

**Pour une animation
enfance-jeunesse
de qualité**
L'expérience du Calvados

coordonné par
Natacha Blanc

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
Établissement public
du ministère de la Jeunesse
et des Solidarités actives
95, avenue de France
75013 Paris

Caliers de l'action n° 30
Octobre 2010

Éditeur :

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
95, avenue de France
75650 Paris Cedex 13
www.injep.fr

Directeur de la publication : Olivier Toche

Directeur de la collection : Bernard Bier

Coordination éditoriale : Marianne Autain

Secrétaire de rédaction : Christel Matteï

Réalisation graphique : www.lasouris.org

Imprimeur : Alliance partenaires graphiques
100, avenue Général Leclerc
93500 Pantin

ISBN : 978-2-11-097331-3
Dépôt légal à parution

Contacts rédaction : bier@injep.fr

Service des ventes :

Tél. : 01 70 98 94 35
Courriel : publications@injep.fr
Boutique en ligne : <http://www.injep.fr/catalog/>

Les opinions énoncées dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

Sommaire

Avant-Propos

Un enjeu éducatif, pédagogique et démocratique (Injep) 5

PRÉAMBULE

Regards croisés sur une démarche collective (Natacha Blanc) 7

Oser ensemble (Fabrice Daumas, DRJSCS) 9

Un partenariat gagnant! (Jean-Claude Burger, CAF) 11

La Ligue de l'enseignement, actrice du label (Philippe Clément) 13

La qualité des loisirs collectifs, un enjeu pour l'UFCV (Nathalie Marie) 17

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux (Francis Lebon) 19

**L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires
et les politiques éducatives ?** (Maëla Paul) 25

PRATIQUES/ANALYSES

Histoire d'une labellisation (Natacha Blanc, Jean-Maxime Léonard, Serge Rochefort,
Arnaud Vasselín) 35

Le label : une démarche qualité (Natacha Blanc, Jean-Maxime Léonard,
Patrick Odienne, Serge Rochefort) 45

L'accompagnement vers la qualité : méthodes et outils (Natacha Blanc, Nathalie Marie,
Serge Rochefort, Véronique Thieblemont, Arnaud Vasselín) 61

Le label comme outil de développement des territoires (Bérénice Le Baillif,
Jaufré Vannier) 85

PISTES

Une démarche d'ingénierie sociale au service du vivre ensemble
(Évelyne Pambou, DDCS) 99

Label qualité : en toute innocence ? (Jean Houssaye) 101

Et si l'on osait vraiment l'éducation populaire ? (Majo Hansotte) 105

Poursuivre l'effort de qualification (le comité éditorial) 109

RESSOURCES

Pour aller plus loin 115

ANNEXES

Répertoire des sigles 117

Thématiques abordées dans l'accompagnement collectif du label (2003-2010) 118

Un enjeu éducatif, pédagogique et démocratique

Cent quarante jours de classe par an à l'école primaire ! À moins de démissionner de nos responsabilités d'adultes, il nous faut penser en termes éducatifs l'ensemble des espaces-temps de l'enfant et du jeune.

Le centre de loisirs, devenu aujourd'hui accueil collectif de mineurs, est une des réponses pour nombre d'enfants – encore faut-il qu'il touche une majorité de jeunes et que son offre soit de qualité ! On sait aussi qu'à l'entrée dans la préadolescence et dans l'adolescence, à l'âge où les formes encadrées suscitent plus de désaffection que d'attraction, le centre de loisirs doit trouver une forme plus adaptée. Ce désamour n'est pas une fatalité, et des travaux analysant le rapport des jeunes aux structures nous donnent déjà quelques clés et nous obligent à repenser des formes et des contenus adaptés. Ainsi, dans cette même collection, l'ouvrage de Stéphanie Rubi, *Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux* (2009).

Même si l'animation et ses professionnels n'ont pas encore la reconnaissance souhaitable, et que les travaux universitaires restent de manière dominante focalisés sur l'école, de plus en plus nombreux sont les responsables de l'État, des collectivités locales ou des associations à attirer l'attention sur l'importance du secteur de l'animation et de la qualification de ses intervenants.

Les voies en sont multiples, et on pourrait souhaiter que les différents acteurs concernés se saisissent de cet enjeu pour relancer le débat et la recherche pédagogiques, qui furent portés en d'autres temps par certaines fédérations (Ceméa, Peuple et Culture...) et qui aujourd'hui ont quelque peu disparu du paysage des loisirs éducatifs. C'est pour appeler et contribuer à ce renouveau que nous avons publié dans les « Cahiers de l'action » l'ouvrage de Jean-Marie Bataille, *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté* (2007).

La démarche de labellisation portée depuis dix ans par la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports et la caisse d'allocations familiales du Calvados, et qui s'appuie sur des acteurs de l'éducation populaire, témoigne de cette préoccupation, en incitant l'accueil collectif de mineurs à s'engager plus avant dans un processus de qualification et à s'inscrire dans la dynamique plus large des projets éducatifs de territoire.

C'est l'intérêt de cette publication, ouvrage collectif qui retrace l'histoire de la démarche, qui se veut travail de réflexivité porté par ses promoteurs et deux des fédérations actuellement reconnues comme accompagnatrices, et renforcé par la mise en perspective apportée par d'autres acteurs ayant croisé la démarche (comme bénéficiaires ou partenaires) ou apportant le regard extérieur nécessaire à la critique.

Le choix qui a été fait dans le département du Calvados est celui d'une initiative institutionnelle et d'un accompagnement associatif. Il est à la fois le produit d'une réalité locale et du choix politique de mettre en avant le mouvement d'éducation populaire. Sur d'autres territoires (voir le département de la Savoie évoqué dans cet ouvrage), l'initiative est associative. Dans les

deux cas, il s'agit bien de s'inscrire dans une logique de mobilisation au service d'une éducation partagée.

Cette expérimentation – mais dix ans après, peut-on encore parler d'expérimentation ? – témoigne aussi de la manière dont l'État peut jouer à la fois un rôle d'impulsion et d'interpellation des acteurs, mais aussi comment il peut contribuer à les légitimer. Elle montre aussi que si la procédure est un outil au service du processus, elle peut aussi parfois *nolens volens* en arriver à occulter la question du référentiel (en l'occurrence celui de l'éducation populaire). À ce titre, cette publication constitue aussi, pour ses promoteurs, un moment-étape, de recentration sur le projet initial et la réflexion politique et pédagogique.

Cet ouvrage est pour l'Injep un moyen de donner à voir une démarche, dans un souci de valorisation et de mutualisation : non point dans la logique industrielle et contre-productive d'un prototype à reproduire uniformément partout, mais beaucoup plus dans le souci d'inciter d'autres acteurs sur d'autres territoires à entrer dans un questionnement similaire, et à trouver en fonction des situations spécifiques et des jeux d'acteurs locaux, la meilleure forme pour entrer dans un projet de développement éducatif territorial.

Bernard Bier,
directeur de la collection,
Injep

Regards croisés sur une démarche collective

Plus de dix ans ont passé depuis le démarrage d'une expérimentation sur les démarches qualité en centres de loisirs et locaux de jeunes dans le département du Calvados.

La dynamique a commencé par des concertations autour de questions pédagogiques entre la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS), la caisse d'allocations familiales (CAF) et des animateurs motivés en attente d'échanges. Elle s'est élargie par la suite dans une démarche plus structurante. Parce que toutes les conditions étaient favorables, de nombreux organisateurs sont entrés dans la labellisation sur trois périodes successives : dans un premier temps, autour d'un cahier des charges portant sur l'accueil des préadolescents et adolescents, dans un second temps sur l'enfance, puis tout naturellement dans une démarche unique enfance-jeunesse. Pour les aider dans ce processus, des mouvements d'éducation populaire les ont accompagnés.

Le législateur parle aujourd'hui d'accueil collectif de mineurs (ACM) avec ou sans hébergement, nous aimons encore parler de centres de loisirs et de locaux de jeunes. Au-delà de la terminologie, c'est le caractère éducatif qui nous semble primordial. Par ce biais, c'est bien la question de la cohérence et de la qualité du projet éducatif de territoire qui est ici posée.

Dix ans donc ont passé et il était grand temps pour nous de partager et d'interroger cette expérience, à une période charnière (fin 2010) où les institutions, la CAF et la DDJS nouvellement devenue DDCS (direction départementale de la cohésion sociale) vont redéfinir leurs modes d'intervention autour du label et de son accompagnement.

Ce travail de réflexivité et d'élaboration collective s'est fait dans l'effort : celui de l'écriture, de la mémoire, de l'analyse et de la critique. Il s'est fait aussi dans le plaisir de la réflexion partagée. Il est l'œuvre des membres du comité technique de la démarche (Bérénice Le Baillif et Arnaud Vasselín pour la Ligue de l'enseignement du Calvados, Nathalie Marie et Patrick Odienne pour l'UFCV, Jaufre Vannier, Jean-Maxime Léonard et Samira Hammouchi pour la CAF, Natacha Blanc, Karine Chauvel, Véronique Thieblemont pour la DDCS) réunis en un comité éditorial, auquel s'est joint Serge Rochefort (direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale).

Dans la première partie de l'ouvrage est évoquée l'histoire des centres de loisirs dans leur environnement (Francis Lebon), suivie d'une réflexion sur la notion d'accompagnement (Maela Paul).

La deuxième partie nous permet de découvrir la démarche de labellisation telle qu'elle a été conduite dans le département du Calvados, avec ses atouts et ses faiblesses, présentée dans une réflexion collective menée par ceux qui en ont été les principaux acteurs.

Enfin, dans une dernière partie, Évelyne Pambou, directrice départementale de la cohésion sociale, retrace cette expérience à la lumière des perspectives ouvertes par les recompositions administratives en cours, deux « discutants », Majo Hansotte et Jean Houssaye, nous livrent une lecture critique de notre démarche, avant que le collectif des auteurs n'esquisse des pistes de réflexion et de travail sur les problématiques abordées dans ce chantier et dans ce volume.

Merci à Francis Lebon, Maela Paul, Majo Hansotte et Jean Houssaye !

Merci à tous ceux qui nous ont accordé de leur temps pour des contributions écrites ou pour des entretiens, et qui nous enrichissent de leur regard !

Un grand merci à Bernard Bier (Injep), qui, entre souplesse et exigence, nous a permis de voir aboutir ce travail de publication !

Très bonne lecture !

Natacha Blanc, pour le collectif des auteurs :

Karine Chauvel

Samira Hammouchi

Bérénice Le Baillif

Jean-Maxime Léonard

Nathalie Marie

Patrick Odienne

Serge Rochefort

Véronique Thieblemont

Jaufré Vannier

Arnaud Vasselin

Oser ensemble

*Fabrice Daumas,
directeur régional adjoint de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale*

Il est toujours difficile de retracer dix années d'expérience réussie. La tentation est grande, en effet, d'en revisiter la genèse, soit pour en surestimer la difficulté, soit au contraire pour en inscrire dès le départ le succès.

Il me revient de faire cet exercice délicat d'introduction. J'ai eu, en effet, la chance d'en vivre sinon les prémices, au moins la plus grande part, et à ce titre de pouvoir en porter témoignage. Avec le recul, les facteurs de réussite de cette charte qualité reposent, me semble-t-il, sur trois principes simples, un impondérable et des conditions de réalisation favorables.

PRÉAMBULE

Les principes d'abord...

Le premier d'entre eux repose sur un intérêt partagé entre les acteurs qui ont, à un titre ou à un autre, été partie prenante de ce dispositif. Il mobilise deux prescripteurs de politique publique, l'État et la caisse d'allocations familiales (CAF), des partenaires, les fédérations d'éducation populaire, et des acteurs locaux associatifs ou collectivités locales, tous à un degré ou à un autre concernés par la problématique des accueils collectifs des préadolescents et des adolescents.

Quelques éléments du contexte de la période permettent de resituer brièvement ce qui déclencha une réflexion autour de ces enjeux : un département rural, clivé entre une agglomération très attractive et quelques bassins de vie enclavés, une intercommunalité émergente, une identification de la problématique de l'accueil des adolescents sans réponse réglementaire satisfaisante, des tentatives de réponses apportées, notamment au travers de l'embauche des emplois jeunes, souvent décevantes. Nous dirions aujourd'hui une recherche de sens sur ce qui devrait être une politique jeunesse à la taille d'un territoire. À l'époque, le besoin se centrait plus autour d'une capacité de réponse à apporter par des structures de proximité.

Cette communauté d'intérêt n'excluait pas, deuxième principe, le respect absolu des positions institutionnelles de chacun. Si le dispositif a pu vivre et s'enrichir au cours de ces dix années, c'est bien parce qu'à aucun moment les parties prenantes de celui-ci n'ont voulu imposer aux autres un point de vue ou une logique. Au contraire, l'échange, la concertation, la volonté de trouver une solution partagée, qui ne soit pas un compromis basé sur le plus petit dénominateur commun, ont toujours constitué une ligne directrice assumée par les partenaires.

C'est donc bien sûr un principe de co-construction ou de coélaboration qui a présidé à l'élaboration et à l'animation du dispositif de la labellisation. De la définition du cahier des charges aux différents ajouts qui sont venus enrichir au fil du temps la labellisation, pas une étape n'a été menée sans concertation avec les élus et les professionnels de l'animation.

Enfin, et c'est là également un élément qui a permis la permanence de cette politique publique, le dispositif d'évaluation et de suivi a toujours fait l'objet d'une analyse fouillée et d'éléments de bilan facilitant la prise de décision du comité de pilotage. Il a donc été facile d'anticiper sur les évolutions et de faire les choix stratégiques les plus opportuns.

Des conditions facilitantes ensuite...

Cette expérience a également bénéficié de quelques conditions qui ont facilité sa réalisation :

- La montée en régime du dispositif emploi jeune qui avait permis le recrutement d'une centaine d'animateurs professionnels sur le territoire du Calvados, triplant en deux ans le nombre des permanents dans le secteur de l'animation ; mais des professionnels souvent peu expérimentés, parfois isolés, souvent dans des structures de petite taille, souvent embauchés pour répondre à une commande locale d'« occuper les jeunes », sans véritable projet éducatif défini par l'employeur.
- Des politiques publiques structurantes portées par la CAF (le Contrat temps libres) ou par l'État (les Contrats éducatifs locaux) permettant des financements pluriannuels mais surtout un souci de mise en place sur les territoires de projets éducatifs pour les enfants et les jeunes.
- La volonté des fédérations d'éducation populaire d'accompagner cette émergence locale par des réponses de proximité.
- Un souci partagé par la CAF et la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports de favoriser autant que faire se peut la qualité éducative des activités mises en œuvre par les structures accompagnées au travers des politiques menées, et une volonté de diffuser au plus grand nombre possible de structures cette dimension de qualité éducative.
- Enfin, condition *sine qua non*, une volonté des acteurs locaux, élus politiques, associatifs et professionnels de l'animation de revendiquer les accueils de préadolescents et d'adolescents comme des lieux privilégiés de construction de la personnalité, de la citoyenneté et de prise de responsabilité.

Un facteur impondérable enfin...

Aucune action partenariale durable ne peut faire l'économie des hommes et des femmes qui la font vivre. L'entente et la confiance réciproque dont nous avons fait preuve tout au long de ces dix années, chacun à son niveau de responsabilité, ont, à plusieurs reprises, désamorcé des situations qui auraient pu devenir conflictuelles.

Que tous ici en soient remerciés !

Un partenariat gagnant !

*Jean-Claude Burger,
directeur adjoint chargé de l'action sociale
CAF du Calvados*

PRÉAMBULE

À la fin des années 1990, la caisse d'allocations familiales (CAF) du Calvados, sous l'impulsion des Contrats temps libres, a entrepris une véritable politique de soutien et de développement des centres de loisirs.

Aider les familles à mieux concilier vie familiale et professionnelle, et offrir aux enfants et aux jeunes un cadre de rencontres satisfaisant pour leur développement personnel sont, depuis cette période, les lignes directrices de ce nouvel enjeu institutionnel.

Conjointement avec la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS), un premier constat a été rapidement dressé : les structures d'accueil destinées aux préados-ados présentaient, dans leur mode de fonctionnement, des difficultés majeures, tant au niveau des conditions d'accueil que des projets éducatifs proposés. En outre, aucune réglementation nationale n'était encore prévue pour ces accueils spécifiques.

C'est à partir de ce double constat que la CAF du Calvados et la DRDJS ont décidé de mener ensemble une réflexion et de développer une politique structurante en faveur de l'offre éducative de loisirs. Ce partenariat institutionnel, constitué de deux entités fortement impliquées dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse, s'est concrétisé par la mise en place de la démarche de labellisation.

Construire une politique d'accompagnement accessible à tous

Avec des réalités de fonctionnement et des enjeux très différents, la DRDJS et la CAF ont su s'accorder et trouver des points de convergence pour conduire une politique d'accompagnement accessible à tous. La démarche se devait d'être simple et de s'adapter à un contexte départemental très hétéroclite, tant au niveau de la géographie des territoires, qu'au niveau des réalités internes des structures existantes.

Le consensus trouvé entre les deux institutions, suite à un travail d'échanges et de concertation, a été décisif pour la réussite de ce projet sur le long terme.

Cet accord constitue un cadre de travail général, auquel les acteurs de terrain ont rapidement été associés. Les fondements du label reposent également sur un travail participatif, mené à l'échelle départementale, entre opérateurs de centres de loisirs, animateurs, élus ; une occasion majeure d'échanger sur les projets éducatifs et leurs difficultés de mise en œuvre.

À l'issue des travaux conduits par quatre groupes de travail, neuf critères incontournables ont été identifiés ; une méthode pragmatique pour définir une « offre éducative de qualité ». La charte du label, réunissant l'ensemble des préconisations abordées, est devenue un référentiel majeur pour les métiers de l'animation, et un document de travail auquel professionnels et élus peuvent se référer.

Au-delà de la mise en place d'un nouveau cadre local s'appuyant sur la rédaction d'une charte, les institutions ont également apporté des moyens importants, qu'ils soient humains ou financiers, afin que la réflexion collective initiale puisse être rapidement traduite concrètement sur le terrain. C'est dans cet esprit que l'accompagnement individuel des structures par des fédérations d'éducation populaire a été mis en place. Couplé avec un accompagnement

collectif, vecteur de lien social et réel levier de développement d'un réseau départemental, le label s'est imposé comme outil d'encouragement des structures.

Par ailleurs, la nature du pilotage organisé pour conduire le label, véritable régulateur du dispositif durant les dix dernières années, a été un facteur indispensable pour que la démarche s'inscrive dans la durée et s'adapte à un contexte départemental changeant.

La labellisation, outil d'ingénierie sociale et éducative

La labellisation, démarche innovante dans le secteur de l'animation, est la traduction d'une réussite collective entre institutions, élus, fédérations d'éducation populaire et professionnels de l'animation. Au-delà d'une nette progression qualitative des structures d'accueil calvadoisiennes, on note que le label a contribué, à différents degrés, à un repositionnement politique de la question éducative. Couplé aux politiques contractuelles conduites par la CAF et la DRDJS, *via* le Contrat temps libres et le Contrat éducatif local, le label a su s'imposer comme une démarche structurante.

La mise en place du label enfance à partir de 2005, puis d'un label global enfance-jeunesse, depuis 2008, a permis de confirmer et d'élargir ce succès, également reconnu au-delà du seul cadre départemental.

Enfin, aussi bien au niveau de sa mise en place qu'au niveau de sa mise en œuvre opérationnelle, le label est également l'histoire d'un partenariat décennal responsable entre deux institutions, qui ont su, et savent encore, s'adapter mutuellement à leurs contraintes pour prendre en charge des préoccupations communes ; en somme, une réussite dans le domaine de l'ingénierie sociale et de l'action publique.

La Ligue de l'enseignement, actrice du label

*Philippe Clément,
secrétaire général de la Ligue de l'enseignement du Calvados*

L'engagement de notre fédération dans la politique de labellisation des projets éducatifs des structures d'accueil d'enfants et de jeunes voulue par la caisse d'allocations familiales (CAF) et la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) repose sur les quatre éléments suivants :

- notre attachement à une politique publique visant à élever progressivement l'ambition des politiques éducatives des collectivités locales et des projets éducatifs des structures de loisirs accueillant des mineurs ;
- notre volonté de participer activement à un projet prenant en compte les apports et les savoir-faire des mouvements d'éducation populaire en termes d'accompagnement des acteurs locaux, pour concrétiser les valeurs républicaines (citoyenneté active, solidarité, souci de l'égalité, refus des discriminations), pour contribuer à cet effet au partage de la réflexion, de l'information et des moyens entre les différents acteurs d'un territoire (État, collectivités, associations, familles) ;
- l'appropriation de ce label enfance-jeunesse comme référence transversale à notre projet fédéral et comme un levier de mobilisation concrète de l'ensemble de notre association sur les problématiques transversales inscrites dans son projet fédéral : éducation à la citoyenneté et à la lutte contre les discriminations, développement des projets artistiques et culturels dans les domaines du livre et de la lecture, de l'image, éducation à l'environnement, diversification des pratiques physiques et sociosportives ;
- l'élévation des compétences réflexives et pédagogiques des animateurs socioculturels – valeurs et finalités éducatives, méthodologie, pratiques pédagogiques –, en référence à un corpus d'objectifs et de critères clairement explicités par le cahier des charges de la labellisation.

Un enjeu de qualification et de reconnaissance des acteurs

Si l'on y réfléchit bien, ces acquis entraînent un surcroît de légitimité professionnelle et politique gagné pour les acteurs des politiques d'enfance et de jeunesse. Les associations et fédérations d'éducation populaire, les professionnels et les militants de l'animation avaient besoin de ce surcroît de crédibilité procuré par le label enfance-jeunesse (un corpus d'objectifs partagés, une méthode d'élaboration de projets associant les acteurs locaux, des critères opérationnels invitant à l'analyse du territoire, une procédure claire de validation et d'accompagnement, des finances publiques significatives et clairement définies) pour discuter avec les collectivités locales, leurs élus et leurs directeurs de service enfance-jeunesse, alors que beaucoup de ces associations et fédérations prenaient conscience de la nécessité de passer d'une logique opportuniste d'équipements et d'actions à une logique politique de projets de territoire sur le long terme.

À cet égard, la Ligue de l'enseignement a pris acte de l'expérience de la labellisation. En 2001, un peu moins de vingt ans après le début de la décentralisation, de la territorialisation de

l'action publique dans le domaine des « loisirs », elle a interprété la labellisation comme une étape importante dans la reconnaissance de l'action éducative globale en direction de l'enfance et de la jeunesse et comme un enjeu essentiel de politique territoriale.

Elle pense également que cette démarche, complétant la formation professionnelle, a fait progresser la conception et la reconnaissance d'un métier encore jeune, celui d'animateur socioculturel, en favorisant la prise de conscience d'une culture et d'une éthique professionnelles par les employeurs et les salariés, en développant l'esprit et la pratique de réseau entre les individus concernés. Ce faisant, elle a fait progresser en Basse-Normandie la maturation globale d'une branche professionnelle qui éprouve encore des difficultés à se penser et agir comme telle, employeurs comme salariés (difficulté marquée notamment par une présence insuffisante au sein des instances représentatives de l'économie sociale et solidaire, et par-delà au sein des conseils économiques et sociaux régionaux). Outre la définition du projet associatif ou municipal, la labellisation aide en effet les acteurs de l'animation socioculturelle, notamment les employeurs associatifs et les militants bénévoles, à intégrer la dimension socioprofessionnelle dans l'idée qu'ils se font de leur fonction sociale et politique, à remettre en cause leurs propres résistances, éthiques et idéologiques (« on est une association de bénévoles et/ou un mouvement de militants »).

Un enjeu de démocratie et de développement des territoires

La poursuite de cette démarche de qualité doit aider les acteurs locaux à concevoir ou infléchir les projets éducatifs en se posant par exemple et à leur niveau la question que la Ligue de l'enseignement, entre autres mouvements d'éducation, a décidé de traiter dans son réseau comme « question de congrès » entre 2007 et 2010 : « Individualismes, communautés, destin commun : comment faire société ? » Comment faire société et concrétiser le triptyque républicain « liberté, égalité, fraternité » ? Comment aider les enfants et les jeunes à devenir des citoyens libres, soucieux d'égalité et de solidarité, à prendre conscience de la signification de leurs actes, propos, projets, efforts, regards sur le monde et sur les autres ? Comment éduquer à la solidarité et à l'action collective ? Et, pour les acteurs éducatifs locaux, comment concevoir aujourd'hui des projets éducatifs incarnant les notions d'intérêt général et de service public pour atteindre ces objectifs, en complémentarité et en cohérence avec l'École ?

Les promoteurs et les acteurs de la labellisation devront en quelque sorte continuer à approfondir les politiques éducatives locales pour que celles-ci contribuent à « faire société » sur les territoires. Ils devront convaincre encore que la question éducative participe à la constitution d'un territoire parce qu'elle fédère élus, parents, professionnels de l'éducation et de l'animation, associations, jeunes, bref des individus et des groupes issus de différents quartiers, de différentes communes. Parce qu'elle habitue ces acteurs à concevoir, mettre en œuvre, évaluer ensemble. Parce qu'elle débouche enfin sur des projets qui permettent aux jeunes d'arpenter et de connaître leur territoire de vie, un espace devenant plus riche et plus large.

Cette stratégie de conviction en direction des élus locaux ne continuera à porter ses fruits que si elle inclut la pédagogie de la délibération et de la participation permettant aux habitants, usagers (jeunes, parents), associations et animateurs de contribuer à la définition de politiques et de projets. L'appropriation collective d'un projet et d'une politique par ses bénéficiaires et par ses parties prenantes, d'autant plus réelle que sa définition les a mobilisés d'emblée, est une condition nécessaire de leur mise en œuvre, de leur réussite et de leur pérennité.

La Ligue de l'enseignement du Calvados, en tant que fédération d'associations, souhaite la poursuite du label enfance-jeunesse dans le Calvados, également parce que cette politique

publique aide les collectivités locales et les autres acteurs institutionnels concernés à mieux prendre en compte la fonction médiatrice des associations, leur rôle dans le dialogue civil, y compris sur le terrain éducatif. Les pouvoirs publics ont besoin d'associations vivantes, représentatives, soucieuses d'intérêt général et responsabilisées dans la mise en œuvre de politiques publiques pour établir une relation de confiance avec des habitants et des citoyens, aussi actifs, engagés et autonomes que possible. À cet égard, une pédagogie du partenariat nous paraît nécessaire aujourd'hui, qui permette aux collectivités locales d'être porteuses de leur politique en matière d'enfance et de jeunesse, en s'appuyant autant que possible sur les projets des associations.

PRÉAMBULE

La qualité des loisirs collectifs, un enjeu pour l'UFCV

*Nathalie Marie,
chargée de mission label, UFCV de Basse-Normandie*

Dès 1999, l'Union française des centres de vacances (UFCV) s'associe au chantier de réflexion de ce qui deviendra le label ados, puis le label enfance, et enfin le label enfance-jeunesse.

Si au départ tout était à construire, neuf années de labellisation nous ont permis d'analyser des résultats particulièrement pertinents et mesurables, d'évoluer et d'adapter en conséquence notre intervention ; ce qui nous a conduit à cette fonction hybride d'accompagnateur.

Une tradition d'intervention

Depuis de nombreuses années, l'UFCV construit des partenariats avec les collectivités locales pour aider à élaborer des orientations (mise en commun des informations des besoins des populations, synergie des financements, utilisation des compétences) et mettre en œuvre les moyens nécessaires. Ce partenariat passe par la reconnaissance des compétences de chacun pour construire ensemble les objectifs d'animation qui participeront à l'orientation des politiques de l'enfance et de la jeunesse que les communes veulent instaurer.

L'UFCV est intéressée à participer à une politique locale de la jeunesse, de l'enfance, des loisirs pour tous, de l'insertion, de la culture. Ses différents modes d'intervention sont relatifs aux pratiques professionnelles de l'animation. Les problèmes posés aux animateurs (qu'ils se situent dans le domaine du social, du temps libre ou du culturel) supposent, pour leur résolution, une technicité et une infrastructure d'accompagnement. C'est le métier de l'UFCV.

Cela suppose la mobilisation de compétences acquises, tant régionalement par le biais d'intervention auprès de différentes communes et collectivités, que par la mobilisation des savoirs mutualisés au sein de notre union nationale, par le biais d'expérimentations régionales, grâce aux expérimentations de notre réseau d'adhérents, par la mise en œuvre de recherches approfondies autour, par exemple, des 11-14 ans¹...

Le lent processus qui nous a conduits à la construction d'une démarche d'accompagnement est une préoccupation ancienne, portée en germe dans notre philosophie d'inspiration : le personnalisme.

En effet, ce dernier s'attache à prendre en compte les projets, acquis, attentes et besoins de chacun. Dans cette perspective, l'UFCV a toujours cherché à valoriser, dans ses interventions, des pratiques pédagogiques adaptées à l'objectif principal de permettre à chacun, quel que soit son niveau de responsabilité, de devenir autonome, capable d'agir sur son milieu et d'être acteur de transformation sociale.

1/Voir l'étude de Gérard Prémel pour l'UFCV : Enquête sur des « mutants ». *Comment repenser l'accueil collectif des 11-14 ans*, Injep, Marly-le-Roi, 2005.

L'accompagnement, une posture à construire

Nous sommes convaincus que c'est dans l'action concrète, en donnant à chacun la possibilité de s'accomplir en s'engageant pour et avec les autres, que notre projet prend tout son sens et trouve les conditions de sa réalisation.

Le projet social de l'UFCV vise à la construction d'une société basée sur la promotion de chacun, une action sociale collective et le refus des exclusions.

De plus, la promotion de l'éducation non formelle, de nouvelles formes d'intervention politique et citoyenne sur des territoires, d'un modèle de société intégrateur, non excluant, de nouvelles formes de développement et de partage des richesses permet à l'UFCV de donner sens à son action, de réaliser son projet dans une société en mutation permanente et d'affirmer ce que nous voulons pour l'avenir.

Cependant accompagner n'est pas suffisant pour devenir accompagnateur. Cette modalité d'intervention nécessite de porter à la fois un regard critique et collaboratif sur sa pratique, mais aussi nécessite de partager et de diffuser largement son expérience.

Aujourd'hui cet ouvrage constitue en quelque sorte une photographie qui nous permet de faire un large point sur notre action, nos réussites et, osons appeler les choses par leur nom, nos échecs; ces derniers étant également sources d'enrichissement et d'amélioration de nos interventions. Pour autant, nous sommes convaincus que, dans quelques années, les nouveaux processus qui auront vu le jour nous feront voir cette même photographie avec un regard quelque peu désuet. Il nous faudra alors et à nouveau faire preuve d'innovation.

Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux

*Francis Lebon,
maître de conférences à l'université Paris-Est Créteil (Upec),
membre du centre interdisciplinaire de recherche culture, éducation,
formation, travail (Circeft)*

Fréquentés de nos jours par des millions d'enfants et de jeunes, les accueils de loisirs représentent la principale forme d'accueil collectif en dehors du temps scolaire. Au milieu des années 1990, le ministère de la Jeunesse et des Sports estimait à plus de 20 000 le nombre de centres de loisirs habilités. Ils seraient aujourd'hui environ 33 000².

Le « temps libre » des enfants est à présent largement structuré par l'école. Mais au-delà de la scolarisation croissante, l'histoire des accueils est à la croisée de plusieurs phénomènes : le travail des femmes, l'urbanisation, le développement des patronages (confessionnels ou laïques) et l'expansion des loisirs enfants.

Selon quelles modalités les enfants fréquentent-ils les accueils de loisirs ? Quels sont les effets de cette « éducation non formelle » qui repose sur la « vie quotidienne », des activités encadrées et des jeux libres ? L'enfant est-il dans un accueil de loisirs à l'abri de la mesure de ses performances ?

Aux origines des accueils de loisirs : patronages, garderies et centres aérés

Comment rendre compte de « l'origine » des accueils de loisirs ? D'une part, la prolongation de la scolarité éloigne les enfants du monde du travail, même s'il s'agit, dans le même temps, de répondre aux exigences d'un marché de l'emploi qui, par ailleurs, tend à enrôler la main-d'œuvre féminine et à distinguer le lieu de travail du foyer familial. D'autre part, au cours des années 1880, lors de l'avènement de l'École publique gratuite, laïque et obligatoire, le jeudi est « libéré » pour laisser aux parents la possibilité de faire donner une instruction religieuse aux enfants. Cette configuration sociale, qui laisse place à des « vacances », rend nécessaire, à côté de l'École, la mise en place de nouvelles formes d'encadrement des enfants³.

■ Du patronage au centre aéré : divertir, instruire, moraliser

Avec des préoccupations liées à l'hygiène et à la surveillance, les patronages et garderies, premières formes d'interventions institutionnelles dans le domaine périscolaire, relèvent de l'initiative privée et visent la protection des « pauvres ». Au début de la III^e République, ils sont marqués par les luttes qui opposent l'Église à l'État laïque dans le domaine de l'enseignement primaire. Si, pour les laïques, « l'instruction c'est la lumière », la religion doit, pour les catholiques,

²/<http://www.jeunesse-vie-associative.gouv.fr/Presentation-des-sejours-de.825.html>. Site consulté en juillet 2010.

³/LEBON F., *Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, Paris, 2005.

passer avant l'instruction : la socialisation des jeunes générations vise ainsi le prolongement de l'œuvre scolaire ou religieuse. Ce type de divisions affecte les associations de jeunesse et d'éducation populaire tant sur le plan national que local. Tout se passe alors comme s'il s'agissait de former des fidèles à Dieu ou à la République.

« Les jeunes ne se livrent jamais totalement que dans les heures de récréation et dans le jeu. Tout le reste du temps, ils sont, plus ou moins, guindés et artificiels », écrit en 1938 Jacques Guérin-Desjardins, éclaireur unioniste, membre du comité consultatif national des colonies de vacances au ministère de la Santé publique et directeur du département social des usines Peugeot⁴. Au cours de l'entre-deux-guerres, le scoutisme et les colonies de vacances, en prônant l'éducation par le jeu, les vertus du « plein air » et les « méthodes actives »⁵, représentent pour les patronages des modèles pédagogiques. Parfois connectés à des organisations nationales (dans la mouvance catholique : Cœurs vaillants et Âmes vaillantes), les patronages se déploient notamment en « banlieue rouge » où ils tentent de rapprocher le monde enfantin du mouvement ouvrier.

L'encadrement de la jeunesse devient une affaire d'État à partir du Front populaire (réglementation et subvention des colonies de vacances, création d'organismes de formation et de coordination) et surtout du régime de Vichy. Après 1945, le secteur s'enrichit de nouvelles associations nationales, dont les Francs et Franches Camarades (Francas) qui, dirigés par des instituteurs imprégnés de scoutisme, souhaitent rénover les patronages laïques. Par ailleurs, l'État, s'appuyant sur les associations, institue alors l'obligation de formation dans les colonies de vacances (diplômes d'État de moniteur et de directeur).

Situés à la périphérie des villes, ignorant les locaux de l'école et de la paroisse, les « centres aérés » se développent à partir des années 1950 et nécessitent le transport des enfants en autocar. Reconnus en 1960, intégrés au processus de planification des équipements, ils reposent, à l'instar des colonies de vacances, sur l'équation nature = bon air = bonne santé. Cependant, de nombreuses communes passeront directement du patronage au « centre de loisirs ». La transformation du patronage en centre de loisirs constitue le trait d'évolution dominant⁶, le centre aéré faisant figure de parenthèse accessoire.

Cette évolution, qui coïncide avec le développement du travail des femmes, s'accompagne d'une psychologisation des pratiques soutenue par de nouvelles classes moyennes scolarisées, alors que jusqu'à présent les milieux populaires urbains étaient le public de référence. La nouvelle appellation unifiante de « centre de loisirs » (pour les « garderies », « patronages », « centres aérés », « plaines de jeux », « maisons de l'enfance », « terrains d'aventure »...) signe l'apparition de nouveaux temps (les mercredis, avant et après la classe) et de nouveaux agents.

Elle aboutit à la conquête d'une autonomie relative par rapport aux forces externes (scolaires et religieuses) à une période où les premiers « animateurs » professionnels émergent⁷ tandis que les patronages paroissiaux déclinent. Il s'agit donc d'une forme de sécularisation d'un espace marqué par la dépolitisation et la déchristianisation. Mais si l'esprit bureaucratique s'est substitué aux croyances et pratiques traditionnelles, si les croyances politico-religieuses ne structurent plus ce champ laïcisé, un humanisme chrétien implicite contribue encore à en définir l'unité (l'épanouissement, le développement de l'enfant comme sujet autonome...).

■ L'avènement des loisirs : favoriser l'épanouissement

L'avènement des animateurs des centres de loisirs se situe entre 1970 et 1988. En effet, d'une part le centre de loisirs sans hébergement (CLSH)

4/ COMITÉ D'ENTENTE NATALITÉ, FAMILLE, ÉDUCATION, *L'Éducation par la récréation, leçons données à la session intensive du Centre de formation des cadres de colonies de vacances et d'œuvres de loisirs éducatifs pour la jeunesse*, Nancy, mai 1938, préface de Jacques Parisot, Berger-Levrault, Paris-Nancy-Strasbourg, 1938, p. 7.

5/ Sur les structures périscolaires comme lieux d'expérimentation de la coopération et de la démocratie, tant du point de vue des animateurs que des enfants et des jeunes, voir VARI J., *Expériences éducatives dans les espaces périscolaires. Contribution à une sociologie de l'Éducation nouvelle*, thèse de sociologie sous la direction de Monique de Saint-Martin, EHESS, Paris, 2008.

6/ Deux indicateurs : les Francas sont aussi appelés, au cours des années 1960, Fédération nationale laïque des centres de loisirs éducatifs pour l'enfance et la jeunesse ; à partir de 1959, la revue de l'Union française des colonies de vacances (UFCV) destinée aux moniteurs s'appelle *Moniteurs. Loisirs éducatifs, centres aérés, colonies de vacances* (n° 1 en avril 1959).

7/ LEBON F., *Les Animateurs socioculturels*, La Découverte, Paris, 2009 ; CAMUS J., *Pratiques juvéniles en entrées dans la vie. Les animateurs de centres de loisirs*, thèse de sociologie sous la direction de Gérard Mauger et Bertrand Geay, EHESS, Paris, 2008.

désigne en 1970 la structure réglementaire instituant le centre de loisirs sous la forme de mécanismes bureaucratiques⁸; 1988 est d'autre part l'année de la convention collective de l'animation socioculturelle. Quelles sont les principales caractéristiques du centre de loisirs ? L'encadrement collectif, continu et régulier des enfants en dehors du temps scolaire; l'absence d'hébergement (les locaux sont situés à proximité du domicile des parents); l'absence d'apprentissage d'une discipline scolaire, sportive ou culturelle.

Si la professionnalisation constitue l'un des processus de la modernisation et renvoie à des critères rationnels de compétences et de spécialisation, celle de l'animation des centres de loisirs semble prendre un tournant au début des années 1970. Elle est sous-tendue par trois phénomènes concomitants : l'accroissement de la spécialisation des prestations sportives et culturelles, qui définit en creux (par la non-spécialisation) l'activité des centres de loisirs; la recherche de statut et la redéfinition du métier d'animateur. La relation avec la formation s'avère alors centrale dans la mesure où les compétences des animateurs se voient certifiées par des instructeurs (issus des associations habilitées) qui les constatent officiellement au cours des stages Bafa (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centres de vacances et de loisirs). À partir de 1973, la réglementation exige que 30 % au moins des animateurs d'un centre de loisirs possèdent ce brevet qui remplace le monitorat des colonies de vacances.

Les années 1980 se caractérisent par le renforcement du pouvoir des communes dans la définition des politiques de jeunesse (décentralisation) et le désengagement des instituteurs de cet univers périscolaire. Le pouvoir communal abandonne progressivement la gestion associative des centres de loisirs (définis comme « entité éducative » dans l'arrêté de 1984) si bien que l'on parle d'une « municipalisation⁹ » de l'animation. Depuis les années 1990, les centres de loisirs se situent entre « projet éducatif », intégration aux politiques sociales des communes et cadre d'intervention étatique susceptible de servir la mise en ordre et en norme des multiples activités déployées durant les temps péri et extrascolaires¹⁰. Ce développement des politiques contractuelles en matière d'éducation (associé aux catégories de « projet » et de « qualité ») sous-tend l'action éducative des centres de loisirs, à moins qu'il ne s'agisse aussi d'une modalité de la pénétration des logiques de marché.

Mais l'accueil de loisirs sans hébergement (ALSH, nouvelle appellation depuis 2006) est dépendant des politiques locales et, de ce fait, ses conditions d'existence sociale sont relativement disparates, si on les examine « par en bas ». Dans le champ de l'animation des centres de loisirs, certains exercent leur activité principale (les « permanents ») tandis que d'autres ne sont là que pour un temps limité (les « volontaires », les travailleurs sociaux et enseignants en devenir). Cet espace de l'animation est donc extrêmement dispersé, entre un niveau central (État, associations nationales et départementales de jeunesse et d'éducation populaire) et un niveau local (communes, associations) lui-même très diversifié. Mais quels sont les enjeux de cette offre de loisirs ?

Les enjeux d'une socialisation par les loisirs

Malgré la généralisation du mode de reproduction à composante scolaire, l'animation propose un refuge permettant d'échapper de façon temporaire aux verdicts scolaires, sportifs et culturels. Si l'enfant est porteur du capital scolaire, la norme de l'éducation en accueil de loisirs est « l'épanouissement personnel ». Si l'école inculque et classe, il s'agirait, en accueil de loisirs, d'une inculcation sans classement¹¹.

■ La fréquentation des accueils

Une enquête du Crédoc établit que 20 % des enfants fréquentent les accueils « de façon régulière ». À l'échelle d'une année scolaire, leur fréquentation

8/Habilitation Jeunesse et Sports puis soutien financier des caisses d'allocations familiales (CAF): « prestation de service »...

