

INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Janvier 2025**
■ INJEPR-2025/05

La difficile prise en compte du point de vue des enfants ou les limites de l'organisation des accueils collectifs de mineurs

SOUTIEN À LA RECHERCHE

- Baptiste BESSE-PATIN, docteur en sciences de l'éducation, chargé d'études, EXPERICE, université Sorbonne Paris Nord
- Nathalie ROUCOUS, maîtresse de conférences en science de l'éducation EXPERICE, université Sorbonne Paris Nord

*Ce rapport a bénéficié du soutien financier de l'INJEP.
Il engage la seule responsabilité de ses auteurs et/ou autrices.*

La difficile prise en compte du point de vue des enfants ou les limites de l'organisation des accueils collectifs de mineurs (ACM)

*Baptiste Besse-Patin, docteur en sciences de l'éducation, chargé d'études,
EXPERICE, université Sorbonne Paris Nord.*

et

*Nathalie Roucous, maîtresse de conférences en science de l'éducation
EXPERICE, université Sorbonne Paris Nord*

Pour citer ce document

Besse-Patin B., Roucou N., 2025, *La difficile prise en compte du point de vue des enfants ou les limites de l'organisation des accueils collectifs de mineurs (ACM)*, INJEP Notes & rapports.

REMERCIEMENTS

Au regard de la temporalité contrainte de cette enquête, nous tenons à remercier grandement les personnes sollicitées au sein des organismes pour leur réactivité ainsi que leur disponibilité pour répondre à nos questions. Nous avons tâché de rendre compte au mieux des complexités qui traversent leurs pratiques d'organisation d'ACM. Ces sollicitations ont par ailleurs bénéficié de relais efficaces grâce à un ensemble d'intermédiaires qui ont facilité ces étapes importantes de mise en relation. On remercie Florian Barès, Nicolas Riboulet et Benoît Farcy puis Loïc Roucou pour leur aide.

Nous avons aussi bénéficié de l'expertise et de la disponibilité de l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ), par l'intermédiaire de Natacha Ducatez et Stéphanie Rubi ; pour une première version de la synthèse réalisée ainsi que des regards de la DJEPVA sur la problématique explorée. De même, nous sommes reconnaissants des échanges rétrospectifs et enrichissants avec Gilles Vallas, Patrick Rabet et Gérard Bonnafont.

Sur des aspects documentaires, cette enquête doit évidemment beaucoup au PAJEP et à l'accueil bienveillant des archives du Val-de-Marne. Elle doit aussi à Aurore Saada pour la mise à disposition de la numérisation des numéros de *Loisirs Éducation*, entreprise conséquente qu'avait portée Christelle Magdelaine à la JPA. Nous remercions enfin Véronique Claude pour le don d'anciens numéros de la revue de l'UFCV ainsi que le centre de documentation de l'INJEP pour la qualité de son accueil, plusieurs jours durant.

Par ailleurs, et à différentes étapes, cette recherche a pu profiter d'événements universitaires et professionnels pour en présenter des aspects et bénéficier d'échanges avec de nombreux collègues : lors du symposium dédié aux séjours en 2023, lors d'une intervention dans un stage organisé par Ronan David dans le plan national de formation des CEPJ en décembre 2023, à Montpellier lors du colloque « Pratiques pédagogiques de l'éducation populaire » en mai 2024, à l'IUT de Tours en juin 2024 grâce à l'invitation de Jérôme Camus.

Table des matières

SYNTHÈSE.....	5
INTRODUCTION.....	13
1. Cadrage de l'enquête.....	13
1.1. La longue désaffection pour les ACM.....	14
1.2. Une centration volontaire sur l'enfance.....	15
2. Méthodologie.....	16
2.1. La revisite d'anciennes enquêtes.....	16
2.2. Des entretiens contemporains complémentaires auprès des organisateurs.....	19
PARTIE I. PANORAMA DES POINTS DE VUE D'ENFANTS SUR LES ACM (1980-2020)....	23
1. Des enquêtes auprès d'enfants récurrentes et méconnues.....	23
1.1. Le corpus retenu de 1985 à 2020.....	25
1.2. Une diffusion relative des enquêtes.....	27
2. La permanence des points de vue enfantins.....	30
2.1. La constance d'une majorité positive.....	30
2.2. L'importance des « amies », la force des sociabilités électives.....	31
2.3. S'amuser en jouant et la place des activités.....	32
2.4. Prendre part aux décisions.....	34
2.5. La critique de la rigidité du fonctionnement.....	35
3. La prédominance d'un modèle d'organisation.....	35
3.1. Une nécessité de changement annoncée.....	35
3.2. Analyser les formes de l'animation.....	39
PARTIE II. UN ÉTAT DES LIEUX PARTAGÉ PAR LES ORGANISATEURS.....	44
1. Des avis enfantins connus.....	44
1.1. Une récurrence « étonnante ».....	44
1.2. L'évidence des affinités.....	45
1.3. L'appréhension délicate de l'amusement espéré.....	48
1.4. Une participation des enfants relativement restreinte.....	51
2. Un assouplissement compromis.....	56
2.1. La confirmation de l'inamovible « journée-type ».....	56
2.2. Des possibilités connues toujours marginales.....	61
2.3. Un assouplissement demeurant circonscrit.....	65
2.4. Une interrogation à déplacer vers les pratiques.....	70
PARTIE III. UNE PERPÉTUATION SOUS CONTRAINTES.....	73
1. La centralité des activités.....	74
1.1. La programmation de plannings.....	74
1.2. Le développement des prestations spécialisées.....	75

2. La facilité de pratiques programmées	78
2.1. Le « logiciel » des animatrices et des animateurs	78
2.2. (R)assurer les directeurs et directrices	80
3. Endurer la pénurie d'expérience organisée du volontariat.....	81
3.1. La confrontation au renouvellement continu.....	82
3.2. Les limites du volontariat ?.....	83
3.3. La difficile construction de la légitimité	85
4. Les insuffisances de la formation	85
4.1. Les relatives évolutions de la formation volontaire	86
4.2. Une formation « continuée » forcément nécessaire	92
4.3. Une formation professionnelle peu adaptée.....	94
5. Les effets structurels de l'environnement.....	95
5.1. Le poids du bâtiment (scolaire)	96
5.2. La spécificité des « centres permanents »	97
5.3. Des « gros centres » aux « gros » organismes.....	98
6. Des parents devenus « clients »	100
6.1. Des souhaits opposés et prioritaires ?	101
6.2. L'équilibre instable entre inscription choisie et prescription de garde.....	104
6.3. Le poids des enjeux économiques.....	105
6.4. Les évolutions sociales des familles recherchant des services	106
7. Les incidences de la réglementation.....	108
7.1. Le renforcement de la sécurité.....	109
7.2. Une mise en concurrence territorialisée	111
7.3. Le cadrage par les dispositifs.....	113
8. Les intentions éducatives des organisateurs.....	117
CONCLUSION	122
Des nuances à pointer	123
Un avenir qui se dessine	124
BIBLIOGRAPHIE	126
Sources consultées au PAJEP.....	135

