfants qui vivent au-dessus de leurs moyens

Le pouvoir d'achat est sans doute un des traits remarquables qui distinguent les enfants d'aujourd'hui de ceux d'il y a quinze ou vingt ans. En 1991, l'Institut de l'Enfant évaluait que les parents français donnaient, chaque année, 30 milliards de francs d'argent de poche à leur enfants (en moyenne, cela représente onze francs par semaine).

Les marchands ne s'y trompent pas et conçoivent de plus en plus leurs produits en fonction de ces petits consommateurs. L'enfance est prise pour cible par la publicité. En premier lieu bien sûr parce que le

monde du commerce a depuis longtemps deviné puis vérifié le poids de nos « chères » têtes blondes sur les décisions d'achat de toute la famille (près de la moitié des achats familiaux se font sous leur influence). Mais également parce que les petits enfants sont aussi de grands consommateurs.

Compte Jeans Epargne, Super Smart Card, Réseau Odyssée, Moa, Carte Espace, Express Jeune... les milieux bancaires s'intéressent aux tirelires depuis près de dix ans et ont ouvert aux enfants les guichets distributeurs de billets (la carte bancaire de la BNP est accessible sans aucune limite d'âge).

De la petite monnaie abandonnée aux moins de cinq ans au compte en banque des adolescents, l'argent de poche officiel reste l'objet, plus ou moins négocié, d'un pactole accordé par les parents. Argent hebdomadaire ou mensuel, sommes grandissantes avec l'âge, il est considéré comme du fric léger, fait pour les dépenses futiles. Mais il ne suffit pas, et de loin, à couvrir les besoins de consommation des enfants. Sollicités par la multiplicité des produits, experts en nouveauté, soumis à la nécessité du look et à la suprématie des marques reconnues, les enfants, s'ils ne vivent pas toujours à crédit, dépensent de toutes façons plus qu'ils ne gagnent. « Lorsqu'un enfant reçoit dix francs d'argent de poche, il en dépense trente » déclare Joël BIGOT de l'Institut de l'Enfant. Cadeaux en argent, rémunération de petits travaux, récompenses ou « oublis » de rendre la monnaie à l'occasion des courses, les moyens de couvrir les dépenses sont multiples et les enfants particulièrement habiles à les utiliser.

Consommateurs, ils le sont pleinement. Grands dévoreurs de publicité mais incolables sur les prix et les caractéristiques de ce qu'ils convoitent. Si les plus jeunes dépensent principalement leur fortune en

confiserie, les sorties et les vêtements prennent peu à peu les premières places dans les postes clefs du budget des plus âgés.

A en croire les sondeurs, observateurs économiques et autres sociologues, le rapport des enfants à l'argent, en devenant plus précoce, change de nature.

Annette LANGEVIN (1) pense que l'argent de poche, l'argent « mineur » que la famille maintenait sous son influence pédagogique comme un argent immature et sans réel pouvoir, est en train de s'émanciper. En même temps que se prolonge la dépendance vis-à-vis de la famille du fait du chômage ou de l'allongement de la scolarité, la « maturité économique » se met en place de plus en plus tôt. L'argent des enfants, objet de la convoitise du commerce, moyen d'acquisition de vrais produits de consommation, échappe au cercle familial strict, perd son caractère futile et accède à la majorité en acquérant un véritable pouvoir marchand.

Ne pas regarder à la dépense

Faut-il s'offusquer de cette intrusion sauvage de l'économie dans les têtes innocentes ou au contraire se réjouir de cette appropriation précoce par les

gamins d'une dimension importante du milieu dans lequel ils vivent ? Là n'est peut-être pas la véritable question pour ceux qui se donnent comme mission de permettre aux enfants d'enrichir leur vie personnelle à travers des loisirs et des vacances vécus en groupe, laissant une large place aux initiatives personnelles et à l'expression de ses propres choix.

Comment s'organise la vie du centre de vacances par rapport à la question de l'argent de poche ? Pourquoi ?

Le carnet de chèques fictif, l'argent systématiquement recueilli par les adultes, les expéditions collectives chez le marchand de souvenirs, la limitation des dépenses, les jugements portés sur la pertinence des achats, les contraintes mal vécues sur les horaires d'ouverture de la « banque » sont des pratiques plus ou moins fréquentes, parfois voulues, parfois installées par facilité ou par atavisme.

Comment se justifient-elles en regard de nos conceptions éducatives ? A quels choix correspondent-elles ? Prennent-elles en compte ce que projettent les parents sur l'argent de poche (futile de leurs enfants ?

Jusqu'où nos propres préoccupations d'adultes influencent-elles, plus ou moins consciemment, sur ces pratiques ?

Quel poids ont les différentes représentations des enfants, leurs habitudes de consommation, leurs désirs, leurs soucis, leurs attentes dans les fonctionnements adoptés ?

Laisser aux enfants la libre utilisation de leur argent nécessite, au-delà de l'affirmation de principe, d'être attentif à tout ce qui peut venir, concrètement et de notre fait, s'opposer à ce choix annoncé.

Nos propres conceptions de l'argent, nos bonnes intentions pédagogiques d'adultes qui savent, eux, gérer avec rigueur, notre méconnaissance des comportements des enfants et de leur évolutions, le souci de rationaliser pour éviter les contraintes matérielles nous détournent parfois, sans que nous nous en apercevions, de ce qui semble une évidence : cet argent qui leur appartient, il serait bien que les enfants puissent en faire ce qu'ils souhaitent !

Ce que l'enfant peut attendre, ce sont des conseils, une organisation, une protection de son bien, une aide (pour les additions et les soustractions) proposés, le moins possible en-dehors de sa propre sollicitation, et respectant le regard personnel qu'il porte sur son argent et sa liberté d'initiative. ■

(1) Sociologue, chargée de recherche au CNRS, est l'auteur de « La pédagogie de l'argent dans la famille », in *Dialogue* n° 109, 1990.0



Photo : Eric Paul NTC



PARTIE 8

FONCTION

ADMINISTRATIVE



ECHEANCIER

Cet outil est un exemple d'échéancier

AVANT	PENDANT	APRES
La pédagogie et le projet		
<ul style="list-style-type: none"> - Consulter le projet éducatif de l'association. - Elaborer un projet de direction en lien avec le projet éducatif afin de les présenter à l'organisateur et à l'équipe. - Réunir l'équipe pour préparer le séjour. - Préparer avec l'équipe le projet pédagogique, de fonctionnement, d'animation. - Repérer les besoins, envies de formation de l'équipe. - Elaborer un processus de formation avec les animateurs-trices stagiaires (critères d'évaluation, objectifs de stage...) - Prendre les contacts nécessaires pour l'organisation du séjour. - Organiser une rencontre avec les familles, les enfants, les jeunes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre le projet pédagogique. - Mettre en place et faire vivre les moyens (outils) d'évaluation (préparation, fonctionnement...) du projet pédagogique en cours et en fin de séjour avec les enfants et l'équipe. - Réajuster les objectifs opérationnels et/ou les moyens si besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un bilan avec l'équipe. - Elaborer un bilan pour l'organisateur avec des propositions pour les prochains séjours.

AVANT	PENDANT	APRES
La gestion financière		
<ul style="list-style-type: none"> - Etablir, voir le budget prévisionnel avec l'organisateur. - Obtenir une provision financière si des dépenses doivent être faites avant le début du séjour. - Définir le fonctionnement bancaire. - Créer des outils de suivi financière. - Voir avec l'organisateur les conditions d'utilisation du compte bancaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le suivi comptable (contrôler, enregistrer, classer, compter l'argent dans la caisse, faire des points budgétaire régulier). - Etre rigoureux-ses sur l'obtention des justificatifs de toutes les dépenses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régler les dernières factures. - Etablir un état des sommes à percevoir (activités, médecin, dégradation...).

AVANT	PENDANT	APRES
La gestion de l'équipe		
<ul style="list-style-type: none"> -Recrutement de l'équipe avec la présentation du projet éducatif et du projet de direction. -réunion avec l'équipe. -Constituer les dossier du personnel (papier obligatoire pour établir les contrats : Carte vitale, diplôme, certificat médical ou vaccins à jour, carte d'identité, permis B si besoin). -Demander une autorisation parentale pour les mineurs (stagiaires). 	<ul style="list-style-type: none"> -Afficher le tableau des horaires et des congés des animateurs-trices. -Ouvrir le registre de présence du personnel. -Avoir les diplômes, vaccins, qualifications (SB, PSC1 ...) 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire le bilan avec les animateurs-trices en stage pratique, (compléter la téléprocédure en lien avec l'organisateur sur le site de la DDCS.) -Remplir la fiche CAF permettant aux stagiaires de percevoir des aides sur la formation BAFA. -Rendre les documents personnels à l'équipe.

AVANT	PENDANT	APRES
La gestion matérielle-véhicules		
<ul style="list-style-type: none"> -Se procurer l'inventaire du matériel, le vérifier et le compléter. -Si besoin faire assurer le matériel personnel ainsi que les véhicules de l'équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> -Réparer les éventuelles dégradations. 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire l'inventaire et le compléter.

AVANT	PENDANT	APRES
L'administratif		
<ul style="list-style-type: none"> -Voir avec l'organisateur les effectifs, tranches d'âges et suivre l'état des inscriptions. -Se renseigner auprès de la préfecture/mairie des éventuels arrêtés. -Se renseigner des instructions départementales. -Demander à l'organisateur le récépissé de déclaration d'ouverture. 	<ul style="list-style-type: none"> -Vérifier les certificats médicaux nécessaires à la pratique des activités sportives. (notamment test activités nautiques) -Demander les autorisations parentales nécessaires. -Si accueil de loisirs : tenir le registre des présences. 	<ul style="list-style-type: none"> -Redonner l'ensemble des documents à l'organisateur.