9/Parfois amorcée dès les années 1920 via des procédures d'agrément des patronages. DESSERTINE D., MARADAN B., *L'âge d'or des patronages (1919-1939). La socialisation de l'enfance par les loisirs*, ministère de la Justice CNFE-PJJ, Vauresson, mai 2001.

10/VOLÉRY I., « Sociogénèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un Contrat éducatif local », *Revue française de science politique*, 2008/5, volume 58.

11/À l'intersection de l'école et des loisirs, les dispositifs d'accompagnement scolaire qui émergent dans les années 1980 visent généralement l'aide dans la réalisation des devoirs mais aussi une « ouverture culturelle » via des ateliers d'expression, des visites... (voir GLASMAN D., *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Presses universitaires de France, Paris, 2001).

semble cependant très irrégulière¹²... Beaucoup d'enfants le mercredi et au mois de juillet ; relativement peu en août et pendant les vacances de Noël : il y a globalement corrélation entre la fréquentation des accueils de loisirs et les rythmes de travail et de vacances des familles.

L'activité professionnelle des femmes détermine positivement l'effectif des accueils de loisirs mais, dans le même temps, les mères et les grand-mères restent leurs principales concurrentes ! En effet, d'une part les femmes inactives ou disponibles gardent généralement leurs enfants, d'autre part la moitié des mères actives font appel aux grand-mères pour les garder pendant les vacances. Et lorsque les parents travaillent le mercredi, 28 % sont gardés par leurs

grands-parents, 21 % par les centres de loisirs (contre 3 % pour chacun de ces modes de garde lorsqu'un parent est inactif)¹³. Enfin, plus de la moitié des enfants scolarisés en primaire prennent leur déjeuner à l'école, mais seuls 2 % d'entre eux fréquentent un accueil le matin (13 % après la fin de l'école), un recours aux dispositifs périscolaires déterminés par l'emploi du temps de la mère (notamment ses horaires de fin de journée) et la durée de son trajet entre le domicile et le travail¹⁴.

Mais les choses sont plus complexes : le nombre d'enfants des familles et leur âge entrent aussi en ligne de compte. En effet, le recours aux centres de loisirs est davantage marqué chez les femmes actives, cadres et employées de la région parisienne dont l'aîné est en âge d'être à l'école maternelle ou primaire. Cependant, en fonction de l'âge de l'aîné, la mère estimera ensuite ses enfants « raisonnables » pour rester seuls pendant la journée : une mère sur dix quand l'aîné a 8 ans, une sur trois lorsqu'il est âgé de 10 ans¹⁵. Enfin, de nombreuses institutions viennent concurrencer les accueils de loisirs lorsque l'enfant atteint 8 ans et acquiert une certaine autonomie : école de musique, associations culturelles, école municipale des sports, clubs sportifs¹⁶...

Les enfants des familles favorisées adoptent ces loisirs de plus en plus sélectifs à mesure qu'ils avancent en âge. Le niveau de réussite scolaire, en particulier celui des garçons, est d'ailleurs lié de façon positive à la pratique de loisirs encadrés (sports en club) et peu conciliable avec une grande diversité d'activités « libres¹⁷ ». On peut donc faire l'hypothèse d'une certaine mixité sociale des accueils de loisirs maternels et primaires, alors que les accueils jeunesse s'adresseraient à un public restreint et populaire¹⁸.

En résumé, on peut dire que la fréquentation des centres de loisirs la plus élevée dans les fractions inférieures des classes moyennes baisse à mesure que s'élèvent l'âge des enfants et les origines sociales de leurs parents. Cette fréquentation est cependant relativement « populaire » comparée à celle des activités culturelles et sportives : 10 % des « enfants pauvres » fréquentent les centres de loisirs (21 % des enfants dont les parents travaillent le mercredi et 12 % des enfants dont les parents occupent un emploi) et 4 % les centres d'activités culturelles et sportives (11 % des enfants dont les parents travaillent le mercredi et 15 % des enfants dont les parents occupent un emploi)¹⁹.

Cette inégale distribution des pratiques de loisirs et de vacances (des accueils de loisirs relativement « mixtes », des organisations sportives et culturelles qui le sont moins) pourrait être une préoccupation des différents acteurs éducatifs, qu'ils relèvent du monde scolaire, sportif, culturel ou de l'éducation populaire : politique tarifaire, campagnes d'information, mobilisations des professionnels et des militants...

12/ D'après nos calculs effectués à partir des registres de présence d'une commune, s'ils le fréquentent en moyenne un peu plus d'un tiers du temps possible (les mercredis), près des trois quarts des enfants le fréquentent moins de la moitié des journées d'ouverture et seuls 10 % environ des enfants le fréquentent au moins les trois quarts du temps.

13/ DANIEL A., « Les modes d'accueil et de garde des jeunes enfants pauvres », colloque « Les enfants pauvres en France », Drees, ministère des Affaires sociales, Paris, 21 mars 2003.

14/ ANANIAN S., BAUER D., « Le temps périscolaire », *Études et résultats*, n° 611, novembre 2007.

15/ TOULEMON L., VILLENEUVE-GOKALP C., « Les vacances des enfants », *Population*, n° 6, novembre-décembre 1988, pp. 1065-1088. On trouve les mêmes constats dans : HATCHUEL G., KOWALSKI A.-D., *Opinions sur les caisses d'allocations familiales et sur l'organisation du temps libre des enfants de 6 à 12 ans*, rapport du Crédoc n° 199, Paris, avril 1999, pp. 162-165. GENÉLOT S., « Les pratiques familiales en matière de vacances et de loisirs estivaux des enfants : déterminants sociologiques et économiques », *Les Notes de l'Ifredu* (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation), CNRS/université de Bourgogne, juillet 2000.

16/ Sur les loisirs culturels des 6-14 ans, voir : <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/dc144.pdf>

17/ MARTIN O., PARLEBAS P., « Sport, loisir et réussite scolaire », in LANGOUËT G. (dir), *Les jeunes et leurs loisirs. L'état de l'enfance en France*, Hachette, Paris, 2004, pp. 145-163. Pourtant, les enfants et les adolescents aiment pratiquer des jeux et des activités physiques et sportives en dehors de l'école et des clubs, ils aiment aussi se retrouver entre copains pour discuter ensemble. Mais la pression des parents et des institutions est plus forte.

18/ Par exemple, le Contrat enfance et jeunesse des CAF (contrat d'objectifs et de cofinancement) répond très imparfaitement aux besoins des jeunes de 13 à 18 ans alors que les accueils de loisirs sont appréciés des familles et des élus locaux. CNAF, *L'essentiel*, n° 81, janvier 2009.

19/ DANIEL A., *op. cit.* Les enfants de moins de 7 ans vivant en 2002 dans des familles en situation de pauvreté (bénéficiaires d'un minimum social), fréquemment dans une famille monoparentale (56 %) et sans emploi (89 %), représentent 10 % de la tranche d'âge.

■ Quels effets sur les enfants ?

Évoquer la socialisation des enfants par les loisirs peut sembler paradoxal tant la socialisation primaire paraît d'abord relever de la famille et de l'École. Bien que l'enfance soit peu étudiée en dehors de ces institutions centrales, d'autres agents de socialisation interviennent dans le processus d'intégration des enfants au monde social. Les agents investis dans le champ de l'encadrement périscolaire revendiquent d'ailleurs un effet socialisateur propre. Mais qu'en est-il en réalité ? Nous ne le savons pas vraiment ! En s'appuyant sur *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron²⁰, Muriel Darmon interroge les effets de la socialisation qu'elle situe entre les deux pôles du « renforcement » et de la « conversion ». Nous suggérons ici quelques pistes de réflexion empruntées à cette grille de lecture.

La socialisation de genre fournit bien des exemples de socialisation de renforcement. Les cas de socialisation de genre qui ne soient pas de renforcement sont d'ailleurs sans doute peu nombreux. L'enquête de l'Insee sur les loisirs relève que les activités d'intérieur, exercées dans l'intimité du domicile, sont particulièrement féminines tandis que les activités physiques et d'extérieur, comme le football, relèvent du genre masculin²¹. Aux garçons les jeux de combat et les sports de compétition. Aux filles la danse, la lecture et les activités relationnelles (« sortir », « faire du shopping »)²². Le métier d'animateur comprend une visée éducative portée par des agents se définissant par leur distance à l'École. Pourtant, lors des « activités », le travail d'animation consiste à expliciter la méthode, à calmer les enfants, à les aider à fixer leur attention et à les amener au succès de l'entreprise : un rapport à la tâche qui est aussi requis par certains exercices scolaires.

À l'autre extrême de ces socialisations de renforcement se situent les processus dits de « conversion », c'est-à-dire de transformation radicale et totale, sur le modèle de la conversion religieuse (psychothérapie, endoctrinement politique...). Historiquement, certaines colonies de vacances se sont présentées comme une « institution totale » de masse telle que l'entend Erving Goffman, c'est-à-dire « un lieu de résidence et de travail [de jeu] où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur [de la ville, des parents] pour une période relativement longue [deux mois], mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées²³ » dans le but de « la réalisation d'une tâche donnée²⁴ ». Si les colonies de vacances n'ont sans doute jamais été réellement ce type d'institution, elles le sont d'autant moins aujourd'hui que les vacances avec les parents ou la famille sont prépondérantes et que les centres de vacances proposent de courts séjours à thème et à la carte (plus d'un million de mineurs accueillis chaque année).

Un certain nombre d'indices invitent les animateurs à présumer des effets de leur travail, en particulier du fait de la participation et de la progression du public : un usager devient bénévole ou passe le Bafa, un autre trouve du travail, des enfants n'ont plus de problèmes de scolarité ou de comportement, un ancien usager revient dire bonjour... Darmon qualifie de « socialisations de transformation » un axe d'analyse intermédiaire entre ces deux situations extrêmes du « renforcement » et de la « conversion ». Ce sont « les processus qui impliquent, à un degré ou à un autre, une transformation de l'individu, sur un plan ou sur un autre, cette dernière étant par définition limitée au regard de ce qu'impliquerait un processus de conversion²⁵ ». L'effet des socialisations de transformation peut tout d'abord être limité dans le temps. Et en effet, ils paraissent souvent incertains aux animateurs, du fait notamment de la juxtaposition de différentes instances de socialisation : « Vous faites un pas en avant, vous en faites trois de recul dans les vingt minutes qui suivent. » La limitation des effets des socialisations de transformation peut également être relative aux domaines sur lesquels elles s'exercent. Les animateurs évoquent souvent à

20/ BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970, pp. 59-60.

21/ BOZON M., « Les loisirs forment la jeunesse », *Données sociales 1990*, Insee, Paris, 1990, pp. 217-223.

22/ Sur la division sociale des rôles masculin et féminin dans l'animation, voir notamment les travaux de Magali Bacou, Éric Gallibour, Jean-Claude Gillet, Éliane Herman, Édith Maruéjols, Yves Raibaud, Judit Vari...

23/ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968, p. 41.

24/ *Ibid.*, p. 46.

25/ DARMON M., *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2006, p. 118.

ce propos leur travail d'éducation morale qui « apprend des trucs comme la politesse, l'autonomie, le respect ». Enfin, selon Darmon, les socialisations de transformation peuvent avoir une action essentiellement destructrice.

Mais répondre aux problèmes soulevés ici nécessiterait d'envisager la socialisation du point de vue des enfants dans différentes sphères (scolaire, culturelle, familiale, professionnelle, avec le groupe de pairs²⁶), en fonction des catégories de publics (populaires ou bourgeois, réguliers ou occasionnels...) et des types de loisirs proposés. Vaste programme !

26/ KINDELBERGER C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs*. II. *Les centres de loisirs*, JPA, décembre 2004.

L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives ?

*Maela Paul,
docteur en sciences de l'éducation²⁷*

Cette réflexion se veut avant tout questionnement et partage. Questionnement : car la propagation de l'accompagnement comme « mesure » n'est pas sans interroger et suppose d'être vigilant à ce qu'on dit faire en son nom. Partage : car, une fois les risques identifiés, il s'agit de percevoir les véritables enjeux qu'il véhicule, enjeux sociopolitiques qu'un mouvement comme celui de l'éducation populaire ne peut pas ne pas reconnaître. Ceci étant posé, on se propose ici de repérer quelques principes au fondement de l'accompagnement.

Voici venu le temps de l'accompagnement...

Tous les secteurs sont concernés et le mot accompagnement est passé insensiblement du vocabulaire familier au vocabulaire professionnel pour désigner une forme de relation avec un autre, acteur d'un projet. À ce titre, on ne s'étonnera pas de l'ampleur du phénomène en une vingtaine d'années. Comme l'a bien remarqué Isabelle Astier (2007), la nouvelle action sociale relève de la pédagogie (d'où le consensus sur le terme accompagnement) et cette nouvelle pédagogie active vise un individu acteur, exerçant son pouvoir d'agir dans un environnement donné.

Ce n'est donc plus la personne-isolat que l'on accompagne mais la personne en relation, appréhendée comme une unité, « tissée avec » un environnement (familial, social, professionnel, culturel). Car le sujet actif ne se construit qu'en lien avec le territoire. Les besoins des personnes ne se comprennent donc que dans des environnements, dans des territoires de vie qui disposent (ou pas) de ressources en matière de services, d'emplois, de logements, de vie sociale et qui peuvent être facilitateurs ou obstacles à la réalisation des objectifs d'un projet de vie ou d'un projet personnalisé. Mais c'est parce que le pouvoir d'agir d'une personne ne peut se penser sans l'articulation des ressources de la personne et des ressources de son environnement que la solution ne pèse jamais entièrement sur ses seules épaules. L'accompagnement se trouve donc en tension entre individualisation et territorialisation.

L'accompagnement se révèle ainsi comme un mode opératoire de la question sociale contemporaine : l'autonomisation, non plus comme fruit de

^{27/} Auteure de *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris, 2004. Chercheure associée au laboratoire du Cren, université de Nantes (Pays de Loire), cadre de formation et de recherche, La Classerie, Ponant-Ariffs, Rezé (Pays de Loire), formatrice-consultante auprès des professionnels de l'accompagnement. maela.paul@orange.fr

la maturation mais comme nouvelle norme sociale, voire comme injonction, dans un contexte de responsabilisation généralisée. Le projet est l'outil de cette autonomisation.

Ce changement de perspective de l'action sociale interroge les structures quant à leur place comme ressource parmi d'autres sur le territoire, questionne leurs modes d'analyse des situations et d'élaboration des projets personnalisés des personnes qu'elles accueillent, et jusqu'à l'efficacité des pratiques et les compétences des professionnels.

Il faut donc s'interroger sur ce que ce phénomène signifie. Peut-on, sans perdre son âme, accorder le statut d'accompagnement à tous ces dispositifs qui fleurissent un peu partout ? Quelle est la réalité des pratiques que le mot désigne ?

Il suffit de s'attarder quelques instants devant son écran de télévision pour constater que les conflits qui se soldent par la délocalisation, le déclassement, le licenciement sont minimisés dès lors qu'on leur oppose comme solution l'accompagnement sous une forme ou sous une autre. L'idée d'accompagnement sert à promouvoir une image positive d'un acte connoté négativement dans les représentations sociales, renvoyant à des idées d'assistanat et de prise en charge.

L'accompagnement pourrait n'être qu'un épisode de *Plus belle la vie*. À force d'être diffusé à une heure de grande écoute, il s'introduit dans tous les foyers comme un slogan que l'on finira bien par croire. On licencie ici par centaines, le chiffre du chômage ne cesse de grimper... Mais « vous serez accompagné » : elle est pas belle la vie ? L'accompagnement participerait d'une embellie, d'une sorte de réminiscence ou dernier sursaut de l'État providence montrant sa générosité à créer des dispositifs, afin de nourrir l'espoir qu'on parviendra à un maintien du lien social, que l'humain a des ressources – et que le relationnel permet en la matière de gagner du temps. L'accompagnement distrait ainsi des questions fondamentales (les salaires, la non-reconnaissance, la disqualification, le déni de la valeur du salarié au travail, le déni de la parole singulière, la précarité et les incertitudes, l'absence d'emplois et la dévitalisation des territoires...). Le risque est donc grand de perdre tout esprit critique et de se laisser emporter par l'engouement pour l'accompagnement. Car à tout instant ces pratiques peuvent se constituer en dispositif pour vaincre les tendances naturelles au refus du changement chez un individu, à sa résistance à obtempérer, en procédant à une intériorisation de la norme sociale. Si l'idée d'accompagnement se répand aussi vite que se créent les dispositifs en son nom, c'est sans doute pour répondre à un besoin de la société actuelle. Mais ce besoin traduit l'incapacité des institutions à enrayer la propagation des inégalités sociales, la disqualification des uns par les autres. La machine s'est emballée. Les systèmes (comme le Golem des Écritures) ne régulent plus les effets pervers qu'ils engendrent. L'idée est partout. Le mot est partout. Mais les principes de l'accompagnement sont trop souvent absents des réalités relationnelles que le mot désigne.

C'est le joyeux pays des monstres gentils !

On qualifie d'accompagnement des rapports qui n'ont rien d'accompagnement. Le sens s'est dilué dans la prolifération des dispositifs et l'usage inconsidéré du mot. Des professionnels se sont vus, sur la base de toute autre compétence (formateur, consultant, conseiller, médecin, professeur ou enseignant, infirmier) attribuer une fonction d'accompagnement sans qu'il y ait un lieu pour réfléchir ce qu'elle engage et comment elle engage avec un autre. Martin Heidegger disait que deux pierres qui se trouvent, à la faveur d'un éboulis, l'une à côté de l'autre, ne peuvent être dites l'une avec l'autre : seul l'homme peut être avec l'homme. Qu'en est-il réellement des binômes relationnels affublés à la hâte de « relation d'accompagnement » ? De quelles instances sont-ils dotés, ces professionnels, pour réfléchir ensemble au sens de leurs actions ? Force est de constater que la majorité des formes dites d'accompagnement

n'ont au mieux bénéficié que d'un simple changement d'étiquetage, quand elles n'ont pas participé d'une aggravation de la situation en s'engouffrant sans discernement dans ce phénomène de responsabilisation qui tend à isoler davantage chacun face à ses actes et renforcer le repli sur soi.

L'idée d'accompagnement, avec son arrière-monde de valeurs traditionnelles, opère une transfiguration de l'individu anonyme, pièce d'un dossier toujours égaré, objet sur lequel on fait peser les diagnostics et autres formes de décisions, réduit à une étiquette peu glorieuse (un chômeur, un handicapé, un étranger) à une soi-disant posture active (demandeur d'emploi ou d'asile) ou celle d'acteur (porteur de projet). La relation par laquelle l'opération a lieu se réfère aux idées d'autonomisation et de coopération, *via* un détournement conséquent de l'idée d'autonomie mais avec une réelle implication réciproque des acteurs en présence, implication qui les responsabilise pareillement.

C'est d'ailleurs peut-être là qu'ils se rejoignent : l'un et l'autre, l'un comme l'autre, professionnel ou bénéficiaire d'un accompagnement, s'en trouvent responsabilisés vis-à-vis des résultats qu'on leur demande de produire. Car l'un et l'autre sont pris dans un même phénomène de responsabilisation, caractéristique de la société à laquelle ils appartiennent. Il en résulte le plus souvent une double fragilisation et le partage d'une souffrance liée à l'impuissance et à la précarisation. Ici ou là, une vague d'incompréhension semble creuser toujours un peu plus le fossé entre les acteurs du terrain et les commanditaires des actions. Le dispositif est bien décliné en fonction d'accompagnement suggérant un travail « sur mesure » mais en ciblant des résultats normés qui sèment le trouble sur la place et le rôle de celui qui accompagne : Qui est-il ? Quel rôle a-t-il à jouer ? La tentation d'intervenir est grande quand pèse l'attente de résultats qui menacent son propre statut. Peut-il se contenter d'être un évaluateur de la démarche au regard des attendus ? Comment pourrait-il se dire qu'il accompagne s'il ne s'implique pas de quelque manière dans la relation ?

Ce détournement partout observable résulte d'un phénomène de société qui tend à faire croire à la transfiguration des « individus-objets » en « acteurs-sujets » en opérant un seul changement de discours (autrement dit d'étiquetage) et par une « mise en spectacle » de ce qu'il veut donner à voir²⁸. Dès lors qu'on tend à faire jouer au professionnel une fonction d'accompagnant ou de compagnon, on tend ainsi à faire croire à l'égalité des places, là, dans un monde où les inégalités ne cessent de se creuser. On omet l'essentiel apprentissage engagé au travers de la mise en projet (d'où l'usage du mot accompagnement dont la dimension première est pédagogique). Finalement, on tend davantage à effacer le rôle potentiellement actif de tous ces porteurs de projets, susceptibles d'animer un territoire, en ne voulant « voir qu'une tête », celle des professionnels accompagnant. Sur le terrain, le risque est alors grand, pour les personnes accompagnées, d'être davantage fragilisées. Car ne subsiste que la mise en abyme des angoissantes questions de l'identité : Qui suis-je ? Qui suis-je pour les autres ? Qu'est-ce que je vaudrais ? En quoi suis-je utile ? C'est là le second point caractéristique de notre époque, après celui de la territorialisation : la thématique de l'identité semble prendre le pas sur celle de l'égalité. Il en résulte que le vivre ensemble peut se limiter aujourd'hui à préserver son identité et protéger son autonomie, en lieu et place du développement des liens et de l'altérité.

Pour autant, doit-on suspecter toute démarche d'accompagnement ? Est-il impensable de concevoir dans le monde professionnel la possibilité de soutenir des échanges et d'instaurer des dialogues de personne à personne, d'adulte à adulte ? Car c'est bien ce qui est en jeu avec l'accompagnement.

28/ DEBORD G., *La Société du spectacle*, Éditions Champ libre, Paris, 1971.

Le sens de l'accompagnement

S'il est une constance dans l'usage du terme, c'est celui de posture et de relation. En effet, bien avant d'être une démarche, l'accompagnement se révèle être davantage une incitation à réviser nos manières d'être en situation professionnelle et en lien avec l'autre. Si on n'y prend pas soin, on risque de réduire l'accompagnement aux dispositifs qui en organisent les actions. Or ces dispositifs, pour autant qu'ils soient définis et attachés à des objectifs de résultats, ne disent rien de la manière dont il convient de les faire vivre. Réfléchir sa posture en la déduisant des contraintes inscrites dans le dispositif est à coup sûr perdre le sens de ce qu'accompagner veut dire. Il s'agit donc d'inverser la logique : partir de la posture et de la relation pour concevoir la manière d'habiter ou de faire vivre au mieux les dispositifs. Mais qu'est-ce qu'accompagner veut dire ?

L'accompagnement ne désigne pas n'importe quel type de relation. Tout binôme ne met pas nécessairement en scène une relation d'accompagnement. Il est d'abord soumis à la tentation ou bien de la plus grande extériorité (un simple rapport, sans lien) ou bien d'un lieu d'influences (telles que dominant/dominé). Or si l'accompagnement a traversé les temps, c'est qu'il désigne une posture anthropologique. Sans doute y a-t-il eu accompagnement dès lors qu'un être humain a été en capacité de se tenir dans la proximité d'un autre, qu'il s'est rendu capable de moins de méfiance et, baissant la garde, qu'il a pu fonctionner sur un autre registre que celui de la survie « manger ou être mangé ». La dimension pédagogique de tout accompagnement commence ainsi avec la mise en œuvre des conditions pour que les accompagnés perçoivent dans quel cadre ils sont invités à collaborer, à quel type de relation ils sont incités, et qu'ils pressentent que c'est au sein même de cette relation, ici et maintenant, qu'ils ont à faire l'expérience d'une pensée autonome, capable de choix et de décision.

Par ailleurs, si la réflexion prend pour appui le binôme, l'accompagnement ne se limite nullement à l'individuel. On ne conçoit plus aujourd'hui d'animer collectivement sans accompagner individuellement. Mais cette « individualité » peut être une personne ou une équipe ou une entreprise.

1. Tel est le premier objet de travail d'un accompagnement : déconstruire la conception qu'on en a, de part et d'autre (accompagnant et accompagné). Apprendre l'un de l'autre, l'un avec l'autre, ce qu'accompagner veut dire. L'enjeu est déplacé. Pour « faire de l'accompagnement », il s'agit de déconstruire et co-construire ses propres manières de faire et d'être en relation avec les autres. Il appelle la refonte des postures professionnelles. Or, s'il s'agit véritablement de réviser les manières d'être, on doit savoir que l'inflation du mot ne fait pas miracle et que changer ses habitudes, déconstruire ses représentations, revoir ses modes de relation est toujours confrontant. Ceci suppose de savoir instaurer et maintenir une structure relationnelle conjuguant disparité (fonctionnelle, instituée) et parité (relationnelle, instituante).

2. Il s'agit ensuite de cesser de raisonner en termes de résultats à produire au sein d'un module relationnel et résonner en termes de « structure d'action ». L'accompagnement apparaît alors comme un type relationnel, une sorte d'idéal-type qui exacerbe les points de vigilance constitutifs d'une relation visant à rassembler les conditions d'échanges et de changement. C'est ainsi que l'on pourrait définir la relation d'accompagnement comme une structure d'action coopérative, basée sur un engagement consenti et contractuel d'acteurs différents mais à égalité dans le dialogue, réunis dans la perspective d'un changement par la médiation d'un projet qui, par sa complexité, transcende le cadre d'action de chacun et suppose qu'ils élaborent ensemble à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble.

Par ailleurs, il est prudent de ne pas penser projet sans lien avec le territoire. Car le projet laisse entendre que tout acteur peut s'intégrer dans le monde par sa médiation et ainsi contribuer à son évolution. Le projet doit donc toujours conjuguer une dimension existentielle (le sens qu'il représente pour le porteur) et une dimension sociétale (la pertinence et l'adaptation de ce projet à un environnement donné). C'est donc moins le résultat qui compte que l'attitude qu'elle instaure et le processus qu'elle engage.

3. Ce travailler ensemble, malgré les inégalités de puissance, n'est jouable qu'au sein d'un espace dialogique. Mais le dialogue ne sera véritablement efficient que si l'on cesse d'attribuer les places du type actif/passif entre accompagnant/accompagné(s). Quand la situation se réduit à émetteur/récepteur, les éléments sont réunis pour une relation de pouvoir. Pour inverser cette tendance, il convient que chaque individu en présence soit perçu dans sa bipolarité : chacun est ainsi compris comme recelant, en lui-même, une coexistence dynamique de polarités opposées, coprésentes et coactives. Il convient alors de concevoir qu'elles possèdent l'une et l'autre ces deux caractéristiques à la fois, que l'une et l'autre sont capables (quand elles en acceptent le vécu) d'unir en elles-mêmes des contraires. Seul ce dédoublement de soi en tant que sujet et objet soutient le développement d'une posture réflexive.

Le dialogue ne se limite nullement à deux personnes, ni à celles qui sont en présence physique. On gagne à concevoir le dialogue comme un mode heuristique sollicitant la créativité. La coopération et la co-construction sont les conditions d'une démarche non plus réduite à ses aspects normatifs mais sollicitant la participation de tous les acteurs pertinents au regard du projet.

4. Cette conception est susceptible d'opérer un renversement conséquent. Dès lors qu'un sujet n'est plus l'objet passif d'une prise en charge mais le sujet actif de son parcours, il n'est plus défini par ses carences mais ses potentialités. Il n'est pas réduit au problème qui l'amène mais considéré dans ses ressources et ses possibilités. Il n'est plus considéré comme entité close mais inscrit dans un contexte avec lequel il interagit. Accompagner ne consiste donc plus à suppléer à d'éventuelles carences, à concevoir des projets réparateurs ou des programmes ayant pour objet de combler des lacunes mais à savoir créer les conditions d'accès à ses ressources. La valorisation de leur capacité d'action collective les rend doublement acteurs en produisant de l'expertise et de l'intelligence collective.

5. Une démarche d'accompagnement peut être définie comme une relation basée sur un projet dont les objectifs et les modalités opératoires sont partagés, autrement dit résultent d'un dialogue ou de propositions débattues ensemble et négociées. Contrairement à ce qu'on entend ici ou là, le fait de doter l'accompagnement d'objectifs n'est pas contradictoire avec sa dimension relationnelle : elle en est même la condition. Car la relation, dans un cadre professionnel, n'est pas vécue pour elle-même. La priver d'objectif est lui ôter ce caractère provisoire, transitionnel, qui la caractérise : accompagner, c'est cheminer avec une personne, temporairement, occasionnellement. Par ailleurs, comme l'accompagnement est conçu en dispositifs dont les visées sont définies, cela suppose pour l'accompagnant de savoir formuler, avec l'intéressé, les objectifs personnalisés qui, d'une part, placent son projet au regard des attendus et, de l'autre, créent les conditions d'une auto et coévaluation tout au long de la démarche. C'est aussi la condition pour que tout territoire où s'incarne un projet soitensemencé de cette créativité singulière.

6. Enfin, pour que la rencontre se construise et qu'elle opère le passage du simple rapport, choisi ou obligé par les circonstances, en co-construction du lien, cela suppose de prendre en compte la question du temps. Savoir inscrire le processus dans la durée en l'adaptant à trois

dimensions temporelles : celle des contraintes de chacun, celle du temps nécessaire à construire un dispositif complexe, celle nécessaire au changement et au repositionnement comme acteurs des uns et des autres. Pour accompagner, il faut inverser la logique : rompre avec les contraintes (sans rompre avec le cadre), faire évoluer sa propre situation de travail en faisant primer les valeurs sur les contraintes. Cette affirmation d'une existence axiologique (qui donne la priorité aux valeurs) est ce qui peut fonder une nouvelle posture de professionnalité. Dès qu'on prend le temps, on s'aperçoit que les contraintes sont plus relatives qu'elles ne paraissent, que l'organisation offre des souplesses et des marges de manœuvre non encore exploitées, que l'urgence est une construction qui est en elle-même destructrice du temps et que la créativité naît le plus souvent de contraintes assumées. L'accompagnement s'inscrivant dans le temps, ses objectifs évoluent eux aussi en fonction de l'avancée : ils nécessitent donc une évaluation continue (et non pas seulement sommative).

7. Il en résulte un certain nombre de caractéristiques : la démarche est donc celle d'un projet finalisé, inscrit dans le temps, avec un début et une fin anticipée. C'est la fin qui commande le processus. Ce projet doit être l'objet incessant de clarification et d'explicitation. La mise au travail des représentations est le soubassement de cette démarche : c'est elle qui enclenche la mise en chemin. L'autonomisation dont il est question ne peut se jouer qu'au sein de cet espace relationnel qui est celui d'une intégration culturelle et sociale. Les enjeux de l'accompagnement (la plus-value) doivent pouvoir alors être reconnus et activés comme tels par ses acteurs.

Caractéristiques de la démarche d'accompagnement

1. La globalité : en réaction à une démarche privilégiant exclusivement soit la dimension déficiente de l'individu soit sa dimension économique (cas de la personne réduite à son employabilité, par exemple), l'accompagnement prend en compte la personne dans sa globalité. Elle y est considérée dans toutes ses dimensions : dimension somatique (le corps), dimension affective (les émotions), dimension rationnelle (la tête : la raison), dimension sociale (les autres, la culture, la société), dimension spirituelle (ses croyances, sa conception de l'humain, le sens attribué à l'existence). Sélectionner un seul aspect est tout simplement perdre toute chance d'avoir avec soi une personne susceptible de trouver du sens à ce qu'elle engage.

2. La relation : le professionnel est un accompagnant qui partage l'aventure relationnelle. Il n'est pas dans la neutralité bienveillante analytique ni dans l'acceptation inconditionnelle rogérianne²⁹. Il partage et confronte si besoin ses points de vue, ses impressions, ses surprises, ses impatiences avec l'autre, et reste attentif à l'effet produit autant qu'à son ressenti personnel dans la relation. On n'a rien changé lorsqu'on attend tout de l'autre. Le pouvoir ne vaut que partagé. Se garder d'implication sous prétexte de ne pas intervenir est à coup sûr maintenir les jeux de domination. Certes, la posture n'est pas celle de l'expert « supposé savoir » mais, pour qu'elle devienne une cocréation, une composition, une avancée concertée et concertante, il faut bien que les deux soient acteurs dans l'interaction.

3. L'expérimentation : là où certains travaillent sur le passé ou recherchent des solutions, la démarche d'accompagnement, comme on l'a vu, propose l'expérimentation comme source du changement dans l'« ici et maintenant » de la relation. Cette expérimentation doit ménager le

droit à l'erreur, le droit au tâtonnement, le droit de changer d'avis, de se contredire, de créer sa propre approche.

4. Le processus : les personnes en relation sont attentives l'une et l'autre, concentrées sur les aléas de la relation. Ce qui amène l'accompagnant à

29/ Référence à Carl Rogers (1902-1987), psychothérapeute dont le nom est communément associé à la non-directivité et à l'approche empathique du sujet capable de trouver en lui les ressources de son développement, voire de sa guérison (Ndlr).

poser des questions centrées sur le processus associant la ou les personne(s), comme : Que ressentez-vous en ce moment ? Quand je vous ai dit... , vous avez réagi, vous pourriez me dire ce qui se passe pour vous ?

5. L'attention et l'intention : c'est une posture impliquant à la fois focalisation, concentration, vigilance, conscience immédiate de ce qui se joue dans le présent – et ouverture, veille ou attention flottante. La finalité de cette attitude attentive est d'être en prise directe sur la réalité du moment, d'observer ses propres perceptions, sensations, sentiments, affects, mais la mise en œuvre (ici et maintenant) suppose une intentionnalité (quelque chose à faire advenir) : Quel est le but ? Qu'est-ce qui doit être pris en compte et qui fait office de régulateur de l'acte ? L'intention résulte des processus psychologiques par lesquels on se prépare à l'action : elle concerne, incluant les projets, motivations rationnelles (motifs, résolutions, planifications...) et motivations de type affectif (désirs, appétits, besoins, goûts, envies...). Définir une intention est une manière de s'orienter dans une direction, vers un but, une valeur importante, et d'agir sans réserve. C'est d'abord par la force d'un imaginaire que l'idée d'accompagnement et de changement est conductrice.

6. La prise en compte du temps : l'accompagnement est un processus d'évolution, un mouvement, un cheminement, et non un acte à poser. Cette nouvelle approche suppose donc des savoirs complexes toujours à réinventer en fonction de chaque personne et de savoir combiner des finalités énoncées *a priori* des dispositifs avec des objectifs personnalisés qui jouent, composent avec les écarts sans les réduire ni les imposer en force.

7. La dimension humaniste : oui, mais c'est davantage au niveau des mentalités qu'il faut attendre et rechercher un possible changement que par la conviction non vérifiée que l'empathie est à la base de l'écoute de l'autre ! En d'autres termes, il n'y a dimension humaniste que lorsqu'il y a une attention profonde à l'évolution des attitudes et des motivations – et non parce qu'on appliquerait des principes roguériens !

8. La culture : l'humain est la ressource du tissu économique, social et culturel. Mettre chaque personne en relation avec ses valeurs et sa culture est la condition de l'autonomie (si l'autonomie n'est pas réduite à sa fonctionnalité mais désigne la capacité à s'émanciper des modèles d'emprunt).

De ce point de vue, l'élément culturel apparaît au cœur du changement. L'accompagnement participe ainsi à une lame de fond du tissu social, porté par des hommes mobilisés autour de projets communs comme opportunité de renouvellement des attitudes relationnelles.

Conclusion

L'accompagnement concourt ainsi à souligner le besoin et la vitalité de l'idée d'accompagnement pour un devenir humain. Il rappelle que toute relation peut être l'occasion de côtoyer l'Autre. Bien que sa plus-value n'ait pas encore été clairement montrée (c'est là le chantier à ouvrir), il participe des moyens dont une société se dote auprès des porteurs de projets pour qu'ils participent des changements dont elle a besoin. Il incite à un continuel dépassement des contraintes immédiates, à multiplier les paris de faisabilité et de changement contre l'inertie et la démobilitation, et à ne concevoir le pouvoir que partagé.

On peut donc se risquer à poser l'idée d'accompagnement au rang des utopies, utopies conductrices qui ont le mérite de créer des visées, de nourrir des visions, de rappeler régulièrement les hommes à imaginer entre eux la possibilité de jeux relationnels autres. Paradoxe s'il en est, il véhicule avec lui des valeurs d'un passé dépassé comme gageure d'une manière de

faire autrement, d'être autrement. Cet enjeu est porté par une dimension relationnelle forte qui permet d'avancer ensemble vers cet inconnu et un processus créatif qui soutient l'idée de découvrir et d'oser de nouvelles options, de poser des alternatives comme autant de trames possibles composant la complexité d'un réel : celui-ci ne devient menaçant que réduit à une seule et même lecture.

Ces dispositifs d'accompagnement constitueraient alors ce que Judith Butler nomme « des pratiques habilitantes », c'est-à-dire des pratiques émancipatoires qui augmentent notre pouvoir d'agir et désinhibent, collectivement, pensées et imaginaires. On conçoit alors comment l'accompagnement, par le processus d'apprentissage mutuel de la coopération qu'il suppose, engage vers un changement dont les enjeux sociopolitiques peuvent être conséquents.

Certes, ces mêmes dispositifs peuvent opérer comme facteur d'instrumentalisation de l'engagement subjectif mais ils peuvent aussi contribuer à construire le sens personnel et collectif de l'activité sociale et participer alors de l'émancipation. Et c'est bien là l'enjeu principal de la posture d'accompagnement.

Pour aller plus loin

AGAMBEN G.,

Qu'est-ce qu'un dispositif ?,

Payot, Paris, 2007.

ASTIER I.,

Les nouvelles règles du social,

Presses universitaires de France, Paris, 2007.

BUTLER J.,

Le pouvoir des mots. Politique du performatif,

éditions Amsterdam, Paris, 2004.

LE BOSSE Y.,

« Penser pour agir »,

Nouvelles Pratiques sociales, 21 (1), 2008, pp. 158-166.

LE BOSSE Y.,

« L'approche centrée sur le pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application »,

Canadian Journal of Counselling, 36 (3), 2002, pp. 180-193.

LHOTELLIER A.,

Tenir conseil. Délibérer pour agir,

Seli Arslan, Paris, 2001.

NICOLAS-LE STRAT P.,

L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale,

L'Harmattan, Paris, 1996.

PAUL M.,

« D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique »,

in BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., CHAPPELLE G., RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.),

Encyclopédie de la formation,

Presses universitaires de France, Paris, 2009, pp. 613-646.

PAUL M.,
 « Quelles conditions pour autoriser le changement chez celui qu'on accompagne ? »,
 in GENDRON B., LAFORTUNE L. (dir.),
Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement,
 Presses de l'Université du Québec, Québec (Canada), 2009, pp. 11-34.

PAUL M.,
 « L'Accompagnement ou la traversée des paradoxes »,
 in BOUTINET J.-P. (dir.), **Penser l'accompagnement des adultes. Ruptures,**
transitions, rebonds,
 Presses universitaires de France, Paris, 2007, pp. 251-274.

PAUL M.,
L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique,
 L'Harmattan, Paris, 2004.

Histoire d'une labellisation

*Natacha Blanc, Jean-Maxime Léonard,
Serge Rochefort, Arnaud Vasselín*

D'un contexte aux constats

La démarche qui s'est mise en place dans le Calvados tire une part de son originalité des réalités locales territoriales.

■ Un visage du Calvados fort éloigné de l'image d'Épinal

Le département du Calvados concentre la croissance démographique régionale à la fin des années 1990

La démographie du département du Calvados au cours des décennies 1980-1990 a été marquée par de forts mouvements. Parmi ceux-ci, deux se distinguent particulièrement :

- l'urbanisation et la périurbanisation : la taille des villes et des « banlieues résidentielles » a augmenté. Ainsi dans le Calvados, 36 % des actifs ayant un emploi vivent et travaillent dans la même commune, soit 10 points de moins en 1999 qu'en 1990. Cet indicateur traduit la généralisation de l'éloignement du lieu de travail ;
- la littoralisation : dans le même temps, la densité de population le long des côtes s'est accrue.

En 1999, les moteurs du développement démographique départemental sont l'aire urbaine de Caen et la côte (en particulier les cantons de Douvres-la-Délivrande, Ouistreham, Cabourg, Trouville-sur-mer et Honfleur).

En 1999, le Calvados comptait 648 300 habitants, soit 4,8 % de plus qu'en 1990. Le département concentre à lui seul près de 82 % de la croissance démographique régionale des années 1980 et 1990. Même si l'attractivité du Calvados n'est pas d'une ampleur comparable à celle des autres départements de l'ouest, elle permet de limiter les effets de la baisse de la natalité (- 13 % par rapport aux années 1980).

La structure par âge montre une baisse de l'effectif des moins de 20 ans dans le département (de 27,5 % en 1990 à 25,6 % en 1999) qui s'explique en partie par la baisse des naissances. Dans le même temps, la part des plus de 40 ans augmente de six points et atteint désormais 46 % de la population départementale. Les 45-52 ans ont ainsi vu leur nombre augmenter de 54 % en dix ans.