SYNTHÈSE

Cette recherche vise à comprendre la façon dont les organisateurs d'accueils collectifs de mineurs (ACM) ont accueilli et intégré, par le passé et actuellement, les attentes des enfants exprimées dans différentes enquêtes depuis quarante ans. Entre les pénuries de recrutements d'animateurs et d'animatrices, et les baisses de fréquentation concernant les séjours avec hébergements (colonies de vacances, camps...), l'animation socioculturelle reste traversée par de nombreuses difficultés. Si plusieurs facteurs ont été avancés pour expliquer cette baisse de la fréquentation (freins financiers et évolution des politiques d'aides, réglementations et normes d'entretien, vente du patrimoine, modèle social de vacances familiales, etc.), on s'est peu intéressé à l'avis des jeunes et encore moins des enfants. C'est l'objet de cette étude qui propose de relire les enquêtes menées au fil des décennies par des organisateurs et des équipes de recherche en sciences sociales, pour documenter les points de vue des enfants sur leurs expériences en ACM, de manière à interroger le degré de prise en compte de ces attentes et leur lien éventuel avec la désaffection constatée.

Des enquêtes antérieures pour des entretiens contemporains

Depuis les années 1980, nombre d'enquêtes ont été réalisées ou commanditées par différentes associations et fédérations pour interroger les pratiques d'animation à partir des points de vue des enfants et des jeunes. Cette accumulation incite à en faire une lecture transversale et offre ainsi l'occasion d'interroger à nouveaux frais l'actualité des ACM. La présente recherche se situe dans la lignée de ces travaux pour contribuer à une meilleure compréhension des pratiques d'organisation de ces formes de loisirs organisées et collectives et plus particulièrement celles à destination des enfants. Comment sont pensés le loisir des enfants et leurs vacances ? Comment sont appréhendées les attentes des enfants ? Comment sont élaborées les propositions en lien avec ces avis et ces demandes par les organisateurs d'ACM ? En s'appuyant sur des données contemporaines et historiques, cette recherche s'inscrit dans les travaux de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) et plus spécifiquement concernant ses loisirs (Besse-Patin, 2018 ; Roucous *et al.*, à paraître 2025).

Pour répondre à ces questions, une revue de littérature, une analyse des documents d'archives (et publications du secteur) et des entretiens ont été effectués. Nous avons adopté une démarche réflexive dans une perspective sociohistorique afin de comprendre la prise en compte des goûts et des avis des enfants régulièrement sollicités par des organismes gestionnaires d'ACM. C'est pourquoi l'objet de l'enquête s'est volontairement déplacé de ces points de vue vers la prise en considération de ces avis par les organisateurs desdits ACM. La méthodologie employée repose sur une démarche hybride qui combine une approche documentaire (avec une portée historique) et une approche qualitative habituelle (à partir d'entretiens). Ces deux approches se complètent pour appréhender la prise en compte des points de vue des enfants, par l'intermédiaire des modalités d'organisation des ACM, de façon diachronique en étudiant une possible évolution au cours des enquêtes revisitées, et de manière synchronique en questionnant la diversité des perspectives contemporaines des organismes.

Afin de saisir les évolutions des pratiques d'organisation des ACM, nous nous sommes moins intéressés aux principes des organisateurs (lisibles dans leurs productions respectives) qu'à leurs traductions dans des pratiques effectives. C'est en ce sens qu'il a semblé pertinent de constituer et de partager avec les organismes sollicités un document de synthèse des points de vue des enfants à partir des enquêtes sélectionnées. Il s'agissait de fournir une base commune aux échanges pouvant compléter les perceptions personnelles des individus ou les évaluations (de la satisfaction, des questionnaires internes, des enquêtes, etc.) des organisations. En plus des conceptions ou des prises de position, l'entretien s'adossait ainsi à un ensemble de faits, d'actions ou d'expérimentations, permettant d'interroger les pratiques contemporaines des organisateurs. La problématique explorée nous a plutôt dirigés vers une dizaine d'associations et de comités d'entreprise « emblématiques », ayant à la fois une envergure nationale et une longue expérience dans l'organisation d'ACM.

Des avis favorables des enfants, qui cachent la persistance de leurs critiques

En rentrant dans le détail des motifs du rejet ou de l'adhésion à cette forme organisée et collective de loisirs, plusieurs thématiques reviennent régulièrement dans les propos des enfants documentés dans les rapports d'enquête. Leur analyse transversale en montre la stabilité et la récurrence au cours des décennies de 1980 à 2020.

De manière transversale, on peut souligner une appréciation globalement favorable des enfants à travers ces enquêtes, au moins pour la majorité, avec des nuances selon qu'il s'agit d'un séjour ou d'un accueil sans hébergement. Dès 1985, l'étude de l'Institut de formation, de recherche et de promotion (IFOREP) note effectivement que « l'ensemble des enfants accueille assez favorablement les propositions de vacances qui leur sont offertes par les centres de vacances de la CCAS » et qu'aucune « opposition radicale à l'égard des structures » n'a été exprimée (IFOREP, 1985, p. 69). Dans les années 2000, l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ) soulignait dans son enquête que « [p]our les adolescents interrogés, l'expérience du centre de loisirs ou celle de la colonie a été très positive ; 86 % ont aimé aller au centre de loisirs quand ils étaient à l'école primaire (52 % beaucoup, 34 % sans plus), 81 % avaient envie de partir en colonie la première fois (64 % beaucoup, 17 % oui, mais sans plus) » (Monforte, 2016, p. 88), ce que confirme encore un récent sondage commandité par la Jeunesse au plein air (JPA) en 2019¹.