<ul style="list-style-type: none"> -Disposer de la liste des enfants inscrits, obtenir les fiches sanitaires de liaison de chaque enfant. -Faire les fiches complémentaire de séjour si besoin (en se rendant sur le site de la DDCS de votre région). 	<ul style="list-style-type: none"> -Autorisation droit a l'image. 	
--	--	--

AVANT	PENDANT	APRES
Hygiène et sécurité		
<ul style="list-style-type: none"> -Faire l'inventaire de l'infirmerie et la compléter. -Préparer les trousse de secours. -Se munir des attestations d'assurance et des imprimés de déclaration d'accident. -Vérifier le matériel de sécurité lié aux activités et aux locaux. -Se renseigner ou se trouve le medecin le plus proche. -Repérer la pharmacie la plus proche. 	<ul style="list-style-type: none"> -Vérifier les fiches sanitaires. -Afficher dans les locaux les interdictions de fumer et les numéros obligatoires, les consignes de sécurité. -Tenir le registre de soins et d'infirmerie. -Tenir un plan de couchage. -En cas d'accident pour l'équipe ou les enfants-les jeunes remplir une déclaration d'accident. Pour les déclaration d'accident du travail envoyer en triple exemplaire par lettre recommandé avec accusé de réception a la CPAM dans un délais de 48h. 	<ul style="list-style-type: none"> -Etablir l'inventaire de l'infirmerie. -Signaler à l'organisateur les améliorations à apporter ou les mesures de sécurité complémentaires à prendre pour le prochain séjour. -Rendre le cahier d'infirmerie a l'organisateur. -Rendre le plan de couchage a l'organisateur.

AVANT	PENDANT	APRES
Alimentation		
<ul style="list-style-type: none"> -En fonction de l'organisation : -faire les menus, voir avec les fournisseurs, faire les premières commandes. -Creer des outils pour mettre en place les normes HACCP et le plan de nettoyage. 	<ul style="list-style-type: none"> -Veiller aux éventuels régimes alimentaires des enfants et des jeunes. -Chaque jour : Afficher le menu, respecter l'hygiène alimentaire, faire le point sur les stocks, assurer la traçabilité des produits. 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire l'inventaire du stock restant. -Donner le cahier de traçabilité a l'organisateur.

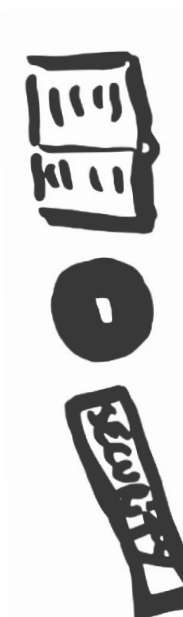
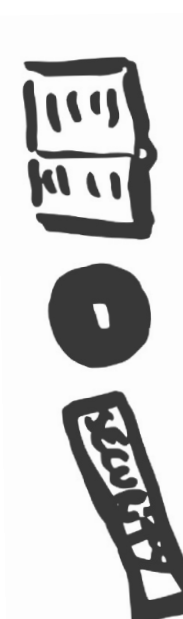
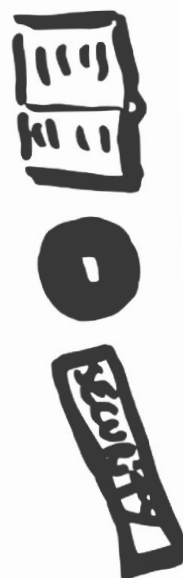
AVANT	PENDANT	APRES
Les locaux		
<ul style="list-style-type: none"> -Visiter les locaux si possible. -Vérifier que les locaux sont aux normes. -Vérifier l'état des locaux et en faire part à l'organisateur en établissant notamment un état des lieux écrit. -Prendre connaissance des conditions d'utilisation. -Avoir le registre sécurité incendie et commission de sécurité. 	<ul style="list-style-type: none"> -Signaler les dégradations. -Faire un exercice évacuation incendie. 	<ul style="list-style-type: none"> -Remettre en état les locaux. -Etablir un état des lieux.

Il peut être intéressant avant le séjour de se renseigner sur les commerces dans la région, les marchés, les producteurs locaux, les activités à faire, les sorties possibles, l'hôpital le plus proche...



PARTIE 9

LEGISLATION



DROIT/LÉGISLATION DES MINEURS DANS LE CADRE D'ACCUEIL COLLECTIF

1. QUELQUES PRINCIPES

LE DROIT CORRESPOND À UN ENSEMBLE DE RÈGLES SOCIALES.

« Les droits » désignent les prérogatives des individus, les pouvoirs juridiques dont ils peuvent se prévaloir.

Comment se construit le droit ? Pourquoi avons-nous besoin d'un droit ?

Parfois « le fait précède le droit »

Exemple: Depuis l'accident d'autocar le 31 juillet 1982 qui fit 42 morts au niveau des enfants, des décrets sortent tous les ans avec des interdictions de circulation des cars certains jours de grande circulation... Parfois c'est l'inverse, le droit construit ou généralise les pratiques existantes.

Les premiers taux d'encadrement (1960) sont réfléchis au regard des pratiques existantes.

Les organisateurs doivent produire un Projet Educatif (2001) A cette période c'est une pratique minoritaire qu'il convient de généraliser

D'ailleurs il convient de rappeler que dans les années 50 les mouvements d'éducation populaire sont à la demande de la construction d'un cadre réglementaire. Les textes législatifs permettent de créer un cadre. Le cadre n'est en aucun cas une notion anti pédagogique. Le cadre peut être tout à fait structurant surtout si celui-ci se construit en permettant l'exercice d'une liberté qui s'établit en fonction des capacités des enfants (âges...)

Le droit n'est pas naturel, il est l'élaboration, la résultante qui se construit en fonction d'intentions politiques, pédagogiques. Les marxistes et les libertaires ont dénoncé cette réalité dès le 19ème siècle. « La règle de droit n'est que la volonté de votre classe érigée en loi » (Manifeste communiste, 1948)

QUELQUES PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT

Droit privé et droit public.

Le droit Romain faisait déjà cette distinction. Le droit public se réfère au droit constitutionnel (formation de l'Etat et organisation de l'administration publique) et se juge au sein du Tribunal Administratif. Le droit privé correspond aux relations entre les personnes privées et morales (hors collectivités territoriales)

Droit pénal et droit civil.

Le droit pénal sanctionne l'ensemble des infractions aux code pénal (actes volontaire ou involontaires, omission ou commission au regard d'un texte réglementaire) Le droit civil quant à lui a pour objet la réparation d'un dommage.

Jurisprudence.

C'est un débat historique. L'idéologie de la Révolution Française exalte une rigoureuse séparation des pouvoirs. Dans cette optique le juge n'a comme devoir que celui d'appliquer la loi dans le texte. Robespierre voulait même effacer le mot jurisprudence. Mais cette volonté a été (et semble) impossible à mettre en œuvre. Le texte de loi ne peut pas tout prévoir, et les faits sont des sources importantes de constitution de la loi. Or par exemple l'article 4 du code civil oblige le juge à juger. Il lui est donc interdit de refuser de juger sous prétexte de silence, de l'obscurité ou l'insuffisance de la loi. L'obligation de juger, c'est le passage obligé de la règle abstraite au cas concret. Il y a donc une interprétation du texte de la part du juge (pouvoir du juge très peu contrôlé -pas de contrôle direct dans la démocratie parlementaire française) qui va se confirmer en appel et en cassation (jurisprudence). Celle-ci peut être cassée par le même parcours quelques années plus tard.

Il existe plusieurs juridictions:

Il existe d'abord des juridictions civiles

Le Tribunal d'Instance ou de Grande Instance (TI ou TGI) qui se distingue en fonction du montant du préjudice demandée par les parties civiles (plaignant).

Le Tribunal de Commerce qui règle les contentieux commerciaux (il concerne aussi les associations dans la mesure où il existe l'achat (échange financier) d'une prestation.

Le Conseil de Prud'Hommes qui concerne la relation salarié/employeur

Le Tribunal des Affaires de Sécurité Sociales

Ce sont les 4 tribunaux relevant des juridictions civiles. Il peut y avoir appel et cassation dans les chambres civiles de cassation.

Pour les juridictions pénales, il existe les juridictions d'exception (terrorisme...), le Tribunal de Police et le Tribunal Correctionnel. Le TC étant pour les actes plus graves (délicts...) que le Tribunal de Police. La Cours d'Assises concerne les cas encore plus graves.

Pour les mineurs il existe des juridictions spécifiques. Ces cours ont aussi des cours criminelles de cassation.

Pour les personnes morales (CT...) il y a le tribunal administratif, la cours d'administrative d'appel et le Conseil d'Etat en dernier recours.

2. RESPONSABILITÉ PÉNALE DE L'ORGANISATEUR, DU DIRECTEUR/TRICE ET DE L'ÉQUIPE

Comment définir la responsabilité pénale ? On la définit par le fait générateur une infraction, un comportement réprimé par la loi pénale et sanctionnée par une peine.

Pour relever de la responsabilité pénale, il faut donc être auteur ou complice de l'infraction. C'est une distinction avec la responsabilité civile. Je ne peux pas être condamné-e pénalement d'un acte commis par un enfant (par exemple), mais civilement je suis responsable du dommage causé.

La responsabilité de la personne morale

Jusqu'en 1994 les personnes morales n'encouraient pas de responsabilité pénale (que civile) Aujourd'hui seul l'Etat n'encourt pas la responsabilité pénale!

Effectivement l'article 121-2 du code pénal dispose que les personnes morales sont responsables des infractions commises, pour leur compte, par leurs organes ou représentant et prévoit la possibilité de cumul entre la responsabilité de la personne morale et celles de ces organes ou représentants.

OUI EST RESPONSABLE?

L'organisateur est le premier visé dans la recherche de la responsabilité. Néanmoins celui-ci peut se reporter sur la direction ou l'équipe (ou un/des membres de l'équipe) Ce transfert de responsabilité s'opère si plusieurs conditions sont remplies:

Compétence de la personne (qui va se mesurer en fonction des diplômes de la personne)

Que les transferts de responsabilité soit clairs

Avoir les moyens de l'exercice de son pouvoir d'action

Le travail sur cette question de la responsabilité doit donc être traité collectivement:

Aider les personnes à repérer leurs responsabilités

Définir les responsabilités, les obligations des uns et des autres, préciser les délégations

3 LA LÉGISLATION PÉNALE CLASSIQUE

Par « classique » il faut entendre les infractions qui ne sont pas spécifiques aux accueils collectifs de mineurs. Il convient donc d'en citer quelques-unes.