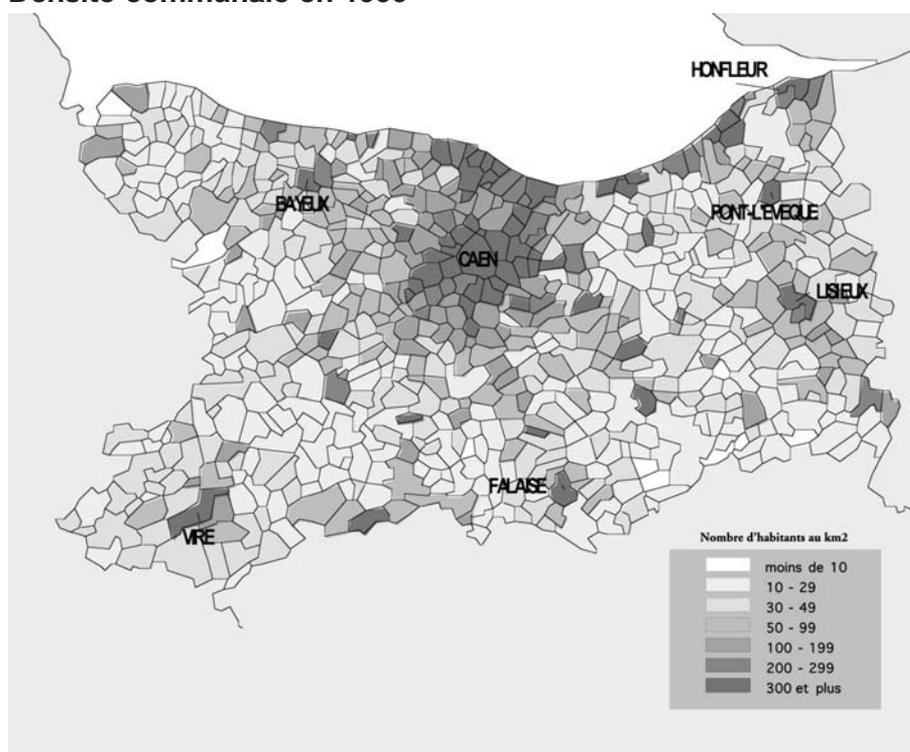
Enfin, le nombre d'enfants âgés de moins de 18 ans constitue une donnée essentielle dans le cadre des politiques contractuelles (Contrat enfance et jeunesse – CEL –, Contrat temps libres – CTL...): les moins de 6 ans sont 41 694, les 6-16 ans sont 94 223 et l'effectif des 17-18 ans atteint 19 107 dans le département.

Quelques indicateurs démographiques

Population communale	Nombre de communes	% de la population
Moins de 2 000 habitants	660	44,3 %
Entre 2 000 et 8 999 habitants	38	23,5 %
Entre 9 000 et 114 002 habitants	7	32,2 %

Le tableau ci-dessus traduit le morcellement important du département. Beaucoup de communes (sept cent cinq) par ailleurs sont très peu peuplées. Cet aspect se retrouve illustré par la carte suivante.

Densité communale en 1999



Source : Insee 1999

L'agglomération caennaise se situe au cœur d'une aire urbaine dynamique

Avec 199 490 habitants, l'agglomération caennaise a continué sa croissance avec un gain de 4,18 % de population entre 1990 et 1999. Elle occupe le 31^e rang français et concentre 31 % de la population départementale.

La capitale régionale se situe au centre d'une aire urbaine particulièrement dynamique, faisant partie des vingt-cinq aires les plus contributives à la croissance démographique nationale entre 1990 et 1999. Elle regroupe désormais 370 851 habitants (21^e rang national, + 23 098 habitants, variation annuelle de 0,72 % soit pratiquement le double de la croissance française 0,37 %). Caen « draine » donc un nombre considérable de jeunes, les nouveaux arrivants représentent 28 % des jeunes du département (contre 23 % en 1990). Parallèlement, les

départs vers d'autres villes n'ont augmenté que légèrement (les formations et les emplois offerts par le pôle caennais fixent mieux les populations jeunes).

La problématique du « maintien des jeunes » se pose dans l'espace rural

Les aires urbaines de Lisieux et Bayeux, après plusieurs années de croissance, et de Vire, après plusieurs années de déclin, connaissent une phase de stabilisation de leur population. D'une part, le processus de périurbanisation s'est affaibli autour de Lisieux, d'autre part, un phénomène nouveau est apparu à Lisieux mais aussi à Bayeux : l'exode des jeunes. Dans ces bassins, le quart des 20-25 ans est parti depuis 1990 contre 15 % dans les années 1980. Aujourd'hui, ils connaissent un exode de même ampleur que celui de Vire.

La problématique du « maintien des jeunes » se pose par ailleurs clairement dans l'ensemble des villes et des campagnes du monde rural comme par exemple à Condé-sur-Noireau (- 24 % de moins de 20 ans), Villers-Bocage (- 23 % de moins de 20 ans) et dans une moindre mesure autour de Vire (- 16 %).

On constate notamment que le territoire est frappé par un faible niveau de ressources financières, et ce à deux niveaux : les collectivités locales ont des recettes faibles et le salaire net moyen est bas.

■ Photographie des centres de loisirs en 2000

Au préalable, il nous semble important d'insister sur le fait que les éléments présentés ci-après pourraient apparaître comme trop généraux et ne reflétant pas réellement la diversité des situations sur le terrain.

Il s'agit bien de rappeler les grands traits et principales caractéristiques générales de l'offre de loisirs sur le département qui ont motivé l'élaboration de la démarche qualité entreprise par les deux institutions, la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) et la caisse d'allocations familiales (CAF). C'est pourquoi, il est nécessaire de garder à l'esprit que les évolutions se sont effectuées progressivement et non par des changements nets et brutaux. De nombreuses structures de loisirs avaient bien sûr déjà engagé leur mutation éducative et pédagogique, sans attendre le label préadolescents-adolescents en 2002, par de multiples expérimentations qui ont nourri très largement la réflexion collective. Pourtant, la grande majorité d'entre elles réunissaient tout ou partie des caractéristiques qui vont être présentées maintenant. Cela doit permettre de comprendre les raisons qui ont amené les différents acteurs élus et professionnels à travailler sur ces problématiques et à formaliser des propositions qui ont ensuite été, d'une part synthétisées sous la forme des critères de la première charte qualité en 2001, et d'autre part qui ont donné lieu à la mise en place de l'accompagnement par les mouvements d'éducation populaire.

Le centre de loisirs : classique et très structuré pour les enfants...

À la fin des années 1990 et début 2000, beaucoup de structures organisatrices de centre de loisirs proposaient une forme unique aux familles et à leurs enfants. Il faut se rappeler que ces derniers étaient encore très majoritairement inscrits sur l'ensemble de la semaine lors des vacances d'hiver, de printemps ou d'été. Cette inscription était très souvent d'ailleurs renouvelée plusieurs fois ; il n'était donc pas rare de voir des enfants inscrits trois ou quatre semaines consécutives. La mise en place des 35 heures n'avait pas encore eu d'impact sur les centres de loisirs ; inscrire un enfant uniquement sur une ou plusieurs journées n'était pas encore une modalité d'inscription très fréquente. Par ailleurs, peu de centres de loisirs s'investissaient dans une démarche éducative permanente à l'année, c'est-à-dire en accueillant les enfants les mercredis pendant les périodes scolaires. Ceux qui le faisaient sur certains territoires proposaient là aussi des inscriptions sur des cycles de mercredis

organisés entre deux périodes de vacances. Encore une fois, l'inscription ponctuelle devait être l'exception qui confirmait la règle très largement en vigueur sur le département. Tout ceci avait, entre autres, pour conséquence de constituer des effectifs importants sur les différentes périodes.

De ce fait, l'accueil des publics était organisé exclusivement par tranches d'âge de la même manière dans toutes les structures. Les équipes pédagogiques se constituaient autour de cette organisation. En fonction des effectifs, le directeur du séjour répartissait ses animateurs par binômes mixtes (garçon/fille, Bafa complet/Bafa stagiaire) sur les tranches 3 ou 4-6 ans, les 7-9 ans et les 10-12 ans... Cette répartition, qui avait fait ses preuves depuis longtemps, avait le mérite au moins d'être rassurante pour les différents acteurs concernés. Cependant, elle ne permettait pas ou peu l'expérimentation pédagogique dans le but de mieux répondre aux besoins psychologiques et physiologiques des enfants.

En conséquence, l'offre d'activités pouvait être assez formatée. Les enfants étant présents sur les cinq jours de la semaine et se retrouvant en groupes d'âge proche, les animateurs organisaient des activités en élaborant des plannings d'activités diversifiées en fonction des journées, des matinées et des après-midi. Cette forme de préparation permettait aux enfants de pratiquer des activités physiques et sportives, manuelles, culturelles et de plein air sans pour autant les impliquer totalement en amont et dans la mise en œuvre.

Les projets éducatifs des structures, référence structurante pour les équipes pédagogiques, pouvaient apparaître comme très généralistes et synthétiques. Le document élaboré récemment ou depuis une plus longue période abordait essentiellement les valeurs et les finalités éducatives de l'organisateur, sans pour autant que les objectifs soient suffisamment ancrés sur le territoire. Ce document restait très concis, parfois sous la forme d'une à deux pages. La DRDJS constatait parallèlement que le projet éducatif n'était que trop rarement communiqué aux équipes pédagogiques. Dans le même temps, l'institution, à partir d'enquêtes menées auprès des organismes de formation Bafa/BAFD et de différents organisateurs, remarquait que les propositions pédagogiques, quand les projets pédagogiques existaient vraiment, étaient majoritairement peu travaillées avec les équipes d'animateurs volontaires et que les activités restaient plus occupationnelles que réellement éducatives. Les expérimentations pour rendre l'enfant acteur de ses loisirs, pour lui permettre de prendre des responsabilités et de devenir plus autonome restaient encore très rares et hésitantes. La frontière entre le projet éducatif de l'organisateur et le projet pédagogique semblait encore très floue pour un grand nombre d'animateurs. Cette difficulté fut sans doute accentuée par le fait que l'on pouvait observer que de plus en plus de jeunes animateurs volontaires n'avaient pas connu d'expériences de vie collective pendant leur enfance avant d'entamer leur formation Bafa.

...mais de plus en plus inadapté aux jeunes de 11 à 17 ans !

En 1996, la DRDJS, en partenariat avec les Francas du Calvados, a mené une étude auprès de cent soixante centres de loisirs sur cent cinq communes différentes. Elle a permis de tracer les grandes caractéristiques d'une certaine réalité dans le département à cette période. Parmi les différents résultats, un constat important : la baisse de fréquentation très sensible des enfants dès l'âge de 9 ans. L'étude posait à ce sujet deux questions : que deviennent ces enfants s'ils ne vont plus au centre de loisirs ? Que font-ils de leurs loisirs ? Si l'étude ne posait pas la question des raisons explicatives d'un tel phénomène, les acteurs s'y sont très vite intéressés. Tous s'accordaient à reconnaître que le centre de loisirs dans sa forme habituelle ne correspondait plus vraiment aux besoins des préadolescents et à ceux des adolescents. Offre trop formatée ? Manque de souplesse ? Encadrement trop contraignant ? De nombreuses questions se sont alors posées.

Quand certaines structures ont maintenu par défaut l'offre traditionnelle du centre de loisirs, d'autres ont alors modestement expérimenté des actions : plus de temps et de périodes d'ouverture, plus de souplesse dans les modalités d'accueil, plus de liberté et d'autonomie pour les jeunes, d'autres activités proposées... De sorte que, petit à petit, ces nouvelles propositions, très souvent orientées exclusivement en direction des garçons, sont devenues le nouveau cadre des centres de loisirs : des ouvertures tardives en soirée niant les besoins psychologiques et physiologiques des jeunes, des animateurs sans formation adaptée, des regroupements informels de jeunes de 11 à 25 ans avec leur lot de problématiques et les premiers accidents. Cette évolution accentuait aussi l'écart entre le milieu urbain et le milieu rural, les structures n'ayant pas forcément les mêmes potentiels en termes d'infrastructures notamment. De plus, en l'absence d'inscription et de lien formel entre les organisateurs et les familles, le transfert de responsabilité du jeune par ses parents à la structure n'était plus effectif.

■ Les acteurs éducatifs et les questions de jeunesse

L'animation avec les 11-17 ans et l'image des jeunes sur les territoires

Sur les territoires, encore peu organisés en intercommunalités, les élus locaux chargés d'une politique de jeunesse, quand la collectivité locale avait la responsabilité d'organisateur, semblaient globalement démunis quant aux problématiques des jeunes. La généralisation des besoins pourtant si particuliers d'une tranche d'âge à une autre restait très fréquente. Faute de réflexion plus poussée, on parle alors des adolescents comme des enfants plus jeunes, sans dissocier la réponse qui leur est faite en termes d'offre de loisirs sur leur temps libre. À l'inverse, des distinctions sont faites quand il s'agit d'actes d'incivilité dans les communes. Les jeunes sont alors, à l'opposé des enfants, perçus comme un problème sur lequel il faut agir soit par la prévention spécialisée (les éducateurs sont souvent identifiés comme des ressources potentielles), soit par la répression (et d'autres ressources professionnelles font alors l'unanimité : les forces de l'ordre !). La DRDJS, à l'époque, observe très nettement le manque de soutien en direction des élus locaux sur ce sujet. Le besoin d'informer, de sensibiliser et de former dans une certaine mesure les élus apparaît alors comme un enjeu essentiel lié à une évolution nécessaire des pratiques et des mentalités.

Une réponse aux problématiques des préadolescents et adolescents : les emplois jeunes

En 1998, un élément majeur a influencé massivement les politiques éducatives en direction des jeunes. La mise en place progressive des contrats emplois jeunes devait favoriser le développement d'activités nouvelles dans le secteur public et associatif, activités ayant un caractère d'utilité sociale, culturelle, éducative, sportive, de proximité et répondant à des besoins nouveaux. Beaucoup d'emplois d'animateurs de vie locale, d'animateurs de proximité, d'animateurs jeunesse ont vu le jour. Très rapidement, trop rapidement sans doute, des élus locaux se sont convaincus que leurs problématiques jeunesse avaient enfin une réponse. L'expression « animateur pompier » apparaissait dans les discours. L'embauche d'un animateur sur la commune nourrissait l'espoir de certains responsables de voir disparaître tous les actes d'incivilité sur le territoire. De nombreuses missions furent confiées à ces nouveaux animateurs sans être toujours formalisées dans des fiches de poste. Cet effet d'aubaine n'a pas incité les élus locaux et associatifs à mener une réflexion de fond sur l'articulation cohérente et pertinente possible entre les différentes missions. Les besoins réels ne furent pas non plus toujours identifiés. Une expérimentation à grande échelle commençait, il ne restait plus qu'à la nourrir et à la structurer.

La question de la formation et de l'isolement des animateurs jeunesse demeure

Le champ de l'animation socioculturelle était très peu professionnalisé sur le département à cette période. Il l'était encore moins concernant les publics jeunes. Les contenus du BEATEP

par exemple – tous organismes de formation confondus – ne préparaient pas suffisamment les animateurs à intervenir auprès d'un public préadolescent et adolescent. Ces organismes n'avaient pas sans doute à ce moment anticipé les nouvelles évolutions concernant les loisirs des enfants et des jeunes notamment le développement massif des structures permanentes des centres de loisirs au détriment progressif du départ des publics en centre de vacances. De plus, entre le milieu rural et le milieu urbain qui voyaient chacun arriver tous ces nouveaux emplois, la plupart de ces animateurs se retrouvaient parfois bien seuls. En effet, malgré leur bonne volonté affichée, tous les élus n'étaient pas suffisamment armés et préparés pour accueillir comme il fallait ces acteurs éducatifs. Tous ont dû très souvent improviser dans leur rôle respectif. Les réseaux entre les structures n'étant pas non plus encore très développés, certains jeunes dans le cadre de cet emploi se sont parfois retrouvés isolés pour élaborer leur démarche professionnelle.

■ Les dispositifs

La fin des années 1990 est incontestablement marquée, dans le champ des politiques jeunesse, par la mise en œuvre des CEL et des CTL.

Ces dispositifs ont d'abord permis de développer de nombreux projets grâce au soutien financier apporté, ils ont aussi contribué à rénover les méthodes de travail en diffusant la « méthodologie de projet ». Les notions d'objectif, de projet, d'évaluation de comité de pilotage sont aujourd'hui largement partagées par les acteurs, ce qui n'était pas le cas il y a dix ans.

Par ailleurs, si les logiques des dispositifs ne sont pas totalement les mêmes, ceux-ci permettent néanmoins d'inscrire fortement le territoire au centre des préoccupations de nombreux partenaires. De nombreuses rencontres ont lieu entre élus, fonctionnaires (Jeunesse et Sports, Culture, Éducation nationale...), personnels de la CAF, professionnels de l'animation, et des actions se développent dans des communes de taille très variable.

Ainsi le CEL et le CTL ont permis d'accomplir un travail de fond bénéfique pour le label, ils ont servi de catalyseurs exemplaires en :

- développant la prise en compte des problématiques jeunesse ;
- instaurant un discours cohérent entre les institutions (services de l'État, CAF, fédérations et mouvements d'éducation populaire...);
- valorisant la démarche de projet.

Ces éléments conjugués avec la présence de nombreux animateurs sur le terrain (recrutés en statut emploi jeune principalement) ont modifié la place de l'animation en direction des enfants et des jeunes dans la hiérarchie des politiques publiques.

SESY TAVNA/SENQILAVP

Dates	Dispositifs	Textes réglementaires	Label Calvados
20 mars 1984		Arrêté fixant le principe de l'habilitation volontaire des centres de loisirs sans hébergement (CLSH).	Néant.
Mars 1998	Contrats temps libres (CTL). Contrats d'objectifs cofinancés par les CAF et une ou des collectivités pour développer les loisirs et les vacances des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans dans le cadre d'une politique globale concertée.		Étude sur les centres de loisirs qui fait apparaître le constat d'un départ des enfants de 9-10 ans pour lesquels l'offre n'est plus adaptée. Par ailleurs, les dispositions sur l'accueil des mineurs ne conviennent pas à des préadolescents et des adolescents.
31 octobre 1998	Aménagement des rythmes scolaires (ARS). Mise en place de contrats d'aménagement des rythmes et vie de l'enfant et du jeune (Carvej).		Parution du premier livret pédagogique sur les centres de loisirs.
9 juillet 1998	Circulaire instituant les contrats éducatifs locaux (CEL) : développement d'activités sur les temps péri et extra-scolaires pour une éducation du jeune dans sa globalité.		Parution du deuxième livret pédagogique sur les préadolescents et les adolescents. Lancement en décembre de la démarche participative.
25 octobre 2000	Deuxième circulaire réaffirmant les CEL.		Restitution des travaux. Élaboration du cahier des charges préados-ados. Appel à projet pour retenir trois fédérations.
17 juillet 2001		Loi Ddosec sur la protection des mineurs. Obligation de déclaration pour tous les types d'accueils collectifs de mineurs (ACM).	
3 mai 2002		Décret du 3 mai 2002 fixant l'obligation du projet éducatif pour toute structure souhaitant accueillir des mineurs. Ce projet éducatif, de la responsabilité de l'organisateur, est complété par un document à caractère pédagogique. Ces documents doivent être transmis aux parents.	Labellisation préados-ados de 2002 à 2004.
20 juin 2003		Arrêté complémentaire sur les activités physiques et sportives dites « à risque ».	
19 avril 2006 et 20 juin 2006 26 juillet 2006 (décret)	Les contrats enfance et jeunesse de la CAF (CEJ) se substituent aux CTL.	Décret 923 qui définit les modalités d'application de la loi Ddosec notamment en distinguant plusieurs types d'accueil avec ou sans hébergement. Apparition des accueils jeune pour les plus de 14 ans.	2005-2007 en parallèle Label préados-ados et label enfance.
Février et juin 2007		Arrêtés sur la rénovation des diplômes de l'animation volontaire Bafa et BAFD. L'animateur participe à l'élaboration du projet pédagogique. Il accompagne les mineurs dans la réalisation de leurs projets.	
2008-2010			Label enfance-jeunesse.

De l'expérimentation à l'action

■ Les préalables au label

Les premières expérimentations de démarches participatives et pragmatiques

Le premier label mis en place en 2002 n'est pas issu d'une « génération spontanée », il est à la fois le prolongement et l'aboutissement de démarches antérieures.

Ainsi deux livrets pédagogiques avaient préalablement été diffusés, le premier consacré aux centres de loisirs édité en 1998 et distribué aux acteurs éducatifs lors d'un forum départemental dans la commune de Giberville, le second concernant les préadolescents et les adolescents distribué au début de l'année 2000. Ces deux documents furent élaborés de façon partenariale en réunissant à chaque fois une quinzaine de personnes (animateurs professionnels et volontaires, organisateurs et formateurs) qui ont collaboré à la réflexion collective. Ils donnaient de nombreuses pistes pratiques pour améliorer les offres de loisirs proposées. Ils évoquaient aussi des procédures pédagogiques très précises notamment sur la démarche à engager dans le développement de la relation avec le public.

L'existence de ces productions était les prémices d'une construction de réseaux d'acteurs. La DRDJS habitait petit à petit les structures à se rencontrer et à échanger sur des problématiques communes. L'idée consistait à associer les acteurs pour leur faire prendre conscience des évolutions possibles à engager en les impliquant dans leur propre changement. Sur le terrain, la mise en œuvre restait difficile à cause notamment de difficultés de conceptualisation et de formalisation des projets. La frontière entre le projet éducatif et le projet pédagogique demeurait pour beaucoup d'animateurs encore très floue. Tous les conseils prodigués dans les livrets ne passaient pas le cap de la mise en pratique auprès des publics.

La prise de conscience

Mais très vite, de nombreux acteurs (dont, au premier rang, la DRDJS) remarquèrent qu'il fallait aller plus loin car la qualité des actions destinées aux plus de 12 ans n'était toujours pas satisfaisante : local autogéré avec un cadre insuffisant provoquant des débordements, animateurs dépassés par le nombre de jeunes, absence du public féminin, jeunes de 12 à 20 ans dans les mêmes actions, baisse des effectifs dans les centres de loisirs...

Il était donc nécessaire de travailler plus en amont des projets : de passer du soutien au projet pédagogique au soutien au projet éducatif.

Fortes des démarches antérieures, la DRDJS et la CAF décidèrent de s'engager dans un travail plus dense et aussi plus exigeant pour permettre de développer les loisirs en direction des plus grands. La méthode retenue s'inspira du passé et fut en cohérence avec l'objectif de promouvoir la méthodologie de projet. Un travail très participatif fut enclenché pour définir un cadre d'intervention permettant la reconnaissance par la DRDJS et la CAF des projets d'animation destinés aux préadolescents et aux adolescents du Calvados. Ce cadre devait rester incitatif pour permettre le développement de projets de loisirs éducatifs adaptés aux besoins et aux attentes des 12-18 ans.

Au final, pendant près d'un an et demi, entre janvier 2000 et juin 2001, une centaine de personnes différentes ont apporté leur contribution à la réflexion. Un comité d'étude réunissant douze personnes (DRDJS, CAF, animateurs de structures permanentes) a préparé et construit toute la démarche et l'a animée. En avril 2000, lors d'une grande réunion publique, avec plus de cent participants, animateurs, organisateurs et élus de l'ensemble du département, la démarche participative a été initiée. Cette rencontre a abouti à la mise en place de quatre groupes de travail thématique (attentes-besoins des jeunes ; inventaire de l'existant sur le département ; champs respectifs de l'animation professionnelle et de l'animation volontaire ; démarches pédagogiques avec des préadolescents et des adolescents) qui se sont réunis

jusqu'à six fois tout au long de l'année. Ces groupes ont mutualisé leurs travaux en janvier 2001 pour élaborer au sein de deux nouveaux groupes de travail des propositions concrètes. Ces dernières furent présentées lors d'une restitution finale en juin 2001. Cette forte participation, largement encouragée, fut à la fois une condition de la réussite et un gage de pertinence des réponses proposées.

■ La charte et ses outils

À l'issue de ces travaux, après examen pendant l'été par les deux institutions, le premier cahier des charges pour les structures accueillant les préadolescents et adolescents est rédigé pour fixer les critères obligatoires à remplir pour celles qui souhaitent obtenir le label pour trois ans délivré par la CAF et la DRDJS. D'emblée, un accompagnement à l'élaboration de projet est proposé et assuré par trois fédérations d'éducation populaire retenues à l'issue d'un appel d'offre basé sur le cahier des charges. Il s'agissait des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa), de la Ligue de l'enseignement et de l'Union française des centres de vacances (UFCV).

Le dispositif repose sur les outils suivants :

Un comité technique

Il est composé d'un conseiller d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ) de la DRDJS, un conseiller « temps libres » de la CAF, les accompagnateurs représentant les trois mouvements d'éducation populaire.

Il coordonne :

- l'accompagnement par site (il propose l'accompagnement méthodologique et pédagogique et effectue des visites sur site pour préparer des conseils techniques et mesurer l'écart entre projet écrit et réalité de terrain) ;
- l'accompagnement collectif (il met en œuvre des actions de formation en direction des acteurs de terrain – journées, rencontres – sur des thématiques liées à l'accompagnement des loisirs des jeunes) ;
- la rédaction d'un journal interactif sur les labellisations, les réalisations de terrain, les formules innovantes, les textes, les formations proposées ;
- la réalisation du bilan d'activité de l'année écoulée et l'élaboration de propositions pour des évolutions nécessaires et les moyens y afférant.

Un comité annuel de pilotage

Il regroupe les responsables des institutions et des mouvements.

Il examine une fois par an :

- le bilan fourni par le comité technique ;
 - le bilan annuel, quantitatif et qualitatif, fourni par les fédérations d'accompagnement, fait l'objet d'une présentation commentée oralement à deux membres du comité de pilotage.
- Il décide, à partir des propositions du comité technique, les orientations pour l'année à venir.

Poursuite de la démarche participative (2004-2010)

Très vite, le travail réalisé pour fonder de solides projets éducatifs de territoire concernant les préadolescents et adolescents porte ses fruits. L'accroissement de la qualité repose en partie sur la synergie vertueuse résultant de la somme emplois jeunes + accompagnement + financements attractifs.

Parallèlement, un écart se creuse même entre les centres de loisirs « classiques » et les

accueils « de grands » tels qu'ils se mettent alors en place. Un manque flagrant de continuité est constaté au sein des structures, aussi bien au niveau des actions qui ne sont pas toujours complémentaires qu'au niveau des pratiques pédagogiques avec des animateurs qui travaillent chacun de leur côté.

Un nouveau label est alors créé en 2005 sur la base d'un cahier des charges enfance. La méthode retenue emprunte à celle énoncée plus haut (mode participatif), mais l'élaboration est plus rapide. Cela s'explique en grande partie par le fait que la matière (l'accueil des 3-10 ans) était mieux connue par l'ensemble des participants.

Le dispositif qui se met en place n'est pas spécifique. Le comité technique et le comité de pilotage animent non plus une démarche mais deux, de façon coordonnée. Les mouvements d'éducation populaire sont de nouveau appelés pour procéder à l'accompagnement et sont alors retenus les Éclaireuses Éclaireurs de France, les Francas, la Ligue de l'enseignement et l'UFCV.

Et logiquement, en 2008, les démarches sont fusionnées en une seule charte de référence enfance-jeunesse pour renforcer la continuité et la complémentarité éducative. Signe de maturité ou de précipitation, la fusion est effectuée rapidement et simplement, certains diront administrativement. La démarche de concertation ressemble cette fois plus à une consultation des acteurs. Cependant, l'enjeu n'est plus le même que dix ans auparavant. La fusion des démarches ne les remet pas en cause, elle n'initie pas non plus de nouveaux développements. Parce que l'accompagnement reste nécessaire, l'appel à projet est de nouveau relancé. La DRDJS et la CAF retiennent alors la Ligue de l'enseignement et l'UFCV.

Le label: une démarche qualité

*Natacha Blanc, Jean-Maxime Léonard,
Patrick Odienne, Serge Rochefort*

Charte, vous avez dit charte !

■ Une définition, des définitions

Le terme charte est ancien. Il apparaît dès le XIII^e siècle. Ainsi on parlera de charte royale, de charte du travail, de charte constitutionnelle, de charte graphique, de charte européenne...

Une définition possible parmi une multitude d'autres :

« Un acte juridique, une convention établie en concertation sur des valeurs partagées, sur un code de relation et de vie commun, qui explicite les droits et devoirs de chacun. Une charte doit être cohérente par rapport aux lois et aux réglementations en vigueur et s'inscrire dans le cadre défini par ceux-ci. » (Définition proposée par Marc Thiébaud du département éducation, culture et sports de l'État de Neuchâtel en Suisse.)

L'usage de ce terme s'est développé à la fin des années 1990 dans le champ socio-éducatif. On peut aussi citer pêle-mêle les chartes éducatives des accueils périscolaires, les chartes des formations Bafa et BAFD, des chartes éducation formation, la charte des sorties éducatives, une charte et un label qualité dans l'éducation à l'environnement et au patrimoine, une charte européenne de qualité pour la mobilité, les chartes de qualité pour les centres de loisirs et pour les séjours de vacances...

Si on associe les deux mots charte et qualité, on trouvera d'autres définitions, notamment dans le domaine de l'entreprise, ici le domaine de la formation :

« Une charte qualité est un document regroupant, de façon synthétique, les engagements de l'ensemble des membres d'un organisme ou d'une profession envers leurs clients. Elle n'est pas liée à un référentiel (certification de type ISO 9001) ou à un modèle d'autoévaluation de type EFQM. Tous les types de supports sont utilisés. Il existe des chartes sur papier, sur vidéo, à la radio, sur emballages, sur Internet...

La charte doit avoir une valeur de communication, de messages aisément repérables. Elle est donc une synthèse d'engagements de l'entreprise pouvant se décliner en objectifs. Il ne s'agit pas d'un contrat mais de l'expression d'un contrat.

Critères de réussite :

- Les engagements énoncés dans une charte doivent être tenus, réalistes, faisables, réalisés, mesurés, mémorisés, et connus de toutes les parties.
- Le nombre d'engagements doit être restreint (une douzaine d'engagements au maximum) et chaque engagement doit être énoncé brièvement (une phrase, dans sa plus simple expression, suffit).
- Le vocabulaire doit être compréhensible par tous. » (Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue, INFPC, extraits.)

La charte qualité est élaborée à partir d'une réflexion sur les besoins et les attentes d'une clientèle. Les entreprises volontaires peuvent y adhérer. Si la charte qualité peut afficher des exigences de qualité importantes, le niveau d'exigence relatif aux modalités de contrôle est moindre. Le contrôle est, en effet, généralement effectué par des professionnels, et moins souvent par des organismes de contrôle. La charte qualité est souvent liée à l'existence d'un label.

On trouvera ainsi de nombreuses chartes qualité notamment dans le domaine des séjours de vacances que ce soit dans le secteur privé ou dans le secteur public.

Le séjour est conçu, avant tout, comme un produit. Il est vendu sur catalogue. La charte qualité est un argument de vente qui souligne le sérieux de l'organisation sur tous les plans notamment matériels. Ainsi sont abordées les questions du voyage, de l'accueil, de la communication (téléphone, wifi, Internet), de la santé, des activités phares, de l'hébergement... Le prestataire ou organisateur s'engage à... vis-à-vis d'une clientèle que, dans cet exemple, sont les parents des enfants et des jeunes ou les collectivités qui achètent des journées de vacances.

La charte est dans cet exemple un outil de communication qui n'engage que celui qui l'a rédigée.

On pourrait compléter ces premières définitions par la suivante :

« C'est un processus mis en œuvre pour implanter un système qualité et s'engager dans une démarche d'amélioration continue. » (Définition Wikipédia.)

Les deux mots accolés qualité et démarche définissent ici un processus non figé. L'objectif visé est une amélioration permanente. Il n'est pas question alors de répondre une fois pour toutes à des critères fixés au départ mais bien de s'engager dans une démarche positive.

Nous laisserons maintenant le champ de l'entreprise avec ses références aux clients et ses buts essentiellement lucratifs pour nous consacrer uniquement au champ de l'animation socioculturelle qui défend des valeurs éducatives, sociales, citoyennes, dans le cadre d'une éducation non formelle tout au long de la vie.

■ Charte et réglementation

Pourquoi s'engager alors dans une charte dans le champ des loisirs éducatifs pour les mineurs ? La réglementation est déjà très précise. Pourquoi s'imposer de nouvelles contraintes ? Une charte est-elle contraignante au même titre que la réglementation ? Quel intérêt pour un organisateur de s'engager dans une telle démarche ? Quel intérêt pour les institutionnels ?

ENTRETIEN avec Francis Labreuche

Francis Labreuche est adjoint au chef de bureau de la protection des mineurs en accueils collectifs à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (du ministère de la Jeunesse et des Solidarités actives).

À propos de la réglementation, pourquoi et comment le ministère renouvelle-t-il les textes ?

La mission première du bureau est d'assurer la protection des mineurs accueillis dans les structures de loisirs éducatifs. Cette mission est indissociable d'une seconde qui est de veiller au développement qualitatif des accueils. Ainsi la réglementation doit contribuer au développement qualitatif des accueils et ne pas être un frein aux initiatives tant que l'organisateur peut garantir la sécurité physique et morale des mineurs dans ses accueils.

Les modifications des textes réglementaires vont toujours dans le sens d'une amélioration, soit de la sécurité, soit de la qualité éducative des accueils. La modification d'un texte émane le plus

souvent du constat de difficultés de mise en œuvre de la réglementation en vigueur ou de son inadaptation. Une modification de texte est dans un premier temps élaborée au niveau du bureau, relue en interne, en particulier par les services déconcentrés, en départements ou en régions puis proposée pour avis, lors de groupes de travail, aux représentants nationaux des organisateurs (généralement membres du Conseil national de l'éducation populaire et de la jeunesse – CNEPJ). Si le nouveau texte est jugé favorablement par l'ensemble des personnes sollicitées à tous les niveaux, il est proposé à la signature. Dans le cas contraire, des modifications peuvent y être apportées.

Il n'est pas exclu qu'un texte corresponde à l'avis général mais pose problème lors de son application. Ce fut le cas récemment avec les séjours courts, accessoires à un accueil sans hébergement. Le classement de ces activités avec hébergement parmi les séjours courts a limité, de fait, ces derniers à trois nuits maximum ce qui a contraint les organisateurs dans leurs pratiques et entraîné une diminution des séjours à l'extérieur des structures de loisirs. Dans les faits, il s'agissait donc d'une « moins-value éducative ». Ce texte a donc été amendé en juin 2009 pour intégrer ces activités avec hébergement à la déclaration de l'accueil sans hébergement, les passant ainsi de trois à quatre nuits.

Nous devons à chaque fois nous poser la question de l'impact d'un nouveau texte. Ce dernier risque-t-il d'empêcher des pratiques qui jusqu'alors ne posaient pas de problèmes au regard de la sécurité des mineurs ?

Il est nécessaire de rappeler que si le logiciel de déclaration des accueils collectifs de mineurs (GAM) a été conçu au plus près du cadre réglementaire des différents types d'accueil, il ne fixe pas la réglementation en vigueur et ne préjuge pas de la qualité du projet déclaré. Il n'est qu'un outil pratique permettant de dématérialiser les déclarations et doit être utilisé comme tel. Il permet toutefois des échanges d'interrogations et d'informations entre les déclarants et les services jeunesse et sports.

Quelle différence faites-vous entre réglementation et labellisation ?

La réglementation ne se discute pas – sauf à en envisager comme je l'ai évoqué ci-dessus une modification –, elle s'impose à tous. La labellisation généralement initiée par les institutions (services de l'État, caisse d'allocations familiales – CAF –, collectivités territoriales...) ou les organes représentatifs des organisateurs est un acte volontaire qui vise à développer la qualité des accueils.

Une labellisation s'inscrit dans une démarche, les principaux objectifs d'une démarche de labellisation des accueils sont :

- de permettre à toutes les structures volontaires de situer ou de resituer leurs actions dans le contexte local (existant, besoins du public, potentialités du territoire...);
- de mobiliser des partenariats autour de leur projet de développement;
- de développer la qualité des accueils en répondant mieux aux besoins du public et/ou au besoin social et en recherchant systématiquement la plus-value éducative dans les activités proposées;
- de valoriser les efforts des équipes et des partenaires pour développer la qualité de ces accueils.

Aucun organisateur ne souhaite volontairement développer un accueil de moindre qualité. Pour autant il n'est pas rare de constater que certains accueils, tout en fonctionnant dans le cadre réglementaire, ne présentent pas de projets éducatifs et pédagogiques à la hauteur des besoins des enfants et des jeunes.

Après observation de plusieurs démarches de labellisation conduites sur le territoire national, il ressort que de telles démarches nécessitent les étapes suivantes :

- la définition préalable du concept de qualité en établissant la liste des critères à prendre en compte, en se mettant d'accord sur une terminologie commune : critères, indicateurs, normes...;
- l'identification des critères propres à chaque accueil (il existe au niveau des accueils une diversité de fonctionnement, de contexte et de taille qui rend peu appropriée l'exigence d'un « socle de base » pour un engagement dans une « démarche qualité »). Tout organisateur

sans exception doit pouvoir, s'il le souhaite, s'inscrire dans cette démarche quel que soit le niveau de son accueil;

- le recensement des données utiles à l'élaboration d'un état des lieux (travail à dimensionner en fonction de l'accueil et du projet afin d'adapter la charge de travail des opérateurs aux objectifs);

- la réalisation d'un diagnostic partagé;

- le choix concerté de deux ou trois objectifs (une trop grande diversité des axes de travail risque « d'éparpiller » les efforts du personnel de la structure, de réduire la visibilité du projet et d'en rendre l'évaluation plus difficile);

- l'établissement d'un calendrier (étape importante pour les négociations avec les institutions en vue d'une contractualisation par exemple);

- l'évaluation des actions (conduite par les organisateurs, cette évaluation doit permettre de piloter la démarche qualité).

Quelles recommandations faites-vous ?

- Il est important d'intégrer dans la démarche tous les acteurs (fédérations d'éducation populaire, associations, collectivités territoriales...) qui ont une légitimité à intervenir, interviennent déjà ou pourraient intervenir dans le développement de la qualité des accueils. Ne pas les associer serait prendre le risque d'une réaction de crispation de leur part dès la mise en œuvre de la démarche de labellisation. Ainsi une démarche qualité doit interpeller, en tant qu'acteur de la réflexion, l'ensemble des personnes ressources : les représentants des institutions, les regroupements associatifs, les associations, les collectivités, les professionnels de l'animation, mais aussi les bénéficiaires directs que sont les parents, les enfants et les jeunes. Il est particulièrement intéressant d'associer ici les fédérations d'éducation populaire qui, au-delà de l'expertise technique qu'elles apporteront, engageront et accompagneront leurs associations affiliées dans la démarche (rôle de relais départemental). Le groupe de travail ainsi constitué, animé par les personnels techniques et/ou pédagogiques des institutions partenaires (Jeunesse et Sports, CAF, Mutualité sociale agricole, conseil général, mais aussi pourquoi pas d'autres services de l'État) requiert l'engagement de tous.

- Partir de l'existant. Il existe autant de projets différents que de territoires différents.

- Inscrire la démarche dans la durée : ne pas attendre des résultats rapidement mais bien s'engager dans un processus long et durable. La démarche doit être réellement participative. Ne pas aller trop vite, ne pas brûler les étapes.

- Les participants doivent s'inscrire dans une démarche collective sans rechercher un intérêt personnel.

- Pour être bien accepté par les utilisateurs, l'outil doit être envisagé comme une aide non contraignante sur la base d'une démarche volontariste.

- Les dispositions réglementaires n'étant pas négociables, les critères de labellisation ne doivent pas être liés à la réglementation. Les critères retenus doivent être atteignables par toutes les structures quelle que soit leur taille.

- On labellise une démarche et non un projet fini. C'est une marche en avant continue. On peut donc avoir plus d'exigences à un moment donné pour une structure sur un critère particulier mais les exigences ne sont pas les mêmes d'une structure à une autre. Les exigences doivent donc être « à géométrie variable » selon les structures et l'avancée de leur projet.

- L'évaluation considérée à ce niveau est l'évaluation qui doit être systématiquement intégrée au projet des structures et conduite par les organisateurs eux-mêmes. Cette évaluation est à distinguer de celle, initiée par les institutions, qui est motivée par le respect du cadre réglementaire et la bonne utilisation de fonds publics.

- Prévoir régulièrement les négociations nécessaires entre les acteurs et les institutions.

- Au niveau financier, il est préférable de ne pas lier directement labellisation et contrepartie financière de manière à ce que les responsables de structures ne perçoivent pas ce dispositif comme un moyen de limiter les aides attribuées jusqu'alors. Il faut trouver d'autres pistes de soutien pour valoriser cette labellisation.

L'aide à l'accompagnement des structures et l'aide à la formation menée dans le Calvados sont des exemples à retenir.

La réglementation des accueils collectifs de mineurs s'impose à tous et en particulier à toutes les personnes qui souhaitent organiser ce type d'accueil en dehors des temps scolaires. Cette réglementation définit un cadre, mais n'est jamais un frein pour un développement qualitatif. Souvent d'ailleurs, une interprétation des textes dans un sens uniquement contraignant est une stratégie développée par certains organisateurs pour ne pas avoir à se lancer dans une aventure éducative nouvelle.

On pourra ainsi citer l'arrêté du 4 mai 1981 sur les séjours collectifs de mineurs âgés de plus de 14 ans, dans son article 10 :

« Après une préparation adaptée, de petits groupes de mineurs de plus de 14 ans peuvent effectuer, sans encadrement et pour de courtes périodes, des séjours extérieurs au lieu principal d'implantation. L'autorisation de départ est donnée par le directeur qui aura approuvé l'itinéraire et les lieux d'accueil. »

Les organisateurs, voire les directeurs, invoquent de nombreux autres textes (taux d'encadrement, mixité, surveillance...) pour ne pas se servir de cet arrêté, et ainsi se protéger, alors que celui-ci offre pourtant des opportunités éducatives importantes pour l'autonomie des jeunes.

A contrario, l'organisateur qui s'engage dans une démarche de labellisation, finalisée par une charte, s'impose à lui-même (et donc à ses équipes) des critères nouveaux. Mais en aucun cas ces nouveaux critères ne créent du droit ou une nouvelle réglementation.

■ La charte qualité dans le champ des accueils de mineurs : deux exemples

Un critère de la charte qualité enfance-jeunesse : une stratégie de formation cohérente avec le projet

Que disent les textes quant à l'encadrement ?

Ils définissent un taux d'encadrement au moment de la déclaration (un animateur pour huit ou pour douze selon l'âge des mineurs) et imposent une liste des diplômes requis pour encadrer ces mineurs. Rien n'est stipulé sur la formation continue des équipes.

Que préconise la charte ?

(Ces préconisations ont été retenues par les organisateurs eux-mêmes comme acteurs de l'écriture de cette charte.)