Toutes les enquêtes soulignent le rôle crucial tenu par les sociabilités électives permises par les ACM. La présence d'amis contribue fortement à la construction de l'« ambiance » recherchée par les enfants (Bonnafont, 1992 ; Vallas, Vinaixa, 1999 ; Monforte, 2016). Cette importance se lit aussi dans la décision de participer à un ACM, que ce soit le « centre de loisirs pour retrouver ses amis » ou « organiser[le] avec eux le départ en colo » (Monforte, 2016, p. 89). La place de ces relations « connues » ou électives – une forme de sociabilité choisie – revient à plusieurs reprises dans les études. « Partir avec des copains » est une motivation importante, c'est aussi le cas de la fratrie lorsqu'elle est citée (Ducatez, 2021 ; IFOREP, 1985). « L'absence du groupe d'amis » est la « première des raisons des 8-14 ans » pour expliquer leur rejet (Francas, 1999, p. 14) et « ce qui ne leur plaît pas, en accueil de loisirs comme en séjours collectifs, ce

¹ Voir Ifop, 2019, « Le regard des enfants et l'avis des parents sur les colonies de vacances », Paris.

sont les disputes, le manque de respect et le fait de devoir côtoyer les personnes qui sont au cœur de ces "histoires" » (Ducatez, 2021, p. 7). La crainte récurrente de se « retrouver seule », sans amies, et pour le moins exclue de ce que vivent les autres enfants fait également partie de leurs propos. À l'inverse, la permanence du collectif peut aussi devenir gênante lorsqu'il y a « l'obligation d'être toujours avec les autres (47 %) » (Vallas, Vinaixa, 1999, p. 75). Cette dimension de sociabilité fait aussi l'objet de récriminations de la part des enfants, qui évoquent la place des conflits et ceux qui peuvent les provoquer et détériorer l'ambiance.

Les « activités », en tant que contenus de pratiques initiés par les équipes d'animation, sont reconnues comme un facteur ou une « motivation » dans le départ, la participation ou le choix d'un ACM (Bonnafont, 1992 ; Ducatez, 2021 ; Monforte, 2016 ; Vallas, Vinaixa, 1999). S'il est régulièrement attendu de la part des enfants de « nouvelles activités » (Bonnafont 1992 ; Monforte, 2016), ces pratiques organisées présentent aussi un risque d'insatisfaction tant il apparaît difficile de répondre à toutes les attentes. En effet, leur mise en place se traduit très généralement par une organisation et une gestion conséquentes (des groupes, des déplacements, des plannings...) qui rigidifient le déroulement des accueils et affectent leurs expériences. Au-delà du « contenu » qui est globalement apprécié, c'est davantage la forme ou le contexte dans lequel l'activité se déroule qui devient important parce qu'il peut contrarier fortement cette attente majeure des enfants : « s'amuser » (IFOREP, 1985 ; Francas, 1999 ; Vallas, Vinaixa, 1999). Plaisir, divertissement, épanouissement, « caractère ludique » sont autant de dimensions rassemblées derrière ce terme : « dans toutes les tranches d'âge, les caractéristiques qui sont données de la vie en centre de vacances sont principalement : « s'amuser », « faire des activités », « avoir des copains » (IFOREP, 1985, p. 66).

Des propositions des enfants peu prises en considération

Les enfants formulent de nombreuses propositions lors de toutes les enquêtes allant jusqu'à décrire – avec précision – un « centre idéal ». Les attentes touchent à l'organisation des horaires et leur « souplesse dans l'accueil » (Francas 1999, p. 11), aux espaces et à leur aménagement ou encore aux groupes et à leur constitution (Bonnafont, 1992 ; IFOREP 1985, p. 69 ; Vallas, Vinaixa, 1999, p. 74). Pour autant, s'il existe des dispositifs de participation où les enfants peuvent s'exprimer, il semble qu'ils portent essentiellement sur le choix des activités (Ducatez, 2021, p. 62), sans atteindre un pouvoir de décision attendu par les enfants. Ce « mécontentement » est plus marqué dans les accueils sans hébergement, mais reste présent dans les séjours. Il peut s'exprimer dans le souhait « de pouvoir décider de ses activités (32 %), et d'avoir plus de liberté (20 %) et de choix d'activités » (Vallas, Vinaixa, 1999, p. 74), comme dans l'importance que les jeunes voient dans « la prise en compte de leurs envies, que ce soit à travers le choix qui va leur être laissé (horaires, temps dits "libres" ou l'implication qui va leur être demandée » (Ducatez, 2021, p. 49).

Dans les propositions des enfants d'avoir davantage de pouvoir de décision transparaît une remise en cause du fonctionnement d'un ACM et de son manque de « souplesse ». Comme le résume Bonnafont (1992, p. 46) : « l'organisation de la vie quotidienne [est] souvent mal vécue par les enfants ». Sans ambages, les enfants critiquent les « horaires trop scolaires », l'impossibilité de choisir ou de changer de groupe, « l'obligation » de faire l'activité et, plus largement, les « contraintes de la vie collective », qui

sont pour partie liées aux activités. Ainsi, la majeure partie des propos des enfants reviennent sur cette dimension organisationnelle. Tout en rejetant le caractère « rigide » des accueils, les appels à davantage de « souplesse » sont mis en perspective avec les projets pédagogiques des équipes d'encadrement et les intentions éducatives des organisateurs (autour de la vie en collectivité ou la découverte d'activités). Pour autant, ces derniers reconnaissent la nécessité de transformer l'organisation ou les pratiques pédagogiques au regard des résultats des enquêtes.

L'impossible transformation des pratiques des organisateurs

Le fait que les enfants évoquent régulièrement les mêmes thématiques invite à interroger leur prise en compte et la façon dont les organisateurs ont reçu ces résultats entre les années 1980 et les années 2020. Ces résultats ont donné lieu en effet à de nombreux débats et échanges dont on suit la trace dans les revues pédagogiques, en particulier celle de la JPA dans les années 1990 alors que, dans le même temps, la fréquentation des séjours continuait à décliner et que la « désaffection » semblait se renforcer (Monforte, 2016 ; Houssaye, 1991). Au regard des intentions ou des objectifs affichés dans les projets éducatifs ou pédagogiques, un décalage apparaît entre le discours et l'expérience des enfants et des jeunes comme le pointent Vallas et Vinaixa (1999, p. 73) : « C'est toujours dans l'organisation de la vie quotidienne que semblent apparaître les plus grandes distorsions entre les valeurs pédagogiques véhiculées par les projets et le vécu au niveau des enfants. » On repère ainsi des appels et des annonces à transformer les modalités d'accueil des enfants et des jeunes, qui montrent la volonté de prendre en compte les points de vue des enfants.