Infractions par commission

-Violence : Cela regarde les coups mais aussi les violences psychologiques. Jurisprudence du 7/03/1972) Cela n'enlève pas le droit de correction (d'un point de vue législatif et non pédagogique). Il faut malgré tout remplir trois conditions: être dicté par les motifs disciplinaires, ne pas méconnaître la dignité de l'enfant et ne pas causer de blessures.

-Agression sexuelle : Les sanctions et la gravité de l'acte est d'autant plus importantes qu'il existe un rapport d'autorité au niveau des statuts (direction et animateurs/trices, membre de l'équipe/jeune) : abus de position.

-Stupéfiants...

Infractions par omission

-Omission de porter secours : Le danger doit être imminent pour exiger une intervention immédiate. L'obligation de secours peut consister à aller chercher de l'aide (recours à un tiers), sauf si la personne a aussi les compétences.

-Non dénonciation : A titre d'exemple, il y a une obligation de prévenir les services concernés (sans interprétation, je dis ce que j'ai vu, ce que j'ai entendu en explicitant le contexte)

Homicides et blessures involontaires

L'infraction est consommée lorsqu'il y a un dommage en lien de causalité avec un comportement fautif. Il faut donc définir et prouver le lien de causalité. Le comportement fautif de l'auteur peut se définir de plusieurs manières:

-Une faute directe par commission, omission et inobservation d'une loi ou d'un règlement.

Commission, exemple par la maladresse, Un animateur renverse une bassine d'eau bouillante sur les jambes d'un enfant

Omission, par exemple la randonnée a été organisée sans consulter la météo. Inobservation, par exemple l'organisation d'une baignade malgré l'interdiction par arrêté préfectoral ou municipal (affichage repérable)

-Une faute indirecte, Depuis 2000 les fautes indirectes légères sont moins condamnées car la loi du 10 juillet 2000 rompt avec le principe d'identité des fautes civiles et pénales.

Au plan matériel, elle se caractérise par la violation d'une obligation particulière ou de sécurité légale ou réglementaire.

4. LES FAUTES SPÉCIFIQUES AUX ACCUEILS COLLECTIFS DE MINEURS

Ce chapitre consiste à repérer les fautes imputables. Il existe une première règle importante: Dans les ACM il n'existe pas d'obligation de résultats mais une obligation de moyens. On ne peut pas garantir le risque zéro. Il existe deux exceptions avec une obligation de résultat : l'alimentation et le transport. Si le centre connaît un problème dans un de ces deux domaines c'est au centre (dirigeants, directeurs, équipe...) de démontrer leur absence de responsabilité.

Il y a des situations automatiques. Qu'il ne saurait être fait obligation au directeur de vérifier l'état du véhicule alors qu'il n'a aucune connaissance à ce titre.... Dans le cas d'une location d'une prestation chez un autocariste... (Aix en Provence 17/12/1998)

Mais hors de ces deux domaines la faute n'est pas automatiquement retenue. Les situations que nous allons aborder correspondent à des manquements en terme de moyen.

4. 1 DÉFAUT DE PRÉPARATION DE L'ACTIVITÉ

Ce manque se manifeste de plusieurs manières.

- Défaut d'information des parents
- Défaut de prévoyance
- Défaut de matériel : Cela peut être l'absence de matériel, un défaut d'entretien, matériel inadapté ou emplacement défectueux de matériel
- Insécurité des lieux de pratique : Cela peut correspondre à un défaut de reconnaissance (exemple déjà cité avec la falaise et trajet en vélo). Les organisateurs n'étant pas assujettis à une obligation de résultat. Il existe donc aussi des exemples de relaxation.
- Défaut de prise en compte du public : Efforts anormaux imposés aux jeunes - Absence de prise en compte de la fragilité de la victime ou de son handicap - Surestimation du niveau des débutants
- Mauvaise estimation du moment de l'activité
- Omission de la déclaration de l'accident : L'article 11 du décret de 03/05/2002 est encore plus exigeant: il demande à que l'information soit "faite «sans délais» destiné au préfet mais également aux « représentants légaux » de la victime.

4. 2 DÉFAILLANCE DE L'ÉQUIPE

- Encadrement insuffisant compte tenu des risques de l'activité.

Le taux d'encadrement est global. Mais les tribunaux appliquent ce taux à l'activité (voir peuvent demander un renforcement) si elle nécessite une vigilance renforcée.

- Encadrement insuffisant compte tenu du public concerné
- Absence de qualification du personnel
- Délégation de surveillance à un aide animateur inexpérimenté

Les exemples des tribunaux ne concernent pas les stagiaires (qui font parti du taux d'encadrement)
Les exemples concernent des aides animateurs de 15 ou 16 ans.

- Equipe d'encadrement inorganisée
- Cf. chapitre 2 « Qui est responsable? »

4. 3 DÉFAUT DE SURVEILLANCE

Cette appréciation du défaut de surveillance se construit en fonction de trois critères:

- âge de l'enfant
- la personnalité (histoire de l'enfant dans le centre), son état physique
- dangerosité des lieux et de l'activité

Le défaut de surveillance se construit au regard du couplage de ces trois critères. Pour les moins de 10 ans les tribunaux demandent une vigilance permanente. Celui-ci peut être relativisée si l'espace ne comporte aucun danger... La surveillance doit être active (pédagogiquement on parlera plus d'une présence, d'un accompagnement).

Pour les plus de 10 ans il n'en est plus de même et l'activité en autonomie est reconnue par la loi et par les tribunaux (avant même la loi).

Le facteur de l'âge est atténué ou accentué en fonction de plusieurs critères:

- si l'enfant est violent et se bat souvent. Cela va nécessiter un accompagnement plus régulier et une attention plus rigoureuse par exemple.
- si l'espace comporte des dangers nécessitent une attention plus importante. Notre attention, comme le taux d'encadrement, le niveau de préparation et de sensibilisation évolue en fonction du danger de l'espace ou de l'activité.

5. LES CONSÉQUENCES DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

5.1 LA LÉGISLATION PERMET DES CHOSES,

PARFOIS ELLE DÉFEND NOS PROPRES PRATIQUES

Il ne faut pas porter le regard que sur les interdits (même s'il faut garder quelques vigilances contre le risque de certaines dérives).

Il y a même des textes qui peuvent nous conforter dans certaines pratiques. Si l'on rajoute le fait que les textes ne donnent pas les capacités et degré d'autonomie en fonction de l'âge, les textes nous imposent les tranches d'âges et la référence!

5.2 L'ENJEU EST DE RÉDUIRE LE RISQUE D'ACCIDENT

Cela nécessite plusieurs conditions:

Tout d'abord, il faut avoir une vision globale de son activité. Construire une flèche, un arc, prend son sens dans l'utilisation de ce jouet : où, avec qui et comment ? Dans un lieu repéré et dégagé, il faut :

- aménager un espace de lancement, un pas de tir ; l'animateur n'accepte pas les tirs sauvages dans tous les sens ;

- que l'animateur veille à l'organisation du jeu, suscite, propose : un concours sur la longueur de tir, la précision, la hauteur...

- que l'animateur donne des consignes simples et claires : on tire au signal, on ne va pas chercher sa flèche tant que tout le monde n'a pas tiré, on peut fabriquer des cibles...

La pédagogie du risque maîtrisé ne passe pas uniquement par un savoir technique supposé salvateur. Elle renvoie à une véritable stratégie qui se doit de prendre en compte, dans le cas des activités de pleine nature, deux paramètres fondamentaux qui structurent la conduite du sujet.

Les ressorts affectifs: motivation, désirs, peurs, angoisses, frustration, affirmation de soi, attentes.

La dynamique groupale : faire à plusieurs car c'est à ce prix que l'on peut faire.

5.3 CLARIFIER INDIVIDUELLEMENT ET COLLECTIVEMENT SA VISION PÉDAGOGIQUE ENTRE LA LIBERTÉ, LA RESPONSABILITÉ ET LA SÉCURITÉ

La recherche de la sécurité, de garder l'enfant dans un cadre de sécurité physiques et affective est un objectif partagé.

Le besoin de liberté et de responsabilité est un constat et ces besoins se développent avec l'âge (les textes le disent aussi) Les textes parlent de l'âge de 10 ans mais il est évident que la capacité de vivre des temps, des activités en autonomie n'arrive pas forcément le jour de ses 10 ans...

Il existe donc bien une notion de développement progressif et du coup d'apprentissage: apprendre à être autonome, à faire seul, à se responsabiliser, à appréhender les dangers, à anticiper mes actions, à me situer au sein d'un groupe, à comprendre la place et l'importance de la parole dans un collectif...

Et si on parle de développement, d'apprentissage et de responsabilité, cela pose la question des outils mis en œuvre par le centre. Comment apprend aux enfants la liberté, la responsabilité?

Cela questionne par conséquent l'organisation juridique de la liberté dans nos structures éducatives? Quand je suis enfant de quoi ai-je le droit? Quelle est ma liberté? Est elle de faits (comme par exemple peut l'être la liberté d'expression) ou est elle conditionnée à des capacités, ou à une confiance (la liberté de circulation par exemple)? Mais comment on mesure la capacité et la confiance?