- Favoriser les départs en formation (initiale ou spécialisation).
- Faciliter l'arrivée des stagiaires en dégageant une personne sur un temps donné pour formaliser leur accueil (animateur et directeur).
- Donner dès que possible des responsabilités aux acteurs de l'animation : tuteur d'un stagiaire, adjoint pédagogique, responsable de minicamp.
- Favoriser la participation des animateurs et des directeurs à des réunions de réseaux (ateliers d'aide à l'écriture de bilans de stage BAFD...).
- Créer des temps pour permettre aux animateurs de se retrouver entre eux.
- Mettre en place des formations pendant la durée des séjours.
- Faire vivre le livret de l'animateur (du directeur) qui capitalise les temps de formation.

Un autre critère : réserver une place active aux parents

Que disent les textes ?

Dans le décret du 26 juillet 2006, « le projet éducatif s'impose à tous les accueils collectifs de mineurs (référéncés à l'article R227-1) [...] L'ensemble de ces documents est communiqué aux familles avant l'accueil des mineurs. »

La loi oblige à une simple communication. Elle n'en définit pas les modalités ni n'oblige les organisateurs à associer les parents.

Que dit la charte ?

- Faire connaître et faire comprendre le projet : proposer un document spécifique reformulé et adapté aux parents.
- Définir une forte stratégie pour associer les parents. Leur permettre de participer à la construction du projet : groupe de travail qui se réunit dans l'année avec l'équipe éducative (élus, animateurs, parents...) pour tirer les bilans et faire des propositions.
- Passer d'une représentation type garderie à un centre de loisirs à volonté éducative : réunion, échanges, discussions, exposés, animations, BD, vidéo, livret des parents...
- Favoriser les rencontres, entretiens avec les parents au moment des inscriptions.
- Marquer le transfert de responsabilité éducative entre les parents et l'équipe d'animation : mettre en confiance quant à l'encadrement, les lieux, les activités, les problèmes sanitaires, les repas, les communications avec les enfants...

Par rapport à la communication :

- Trouver des outils de communication les plus adaptés au secteur du type centre de loisirs sans hébergement : fêtes des enfants avec participation active des parents dans l'organisation, expositions de photos, projections de films, temps forts divers...
- Faire connaître l'équipe. Pouvoir rencontrer au moins une fois tous les parents avec l'équipe en dehors des temps d'inscription. Se donner de réels moyens en temps, en disponibilité.
- Prévoir des temps d'accueil spécifiques pour les parents. Prévoir un lieu d'accueil repéré pour les parents (café, cahier de liaison, exposition de dessins, boîte à idées...).

Au travers des deux exemples cités, on voit bien un engagement de la part de l'organisateur qui reconnaît les parents comme partie prenante de l'équipe éducative au service des enfants et des jeunes.

En associant les trois mots charte, qualité et éducative, on trouve une définition plus appropriée de l'expérience qui se déroule dans le Calvados :

- un engagement de plusieurs partenaires qui rassemble les institutionnels (CAF et direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports – DRDJS), les organisateurs d'accueil de mineurs, les parents, les acteurs de terrain (directeurs, coordonnateurs, animateurs, prestataires des activités) ;
- une démarche participative qui responsabilise tous ces acteurs ;
- un engagement volontaire non prescrit par une réglementation. Tous les accueils répondent en effet aux critères réglementaires mais chacun est libre d'aller plus ou moins loin dans ses engagements éducatifs ;
- un processus continu d'amélioration éducative. Les critères énoncés sont atteignables par tous mais leur remise en question continuelle amène à faire émerger de nouvelles pistes d'amélioration ;
- une reconnaissance pour tous du travail éducatif entrepris.

D'une charte qualité à... la démarche qualité des centres de loisirs de Savoie

Jocelyne Carron, directrice de l'association départementale des Francas de Savoie

Créé depuis plus de 40 ans, le centre de loisirs est la seconde structure d'accueil éducatif collectif d'enfants et de jeunes, en France, après l'école. Organisé par une association ou une collectivité territoriale, il s'est développé de façon exponentielle depuis 20 ans, aidé par la contractualisation possible avec les CAF.

Quels que soient les noms successifs qui lui ont été donnés au fil du temps, il est l'outil d'un accueil éducatif quotidien, au service de tous les enfants. D'occasionnel, il est souvent devenu un accueil permanent et de proximité, animé par des professionnels.

Cependant, le développement quantitatif n'est pas toujours synonyme de développement qualitatif, et il ne suffit pas de respecter la réglementation pour être dans la recherche de la meilleure réponse à apporter aux besoins des enfants et des adolescents.

Pendant les années 1990, les Francas se sont investis dans un projet intitulé « Place de l'enfant » qui a alimenté leur réflexion et leurs analyses.

En 2000, s'appuyant sur les expérimentations de cette période, les Francas de Savoie ont proposé à leurs partenaires (fédérations d'éducation populaire, direction départementale de la jeunesse et des sports – DDJS – et CAF) de s'engager dans un projet de charte qualité des centres de loisirs. Pourquoi en partenariat ? Parce qu'en Savoie, les centres de loisirs sont peu nombreux à adhérer à une fédération, et qu'il nous semblait judicieux d'ouvrir le projet à tous ceux qui en auraient la volonté.

Si nous n'avons pas reçu un soutien important de la part de la DDJS, la responsable du service concerné à la CAF s'est vite montrée très intéressée, et, parallèlement, nous avons reçu un accueil favorable des représentants de la Ligue de l'enseignement et de l'Union française des centres de vacances – UFCV – (il n'y avait pas d'autres fédérations sur le terrain à cette période). Après avoir rassemblé un grand nombre d'organisateur, un groupe de pilotage s'est constitué pour mettre en œuvre un projet qui recevait l'aval de l'ensemble des présents. Les Francas ont été chargés de préparer un cadre à ce projet et ont soumis aux partenaires les pistes de travail thématiques qu'ils retenaient du sondage auprès des organisateurs.

La charte qualité vise à accompagner la dynamique et le mouvement de chaque groupe d'acteurs locaux. Elle s'organise à partir d'un diagnostic de l'existant et des perspectives de développement des organisateurs. Elle contribue à l'amélioration des projets éducatifs et pédagogiques, aux services des loisirs et de l'accueil proposé.

Les thèmes des fiches actions concernent :

- l'information et la communication ;
- le projet pédagogique ;
- l'accueil d'enfants porteurs de handicap ou atteints de troubles de la santé ;
- les activités périscolaires ;
- la formation des animateurs ;
- la place des parents dans les accueils de loisirs ;
- l'accueil des enfants de moins de 6 ans.

Les fédérations impliquées (Francas, Ligue de l'enseignement et UFCV) se sont engagées à accompagner les organisateurs locaux dans la mise en vie de leur démarche : état des lieux partagé, définition d'un projet de développement pour trois ans, précision sur les attendus et sur les éléments d'évaluation. Elles organisent des journées collectives de formation thématique et d'échanges entre organisateurs.

Et la CAF de Savoie apporte une aide financière spécifique aux centres de loisirs signataires d'une convention charte qualité.

Dans cette première phase, l'engagement dans la charte qualité était volontaire, et une quinzaine d'organisateur s'y est lancée.

En 2003, l'évaluation a mis en évidence l'intérêt de la démarche dans l'évolution qualitative du travail d'équipe, dans les structures, et en particulier le partage d'un projet entre les professionnels et les bénévoles. Le dossier charte qualité, retravaillé avec la participation de la Fédération des centres sociaux, a mis l'accent sur la nécessité d'un diagnostic plus précis, nécessitant d'associer plus d'acteurs localement.

En 2005, seuls les centres de loisirs permanents, essentiellement en milieux urbains, étaient entrés dans la charte qualité, car les bénévoles des centres occasionnels s'étaient démobilisés face à un dossier long et laborieux.

Pendant ce temps, prenant appui sur la politique du conseil général en faveur de la jeunesse, l'ensemble des communes de Savoie a participé à une structuration cantonale de l'organisation de l'animation pour les ados et les jeunes. Les « accueils de jeunes » sont entrés dans la réglementation des accueils éducatifs de loisirs et, de fait, le nombre de centres de loisirs aidés par la CAF a progressé, et le potentiel de structures concernées par la charte qualité aussi.

Les centres de loisirs du département étaient plus nombreux, mais les difficultés d'organisation aussi, car nous constatons un nombre important de petites structures adaptées aux spécificités de l'accueil des ados. Les Contrats enfance et jeunesse proposés alors par la CAF aux collectivités locales ont tenté de mettre en avant la nécessité de prendre en compte globalement l'évolution des besoins des enfants et de jeunes sur les territoires et d'apporter des réponses éducatives et sociales concertées. La réduction des ressources financières mobilisables a encouragé à trouver des partenariats ou des regroupements gestionnaires locaux.

En 2007, la CAF a souhaité faire entrer tous les centres de loisirs dans la charte qualité dans un délai de trois ans, en y liant ses prestations. De volontaire, le projet local charte qualité est devenu quasi obligatoire pour les centres de loisirs qui ne pouvaient pas se permettre de perdre une participation financière importante.

Le groupe de pilotage a alors transformé le concept initial en démarche qualité. Les fédérations ont été aidées financièrement, par convention, pour leur mission d'accompagnement.

Récemment rassemblées pour faire une évaluation collective de leurs implications, les quatre fédérations partenaires ont déploré l'instrumentalisation dont elles ont fait l'objet de la part de la CAF, mais ont réaffirmé leur adhésion à un projet qui a permis beaucoup d'échanges entre elles et créé des habitudes de travail partenariales.

Leurs réflexions prenaient en compte les aspects positifs remontés des organisateurs : la démarche qualité a créé une dynamique localement, a renforcé le travail d'équipes et permis, ça et là, de trouver des solutions qualitativement plus appréciées par les enfants ou les jeunes.

L'avenir dira si les fédérations pourront faire évoluer le partenariat avec la CAF. En tout cas, toutes s'accordent à dire que le projet initial est fédérateur tant pour les centres de loisirs que pour les membres du groupe de pilotage, et que l'intérêt de chacun et de tous réside dans la poursuite de l'action engagée.

Quels critères pour la qualité ?

■ Des critères structurants et accessibles

Selon le Larousse, un critère se définit comme suit : « Principe, élément de référence qui permet de juger, d'estimer, de définir quelque chose. »

C'est bien ainsi qu'il a été pris dans le cadre de la labellisation. En 2002, un cahier des charges a été élaboré par la CAF et la DRDJS suite aux travaux participatifs fixant neuf critères.

Dans le souci de proposer une démarche structurante et non normative, les critères sont généralistes. Ils sont bien entendu liés au contexte du début des années 2000 et à la démarche participative, mais les constats posés dans l'historique ne sont pas spécifiques à la Normandie. Les critères présentés plus bas sont autant de points incontournables sur lesquels il faut se questionner pour rédiger un projet éducatif qu'il soit de territoire ou de structures d'accueil (de la crèche au centre socioculturel en passant par l'école). Sans être universel, ils sont admis et partagés dans les grands principes par tous puisque issus d'une démarche participative. En effet, le choix d'associer les acteurs a contribué largement à la légitimité des critères qui répondent à de réelles problématiques de terrain.

Par ailleurs, il existe une véritable liberté de déclinaison des critères. La labellisation repose donc sur une prise en compte des *items* et la définition d'une marge de progrès inscrite dans le projet éducatif triennal suivi d'une visite sur le terrain pour apprécier la réalité de la mise en œuvre. Ce sont donc des projets de transformation qui sont labellisés.

Les critères s'intégrant pleinement au projet éducatif, l'enjeu est de faire de ce dernier un véritable document, cadre garant d'une cohérence de l'action des différents acteurs. Les principes suivants s'y retrouvent :

- un projet issu de la concertation ;
- un projet décliné sur trois ans prévoyant une démarche d'évaluation ;
- un projet s'inscrivant sur son territoire ;
- un projet rendant le public acteur de ses loisirs à partir de démarches pédagogiques adaptées ;
- un projet tenant compte des besoins et des attentes des différents publics ;
- des activités au service du projet ;
- des locaux adaptés ;
- des équipes formées selon les besoins du projet ;
- un projet rendant les familles partenaires.

■ Des critères appropriables

Le choix était de formuler des critères simples, faciles à comprendre et à s'approprier. Ils devaient être atteignables même par des structures modestes en termes de taille, de moyen ou encore de réflexion. Par contre, pris dans leur intégralité, le cahier des charges est exigeant, et c'est pour cela que le label s'est immédiatement doté d'un dispositif d'accompagnement pour permettre à tout porteur de projet d'y prétendre (cf. www.label.laligue14.org).

Les valeurs de chaque organisateur inscrit dans la démarche de labellisation sont préservées. Dans la mesure où « l'iris » de chaque critère est très large, il a fallu produire des outils de lecture, d'observation et de formalisation de la pratique. Les différentes chartes et cahiers des charges ont toujours proposé des préconisations et des questionnements pour expliciter les critères d'un point de vue éducatif et pédagogique. Dans un souci de transparence, les conseillers techniques Jeunesse et Sports et ceux de la CAF ont étudié les projets éducatifs à partir d'une grille de lecture reprenant la liste des critères.

Le travail d'appropriation des critères est permanent. Il passe par l'accompagnement sur site, l'accompagnement collectif (des temps de formation autour de critères), une incitation forte des équipes de terrain qui se sont professionnalisées à tenir des carnets de bord, à produire un rapport d'activité annuel, à rentrer modestement dans une culture de l'écrit et de l'évaluation. Le plus souvent possible, il est fait référence aux critères et surtout aux objectifs éducatifs des différentes structures qui les traduisent selon leur contexte, leurs ambitions et leurs moyens. Aujourd'hui, la plupart des professionnels et des élus des structures en labellisation savent et font régulièrement référence aux critères. Certains de ces critères font débat, notamment celui sur « l'enfant acteur ».

■ Un critère fortement discuté : la notion « d'enfant et de jeune acteur »

Ce critère a évolué dans sa formulation. En 2002, dans la charte préadolescents-adolescents, la notion d'acteur n'est pas présente en tant que telle dans le libellé du critère, il est uniquement fait référence aux besoins des jeunes dans le critère 1 : « Le projet ne doit pas seulement répondre à la demande de loisirs des jeunes, il doit aussi prendre en compte leurs besoins. » Le besoin de s'impliquer dans les projets est évoqué dans les préconisations. D'autre part, le critère 5 (« L'inscription ou l'adhésion des jeunes aux activités est nécessaire ») pose les conditions de l'engagement des jeunes dans la structure et introduit la notion d'acteur.

C'est dans la charte enfance en 2005 qu'apparaît clairement dans le critère 2 le fait de « rendre l'enfant et le jeune réellement acteurs de leurs loisirs ». Il se décline sur deux plans : la prise de parole, la négociation, la décision et cette fois, la prise d'initiative et l'accompagnement dans la mise en œuvre.

En 2008, dans la charte enfance-jeunesse, le critère 4 est libellé ainsi : « Développer des démarches progressives qui permettent de rendre l'enfant et le jeune acteurs de leurs loisirs. » Destinée aux 3-17 ans, la notion de progression devient essentielle tant pour le public que pour les équipes qui doivent adapter leur pédagogie à ce principe. Cette fois, les préconisations portent sur cinq points :

- la prise de parole, la négociation, la décision (comme précédemment) ;
- la prise d'initiative et l'accompagnement dans la mise en œuvre (comme précédemment) ;
- la démarche de participation contribue à la fidélisation (les conditions sont plus importantes que la réalité des actions) ;
- pour les préadolescents et adolescents, l'adhésion nécessaire à la démarche (les éléments de 2002 sont rappelés) ;
- la valorisation des projets initiés par les enfants et les jeunes (dire ce qui se fait).

Il y a un véritable parti pris pédagogique dans ce critère qui génère de la polémique.

Il pose des difficultés dans sa mise en œuvre, il est remis en cause par certaines structures qui construisent leur action autour de programmes d'activités et qui ont du mal à co-construire les propositions directement avec le public. Elles arguent que les familles ou leurs élus veulent des sorties de « consommation ». Mais il est difficile de mesurer objectivement si la proportion de parents et d'élus demandeurs de loisirs de consommation est si grande. Cela témoigne peut-être de la nécessité de renforcer la communication en direction des familles sur ces démarches participatives avec le public.

Les chapitres suivants permettront d'avoir une vision plus concrète de la mise en vie de la charte actuelle.

Des critères vus par les acteurs de terrain

Le label enfance-jeunesse concerne aujourd'hui quatre-vingts structures d'accueil collectif de mineurs dans le Calvados. Il concrétise dans l'élaboration et l'évaluation des projets une partie importante des ambitions affichées par les politiques éducatives des collectivités locales et intercommunales : Contrats enfance et jeunesse, Contrats éducatifs locaux. Il comporte dix critères relatifs aux valeurs éducatives à promouvoir, à concevoir, à réguler et à évaluer des projets éducatifs.

Nous avons choisi de mettre en avant les représentations de quelques acteurs de terrain, ayant un recul plus ou moins grand sur le dispositif du label relativement aux critères 1, 2, 6 et 7, les autres critères étant abordés en filigrane dans l'ensemble de cet ouvrage.

■ « Organiser la concertation régulière des différents acteurs³⁰ »

Peut-on se projeter pour une animation sur un territoire sans organiser la concertation régulière des différents acteurs dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet éducatif ?

Il est écrit dans la charte que les trois niveaux d'intervention, politique, éducatif et pédagogique, doivent être lisibles et s'articuler de manière cohérente. Le projet éducatif est de la responsabilité des organisateurs. Un organisateur peut

30/ Critère n° 1 du label enfance-jeunesse.

être une structure associative, une collectivité territoriale, un mouvement d'éducation populaire... Les élus sont à l'origine du projet éducatif et des orientations politiques qui y sont explicitées. Le projet pédagogique qui découle du projet éducatif doit être conçu par l'équipe pédagogique.

Qu'en est-il sur le terrain ?

Pour Vincent Revert, coordinateur jeunesse pour la Ville de Mondeville, la concertation s'est déclinée en deux phases : « Une première phase (2004-2007), où l'on s'appuyait sur le projet éducatif, mais pas forcément avec beaucoup de concertation. La concertation existait, mais avec peu de travail sur la démarche d'évaluation ; avec le nouveau projet éducatif (2009), dans la seconde phase, on a pu constater une participation active des élus autant sur l'écriture, avec la déclinaison des orientations, que sur l'évaluation, se traduisant par des groupes de travail tous les ans, ainsi que des points réguliers tous les deux mois. » « Cette évolution a été marquée par le passage de l'écriture d'un projet éducatif par le professionnel seul à une écriture et une évaluation partagée. » Pour lui, cette évolution et ces changements n'ont pu se faire que progressivement, et avec le concours des différents acteurs du label qui ont su échanger avec les élus et les différents acteurs du territoire.

Frédéric Gallien, coordinateur Jeunesse et Sports pour la Ville de Blainville-sur-Orne qui est labellisée enfance-jeunesse depuis 2009, affirme, quant à lui, qu'il s'agit bien là d'un critère incontournable : « On doit y penser régulièrement et en nombre conséquent, le résultat a été immédiat au niveau de la préparation des réunions de travail, mais aussi de la cohérence dans la déclinaison du projet éducatif en projet pédagogique. Néanmoins, cela présente des difficultés de suivi à long terme, notamment au niveau de l'évaluation ; nous sommes conscients de la nécessité d'évaluation régulière pour faire avancer le projet, mais il nous reste beaucoup d'efforts à réaliser. Dans l'urgence de fonctionnement, ce n'est pas toujours la priorité. »

Ainsi, si la concertation au niveau du projet éducatif est un cadre qui traduit l'engagement d'une œuvre organisatrice, ses priorités, ses principes et qui définit le sens de ses actions dans un champ d'intervention donné, il doit rester suffisamment ouvert pour permettre aux acteurs de le faire évoluer.

En outre, le projet éducatif est un moyen privilégié de développement, parce qu'il est le résultat d'une réflexion collective, de la recherche de consensus et de la reconnaissance des finalités éducatives que la structure devrait poursuivre. Le sentiment d'appartenance engendre le dynamisme. Il mobilise et inspire des actions d'association, de participation, de solidarité et de partage.

- « Appuyer le projet éducatif sur un diagnostic partagé, présenter les différentes étapes de réalisation et les modalités d'évaluation sur une durée de 3 ans³¹ »

La charte stipule qu'il est indispensable de procéder à un diagnostic, même si le travail effectué peut varier en ampleur, selon les situations et les lieux. Ce diagnostic doit être centré sur les loisirs des enfants et des jeunes. Sur la base d'une analyse de l'existant, il permet de dégager les questions à résoudre et de définir les axes du projet.

Qu'en est-il en réalité ?

Vincent Revert précise que la phase de diagnostic « a été partagée et très longue à l'occasion de l'écriture du premier projet éducatif triennal dans le

31/ Critère n° 2 du label enfance-jeunesse.

cadre du label, cependant elle a été extrêmement enrichissante puisqu'elle a permis à tous les services de collaborer à celui-ci ; avec le second projet triennal, le premier diagnostic a permis de servir de socle à un travail partagé entre élus et techniciens, ce qui a donné une plus grande coloration du territoire pour le projet éducatif ».

Frédéric Gallien souligne quant à lui que « la projection sur trois ans est très importante, mais [qu']une remise en question tous les ans est nécessaire pour réévaluer et remodifier le projet. Cela reste un bon outil de transmission pour d'éventuels changements dans l'équipe, bien évidemment, approfondi par des échanges nécessaires pour aller dans le même sens. Par ailleurs, afin d'être toujours en cohérence avec le moment (lois, évolutions structurelles...), l'actualisation nécessaire des projets pédagogiques permet de s'entendre en équipe sur sa déclinaison, tout en tenant compte des contraintes et évolutions ».

■ « Mettre la ou les activité(s) au service du projet³² »

Une représentation simple des situations d'animation pourrait permettre de dégager deux modèles de base la caractérisant :

– Un premier modèle que l'on pourrait qualifier de « consommériste », c'est-à-dire un type d'animation dans lequel sont proposés aux personnes et aux groupes sociaux des produits (y compris des produits à vocation éducative) réduisant l'individu à un rôle plutôt passif. Ce modèle privilégie l'activité, l'agent, le programme, l'institué, la socialisation, le consensus, la pratique.

– Un second modèle, plutôt à valeur d'échange, ferait de l'animation un lieu de création, de transferts de valeurs symboliques, un vecteur abstrait autour de la question concernant toute société : celle de la structuration du lien social. Ce modèle privilégie l'action, l'acteur, le projet, l'instituant, la sociabilité, le conflit, la praxis.

Il existe bien sûr, entre ces deux modèles, des figures intermédiaires. Et le même animateur, dans des conditions nouvelles ou particulières, selon les situations changeantes, la volonté des participants, les prises de conscience, l'évolution des rapports sociaux, les opportunités, passera de l'un à l'autre, fera des retours en arrière ou colorera de façon contrastée les situations professionnelles.

C'est pourquoi, dans le dispositif du label, des efforts particuliers sont demandés afin de mettre la ou les activité(s) au service du projet³³.

Qu'en est-il en réalité ?

« Cela tombe sous le sens, précise Frédéric Gallien. Cela semble incontournable pour atteindre les objectifs du projet éducatif ; aujourd'hui, l'animateur doit être force de proposition tout en étant à l'écoute des enfants, ceci en préservant les choix de grands thèmes d'animation, en cohérence avec le projet et l'ensemble de la structure (toutes tranches d'âges confondues, en assurant une continuité éducative) ; le but reste bien d'ouvrir de nouveaux champs aux enfants, tels que la culture, le sport, l'art... »

Allant dans le même sens, Vincent Revert explique que « même si on a toujours mis du sens aux activités proposées sur le territoire de Mondeville, aujourd'hui, les activités sont beaucoup plus pérennes et marquées par davantage d'ouverture (le culturel, l'accompagnement de projets...), elles sont beaucoup moins consuméristes. Il est important de diversifier les pratiques, et le réseau du label, les cycles, l'aide apportée par les accompagnateurs et les différents acteurs du label... sont des supports extrêmement importants pour permettre de continuer cette évolution ». Il s'agit d'assurer des communications de qualité, c'est-à-dire des communications qui encouragent et facilitent l'engagement, la collaboration et la synergie des actions.

32/ Critère n° 6 du label enfance-jeunesse.

33/ *Idem*.

ENTRETIEN avec Corinne Gruchet

Corinne Gruchet est directrice du centre de loisirs ABC, Le Bény-Bocage.

Bien que j'aie fonctionné déjà de la sorte avant de rentrer dans le dispositif du label, le label m'a permis de pousser la réflexion surtout avec les animateurs. La plupart pensent en effet avoir rempli leur mission si chaque enfant rentre chez lui avec le résultat de son activité.

J'ai donc « imposé » à l'équipe de travailler surtout sur des projets où l'on fait les choses à plusieurs et dont le résultat reste au centre. Ce qui, à mon sens, oblige à entamer une démarche de projet avec les enfants.

J'ai aussi « interdit » (cela m'arrive !) toutes les sorties proposées sans lien avec un projet.

De plus, c'est une question que je relance souvent avec l'équipe : par exemple, en fin de semaine, lorsque tous les enfants sont partis et qu'il reste des résultats d'activité au centre (très souvent ce sont les petites activités que les enfants ont faites en groupe mais chacun pour soi), je demande aux animateurs quel était selon eux le sens de cette activité et qu'est-ce que cela a apporté aux enfants.

L'équipe d'animateurs qui travaille depuis un petit moment sur le centre a bien intégré ce fonctionnement et le met en place sans problème surtout avec les enfants à partir de 7 ans (avec les moins de 6 ans je trouve que cela est plus compliqué, peut-être qu'il est difficile pour certains animateurs de concevoir que la démarche de projet peut être abordée avec les plus jeunes).

Cela a permis de voir naître des projets à l'initiative des animateurs mais aussi à l'initiative des enfants qui, une fois guidés dans cette voie, deviennent très rapidement demandeurs et autonomes. Ils savent qu'une partie du budget est réservée à l'achat de matériel pour des projets non prévus, et, bien que le centre se trouve dans un petit bourg, ils ont la possibilité d'acheter eux-mêmes pratiquement tout le matériel dont ils auraient besoin.

Un des projets menés depuis quelque temps sur le centre est de fabriquer avec les enfants le matériel de rangement (caisses en bois sur roulettes) et le matériel de jeux (jeux de société type « passtrappe », élément de cuisine, évier, four, lits superposés et vêtements pour les poupées, coussins géants...).

Et comme le projet du centre est aussi de laisser les enfants jouer, ces activités me semblent bien être au service de ce projet.

■ « Constituer une équipe en adéquation avec le projet³⁴ »

Selon les cas, l'initiateur du projet pourra être un mouvement de jeunesse, une collectivité territoriale, une association de parents ou d'habitants, une œuvre confessionnelle...

Le projet de l'organisateur pourra être éventuellement lié à la nature de ce dernier. Ce n'est pas la même chose de proposer :

- un simple accueil pour les enfants dont les parents travaillent ;
- des actions de développement social ;
- une organisation de loisirs et de vacances pour tous ;
- des actions spécifiques en complément de l'école...

et il faut donc préciser la finalité du projet, les valeurs de référence et les intentions éducatives poursuivies.

En effet, cette réflexion est un préalable utile pour prévoir le personnel, les qualifications indispensables de celui-ci pour assurer l'accueil éducatif des enfants et/ou des jeunes. Il convient également de préciser les principes et les modalités de gestion des personnels (horaires, responsabilités, missions particulières...).

Qu'en est-il en réalité ?

Sur ce point, Vincent Revert précise : « Les équipes n'ont pas énormément changé, elles sont restées stables depuis 2004, ce qui offre l'avantage d'une permanence dans l'animation et l'identification (référence) facilitée pour les jeunes, cependant, on constate

34/ Critère n° 7 du label enfance-jeunesse.

une équipe vieillissante qu'il faut sans cesse redynamiser. Il existe dans le service un plan de formation interne, permettant aux animateurs de suivre des formations diplômantes ou non, au service du projet, et pas forcément dans le cadre du Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Par ailleurs, les ressources humaines restent ouvertes à l'idée de former des agents dans d'autres filières (reconversions, évolutions de carrière...), offrant une alternative aux agents d'animation "usés" par l'animation. Il existe un vrai accompagnement des salariés.»

De son côté, Frédéric Gallien affirme une vraie difficulté de faire adhérer tout le monde au projet « entre le recrutement et la réalité du terrain, on a bien sûr des réussites, mais aussi des déceptions. Il faut travailler avec les équipes constituées et les habitudes de travail pas toujours en adéquation avec le projet, c'est pourquoi il est nécessaire d'avoir un regard extérieur sur le fonctionnement ». Concernant les formations, « avec la labellisation, il y a eu une vraie prise de conscience du besoin de formation des équipes en adéquation avec le projet ; aujourd'hui, ce n'est plus une contrainte pour les animateurs d'aller se former ; il s'agissait de modifications nécessaires dans le temps sur les équipes pour gagner en pertinence, efficacité et qualité de projets... »

ENTRETIEN avec Yann Mostel et Christophe Pelletier

Yann Mostel et Christophe Pelletier sont respectivement directeur et président de l'Association sports loisirs et culture (Aslec) à Caen.

En arrivant sur la structure, très vite, nous avons été interpellés par différents partenaires, nous avons fait le même constat des insuffisances de certains salariés, c'est pourquoi nous avons choisi de mettre en place un plan de formation.

Pour ce faire, on met en avant le projet dans lequel tout le monde peut se retrouver, avec un processus d'accompagnement sérieux et serein des salariés.

Chacun doit trouver sa place, salariés, familles, élus et usagers, et bien entendu, cela s'accompagne.

Lorsque la question de la formation s'est posée, nous avons identifié trois solutions :

- le renouvellement complet de l'équipe ;
- un plan de formation important ;
- revoir le projet à la baisse.

Ainsi, en trois ans, ont été formés ou sont en cours de formation, un DES JEPS, trois BP JEPS, un BAPAAT, une dizaine de Bafa et/ou BAFD..., tout ceci étant accompagné de temps de formations internes des élus...

Les formations des animateurs vacataires ont été accompagnées de conventions d'engagement pour une prise en charge du coût de formation, ce qui a également permis de travailler en grande partie avec les jeunes du quartier et de fidéliser les équipes...

En termes de coûts, même si on a pu constater des financements conséquents de la part de notre organisme paritaire collecteur agréé (OPCA), beaucoup de fonds propres à l'association ont été engagés.

Aujourd'hui, force est de constater que la situation financière, notamment la trésorerie, de l'association est difficile. Cela était prévisible : en effet, lorsque l'on met en place un plan de formation aussi conséquent, il faut prévoir et assumer les répercussions financières de cette politique annoncée... (À l'époque, il y avait la volonté d'un plan de formation conséquent, mais pas suffisamment anticipé par rapport à ce que cela engendre en termes de trésorerie.)

Des questions doivent être posées :

- Quel financement pour la formation ?
- La personne va-t-elle rester sur la structure à l'issue de la formation ?
- Si elle reste, comment assumer son augmentation salariale ?
- Quelles possibilités d'accompagnement pour une formation de qualité ?
- Quelles solutions de remplacement pour la personne formée ?

Néanmoins, force est de constater que les dispositifs aidés permettent de pallier le remplacement des personnes en formation.

De manière très positive, ces formations ont engendré une certaine émulation au sein des équipes, des projets nouveaux sont apparus, accompagnés par la suite de nouvelles demandes de formation des équipes et/ou les salariés.

En outre, on peut noter que les personnes accompagnées durant leur formation acquièrent des compétences, prennent de l'assurance et à l'issue de leur formation, à plus ou moins long terme, peuvent à leur tour accompagner... Cela a un impact direct sur la vie de la structure, même si cela reste difficilement quantifiable.

Ainsi, la politique de formation doit donc être pérenne dans le temps, même si elle n'est pas aussi conséquente que sur les trois dernières années. Le plan de formation part donc bien d'un projet politique, associant les moyens financiers de l'association aux capacités et compétences des personnes afin d'être le plus efficace possible.

C'est pourquoi, le binôme directeur/élu reste très important pour les aspects de formation, puisque c'est bien ce binôme qui doit convaincre le bien-fondé des formations (auprès des instances dirigeantes mais aussi des salariés).

Malgré tout, il est nécessaire de faire attention à ce que les instances dirigeantes soient directement concernées par l'activité (une grosse partie du projet étant axée sur le lien et la participation des familles. Si les familles se trouvent impliquées en tant qu'éluës, il est évident que la plus-value des formations des équipes est plus facilement perçue et comprise en termes d'impact auprès des publics...).

Par ailleurs, en arrière-plan d'un processus de formation, il faut voir le projet de la structure dans la durée (3 à 10 ans) pour que le plan de formation prenne son sens.

On peut donc conclure en disant qu'il faut une adéquation entre le contexte et l'environnement pour faciliter le départ en formation, c'est-à-dire :

- des élus convaincus ;
- un directeur et/ou coordinateur convaincu ;
- un plan de formation ;
- un projet en adéquation ;
- une capacité d'accompagnement de formation (au niveau des ressources humaines et des ressources financières) ;
- que les bénéficiaires soient concernés.

L'accompagnement vers la qualité : méthodes et outils

*Natacha Blanc, Nathalie Marie, Serge Rochefort,
Véronique Thieblemont, Arnaud Vasselín*

Le label et l'éducation populaire ?

■ Les finalités

Les conditions de l'accompagnement

L'accompagnement avait pour but de permettre à chaque structure qui s'engageait de manière volontaire dans la labellisation d'atteindre les critères fixés par les différents cahiers des charges. En effet, comme cela a été évoqué dans le chapitre « Histoire d'une labellisation », la plupart des projets éducatifs se réduisaient à quelques feuillets dans lesquels de « grandes » valeurs étaient annoncées mais sans réelles déclinaisons opérationnelles. Par ailleurs, nombre de structures étaient « novices » ou sans expériences en matière d'accueil des préadolescents et adolescents. Les organisateurs avaient donc tout à construire. Le champ de l'animation socioculturelle étant peu professionnalisé, il était nécessaire de soutenir élus et permanents associatifs dans l'expérimentation sur le terrain de l'accueil et dans la structuration et la formalisation de projets éducatifs incluant la prise en compte des critères.

En dix ans, sur quatre-vingt-dix structures qui ont été en démarche de labellisation (il en reste quatre-vingts aujourd'hui), seules cinq n'ont jamais été accompagnées. Faut-il croire ainsi que la labellisation d'un projet n'est pas possible hors de l'accompagnement ? *A priori* non, puisque les cinq structures en question sont parvenues, avec plus ou moins de facilité, à labelliser leur projet. On peut faire une autre hypothèse : parce que le label est « empreint » d'éducation populaire, il doit pouvoir être obtenu par tous – et l'accompagnement n'est qu'un outil pouvant aider à répondre aux exigences du cahier des charges.

Pour structurer le dispositif et rester dans la philosophie de l'accompagnement, sans pour autant tomber dans l'« assistantat », le coût de journée prévoyait une prise en charge à 70 % par Jeunesse et Sports et la caisse d'allocations familiales (CAF). Au lancement des Contrats temps libres et des Contrats éducatifs locaux, nombre de structures n'ont pas eu à assumer le moindre coût pour ces interventions puisque la part restante était intégrée dans ces contractualisations. Ce coût plus que modique garantissait une accessibilité de l'accompagnement pour tous ; mais il a pour effet pervers d'être assez éloigné du prix réel d'intervention (à peine la moitié) par un mouvement d'éducation populaire ou encore un cabinet de consultants. Au final, les collectivités et les associations n'ont pas pris conscience de l'investissement à consentir pour obtenir un soutien méthodologique qui pourtant peut apporter une plus-value éducative.

En outre, au démarrage, cette démarche de labellisation a été difficile pour certaines structures : elle a pu être vécue comme une intrusion par les acteurs accompagnés, même si au fil du temps, elle a semblé faire ses preuves ; la majorité des élus et des professionnels ont aujourd'hui compris l'intérêt d'un tel soutien : de consenti, l'accompagnement devient souhaité.

Accompagner vers quoi ?

Au-delà des cahiers des charges, l'accompagnement a été conçu pour permettre aux différents acteurs (élus et professionnels) de s'outiller sur de l'argumentaire, de la méthodologie (de projet notamment), des techniques pour élaborer et mettre en œuvre des projets éducatifs. Il s'agissait de leur permettre de compléter leurs compétences. *A priori*, ces apports devaient permettre aux structures de faire vivre des projets plus ambitieux : animer des démarches participatives, formaliser leurs pratiques, faire de l'expérimentation pédagogique, évaluer leurs projets et leurs actions...

Même si avec le temps les acteurs ont gagné en compétence, la demande d'un accompagnement reste forte. Il s'avère plus difficile de négocier une fin d'accompagnement, remis en question chaque fin d'année civile, que de définir les contours de la mission de l'année suivante. Aujourd'hui encore, la moitié des structures est accompagnée. Ces structures sont tout à fait capables de répondre aux exigences de la labellisation mais attendent maintenant autre chose de l'accompagnement. Ce qui pourrait s'appeler une culture de l'évaluation semble s'installer, et les élus et les professionnels, conscients de la difficulté à évaluer leurs propres actions, font appel à l'accompagnement pour avoir « un regard extérieur », « sortir la tête du guidon ». Ont-ils une crainte de voir se finir l'accompagnement qui souvent leur sert de garde-fou ?

Une question se pose alors à nous : où est, dans ce cas, l'autonomie, et peut-on continuer à parler d'accompagnement ? Mais dans la mesure où les principes (qui vont être présentés dans ce chapitre) ont toujours été respectés et que les démarches permettent aux acteurs de faire par eux-mêmes, on peut penser que la volonté de poursuivre ne nuit en aucun cas à l'autonomie des structures et qu'il s'agit donc bien d'accompagnement.

L'accompagnement : une obligation de moyens ou de résultats ?

Cette démarche étant nouvelle en 2002 et les fédérations d'éducation populaire ayant été retenues par appel à projets, force est d'admettre que l'enjeu était important. L'obligation de moyens a toujours été posée, mais elle a pu être perçue à certains moments par des accompagnateurs comme équivalente à une obligation de résultats. Dès lors que l'évaluation des fédérations repose sur un nombre de jours (deux cents) à effectuer pour procéder à l'accompagnement et sur la qualité des missions à assurer, il fallait élaborer des indicateurs de réussite.

L'un d'entre eux aurait pu être le dépôt et la labellisation des projets éducatifs par les structures, mais la tentation aurait pu être grande de « tenir le stylo » à certains moments. Bien entendu, il n'a pas été retenu. Mais *a contrario*, certaines structures ont été accompagnées près de trois ans sans pour autant être en mesure de déposer leur projet. Cet indicateur « dépôt et labellisation du projet ou non » soulignait un dysfonctionnement ou bien de la structure elle-même ou bien de la démarche d'accompagnement. Les fédérations ne sont pas garantes de la labellisation d'un projet après dépôt, car, même si elle est accompagnée, la structure reste totalement responsable de ses productions. Néanmoins un taux de réussite ou d'échec peut amener les institutions à s'interroger sur les méthodes employées et les compétences réelles mises à disposition par les mouvements d'éducation populaire pour procéder à l'accompagnement.

■ Les fondements de l'accompagnement

Quel rapport entre cette démarche de labellisation et l'éducation populaire ?

La démarche de labellisation s'est organisée sur une initiative institutionnelle. S'il est arrivé parfois que des élus locaux ou associatifs confondent les accompagnateurs des mouvements d'éducation populaire, représentants directs et officiels de la labellisation avec Jeunesse et Sports, la légitimité et la responsabilité de cette démarche ont toujours été portées de fait par les deux institutions d'origine. Les associations missionnées pour l'accompagnement n'ont pas proposé cette démarche qualité. Elles n'ont pas, non plus, réfléchi, au départ, au dispositif d'accompagnement.

Les professionnels de Jeunesse et Sports qui, à la fin des années 1990, ont préparé, avec les agents de développement de la CAF, la labellisation en sollicitant et en impliquant des associations et des fédérations d'éducation populaire sont des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ), sensibilisés aux principes de l'éducation populaire. On pourrait donc supposer que cette démarche porte en son sein un certain nombre de principes et de valeurs issus de l'éducation populaire.

Pourtant, si certains de ces principes ont pu guider les acteurs, comme la volonté de prendre en compte les acteurs de terrain dans la définition de la charte, les références à l'éducation populaire n'apparaissent à aucun moment dans les documents officiels présentés aux structures locales, aux élus et aux professionnels du département. De mémoire, ces principes n'ont jamais été présents, ni dans le discours des représentants de Jeunesse et Sports, ni dans ceux de la CAF. La labellisation et l'accompagnement n'ont donc jamais été annoncés comme une démarche les favorisant ou les mettant en œuvre.

Ces institutions ont toutefois, très rapidement, affiché leur volonté de mobiliser directement les acteurs de l'éducation populaire du territoire en proposant fin 2001, tout d'abord au Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Crajep) puis dans un second temps, dans le cadre d'un appel à projets, aux différents mouvements d'éducation populaire, associations et fédérations, déjà acteurs des politiques enfance et jeunesse, de travailler ensemble.

Derrière ce choix du développement d'un tel partenariat, les institutions ont exprimé tout du moins leur volonté de repositionner les associations d'éducation populaire sur le département en les présentant comme les accompagnateurs légitimes de la démarche.

Certes, cette configuration pour mettre en œuvre la labellisation devait permettre aux institutions de ne pas être juges et parties tout au long du processus. Les associations retenues successivement au fil des années devaient accompagner mais en aucun cas décider de labelliser tel ou tel projet. Ainsi, les mouvements d'éducation populaire ont-ils pu garantir la démarche sans pour autant être responsables de la validation finale. Dès le démarrage, les rôles de chacun furent bien définis et régulièrement réaffirmés.

Avec le recul, est-il alors possible aujourd'hui d'identifier des « traces » d'éducation populaire dans ce partenariat voulu, soutenu et reconnu sur le département ?

Cela nous amène naturellement à réfléchir et à nous questionner un court instant sur la notion d'éducation populaire afin de déterminer si oui ou non la labellisation et l'accompagnement sont animés par ces dits principes, à moins bien sûr de penser, voire d'affirmer, que la présence seule des mouvements accompagnateurs pouvait garantir la qualité de leur mise en œuvre.