Pour autant, l'exploration des publications (*Anim'magazine*, *Camaraderie*, *Loisirs Éducation*, *Vers l'éducation nouvelle*) révèle que ces enquêtes ont été très marginalement évoquées en partie du fait de l'évolution des sujets éditoriaux. Par ailleurs, les propositions ou les rares expérimentations d'organisations différentes se sont confrontées à « l'homogénéisation pédagogique » (Houssaye, 1989) qui marque les ACM depuis les années 1960. Le récent rapport d'envergure nationale conduit par l'Observatoire des centres de loisirs éducatifs, géré par la Fédération nationale des Francas, permet de soutenir l'hypothèse de l'homogénéisation pédagogique généralisée au sein des accueils sans hébergement : « D'un point de vue organisationnel, les fonctionnements tendent à se rapprocher des formes scolaires, avec une programmation établie au trimestre voire à l'année, avec une relation adultes/enfants très hiérarchisée. La possibilité d'action des enfants est acceptée, mais trop souvent à la marge et généralement sur des sujets mineurs. L'isomorphisme entre école et centre de loisirs se traduit également par une organisation avec les mêmes tranches d'âge, les mêmes rythmes et parfois l'utilisation des mêmes locaux » (Ramalhosa, 2023, p. 19).

Les entretiens menés avec les organisateurs donnent à voir qu'un même mode d'organisation est largement diffusé et employé au sein des ACM. Cette persistance des pratiques inscrites dans la « journée type », et donc la récurrence des points de vue des enfants, se comprend à travers des contraintes, qu'elles soient « endogènes » ou « exogènes » pour reprendre les propos d'un organisateur. Autrement dit, plusieurs facteurs s'associent pour orienter et structurer les pratiques et le mode d'organisation d'un ACM. Les personnes des organismes sollicités ont mentionné les « freins » suivants à la prise en compte des points de vue des enfants : la centralité des activités et le caractère facilitant de

leur programmation, les insuffisances de la formation, les effets associés à l'organisation des structures, les attentes des parents et enfin les effets liés à la réglementation.

Des limites multiples et partagées

La thématique la plus récurrente lors des entretiens avec les organisateurs concerne les activités. L'organisation des ACM tourne toujours « autour » des activités à différentes étapes de sa préparation ou de sa réalisation. « Principales » ou « dominantes », les termes peuvent changer, mais l'idée demeure identique : ces activités sont centrales et régissent les autres séquences de la journée, au risque de bousculer d'autres aspects des pratiques d'animation. Les « plannings » ou les « programmes » affichés et diffusés plus largement à travers des catalogues sont des marqueurs de cette centralité des activités dans l'organisation des ACM. Ces outils qui figent le déroulement des journées contribuent à une moindre participation des équipes d'animation comme des enfants et des jeunes, d'autant plus lorsque les marges de manœuvre se restreignent. Par exemple, la réservation de prestations implique la constitution de groupes adaptés, le respect d'horaires imposés, des déplacements... Par ailleurs, la programmation de ces activités est alimentée par leur marchandisation et leur spécialisation et dont l'externalisation génère aussi une perte de la « maîtrise complète » sur l'organisation de l'ACM, d'après certain-es professionnel·les. Cette technicisation des activités vient alors renforcer la centralité de « l'activité dominante », et donc la dépendance du reste des séquences de la journée.

Face aux supposées difficultés engendrées par l'assouplissement de l'organisation souhaité par les enfants, les organisateurs expliquent qu'il est plus simple d'organiser « des choses très cadrées », avec un mode d'organisation « rigidifié » qui garantit la réalisation des activités. Devenues le pivot de l'organisation, les activités structurent tant les pratiques des équipes d'animation que celles des directrices et des directeurs qui sont fréquemment remplacés. Un large consensus s'est dégagé parmi les différents organisateurs dont la faible expérience en animation ou en direction incite à « mettre du cadre » dans leurs pratiques pour éviter d'être en difficulté, et donc pour se rassurer. Être attentif et répondre aux attentes des enfants et des jeunes et assouplir le mode d'organisation nécessite une certaine expérience et donc une certaine assurance de la direction pour accompagner les équipes d'animation. Or, au regard de la situation du monde de l'animation socioculturelle, cette expérience fait souvent défaut. La problématique du renouvellement récurrent des animatrices et des animateurs, et de leur « durée d'engagement » trop courte n'est pas nouvelle, mais elle reste prégnante pour les organisateurs contraints de composer avec la fragilité du volontariat de l'animation qui rend difficile la construction de l'expérience nécessaire pour « animer » autrement.

Souvent impliqués en tant qu'organismes de formation, les organisateurs d'ACM reconnaissent les limites des formations qui sont autant de freins au développement d'autres pratiques d'animation ou de direction d'un ACM, et donc à l'appréhension des points de vue des enfants. Ils soulignent l'uniformisation de ces formations qui nivellent les différences (idéologiques et pédagogiques) que pouvait défendre chaque organisme. Un des organismes historiques pointe d'ailleurs l'adaptation de la formation du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) aux pratiques d'animation en ACM : il ne s'agit plus de former à des pratiques « différentes » ou de tenter de les orienter vers de nouvelles conceptions, mais de préparer les stagiaires aux pratiques ayant cours et donc de s'y conformer. Entre le développement de sessions en externat, la multiplication des contenus obligatoires ou l'abaissement de l'âge d'entrée en formation, il devient difficile de former à des pratiques d'animation moins habituelles. Les limites ou les

difficultés repérées dans le cadre actuel de la formation initiale renforcent la nécessité de sa prolongation après la délivrance des diplômes. La durée de l'engagement dans l'animation volontaire apparaît alors de plus en plus importante pour faire « mûrir des choses » afin de « dépasser le cadre » prédominant. Ainsi, de nombreux organisateurs interrogés arrangent des « séminaires », des « regroupements » ou des « rencontres » régulièrement au cours de l'année, qui permettent de « fidéliser » leurs équipes et de soutenir le développement de leurs expériences.

La thématique de l'implantation et de la structuration des organismes est revenue à plusieurs reprises pour expliquer les difficultés ou les contraintes affectant la prise en compte des points de vue des enfants ainsi que le changement du mode d'organisation des ACM. Le premier, et peut-être le plus fréquent, reste l'installation d'un ACM dans les locaux d'un établissement scolaire ; ce qui vaut pour les accueils de loisirs ou les séjours prenant place dans les internats de collèges et de lycées. Cette incidence peut être opposée aux « centres permanents », propriétés des organisateurs, où les équipes maîtrisent davantage les paramètres de l'organisation et peuvent déployer des projets pédagogiques différents. Mais ces équipements tendent à disparaître au regard des coûts engendrés par la gestion de ce patrimoine. Le deuxième frein évoqué concerne les effets dus à la taille des effectifs accueillis par un ACM ainsi qu'au nombre de structures en gestion qui peuvent provoquer une rigidification des pratiques.