5. 4 CLARIFIER LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE

On a pu repérer dans certaines jurisprudences cet enjeu. Cela consiste donc clarifier le fonctionnement institutionnel:

Qui est responsables de quoi? / Quand sommes-nous responsables des enfants (surtout AL)? / Qui a la charge de ce groupe d'enfants? / Quand est ce qu'il/elle a la charge de ce groupe d'enfants? / Qui a la responsabilité des activités? / Quelles activités pratiquons-nous? / Qui donne les consignes sur la vigilance que l'on doit mettre en œuvre? / Qui s'assure que ces consignes sont comprises et mises en place? / Quel espace pour échanger autour des questions de liberté, de responsabilité et de sécurité? / Qui et quand sont construits les non-négociables liées à la sécurité? / Que porte la direction? Et en cas d'absence? En cas de départ d'un groupe? En cas de mini-camps? Comment se construit la délégation? / Quelles sont les traces écrites de ces décisions? Quelles informations pour les parents? / Quels éléments peut-on retrouver sur ces questions dans le projet pédagogique ou éducatif.

7. LA RESPONSABILITÉ CIVILE

Il y a une responsabilité civile quand une personne (physique ou morale) est tenue de réparer un dommage subi par une autre personne. On a la responsabilité des dommages que l'on a personnellement causés, y compris par négligence ou par imprudence, mais également des dommages causés par des personnes ou des biens dont on a la garde. On peut donc avoir une responsabilité civile sans avoir de responsabilité pénale (qui correspond, elle, à une infraction aux règles de droit)

Un accident intervient: des lunettes sont cassées... Il n'y a rien de dramatique. La responsabilité civile du centre est engagée si cet accident intervient dans le cadre d'une activité organisée par le centre, et le centre doit souscrire à une assurance pour répondre à cette responsabilité civile. La couverture par une assurance de sa responsabilité civile est une obligation. Que doit-on assurer:

les locaux (propriété ou location) / les meubles / les véhicules utilisés (du centre, ceux de l'équipe...) / les personnes (personnels, participants) / l'ensemble des activités (regarder de plus des activités spécifiques comme mer ou montagne nécessitant par exemple une assurance secours de montagne ou de mer...) / responsabilité civile de l'organisme / Les biens matériels des personnes

8. OÙ CHERCHER L'INFORMATION SUR LES TEXTES RÉGLEMENTAIRES ?

Il convient de repérer plusieurs sources d'information sans forcément aller directement à la source (en dehors de quelques recherches particulières) Sinon cela prendrait un temps important. Ces textes réglementaires sont mis à jour chaque année dans : Le guide Enfants et Espaces, édité par la Jeunesse au Plein Air, Le numéro annuel de « Loisirs Education » de la JPA (spécial législation ACM) Chaque DDJS établit des instructions départementales afin de rappeler certains points de la législation concernant les centres, d'adapter la réglementation en vigueur à la situation locale. Parfois elles peuvent être plus restrictives que les textes nationaux, mais elles doivent se référer à l'arrêté du 8 décembre 1995 pour la pratique des activités dites à risques,

Quand elles sont plus restrictives il faut y regarder de plus près:

Est-ce un conseil et en aucun cas une obligation (on retrouve souvent le cas pour les œufs)

Est-ce une interprétation non référencée (pas de références en terme de loi, arrêté, circulaire ou instruction) C'est souvent le cas quand on dit que les relations sexuelles entre deux mineurs de plus de 15 ans sont interdits en centre.

A quel texte se référence-t-on?

Les instructions départementales sont généralement envoyées aux centres de vacances ou aux œuvres. La direction doit être en possession de ce document. Ces instructions peuvent être demandées à la DDJS du département dans lequel votre séjour a lieu.

La sécurité de tous les instants

FRANÇOIS CHOBEAUX, VINCENT CHAVAROCHE, OLIVIER IVANOFF

Le mot sécurité est souvent lié à la pratique d'activités comportant des risques : baignade, escalade, randonnée, voile, déplacement sur la route... Pourtant, cette notion dépasse largement ce cadre.

La sécurité ne se garantit pas par l'installation d'une succession d'interdits. Il faut réfléchir aux causes possibles, aux raisons qui attribuent à telle ou telle pratique l'étiquette « danger ». En quoi une activité est-elle, ou peut-elle devenir dangereuse pour les enfants qui la pratiquent ? Le danger ne réside pas *a priori* dans l'identité de l'activité, mais plutôt dans la façon dont elle est introduite, préparée, organisée et encadrée par l'animateur : faire de la peinture peut être dangereux si aucune précaution n'est prise dans le maniement des produits diluants.

La sécurité dans les activités

Tout d'abord, il faut avoir une vision globale de son activité. Construire une flèche, un arc, prend son sens dans l'utilisation de ce jouet : où, avec qui et comment ? Dans un lieu repéré et dégagé, il faut :

- aménager un espace de lancement, un pas de tir ; l'animateur n'accepte pas les tirs sauvages dans tous les sens ;
 - que l'animateur veille à l'organisation du jeu, suscite, propose : un concours sur la longueur de tir, la précision, la hauteur...
 - que l'animateur donne des consignes simples et claires : on tire au signal, on ne va pas chercher sa flèche tant que tout le monde n'a pas tiré, on peut fabriquer des cibles...
- Ensuite, il ne faut pas interdire *a priori* :
- le couteau, mais un couteau adapté à l'activité (type opinel avec sécurité, de petite taille selon les enfants). Donner quelques consignes d'utilisation, laisser à chaque enfant assez de place pour ne pas gêner et être gêné par les autres.

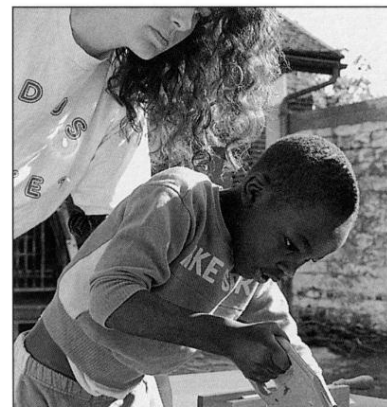
- la perceuse, la scie, mais là aussi choisir l'outil adapté et accompagner l'enfant pendant le temps d'utilisation sans faire systématiquement à sa place. Lui apprendre à fixer le morceau de bois à scier, à bien tenir sa scie, à être attentif.

- de grimper dans les arbres, d'explorer la nature environnante. Après une reconnaissance des lieux par l'animateur, puis avec les enfants, cela pourra devenir un fantastique terrain d'aventures, avec ses règles d'utilisation : pas plus haut que... pas à plus de... sur cet arbre ou sur ces arbres que l'on aura choisis pour leur solidité. Par ailleurs, on peut pré-aménager le lieu de pratique d'activité. Grimper dans les arbres est possible après avoir enlevé les branches mortes et dangereuses, après avoir nettoyé les abords. Sauter dans l'eau après avoir lâché une poulie suspendue à un câble, c'est aussi possible une fois les fixations de la corde vérifiées, la pente et la vitesse maîtrisée, le plan d'eau d'arrivée sondé, nettoyé, et sa profondeur connue.

Des règles concertées

Dans tous les cas, il est recommandé d'élaborer avec les enfants les règles de fonctionnement de l'activité telles qu'on les a envisagées :

- pour le lancer des flèches, pour le départ de la montgolfière en délimitant le terrain d'envol, en évitant les bousculades.
 - pour le fonctionnement de l'atelier mécanique... et le respect de l'installation des postes (établi, soudure, perceuse) pour ne pas faire d'étincelles à côté de l'essence...
 - pour la bataille d'eau engageable s'il ne fait pas trop frais, s'il on peut se changer etsi le sol n'est pas ou ne devient pas glissant. En choisissant avec quel moyen on s'arrose...
- Cette élaboration de règles pouvant aboutir dans ce cas à la construction d'une grande pataugeoire.
- lors de la fabrication de carrioles et autres véhicules en veillant à les utiliser sur un espace repéré, avec des vêtements qui protégeront le corps, pas tout seul...



© : Alain Genest

Anticiper, c'est prévoir

On a tout intérêt à anticiper et à prévoir l'imprévisible.

Avec l'utilisation du feu (lancement de la montgolfière, repas trappeur à la colo, lors d'activités particulières comme la soudure...), avoir un extincteur en état de marche (vérifié) à proximité, des couvertures...

Dans le cas de chutes possible, de blessures... prévoir une trousse à pharmacie et vérifier son contenu à chaque activité.

Dans le cas où il est possible de se perdre avec son groupe : (si le chemin qui existe sur la carte n'existe plus sur le terrain, si l'on n'a pas pu ou pas bien repéré le parcours auparavant...), il faut toujours avoir une carte de téléphone, le numéro de téléphone du centre et de la monnaie pour appeler... Dans tous les cas, il faut garder à l'activité une taille maîtrisable. Ainsi, fabriquer des sifflets avec cinq ou six enfants est moins dangereux que de partir en promenade seul avec vingt bambins. Il faut aussi privilégier les petits groupes avec un ou deux animateurs pour les activités utilisant des outils.

La législation

La législation définit de façon très précise les conditions de pratique d'activités, d'hébergement, d'encadrement, d'hygiène... Elle est fixée nationalement par des lois, des décrets, des circulaires... Ces textes réglementaires sont mis à jour chaque année dans : *Le guide*

Une liste d'activités à risques ?

- Lancer une montgolfière.
- Faire un repas trappeur autour d'un feu.
- Grimper dans les arbres, y construire une cabane.
- Fabriquer une carriole.
- Utiliser un couteau, une scie...
- Faire son arc, sa flèche à lancer...
- Utiliser son cerf-volant, un câble, une poulie...
- Jouer à l'eau... bataille rangée.
- S'approprier un plan d'eau.
- Souder, pratiquer des activités mécaniques avec cyclomoteurs.

Attention danger ? Pas forcément...

Rémi est animateur, il encadre un groupe de 12-13 ans



© : Eric Paul

Ils sont en train de vivre une initiation à la spéléologie. L'activité est dirigée par un moniteur diplômé qui a pris toutes les mesures de sécurité concernant l'équipement des enfants, la descente...

Il leur a donné

des consignes précises pour ce qu'il fallait faire et ne pas faire.

Après avoir descendu quelques puits, et fait une jolie balade dans des galeries, il y a eu une pause avec un goûter afin de laisser à chacun le temps de se reposer.

Maintenant, ils sont sur le chemin du retour. Rémi marche derrière Thibaud, un des enfants de son groupe.