Laïcité, citoyenneté, démocratie, justice sociale, partage, responsabilité, tolérance, transformation et développement personnel sont des mots, des expressions utilisés quand il s'agit de revendiquer ou d'afficher une démarche d'éducation populaire. L'éducation populaire, école de la démocratie, vise l'émancipation de l'individu. Elle constitue pour chacun un moyen d'exercer

individuellement et quotidiennement sa citoyenneté par l'acquisition non contrainte de connaissances et par la mobilisation permanente des potentialités non révélées et non exploitées par le parcours éducatif initial. « L'éducation populaire vise à donner à chaque individu, sur son temps de loisirs, les moyens d'exprimer toutes ses potentialités, et ainsi de pouvoir tenir son rôle dans les échanges culturels et démocratiques, constitutifs de la vie en société³⁵. » On s'accorde communément à reconnaître que l'éducation populaire cherche depuis toujours à promouvoir la réflexion critique individuelle pour permettre à chacun d'être et d'agir dans le champ social au plus près de sa propre réalité dans son cadre de vie. Entre l'Éducation nationale qui transmet des savoirs universels et l'éducation spécialisée qui répare et qui intègre, l'éducation populaire a pour mission d'agir en complémentarité avec la famille pour produire dans un cadre laïque, collectif et public de l'éducation et de la démocratie participative pour renforcer les fondements de notre société républicaine.

En gardant à l'esprit l'ensemble de ces éléments, il faut bien reconnaître que l'accompagnement a d'abord et avant tout eu pour objectif de permettre aux structures socio-éducatives du département d'élaborer et de faire évoluer leurs projets et actions de loisirs éducatifs collectifs dans le cadre de la labellisation en respectant les critères de la charte qualité.

Ainsi, dès 2002, année de lancement du dispositif, les différents acteurs, institutionnels et mouvements d'éducation populaire, se sont attachés, au sein d'un comité technique, à définir précisément les procédures et la méthodologie d'accompagnement. Cette première période d'intense réflexion a débouché sur des outils opérationnels qui visaient à garantir des principes communs cohérents et partagés entre les mouvements accompagnateurs et légitimés par les institutions. Ce guide de l'accompagnement devait permettre de concrétiser ces principes d'intervention. En se concentrant essentiellement sur la démarche pédagogique, ce guide de référence a sans doute occulté, en ne la formalisant pas, la vocation politique de l'éducation populaire. Si les différents mouvements, dans leur réponse à l'appel à projet pour être retenu dans le dispositif, ont revendiqué et se sont référés aux valeurs fondatrices, les accompagnateurs, professionnels techniciens de ces mouvements, ont surtout fixé un cadre d'intervention technique. En travaillant ensemble, ils ont mutualisé, dans une certaine mesure, et harmonisé leurs méthodes et leurs outils jusqu'à peut-être uniformiser et aseptiser leur discours politique, si tant est qu'il ait été formalisé et structuré. Quel que soit le mouvement accompagnateur, il a fallu au démarrage inciter et rassurer les acteurs qui pouvaient bénéficier de l'accompagnement. L'argumentaire s'est alors centré sur des aspects très opérationnels d'ordre pédagogique et pas philosophique ou politique.

En outre, si la liberté d'expression a toujours été garantie, un consensus général a orienté l'attention de tous les partenaires vers une chasse au « prosélytisme » de tel ou tel mouvement d'éducation populaire, ce qui a eu pour effet de produire un discours officiel « estampillé » label sans référence explicite à tel ou tel courant ou fédération.

Il n'est donc pas surprenant aujourd'hui de constater une certaine absence, autrement dit un manque d'affirmation, d'un discours à forte coloration éducation populaire sur le département. Les structures accompagnées depuis toutes ces années ont-elles rejoint en masse les fédérations et associations d'éducation populaire ? Cette présence officielle des différents mouvements, soutenue par les institutions, a-t-elle freiné le phénomène de municipalisation des politiques de jeunesse ? Si on s'essayait à une analyse de texte des projets éducatifs des structures labellisées, y verrait-on explicitement et majoritairement inscrits les grands principes de l'éducation populaire ? D'autres questions amèneraient sans doute la même réponse : non. Le

terme même d'« éducation populaire » est très rarement écrit et prononcé par les élus locaux, les élus associatifs, les animateurs professionnels... On parle bien sûr plus d'animation socioculturelle !

35/ LETERRIER J.-M., *Citoyens chiche !
Le livre blanc de l'éducation
populaire*, Éditions de l'atelier, Paris,
2001.

Et pourtant, sur le terrain, les choses ont objectivement évolué. Les démarches entreprises par les groupes locaux d'acteurs sont sans commune mesure avec les pratiques antérieures. Si le temps a permis de faire évoluer les mentalités, il n'est certainement pas trop présomptueux de penser que l'accompagnement y est pour quelque chose.

Ainsi, en insistant de façon récurrente sur le souci d'une délibération permanente entre les différents acteurs éducatifs d'un territoire pour élaborer, mettre en œuvre et évaluer les projets, l'accompagnement a favorisé d'une certaine manière l'inscription dans des démarches implicites d'éducation populaire. Même si, par un respect parfois trop scrupuleux de la méthodologie de projet, les processus furent et sont encore parfois longs et difficiles, entraînant leurs lots de critiques éphémères, l'accompagnement a permis sans aucun doute à chacune des personnes concernées, à des niveaux différents il est vrai, de s'approprier et de s'impliquer dans la démarche éducative. Chacun, élu, parent, jeune et professionnel, a pu améliorer sa compréhension de la complexité des problématiques et participer à une réflexion collective autour des politiques qui les concernent.

Par la promotion des démarches participatives, l'accompagnement entraîne l'ensemble des acteurs dans une recherche de continuité et de complémentarité éducative cohérente, en soutenant l'engagement politique des élus locaux, en valorisant les pratiques des animateurs professionnels et volontaires, en réaffirmant la légitimité éducative des associations locales et favorisant l'implication des publics dans le développement des loisirs éducatifs collectifs.

L'accompagnement a facilité la mise en relation de tous ces acteurs et la compréhension mutuelle des motivations de chacun ; aussi l'accompagnement pourra-t-il à l'avenir s'afficher comme une méthode issue de l'éducation populaire pour agir au plus près des acteurs pour le développement éducatif de leur territoire.

Il s'agit donc maintenant de nommer nos valeurs pour mieux les partager et les expliquer pour mieux convaincre et pour agir ensemble.

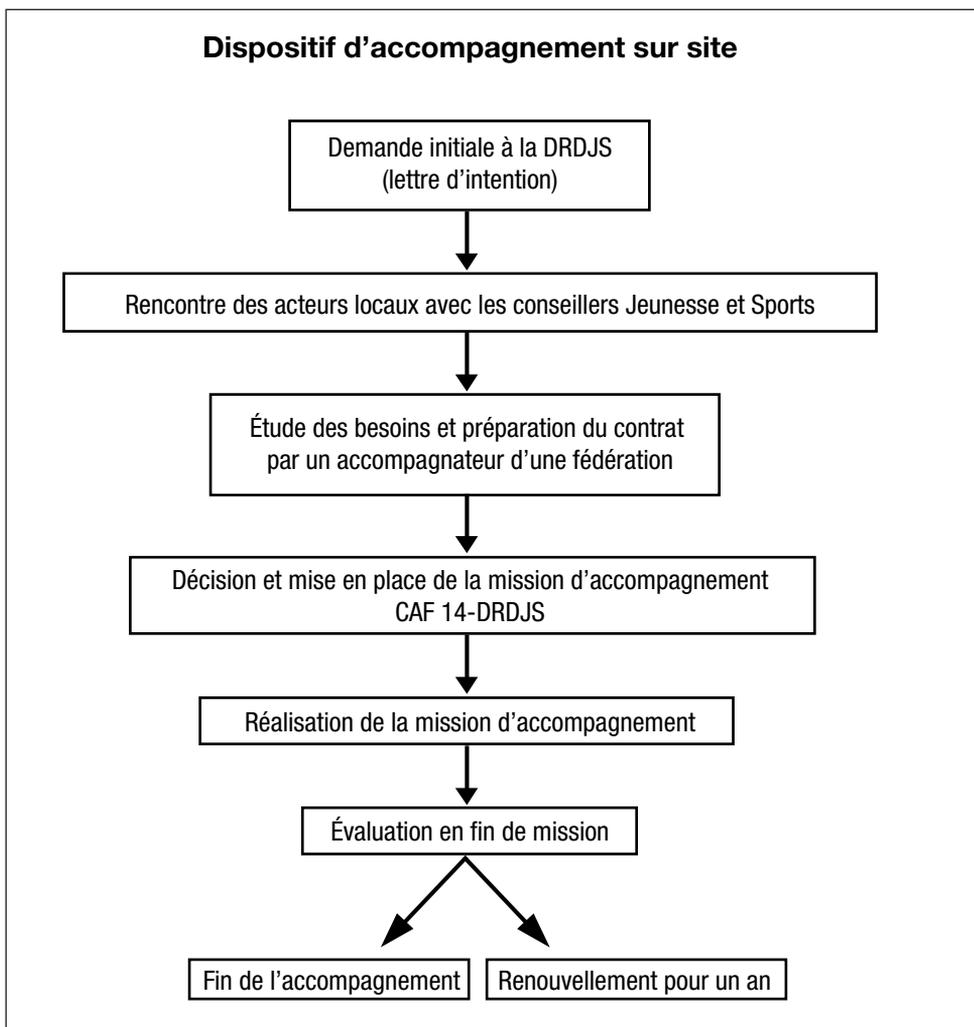
Une démarche d'accompagnement : construction et mise en œuvre

■ Genèse de l'accompagnement

En septembre 2001, la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) et la CAF s'adressaient aux mouvements d'éducation populaire pour faire part de leur intention de s'engager pour une période de trois ans (2002-2004) en faveur de l'accompagnement des animateurs professionnels enfance-jeunesse et des structures locales d'animation du Calvados. Le concours des fédérations est sollicité par le biais de postes d'accompagnement.

L'accompagnement sur site a été conçu pour aider les acteurs locaux à satisfaire aux critères du label et à participer ainsi au développement de politiques éducatives territoriales de qualité.

Pour postuler à l'accompagnement sur site, la démarche est la suivante (voir schéma ci-après).



La contractualisation repose sur le principe d'un engagement réciproque entre les institutions que sont la CAF et Jeunesse et Sports qui garantit l'exécution du contrat par une délégation aux mouvements d'éducation populaire retenus, les accompagnateurs auteurs et signataires dudit contrat et les structures accompagnées. Pour assurer la bonne mise en œuvre du contrat d'accompagnement, il est impératif que la structure désigne un élu ainsi qu'un professionnel référent. Le contrat est décliné en nombre de jours d'accompagnement sur des objets précis : diagnostic, élaboration du projet, mise en œuvre et évaluation. Le coût de journée était fixé à 260 euros en 2002, puis à 300 euros à partir de 2010 sachant que Jeunesse et Sports et la CAF prennent 70 % à leur charge. Il reste donc 30 % à verser par les structures à la fédération accompagnatrice. La durée d'une mission est d'un an renouvelable après évaluation de la mission.

Ce métier d'accompagnateur s'est construit tout au long des neuf ans qui se sont écoulés entre 2002 et 2010. Trois phases ont ponctué cette longue expérience, à travers trois appels d'offre successifs, le nouveau cahier des charges s'appuyant à chaque fois sur l'évaluation du dispositif.

– Au cours de la première phase, les contenus d'accompagnement ont porté essentiellement sur la structuration et l'expérimentation des projets eux-mêmes : tenter des actions pour offrir des loisirs de qualité aux préadolescents et adolescents, les observer et se servir de ce vécu pour nourrir la construction des projets éducatifs.

À l'époque, les contrats d'accompagnement sont très volumineux (quinze à vingt jours en moyenne, voire plus) et amènent les accompagnateurs à être extrêmement présents sur les territoires.

Au terme de la première phase d'accompagnement, les besoins et les demandes restent nombreux ; il apparaît nécessaire de poursuivre la démarche en particulier sur l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets éducatifs de territoire pour plus de cohérence et de continuité pour la période 2005-2007, avec un démarrage des accompagnements en direction des structures organisatrices d'accueil enfance.

Les partenaires trouvent un rythme de fonctionnement, le nouveau métier fait ses preuves, se construit grâce à des temps de mutualisation des pratiques, il devient complémentaire de celui des conseillers CAF et Jeunesse et Sports, sans empiéter sur les missions de chacun. Le rôle des comités techniques bimensuels est de rester vigilants sur ces aspects.

– Au début de la nouvelle phase d'expérimentation, en 2005, la majorité des contrats d'accompagnement a une durée moyenne. Il n'y a plus d'intervention lourde.

Malgré cela, des sites déjà labellisés, fragiles structurellement ou qui connaissent des périodes déstabilisantes (changement d'équipe, difficultés par rapport au public, intégration du projet enfance à la démarche de labellisation), seront toujours demandeurs d'un soutien par le biais d'un accompagnement. Seize projets adolescents et vingt-quatre globaux enfance-jeunesse sont alors accompagnés.

Cette nouvelle phase (2005-2007) a permis à des sites de travailler sur l'évaluation de leur projet en ayant recours à un accompagnement court, afin d'acquérir de l'autonomie dans les démarches d'évaluation partagée.

– En 2008, le dispositif d'accompagnement se prolonge à nouveau pour une durée de trois ans, avec comme axe de développement l'intégration du « temps d'observation sur site et de mise en lien entre les apports méthodologiques et la réalité de terrain ».

Le travail d'accompagnement doit permettre une meilleure cohérence suite à la fusion des deux labels.

Les critères sur lequel l'accent doit être mis restent « la place du public féminin dans les structures jeunesse et la place des parents ».

La nouveauté concerne l'apparition d'un droit d'accompagnement « léger » sur une problématique très ciblée pour toutes structures labellisées.

Un guide du métier d'accompagnateur, pourquoi ?

(à partir d'un entretien avec Jean-Marie Béhier, CEPJ retraité, à l'origine du label)

En 2002 à la mise en route de la labellisation, l'idée d'accompagnement sur site avait germé dans la tête des initiateurs de ce projet (institutions CAF et Jeunesse et Sports) et en particulier dans celle de Jean-Marie Béhier qui, par le passé, avait eu à accompagner des démarches similaires.

« Dans le contenu de l'appel d'offre à destination des mouvements d'éducation populaire, les contours de ce que nous appelons aujourd'hui le "métier d'accompagnateur" était sous-jacent ! Les mouvements qui à l'époque s'étaient positionnés [...] n'étaient pas forcément armés pour être dans l'opérationnalité immédiate. Nous touchions là à une nouvelle forme d'exercice dans la mise en œuvre d'un soutien à la qualité de loisirs éducatifs.

Un consensus a permis très rapidement de déboucher sur un guide d'accompagnement pour permettre aux personnes travaillant sur la mission d'accompagnement d'avoir une démarche cohérente. C'est donc à partir du cahier des charges que le guide s'est construit progressivement en laissant place dans un premier temps à l'opérationnalité. Les premières réflexions ont porté sur la contractualisation et les limites pour faciliter le travail d'accompagnement. En effet intervenir auprès d'organiseurs de loisirs et des professionnels ne fut pas d'emblée aisé. Sans un

cadre énonçant qui fait quoi et dans quel délai, le travail a parfois “traîné”, les professionnels trouvant que l’accompagnateur recoupait une partie de leurs missions ont pu s’attendre à ce qu’il fasse à leur place. Or l’accompagnement n’était pas là pour faire “à la place de”, mais bien pour guider, accompagner vers l’atteinte des critères du label. Les méthodes et les outils sont venus dans un second temps, au fur et à mesure que les obstacles apparaissaient. Ce sont des temps de mutualisation qui ont permis de réfléchir sur les nouvelles questions émergentes des activités de terrain : par exemple “comment faire pour accompagner une démarche à l’année” alors que les habitudes étaient plutôt de travailler un projet pédagogique par période de vacances et pas toujours en lien avec la référence au projet éducatif.»

■ Analyse et présentation des contenus de l’accompagnement sur site

Suite à ce propos d’un ancien accompagnateur du label, nous présentons maintenant l’évolution des méthodes, du cadre et des gestes dans la mise en œuvre des contrats d’accompagnement.

On constate que la première année, l’accompagnement, même si le contrat est à chaque fois spécifique et adapté aux besoins de la structure, est d’une durée supérieure à dix jours. Les démarches participatives sont longues et nécessitent du temps pour impliquer tous les acteurs d’une politique enfance-jeunesse.

Les contrats réduisent souvent en volume une fois le projet déposé et labellisé, en années 2 et 3. L’accompagnement qui suit cette étape répond plutôt au besoin d’un regard extérieur, de veille et de soutien dans la mise en œuvre d’un critère sur lequel le projet laisse encore à désirer. Il est toutefois intéressant de noter, en s’attardant un instant sur le tableau de l’évolution de l’accompagnement sur site, que la tendance s’inverse clairement avec une grande proportion de gros contrats entre 2002 et 2004, un rééquilibrage entre 2005 et 2007, et de nombreux petits contrats entre 2008 et 2010.

Comment ce mécanisme s’est-il opéré ?

Entre 2002 et 2004, les contenus d’accompagnement ont porté sur des contenus plus conséquents, intégrant les trois premières étapes :

- l’accompagnement au diagnostic participatif pouvant aller jusqu’à six jours et demi ;
- l’accompagnement à l’élaboration des trois niveaux de projets, jusqu’à sept jours ;
- l’accompagnement à la mise en œuvre, six jours.

La dernière étape concernant l’accompagnement à la démarche d’évaluation, par manque d’outillage des accompagnateurs, a mis plus de temps à se concrétiser, même si dans les contrats elle était abordée ; les procédures restaient expérimentales et un travail plus collectif devait alors impulser cette dynamique. C’est aussi le lien entre accompagnement collectif et sur site qui allait permettre, quelques années plus tard, au comité technique de se former à la pratique de l’évaluation.

Entre 2005 et 2007, les contenus d’accompagnement porteront sur tout ou partie des trois premières étapes dans des volumes plus restreints, en particulier pour la phase de diagnostic des sites déjà accompagnés les années précédentes.

Les diagnostics n’excèdent pas trois jours, l’accompagnement à l’évaluation se fait plus fréquent sur la construction d’outils individualisés permettant un début d’évaluation sur les sites. Nous voyons alors les rapports d’activité annuels prendre « corps » avec un début d’analyse des effets du projet.

En 2006, on note clairement que la tendance à des démarches globales enfance-jeunesse s’accroît. Sur soixante-six sites ayant demandé le label, quarante-neuf seront accompagnés, avec de nouvelles commandes qui se dessinent : un regard extérieur pour réinterroger les pratiques et vérifier la cohérence de la mise en œuvre du projet global.

Entre 2008 et 2010, seules deux fédérations garderont la mission d'accompagnement. La majeure partie des contrats porte sur des petits soutiens méthodologiques d'une durée inférieure à cinq jours. La pratique de l'évaluation systématique dans les contrats donne de l'autonomie au site.

L'expérience nous a montré que les faiblesses étaient identiques dans la majorité des sites, et nous constatons avoir travaillé davantage pour ce qui est des critères sur l'accès au public féminin et sur l'enfant et le jeune acteur ; et pour ce qui relève du développement des politiques nous avons mis l'accent sur les démarches d'évaluation.

Les autres raisons pour lesquelles la durée de l'accompagnement reste importante, supérieure à dix jours, sont de différentes natures : conjoncturelle lors d'un changement de professionnel, plus structurelle lors d'un déficit de formation. Il faut noter qu'il y a neuf ans les équipes encadrantes volontaires étaient plus nombreuses que les équipes professionnelles. Le taux de qualification des acteurs permanents s'est inversé (30 % d'animateurs professionnels et 70 % d'animateurs volontaires en 2002 pour 80 % d'animateurs professionnels en 2009).

Évolution de l'accompagnement sur site sur neuf ans							
	Nombre sites accompagnés	Nombre de jours			Ados	Enfants	Global
		5 j	5-10 j	+10 j			
2002	48 demandes de label 34 structures accompagnées	4	8	22	34	0	0
2003	36	4	10	22	36	0	0
2004	38	3	9	26	38	0	0
2005	42	14	16	10	18	0	24
2006	49	22	24	3	16	3	30
(*) 2007	59	28	27	7	20	7	32
2008	30	20	10	0	6	4	20
2009	34	24	9	1	2	4	28
2010	34 au 30/03/2010						

(*) Refonte des critères du label en un seul cahier des charges enfance-jeunesse.

En exerçant la fonction d'accompagnateur depuis neuf ans, ceux qui ont eu la chance de vivre cette expérience ont contribué à la construction du métier. À travers la formalisation du guide

d'accompagnement, des procédures, des outils pensés, expérimentés, adaptés à chaque site, les gestes et les postures des accompagnateurs n'ont cessé d'évoluer.

À la fois facilitateur, révélateur, l'accompagnateur aide à aller quelque part. Un des éléments essentiels de la pratique d'accompagnement semble être la capacité à faciliter l'accès à de nos nouveaux réseaux, à s'y inscrire, à les construire. En aidant l'autre à faire seul, l'accompagnateur devient « autodégradable », disait un collègue (mais recyclable !).

L'accompagnement de projet nécessite du temps, les contrats permettent à chaque accompagnateur de poser les limites de son intervention, les pratiques, ce sur quoi il peut agir. En neuf ans, rares sont les situations où les accompagnateurs ont ressenti une pression de la part des institutions quant à l'obligation de résultat – en termes de labellisation, même si parfois un élu d'une structure accompagnée a pu considérer le label comme moyen de pression politique et en a fait un enjeu. Selon certains, nous avons un objectif de moyens, avec une priorité, celle de l'efficacité de la mise en réseau.

Cette expérience aura permis une évolution des accompagnateurs qui ont le sentiment d'avoir acquis une meilleure structuration de leurs pratiques et plus d'efficacité, grâce à des exigences organisationnelles et méthodologiques.

ENTRETIEN avec Daniel Lavenu

Daniel Lavenu est administrateur des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa) de Basse-Normandie, fédération accompagnatrice de 2002 à 2004.

Quel regard portez-vous sur le label ?

À l'origine, trois raisons ont justifié notre positionnement sur ce dispositif : agir pour le développement des loisirs éducatifs, soutenir les animateurs et leurs structures dans leur action et agir auprès des institutions que sont les communes.

Nous avons vu tout l'intérêt de cette démarche politique départementale exemplaire et avons été candidats, car elle allait dans le sens du projet des Ceméa, notamment sur le volet formation auprès des animateurs, des organisateurs et des élus. Cette intervention nous convenait totalement, tant d'un point de vue des politiques que des pratiques concrètes de terrain. Elle permettait d'accompagner les politiques des élus, mais aussi de valoriser et montrer nos savoir-faire et nos compétences.

Quel regard portez-vous sur votre expérience de fédération accompagnatrice de 2002 à 2004 ?

Nous pensons avoir joué un rôle actif et constructif dans l'élaboration de ce dispositif, participant à tous les comités techniques (dans les échanges parfois difficiles), au comité de rédaction de *L'Écho du label*, en mettant en œuvre des actions de formation dans le cadre des journées de formation du label, notamment sur les pratiques culturelles.

Nous avons apprécié le réel travail d'équipe dans le suivi du dispositif par le comité technique constitué des accompagnateurs, de membres de Jeunesse et Sports et de la CAF. Un travail d'expertise de qualité, constructif, productif et dans la confiance mutuelle se déclinant dans :

- des accompagnements par site ;
- de l'accompagnement collectif avec la mise en réseau des différents sites (donc des accompagnateurs, des organisateurs et des élus) et la formation continue des animateurs ;
- des bulletins départementaux avec la mise en valeur de travail des organisateurs sur l'ensemble du réseau du champ de l'animation du Calvados.

L'investissement des accompagnateurs et leur disponibilité au cours de nombreuses réunions en soirée et sur l'ensemble du département afin de répondre aux besoins des organisateurs (conseil d'administration de maison des jeunes et de la culture, réunion avec des élus municipaux) ont constitué des moments forts pour les accompagnateurs.

S'agissant très précisément de notre association, outre le cadre en charge de cette action, nous avons procédé au recrutement d'un salarié sur la base de ses compétences avérées. Mais dans

une période de fragilité forte de notre association aussi bien sur un plan structurel (recrutement d'un nouveau directeur) qu'économique, nous n'avons pas été en mesure de l'accompagner suffisamment au sein de notre association, ce qui ne nous a pas aidés à être retenus lors du second appel à projet, perdant ainsi une vitrine « politico-pédagogique ». Le label et l'accompagnement auraient dû être un objet de travail essentiel de l'association, nous n'avons pas été en mesure de capitaliser cette expérience. Et la fin de l'accompagnement nous a coûté sur tous les plans (économique, emplois...). Heureusement, de nouvelles bases ont été posées et le projet associatif connaît un nouvel essor qui peut lui permettre de revenir totalement dans ce dispositif que nous avons toujours soutenu. Nous sommes cependant restés force de proposition dans le cadre des journées de formation du dispositif et cela malgré le fait que nous ne soyons pas retenus dans la seconde phase du dispositif. Cet investissement a d'ailleurs donné lieu à une convention pour les trois années avec la DRDJS et la CAF dans le cadre du dispositif de la labellisation.

Quel regard portez-vous globalement aujourd'hui ?

Il faut se féliciter de ce type d'intervention et souhaiter sa généralisation. Il faut noter l'importance de la coopération d'associations d'éducation populaire qui ont de l'expertise et du savoir-faire en matière de politique de jeunesse (accompagner, sensibiliser aux enjeux, aider à la définition d'orientations) avec les collectivités. C'est un mode de relation qui mériterait lui aussi d'être généralisé.

Pour les Ceméa, mouvement qui se définit non pas par l'intervention directe mais par la formation, cela peut constituer une action typique et exemplaire. L'accompagnement tel qu'il a été véhiculé dans le label est un modèle qui nous parle : notre volonté est d'agir auprès des acteurs, avec les acteurs et surtout pour les acteurs, afin que les temps des loisirs, tels que nous les souhaitons, soient des occasions particulières de socialisation, de rencontres et de découvertes, de soi, des autres et de l'ailleurs.

ENTRETIEN avec Cédric Le Provost

Cédric Le Provost est président des Francas du Calvados, fédération accompagnatrice de 2005 à 2007.

Quel regard portez-vous sur le label ?

C'est une bonne chose qui fait écho au projet de la fédération : viser la qualité et mettre en lien les personnes pour échanger sur leurs pratiques.

L'intérêt d'avoir intégré le label en tant qu'organisateur est comme une « marque de fabrique » et permet de revaloriser le rôle des structures de loisirs éducatifs. Participer aux rencontres organisées pour les élus a permis de rompre l'isolement pour échanger sur des problématiques analogues. Sans pour autant avoir de recettes, il était possible après de prendre le temps de se poser pour adapter les réponses.

Quel regard portez-vous sur votre expérience de fédération accompagnatrice de 2005 à 2007 ?

Le premier intérêt est d'être allé vers une relation institutionnelle avec la CAF et Jeunesse et Sports qui a permis de dépasser le rapport de financeur à financé, pour aller vers un véritable travail de coopération.

Cela a été un levier dans la propre démarche des Francas en direction des collectivités locales. Cela a permis de nous faire connaître davantage et d'être repérés comme « expert », d'accéder à un réseau de mairies organisatrices, alors qu'à cette époque la fédération était dans une phase descendante du rayonnement de son projet. Le label nous a permis de rebondir.

Cela a aussi été l'occasion de belles rencontres entre des professionnels compétents issus des institutions et des mouvements d'éducation populaire. Nous avons recruté une permanente spécialement attachée à la question de l'accompagnement. Cela a influé sur des orientations et interrogé le projet associatif. Jeunesse et Sports, avec ses questionnements sur les structures labellisées Francas, jouait un rôle de garde-fou.

Au début, il a pu y avoir une difficulté sur le fait d'avoir une salariée « quasi » à temps plein sur le label, ce qui créait de la confusion sur « qui commandait le travail ». La fédération a senti l'obligation de se structurer autour de cette question avec un groupe de travail spécifique au sein du comité directeur. L'inconvénient majeur est qu'à la fin de la période d'appel à projet, il faut pouvoir proposer quelque chose au salarié.

Néanmoins, le vécu reste positif. Cela a permis de poser une relation de confiance et de dépasser les réserves d'avant. Le travail ensemble a permis de réviser les visions des uns et des autres, y compris avec certains territoires, même si quelques essais n'ont pas été transformés.

ENTRETIEN avec Pascal Péron

Pascal Péron est directeur adjoint des Éclaireuses Éclaireurs de France (EEDF), délégation de Normandie et service vacances pour personnes en situation de handicap mental.

Quel regard portez-vous sur le label et l'accompagnement ?

Au début, nous n'avions pas forcément un regard positif car le système d'appel à projet sélectionne et permet moins de travailler ensemble. Le problème des contraintes techniques peuvent par nature « éliminer des associations ». Il s'agissait plus d'une démarche institutionnelle et non pas d'une démarche participative d'implication des acteurs du territoire. Lorsque nous y avons répondu, nous étions « à côté » en termes de propositions car nous ne voulions pas porter la charge d'un poste à temps plein. Le label représentait avant tout pour nous un « effet de mode », ce qui correspondait à « l'air du temps »... et qu'il fallait tout labelliser. Mais nous avons voulu dépasser ce terme, ne pas nous arrêter sur le mot, pour apprécier et parier sur la démarche qui est derrière.

Lorsque nous avons postulé, notre motivation était de conduire un travail en partenariat sur des territoires avec d'autres acteurs et les institutions CAF et DRDJS.

Quel regard portez-vous sur votre expérience de fédération accompagnatrice de 2005 à 2007 ?

Cela a permis de repositionner les associations sur leurs compétences et non sur leur image, d'interroger leurs valeurs éducatives, pédagogiques et leurs actions.

C'était intéressant à divers titres :

- partager les pratiques et l'analyse, les échanges et les interactions ;
- agir en tant que professionnel qui développe et partage des compétences ;
- découvrir la richesse du travail des acteurs éducatifs issus de différents horizons ;
- investir le champ de la formation continue des élus et des animateurs.

La contrainte de la méthode était lourde mais elle a permis de s'approprier les problématiques avec une véritable démarche basée sur la méthodologie de projet, abordant l'évaluation, ouvrant des perspectives.

L'effet positif est que des associations d'éducation populaire ont pu accompagner sur la base de leur projet éducatif des organisateurs, qui n'en avaient pas, et montrer leur savoir-faire en travaillant ensemble. Par contre, cela a peut-être précipité la reprise par les collectivités des compétences et activités des associations au sein des services jeunesse. Il y a maintenant de meilleurs loisirs pour les jeunes sur les territoires ainsi qu'un accompagnement vers la professionnalisation. Mais on note un recul des associations organisatrices de centres de loisirs au profit des collectivités territoriales. Quelle place reste-t-il pour les bénévoles et l'animation volontaire ?

Autre bémol : le cadre du label est enfermant pour les mouvements accompagnateurs. Il y a ceux qui « en sont » et les autres. Une ouverture à d'autres associations auraient pu leur permettre de donner et acquérir de la compétence... D'enrichir l'expérience !

En quittant le dispositif début 2008, nous avons eu l'impression d'être coupés de l'information et de ne plus en être acteurs même s'il reste un travail important avec les institutions et les autres associations (réseau d'institutions et d'acteurs). C'est la conséquence directe des modalités actuelles.

Le label et être accompagnateur ont-ils eu un impact sur votre association ?

La démarche n'était absolument pas reconnue en interne des EEDF et ce pour deux raisons :

– Il s'agissait d'une expérimentation atypique sur un territoire isolé (le Calvados seulement alors que l'association a une vision nationale).

– L'appel à projet créait de l'incompréhension et pouvait rendre hermétique à la démarche.

Notre délégation Normandie manquait d'arguments pour défendre le dispositif en interne car il n'apparaissait pas comme pouvant être démultipliable.

Mais localement, cela a permis aux permanents et bénévoles de grandir, en compétences, en partenariat, en réseau... La richesse s'est retrouvée dans l'action, chacun (institutions et associations) ont pu se connaître et se reconnaître sur leurs compétences et les enjeux des territoires.

Quel regard portez-vous globalement aujourd'hui ?

Il s'agit d'une démarche très intéressante même si, en termes d'accompagnement, elle est très liée aux personnes qui ont dû prendre d'autres postures plutôt novatrices. Ce n'était pas habituel pour les associations.

Un regret réside dans le fait qu'il n'y ait pas eu d'extension sur d'autres départements et notamment à l'échelle de la région Basse-Normandie pour mettre en cohérence une démarche avec l'évolution du secteur.

Un accompagnement collectif pour une mise en réseau

Dès 2003, une nouvelle forme d'accompagnement des structures en démarche de labellisation a été expérimentée par le comité technique : l'accompagnement collectif qui a été construit de manière à être complémentaire voire adossé à l'accompagnement sur site.

■ Une forme d'accompagnement alors novatrice sur le département

Celle-ci était issue de deux constats, reposant sur l'observation et sur une enquête effectuée sous forme de questionnaires et d'entretiens :

– Le premier émanait de l'observation d'un sentiment d'isolement important des animateurs professionnels, œuvrant en particulier en zone rurale et n'intégrant pas de réseau d'éducation populaire en particulier.

– Le second émanait de l'étude des projets pédagogiques et d'observations complémentaires effectuées au cours de visites durant les temps d'accueil : peu de diversité dans les propositions d'activités ou peu d'approfondissement dans les démarches engagées sur les thématiques choisies par les animateurs ou les jeunes avec une prédominance des activités sportives.

Cette forme d'accompagnement, à destination des animateurs professionnels, coordinateurs, directeurs et élus des structures en labellisation, qu'elles soient associatives ou municipales, a perduré durant les années qui ont suivi et jusqu'à aujourd'hui. Jamais remise en cause dans ses fondements, elle l'est parfois quant aux formes qu'elle a pu prendre. Celles-ci ont évolué chaque année, tentant de s'adapter aux attentes et besoins des acteurs du label. Sans se substituer aux propositions de formation professionnelle continue sur le département, elle en a pourtant pris la forme et a consolidé son action jusqu'à devenir la forme d'accompagnement incontournable.

Les objectifs définis pour cette nouvelle forme d'accompagnement ont été de proposer des éléments pour renforcer les contenus des projets éducatifs et pédagogiques : faire évoluer les pratiques d'animation et créer les conditions d'un réseau départemental entre les sites labellisés. Ces objectifs n'ont pas varié depuis 2003, seules les orientations ont changé chaque année,

s'adaptant aux évolutions constatées dans la mise en œuvre des projets des structures et dans la dynamisation du réseau départemental.

Le rôle du comité technique est explicité dans un document charte, il consiste à piloter concrètement les propositions en veillant à recenser puis mettre en cohérence les besoins repérés et les demandes évoquées. Il reste vigilant quant à l'équilibre de la programmation et à la répartition des charges entre les mouvements accompagnateurs ; il s'assure de la diffusion des dates auprès des sites ; et il fait vivre un outil de suivi des participations des animateurs aux différents temps.

Un modèle pédagogique centré sur la participation et l'implication des acteurs a été naturellement considéré comme central par les membres du comité technique dès les premières mises en œuvre de l'accompagnement collectif. En effet, la démarche participative est fondamentale dans l'ensemble des critères du label, elle est chère également aux acteurs de l'éducation populaire, et cohérente avec une volonté de soutenir les animateurs dans une meilleure appropriation des contenus construits ensemble, afin de les transférer plus facilement dans leurs structures. Les équipes professionnelles des structures en labellisation ont de ce fait systématiquement été associées à la définition des propositions. Le choix de passer résolument par des étapes d'échanges de pratiques a également été déterminé par l'importance donnée à la valorisation des compétences et de l'expérience professionnelle des uns et des autres.

Les formes de l'accompagnement collectif ont évolué depuis 2003, avec une plus grande stabilité dans les formes choisies, depuis 2006. Une programmation est construite en tout début d'année, à partir de l'évaluation élaborée en décembre de l'année précédente. Cette programmation porte sur des questions de formes d'intervention, de thématiques et d'objectifs généraux. Elle est présentée à l'ensemble des acteurs des structures en démarche de labellisation en février, ceux-ci sont invités à s'y inscrire. Puis, en fonction du type de proposition, ils ont la possibilité de participer à la définition des objectifs opérationnels, des contenus et calendrier.

■ Quelques formes revêtues par l'accompagnement collectif

Voir le tableau des thématiques abordées dans l'accompagnement en annexe, pp. 118-119.

Des journées de formation thématiques

En 2003, des journées de formation thématiques ont été lancées.

Temps de rencontres réguliers (trois ou quatre dans l'année pour le réseau), elles ont été conçues pour être le point de départ d'une sensibilisation sur des thèmes donnés. Elles traitent de problématiques générales sans réellement les approfondir. Elles sont organisées d'un point de vue pédagogique et administratif par le comité technique. Y sont régulièrement associés certains intervenants spécialisés en capacité d'amener des éléments de conceptualisation sur les sujets abordés. Des ateliers ou tables rondes sont mis en place afin de permettre aux animateurs de s'exprimer sur le sujet, de faire le lien avec leurs pratiques professionnelles. Les journées rythment l'année, et permettent aux animateurs d'approfondir leur connaissance d'un champ et de prendre contact avec de nouveaux partenaires : associations spécialisées...

Les thèmes abordés sont très variés et ont évolué au cours des années. En 2003, il s'agissait plutôt de traiter de thématiques précises centrées sur les publics comme « l'expression des jeunes », « le jeu » ou « les activités scientifiques », alors qu'en 2009 les propositions sont devenues plus générales et centrées sur les enjeux de politique de « développement durable et d'écocitoyenneté » ou encore sur « la formation continue dans le champ de l'animation ».

Nous avons en 2009 choisi de programmer la première journée d'accompagnement collectif sur un thème éducatif large et d'enjeu central : celui de l'éducation à l'environnement et au développement durable. En effet, nous sommes partis du postulat que la prise en compte de l'environnement dans sa globalité et dans un souci de durabilité est une nécessité pour toute personne consciente de sa mission éducative. L'éducation au développement durable fait en effet appel aux méthodes pédagogiques actives, aux modes participatifs situant le jeune comme acteur et citoyen, et s'inscrit dans le temps et l'espace (le territoire). Elle permet de situer la mission des animateurs sur l'accompagnement des jeunes, des équipes, des structures... On est bien là au croisement de plusieurs critères de la charte de labellisation.

Des problématiques abordées par le biais de l'accompagnement collectif

Autre innovation : chaque année depuis 2004, une journée événement remplace une journée de sensibilisation, elle porte sur des échanges de pratiques autour de plusieurs thématiques ou autour d'une thématique transversale ; le public (les enfants, les jeunes inscrits dans les structures) y est invité une année sur deux. L'intérêt de cette journée réside dans la possibilité d'associer un nombre important de sites qui peuvent ainsi partager leurs expérimentations et valoriser leurs actions. Cette proposition étoffe la vie du réseau et permet à certaines structures particulièrement solides et stables de s'investir concrètement sur des aspects d'organisation ou d'animation. Nous avons pu constater que les journées organisées territorialement ont un succès plus important et permettent une meilleure implication. En effet, les préparatifs se trouvent facilités par la proximité géographique et la plupart du temps les acteurs se connaissent mieux, voire partagent les mêmes problématiques professionnelles quand elles dépendent d'une réalité locale. La participation aux journées d'échanges de pratique et la préparation nécessaire d'un tel événement fédèrent fortement les groupes d'animateurs. Les thèmes abordés lors de ces temps de rencontres peuvent être approfondis si les animateurs le souhaitent, cela prendra alors la forme de « cycles » ou maintenant de « réseaux d'intérêt ». Les thèmes ciblés sont afférents aux critères énoncés dans la charte ; l'un des enjeux de l'accompagnement collectif étant de faire évoluer les pratiques, nous avons tenté de le vérifier en centrant ci-après notre observation sur l'évolution d'un critère précis.

Un exemple critère : organiser les accueils dans des espaces adaptés

Pourquoi retenir un tel critère ?

En 2001, la question des espaces n'est pas retenue comme critère dans le cahier des charges pour les loisirs préadolescents et adolescents. Seul un rappel à la loi et aux conditions sanitaires et de sécurité s'impose alors aux organisateurs pour le local.

À l'issue de la campagne de visites d'été 2002, qui a porté plus systématiquement sur les accueils sans hébergement, la question des locaux d'accueil des enfants en particulier a été relevée dans un nombre important de comptes rendus rédigés par les conseillers des services de la jeunesse et des sports :

- absence de locaux permanents dédiés à ces accueils tout au long de l'année ;
- utilisation de locaux scolaires peu adaptés à des accueils de loisirs ;
- matériels scolaires non accessibles, tels que les outils informatiques, salle de motricité, jeux de cours, bibliothèques... ;
- espaces laissés en l'état à la fin du temps scolaire et non repensés dans une perspective de loisirs éducatifs.

Que nous disent les textes réglementaires ?

De nombreux textes encadrent fortement les établissements qui accueillent les mineurs avec hébergement ou restauration. Mais pour le centre de loisirs sans hébergement (CLSH) ?

L'article R227-5 du décret du 26 juillet 2006 apporte une légère précision :

« Les accueils doivent disposer de lieux d'activités adaptés aux conditions climatiques. En matière de restauration, ils doivent respecter les conditions d'hygiène conformes à la réglementation en vigueur.

Lorsque ces accueils sont organisés dans des bâtiments, ceux-ci doivent satisfaire aux conditions techniques d'hygiène et de sécurité requises pour les établissements recevant du public. »

La question des espaces adaptés est donc avant tout une réelle question d'ordre éducatif et pédagogique.

Ces constatations ont donné lieu en 2003, année de réflexion sur la charte éducative enfance, à un groupe de travail spécifique sur la question des locaux. Les préconisations suivantes ont ainsi été intégrées dans la charte :

« Si le centre fonctionne en continu, des locaux pour le CLSH doivent être permanents.