Une autre thématique revient assez régulièrement durant les entretiens, celle des parents et de leurs attentes, plus ou moins concordantes avec celles des enfants. Les avis des organisateurs convergent pour appréhender les « souhaits » et les « attentes » des parents qui sont souvent perçus comme décideurs. Selon de nombreux organisateurs, « les parents » sont la principale raison de la focalisation sur « les activités ». Celle-ci devient incontournable pour certains organisateurs attentifs aux « réclamations » qui peuvent être portées par les parents à la suite de prestations qui n'auraient pas été respectées. Plus à la marge, certains évoquent des attentes éducatives de la part de parents face à l'augmentation ces dernières décennies de la pression scolaire qui se traduit par une rentabilisation éducative du loisir, contrariant là aussi les attentes des enfants autour de l'amusement.

Par ailleurs, le cadre réglementaire est une autre source de contraintes pour prendre en compte les avis des enfants. Il s'agit moins des normes de sécurité et d'encadrement que de la mise en concurrence des organisateurs à travers les marchés publics et la multiplication des dispositifs issus des politiques éducatives. Ainsi, les organisateurs rapportent comment la relation contractuelle établie avec les collectivités locales engendre une forme d'alignement de leurs projets sur ceux de leurs commanditaires, qui peuvent fortement orienter et prescrire l'organisation des ACM dans un territoire. Il devient alors difficile d'avancer ou de maintenir des intentions pédagogiques originales dans un contexte potentiellement concurrentiel ; intentions qui tendent à devenir minimalistes ou standardisées pour répondre et s'adapter à un large éventail de collectivités. Qui plus est, les politiques éducatives – locales ou nationales – peuvent aussi infléchir les orientations ou les projets éducatifs des organisateurs. Sans que ce soit une obligation, l'évolution des modalités de financement public depuis les années 2000 incite à intégrer le cadre de dispositifs (leurs objectifs, les moyens alloués, etc.) qui peuvent devenir des prescriptions et diriger les actions des organisateurs, à l'instar du « Plan mercredi » ou des « colos apprenantes », ce qui peut aboutir à des situations paradoxales.

Enfin le constat est posé de la pérennisation d'une « vieille manière de penser l'éducation ». Les expérimentations, déjà anciennes, et les propositions connues pour « assouplir » le mode d'organisation prédominant des ACM ne sont ni reprises ni transmises, alors même qu'elles participent à réinterroger l'hégémonie d'une forme scolaire de l'éducation. Plusieurs organisateurs soulignent, parfois avec

étonnement et incompréhension, que cette hégémonie n'est pas remise en cause, malgré les mouvements d'éducation populaire qui promeuvent des « alternatives » depuis des décennies. Devant ce paradoxe, certains organisateurs s'interrogent sur leur contribution – involontaire – à un processus plus large de scolarisation des loisirs des enfants (Thin, 1994 ; Roucoux, 2007), à défaut de réussir à « assouplir » l'organisation des ACM qui continuent de se conformer à une configuration scolarisée.



Pour conclure, cette enquête montre toutes les ambivalences des organisateurs (ou des équipes d'animation). Les points de vue des enfants sont connus, tout comme les expérimentations (souvent locales) d'assouplissement du mode d'organisation prédominant qui permettraient de les prendre en compte. Pour autant, les attentes des enfants entrent en tension avec un ensemble de facteurs – plus ou moins dépendants des organismes – qui viennent rigidifier le fonctionnement d'un ACM à toutes les échelles : pratiques d'animation, de direction, formation, réglementation, etc. De cette rigidification découle la difficulté de prendre en compte ces points de vue des enfants et leur récurrence au fil des enquêtes étudiées. Faisant « système », cet ensemble de facteurs contraignants permet aussi de comprendre la persistance des pratiques d'animation à travers la prédominance et la perpétuation d'un même mode d'organisation. Répondant partiellement aux attentes des enfants, cette forme d'accueil généralisée participe de la désaffection des enfants pour les ACM lorsque leurs pratiques de loisir s'autonomisent au moment du passage au collège.

Bibliographie

Besse-Patin B., 2018, « Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 204, p. 5-16.

Bonnafont G., 1992, « Enquête dans les CVL et les CLSH », *Loisirs Éducation - La revue de la JPA*, n° 337-338, p. 7-46.

Ducatez N., 2021, « De l'intérêt du vivre-ensemble par les accueils collectifs de mineurs : expériences et compétences acquises selon les jeunes et leurs parents », Dossier d'étude, 222, CNAF.

Franças, 1999, « Sondage exclusif : les enfants et leur temps libre », *Camaraderie*, n° 248, p. 9-16.

Houssaye J., 1989, *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation française.

Houssaye J., 1991, *Aujourd'hui, les centres de vacances*, Vigneux, Matrice.

IFOREP, 1985, *L'enfant, le temps libre*, Paris, Orgeval.

Monforte I., 2016, « Centres de loisirs, mini-camps, colos : quand les parents et les adolescents font le choix du collectif », Dossier d'étude, 187, CNAF.

Ramalhosa M., 2023, « Le mercredi, une parenthèse dans la semaine des enfants ? », Les Francas, Observatoire des centres de loisirs éducatifs.

Roucous N., 2007, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 63-73.

Roucous N., Besse-Patin B., Adam D., [à paraître, 2025], « Le loisir du point de vue des enfants », *Dossier d'étude*, CNAF.

Thin D., 1994, « Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école », in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 51-71.

Vallas G., Vinaixa A.-M., 1999, « Perception des centres de vacances et de loisirs par les jeunes de 8 à 15 ans », in Jeunesse au plein air (dir.), *Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble*, Marly-le-Roi, INJEP, p. 65-76.

Introduction

Cette recherche vise à comprendre ce que les organisateurs ont fait par le passé et ce qu'ils font actuellement des attentes des enfants exprimées depuis 40 ans, dans un contexte qui a sensiblement changé depuis les années 1980 jusqu'à la pandémie du covid-19. En effet, entre les pénuries de recrutements d'animateurs et d'animatrices², et les baisses de fréquentation concernant les séjours avec hébergements (colonies de vacances, camps...)³, l'animation socioculturelle reste traversée par de nombreuses difficultés dont témoigne notamment l'appel à projets pour un « renouveau » des ACM lancé par le gouvernement en 2022⁴. Cet appel s'inscrit dans une succession de campagnes de communication récentes ainsi que le lancement du dispositif de colonies de vacances et de camps de « nouvelles générations » en 2015. Il s'agissait alors d'une expérimentation visant à renouveler l'offre des séjours en soutenant des « innovations », voire un « modèle » plus pertinent, pour *in fine* initier de nouveaux départs et faire repartir à la hausse la fréquentation (Bacou *et al.*, 2016). Néanmoins, ces actions n'ont pas rencontré le succès escompté et la baisse de la fréquentation s'est confirmée les années suivantes jusqu'aux confinements de l'année 2020 selon les chiffres du ministère de tutelle (Ducatez, 2019).