Au bout d'un moment, l'écart avec ceux qui sont devant commence à se creuser, Thibaud semble peiner, sa démarche est plus hésitante, plusieurs fois son pied glisse sur le sol glisseux.

Rémi appelle la tête du groupe qui s'arrête. Il propose au moniteur responsable une nouvelle pose. Certains enfants protestent : « On n'est pas fatigué ! » Curieusement, Thibaut se met à l'unisson et se joint aux râleurs. Le pause aura lieu. Et en repartant la démarche de Thibaut sera nettement plus assurée. ■

Enfants et Espaces, édité par la Jeunesse au Plein Air. La revue JPA édite également tous les trois ans, un numéro spécial consacré à la législation.

Chaque Direction Départementale Jeunesse et Sports établit des instructions départementales afin de rappeler certains points de la législation concernant les centres de vacances et éventuellement, d'adapter la réglementation en vigueur à la situation locale. Parfois elles peuvent être plus restrictives que les textes nationaux, mais elles doivent se référer à l'arrêté du 8 décembre 1995 pour la pratique des activités dites à risques.

Elles sont généralement envoyées aux centres de vacances ou aux œuvres.

Le direction doit être en possession de ce document.

Ces instructions peuvent être demandées à la DDJS du département dans lequel votre séjour a lieu.

La législation évolue et les textes de l'année précédente peuvent avoir été modifiés. Il est donc important de prendre pour référence les derniers documents parus.

Si une situation vous paraît ambiguë, parlez-en avec l'équipe de direction. En cas de doute, contactez l'œuvre ou les services DDJS.

Même si elle peut parfois sembler contraignante, la législation est avant tout un cadre qui permet des actions un moyen de respect des personnes.

Actuellement il est beaucoup question de citoyenneté. La législation se situe dans cette démarche. Elle fixe des règles collectives destinées à protéger chaque individu.

Pourquoi ?

Les enfants posent souvent des questions, face à des situations qui leur semblent parfaitement absurdes.

Pourquoi est-ce que je ne peux pas dépasser le périmètre alors que je sais nager ? Pourquoi est-ce que je ne peux pas être avec ma soeur, puisqu'à la maison nous avons la même chambre ? Pourquoi est-ce que notre animateur ne peut pas encadrer l'escalade ? Il s'y connaît bien, il en fait tous les dimanches. Pourquoi est-ce que je ne peux pas aller avec les autres, j'ai déjà eu des boutons comme ça sur la figure et je descendais jouer en bas de l'immeuble ? Pourquoi est-ce que je ne peux pas manger les moules que j'ai ramassées ?

La réponse des adultes doit parfois les renforcer dans leur perplexité et leur incompréhension de la règle établie :

C'est comme ça ! C'est la loi ! On n'y peut rien ! On n'a pas le droit, c'est tout !

Ces interrogations légitimes d'enfants pourraient devenir le point de départ d'une réflexion sur la citoyenneté.

En quoi est-ce que ces interdictions individuelles, respectent et protègent collectivement les enfants qui fréquentent les centres de vacances ?

Tout n'est pas défini par la législation

Il ne suffit pas d'avoir défini des normes pour l'encadrement ou l'organisation, il faut que les animateurs présents sur le groupe soient vigilants aux gestes, attitudes, comportements, ou circonstances pouvant créer une situation de danger.

Un moniteur de voile encadre l'activité, les enfants sont répartis dans les bateaux. Ils ont leurs gilets de sauvetage. Les recommandations ont été données. Le Zodiac de sécurité navigue autour du groupe de voiliers. Tout semble parfaitement organisé et pourtant, durant l'activité, il faudra demander à plusieurs enfants de remettre la casquette ou le bob qu'ils avaient enlevés, car le soleil est particulièrement fort et les risques d'insolation sont réels. Beaucoup de questions concernant la sécurité ne trouvent pas de réponse dans les textes : Quelles précautions particulières l'animateur doit-il prendre à l'égard des fenêtres situées à l'étage d'un bâtiment ? L'animateur peut-il laisser un groupe d'enfants seuls lors d'une activité ? Toutes ces situations ne peuvent être appréhendées qu'en terme de « bon sens », de pragmatisme, et de présence des animateurs. Les situations mises en place pourront être différentes selon l'âge des enfants, leur expérience, le fonctionnement du groupe... Elles seront susceptibles d'évoluer au cours d'un séjour.

La sécurité affective

La sécurité est une attitude globale où l'aspect affectif joue un rôle important.

Un enfant doit se sentir en sécurité dans le groupe et avec les animateurs. Il doit savoir qu'il peut compter sur eux. que les animateurs se préoccupent de lui, de sa sécurité et de la qualité de sa vie dans le centre. Cette

sécurité affective a un rapport direct avec les capacités physiques et la manière dont seront appréhendées les activités et les apprentissages. Elle est également liée au bien-être des enfants et aux relations qu'ils vont établir avec les autres, ce qui est un des aspects fondamentaux des centres de vacances. La sécurité affective peut aussi être directement en phase avec la sécurité physique. Un enfant qui a confiance en ses animateurs comprendra beaucoup mieux des interdictions liées à un danger que lui-même ne perçoit pas directement. Il sera plus à même d'entendre et d'assimiler des consignes de sécurité.

Arnaud a 10 ans. C'est la première fois qu'il part en centre de vacances. Il aime bien ses animateurs qu'il trouve sympas. Ce soir, c'est la veillée, Loïc son animateur propose un jeu, on va bien s'amuser. Il demande un volontaire. Arnaud lève le doigt. On le fait sortir, attendre quelques minutes puis il rentre de nouveau dans la pièce. Loïc est là, souriant. Il lui explique qu'il s'agit de jouer une petite pièce de théâtre. Arnaud participe au jeu, donne la réplique. Puis brusquement se retrouve arrosé. Il est là au milieu du cercle tout trempé. Tous les autres enfants rient, et Loïc rit aussi...

Le lendemain le groupe est en initiation à l'escalade. Arnaud a grimpé jusqu'au mousqueton indiqué, et doit maintenant redescendre. Il hésite à se mettre en traction sur la corde et à se décrocher de la paroi.

Le guide chargé de l'activité lui donne des conseils, mais Arnaud est nerveux et hésite.

Loïc qui a accompagné le groupe lui crie alors : « Laisse-toi pendre sur la corde! Tu ne risques rien! Tu peux avoir confiance!!!! »

Curieusement ces paroles d'encouragement n'ont pas l'effet escompté, et c'est le guide qui est obligé de monter jusqu'à Arnaud pour le mettre en confiance et l'aider. ■

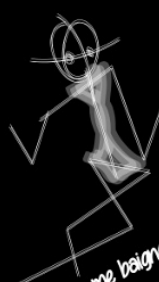
Sécurité , Sécuritaire ?

A la colo, je m'éclate en toute sécurité



Le lundi, je peux faire du kayak avec le professeur diplômé de l'école de canoë-kayak

Ou du bateau avec la Monitrice brevetée d'Etat du club de voile



Je peux me baigner si l'Anim avec la qualification Surveillant de baignade est là



Par contre l'anim qui m'a proposé de jouer sur la plage n'avait même pas son Brevet d'Etat de Chateau de sable.

PARTIE 10

QUESTIONS

PÉDAGOGIQUES



SUBIR, CHOISIR OU DÉCIDER DE L'ACTIVITÉ ?

Il faut prendre l'activité de l'enfant très au sérieux. Parce qu'elle le fonde en continu. Il n'est donc pas indifférent qu'elle soit subie, imposée, sous quelque prétexte que ce soit, ou qu'elle soit de son propre choix à lui ! À l'enfant !

L'activité peut être une riche expérience de la prise de décision pour l'enfant. C'est sans doute même l'un de ses enjeux éducatifs principaux. Ainsi, le dessinateur choisira ses couleurs, son format, ses matériaux ; le joueur prendra les initiatives que les règles du jeu permettent ; le barreur du voilier choisira telle ou telle amure pour remonter au vent... À l'intérieur d'un cadre fixé par le milieu, le projet, la sécurité... et l'animateur, l'enfant sera conduit à faire des choix, ses choix.

Cette réflexion sur le pouvoir de l'enfant est souvent menée à l'intérieur du cadre même de l'activité. Mais sortons du cadre et demandons-nous ce qu'il en est du pouvoir de l'enfant sur le cadre lui-même. Autrement Subit-il l'activité ? La choisit-il parmi un éventail de possibilités ? Peut-il en être l'initiateur ?

Les réponses à ces questions sont pour partie inscrites dans les choix pédagogiques faits par l'équipe d'encadrement de la structure, consignées dans le projet pédagogique et affirmées par une pratique de terrain.

Ces choix permettront (ou ne permettront pas) aux acteurs de prendre des décisions, de faire évoluer le cadre. À mon sens, c'est bien ici que l'exercice, parfois trop formel, de l'écriture d'un projet pédagogique prend tout son sens. Il s'agit de matérialiser des conceptions éducatives par des choix pédagogiques, des modes d'organisation, afin de travailler le milieu dans lequel l'enfant va évoluer, pour donner corps à des mots ou des formules qui restent souvent vagues quand elles ne sont pas précisées par des moyens concrets : liberté, autonomie, socialisation, « être acteur de ses vacances, de ses loisirs »... Si ces mots font souvent consensus, ils recouvrent des réalités très diverses dans leur concrétisation de terrain.

Et le débat ne s'ouvre qu'à l'observation des moyens mis en œuvre.

LA TYRANNIE DU PLANNING

L'organisation des activités sous forme d'un planning fermé et décidé sans les enfants, parfois très en amont du séjour, questionne quant à la liberté des enfants.