Si le centre fonctionne ponctuellement, les locaux peuvent être provisoires, mais ils doivent être affectés exclusivement au centre pendant la période de fonctionnement.

Sont également nécessaires :

- un lieu pour l'équipe afin qu'elle puisse se concerter, se réunir, se documenter, rencontrer les parents ;
- une cour fermée ou un espace sécurisé ;
- des locaux sécurisés ;
- des lieux d'activités différenciés selon les classes d'âge.

Sont souhaitables :

- des espaces communs à l'ensemble des classes d'âge ;
- un mobilier mobile et fonctionnel ;
- une extension possible afin de remplacer l'espace extérieur en cas de mauvais temps persistant. »

Dans le cadre du label

Dans les premiers temps, les organisateurs ont perçu ce critère comme une demande d'ordre réglementaire. La nécessité de sensibiliser les animateurs a été retenue comme priorité pour l'année 2005. C'est ainsi qu'une journée de réflexion sur l'aménagement et l'utilisation des espaces a rassemblé plus de soixante animateurs professionnels dans un centre de vacances en cours de restructuration. Des ateliers divers ont permis d'aborder ces questions d'aménagement des locaux et une recherche sur les espaces dédiés non seulement aux activités (lecture, repos, informatique, activités manuelles, salles de jeux, salles de réunion...), mais aussi aux groupes d'enfants ou de jeunes ainsi qu'aux adultes eux-mêmes : doit-on réserver un espace, voire une salle pour les parents ? Comment aménager l'espace d'accueil ? Quelle salle ressource pour les animateurs ? Le local des jeunes ?

Un salon de l'aménagement (organisé par des animateurs impliqués du réseau) a permis d'aborder d'autres modalités d'organisation des espaces.

La question centrale des échanges a porté sur la prise en compte des aménagements des locaux et des extérieurs comme éléments incontournables du projet pédagogique.

Faisant suite à cette journée de sensibilisation, un groupe s'est constitué sous forme d'un cycle de travail dans le cadre de l'accompagnement collectif :

- travail autour des éléments et espaces modulaires ;
- visite de structures qui développent un projet original sur ce thème ;
- réflexion sur les espaces de restauration, ou comment passer de la cantine au restaurant d'enfants ;
- l'aménagement participatif d'un espace par et pour les jeunes : la nécessité d'associer les jeunes pour repenser régulièrement leur espace s'est imposée afin, entre autres, d'éviter une trop grande appropriation par un seul groupe.

En parallèle, une commission petite enfance a produit un document de réflexion pédagogique, à destination des équipes, qui traite en particulier de l'aménagement des lieux permanents d'activités pour faciliter l'émergence des jeux de fiction chez les tout-petits.

Le bilan des visites d'été fait apparaître aujourd'hui des changements très significatifs :

- Plusieurs collectivités ont décidé de restaurer, voire de construire, des locaux entièrement dédiés à l'accueil de mineurs tout au long de l'année. Une école rurale qui ferme peut devenir ainsi un centre de loisirs qui ouvre.
- Les espaces et aménagements de cours sont utilisés et valorisés.
- Des malles itinérantes permettent dans certaines structures rurales d'investir et de transformer des espaces scolaires rapidement en espaces de loisirs.

La réflexion sur les locaux et les espaces fait partie de la « quasi »-totalité des projets pédagogiques des sites en labellisation.

Les cycles

Ceux-ci sont conçus comme des réponses à des besoins identifiés par et pour un groupe donné : leurs thématiques sont définies en comité technique. Ces cycles peuvent faire suite aux journées thématiques quand les animateurs en expriment la demande. Cette forme d'accompagnement collective est celle qui recueille le plus de participation chaque année. Elle se traduit concrètement par huit demi-journées entre mars et novembre, centrées sur un enjeu particulier. Les participants en définissent les contenus et s'engagent à s'y investir de manière très régulière. Les réinvestissements de contenus et de démarches pédagogiques dans les structures s'effectuent sur la durée, l'été en particulier est une période propice aux expérimentations. Les apports techniques sont très appréciés et les échanges de pratiques sont faciles. Les cycles sont aussi des propositions qui permettent de fédérer des microréseaux, par centres d'intérêt plus que par zone géographique. Le cycle reste la forme d'accompagnement collectif la plus adaptée et celle qui porte le plus ses fruits sur le terrain. Chaque année, les inscriptions aux cycles s'accroissent, mais le nombre d'animateurs réguliers reste finalement stable. Dans le cadre des cycles, les apports techniques sont toujours très appréciés et les échanges de pratiques sont de plus en plus faciles.

Les animateurs suivant un cycle thématique depuis plusieurs années cherchent à se spécialiser, certains sont par ailleurs reconnus ainsi sur leurs territoires. L'exemple suivant nous paraît à ce titre significatif d'un parcours – mais aussi des questions que ces évolutions de carrière peuvent poser à la structure.

Un parcours d'animateur

La découverte des activités scientifiques et techniques est une des thématiques abordées de manière régulière depuis 2005 pour les cycles, et même depuis 2003 pour les journées. Nous nous appuyons pour cela sur l'association Planète sciences pour l'animation de cette sensibilisation et l'accompagnement des structures.

En 2009, une nouvelle orientation du groupe est apparue : l'éducation à l'environnement et au développement durable. Le réseau du Graine Basse-Normandie nous a rejoints, nous a aidés à mener une réflexion et nous a apporté les outils nécessaires.

Certains animateurs, comme Michaël, permanent du service jeunesse pour une grande commune du département, qui ont suivi cette démarche depuis son émergence, se la sont appropriée et en ont fait un enjeu central dans leur activité quotidienne.

Michaël s'est engagé dès 2004 sur le cycle Activités scientifiques et techniques. Il animait les centres de loisirs et les activités périscolaires sur un quartier et avait un projet concret de construction de station météo avec les jeunes. Au cours des années précédentes, il avait déjà tenté la mise en place d'ateliers scientifiques mais avait rapidement abandonné, faute de connaissances techniques suffisantes. De plus, le champ des activités scientifiques était encore identifié comme relevant du domaine scolaire, ayant peu de place dans les temps de loisirs.

La participation au cycle lui a permis de se nourrir techniquement, de relancer les ateliers et de faire évoluer les équipes d'animation sur leur représentation des activités scientifiques et techniques, devenant au fil des mois plus légitimes dans les temps de loisirs. Un autre impact important de la participation à ce cycle a été de prendre conscience de l'intérêt des formations continues qu'elles soient qualifiantes ou non. Il a donc ensuite participé à plusieurs formations spécifiques à l'animation scientifique hors label, et engagé une formation au BP JEPS. L'ensemble de ces formations a été validé et financé par son employeur qui l'a soutenu dans son souhait de spécialisation.

Une réelle réflexion pédagogique s'en est suivie, mettant en exergue le constat que les enfants intègrent les connaissances par l'expérimentation et sont leurs propres moteurs de découverte.

La sensibilisation des plus jeunes se fait dans la famille, à l'école, mais également dans le cadre du centre de loisirs ou du centre de vacances, lieu d'éducation non formelle. Cette sensibilisation ne passe pas forcément par la mise en place de projets ambitieux et faisant appel à des compétences très spécifiques, mais par la prise en compte du cadre de vie quotidien par les jeunes, et de leurs capacités de curiosité et d'expérimentation.

Les échanges avec les autres participants, formalisés ou non, durant ces temps de formation ont bouleversé les pratiques pédagogiques de Michaël, les ont ouvertes vers d'autres partenaires. Son employeur a soutenu cette démarche et lui a permis de mettre en place des ateliers scientifiques, de créer une salle spécifiquement dédiée à la pratique et ouverte aux habitants du quartier.

Michaël accompagne également une Junior Association, groupe de jeunes passionnés par l'espace et l'astronomie, il a également accompagné des groupes d'enfants lors des Exposciences avec une vraie fidélisation de ceux-ci sur la durée.

Il est référent activités scientifiques sur la commune et sur le collectif du Pays d'Auge dans le cadre des échanges de pratiques en lien avec les journées du réseau local, et met en place des ateliers pour les animateurs.

Le travail de réflexion collectif sur le projet éducatif municipal déposé en 2009 évoque par ailleurs explicitement la place de l'éducation à l'environnement et au développement durable et des activités scientifiques et techniques, le service jeunesse a donc décidé d'intégrer ces enjeux à sa politique.

Michaël a également élargi son réseau professionnel en participant aux Assises nationales de l'éducation à l'environnement en 2009, durant lesquelles il a pu témoigner de sa pratique professionnelle. Cela a été l'occasion pour lui de prendre contact avec Louis Espinas pour la mise en place d'un projet de séjours d'été avec des jeunes de Lisieux dans les Pyrénées (« Trouver l'ours ? ») et avec Hubert Reeves qui est maintenant entré en relation avec la Junior Association.

Nous voyons bien ici l'effet des formations sur l'évolution des pratiques des animateurs et sur la prise en compte des critères des labels dans les orientations des structures d'animation. Mais nous touchons également une limite : celle de la difficulté de transfert des connaissances et des motivations au sein des équipes.

En effet, aujourd'hui Michaël se trouve à un virage important de sa carrière professionnelle puisqu'il investit une association solidaire et citoyenne en fin d'année. Il quitte donc le service jeunesse de sa commune. Malgré les efforts fournis par la commune et par lui-même, l'investissement en formation, ateliers internes et échanges de pratiques, aucun relais ne semble envisageable aujourd'hui dans l'équipe alors que l'enjeu est clairement inscrit dans la durée dans le cadre du projet éducatif.

Les modules

Ils sont quant à eux conçus comme des pistes de réponses aux préconisations liées aux projets globaux enfance-jeunesse. Ils sont proposés aux élus mais également aux animateurs de structure et afférents à des problèmes transversaux (contenus concernant toutes les tranches d'âge, par exemple).

Ceux-ci ont été depuis 2007 complétés par les rendez-vous décentralisés, temps de rencontres et d'échanges exclusivement destinés aux élus, autour de problématiques touchant la politique de jeunesse. Ces rencontres ont été délocalisées sur trois zones dans le département. Les groupes composés d'anciens et de nouveaux élus se sont reconstitués en mai 2008, suite aux élections municipales. Nous avons pu parfois observer une difficulté à échanger, en particulier sur les problématiques différemment vécues par les collectivités locales et les associations. Certains nouveaux élus investis sur ces temps de travail les ont appréciés comme des temps de formation et d'information, autant avec les plus anciens élus qu'avec les institutions. Mais un nombre minimum de participants restant indispensable afin de nourrir l'échange, et les rendez-vous élus n'ont pu être maintenus sur certains territoires : cette forme de rencontres entre élus a été interrompue fin 2009, en raison d'un essoufflement de différents acteurs.

■ Le soutien aux réseaux

Un objectif central de l'accompagnement collectif réside dans le soutien à toutes les formes de réseaux.

Deux réseaux locaux d'animateurs ont été mis en place dès 2006 : le collectif Pays d'Auge (six structures) et le collectif du Bocage (quatre sites).

Les rencontres se sont traduites notamment par des échanges de pratiques, des mutualisations de moyens, des moments conviviaux entre jeunes. Ces structures ont formalisé des conventions et des projets de partenariat. Nous pouvons maintenant considérer ces réseaux locaux comme engagés sur le chemin de l'autonomie, même si ceux-ci sont souvent portés par une structure voire un référent plus solide et stabilisé.

Nous avons pu constater que les organisations de type territorial, les journées territorialisées, les rendez-vous élus, renforcent les dynamiques de réseaux locaux.

Des propositions s'appuient sur un partenariat associatif dans le champ de l'éducation populaire. Dans un principe d'ouverture et une volonté d'associer des partenaires associatifs du champ de l'éducation populaire à la démarche, quatre associations spécialisées et agréées d'éducation populaire soutiennent depuis plusieurs années de manière forte des cycles par le biais de conventions et de postes Fonjep, une cinquième s'est ajoutée en 2009. Ces associations interviennent sur des aspects techniques et pédagogiques, elles sont bien repérées par les référents des structures d'animation comme étant des interlocuteurs techniques et pédagogiques. Les conventions passées avec la DRDJS sont évaluées et renégociées chaque année, elles portent sur le soutien aux cycles du label, sur l'accompagnement de structures souhaitant faire de ces thèmes des enjeux centraux dans leur démarche et sur le développement de la pratique à un niveau départemental, voire régional, en fonction de l'objet des associations. Nous nous appuyons beaucoup sur l'expérience et le savoir-faire de ces acteurs associatifs, et tentons de valoriser leur action auprès des sites en labellisation ou plus largement.

Un outil au service du réseau : *L'Écho des labels*

Il s'agit d'un véritable outil de réflexion et de communication créé en 2003 à l'initiative des institutions afin de servir le réseau du label alors uniquement composé de structures de jeunesse. L'objectif était de mettre en place une publication interne au réseau des structures socio-éducatives. Un comité de rédaction, constitué d'animateurs professionnels, d'un accompagnateur et de représentants de la CAF et de la DRDJS fut constitué. *L'Écho des labels* avait pour ambition de faciliter la mise en réseau des élus et professionnels concernés par la démarche, de les informer régulièrement des actions de formation à leur destination, de présenter des expériences de terrain, des points de vue pouvant enrichir leur réflexion. Dès le deuxième numéro, il proposait une cartographie ainsi qu'une liste de contacts des structures en démarche de labellisation sur le département.

2005, qui fut l'année de mise en œuvre du label enfance, vit apparaître un nouvel *Écho des labels*; ainsi l'outil du label jeunesse devenait également celui du label enfance, et multipliait potentiellement ses lecteurs. Le comité de rédaction s'adapta en proposant un traitement plus large des contenus. En 2005 fut créée *L'Actu*, plutôt destinée à l'information pure. Dès lors, *Les Échos* furent consacrés aux interviews et aux articles de recherche sur des thèmes choisis par les membres des comités de rédaction, toujours en lien bien entendu avec leurs préoccupations professionnelles et les critères du label.

Au cours des années qui suivirent, le document, de parution régulière (bisannuelle), a évolué dans son contenu et sa forme, toujours parallèlement aux évolutions du label. Une charte graphique adoptée en 2006 permet de bien identifier le document et ses rubriques. Une première enquête auprès des coordinateurs des structures en labellisation, menée en 2007, plébiscite cette formule et fait apparaître l'importance de partager des problématiques professionnelles.

Pourtant en 2009, le comité de rédaction se pose de nouveau des questions sur l'outil en termes d'enjeu. En effet, même en étant convaincu de l'intérêt du document, il s'interroge sur son appropriation par les animateurs et les élus qui en constituent le lectorat principal. Cette étape de questionnement sur l'avenir du document croise en 2010 un nouvel outil conçu également pour le réseau label, un site Internet (www.label.laligue14.org). Celui-ci a permis la dématérialisation du document *Les Échos* jusque-là en édition papier, ainsi qu'une possibilité d'interaction plus rapide avec les lecteurs.

Le rôle des membres du comité de rédaction est de participer à trois réunions par numéro, de débattre, partager son avis, prendre des décisions, définir la ligne éditoriale, relire, écrire ou

coécrire des articles. Le nombre de participants a fluctué au cours des années, des démobilisations sont parfois intervenues. Mais dès la mise en place des premiers numéros de la revue, il a été clairement établi que le fait de participer à son comité de rédaction permettait de vivre une expérience de rédaction d'un journal en vue de la partager avec des publics.

En 2009, le comité de rédaction a intégré un cycle de formation dans le cadre de l'accompagnement collectif au label, les participants ont alors émis un certain nombre de souhaits que le comité de rédaction a tenté de prendre en compte. Ils ont exprimé le besoin de prendre le temps de faire des recherches et de lire, d'échanger entre eux, de travailler sur les aspects théoriques et sur les aspects techniques au service du support.

Ils ont également souhaité aborder certains thèmes : sondage sur l'utilisation et la pertinence de l'outil et point sur l'historique ; les partenariats (comment travailler au local, en fonction des territoires, sur des aspects de continuité) ; la prise en compte des besoins des adolescents, des préadolescents et les passerelles entre les deux types d'accueil ; quels outils pour l'expression des adolescents ; communiquer en direction des familles sur l'accueil de loisirs comme espace éducatif...

En 2010, *Les Échos du label*, jusqu'alors édités en format papier, intègrent le site Internet du label de manière à nourrir ses rubriques thématiques et d'échanges de pratiques, en particulier sur des aspects d'identités professionnelles dans le champ de l'animation.

Sujets traités depuis que les Échos sont devenus thématiques

Mai 2005 : Inscription et adhésion.

Décembre 2005 : Place des parents.

Juin 2006 : Contenus de l'accompagnement collectif.

Novembre 2006 : Projets d'enfants et de jeunes.

Juin 2007 : Profession animateur.

Novembre 2007 : *Écho* spécial cycles Les Fiches techniques, format papier.

Juin 2008 : Aménagements des espaces.

Octobre 2008 : Implication des familles.

Novembre 2008 : *Écho* spécial cycles Les Fiches techniques, format CD.

Novembre 2008 : Les Fiches techniques des cycles présentées sur le wiki.

Juin 2009 : Partenariats.

Novembre 2009 : *Les Échos*, un outil du réseau.

■ La participation des acteurs et les effets sur les structures

En théorie, les animateurs sont associés de façon systématique aux différentes propositions en les préparant avec les accompagnateurs et/ou en participant aux différents temps de formation comme personnes ressources. En pratique, la mobilisation des animateurs sur les préparations ou comme ressources est difficile. Elle n'est d'une part pas suffisamment anticipée par le comité technique en termes d'échéances et d'autre part elle est difficile à valoriser. Les animateurs manquent soit de disponibilité, soit de confiance en leur capacité à partager leurs compétences. Les journées de valorisation permettent un meilleur investissement des professionnels. De manière générale, nous constatons une « quasi »-absence d'animateurs vacataires.

Une particularité a émergé également ces trois dernières années : sur la cinquantaine de coordonnateurs présents dans le label, la moitié d'entre eux formulent explicitement des demandes de formations plus ciblées sur leurs problématiques professionnelles. Le comité technique a donc pris en compte ce besoin exprimé en proposant des contenus destinés en particulier à ceux-ci.

Les éléments quantitatifs nous parlent aussi : le nombre d'acteurs inscrits a progressé chaque année, avec en particulier depuis 2007 une hausse significative. Nous avons pu observer un renversement des participations depuis que les propositions de cycles se sont structurées. En

effet, les journées qui sont restées longtemps les rendez-vous réguliers pour un grand nombre d'animateurs ont chuté en effectifs ces trois dernières années. Au contraire, les cycles ont permis une régularité d'investissement de la majorité des animateurs inscrits qui se sont réellement appropriés la problématique du cycle suivi.

En termes qualitatifs, ces journées, qui se sont fortement spécialisées tout en portant toujours sur des déclinaisons des critères du label, permettent au réseau de fonctionner de manière plus large. Elles ne sont plus suivies de cycles, sans pour cela s'en trouver complètement déconnectées. Elles correspondent à des problématiques ou préoccupations estimées comme centrales par des référents de structures et le comité technique mais ne rejoignent pas les préoccupations de l'ensemble du réseau, ce qui explique le nombre modéré mais la grande qualité de motivation des participants. Ces journées ont donc gagné en qualité d'investissement dans la réflexion et en continuité dans les structures.

Il est également probable que certaines structures ne soient pas encore prêtes à aborder les questions à enjeux globaux du développement durable, de l'interculturel ou de la formation professionnelle continue et des itinéraires de carrière dans l'animation, par exemple. Il nous faut les soutenir dans ce sens et continuer à consolider la structuration de la branche professionnelle dans un objectif de meilleure reconnaissance, valorisation et crédibilité.

Nous remarquons que certains projets éducatifs ont maintenant identifié les enjeux sur lesquels nous avons insisté tout au long de la mise en œuvre de l'accompagnement collectif : celui du développement durable, de l'incitation à la lecture, de l'aménagement des locaux... L'identification de ces enjeux et leur prise en compte dans les projets éducatifs sont bien à la croisée des préoccupations des équipes et des valeurs défendues par les élus. L'accompagnement collectif a simplement permis leur émergence ou une identification plus claire.

■ Aujourd'hui des constats

Les dynamiques de réseau, quelle autonomie ? Conditions et freins

Nous avons vu plus haut qu'amener les structures en démarche de labellisation à fonctionner en réseau étaient un des objectifs centraux de l'accompagnement collectif défini dès la première année de mise en œuvre. En effet, les constats d'isolement étaient à l'époque fréquents et les animateurs exprimaient le besoin de se rencontrer de manière formelle ou non afin d'échanger sur leurs pratiques professionnelles, voire sur leurs préoccupations. Il s'agissait alors de besoins d'entraide, d'appuis, de conseils thématiques, d'ouverture sur d'autres publics.

Cette préoccupation n'a cessé d'être le fer de lance du comité technique qui a mis en œuvre l'ensemble des propositions dans cet esprit, jusqu'à accompagner des réseaux de proximité géographique, et cette année accompagner des réseaux d'intérêts « thématiques ». Des outils de communication ont été également activés et les acteurs du label associés à leur rédaction : *L'Écho du label* et site Internet.

Aujourd'hui, nous pouvons faire quelques constats quant au fonctionnement de ces réseaux :

- Des réseaux informels existent, ils sont construits à partir de relations interpersonnelles, et les structures engagées ne sont pas particulièrement proches géographiquement. Les animateurs ont simplement construit un réseau relationnel amical et respectueux, ils se reconnaissent des compétences réciproques et identifient des manières de travailler proches. Ces réseaux sont construits autour d'individus et de similitudes de pratiques pédagogiques.

– Les réseaux territoriaux que nous avons soutenus ont gagné en autonomie car formalisés autour d’outils, mais ils restent fragiles. Ils ont légitimé certains animateurs locaux comme référents et les respectent en tant que tels. Ces réseaux sont construits, les relations sont professionnelles, ils sont reconnus par les élus. Les membres de ce réseau sont interdépendants. Qu’en sera-t-il dans la durée ?

– Ce que nous nommons le réseau du label concerne en fait l’ensemble des structures inscrites dans la démarche. Ces structures sont très diverses dans leur forme (associations, collectivités), leurs publics sont variés (mixité des âges, mixité sociale), les fondements différents (valeurs éducatives, orientations politiques). Or, même si nous pouvons estimer que ces structures sont connectées par un enjeu commun qui est celui de la qualité éducative et par des objets de communication partagés, etc., il serait illusoire de penser que cela suffit à faire vivre un réseau d’acteurs si dissemblables.

– L’ensemble du réseau label, constitué de quatre-vingts structures enfance-jeunesse, n’est jamais réuni en totalité à une même date et au même lieu. L’étendue du réseau et son hétérogénéité rendent difficile une véritable dynamique, les liens entre l’ensemble des acteurs sont faibles pour certains. Il est par contre à noter que l’adhésion au réseau étant par principe volontaire, les relations entre acteurs sont pour la plupart attentives, respectueuses et marquent un intérêt pour les échanges de pratiques professionnelles.

Les questions de formation

Des animateurs ont maintenant développé des compétences techniques et pédagogiques, et les réinvestissements dans les structures continuent à s’effectuer sur la durée. Certains animateurs sont d’ailleurs repérés comme référents spécialisés sur certaines thématiques. Il est intéressant de prendre en compte que leurs motivations vacillent plus ou moins clairement entre centre d’intérêt personnel et intérêt pour la structure.

Cette acquisition de compétences a sans doute permis d’identifier, lors des bilans de fin d’année, le fait qu’explicitement l’ensemble des élus employeurs émettent un avis favorable sur l’intérêt de la formation continue. Ils ont visiblement intégré son intérêt dans le cadre du label, mais pas toujours plus largement. Il est clair que l’accompagnement collectif, même si nous pouvons l’assimiler à la formation continue, n’en a pas le statut. Les acteurs professionnels et les employeurs ne peuvent donc s’en contenter. Or on peut par exemple constater que peu d’équipes bénéficient aujourd’hui de plans de formation continue dans leurs structures.

Il faut également ajouter que les structures impliquées dans le dispositif de labellisation proposent un accompagnement collectif gratuitement. Les organismes paritaires collectifs agréés (OPCA) ne sont pour le moment pas impliqués dans son financement qui repose uniquement sur les institutions, telles la direction départementale de la cohésion sociale (DDCS) et la CAF.

Des constats de freins sont faits et partagés :

- la plupart des structures associatives disposent d'un plan de formation, mais le plus souvent sous-utilisé ;
- peu de formations continues pour les directeurs : manque de temps ou de moyens financiers, mais également parfois manque de formations appropriées ;
- secteur composé d'organismes de petite taille : fonction ressources humaines quasi absente, remplacement de départ en formation de salariés problématique ;
- validation des acquis et de l'expérience peu développée ;
- financements parfois peu identifiés ;
- remplacements difficiles à anticiper ;
- motivation du salarié peu claire (crainte de la remise en cause des compétences et connaissances, conséquences sur l'organisation personnelle et familiale) ;
- sous-estimation de la nécessité de se former tout au long de la vie.

Et des questions restent posées :

- Comment accompagner les salariés dans le développement de leurs compétences ?
- Comment évaluer leurs compétences et leurs besoins de formation ?
- Comment anticiper les deuxièmes parties de carrière ?
- Quelles sont les mesures, les actions ou les dispositifs de formation appropriés aux différentes situations des salariés et aux contraintes de la structure ?

Si l'accompagnement collectif a permis l'émergence d'une forme de dynamique de formation continue, cela ne suffit pas. Il est nécessaire de continuer à mener une information sur les ressources et réseaux ainsi qu'une réflexion sur l'enjeu de la formation professionnelle continue dans le champ de l'animation socioculturelle. C'est ce sur quoi nous avons travaillé en 2009 en mettant en place une journée de formation avec les organismes habilités.

Parallèlement, un groupe de travail s'est constitué, réunissant le Crajep, Uniformation (OPCA), le CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale) et la DRDJS sur les enjeux de la formation professionnelle continue, à notre initiative. Ce groupe travaille sur la définition des besoins, les possibilités d'harmonisation et de reconnaissance des différentes offres sur la région. Nous réfléchissons également au lien entre propositions d'accompagnement collectif au label et autres propositions de formation professionnelle continue.

Le label comme outil de développement des territoires

Bérénice Le Baillif, Jaufré Vannier

La rencontre entre des contrats de développement et un label qualifiant

Le Calvados, septième département français en termes de nombre de communes (sept cent cinq), a un maillage territorial très complexe qui n'est pas sans générer des difficultés quant à la mise en œuvre d'une politique territoriale.

Il semblerait, au regard de l'éclatement important des pratiques quotidiennes des familles (éloignement du lieu de travail, de résidence, de scolarisation, de consommation...), que la problématique enfance et jeunesse s'apprécie à l'échelle intercommunale, voire à l'échelle du bassin de vie. Mais la réalité des projets est tout autre. Les initiatives politiques, tantôt communales, tantôt intercommunales, se cantonnent bien souvent aux limites administratives et aux champs de compétence qui y sont rattachés. Ainsi, le territoire dont on parle dans cette partie pourrait être défini comme le « territoire administrativement compétent ».

■ Des dispositifs leviers des politiques enfance-jeunesse

Les différents dispositifs institutionnels proposés par la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) et l'État, depuis une quinzaine d'années, ont permis, dans un premier temps, de repositionner l'enfance et la jeunesse au cœur des préoccupations locales, puis de développer de réelles démarches de projet éducatif.

Les dispositifs contractuels tels que les Contrats enfance et jeunesse (CEJ), Contrats temps libres (CTL), Contrats éducatifs locaux (CEL) ont amené les élus locaux et associatifs à construire progressivement des schémas de développement d'actions et de projets, puis, au vu également de l'exigence législative, des projets éducatifs de structure et de territoire. Sous l'impulsion des différents contrats qui jouent le rôle de « leviers de réflexion », des démarches de diagnostic partagé ont été mises en œuvre. En effet, au sein de nombreux territoires, les acteurs éducatifs (élus, associations, clubs, écoles, familles...) se sont mobilisés lors de différents temps d'échanges et de réflexion concernant les caractéristiques du territoire, les besoins et les attentes des publics ciblés et les enjeux spécifiques.

Si l'aspect financier de ces dispositifs pour les porteurs de projets est dans un premier temps le principal attrait, les contrats deviennent principalement un atout majeur pour le développement de la politique locale enfance-jeunesse des territoires.

■ Le label : une démarche structurante et qualifiante

Rares sont les structures d'accueil de loisirs (municipales ou associatives), entrées en démarche de labellisation, sans au préalable avoir participé à la mise en place de CEL ou CTL. Le label, essentiellement depuis sa généralisation en 2005 avec la partie enfance, s'appuie ainsi, régulièrement, sur des comités de pilotage initialement impulsés par les contrats. Le label a su, pour s'imposer, structurer un cadre territorial déjà existant, et réactiver une dynamique entre les différents acteurs en développant davantage de liens, notamment entre élus locaux et professionnels.

À partir d'orientations politiques, de valeurs, les acteurs locaux construisent progressivement des projets reposant sur des objectifs locaux partagés, en cohérence avec les moyens disponibles sur le territoire. Les projets éducatifs labellisés sont construits pour une période de trois ans renouvelables, ils doivent être réalisables et pérennes. Il s'agit ainsi, pour les partenaires, d'affiner les priorités éducatives et les actions souhaitées.

La démarche d'évaluation doit être explicite dans le projet. Les porteurs, en associant les différents acteurs, doivent analyser les résultats obtenus, les effets produits auprès des publics. Même si la démarche d'évaluation reste encore complexe à mettre en place, les temps de formation et l'accompagnement sur site permettent aujourd'hui de constater de réels progrès.

■ Les effets : « les accueils de loisirs comme vecteur éducatif »

La démarche de labellisation a souvent permis aux structures de transiter du « programme d'activités imposé » vers un « projet éducatif concerté » et d'amener les acteurs à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques. Elle permet également aux porteurs de projets (professionnels, organisateurs...) de prendre le temps de la réflexion quant au sens de l'action. L'écriture du projet éducatif s'effectue en général pendant un an, avec différents temps de rencontres, de concertation sur les volontés éducatives et les démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour les atteindre. Il n'y a pas d'obligation de résultats, mais bien un engagement à faire évoluer ces pratiques pour inscrire l'offre de loisirs comme vecteur éducatif territorial.

Que ce soit le label ou le CEJ, les dispositifs ont évolué afin d'amener une réflexion plus globale garantissant une continuité éducative entre les politiques enfance et jeunesse.

Les dispositifs précités ont permis d'asseoir des politiques enfance et jeunesse sur certains territoires. Néanmoins, les évolutions réglementaires et contractuelles (État/Cnaf) ont pu démontrer une forte dépendance des collectivités à ces différents dispositifs qui conditionnent en partie la pérennité des actions menées. Si les collectivités ayant un réel engagement politique souhaitent poursuivre le maintien des projets en cours, celles qui sont moins convaincues par la démarche (et ses effets à long terme) ou qui ne peuvent suivre financièrement risquent de suspendre ou remettre en question les projets développés.

Un label dans des territoires (point de synthèse d'une évaluation pour la CAF du Calvados)

Samira Hammouchi, étudiante en master 2 Sociétés urbaines en mutations et territoires, université de Caen

Le label enfance-jeunesse ayant maintenant neuf ans d'existence, son évaluation apparaît comme une démarche nécessaire. L'objectif est d'établir une réflexion autour des enjeux territoriaux, politiques et institutionnels, afin d'appréhender l'impact des actions menées, de mettre en exergue les difficultés rencontrées par les acteurs dans le processus de labellisation ainsi que de questionner la cohérence et l'efficacité de ce label. L'évaluation se veut globale mais interroge également trois critères de la charte qualité :

- le critère 3 : « Inscrire le projet dans une dynamique territoriale » ;
- le critère 5 : « Tenir compte des besoins particuliers et attentes formulées des différents publics notamment féminin et inscrire les projets dans une continuité éducative » ;
- le critère 9 : « Inscrire la famille, les parents comme partenaires incontournables ».

Le premier constat est l'existence de structures d'accueil à deux vitesses. En effet, l'enquête a permis de dégager deux cas de figure :

- Le premier concerne une majorité des structures qui se caractérisent par un accueil global où la charte qualité est pleinement assimilée. Les valeurs et les critères éducatifs transposés dans les projets éducatifs sont mis en œuvre au quotidien, la démarche de travail portée par le label est une référence permanente. Les structures concernées sont pour la plupart implantées en milieu urbain où la démarche de labellisation a été intégrée dès son « lancement ». On y retrouve également certaines structures rurales et périurbaines où la vie associative est fortement dynamique.
- Le second cas correspond à des structures dont l'isolement territorial est réel et où le label peut être considéré comme une « bouffée d'air », une aide pour se développer et avancer. Il est évident que la pérennité de ces structures dépend de la charte qualité qui est considérée unanimement comme une « colonne vertébrale ». Elles sont pour la plupart dans la démarche de qualité depuis une période récente et sont de tailles restreintes.

Globalement, le label est une démarche fortement appréciée par les structures. Son objectif de départ, qui consistait à fournir un cadre légal et une formation aux acteurs de l'animation, semble être atteint et porter ses fruits. Cependant, des failles apparaissent quant à l'application de certains critères. Ainsi, les critères 3, 5 et 9 qui font l'objet de l'étude actuelle restent appliqués de manière aléatoire et suscitent encore des interpellations.

L'intégration des publics féminins

Le critère 5 concernant l'intégration des publics féminins reste problématique. Il est considéré comme un objectif complexe à atteindre. La difficulté d'établir une mixité des genres dans les structures concerne tout particulièrement le secteur des préadolescents et des adolescents. L'animation jeunesse, si l'on en croit les coordinateurs rencontrés, est encore pensée comme destinée à un public essentiellement masculin. À croire que son image a connu une évolution peu sensible sur ce sujet, même si la préoccupation de la mixité est dorénavant présente. Souvent, l'animation est née d'une volonté municipale pour contrer les problèmes liés à la délinquance, d'où la difficulté de faire évoluer les représentations. De plus, les centres d'animation sont confrontés aux problèmes de recrutement des animatrices, ce qui ne facilite pas l'adhésion des publics féminins. L'équipe encadrante ne reflète pas elle-même cette parité qui est exigée dans le label. La question de la place des filles dans ces accueils n'est pas clairement définie et comprise par certaines structures. Cependant, depuis le lancement du label, elle a évolué. Au départ, elles étaient peu présentes, aujourd'hui l'évolution est réelle mais encore faible. Les structures n'hésitent pas à mettre en place des activités traditionnellement considérées comme « féminines », comme des séances de coiffure et de beauté avec des professionnels ou des ateliers sportifs (comme la danse) afin de les intégrer pleinement. L'objet est surtout de favoriser leur présence autour d'activités structurantes à une période où les adolescents sont en quête d'identité.

Les parents comme partenaires incontournables

Le critère 9, consistant à intégrer les parents comme partenaires incontournables, fait débat au sein des structures. Comment intégrer des parents lorsque leur demande de départ est celle d'une garde pour leurs enfants ? La mission première des animateurs serait alors de satisfaire cette demande. Ensuite, l'intégration des parents se fait de manière stratégique : certaines structures ont des animateurs référents pour l'accueil des parents, d'autres les intègrent dans les animations ou dans les conseils d'administration. Or, rapidement apparaissent des limites notamment éthiques comme l'investissement d'un noyau limité de parents. De plus, les parents participant aux conseils d'administration sont peu nombreux et doivent faire preuve de disponibilité.

Cependant, dans certaines structures, mobiliser les parents sur les activités de leurs enfants est complexe lorsque ces derniers sont en difficulté sociale et/ou ont par méconnaissance une image erronée de l'animation. Pour les structures, le but premier est de créer un lien de confiance avec les familles et d'assurer la pérennité des relations. Donc, il y a un décalage entre l'exigence du critère (qui veut intégrer pleinement les parents) et l'application de celui-ci par les professionnels.

L'inscription dans la dynamique territoriale

En revanche d'autres critères semblent s'appliquer parfaitement : par exemple, le critère 3 est considéré comme un socle de la qualité d'accueil mais aussi de développement territorial du réseau. En effet, les structures n'hésitent pas à faire appel à des champs d'action variés afin d'enrichir leurs projets. Cela apporte des perspectives et des ressources de développement considérables, par exemple des échanges avec des artisans dont l'optique est de permettre la découverte et les spécificités des territoires. De plus, le label, dans le cadre de ses formations, a favorisé la mise en réseau des structures en permettant des liens et des échanges réguliers entre professionnels de l'animation.

Le label enfance-jeunesse est un dispositif qui a su élever le niveau de qualité des accueils collectifs de mineurs. Pour maintenir cette exigence et aller plus loin, il doit se repositionner pour s'adapter à la réalité toujours mouvante des territoires.

L'impact sur une région : le regard de deux acteurs

Globalement, les deux départements limitrophes ont pu s'inspirer en partie du label pour mettre en place des « groupes de travail » et une mise en réseau des animateurs. Il ne s'agit en aucun cas d'un « copié-collé », mais d'actions spécifiques prenant en compte les caractéristiques et l'histoire des politiques enfance-jeunesse de ces départements.

■ L'exemple de l'Orne

ENTRETIEN avec Georges Pénélon

Georges Pénélon est animateur au sein de l'association ornaise D'Écouves Verte.

Création d'une association pour les jeunes du secteur

L'association D'Écouves Verte est née au début des années 1990. Un des buts majeurs était d'accompagner les jeunes du secteur à développer des projets. La démarche se devait d'être éducative et pédagogique.

Afin de mener à bien une expérience de ce type « en milieu rural », il est indispensable de prendre en compte les problématiques de moyens, et de trouver des points de cohérence entre les jeunes et leur territoire, comme par exemple la prise en compte du patrimoine local en développant avec eux des projets de restauration.

Un élargissement du secteur d'intervention de l'association

Cette démarche, initialement locale, a connu un très vif succès, et a valu à l'association, sous l'impulsion notamment de la direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) Orne, d'étendre son champ d'intervention et de devenir, depuis 2006, le pôle ressources adolescence du département de l'Orne. Actuellement, le pôle accompagne une quinzaine de structures en direction des 12-18 ans, ce qui mobilise une vingtaine d'animateurs.

Un partenariat avec les institutions, la démarche dans l'Orne

La démarche se traduit par une convention triennale, entre l'association D'Écouves Verte, la direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) Orne, la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) Basse-Normandie et le conseil régional, afin de développer davantage cet accompagnement. Des fonds sont mobilisés, *via* ces institutions, afin que l'association puisse répondre aux demandes spécifiques des structures. Cet

accompagnement permanent se traduit par l'élaboration d'un programme annuel avec des thématiques, telles que le diagnostic, la capacité d'adaptation de l'animateur face aux changements de l'adolescent, ou encore la réponse à des demandes spécifiques des animateurs. La CAF de l'Orne a également été moteur dans cette démarche en participant activement à l'organisation de groupes de travail sur les différents territoires d'intervention, et en relayant les informations aux initiateurs de projets.

La démarche d'accompagnement dans l'Orne : un « avant label »

L'expérience du label en Calvados a pu être source d'inspiration pour l'association, notamment au niveau des critères préconisés dans la charte et au niveau des méthodes d'accompagnement. Par exemple, les animateurs bénéficiant de l'accompagnement se rencontrent autour d'échanges de pratiques et lors des modules de formation organisés par l'association (de un à deux journées par thème). Ce travail avec les structures existantes contribue à rompre l'isolement des animateurs, tant au niveau territorial (éloignement des structures) qu'au niveau des équipes en place (trop peu de permanents : de un à deux maximum par structure). On y voit des similitudes avec l'accompagnement collectif mis en œuvre dans le département du Calvados.

Néanmoins, le label du Calvados, de par son organisation et « ses exigences », n'est pas adapté au contexte ornaï « trop fragile ». Les structures en place n'ont en effet pas assez de moyens techniques et humains pour assumer une telle démarche, et un important travail préalable de cohérence est nécessaire. La priorité est de coordonner les forces locales et de mobiliser les acteurs.

Un tissu départemental fragile

Le département de l'Orne n'est pas encore prêt pour mettre en place un label tel que celui du Calvados. Celui-ci n'est pas souhaité par les professionnels pour cause de « doublon » avec d'autres dispositifs (CEJ, CEL, contrat urbain de cohésion sociale – Cucs –, Réussite éducative...), de charge de travail supplémentaire et parce qu'il ne répond pas à la réalité des territoires ruraux. Il s'agit au préalable de structurer le département et de placer la « thématique adolescente » au cœur des préoccupations politiques.

Il y a actuellement une forte disparité entre des « zones dynamiques », où existent des structures et une volonté politique, et des « zones désertiques », où prédominent une forte méconnaissance des métiers de l'animation et une absence de volonté politique envers les jeunes.

Il semblerait donc, qu'à l'inverse du Calvados, peu de territoires ornaï s'engagent dans des expérimentations ou des tentatives de nouveaux projets.

Nous pourrions ainsi dire, suite à cet entretien, que la réussite du label dans le Calvados serait, en partie, liée à un contexte départemental des années 2000 déjà bien avancé dans la « volonté de faire ».

■ L'exemple de la Manche

ENTRETIEN avec Karine Le Guern

Karine Le Guern est conseillère technique à la CAF de la Manche.

Une démarche qualité amorcée vers les accueils collectifs de mineurs

En 2001, une démarche partenariale proche du label a été initiée dans le département de la Manche, par la DDJS et la CAF, en associant la mutualité sociale et agricole (MSA), le conseil général et des fédérations d'éducation populaire. L'élaboration d'une charte label a eu lieu et onze structures ont été labellisées. Ce label reconnaissait la qualité éducative de leur offre (projet pédagogique, accueil, activités, compétences des activités...). Il a permis dans un premier temps de valoriser l'existant, puis d'impulser des dynamiques internes (travail entre élus et animateurs...).