Si plusieurs facteurs ont été avancés pour expliquer cette baisse de fréquentation des colos (freins financiers et évolution des politiques d'aides, réglementations et normes d'entretien, vente du patrimoine, préférences aux vacances familiales et refus de la participation à un ACM, etc.), on s'est peu intéressé à l'avis des enfants et des jeunes. Leurs attentes en matière de vacances et de loisirs ont été peu prises en considération. C'est l'objet de cette étude qui propose de relire les enquêtes disponibles menées par les organisateurs d'une part et par des équipes de recherche en sciences humaines d'autre part, pour y retrouver les éléments permettant de documenter les points de vue des enfants et des jeunes et comprendre ce qui se joue, pour elles et eux, dans les séjours, et comprendre leur éventuelle désaffection au fil des âges.

1. Cadrage de l'enquête

Depuis les années 1980, a minima même s'il serait possible de remonter d'une décennie ou deux, un ensemble d'enquêtes ont pu être réalisées ou commanditées par plusieurs associations et fédérations sur le monde de l'animation et, en particulier, sur les points de vue des enfants (ou des jeunes). Cette accumulation de travaux permet d'en faire une lecture transversale et offre l'occasion d'interroger à nouveaux frais l'actualité des ACM. Par exemple, l'enquête de l'IFOREP (Institut de formation, de

² À ce propos, on peut noter l'existence de travaux en sciences sociales relatifs aux conditions d'emploi et de travail, des débats autour du « volontariat » lors de l'instauration du contrat engagement éducatif (CEE) puis du repos compensateur (Lebon et Simonet 2012 ; Bacou *et al.*, 2014).

³ Cela fait plusieurs années, voire décennies, que la baisse régulière de la fréquentation des accueils collectifs de mineurs avec hébergement, c'est-à-dire tous les séjours qu'on appelle « colonies de vacances » ou « camps », etc. interrogent le monde de l'animation ou ses représentantes à travers les associations ou leurs regroupements (JPA, Union nationale des Associations de Tourisme et de plein air [UNATI]). L'« âge d'or » des « colos » – dans les années 1960 – semble bien loin et la « fin des colos » est régulièrement prophétisée, ou agitée pour tenter de surseoir à ce qui apparaît une désaffection inéluctable et tenter de provoquer une mobilisation plus large.

⁴ Les « Assises de l'animation » ont été lancées par Sarah El Hairy le 24 novembre 2021 afin de répondre à ces difficultés rencontrées par le secteur périscolaire et extrascolaire et renforcées par la pandémie. La ministre a présenté le 22 février 2022 le plan « Pour un renouveau de l'animation en accueils collectifs de mineurs » qui comprend 25 mesures (<https://www.jeunes.gouv.fr/pour-un-renouveau-de-l-animation-en-accueils-collectifs-de-mineurs-388>).

recherche et de promotion) publiée en 1985 a pour originalité de « solliciter la parole d'enfants de 6 à 14 ans ». Elle est ici la première porte d'entrée pour rendre compte à la fois la manière dont la recherche et le secteur de l'animation se sont intéressés à prendre en compte le point de vue des enfants et des jeunes dans les séjours et plus largement dans les ACM.

« Les organismes et les associations responsables des loisirs collectifs, colonies de vacances et centres aérés, qui décident et organisent pour les enfants une vie commune pendant leur temps libre. Leurs orientations pédagogiques varieront selon l'évolution du débat éducatif [et] elles proposeront une sorte de philosophie du temps libre et du loisir. Mais celle-ci correspond-elle bien à l'attente des enfants ? » (IFOREP, 1985, p. 12).

Cette enquête de l'IFOREP visait, d'une part, à mieux comprendre cette « philosophie du temps libre et du loisir » que déployaient les « organismes et associations » qui géraient des « centres de vacances et de loisirs » (devenus depuis des accueils collectifs de mineur-es). Elle avait aussi pour objectif d'étudier si cette « philosophie », se traduisait dans les séjours de vacances et les accueils de loisirs et rencontrait les attentes des enfants.

La présente recherche se situe dans la lignée de cette enquête et de celles qui suivront pour contribuer à une meilleure compréhension des pratiques d'organisation de ces formes de loisirs organisées et collectives à destination des enfants et des jeunes. Comment sont pensés ces loisirs ? Comment sont appréhendées les attentes des enfants ? Comment sont élaborées les propositions qui en résultent ? C'est donc dans une dimension à la fois contemporaine et historique que ce rapport a une ambition cumulative.

1.1. La longue désaffection pour les ACM

« On ne peut par contre rejeter l'idée que les projets pédagogiques et les pratiques éducatives des colonies sont à l'origine d'un certain désintérêt de la part des enfants. » (Houssaye, 1977, p. 5)

« L'enquête directe auprès des intéressés s'imposait d'autant plus qu'une désaffection de certaines tranches d'âge d'enfants était signalée par les centres de loisirs et de vacances, notamment ceux organisés par la CCAS et les CAS. Depuis quelques années en effet, une baisse des effectifs des 8-10 ans et 10-12 ans avait pu être constatée, sans que l'on puisse très bien l'expliquer. » (IFOREP, 1985, p. 13)

« Les difficultés inhérentes aux types de structures entraînent celles-ci dans une spirale où le manque de moyens génère une désaffection du centre et donc une diminution accrue des possibilités d'action. » (Bonnafont, 1992, p. 12)

« L'analyse des données INSEE de 2003 (OVLEJ, 2010) montre une chute des pratiques à 11-12 ans, mais la baisse de la fréquentation des centres aérés l'été et des accueils du soir commence dès 8 ans. En 1999, le CRÉDOC soulignait également qu'à partir de cet âge la fréquentation du centre de loisirs, quel que soit le moment, devenait plus occasionnelle. » (Monforte, 2010, p. 11)

Sans rechercher l'exhaustivité, ces quelques citations situées à des périodes différentes indiquent combien la question de la désaffection est un enjeu central du monde de l'animation, ou du moins de ses principaux acteurs. Elle est évidemment reliée à la baisse de la fréquentation des séjours de vacances (avec hébergement) depuis les années 1990 (Monforte, 2006). Même si les places en accueils de loisirs de proximité, sans hébergement, ont augmenté, ce type d'accueils observe un déclin de leur fréquentation après le passage au collège (voir aussi Brice Mansencal *et al.*, 2020 ; Crépin et Ensellem, 2022).