Quelle marge de manœuvre les acteurs gardent-ils avec ce dispositif ? De quelle liberté s'agit-il ? Au mieux, de choisir parmi différentes activités quand cela a été prévu... comme on choisit un produit dans les rayons d'un supermarché plus ou moins bien achalandé. Il ne s'agit pas ici de nier la nécessité de la programmation et de la préparation en amont du séjour : si l'on veut faire de la voile, il faudra des bateaux et un animateur qualifié tout comme il faudra réserver un car pour aller à la mer ou bien encore acheter de la farine et des œufs pour faire de la pâtisserie. Sachons toutefois distinguer projet ouvert et projet fermé, interrogeons-nous sur la place des enfants dans nos projets d'adultes et sur les possibilités que notre fonctionnement offre aux enfants de projeter eux aussi, de permettre aux projets d'enfants d'advenir, du plus modeste au plus élaboré : ne peut-on lire, jouer aux raquettes, faire du vélo que lors des temps dits « libres »... Pourrai-je construire un bateau, faire du théâtre quand le programme ne prévoit que peinture et patinoire... Partir en pique-nique ou faire du camping même si aucun adulte n'y a pensé ? Dans ce contexte, que faire des découvertes que le milieu occasionne ?

Au total, comment prendre en compte la parole des enfants ? Quelle place un projet donne-t-il aux enfants, aux animateurs ? Sur quelle part d'imprévu, d'initiatives, d'inventivité des acteurs parient-ils ? Ou plus prosaïquement, le planning peut-il être construit avec les enfants ?

RÉUNIONS D'ENFANTS

Lieu de paroles et de régulation du collectif, la réunion peut sous diverses formes, être aussi un moyen d'associer les enfants à la construction du programme d'activités au travers d'un dialogue avec les animateurs.

Quotidienne ou à intervalles plus espacés, elle est repérée dans le temps, au même titre que les repas, comme un lieu où il sera toujours temps et possible de dire. Au quotidien, elle est surtout un lieu d'échanges, de régulation, un lieu où la prise de parole est organisée.

Avec le temps, elle peut devenir un lieu de bilan des activités, de recensement des envies, de socialisation des projets et aller jusqu'à la co-élaboration du programme. Pour être autre chose qu'une lettre au Père Noël ou une longue liste d'activités déconnectées de la réalité du centre, elle est intimement liée au vécu du groupe et se nourrit de celui-ci.

- Est-ce qu'on pourra finir les cabanes demain ?
- J'aimerais retourner à l'étang pour pêcher.
- Et si on allait au cirque qu'on a vu ?
- J'aimerais vous emmener dessiner au musée. Qui est intéressé ?

Elle est un outil pour les animateurs. Elle peut être un apprentissage du pouvoir de décider pour les enfants ou les jeunes. Bien sûr, elle n'est pas sans risque. Elle est lieu de débats, de contradictions, de conflit d'intérêts... qui, bien gérés, peuvent être eux aussi de riches apprentissages. Pour cela, les adultes doivent y jouer pleinement leur rôle en évitant démagogie et manipulation.

Le pouvoir des enfants doit être clairement circonscrit et les objets de décision bien repérés. Sans leurre, le jeune doit pouvoir identifier ce qui est « décidable » et ce qui ne l'est pas. D'autre part, la réunion d'enfants ne peut être pour les adultes un moyen de faire dire, de faire croire. Même limité, l'exercice de la décision doit être réel.

Plus qu'un programme écrit en blanc dont il faut remplir les cases, la réunion d'enfants est un lieu où circule l'information quant aux projets d'activités, un lieu de confrontation des envies, un lieu pour susciter la curiosité. Mais le plus souvent, le désir et l'intérêt naissent dans d'autres lieux, à d'autres moments, au quotidien, à table ou dans la cour, lors de moments d'échanges informels. La réunion en est, en quelque sorte, le lieu d'aboutissement.

COINS D'ACTIVITÉS ET ATELIERS PERMANENTS

Dans le jargon des CVL, on a coutume de désigner par « coins d'activités », des lieux aménagés pour permettre aux enfants de pratiquer des activités en autonomie, seul ou à plusieurs. Un coin lecture, un coin dînette, un coin jeux de société, un coin dessin...

L'enfant y trouve des jouets, des objets, des matériaux supports d'activités. De tels lieux permettent une mise en activité immédiate et sont le support des activités spontanées des enfants (« Tu joues au ping-pong avec moi ? ») mais aussi, du fait de leur permanence, de projets « Tu feras une partie avec moi après manger ? ». Le rôle des adultes est alors d'enrichir le milieu, de créer des lieux répondant à une grande variété de besoins mais aussi de prévoir un fonctionnement du centre permettant un large accès à ces coins sous la forme d'une libre circulation.

Sans doute ces coins ne se suffisent-ils pas à eux-mêmes. Un coin dessin deviendra rarement un atelier d'arts plastiques sans l'apport qualitatif d'un animateur qui aura alors pour rôle d'élargir l'univers du connu. Inviter à s'essayer à de plus grands formats, découvrir d'autres outils que le crayon de couleur, envisager le volume... Derrière le coin, apparaît l'atelier.

On peut, en effet, envisager, au centre de loisirs comme au centre de vacances, la pratique d'un certain nombre d'activités sous la forme d'ateliers permanents. Les possibilités sont vastes. On pense aux activités manuelles bien sûr : un atelier bois, cerfs-volants, fusées...

Mais aussi aux activités d'expression plastique ou dramatique, aux activités de communication pour faire un journal régulier, à un atelier nature (ou ville, pourquoi pas) pour proposer des activités autour du milieu. Un atelier ouvert de jeux de terrain ou d'intérieur. Autant que l'imagination et le désir des participants peuvent en créer. Autant que les ressources matérielles et humaines du centre peuvent en proposer et en supporter. On qualifie ces ateliers de permanents par leur fonctionnement régulier (tous les matins, par exemple), leurs lieux repérés, leurs encadrants attitrés. Ce sont les enfants qui naviguent alors à leur gré entre ces ateliers. Papillonnant et changeant tous les jours d'ateliers ou s'installant dans la durée pour une activité longue. L'animateur oscillant entre l'accompagnement du projet des uns, faisant des propositions pour d'autres, encadrant les apprentissages d'un troisième.

L'ANIMATEUR À L'ORIGINE DE DÉCOUVERTES

Certains objecteront que la réunion d'enfants, les jeux libres dans les coins ou les activités sous forme d'ateliers permanents, consacrent une vision de l'enfant-roi ou une forme de laisser-aller. Pour moi il n'en est rien. Il ne s'agit pas de répondre à des caprices mais de parier sur la force des apprentissages et des découvertes motivés par la curiosité, le désir, l'envie, l'intérêt des enfants, de s'appuyer sur une pédagogie qui intervient plus sur le milieu que sur l'enfant, laissant ce dernier s'en emparer. Mais aussi de trouver des situations qui permettent aux animateurs de faire faire des découvertes aux enfants.

Dans un tel contexte, l'attention des adultes doit se focaliser sur les enfants qu'une telle situation dérouté, ceux qui restent « interdits » ou confinés dans un ensemble d'activités réduites. Plus généralement, l'animateur doit être porteur de la nouveauté, de la découverte en ouvrant des portes sur des univers jusque là insoupçonnés, parfois étrangers à l'enfant voire rebutants de prime abord. Peut-être faut-il même pousser, se montrer insistant de temps à autre.

L'enfant, l'animateur, le milieu : c'est au cœur de ce triangle que naissent les activités. Tantôt c'est l'un, tantôt c'est l'autre qui est l'élément déclencheur. Sans doute le projet du centre doit-il s'appuyer sur ces trois pôles avec une égale confiance pour proposer une richesse de situations porteuses d'activités. Sans doute la vie est-elle bien plus apte à provoquer l'activité que les plannings...

Si on lui donne un peu de temps.

Laurent Michel, Les Cahiers de l'Animation n 54 – Avril 2006

L'ANIMATEUR RÉFÉRENT



Le rôle de l'animateur est primordial dans la vie quotidienne du centre de vacances. Il doit faire preuve d'attention, de disponibilité, de patience, d'écoute constante. Chaque enfant doit se sentir respecté à tout moment en tant qu'individu, pour trouver sa place, et évoluer à son aise.

Une trentaine d'enfants, de 4 à 10 ans, est séparée en deux groupes. Trois animateurs s'occupent de treize enfants de 4 à 7 ans.

Jessica est l'animatrice de référence des quatre plus petits.



AU DÉBUT DU SÉJOUR

Kim-Ly ne parle pas. Elle n'ouvre pas la bouche. On se demande même parfois si elle comprend ce qu'on lui dit, car jamais elle ne manifeste une réponse : pas un mot, pas un hochement de tête.

Kim-Ly ne sourit pas, ne pleure pas.

Kim-Ly ne mange pas... ou si peu. D'après sa mère, il lui faut deux heures, montre en main, pour manger un yaourt. Dès le premier jour, on constate qu'elle garde la viande dans ses joues... comme si elle ne savait ni mâcher, ni avaler !?

Kim-Ly ne joue pas avec les autres, et ne semble pas communiquer avec eux.

TROIS SEMAINES APRÈS

Kim-Ly parle : avec les autres enfants, avec les adultes.

Kim-Ly rit, pique des fou-rires... et nous entraîne avec elle.

Kim-Ly mange, de tout. Et si elle termine son assiette la dernière, c'est parce qu'elle en a repris.

Kim-Ly joue, a un amoureux, vient sans cesse nous faire des chatouilles... et est parfois même bien dissipée !

QUELQUES JOURS APRÈS LA FIN DE LA COLONIE

Son père téléphone pour remercier l'animatrice du travail qu'elle a fait. Il ne reconnaît plus sa fille : elle mange bien, et n'arrête pas de parler, de raconter sa colonie en détail.

Que s'est-il donc passé pendant ces trois semaines ?

Jessica, son animatrice de référence, a su répondre aux particularités de son caractère. Elle a su respecter, dans le groupe, son individualité. Elle a pris le temps, au moment des repas, de hacher menu la viande et les légumes, ou de couper les fruits en petits dés pour qu'ils soient plus faciles à manger. Elle a laissé Kim-Ly jouer tard le soir dans son lit, alors que les autres dormaient déjà.