En 2004, une nouvelle réflexion, rejoignant l'état d'esprit de la démarche de labellisation dans le Calvados, a eu lieu concernant la qualité des centres de loisirs, en y intégrant les accueils maternelle. Un groupe de travail (protection maternelle infantile, Francas, Familles rurales, Pupilles de l'enseignement public, Association des maires de France, DDJS, CAF) a construit un questionnaire d'autoévaluation envoyé à toutes les structures de la Manche. Plutôt que d'attribuer un label à des structures déjà de qualité, l'objectif de cette démarche était d'amener les structures à faire une autoévaluation de leurs pratiques et à s'engager à travailler sur différents axes de travail pour qualifier l'offre de loisirs proposée. Un contrat d'engagement qualité était alors réalisé.

Afin de s'assurer de l'évolution des projets, du respect de l'engagement des structures, une visite commune DDJS/CAF était prévue au terme d'une année, mais cela n'a pu être mis en place par manque de moyens humains au sein des institutions.

Un accompagnement sur site incontournable pour garantir la qualité

Il a été constaté que le label ne mobilisait que les structures déjà engagées dans des démarches pédagogiques de qualité et bénéficiant d'une dynamique de réseau par leur participation au PEL. Dès lors le groupe de travail a souhaité développer un outil qui permet même à ceux qui sont les plus isolés et les moins investis dans une recherche de qualité de s'interroger sur leurs pratiques. Par cette notion de démarche de qualité et non de label, davantage d'acteurs se sont mobilisés, même si cela reste complexe.

Mais pour cela des moyens humains sont nécessaires

Pour mettre en place une réelle démarche d'accompagnement vers la qualité, des moyens humains sont nécessaires. Les acteurs de la Manche mobilisés autour de ce label sont conscients de ne pas avoir disposé des mêmes moyens que ceux engagés dans le Calvados : temps de travail dégagé pour les conseillers CAF et DDJS, mise à disposition de fédérations, pour accompagner les structures et assurer le suivi au niveau politique, éducatif et pédagogique.

La mise en place d'une démarche d'accompagnement collectif similaire

À partir des retours des questionnaires, des axes de travail ont été identifiés pour mettre en place des formations ou informations pour les directeurs d'accueil de mineurs. Les thématiques mises en avant étaient par exemple la législation ou des réflexions thématiques sur l'accueil des maternelles, les séjours à l'étranger, l'accueil des enfants handicapés.

La réalisation d'un Guide ados 50, inspiré de la charte préadolescents-adolescents du Calvados

Parallèlement à la démarche qualité d'accueil de loisirs, un autre groupe a travaillé sur la problématique des accueils de loisirs pour les adolescents (CAF, Jeunesse et Sports, 15 animateurs ados). Ce groupe s'est beaucoup inspiré du cahier des charges du Calvados. Le but était à la fois de sensibiliser les collectivités à l'importance de ce public, à la limite de la législation à cette époque, et d'identifier les différents modes opératoires sur les territoires.

Des thématiques sont apparues essentielles : relations élus, relations familles, fonctionnement d'un local. Dans l'attente d'un cadre légal éclairci, la CAF du Calvados avait fait le choix de ne pas s'engager au versement des prestations de services ordinaires (PSO) sans l'entrée en labellisation des structures, ce qui faisait alors office de convention. La CAF de la Manche n'a pas pris cette direction et très vite la réglementation pour les accueils de jeunes a été produite, le cadre légal a donc apporté en partie une solution. En complément de la convention Accueil de jeunes, une convention tripartite structure/jeunes/familles est demandée et est incontournable pour obtenir la PSO.

Cette démarche a permis de renforcer une culture commune autour de la jeunesse (bourse AJJR, Junior Association, initiatives de jeunes...), et l'élaboration d'un *Guide ados 50*, qui permet d'apporter des éléments théoriques pour les porteurs de projets. Le travail continue actuellement, des thèmes, comme les accueils des 12-14 ans en centre de loisirs ou en accueil libre, sont abordés lors de journées de rencontres.

Une dynamique partenariale forte à travers le développement des PEL

Depuis 1999, une convention pluripartenariale existe dans le but de développer des projets éducatifs locaux dans le département. Les conditions pour amorcer et pérenniser une dynamique de projets éducatifs locaux (PEL) sont la présence d'un coordonnateur et d'un élu référent, ainsi que la mobilisation d'un comité de pilotage.

Le cahier des charges permet de mettre en place un accompagnement collectif au niveau local pour l'élaboration d'une politique enfance-jeunesse cohérente.

Depuis 2000, un travail fort existe entre la DDJS, la CAF, la MSA, le conseil général et l'Éducation nationale pour accompagner les collectivités dans la mise en place d'une dynamique de projet local en faveur de l'enfance et de la jeunesse. Depuis quelques années, cette dynamique intègre également les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité et les projets en faveur de la famille et de la parentalité (réseau d'écoute, d'aide et d'appui à la parentalité).

Contrairement à ce qui se passe dans le Calvados, de nombreux projet éducatifs locaux ont été élaborés et vivent encore aujourd'hui.

Si les PEL impulsent une dynamique de réseau des différents acteurs éducatifs, engendrant une qualification des animateurs et des projets, cette qualité d'accueil n'est possible que par l'attribution de moyens financiers supplémentaires liés à ce dispositif. Toutefois, de nombreuses structures associatives restent fragiles, principalement là où il n'y a pas de PEL.

Le travail de partenariat entre les différentes institutions a induit un débordement des cultures de chacun, par exemple l'intérêt de la CAF pour la petite enfance a eu un impact sur la vision de la DDJS, alors que cette dernière a amené une réflexion sur les adolescents. Il y a eu une réelle acculturation.

La place des différents acteurs

■ Des collectivités locales, maîtres d'ouvrage

De nombreuses collectivités locales, face à la fragilité du tissu associatif, pourtant représentant du dialogue civil, ont fait le choix de municipaliser l'organisation des accueils collectifs de mineurs et d'affirmer ainsi leur engagement dans le développement d'une politique enfance-jeunesse forte sur le territoire (déploiement de moyens humains et techniques souvent importants).

Si au début du dispositif de labellisation, nombreux étaient les élus locaux sceptiques quant à l'intérêt de la démarche, aujourd'hui, la majorité reconnaît la plus-value de l'accompagnement et de l'élaboration d'un projet éducatif triennal. Ce dernier est devenu souvent un véritable outil de prise de décision et d'orientations politiques. Au fur et à mesure des années, lors des renouvellements des projets éducatifs des organisateurs, de nouveaux enjeux émergent, notamment le passage progressif de projets communaux vers des dynamiques intercommunales. Nous constatons aujourd'hui que la labellisation participe pleinement à la reconnaissance de l'action éducative dans sa globalité en direction de l'enfance et de la jeunesse et est devenue un enjeu, un levier essentiel des politiques territoriales dans le Calvados. Mais des difficultés subsistent : conflits de territoires, de pouvoir, incompréhension, chevauchement des territoires (compétences pas toujours identifiées, reconnues), confusion des rôles entre élus et techniciens.

Un gain de légitimité éducative pour les acteurs socioculturels

À travers l'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs labellisés, les élus associatifs et les animateurs professionnels, militants de l'animation socioculturelle, ont gagné de la légitimité et de la crédibilité vis-à-vis de leurs partenaires (collectivités locales, institutions DDJS/CAF...).

En effet, le travail mené et demandé par la labellisation (analyse du territoire, de la structure, des besoins, construction d'objectifs partagés avec les acteurs locaux, des modes d'action et d'évaluation clairement définis) ont permis de les outiller pour échanger avec les collectivités locales, les élus et les directeurs de service enfance-jeunesse, dans le cadre soit de convention de partenariat, soit au mieux de co-construction d'un projet éducatif de territoire partagé sur le long terme.

Cette démarche de labellisation complète la formation professionnelle, continue de faire progresser la conception et la reconnaissance du métier d'animateur socioculturel, une branche professionnelle jeune qui éprouve encore des difficultés à se penser et à agir comme telle tant pour les employeurs que pour les salariés (absence de plan de formation, présence insuffisante au sein des instances représentatives de l'économie sociale et solidaire...).

L'accompagnement individuel et l'accompagnement collectif proposés par la labellisation consolident leurs compétences (analyse de pratiques, meilleure connaissance des publics, compréhension des démarches participatives, motivation pour s'engager dans des formations, structuration des postes, méthodologie de projets) et participent à la valorisation de leurs actions auprès des élus.

De nombreux animateurs isolés et en manque de formation ont pu ainsi acquérir une réelle qualification professionnelle et la volonté de s'ouvrir vers l'extérieur. Aujourd'hui, ils ne craignent plus le jugement de leurs pratiques et au contraire sont demandeurs d'avis extérieurs pour s'améliorer. Par leur connaissance du projet, du public, par l'acquisition de pratiques méthodologiques (projets, animations de réunions...), certains d'entre eux sont devenus des personnes ressources pour les élus locaux. En effet, les animateurs professionnels sont souvent amenés à « tenir le crayon » et à coordonner l'élaboration du projet éducatif. Dès lors, ils peuvent enrichir, compléter, exercer leurs compétences déjà acquises dans ce domaine.

Malgré ces évolutions, aujourd'hui encore, des élus locaux, parents, partenaires de l'Éducation nationale... ont une vision désuète de l'animateur travaillant uniquement lors des temps d'animation avec les publics et n'envisagent pas les multiples compétences et missions qui lui sont aujourd'hui demandées. Des profils de postes complexes et encore trop souvent précaires continuent de freiner le développement de projets de certains territoires.

■ L'implication des publics

L'un des critères de la labellisation est l'implication des publics enfants, jeunes et parents dans les projets mis en œuvre.

Progressivement, les collectivités locales et les associations porteuses de projets ont évolué dans leurs démarches, en ne percevant plus uniquement les familles, les jeunes comme « consommateurs d'un service », mais comme « acteur privilégié d'un projet partagé ».

Les familles, les enfants et les jeunes peuvent être impliqués à différents niveaux du projet : diagnostic, identification des demandes et des besoins, évaluation, mise en œuvre... Différentes méthodes participatives sont proposées : réunions, questionnaires, jeux...

L'appropriation collective d'une action, d'un projet ou d'une politique par ses bénéficiaires est d'autant plus réelle que sa définition les a mobilisés dès le départ, et est une condition nécessaire à leur réussite et pérennisation.

Toutefois, les organisateurs et les animateurs sont confrontés à un paradoxe entre la démarche participative et la demande de consommation omniprésente dans notre société. Il est souvent plus facile de répondre uniquement et rapidement à la demande (service de garde, sorties de consommation), que d'amorcer de réelles démarches d'accompagnement de

projets d'enfants, de jeunes. D'autant plus que le temps est souvent nécessaire pour mesurer l'effet de telles démarches participatives et que les indicateurs de réussite sont souvent plutôt d'ordre qualitatif que quantitatif.

■ La valorisation des fédérations d'éducation populaire

Pour les mouvements d'éducation populaire, l'engagement dans l'accompagnement de la labellisation a permis au fil des années un repositionnement vis-à-vis des collectivités ou des associations locales. En effet, ils sont souvent perçus, soit comme archaïques, n'ayant su renouveler leurs modes d'intervention parallèlement à l'évolution des besoins, soit comme trop éloignés des réalités de terrain, ne s'adressant qu'à une certaine élite. Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses fédérations ont tenté de survivre, en entrant dans des logiques de marché, d'appels à concurrence, s'éloignant ainsi dans la pratique de leurs valeurs.

Le label a pu permettre aux fédérations accompagnatrices d'être repositionnées comme partenaires, et comme acteurs incontournables du champ des loisirs éducatifs collectifs. Il reconnaît les apports spécifiques et les savoir-faire de chacun des mouvements en termes d'accompagnement des acteurs éducatifs locaux (pratiques, expérimentation, réflexion, diversité des modes d'apprentissage), leur capacité à changer et à agir sur la société pour participer à la transformation sociale.

Des fédérations, aux projets différents, ont su travailler ensemble, harmoniser leurs pratiques pour une cohérence d'intervention (outils et démarches utilisés) en la faveur du label et des structures accompagnées.

Aujourd'hui, les élus locaux et les animateurs identifient les fédérations comme des lieux ressources en termes d'informations, concernant l'organisation des accueils collectifs de mineurs, la connaissance des besoins des publics, d'apport méthodologique et comme catalyseur de la mise en réseau *via* notamment l'organisation de journées départementales, de cycles thématiques ou d'accompagnement de projets territoriaux.

Toutefois, nous pouvons noter le risque d'un certain « lissage » et le manque de connaissance des particularités et des valeurs véhiculées par chacun des mouvements.

■ Les institutions CAF et DRDJS

Le partenariat développé entre la CAF et la DRDJS, pour mettre en œuvre et piloter le label, demeure une opportunité majeure pour les deux institutions de travailler conjointement sur l'étude et le suivi des projets calvadosiens. Avant la mise en place du dispositif, on notait déjà des volontés et des initiatives d'œuvrer ensemble, notamment dans le cadre des présentations conjointes CEL et CTL. Le label a confirmé cet objectif institutionnel commun.

Au-delà du rôle de pilotage et de régulation du dispositif, au sein des différentes instances prévues à cet effet, les institutions ont élargi leur cadre d'intervention dans le domaine des politiques éducatives. Le label apporte des réponses qualitatives, aussi bien aux porteurs de projet entreprenant une démarche éducative, qu'à ceux déjà expérimentés dans ce domaine. Plus « classique » ailleurs, notamment dans les autres départements où un tel dispositif n'a pu voir le jour, le rôle institutionnel dans le Calvados a dépassé les missions fondamentales qui incombent à la CAF et à la DRDJS. En plus du fait de conseiller et d'accompagner les collectivités ou associations à développer des projets, les institutions ont apporté à travers le label, et

chacune à sa manière, des réponses et des moyens importants pour aider les équipes à proposer des services de qualité aux jeunes et aux familles.

D'autre part, la synergie qui s'est instaurée au sein du label s'est traduite par des relations privilégiées entre tous les acteurs, qu'ils suivent de près ou de loin la démarche. Les journées de valorisation par exemple, impulsées par les institutions et co-organisées avec les fédérations d'éducation populaire, sont perçues comme des apports pédagogiques, mais sont également des occasions de réunir et de fédérer régulièrement l'ensemble des acteurs œuvrant dans le domaine. L'objectif du « réfléchir et réagir ensemble pour mieux avancer » incarne la philosophie du label. Néanmoins, ce rôle d'impulsion institutionnel pour y tendre devra être relayé par une capacité fédérative spontanée des opérateurs – l'enjeu étant d'assurer et de garantir la continuité de cette dynamique vertueuse.

Enfin, même si le Calvados est encore loin d'avoir une couverture optimale en termes d'offre de loisirs en direction des enfants et des jeunes, la CAF et la DRDJS, en impulsant un tel dispositif, ont participé au renforcement des politiques enfance-jeunesse déjà existantes et au développement de celles qui voient, ou qui vont prochainement voir le jour. L'écriture même de cette publication le démontre pleinement.

Pour résumer, il apparaît que le label est une démarche fédératrice, amenant les différents acteurs éducatifs d'un territoire à travailler ensemble. Il constitue un réel outil dynamique permettant une réflexion partagée concernant les loisirs éducatifs collectifs des enfants et des jeunes. Les réflexions vont de plus en plus au-delà des temps de loisirs, les organisateurs souhaitent porter des projets cohérents avec les différents temps de l'enfant. Les acteurs apprennent à se connaître, à travailler ensemble sur des objectifs communs.

Le label comme outil de communication

Au regard des nombreux acteurs concernés par ce gage de qualité, à différents niveaux, le label est également un enjeu de communication. Le dispositif, à l'échelle départementale, est aussi perçu, notamment par les animateurs, comme canal d'informations et d'échanges. Par sa reconnaissance au sein du monde de l'animation, il est sujet à discussions, mais il est également vecteur, au titre de l'accompagnement collectif, de lien social entre tous les acteurs. Sont déclinées ici quelques interactions, entre trois acteurs incontournables, pour trois enjeux différents.

■ Le tissage d'un réseau calvadosien

Le label, s'il a participé à une réelle structuration des politiques territoriales enfance-jeunesse, a également concouru à une mise en réseau des structures d'accueil calvadosiennes.

Au-delà des cycles de formation proposés et des journées événementielles, l'accompagnement collectif est un levier de rencontres et d'échanges de pratiques. Le label, partagé par plus de soixante-quinze structures, est un lieu de débats et de confrontations d'idées.

Dans un département à dominante rurale, avec une géographie favorisant l'isolement des structures et des équipes professionnelles, les différents temps collectifs proposés sont devenus des moments privilégiés pour les professionnels – un dispositif de formation permanente en somme.

■ Un outil de communication en faveur des familles

L'implication des familles, critère inscrit dans la charte qualité, au-delà de son importance sur le fond, est également un enjeu de communication important.

La labellisation, plus-value qualitative, doit être diffusée et communiquée le plus largement possible. C'est, en d'autres termes, un lieu de cohérence entre les équipes et les familles.

Si certaines familles fréquentent régulièrement les centres de loisirs, d'autres n'ont pas acquis cette habitude dans leur pratique quotidienne. Ainsi, la valorisation des projets éducatifs et des actions menées par les structures labellisées semble indispensable pour communiquer davantage sur le cadre d'accueil des enfants – en définitive, instaurer un climat de confiance entre les parents, les enfants et les équipes en place.

■ Un outil de promotion envers les élus locaux

La rédaction des projets triennaux et l'évaluation annuelle sont autant d'occasion pour établir entre professionnels et élus un travail de concertation, voire de promotion du travail effectué. L'éducatif, au sens large du terme, de nature abstraite, est parfois difficilement identifiable par les acteurs locaux.

La démarche de labellisation, notamment par la nécessité de rédiger conjointement le projet éducatif local, ou encore par les réunions bilan organisées, est aussi une manière de traduire concrètement le travail fourni par les équipes sur le terrain, et de décliner les effets produits sur le territoire. Le label, comme reconnaissance institutionnelle, participe au repositionnement du métier d'animateur.

ENTRETIEN avec André Marie

André Marie est président de la commission enfance-jeunesse et, avec Grégory Sénélar, coordinateur dans la communauté de communes du Val de Seulles.

Comment la politique enfance-jeunesse s'est-elle structurée sur le territoire ?

La politique enfance-jeunesse de la communauté de communes du Val de Seulles a toujours été favorisée par une volonté farouche de se mobiliser pour la réussite des enfants et des jeunes. Dès sa création en 1998, une commission a été chargée d'élaborer cette politique. Celle-ci s'est très vite concrétisée par la mise en place du CEL, du CTL et maintenant du CEJ. Cette volonté d'encourager le développement des activités offertes aux enfants et aux adolescents en dehors des heures scolaires s'est inscrite dans un projet éducatif triennal, un premier en 2003 et un second en 2007.

Cette évolution dans le temps a permis une structuration efficace du service et l'ambition a été d'inscrire dans cette démarche tous les acteurs concernés : élus, coordinateurs, directeurs de centre, animateurs, partenaires et parents.

Quelle a été la plus-value qualitative d'une telle démarche concernant l'offre de loisirs du territoire ?

Les nouveaux projets éducatifs montés au fil des ans ont abouti à leur labellisation, signature officielle d'une charte qualité, dont les objectifs sont :

- l'accès aux activités pour le plus grand nombre ;
- l'apprentissage de la citoyenneté ;
- la promotion des loisirs adaptés à la demande ;
- la mise en cohérence des acteurs.

Depuis sa mise en place, la politique enfance-jeunesse s'est donc nettement améliorée, passant d'un service à la population à une véritable action éducative. Les enfants et les jeunes du territoire bénéficient aujourd'hui de dispositifs leur permettant de se rencontrer, de grandir, d'apprendre... Les démarches participatives sont devenues une priorité dans la réflexion des actions que nous mettons en place. Il est évident que le label a joué un rôle essentiel dans cette évolution. À titre d'exemple, des jeunes sont partis en Corse en 2009, suite à un projet qui s'est construit tout au long de l'année : constitution du groupe, choix du voyage, présentation du projet aux élus, autofinancement, restitution vidéo... Beaucoup de temps passé à réfléchir, organiser, agir, bien loin de l'image que l'on pouvait avoir il y a encore quelques années d'un lieu d'accueil pour adolescents.

Autre exemple : fini le programme d'activités, modèle adulé durant de longues années. Nos structures permettent maintenant le choix ou mieux l'initiative.

Quels sont les moyens mis en œuvre pour développer cette politique ?

La communauté de communes du Val de Seulles a mis en œuvre cette politique en créant une commission enfance-jeunesse, avec compétence totale d'un vice-président de la communauté de communes qui gère la totalité du service et une professionnalisation accrue des intervenants : un coordinateur avec un DUT et trois directeurs de centre de loisirs (3-6 ans BEP JEPS en cours, 6-11 ans BEP JEPS, 11-18 ans ados BEATEP).

Notre action s'appuie sur cette équipe qui, du fait de sa professionnalisation et de sa stabilité, peut envisager des actions et se fixer des objectifs dans le temps. La présence de quatre animateurs professionnels permanents sur un territoire de 5 000 habitants illustre clairement la volonté politique de développer une politique envers la jeunesse. Le chemin parcouru est énorme, l'équipe mise en place grâce à l'opportunité des emplois jeunes est aujourd'hui installée de façon pérenne. Encore une fois, l'exigence que nécessite l'obtention du label a poussé à choisir cette solution « coûteuse » mais porteuse de qualité (confiance des familles en l'équipe...).

Comment cette politique enfance-jeunesse participe-t-elle au développement du territoire, de façon plus globale ?

Nous voyons le territoire se développer, beaucoup de familles arrivent d'endroits plus urbains, nous faisons partie aujourd'hui de la banlieue de Caen. Les familles sont attirées par le territoire en raison d'un certain nombre d'atouts dont l'existence de services pour l'enfance et la jeunesse. Notre politique incite à l'implication des jeunes sur le territoire : citons des aménagements (fresques...); nous développons la vie associative : citons les nombreuses actions en partenariat (événementiels...) ou encore la création d'une association de parents qui a pour objet de favoriser l'émergence de projets de jeunes...

Quelle démarche d'évaluation a été mise en place pour suivre cette politique ?

L'évaluation a toujours été un temps de l'action jugé essentiel mais également très difficile à mettre en place. Le label incite les structures à évaluer, diagnostiquer en impliquant un maximum de partenaires. Nous sortons aujourd'hui d'une expérience assez intéressante puisque nous avons mis en place une démarche participative qui avait pour but d'évaluer le projet, l'action sur les trois ans passés et de penser l'avenir.

Parents, enseignants, élus, professionnels, responsables associatifs ont participé à cette « opération » qui s'achève en juin 2010 par la formalisation du projet éducatif 2010-2012 et qui avait commencé en juillet 2009. Les temps d'échanges étaient très riches et ne se limitaient pas à des questions pratiques, organisationnelles..., mais abordaient bien le fond des choses avec des réflexions sur la place de l'enfant, les enjeux de la politique sur ce territoire intercommunal (lien social, esprit communautaire...).

Encore une fois le label, par l'accompagnement sur site et l'accompagnement collectif, a nourri cette démarche. Les animateurs des temps de réflexion (le coordinateur/les animateurs permanents) ont pu s'inspirer des méthodes participatives qu'ils avaient expérimentées dans le cadre des journées départementales...

Nous ne comptons pas nous arrêter là, nous réfléchissons à des méthodes de concertation régulières avec les différents partenaires.

Quelles sont la place et la responsabilité du politique ?

La compétence enfance-jeunesse sur le territoire de la communauté de communes est incontournable, reconnue et appréciée des familles, à tel point que des élus frileux dans ce domaine n'ont pas hésité à vanter le bien-fondé de cette politique pour assurer leur réélection lors des municipales de 2008. Autre point positif, la gendarmerie a pu noter une baisse sensible de la délinquance sur le territoire depuis sa création. Cette politique a aussi eu le mérite de rapprocher et renforcer le dialogue des partenaires : associations, enseignants, parents qui se réunissent pour échanger sur des thématiques communes.

Les acteurs politiques, président, délégués communautaires, s'impliquent totalement dans la rédaction du projet éducatif et accompagnent sa mise en œuvre en laissant toute autonomie aux professionnels du service.

Quels freins, quels leviers avez-vous rencontrés, et quelles perspectives ?

Si l'on doit évoquer « un frein », il ne peut être que financier : construction de locaux, coût de la journée pour les parents.

Les leviers sont de tous ordres, évoluent et se modifient par l'émergence d'initiatives locales : tranches d'âge qui posent question, journées passerelles, sorties familiales.

Depuis sa création en 2000, l'accueil et la contribution à l'éducation des enfants et des jeunes constituent l'une des priorités essentielles de la communauté de communes du Val de Seullès. Les moyens qualitatifs et quantitatifs, tant humains que financiers, seront mis en œuvre afin de mettre en évidence l'offre d'accueil permettant de mieux répondre aux différentes attentes des parents, de favoriser l'égalité des chances et enfin de contribuer à l'épanouissement de l'enfant en l'initiant progressivement à la citoyenneté et à la prise de responsabilité.

Une démarche d'ingénierie sociale au service du vivre ensemble

*Évelyne Pambou,
directrice départementale de la cohésion sociale du Calvados*

La démarche mise en place, il y a maintenant dix ans, de manière expérimentale dans le département du Calvados à l'initiative de la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) et de la caisse d'allocations familiales (CAF) ne peut qu'interroger la directrice départementale de la cohésion sociale (DDCS) sur le double aspect de son inscription dans le projet de la nouvelle direction et des perspectives qu'elle permet d'entrevoir à l'aune de ce nouveau cadre institutionnel.

En effet, depuis le 1^{er} janvier 2010, l'organisation des services de l'État dans le département est profondément modifiée. Les anciennes directions départementales de la jeunesse et des sports ont intégré les directions départementales interministérielles de la cohésion sociale (ou de la cohésion sociale et de la protection des populations dans certains départements). Cette évolution institutionnelle, conçue dans un souci de regroupement de l'expertise technique de l'État en matière de cohésion sociale et de mise en cohérence des différentes approches des besoins de la population, se traduit par le regroupement dans une direction unique des compétences spécifiques exercées dans cinq directions ou services antérieurement éclatés :

- la direction départementale de la jeunesse et des sports précédemment citée ;
- le pôle social de l'ex-direction départementale des affaires sanitaires et sociales ;
- le service chargé de la fonction sociale du logement de l'ex-direction départementale de l'équipement ;
- les services politique de la Ville et la mission d'accès aux droits de la préfecture ;
- la chargée de mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité.

Si, de manière théorique, la conception de cette réforme est tout à fait séduisante, les avantages qui pourront en découler au profit de la population départementale sont totalement dépendants du sens que les acteurs de la réforme sauront donner à leur action, de la synergie qu'ils parviendront à instaurer entre les différents métiers.

La démarche de labellisation et d'accompagnement vers la qualité trouve toute sa place au sein de la direction interministérielle de la cohésion sociale. En effet, si nous nous rapportons à la définition de la cohésion sociale donnée par le Conseil de l'Europe et aux trois objectifs principaux qu'elle recouvre – renforcer la capacité de la société à assurer le bien-être de tous ; garantir l'accès aux droits de tous et la non-discrimination ; assurer l'autonomie des personnes et leur développement personnel –, la totale adéquation de l'expérience conduite dans le

Calvados avec ces principes ne peut nous échapper. Dans le prolongement de cette définition, elle peut même être considérée comme emblématique de la stratégie de la direction départementale puisqu'elle met en évidence une conception résolument positive de la notion d'accompagnement.

N'ayant aucunement participé à l'élaboration ni à la mise en œuvre de la démarche, je ne peux aujourd'hui que l'aborder avec un regard extérieur et c'est bien cette approche distanciée qui me conduit à ce constat. L'exposé des pratiques et les analyses produites par les différents partenaires témoignent de la volonté d'inscrire la démarche de labellisation dans une dynamique de co-construction de projets, de prise en compte de l'altérité des acteurs dans un objectif d'élaboration de réponse adaptée en termes de qualité éducative des loisirs proposés aux jeunes. Tel que décrit par les différents acteurs appelés à s'exprimer dans cet ouvrage, l'accompagnement n'est jamais conçu comme « substitutif » mais bien comme générateur de l'expression d'un besoin et facilitateur de la conception d'une réponse adaptée.

À côté de la finalité même de l'action qui participe de par son ancrage dans la philosophie de l'éducation populaire, à la socialisation et au développement de la citoyenneté, son mode de conception est également en phase avec les modalités de fonctionnement souhaitées dans la nouvelle direction.

Ainsi, l'idée de l'accompagnement collectif, le pilotage d'actions concertées avec l'ensemble des partenaires (acteurs de terrains, institutionnels, élus) sont-ils envisagés de manière générale, non seulement dans le champ de la jeunesse mais également dans des champs distincts de ceux évoqués ici et touchant le secteur de l'action sociale au profit des citoyens vulnérables. Modifier nos modes d'intervention en adoptant systématiquement une posture d'écoute dans une relation de réciprocité, abandonner les conceptions strictement réparatrices en développant le lien contractuel, en un mot passer de la notion de « prise en charge » à celle de « prise en compte » de la personne, voilà qui doit conduire notre action dans une recherche de qualité du vivre ensemble.

Dans ce domaine, l'expérience conduite autour de la labellisation et qui peut être considérée comme une démarche d'ingénierie sociale en ce qu'elle met en œuvre, à partir de la mobilisation d'expertises, une approche transversale et globale destinée à appréhender un problème complexe, sera pour la direction une référence intéressante et une source de réflexion.

Label qualité : en toute innocence ?

*Jean Houssaye,
sciences de l'éducation, CIVIIC, université de Rouen*

Le travail accompli autour de la labellisation qualité dans le Calvados depuis dix ans est tout à fait remarquable. Les différents acteurs impliqués dans le processus en témoignent tout au long de cet ouvrage. Il n'y a pas à revenir sur ce point. Ce qui m'est demandé, c'est de porter un regard critique et distancié sur ces actions. Je vais m'y efforcer... et retenir quatre points.

Du côté des institutions

Quel est le rôle de l'État et de ses instances dans ce dispositif ? Lorsque l'État est intervenu avant la Seconde Guerre mondiale sur les colonies de vacances, c'est à la demande des associations. Certaines d'entre elles, les laïques, espéraient ainsi éliminer les catholiques en faisant imposer des normes pour les conditions d'ouverture et d'encadrement des centres. La requête était la suivante : imposez des normes et donnez de l'argent à ceux qui les respectent. Aujourd'hui, la donne a changé, pour une raison simple : le secteur ministériel de la Jeunesse n'a pas d'argent à distribuer ! Mais c'est désormais la caisse d'allocations familiales (CAF) qui dispose, selon sa politique propre, des subventions nécessaires. La labellisation dépend donc des « deux institutions d'origine », comme cela est souvent rappelé : la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS) pour les normes et la CAF pour les financements.

La maîtrise de l'opération est bien entre les mains de ces deux instances. Mais, pour pouvoir mener à bien ce projet, elles ont besoin de prendre en compte les associations d'éducation populaire qui représentent, coordonnent et souvent font fonctionner directement les structures d'accueil des enfants et des jeunes. Ne disposant pas des moyens humains pour opérer directement, elles vont associer (et filtrer) les associations à diverses étapes, en précisant bien que ce sont elles qui sont en charge du cadre de travail général auquel les acteurs de terrain ont rapidement été associés. La Ligue de l'enseignement et l'Union française des centres de vacances – UFCV – (une tendance d'origine laïque et une tendance d'origine catholique, pour respecter l'histoire tendue de ces associations...) en témoignent ici directement ; d'autres associations sont prises en compte dans l'ouvrage. Toutes se disent satisfaites et les deux plus directement présentes insistent sur le fait que la démarche qualité respecte leurs valeurs fondatrices (la citoyenneté pour l'une, le personnalisme pour l'autre). À se demander si la labellisation qualité répond elle-même à des valeurs qui lui sont propres... Quoi qu'il en soit, l'opération s'inscrit dans un contexte porteur à un moment donné, dont on repère les éléments : l'inquiétude par rapport aux préadolescents et aux adolescents (et leurs loisirs), l'aubaine des emplois jeunes en 1998 et la politique jeunesse des CEL (Contrats éducatifs locaux) et des CTL (Contrats temps libres). Le label qualité cristallise et finalise tous ces aspects autour de lui, c'est un mode de réponse institutionnelle à ces aspects.

Des valeurs de la qualité

Il serait intéressant et pertinent de relever les mots-clefs des actions entreprises et présentées dans cet ouvrage. Sans tomber dans le systématisme, on peut en repérer quelques-uns : label, qualité, projet, critères, référentiels, accompagnement, objectifs... Dans quel univers sommes-nous ? Dans un univers éducatif ? Oui. Mais un univers éducatif marqué par l'univers économique et de gestion. Quand on se propose de donner « un surcroît de crédibilité » ou de faire entrer dans « une étape de reconnaissance », on s'inscrit dans un référentiel de rentabilité, d'efficacité. Autrement dit, la démarche qualité n'est pas née dans l'univers éducatif mais bel et bien dans l'univers économique. Elle est l'application d'une démarche d'un univers à un autre, pour faire bénéficier le second des apports et des substrats du premier. On transfère ainsi un système de valeurs dont on reconnaît la pertinence et la valeur.

Il n'y a pas de langage éducatif neutre. La labellisation qualité n'y échappe pas. Ce qui n'est pas la condamner, mais la référer. Quels en sont les principes ? De tenter d'objectiver le subjectif, de quantifier peu ou prou la qualité. En fait de privilégier l'évaluation dans le processus de formation ou d'institutionnalisation. Le label qualité est d'abord une focalisation sur l'évaluation et un pilotage du dispositif par l'évaluation. On est ici dans une continuité et une modalité de l'action éducative qui prennent leurs racines dans le behaviorisme, qui se sont épanouies dans la pédagogie par objectifs, qui se retrouvent dans les compétences et les référentiels qui structurent depuis les années 1990 le monde de l'éducation. On sait que l'Éducation nationale prône cet étendard, même si elle a bien du mal à le rendre effectif (sauf dans les secteurs technique et professionnel). On sait aussi que le monde du périscolaire a tendance à s'enflammer rapidement autour des modes pédagogiques, un peu comme si, faute de fond (c'est-à-dire de savoir à le fonder), il s'investissait pour se justifier dans la visibilité et l'actualité de la forme.

Le langage de la qualité retrouve, en décalé, celui des objectifs pédagogiques. Quand on nous dit : « Le prestataire ou organisateur s'engage à... vis-à-vis d'une clientèle » (parents, collectivités), on ne peut pas s'empêcher d'entendre le fameux « sera capable de... » de la pédagogie par objectifs. Quand on nous dit que le nombre d'engagements doit être restreint et que chaque engagement doit être énoncé brièvement, on ne peut pas s'empêcher de retrouver les critères d'un objectif pédagogique. Dans son texte, Francis Lebon fait écho à cette interrogation de manière subtile : « Ce développement des politiques contractuelles en matière d'éducation (associé aux catégories de "projet" et de "qualité") sous-tend l'action éducative des centres de loisirs, à moins qu'il ne s'agisse aussi d'une modalité de la pénétration des logiques de marché. » Qualité, économie, marché : même référentiel ?

De l'accompagnement

Comme le souligne Maela Paul, on peut parler d'accompagnement à propos de tout, le principal étant aujourd'hui qu'on en parle et qu'on s'y réfère. L'accompagnement est devenu le mot-valise de toute action éducative. Mais, dans cette opération de label qualité, qui accompagne qui et pour quoi ? Notons quelques aspects. La cible, ce sont les structures de loisirs des enfants (non problématiques pour la plupart) et des adolescents (vécues comme problématiques pour la plupart). Ce sont elles qui sont accompagnées. Il s'agit pour elles de survivre, de s'améliorer, de se justifier, de se faire reconnaître, de se faire financer, de rentrer dans un dispositif qui les englobe... *In fine* de parvenir à acquérir la bonne forme attestée par le label qualité.

Le moyen de l'accompagnement, ce sont les associations d'éducation populaire. Ce sont elles qui vont délivrer la formation, nécessaire en fait pour obtenir le label qualité. Elles initient une

démarche et s'engagent en quelque sorte à faire acquérir le label en donnant des preuves que la démarche s'est faite dans des conditions requises et reconnues. Dans cette opération, elles se posent en spécialistes de la formation qualité, en référent de la formation dans le milieu de l'éducation aux loisirs des enfants et des jeunes, en initiatrice de relations plus privilégiées avec telle ou telle structure. N'oublions pas non plus que, par ce moyen, elles font vivre aussi leur propre structure, ne serait-ce que financièrement. Enfin elles sont associées à la définition de ce qu'elles vont devoir mettre en œuvre, mais elles n'en sont pas les évaluateurs directs. Elles sont prestataires de services de formation.

L'initiateur de l'accompagnement, c'est d'une part la DRDJS et d'autre part la CAF. Historiquement, la DRDJS est le contrôleur des normes des structures ; elle devient ici l'instance qui définit la charte qualité et qui en contrôle l'effectivité, sachant que les critères de la charte dépassent les seules normes instituées pour les structures de loisirs des enfants et des jeunes. La DRDJS retrouve, par ce moyen, une surface et un pouvoir qu'elle avait eu tendance à perdre au fur et à mesure, faute en particulier de moyens financiers à attribuer aux centres de vacances et de loisirs. La CAF, elle, a les moyens financiers, mais elle n'a pas vraiment de légitimité pour imposer une définition éducative des centres, même si elle entend bien tenter de le faire. La légitimité sur ce plan est plutôt du côté de la DRDJS (au moins historiquement) et des fédérations d'éducation populaire (de plus en plus affectées par leurs difficultés financières). C'est l'alliance CAF-DRDJS qui a, par et dans cette opération de labellisation, le pouvoir d'attribuer les financements nécessaires aux structures et aux fédérations. Elles ont en main l'argent et l'évaluation. C'est une forme d'accompagnement...

De l'institution de l'innovation

Dans son texte, Paul prend soin de faire la remarque suivante : le dispositif est bien décliné en fonction d'accompagnement suggérant un travail « sur mesure », mais en ciblant des résultats normés qui sèment le trouble sur la place et le rôle de ceux qui accompagnent. Autrement dit, normer n'est-ce pas avant tout normaliser ? Qu'est-ce qui prouve que les critères définis par le label qualité permettent de respecter et mettre en œuvre les caractéristiques de la démarche d'accompagnement (globalité, relation, expérimentation, processus, attention et intention, prise en compte du temps, dimension humaniste, culture) ? N'y a-t-il pas télescopage des deux types de critères, celui de la qualité et celui de l'accompagnement ? La démarche qualité ne court-circuite-t-elle pas la démarche d'accompagnement en normant le processus et le résultat ?

Poursuivons l'interrogation : au final, qu'est-ce qui est « produit » par la démarche qualité au niveau des structures de loisirs des enfants et des jeunes ? Quel « modèle » de centre de loisirs a émergé, suite à l'action exercée par l'intermédiaire de la charte qualité ? Quelle représentation du « bon » centre de loisirs ? On voit bien qu'il s'agit d'éloigner les pratiques des structures du modèle « consommatoire » pour l'arrimer au modèle « projet ». Mais de quel projet s'agit-il ? Où s'enracine-t-il ? Du côté de chez John Dewey ou du côté de chez Benjamin Bloom³⁶ ? L'intention est peut-être du côté de Dewey, mais la réalisation, elle, s'ancre du côté de Bloom (objectifs, critères observables et évaluables...). Nous retrouvons ici la question des valeurs véhiculées par les dispositifs de formation et d'évaluation. La charte qualité n'est pas neutre (et, rappelons-le, aucun dispositif ne peut l'être), elle génère une « bonne forme ». Cette dernière est sans doute en apparence plus technique qu'idéologique. Elle peut même apparaître déconnectée à première vue des discours sur les valeurs dont se réclament les fédérations d'éducation populaire dans leur diversité. Ce qui ne veut pas

³⁶/ John Dewey (1859-1952), philosophe de l'éducation, a travaillé entre autres sur la continuité entre société et école, fondatrice de la démocratie, et impliquant une « école progressive ». Benjamin Bloom (1913-1999), psychologue et pédagogue, a élaboré une classification des niveaux (et des objectifs) dans les processus d'apprentissage. L'un et l'autre ont donc intégré la notion de projet dans leur approche (Ndlr).

dire que le cadre de référence de la qualité, en termes de valeurs, ne fonctionne pas effectivement au fil de la démarche.

Quoi qu'il en soit, l'intérêt de ce dispositif tient sans doute à la démarche qui a été initiée et assumée pendant un temps finalement long par les différents acteurs. L'intérêt réside davantage dans la démarche que dans le produit en tant que tel. Le danger n'est pas là, mais dans le transfert du dispositif, car ce transfert se fera par le court-circuitage de la démarche au profit de l'imposition d'une bonne forme d'innovation. Le danger est là : dans l'institutionnalisation-imposition du « modèle » charte qualité dans les autres départements. On se trouve ici dans les impasses bien connues de l'innovation et de son imposition plus ou moins forcée. Dans chaque département, au vu de la réussite de celui du Calvados, la DRDJS et la CAF ont la possibilité de dire aux structures de loisirs et aux associations : « Nous avons les moyens de vous faire innover. » Le changement obligatoire pour tous par ceux qui en ont le pouvoir... De volontaire (ou presque), la charte devient obligatoire, financement oblige. Et surtout la démarche n'a plus à être définie et trouvée ensemble, puisque le « modèle » a fait ses preuves ! Ne peut-on en trouver un premier indice dans l'exemple qui nous est donné sur la Savoie, dans l'ouvrage : « Les quatre fédérations partenaires ont déploré l'instrumentalisation dont elles ont fait l'objet de la part de la CAF » ? On ne connaît que trop bien les effets négatifs de l'institutionnalisation de l'innovation... Ceux qui ont le pouvoir dans le domaine auront-ils la sagesse de ne pas en jouer ?