1.2. Une centration volontaire sur l'enfance

Nous nous intéresserons ici à la période de l'enfance dont on peut définir les âges à partir de la « segmentation sociale » institutionnalisée (Mollo-Bouvier, 1991) utilisée par les organisateurs, suivant généralement les scansion scolaires. Dans ce parcours institutionnel, la définition sociale de la petite enfance s'adosse à l'école maternelle accueillant les enfants de 3 à 6 ans, l'adolescence et la jeunesse peuvent être renvoyées à l'enseignement secondaire de 12 ans jusqu'à la majorité. Entre les deux, et même si les bornes peuvent fluctuer selon les périodes, l'enfance se dessine entre 6 et 12 ans au moment de l'école élémentaire, même si des subdivisions peuvent être discutées (Diasio, Vinel, 2014 ; Diasio, 2014).

Au regard des travaux consacrés aux jeunes et de la nécessité de dépasser les découpages institutionnels, parfois repris par les disciplines (Lahire, 2005), il nous a semblé important d'étudier plus précisément la période de l'enfance. De fait, ce travail vient s'inscrire en complément des nombreuses enquêtes sur l'adolescence et la jeunesse⁵ qui restent les âges les plus étudiés. Plus spécifiquement, on peut s'adosser aux recherches de Zaffran (2000, 2007, 2010) – pour partie commanditées par des organisateurs inquiets des baisses de fréquentation – auprès d'adolescentes qui montrent un « décrochage » opéré autour du passage au collège ; décrochage d'autant plus marqué pour les filles (Maruéjols, 2011). Les enfants fréquentent de moins en moins les ACM suite à cette transition. Or, selon le sociologue, cette désaffection tient moins à des facteurs « extrinsèques » (géographique, démographique, économique) ou « intrinsèques » (goûts, type d'activités, contenus proposés...) qu'à l'organisation ou aux conditions de déroulement des ACM. Face au poids de l'ordre scolaire et à la pédagogisation des relations avec les adultes, les adolescent·es tentent de se ménager et de maîtriser un « temps à soi » que des loisirs organisés ne sont pas en mesure de leur offrir.

Cette volonté de s'intéresser à l'enfance s'explique aussi par le parcours des enfants au sein de différentes institutions d'accueil collectif des enfants ; parcours étudié par Monforte (2016). En effet, on peut supposer que des expériences d'ACM (ou d'autres institutions) dès la petite enfance participent ou contribuent à la désaffection observée ensuite chez les plus âgées, lorsqu'ils et elles ne constituent plus un « public captif », pour reprendre une expression émique, c'est-à-dire en n'ayant pas la possibilité de quitter l'institution utilisée pour leur garde. On suppose que la compréhension des pratiques de loisir des enfants peut aider à mieux appréhender celles des jeunes. Enfin, cette entrée par une perspective enfantine permet aussi de compléter le nombre important d'enquêtes menées auprès des parents concernant la fréquentation des ACM par leurs enfants. En conséquence, nous aborderons moins les perspectives parentales que leurs perceptions et leurs réceptions par les organisateurs à partir des entretiens menés auprès d'eux.

⁵On peut notamment souligner les recherches menées par l'INJEP (Amsellem-Mainguy & Mardon, 2011 ; Clech, 2020 ; Ensellem, 2011 ; Rubi, 2009), et les enquêtes portant sur les loisirs collectifs ou non (Crépin, 2008 ; Zaffran, 2010 ; Danic *et al.*, 2021 ; Poquet, 2001 ; Cérroux, Crépin, 2011). Dans tous ces travaux, les loisirs des enfants demeurent peu présents.

ENCADRÉ 1. UN PROLONGEMENT D'ENQUÊTES DU LABORATOIRE

Les recherches portant sur l'enfance, le loisir et le jeu sont une des spécialités du laboratoire de recherche EXPERICE de l'université Sorbonne Paris Nord (Roucous, Brougère, 1998 ; Roucous, 2007 ; Besse-Patin, 2018). Cette enquête s'inscrit plus spécifiquement dans le prolongement de trois travaux précédents qui interrogeaient le loisir des enfants :

- « Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue » (Roucous, Adam, 2011). Enquête qui porte sur des monographies territoriales de l'offre de loisirs et des entretiens avec des professionnel·les de l'animation ainsi que du sport ou de la culture accueillant les enfants en dehors de l'école. Parmi les résultats, on peut retenir la difficulté de penser, quand elle n'est pas occultée, la notion de loisir – et ce qu'elle implique en pratique – derrière l'importance accordée à l'éducation (Roucous et Adam, 2016, 2022).
- « Considérations enfantines. Points de vue des enfants et des adolescent·es sur leur quotidien » Elle analyse les expressions des enfants et adolescent·es recueillies dans le cadre d'un dispositif numérique mis en place par les Francas au sein d'ACM au sujet de « leurs conditions de vie, d'éducation et d'action » et qui concernent, en partie, les accueils en ACM (Besse-Patin, Claude et Roucous, 2020). Ces données sont intégrées dans le corpus des enquêtes revisitées.
- Le loisir du point de vue des enfants » (Roucous, Besse-Patin et Adam, 2023). Elle étudie l'ensemble des pratiques hors temps scolaire des enfants de 10-11 ans à partir d'entretiens collectifs en interrogeant plus précisément les expériences, goûts et attentes qu'ils ou elles en ont, et plus largement leur conception du loisir.

Cette recherche s'appuie aussi sur des travaux du laboratoire autour des pratiques ludiques des enfants dans différents contextes (de la famille à la classe de découvertes) ainsi que des recherches sur les institutions de loisir accueillant des enfants, que ce soit dans le monde de l'animation (Besse-Patin, 2019) que le monde des ludothèques (Roucous, 1997).

De ce fait, et dans un souci de cumulativité, la présente recherche ne vise pas à interroger – de nouveau – des enfants, mais adopte une démarche réflexive dans une perspective sociohistorique sur la prise en compte des goûts et des avis des enfants régulièrement sollicités par des organismes gestionnaires d'ACM. C'est pourquoi l'objet de l'enquête s'est volontairement déplacé des points de vue des enfants sur les ACM aux façons dont ils ont été considérés par les organisateurs desdits ACM.

2. Méthodologie

La méthodologie employée dans cette recherche – d'une durée limitée de 9 mois – repose sur une démarche hybride qui combine une approche documentaire (et une portée historique) et une approche qualitative habituelle (à partir d'entretiens). Ces deux approches se complètent pour appréhender la prise en compte des points de vue des enfants, par l'intermédiaire des modalités d'organisation des ACM, de façon diachronique (une possible évolution au cours des enquêtes revisitées) et synchronique selon les perspectives contemporaines des organismes.