Elle lui a sans doute consacré un petit peu plus de temps qu'aux autres en câlins et autres

moments privilégiés... Elle a su établir une relation, un climat de confiance. Et le déclic s'est produit. On ne l'a plus reconnue. Kim-Ly s'est métamorphosée !

Cette expérience a vraiment été formidable. Elle nous montre comment l'animateur, en décidant d'y consacrer le temps et l'énergie qu'il faut, peut permettre à chaque enfant, quel qu'il soit en arrivant, de faire un bout de chemin, son chemin à lui.

Elle nous montre comment les moments de vie quotidienne, dans les centres de vacances, sont importants : pas seulement les moments de vie quotidienne fixés, annoncés comme tels (repas, douche, coucher...), mais aussi les moments où on choisit de respecter l'enfant dans son individualité.

Quelque soit l'organisation générale du centre, chaque animateur peut, dans son groupe, faire vivre la vie quotidienne de manière à ce que chaque enfant y trouve sa place et s'y sente bien, de manière à ce que les journées soient tout simplement agréables à vivre...

- en laissant un enfant terminer son dessin alors que tous les autres sont partis se doucher ;
- en permettant à celui-ci de ne pas s'allonger en temps calme car on sait que de toutes façons il ne dort pas, s'énervé, et empêche les autres de se reposer ;
- en s'interdisant de blâmer cet autre parce qu'il est toujours dernier et fait attendre tout le groupe ;
- en acceptant que celui-là ne mange pas la soupe au potiron de ce soir : les goûts ne se discutent pas ;
- en écoutant chaque enfant qui a besoin de se confier ;
- en répondant à toutes les questions, même celles qui nous paraissent sans importance.

BEAUCOUP D'ANIMATEURS ...

... émettent parfois la crainte d'en arriver à privilégier un enfant face à un autre, de ne pas les considérer tous sur un même pied d'égalité. D'où cette tendance à se dire que le temps du séjour, chaque enfant n'aura qu'à évoluer de la même manière et en même temps que le reste du groupe.

Pourtant, il n'y a aucun scrupule à avoir, quand on fait un plus gros câlin à celui-ci le soir, puisqu'à son copain, c'est au réveil qu'on lui fait ; et cet autre, ce sont il a besoin, c'est qu'on mange à côté de lui à midi : et celle-ci, on lui consacre un long moment tous les après-midi, tellement elle a de choses à raconter ; quand à celui-là, il a juste besoin qu'on le laisse seul avec son livre une heure ou deux par jour.

Respecter l'individualité de chaque enfant, c'est juste lui permettre de pouvoir faire les choses comme lui en a envie, besoin, l'habitude ; c'est accepter que à chaque moment, un enfant puisse faire, être autrement dans le groupe.

Et alors quelle satisfaction de voir que chaque enfant se sent à l'aise, et donc peut évoluer à son propre rythme.

Céline Mouton - Les Cahiers de l'animation vacances loisirs - n 28 - Ceméa



LES PUNITIONS

GISELE DE FAILLY

Le texte qui suit est extrait d'un livre d'une étonnante actualité : Le Moniteur, la monitrice. Publié pour la première fois en 1955 aux éditions du Scarabée, il a été réédité de nombreuses fois depuis.

Les punitions constituent un recours très tentant, car elles ont fait partie intégrante de l'éducation que nous avons reçue. Elles apparaissent comme un des droits évidents dont l'adulte dispose pour se faire respecter et obéir.

Cependant, notre conception du rôle de moniteur éclaire les divers aspects de notre action éducative. De cette action, nous attendons un épanouissement et un progrès.

Il ne faudrait pas être en contradiction avec nous-mêmes en détruisant par des punitions l'effort constructif auquel nous nous appliquons d'autre part.

En face de la « faute », nous devons, comme envers tous les actes des enfants, essayer de comprendre. Nous devons la voir en psychologue, en éducateur, avec le même calme et la même objectivité que le médecin met à observer un malade.

On ne peut donner de recette. Chaque acte de l'enfant a une signification particulière. Le même carreau cassé peut être une maladresse, un acte d'agressivité, un désir de destruction. Devant la même faute grave, nous pourrions réagir dans un cas par quelques mots ou, dans un autre cas par une sévère intervention.

Nous aurons souvent l'impression, surtout si nous sommes nous-même fatigué, que les enfants désobéissent pour nous braver, ou que la sottise qu'ils ont faite est dirigée contre nous et qu'ils nous visent personnellement. Nous souffrons alors. Nous sentons monter la colère et même la violence si le fait se reproduit plusieurs fois.

Vous avez recommandé aux enfants de ne pas s'éloigner en vous attendant pour le départ à la baignade. L'éternel Bébert a filé nul ne sait où et vous le retrouvez enfin gravement occupé à tailler une baguette de bois pour se faire une canne. Quand vous lui faites remarquer qu'il retarde tout le monde vous pourrez penser, à son attitude, qu'il vous nargue et n'a eu pour but que de vous « faire marcher ». Mais c'est très probablement faux : accusez plutôt sa distraction, sa légèreté, son manque de sens de la responsabilité et sa gêne lorsque, vous apercevant, il se rend compte qu'il est en défaut. Vous serez plus sûrement dans le vrai et n'aurez pas de peine, alors, à faire taire une indignation qui, non seulement vous aurait rendu injuste, mais qui, transparaissant dans vos gestes et dans votre voix, aurait certainement affaibli votre autorité.

De plus, les enfants sont en vacances. Que signifie ce mot si ce n'est d'abord un sentiment de joie, de liberté. N'allons pas l'assombrir par un ton de voix sévère, par de constantes exhortations, des sermones, des brimades qui éloignent les enfants de nous.

LES ENFANTS SONT SENSIBLES

Notre comportement est d'autant plus important que les enfants sont d'une extrême sensibilité devant laquelle ils sont sans défense. Ils manquent du contrôle que les expériences de notre vie nous ont obligés à acquérir.

On les croirait, pourtant volontiers indifférents à en juger par la manière dont nous leur parlons, comme nous n'oserions jamais parler à des adultes : « Encore une sottise, cela ne m'étonne pas, tu n'en fais jamais d'autre... »

Avez-vous déjà observé les enfants à une représentation de théâtre, de marionnettes, de cinéma ?

Vous rappelez-vous ces visages tendus dans une expression de frayeur, d'attendrissement, l'intensité passionnée avec laquelle ils participaient aux péripéties du spectacle ?

On dit « pleurer comme un enfant ». Cela signifie bien pleurer pour un rien, ou encore : s'abandonner à ses larmes sans pouvoir se dominer. L'enfant pleure en effet, pour un mot dit un peu plus fort qu'un autre, parce qu'on lui fait une remontrance... Un jour, je fis un peu vivement, à une grande fille de treize ans, une remarque sur le manque de soin de sa coiffure. Elle éclata en larmes.

L'enfant réagit intensément à toutes les impressions, à toutes les sollicitations, à nos gestes, à nos paroles. Allons-nous sourire de cette sensibilité, la négliger ou au contraire la traiter comme une richesse de la nature humaine qui mérite le respect ?

Nous devons tenir compte de cette vulnérabilité, de cette fragilité des enfants dans les observations que nous leur faisons et plus encore dans les punitions.

VÉRIFIEZ TOUJOURS LES FAITS.

Et d'abord, êtes-vous bien sûr que la faute n'est pas une simple maladresse ou n'a pas été amplifiée de bouche en bouche par ceux qui vous l'ont rapportée ? Il y a un certain plaisir à être le centre de la curiosité en annonçant une nouvelle « sensationnelle » ou à rendre piquante par des détails pittoresques une nouvelle banale. J'ai connu plusieurs histoires de « vols » qui, ramenés à leurs proportions véritables, étaient, dans l'intention, de simples « emprunts » ou un geste indiscret, ou une taquinerie de mauvais goût.

Je fus accueillie un jour au retour d'une promenade par des « on a volé Éliane »... Une seule fille, fatiguée, était restée à la colonie. L'accusation se portait sur elle, sous forme de chuchotements et de regards furtifs et pourtant la camarade visée me paraissait hors de soupçon.

La nouvelle se répandit avec une incroyable rapidité, je pris le parti d'y couper court brutalement, en interdisant qu'on prononce le mot de « vol » et en affirmant, au risque de me tromper, que j'étais sûre qu'il y avait une erreur. Je fis alors une enquête discrète.

L'objet, disparu d'une valise, fut retrouvé dans un placard et il est fort probable qu'il y avait été placé quelques jours avant par Éliane, puis oublié. L'affaire tomba avec autant de rapidité qu'elle en avait mis à couvrir l'horizon comme les nuages d'un orage. Le lendemain, il n'en fut plus question.

Il est certain qu'il aurait suffi d'un rien, dans l'état de surexcitation de la veille, pour déterminer un drame dont l'accusée aurait souffert la première, mais dont aurait été victime toute la collectivité.

La faute grave pèse toujours sur la collectivité. Elle crée un malaise dont souffrent ceux mêmes qui en sont le moins responsables.

Le sentiment de la solidarité est si vif que ce qui touche un de ses membres rejaillit sur tous les autres.

LA PUNITION EST-ELLE ÉDUCATIVE ?

Le but immédiat de la punition est de faire cesser le comportement gênant de l'enfant.

Par exemple, vous vous êtes vite rendu compte qu'un de vos enfants mentait. À chaque nouveau mensonge, vous le tancez, en privé ou en public, vous le punissez.

Il est possible qu'au bout de quelques expériences de ce genre, il mente moins. Mais est-il devenu pour autant franc et ouvert ? Il est fort probable au contraire que la crainte seule sera à l'origine de sa nouvelle attitude et qu'il sera méfiant à votre égard, renfermé, peut-être craintif, c'est-à-dire que son état de déséquilibre sera renforcé et son développement personnel entravé.

Il peut arriver aussi que l'enfant réagisse aux remontrances et aux punitions qu'il a subies en mentant davantage.

Alors, excédés et croyant agir « pour son bien », nous durcirons notre attitude.

L'enfant se raidira de plus en plus et le fossé se creusera plus profondément entre lui et nous,

rendant bientôt impossible tout vrai contact.