Au final, on voit que ce label qualité recouvre bien des aspects. Il m'a été demandé d'exercer mon esprit critique. J'avoue que, souvent, trop souvent, j'ai un « mauvais esprit ». Les responsables de cet ouvrage ne m'en voudront peut-être pas trop. Qui sait ? Cette charte qualité comprend en fait bien des facettes qu'on aurait aussi pu reprendre plus longuement. La charte qualité, c'est aussi un moyen pour faire en sorte que les grandes valeurs annoncées dans les projets trouvent de réelles déclinaisons opérationnelles. La charte qualité, c'est encore un moyen institutionnel de faire passer un modèle en place (celui du projet) de la théorie à la pratique. C'est de plus la conjonction de la culture du projet, de la culture de l'évaluation et de la culture de l'accompagnement. La charte qualité, c'est sans doute un moyen de renouveler les « activités » et l'organisation des centres, par l'intermédiaire notamment des « journées pédagogiques ». C'est, ne l'oublions pas non plus, un moyen de favoriser la création et la permanence de réseaux transversaux (comme un au-delà des fédérations d'éducation populaire ?). Etc.

Et si l'on osait vraiment l'éducation populaire ?

*Majo Hansotte³⁷,
chargée de mission citoyenneté pour la direction générale de la culture
(communauté française de Belgique) et formatrice en éducation populaire*

Voici venu le temps de l'intelligence collective

Maëla Paul, au cœur de cet ouvrage, dénonce les méfaits de « l'accompagnateur », formule magique désignant conseillers, formateurs, coaches, pédagogues, animateurs, travailleurs de jeunesse, experts, consultants, médiateurs et autres assistants en tous genres... L'argumentation dominante, autour de la « crise », répercutée dans les médias, les institutions, les cercles branchés, rationalise les situations de souffrance, instaure un rapport de force extrêmement violent sous des dehors anodins, car elle repose sur la maîtrise de jeux rhétoriques sans lien direct au vécu ; c'est le propre d'une élite économique, financière, académique, médiatique, culturelle ou encore politique. L'accompagnateur est au cœur de cette stratégie : potion anesthésiante, contrôle social, assistanat.

« On licencie ici par centaines, le chiffre du chômage ne cesse de grimper... Mais "vous serez accompagné" ; elle n'est pas belle la vie ? [...] L'accompagnement distrait ainsi des questions fondamentales (les salaires, la non-reconnaissance, la disqualification, le déni de la valeur du salarié au travail, le déni de la parole singulière, la précarité et les incertitudes, l'absence d'emplois et la dévitalisation des territoires...) », écrit Paul.

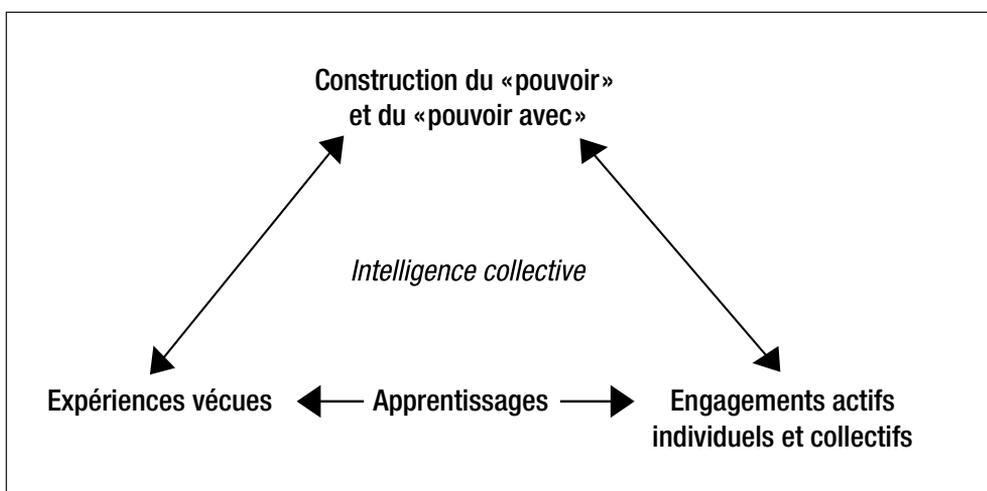
Le mandat donné à tous ces médiateurs de favoriser « l'autonomie personnelle et responsable » trahit profondément le sens originel du mot « autonomie », à savoir « construire notre propre loi » (auto-nomos) : ne plus obéir à la loi de Dieu ou à celle des puissants. Cette signification citoyenne, inspirée d'Emmanuel Kant, renvoie nécessairement à une intelligence collective, celle de citoyens réfléchissant ensemble librement, avec méthode, à travers la coopération et la confrontation, pour définir le bien commun et l'intérêt général, se positionner par rapport au juste et à l'injuste. On est loin chez Kant du contrat « interpersonnel » (et inégal) entre l'accompagnateur, mandaté par un appareil, et la victime de la crise ; on est loin de ce contrat-accompagnement qui « tend à isoler davantage chacun face à ses actes et à renforcer le repli sur soi », selon Paul.

Salutaire dénonciation qui nous renvoie à l'urgence de repenser le rôle des formateurs au sein du champ social et culturel. Et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de la jeunesse... Entre psychologisation et pédagogisation des rapports sociaux, n'y a-t-il pas eu détournement du rôle initial du formateur de l'éducation populaire, lequel soutenait, à travers des processus méthodologiques, le développement individuel et collectif, les exigences de justice sociale dont un groupe, qui subit des rapports de force, est porteur ?

Pour ceux qui se souviennent de l'importance de cette éducation dans les progrès sociaux, l'enjeu de l'éducation populaire aujourd'hui, au niveau

37/ Auteure de l'ouvrage, *Les intelligences citoyennes*, De Boeck, Bruxelles (Belgique), 2005.

local et mondial, est de permettre aux citoyens, jeunes et moins jeunes, d'articuler trois repères, à savoir l'expérience vécue, l'apprentissage lié à cette expérience et les rapports de pouvoir dont ils sont victimes. Pouvoir arbitraire des entreprises, pouvoirs arbitraires des contrats d'emploi, violence des rapports hommes-femmes, destruction de l'environnement, injustices dans le rapport à la santé, au logement... Le propre de l'éducation populaire est donc de permettre concrètement à des groupes de reconstruire des rapports offensifs, à travers des interactions fortes entre les expériences vécues comme injustes ou comme réussies et les apprentissages qui en découlent. À partir de là, on peut rechercher comment modifier le rapport au pouvoir subi : retrouver le pouvoir personnel de dire, de refuser ou d'entreprendre une action, soit « le pouvoir de » ; mais aussi retrouver l'intelligence collective du « pouvoir avec », le pouvoir collectif d'entreprendre un combat, une action. Soit le triangle suivant :



Rendre aux citoyens et aux citoyennes, aux jeunes et aux moins jeunes, des capacités d'intervention critique et prospective, au niveau local, régional, national ou international, se révèle de plus en plus essentiel. Je substituerai donc la figure de « l'intervenant impliqué » à celle de l'accompagnateur, un intervenant engagé lui-même dans le processus commun, refusant lui-même les fatalités et les injustices, mais qui a la fonction particulière, au sein d'un groupe, d'être centré sur les processus, les démarches et méthodes, la construction d'une intelligence collective.

Un tel défi nécessite des démarches de formation et d'animation ancrées dans des espaces de rencontres entre humains : associations, espaces de quartier, mouvements, syndicats, collectifs, universités populaires. Tous ces espaces indispensables où peut se construire un pacte entre citoyens autour de la question du juste et de l'injuste dans nos sociétés, un pacte actif et engagé, relié à un contexte économique, politique, social, voire institutionnel, qui peut déboucher sur des savoirs accrus (comprendre) mais avec pour objectif de renforcer des capacités d'actions, de subversions, de revendications...

En ce sens, l'éducation populaire renvoie aussi à une autre exigence : relancer des pratiques culturelles, des pratiques « ascendantes » locales et aussi de solidarité internationale, qu'elles soient théâtre, écriture, musique, danse, expressions impertinentes, fêtes singulières, performances citoyennes, médias alternatifs et Internet critique, artisanat ancré dans les luttes, graphisme, traditions liées aux patrimoines du monde du travail ou à la vie quotidienne « des petits, des sans gloire ».

Quelques repères pour une démarche d'éducation populaire aujourd'hui

■ L'enjeu principal

Proposer des lieux, des démarches, des méthodes aux personnes et aux groupes sociaux pour renforcer leur capacité de devenir acteurs de leur vie (développement personnel) et acteurs de la vie collective (affirmations politiques et citoyennes).

■ La perspective centrale

Maintenir vivantes et réelles les démocraties pour ne pas tomber dans des régimes formels où les gens sont passifs (fausses démocraties).

■ Les acteurs de l'éducation populaire

- Ils facilitent l'expression personnelle et la rencontre entre les citoyens.
- Ils mettent en place des lieux de rencontres et des démarches favorisant la description des situations vécues et la solidarité.
- Ils proposent des méthodes afin que les individus et les groupes trouvent les mots, les modes d'expression (théâtre, vidéo, danse, photo, graphisme, écriture, numérique...) pour parler du vécu et imaginer un autre avenir...
- Ils amènent des outils pour comprendre ce qui se passe ici et ailleurs, technologiquement, socialement, économiquement...
- Ils mobilisent des ressources pour que se forment par les citoyens eux-mêmes les désirs de changement: que les citoyens osent et sachent proposer, questionner, argumenter, revendiquer, rencontrer leurs responsables politiques et entrer dans une action concrète de changement collectif avec d'autres (les intelligences citoyennes)...
- Ils soutiennent aussi la mémoire démocratique et ses racines culturelles...

La personne qui met son expérience en récit est amenée à pratiquer deux démarches. La première démarche consiste à rassembler des souvenirs épars et à les ramener à la mémoire, en les nommant et en leur donnant un poids, une orientation positive ou négative. La seconde démarche consiste à replacer les souvenirs dans un récit séquencé chronologiquement et logiquement, de façon tout à fait subjective, dévoilant l'intentionnalité consciente ou inconsciente du narrateur, car dans son récit se trouve à l'œuvre une vision implicite ou explicite d'une vie meilleure, plus juste...

Tous ces espaces indispensables où le récit n'est pas pratiqué comme source de distraction, de consommation, l'inscrivent dans un pacte humain, actif et engagé, relié à un contexte économique, politique, social, voire institutionnel. Cela implique donc un travail interactif et collectif de production de sens: dégager des exigences de changement pour « Je » qui raconte, pour « Nous » qui accueillons son récit, en se soumettant à l'épreuve du « Nous tous »: revendiquer ce qui serait le plus juste possible pour l'ensemble des humains concernés par une situation injuste...

Pour amorcer une exigence collective de changement, c'est aussi une impertinence culturelle qu'il faut pouvoir développer, en préservant le droit au plaisir et en privilégiant l'accès à

l'espace public. Le principe d'impertinence représente une dimension centrale dans un travail d'éducation populaire. Qu'entendre par impertinence ? Ce sont toutes les modalités créatives par lesquelles un groupe se « paie le luxe » d'interroger, y compris joyeusement, les rôles sociaux, les rapports amoureux, les rapports familiaux, les rapports de travail, les rapports de force économiques, les rapports médiatiques, les rapports médicaux... pour les détricoter, débusquer ce que ces différents rapports ont d'arbitraire et d'injuste, pour imaginer une manière totalement différente de vivre, d'avoir du bonheur.

Comment faire en sorte que des exigences précises soient produites et portées par de nombreux acteurs ? Comment inventer des injonctions radicales non négociables qui font avancer les rapports sociaux ?

Poursuivre l'effort de qualification

Les pages qui suivent sont le produit d'une réflexion collective portée par les membres du comité éditorial de la publication : Natacha Blanc, Karine Chauvel, Samira Hammouchi, Bérénice Le Baillif, Jean-Maxime Léonard, Nathalie Marie, Patrick Odiene, Serge Rochefort, Véronique Thieblemont, Jaufre Vannier, Arnaud Vasselini

Un bilan contrasté

Au terme d'une expérience de dix ans et de ce travail de réflexion, nous pourrions dire que les territoires du Calvados poursuivent leur structuration et que de plus en plus de communes réfléchissent à une prise de compétence jeunesse – même si cela reste l'objet de débats. Parallèlement aux besoins de logement dans les communes, les besoins de service, pour les jeunes couples avec enfants notamment, sont croissants et les centres de loisirs permanents constituent un atout recherché par les familles.

Les projets éducatifs se sont étoffés et ont pris de la substance : ils deviennent de moins en moins un acte administratif destiné à l'administration de tutelle, et de plus en plus un cadre d'intervention partagé pour les élus et les permanents organisateurs de centres de loisirs. Ils constituent une feuille de route visant à la qualité, en se donnant du temps (sur trois ans au moins).

Les acteurs ont gagné en compétences, les professionnels se qualifient de plus en plus.

Sur un plan pédagogique, les publics, enfants et jeunes, sont placés au cœur des démarches et deviennent ainsi, petit à petit, acteurs et auteurs de leurs loisirs. Des démarches de projets se mettent en place progressivement et pour certains deviennent de plus en plus visibles.

Tous ces éléments nous amènent à penser que dans le domaine des loisirs éducatifs collectifs, la qualité s'est nettement améliorée.

Cependant, il faut bien reconnaître des limites et des ambiguïtés dans cette expérimentation :
 – Comme le montre l'évaluation conduite actuellement pour la caisse d'allocations familiales (CAF) du Calvados sur le dispositif de labellisation, les acteurs (élus et professionnels) se sont appropriés de manières très hétérogènes les critères de labellisation. Certains sont pleinement compris, légitimés comme l'inscription des structures dans les territoires, tandis que d'autres semblent d'une telle évidence que certains estiment inutiles de s'y investir comme le fait de rechercher la mixité garçon-fille. Certains sembleraient trop exigeants et en inadéquation avec la réalité de terrain, tel le fait d'inscrire les familles comme partenaires incontournables : comment en faire des partenaires alors que leur demande porte essentiellement sur un besoin de garde ?

Les exigences justement conduisent certains organisateurs à quitter la labellisation en ce moment en constatant les progrès réalisés mais aussi le phénomène de palier qui devient presque infranchissable.

– Si le dispositif d'accompagnement a fait ses preuves, le fait de circonscrire les fédérations d'éducation populaire dans une approche strictement méthodologique a eu pour risque de « lisser » parfois leur intervention. De ce fait, il est probable que les acteurs de terrain n'ont pas véritablement gagné en argumentaire politique et éducatif. De même, les mouvements ne sont

pas suffisamment repérés comme des structures ressources en la matière et porteuses de valeurs différentes.

– Sur le plan de l’accompagnement collectif, l’offre pléthorique faite par le comité technique de la labellisation a eu pour effet au début de créer les conditions d’un réseau mais a eu aussi pour effet de ne pas renvoyer suffisamment vers la formation professionnelle continue. Aujourd’hui, les propositions de regroupement sont moins investies. Le réseau s’essoufflerait-il ?

– Tout au long de l’ouvrage, nous avons navigué entre les termes de label, labellisation, démarche qualité, sans jamais choisir alors que les sens sont bien différents. Nous ne nous rappelons plus dans l’histoire de la démarche quand ou comment nous avons opté pour la notion de label, mais nous savons aujourd’hui qu’il n’en est pas un. En « mettant à plat » nos objectifs et les procédures, force est de constater qu’il s’agit plus d’une charte qualité fondée sur le volontariat et le souhait d’améliorer l’existant, tout en proposant à tous d’y parvenir par le soutien d’un accompagnement, que d’un réel label répondant en tous points aux normes définies dans le cahier des charges.

Arriverait-on alors à une étape décisive du label ?

Des réflexions à poursuivre...

■ Repenser les temps éducatifs

La notion de qualité reste toute relative et non définitive si elle n’est pas partagée par les acteurs pour constituer un référentiel commun. Le contexte actuel (les problématiques économiques et politiques, les attentes des familles et de l’école) nous montre que rien n’est acquis. Toutes ces évolutions ne sont pas sans poser un certain nombre de questions.

Quelques chiffres qui donnent à réfléchir

Un enfant qui naît en France en 2010 aura l’espoir de vivre au moins 75 ans. Sur ce temps de vie, il aura fréquenté le système scolaire pendant une quinzaine d’années. Rapporté à la réalité des temps dits éducatifs de l’Éducation nationale, cela ne représentera en fait qu’à peine 2 % de ces 75 années. Peut-on raisonnablement dire qu’il aura « appris » ou « développé des compétences » uniquement sur ces temps-là ?

En proportion, il aura passé plus de 10 % de sa vie à regarder la télévision, 20 % auront été occupés à toutes sortes d’activités telles que les loisirs, les voyages, les fêtes, le sport, la culture en général... et il passera même plus de 8 % de son temps à manger.

Il est admis aujourd’hui que l’enfant, le jeune, l’adulte apprend tout au long de sa vie sur tous ses temps d’éducation formelle mais aussi et surtout sur tous les temps d’éducation informelle et non formelle.

Dans le cadre de l’articulation, temps scolaire, temps libre, temps de loisirs, comment va évoluer le temps de l’enfant dans les années à venir (remise en question de la semaine de quatre jours... école le mercredi matin, le samedi matin... des journées moins longues) ?

Le temps des loisirs reste dépendant

du temps de l’école et du temps familial. La recherche de complémentarité éducative sur les territoires restera un enjeu majeur.

■ Approfondir la définition de la qualité éducative

Pour la grande majorité des familles, l’inscription de leurs enfants dans des accueils collectifs de mineurs satisfait en premier lieu un besoin de garde, dans un lieu sécurisé, avec des personnels qualifiés.

Au-delà de ce besoin lié à l'évolution de l'environnement professionnel des familles, nous ressentons de plus en plus fortement une demande de consommation d'un service de loisirs, qui pourrait être incompatible avec une offre de loisirs éducatifs collectifs de qualité, telle que nous la définissons aujourd'hui.

Les valeurs que nous défendons sur le temps de loisirs (épanouissement, enrichissement, acquisition de savoir-être, savoir-faire, espace de valorisation) entrent parfois en opposition avec les demandes consuméristes des familles. En effet, une offre permanente d'activités « clés en main » nuit à une démarche d'expérimentation des enfants, des jeunes ; les champs des possibles sont trop réduits. Il faut au contraire les « nourrir », leur faire découvrir pour qu'ils puissent choisir.

Une démarche qualité n'est pas naturelle, surtout dans la durée, car c'est un effort permanent, des équipes, des élus, d'autant plus aujourd'hui que l'on fait face à une demande croissante d'activité pour l'activité. C'est pourquoi, la qualité est indissociable de l'activité. Elle se construit et peut devenir pérenne par un accompagnement des acteurs locaux : celui-ci apporte sans doute de la rigueur, il nourrit la motivation et constitue une veille pédagogique.

Dans ce but, le souci de l'évaluation doit être permanent afin de favoriser la prise de conscience de cette plus-value éducative qui constitue la différence entre un simple mode de garde et un accueil collectif de qualité.

■ Investir la question pédagogique en lien avec les valeurs d'éducation populaire

Le loisir permet à un enfant, au cœur d'un collectif, de prendre conscience de ses capacités, de son environnement proche et lointain, de sa capacité à discuter, à négocier, à argumenter, à échanger avec ses pairs pour s'organiser, pour prendre des initiatives, pour se responsabiliser et s'initier aux démarches citoyennes.

Il nous faut continuer à convaincre tous les acteurs éducatifs qu'au-delà de l'acquisition de connaissances, c'est bien les savoir-faire et savoir-être de l'enfant qui doivent être reconnus et valorisés afin de participer à sa construction.

■ Revaloriser le champ professionnel

Afin d'être reconnu en tant que professionnel, il ne suffit pas seulement de mettre en œuvre techniquement le projet éducatif et pédagogique mais surtout de le mettre en lien et le nourrir avec un discours, des valeurs et une analyse de sa propre pratique. Il s'agit bien de donner du sens aux actions en le partageant avec les intéressés : le public, les élus, les parents, les enseignants, les autres acteurs éducatifs... Il nous faut soutenir pour ce faire les animateurs dans leur capacité à argumenter et à défendre leurs choix pédagogiques.

■ Réduire l'écart entre animation volontaire et animation professionnelle

Le label a agi fortement sur la professionnalisation et la qualification des permanents qui sont devenus plus exigeants avec des animateurs volontaires. Des écarts se sont creusés et rendent parfois difficile la mise en œuvre des projets pilotés par des professionnels.

Du fait de l'évolution du droit du travail, le contrat d'engagement éducatif (CEE) apparaît de moins en moins comme un espace d'engagement. Et du fait de la municipalisation lorsque des animateurs Bafa sont rémunérés plus qu'un animateur professionnel permanent, des équilibres, des repères sont aujourd'hui fragilisés.

Les jeunes tendent alors à percevoir l'animation comme un « job » possible parmi d'autres, devant leur permettre de payer leur loyer, leurs années d'études. Ce n'est plus un espace d'expérimentation, d'apprentissage du vivre ensemble, pouvant leur procurer les premières armes pour leur vie professionnelle et personnelle future. Aussi, dans les locaux de jeunes, il pourrait y avoir une préparation du public pour leur donner envie de s'engager plus tard dans l'animation volontaire.

Par ailleurs, la formation Bafa n'a pas connu d'évolution majeure dans son organisation et ses contenus, ce qui est contradictoire avec l'évolution actuelle à la fois de la jeunesse et des loisirs. Il serait important que les mouvements d'éducation populaire et les permanents des structures organisatrices s'emparent de cette question.

Des perspectives stratégiques

Aujourd'hui, force est de constater que la question de la jeunesse devient centrale sur les territoires. Mais à qui s'adresse-t-on vraiment ? Les enjeux de compétences (intercommunalités, région, État...) peuvent rapidement être un vrai frein au développement d'une politique de jeunesse cohérente. En effet la complexité des différents niveaux de compétences conduit parfois à un décalage entre la politique de jeunesse et les besoins de la jeunesse...

Nous sommes bien loin de la volonté de sortir les jeunes des arrêts de bus ; et même si avec la labellisation, nous avons su replacer les enfants et les jeunes au centre des projets, de réels efforts restent à faire pour avoir la réactivité nécessaire pour une déclinaison cohérente des projets d'enfants et de jeunes... Nous ne pouvons plus considérer la jeunesse comme un problème voire comme un danger, mais au contraire nous appuyer sur le dynamisme et la créativité des jeunes pour développer des actions et des projets soutenus par les instances politiques, en faveur d'un développement local de qualité.

La place des animateurs de jeunesse et des politiques de jeunesse se situe essentiellement dans le champ de l'éducation non formelle. Il y a bien intention de développer ou d'accroître des compétences nouvelles chez les jeunes. La spécificité de cette mission éducative est qu'elle n'a pas vocation à augmenter de nouvelles connaissances, mais bien de développer des savoir-faire et des savoir-être tels que l'autonomie, la mobilité internationale, l'appréhension de l'interculturalité, le développement des compétences en théâtre, le respect des règles dans un sport collectif...

On peut rappeler ici l'introduction de la circulaire instituant les Contrats éducatifs locaux (CEL) : l'éducation est une mission partagée. Il faut donc que tous les acteurs de notre société s'emparent de cette question si on ne veut pas à terme (et peut-être à court terme !) que des sociétés privées à but lucratif s'emparent de ce qu'ils considéreront comme un marché.

Pour accentuer la démarche de labellisation, on devra au niveau régional mailler les réseaux pour gagner en efficacité et en messages clairs pour les élus en particulier. Ainsi, un travail de concertation, voire de mutualisation, entre les réseaux de l'information jeunesse, les relais d'aide aux projets de mobilité européenne, les relais d'aide aux projets de jeunes (dispositifs tels que « Envie d'agir »), mais aussi les réseaux qui travaillent auprès des jeunes avec les nouvelles technologies de l'information, doit être entrepris.

La question de la qualité éducative des politiques de jeunesse a été prise en compte différemment selon les trois départements bas-normands. Il est du rôle dans les nouvelles attributions

des services de l'État (direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale) de promouvoir cette qualité en mettant en place un observatoire des pratiques pour évaluer la qualité qui doit rester une mission d'État pour garantir l'égalité d'accès aux loisirs éducatifs sur tout le territoire bas-normand.

Par ailleurs, si nous voulons encourager des accueils de qualité, renforcer la mission éducative des animateurs et leur permettre de garder « l'envie » pour rester pertinents devant les enfants et jeunes, offrons-leur la possibilité de poursuivre leur formation tout au long de leur carrière : tout d'abord parce que la motivation des animateurs s'accompagne et aura forcément un impact positif devant le public ; ensuite parce que l'on doit permettre à l'animateur d'évoluer dans ses pratiques et/ou de les renforcer ; enfin parce que nous devons accepter le besoin de construire une carrière dans l'animation, au sein de sa propre structure ou bien d'une autre. Cependant, tant que cette pratique restera marginale et que le fonctionnement au quotidien ne facilitera pas ces temps de formation, l'animateur aura beaucoup de difficultés à bénéficier de ses droits de formation. Pour l'employeur, cela restera un dilemme difficile à résoudre parce que coûteux ou extrêmement contraignant pour les structures d'animation, ce qui est un vrai paradoxe lorsque l'on imagine les plus-values en termes de qualité ou de gestion des structures, au service des publics accueillis.

Des perspectives d'action

Notre expérience de dix années d'accompagnement, d'observation et d'actions concrètes nous permet aujourd'hui de mettre en lumière les enseignements tirés, comme autant de pistes à poursuivre pour maintenir et développer des projets éducatifs enfance-jeunesse. La concrétisation de ces pistes dépend de différents acteurs et de leur complémentarité, les animateurs professionnels et volontaires, et les élus locaux ou associatifs.

■ Continuer à expérimenter

Les acteurs du label, de manière à maintenir une dynamique sur les territoires, ont centré leur démarche sur l'expérimentation pédagogique : nouvelles modalités de travail par les échanges de pratiques, élargissement des champs d'activités pour permettre une plus grande diversité culturelle (activités scientifiques, développement durable, jeux d'expression...).

C'est ce travail d'expérimentation permanent, évitant aux équipes de s'installer dans la routine, qui permet un renouvellement et un questionnement du projet.

■ Continuer à bien prendre en compte les besoins des publics

Se satisfaire des attentes et des demandes ne suffit pas, il faut les croiser avec les besoins afin de garantir la qualité éducative. Nous pensons que poursuivre un travail sur les besoins spécifiques des publics permet de rompre les représentations générales et de sortir des organisations classiques, comme par exemple celle des tranches d'âge.

Il s'agit là de bien prendre en compte les besoins des individus dans un groupe et sur un territoire. L'émergence de la notion de besoin doit se faire en reposant clairement leur définition, en prenant en compte les aspects psychologiques, sociologiques, physiologiques... La réponse devra émerger des regards croisés de l'ensemble des acteurs éducatifs.

■ Construire des plans de formation

Dans un premier temps, le label et la démarche qualité ont fait émerger des besoins en matière de formation professionnelle afin d'être en capacité de maîtriser les différents enjeux et niveaux d'intervention : politiques, éducatifs, pédagogiques.

Une alternative et une complémentarité à la formation professionnelle qualifiante ont été de mettre en place l'accompagnement collectif, sur le modèle de la formation professionnelle continue.

Les enjeux de la formation tout au long de la vie professionnelle ayant été identifiés, il va falloir continuer à soutenir la professionnalisation des acteurs et les employeurs dans la formalisation de la gestion des ressources humaines sur les aspects de formation en particulier. Les plans de formation devront être construits en adéquation avec l'ambition des projets.

■ Soutenir le pilotage d'une démarche qualité

Dans le cadre du label, nous avons fait le choix d'avoir deux interlocuteurs afin que la démarche qualité repose sur un binôme élu et professionnel.

Pour nous, un projet de qualité est un projet cohérent et fluide, de l'analyse du territoire en passant par les objectifs politiques et éducatifs jusqu'à l'action de terrain. Et cette cohérence éducative ne peut être que le fruit d'une relation claire et bien construite entre élus et professionnels.

■ Associer largement les acteurs du territoire dans les démarches d'évaluation

En effet, notre expérience nous conduit à penser que cette étape du projet est primordiale pour la garantie de la qualité de celui-ci. Une des conditions permettant l'évaluation objective est la définition de critères et d'outils dès l'écriture du projet.

Cette étape d'évaluation dépasse les élus jeunesse et les professionnels, premiers référents du projet. L'ensemble des acteurs éducatifs doit y être associé de manière participative. Celle-ci permet de vérifier la complémentarité des acteurs par la confrontation de leurs visions, toujours au service des enfants et des jeunes sur un territoire précis.

■ Accompagner pour maintenir la dynamique de la démarche

L'accompagnement sur site ou collectif a permis l'évolution des structures jeunesse vers une meilleure qualité des projets :

- en étant garant d'une méthodologie rigoureuse ;
- en apportant un regard distancié permettant l'analyse et le questionnement sur les pratiques ;
- en soutenant la complémentarité de la relation élus/professionnels ;
- en apportant de nouvelles pratiques pédagogiques ;
- en favorisant les initiatives collectives territoriales et les réseaux locaux ou thématiques.

La démarche qualité est donc bien une démarche dynamique qui engendre des projets en mouvement permanent. Le constat peut être fait que l'accompagnement est devenu une condition des démarches qualité, aussi bien pour les structures ponctuellement en difficulté, que pour les structures au projet ambitieux visant de nouvelles dimensions (géographiques, éducatives...) ou de nouveaux publics.

Pour aller plus loin

Bibliographie

- HANSOTTE M.,
Les intelligences citoyennes,
De Boeck, Bruxelles (Belgique), 2005.

- HOUSSAYE J.,
« Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire »,
Revue française de pédagogie, n° 125, octobre-novembre-décembre 1998.

- HOUSSAYE J.,
Le livre des colos,
Matrice, Vignieux, 2009.

- LEBON F.,
Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs,
L'Harmattan, Paris, 2005.

- LEBON F.,
Les animateurs socioculturels,
La Découverte, Paris, 2009.

- PAUL M.,
L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique,
L'Harmattan, Paris, 2004.

Sitographie

- www.label.laligue14.org
Le site du label

- <http://jeanclaudegillet.free.fr>
Le site de Jean-Claude Gillet

Sur le même thème l'Injep propose

Dans la revue *Agora débats/jeunesses*, Injep/L'Harmattan (Paris)

- « L'animation et ses analogies : des enjeux pour l'action collective », n° 39, 1^{er} trimestre 2005.
- « Éducation populaire : une actualité en question », n° 44, 2^e trimestre 2007.
- « Faire carrière dans l'animation socioculturelle », n° 48, 2^e trimestre 2008.

Dans la collection des « Cahiers de l'action », Injep

- BATAILLE J.-M. (dir.),
Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté (UFCV), n° 15, 2007.
- BIER B. (coord.),
Vers l'éducation partagée. Des CEL au PEL, n° 7, 2006.
- RUBI S.,
Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux, n° 21, 2009.

Dans la collection « Débats Jeunesses », Injep/L'Harmattan (Paris)

- AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C.,
L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux, 2000.
- BIER B.,
Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité, 2010.
- DOUARD O.,
Dire son métier. Les écrits des animateurs, 2003.
- POUJOL G.,
Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix, 2000.

Répertoire des sigles

ACM : Accueil collectif de mineurs.
ALSH : Accueil de loisirs sans hébergement.
AST : Activités scientifiques et techniques.
Bafa : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.
BAFD : Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur.
BAPAAT : Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien.
BEATEP : Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire.
BP JEPS : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.
CAF : Caisse d'allocations familiales.
CEE : Contrat d'engagement éducatif.
CEJ : Contrat enfance et jeunesse.
CEL : Contrat éducatif local.
Ceméa : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.
CEPJ : Conseiller d'éducation populaire et de jeunesse.
Clas : Contrat local d'accompagnement à la scolarité.
CLSH : Centre de loisirs sans hébergement.
Cnaf : Caisse nationale des allocations familiales.
CNEPJ : Conseil national de l'éducation populaire et de la jeunesse.
CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale.
Crajep : Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire.
CTL : Contrat temps libres.
Cucs : Contrat urbain de cohésion sociale.
DDCS : Direction départementale de la cohésion sociale.
DDJS : Direction départementale de la jeunesse et des sports.
Ddosec : Diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel.
DES JEPS : Diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.
Drac : Direction régionale des affaires culturelles.
DRDJS : Direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports.
DRJSCS : Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.
EEDF : Éclaireuses Éclaireurs de France.
EN : Éducation nationale.
Fonjep : Fonds de développement jeunesse éducation populaire.
FPC : Formation professionnelle continue.
MSA : Mutualité sociale et agricole.
OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé.
PEL : Projet éducatif local.
PMI : Protection maternelle et infantile.
PSO : Prestation de service ordinaire.
Réaap : Réseau d'écoute, d'aide et d'appui à la parentalité.
UFCV : Union française des centres de vacances.
VAE : Validation des acquis et de l'expérience.

Thématiques abordées dans l'accompagnement collectif au label de 2003 à 2010

Types de propositions	2003	2004	2005	2006	2007	
Journée 1	Découverte des activités scientifiques	Outils multimédia dans les structures	Organisation de l'été, minicamps	Projets de jeunes et d'enfants : être acteurs	Une demi-journée : Forum de présentation	
Journée 2	Paroles et expression des jeunes	Camping et activités de plein air	Outils de communication	Échanges de pratiques animateurs	Jeux en enjeu	
Journée 3	Le jeu	Jeux d'expression	Les mots pour le dire : incitation lecture écriture	Pratiques culturelles	Échanges sur les critères du label, harmonisation	
Journée 4	-	Valorisation des sites : échanges animateurs	Aménagement des lieux	Valorisation des projets de jeunes, public associé	Valorisation des cycles : échanges de pratiques animateurs	
Module 1	-	-	Animation des projets de loisirs éducatifs	Participation des familles	Continuité éducative	
Module 2	-	-	Connaissance des publics	Démarche d'évaluation	-	
Module 3	-	-	Place des parents	Animation de proximité	-	
Module 4	-	-	-	-	-	
Débat 1	-	-	-	-	-	
Débat 2	-	-	-	-	-	
Rendez-vous élus, décentralisés	-	-	-	4 territoires	-	
Réseaux locaux	-	-	-	Pays d'Auge et Bessin	-	
Cycle	-	-	Analyse des pratiques professionnelles	Analyse des pratiques professionnelles	Fonctions de coordination	
Cycle	-	-	<i>L'Écho du label</i>	Communication orale et écrite	Communication	
Cycle	-	-	Expression des jeunes	Jeux d'expression	Enfant et jeune acteur	
Cycle	-	-	Jeux d'expression	Lecture écriture	Pratiques culturelles	
Cycle	-	-	Jeux et grands jeux	Jeux coopératifs et grands jeux	Lecture	
Cycle	-	-	-	Activités scientifiques et techniques	Jeux d'expression	
Cycle	-	-	-	Aménagement des lieux	Aménagement des espaces	
Cycle	-	-	-	-	Jeux	
Cycle	-	-	-	-	Activités scientifiques et techniques	
Cycle	-	-	-	-	-	

	2008	2009	2010
	Une demi-journée : Forum de présentation	Une demi-journée : Forum de présentation	Une journée : Forum de présentation
	Initiatives des jeunes	Écocitoyenneté	Interculturalité
	Familles	Formation continue	Alimentation
	Loisirs éducatifs des jeunes : 3 jours, public	Échanges de pratiques animateurs : 2 jours	Adolescents et communication
	Publics différents	Évaluation	Coordinateurs et élus
	-	Outils collaboratifs	Continuité du PE et animateurs volontaires
	-	-	Mettre en place un projet culturel
	-	-	Sport et culture
	Fonctions de coordination	Écocitoyenneté Élus et animateurs	Réseaux d'intérêt : Jeux : journée
	Être animateur volontaire 22 mai	-	Vidéo : profession animateur
	3 territoires	3 territoires	Sports : organiser un raid
	Pays d'Auge et Bessin	Pays d'Auge et Bessin	Communiquer envers les familles
	Fonctions de coordination	Analyse des pratiques coordinateurs	Analyse de pratiques coordinateurs
	Sports de nature et environnement	Analyse des pratiques animateurs	Comité de rédaction site et <i>Échos</i>
	Théâtre	Arts plastiques	Activités scientifiques et environnement
	Lecture, jeux et imaginaire	Lecture et théâtralisation	Imaginaire, jeux et lecture
	Outils d'éducation à l'environnement	Imaginaire et jeux	Jeux d'expression
	Jeux et univers fantastiques	Sports de nature et en milieu aquatique	Aménagement des lieux
	Activités aquatiques	Projets multimédia	Radio, outil d'expression
	Pratiques culturelles	Image : photo et vidéo	Intégration jeunes handicapés
	Activités scientifiques et techniques	AST et développement durable	Communication, outils lien PE
	-	<i>L'Écho du label</i>	-

Ouvrages parus dans la collection
Jeunesse/Éducation/Territoires : cahiers de l'action

- 29 – **Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux**
coordonné par Bruno Jarry, 2010
- 28 – **Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?**
Stéphane Rizet, 2010
- 27 – **La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience**
coordonné par Véronique Laforets, 2010
- 26 – **Sortir du face-à-face école-familles**
Afev, ANLCI, Fnepe, Injep, 2009
- 24-25 – **Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?**
coordonné par Bernard Bier et Clélia Fournier, 2009
- 23 – **Construire une démarche d'évaluation partagée :
une expérimentation dans le Pas-de-Calais**
Démarche coopérative du réseau DEMEVA
coordonné par Mathieu Dujardin, 2009
- 22 – **Jeunes, racisme et construction identitaire**
Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009
- 21 – **Structures d'animation en zones urbaines sensibles :
l'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux**
Stéphanie Rubi, 2009
- 20 – **Territoires ruraux et enjeux éducatifs : la plus-value associative**
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008
- 19 – **Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme :
déconstruire les stéréotypes**
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008
- 18 – **Le sujet écrivant son histoire : histoire de vie et écriture en atelier**
coordonné par Alex Lainé et Marijo Coulon, 2008
- 17 – **Villes éducatrices : l'expérience du projet de Barcelone**
coordonné par Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2007
- 16 – **Éducation et citoyenneté**
coordonné par Bernard Bier et Joce Le Breton, 2007
- 15 – **Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté**
sous la direction de Jean-Marie Bataille, 2007
- 14 – **S'informer pour s'orienter : pratiques et parcours de jeunes**
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy
(Vérès Consultants), 2007
- 13 – **L'action sociale et la fonction parentale : héritage et renouveau**
sous la direction de Florence Ovaere, 2007

- 12 – ***Enfants et jeunes nouvellement arrivés : guide de l'accompagnement éducatif***
coordonné par Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV), 2007
- 11 – ***Prévenir les ruptures adolescents-institutions : réflexion sur la recherche-action***
sous la direction de Joëlle Bordet, 2007
- 10 – ***Accueillir les jeunes en milieu rural : pour des territoires solidaires***
Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007
- 09 – ***Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire : conférence de consensus, Paris, 2006***
coordonné par Nathalie Boucher-Petrovic, 2007
- 08 – ***Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse***
coordonné par Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2006 (épuisé)
- 07 – ***Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux***
coordonné par Bernard Bier, 2006
- 06 – ***Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination***
Véronique Laforets, 2006
- 05 – ***Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle***
Hugues Bazin, 2006
- 04 – ***Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action***
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006
- 03 – ***Animation et développement social : des professionnels en recherche de nouvelles compétences***
sous la direction d'Annette Obin-Coulon, 2005
- 02 – ***La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe***
sous la direction de Valérie Becquet, 2005
- 01 – ***Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes***
coordonné par Gérard Marquié, 2005 (épuisé)

CONTACTS

Rédaction

BERNARD BIER (directeur de la collection)

Tél. : 01 70 98 94 21

Courriel : bier@injep.fr

Vente

Tél. : 01 70 98 94 35

Courriel : publications@injep.fr

Boutique en ligne

<http://www.injep.fr/catalog/>

À découvrir également...

Dans la revue *Agora*



- *Faire carrière dans l'animation socioculturelle ?* - n° 48
- *Entre les âges* - n° 49
- *Migrations et mobilités internationales* - n° 50
- *Les jeunes face au politique – 1^{re} partie : opinions et pratiques* - n° 51
- *Les jeunes face au politique – 2^e partie : pratiques et carrières* - n° 52
- *Jeunes, « riches » et « pauvres ». Processus de socialisation* - n° 53
- *Jeunes & santé : entre actions publiques et comportements individuels* - n° 54
- *Le « moment école » : la vie en milieu scolaire comme expérience* - n° 55 (à paraître en octobre 2010).

Prix : 13 euros jusqu'au n° 50, 14 euros à partir du n° 51

Dans la collection « Débats Jeunes »

- *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Breviglieri M., Cicchelli V. (dir.), 34 euros
- *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, Bordes V., 19 euros
- *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraire et travaux de Geneviève Poujol*, Lebon F., Moulinier P., Richez J.-C., Tétard F. (dir.), 23 euros
- *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*, Metton-Gayon C., 20 euros
- *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, Loncle P., 20 euros
- *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*, Bier B., 24 euros



Consultez tous les titres disponibles sur notre site web
www.injep.fr/publications

...des ouvrages de référence sur la jeunesse

Agora débats/jeunesses est une revue qui traite des questions de jeunesse, d'éducation et de vie associative.

Animée par un comité de rédaction ouvert à plusieurs disciplines et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue, au travers d'articles de recherche, entend approfondir la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations.

La collection «**Débats Jeunesses**», créée en appui à la revue *Agora*, rend compte de travaux récents en sciences sociales, souvent réalisés par de jeunes universitaires, témoignant ainsi d'une recherche vivante et active.

■ Consulter tous nos titres sur notre site web
www.injep.fr/publications

■ Acheter un numéro
Sur notre boutique en ligne (paiement sécurisé)
www.injep.fr/catalog/

Par téléphone, fax, ou courriel
Tél. : 01 70 98 94 35
Courriel : publications@injep.fr

■ S'abonner à la revue *Agora*
L'Harmattan
7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris
Tél. : 01 40 46 79 20
Fax : 01 43 25 82 03
Courriel : harmattan1@wanadoo.fr

Contacts • Presse/chercheurs

Revue *Agora* • Yaëlle Amsellem-Mainguy, *rédactrice en chef* • Tél. : 01 70 98 94 19 • Courriel : agora@injep.fr
Collection «Débats Jeunesses» • Bernard Roudet, *directeur de la collection* • Tél. : 01 70 98 94 29 • Courriel : roudet@injep.fr