Dans bien des cas, il sera préférable d'adopter une toute autre méthode, qui demande beaucoup plus de compréhension, de maîtrise de soi, de patience : elle consistera peut-être à glisser sur certains mensonges dont vous vous serez aperçu et à n'intervenir, toujours en pleine possession de vos moyens, que si une situation vraiment inacceptable a été créée.

Dans toute faute, il faudra tenir compte de l'état de l'enfant : il peut être simplement fatigué ou être énervé par les contacts prolongés ou bruyants avec ses camarades. Peut-être alors, le mieux sera-t-il de lui dire, calmement mais sérieusement : « tu as besoin de te reposer ; va au calme, loin des autres, un moment. Voici de quoi t'occuper si tu veux ». L'enfant a été « isolé » mais non « puni », car nous nous interdirons toujours le mot qui donne une idée fausse de notre intention : celle-ci n'est pas de nous ériger en juge qui distribue des sanctions, mais d'aider l'enfant à être conscient de ses erreurs et à les corriger par sa propre volonté.

Lorsque l'enfant revient vers vous, vers le groupe, il faut l'y accueillir tout naturellement, comme si rien ne s'était passé, ne pas dire : « te voilà ? ah bien ! Nous allons voir maintenant si tu sais te tenir correctement ». Au contraire, tout s'efface. Le fâcheux incident est liquidé, on n'y revient plus. L'enfant sent que l'adulte ne s'est pas opposé à lui, mais l'a aidé à se reprendre et à se retrouver.

Mais parallèlement à votre action individuelle, vous avez une action d'importance à poursuivre sur votre groupe : vous vous emploierez à le consolider, à développer la confiance et l'amitié des uns envers les autres et envers vous, à créer une atmosphère claire. Il se peut fort bien que, détendu, confiant envers ses camarades et envers vous, le jeune colon qui vous inquiétait par ses mensonges réitérés, utilise de moins en moins son moyen de défense devenu inutile.

Alors, même si votre réussite n'est pas complète, même si elle ne se manifeste que par un changement d'expression dans le regard, par une autre manière de tendre la main, il sera sur la voie du progrès et vous aurez fait œuvre d'éducateur.

Les punitions ne changeront jamais la brutalité en douceur ni la paresse en activité. Elles donneront aux enfants le sentiment de leur faiblesse devant notre puissance, qui se traduira par une résignation ou une révolte aussi dangereuses l'une que l'autre. La punition atteint quelquefois le résultat inverse du résultat recherché. Prenons comme exemple cette infirmité si répandue et si pénible dans le centre de vacances qu'on appelle l'énurésie.

Il y a quelques années, le fait, pour un enfant, de mouiller son lit était considéré comme une défaillance de la volonté : « Tu ne fais pas attention », ou même comme de la mauvaise volonté : « Tu le fais exprès ». Les « mouilleurs de lit » étaient souvent concentrés dans un dortoir spécial et, à cause de tous les désagréments de leur déficience (odeur, linge et draps à laver et faire sécher, matelas abîmé), étaient l'objet de moqueries ou de blâmes, lorsqu'ils n'étaient pas traités en parias.

Des éducateurs mal avertis, croyant faire cesser cette infirmité par la crainte, punissaient les enfants et certains poussèrent même la dureté jusqu'à leur faire faire, pour les effrayer et « stimuler leur volonté », des piqûres de sérum, sans aucune action physiologique. « Cela ne pouvait leur faire de mal », pensaient-ils. Mais le mal était grand. Les enfants, terrorisés, se croyant atteints d'une grave maladie, étaient de plus en plus instables, inquiets et sujets aux effets que l'on voulait éviter.

Depuis quelques temps, des études et des expériences approfondies ont été faites sur cette question. Les médecins nous ont appris qu'ils s'agissait, dans certains cas, d'une maladie qu'il fallait soigner. Mais dans d'autres cas très fréquents, on se trouvait simplement en face d'un phénomène psychologique : l'énurésie était une réaction au changement d'habitudes et de milieu, à la séparation de la famille, au sentiment d'inquiétude, d'insécurité provoqué par des conditions de vie entièrement nouvelles.

Tout ce qui accusait cette insécurité et cette inquiétude aggravait l'infirmité dont souffraient les

enfants et les punitions, particulièrement nocives et dangereuses ici, allaient à l'encontre du résultat qu'elles voulaient obtenir.

Il fallait au contraire nous rappeler que l'humiliation attachée à cet inconvénient était déjà une douloureuse épreuve pour l'enfant et éviter à tout prix de l'augmenter, ne pas leur donner, comme on l'a fait souvent, un sobriquet qui souligne leur sentiment d'infériorité et le sentiment de ne pas être « comme tout le monde ». Il fallait traiter ces enfants en déficients physiques et non en coupables, les faire examiner et soigner. Enfin, il fallait accepter cet état de fait et prendre les mesures d'hygiène nécessaires.

L'expérience nous a montré que, souvent, après quelques jours d'adaptation dans un milieu confiant, actif, affectueux, la diminution et même la disparition de l'événement redouté viennent d'elles-mêmes.

LES PUNITIONS QU'ON NE DOIT JAMAIS VOIR

Nous nous révoltons quand nous pensons que des hommes peuvent être battus par d'autres hommes. Comment accepterions-nous que des hommes battent des enfants ?

Les punitions corporelles sont indignes de nous : nous utilisons notre force sur des êtres plus petits et plus faibles, sans défense vis-à-vis de nous. Elles doivent être à tout jamais bannies de la colonie.

Rayons les punitions basées sur la peur qui, créant l'angoisse, déséquilibrent les enfants. Pour les plus petits : obscurité, croque-mitaine, ogre, gendarme. Pour les autres : menaces, cabinet noir.

Écartons les punitions qui humilient : bonnet d'âne, pancarte, ou simplement, humiliation dans les paroles : « N'as-tu pas honte ?... »

N'abusons pas des « Je ne t'aurais jamais cru capable de cela ».

Évitons toujours les mots pénibles et plus encore s'ils sont dits en public. Certaines paroles laissent des blessures ineffaçables que l'adulte mûri garde encore. Évitons de créer chez les enfants le mépris d'eux-mêmes, mais suscitons en eux le goût de l'effort et du progrès. Lorsque nous parlons aux enfants, évitons la moralisation, inutile, et qui fait perdre aux mots leur valeur.

Évitons aussi les punitions collectives qui frappent aveuglément les enfants pour atteindre l'auteur de la faute et qui laissent derrière elles le sentiment d'une injustice.

La punition est-elle une aide pour l'animateur ?

Mais, direz-vous, que nous restera-t-il pour nous faire obéir ? Je vous pose alors la question : La punition est-elle utile ? Même si on ne l'envisage que comme procédé, sans faire intervenir ses inconvénients, je ne crois pas qu'elle soit une aide pour l'animateur.

Le silence exigé au dortoir ou pendant la toilette à la suite d'une incartade nous donnera un moment de tranquillité, mais il met les enfants « sous pression ». Nous les retrouverons tout à l'heure agités, nerveux, quelquefois insolents. La privation de la veillée dont l'enfant se réjouissait (et nous l'en privons justement parce qu'il s'en réjouissait) le laisse aigri, tandis que l'atmosphère détendue de cette veillée nous aurait peut-être permis un rapprochement, aurait peut-être éveillé un sentiment de reconnaissance et d'amitié de sa part qui l'aurait encouragé à un retour sur lui-même. La punition qui, une fois, nous a aidé, s'usera bien vite. Elle deviendra une routine, une habitude qui n'aura plus d'effet sur l'enfant.

Et alors, pour qu'elle « porte », nous serons amené à renchérir. L'allongement de la sieste passe vite de dix minutes à un quart d'heure, puis, à une demi-heure, quand ce n'est pas davantage.

La prolongation de la sieste, le silence exigé aux repas, la mise au coin ou au piquet, les bras en croix ou sur la tête, la privation de sortie sont autant de punitions qui, sous leur apparence inoffensive, détruisent l'atmosphère libre et confiante du centre de vacances.

Nous en retrouvons les effets néfastes sous forme d'énervement, de petites rancœurs, de

déceptions. Les privations de nourriture sont à rejeter à la fois pour leur signification morale et pour leur conséquence sur la santé.

Lorsqu'une faute peut être réparée : remplacement d'un objet brisé, nettoyage d'un parquet sali, rangement d'une pièce en désordre, excuses à un camarade insulté, etc., cette réparation doit être présentée non comme une humiliation, mais comme une conséquence logique et doit être exigée. Il ne s'agit plus, à proprement parler, d'une punition, mais plutôt de la juste réparation d'un méfait qui permet à l'enfant de prendre conscience de sa responsabilité.

Si, malgré tout ce qui précède, on est amené à punir, il faudra le faire calmement, sans colère. Notre punition ne doit pas être une vengeance ou un plaisir de domination.

Ne dramatisons pas la faute, essayons toujours au contraire de réduire son importance, de la minimiser, de lui appliquer toute notre compréhension.

Mais, mieux encore, n'entrons pas dans le cycle infernal des punitions

Giselle de Failly

LES SITES DES CEMEA PAYS DE LA LOIRE

LE SITE RESSOURCES

Le site ressource regroupe un grand nombre de textes, fiches d'activités, jeux, chants, etc. L'objectif du site est de vous aider à continuer à enrichir votre répertoire d'activités et vos réflexions d'animateur-trices. On y trouve aussi l'agenda des rendez-vous anciens stagiaires proposés dans la région.

Retrouvez ce site sur www.ressources-cemea-pdll.org

LE SITE DES CEMEA PAYS DE LA LOIRE

Dans ce site : l'actualité des CEMEA Pays de la Loire, l'ensemble des formations, l'agenda...

Retrouvez ce site sur www.cemea-pdll.org



RETROUVEZ TOUTES NOS DATES DE FORMATIONS



BAFA / BAFD / BPJEPS / DEJPS

ICI :

<http://cemea-formation.com/>



www.cemea-pdll.org