2.1. La revisite d'anciennes enquêtes

L'histoire des enquêtes auprès d'enfants sur leurs expériences en ACM est déjà longue et son exploration actualisée est l'occasion de les enrichir en profitant de l'accumulation des travaux, en prenant en compte les évolutions effectives depuis leurs conclusions. Comme l'évoque Hammersley (2016), il s'agit moins de répliquer (et d'éventuellement infirmer) que de poursuivre la documentation de processus sociaux sur un temps plus long et d'affiner un portrait plus détaillé de la situation actuelle, proche du type

« archéologique » parmi les autres types de revisites théorisés par Burawoy (2010). De fait, malgré la difficulté à appliquer une logique de cumulativité dans les sciences humaines et sociales ou dans les sciences de l'éducation en particulier (Duru-Bellat, Merle, 2002 ; Danic, Depeau, 2017), nous proposons de « revisiter⁶ » les enquêtes existantes.

Sans prétendre aux travaux importants qui ont présidé à l'archivage d'enquêtes de sciences sociales – notamment la plateforme BeQuali (Bendjaballah *et al.*, 2017 ; Cadorel *et al.*, 2019), notre approche a pu bénéficier de leur expérience pour engager la revisite d'anciennes enquêtes et, potentiellement, leurs archives. Sans guère de surprises au vu de l'état des archives françaises en sciences sociales (Laferté, 2006), nous n'avons pas pu retrouver et accéder aux archives des enquêtes précédentes malgré la consultation des archives des Francas et de la JPA déposées au PAJEP ou de la sollicitation de Gérard Bonnafont, parmi d'autres tentatives. Avant de présenter les enquêtes retrouvées et retenues, et les précautions prises lors de leur revisite et de leur comparaison, on peut ajouter que cette « archéologie » s'est appuyée sur des explorations complémentaires pour appréhender le contexte dans lesquelles elles se sont déroulées.

La contextualisation des revues pédagogiques

Parallèlement à l'étude des enquêtes passées, on a parcouru largement de nombreuses revues éditées par plusieurs associations et fédérations d'éducation populaire. En adéquation avec les enquêtes auprès des enfants sélectionnées, ce sont principalement les numéros publiés entre les années 1980 et 2020 qui ont été étudiés, même si depuis quelques années, deux titres ont cessé d'être édités (*Loisirs Éducation* depuis 2014 et *Anim'magazine* en 2009).

- *Vers l'Éducation nouvelle* (VEN), éditée par les CEMÉA,
- *Camaraderie* (CA) publiée par les Francas,
- *Revue de l'UFCV* puis *Anim'magazine* (AM),
- *Loisirs Éducation* (LE) diffusée par la JPA.

Cette exploration documentaire a été facilitée par la récente enquête collective coordonnée par Gutierrez (2021) pour l'INJEP dédiée à VEN (dont la production d'une base de données des articles et des auteur-es) ainsi que par la numérisation de l'ensemble des numéros de la revue de la JPA. Les titres de *Camaraderie* ont pu être parcourus dans les collections du PAJEP tandis que la *revue de l'UFCV*, relativement éparpillée au sein des bibliothèques universitaires, a été épluchée au sein du centre documentaire de l'INJEP où l'entièreté de la collection est conservée ainsi que d'autres documents tel que l'ouvrage de Lucas, *Le Statut social de l'enfant. Pour une enfance plus autonome et responsable analyse du statut de l'enfant dans la société* (1970), témoignant des enquêtes réalisées par l'UFCV à cette époque.

Le premier intérêt était de repérer, au sein des numéros, la diffusion des résultats des enquêtes ou des prises de position quant à ces derniers, c'est-à-dire leur réception par les protagonistes de l'époque. On a pu rapidement parcourir les numéros de *Camaraderie* (n°248, 1999) dédiés à l'enquête de 1999 réalisée par le CSA ou les numéros de *Loisirs Éducation* (n°337-338, 1992) éditant, quasiment au mot près, le

⁶ Sans s'étendre sur les termes multiples existants (revisit, restudy ou re-inquiry) et les débats – surtout anglophones – que cette démarche a pu engendrer, on s'en tient aux propositions de Hammersley (2016), consistant à intégrer le contexte des enquêtes et les évolutions historiques lors de nouvelles recherches.

rapport dirigé par Bonnafont (1992), dont l'original est conservé dans les archives des CEMÉA, quand d'autres travaux se trouvent dans celles de la JPA⁷.

Le deuxième intérêt était de contextualiser ces enquêtes au sein des événements et des débats qui pouvaient traverser les associations et les fédérations à la même époque. Comme le montrent Gutierrez et al. (2021) pour VEN, on peut considérer ces revues comme des « vitrines » des associations dont elles dépendent. D'une part, il s'agit de montrer à l'extérieur ou de publiciser leurs positions : participer aux questions socialement vives dans le débat public, prendre acte (et parfois dénoncer) des évolutions réglementaires, afficher leurs relations avec le ministère de tutelle selon les changements de gouvernement... D'autre part, il s'agit de donner à voir – et à lire – ce qu'il se passe au sein de l'association : présenter des actions pédagogiques, promouvoir des expérimentations ou des « innovations » et ainsi afficher un certain dynamisme des adhérent·es de l'association.

Enfin, cette exploration visait à découvrir des travaux complémentaires, dont l'envergure plus réduite (territoriales ou départementales) n'avait pas permis le repérage par des travaux antérieurs (voir Houssaye, 1991 ; JPA, 1999). À titre d'exemple, on peut citer le court article « Quand les bonnes intentions s'oublient... » signé par Jean-Pierre Delattre à propos d'une enquête de la JPA du Val-de-Marne dans les centres de loisirs du département (LE 363, 1997). Par ailleurs, l'étude de plusieurs revues a autorisé leur croisement et permis de mesurer, dans une certaine mesure, la diffusion – ou son absence – des enquêtes « revisitées » au sein de plusieurs fédérations ou d'associations.

Retracer des pratiques pédagogiques

Si on pouvait initialement considérer cette approche documentaire comme une étape préalable à la manière d'un « état de l'art », il paraît utile d'en souligner les apports alors que les travaux investiguant les pratiques pédagogiques – actuelles ou passées – au sein des « colos » et des « centres aérés » restent circonscrits (Lebon, 2020). On souhaite ainsi montrer la richesse des sources disponibles au PAJEP ou au centre documentaire de l'INJEP et ouvrir des prolongements possibles de cette enquête. Pour approcher ces pratiques, toujours à travers leur publicisation, on s'est inspiré et appuyé sur les travaux princeps de Jean Houssaye qui, dès ses premiers ouvrages dédiés aux CVL, s'était employé à retracer les évolutions des idées et des pratiques pédagogiques à partir de la revue de l'UFCV et de VEN (Houssaye, 1991, 1995).

Toujours dans une approche diachronique, les enquêtes auprès des enfants ont pu susciter de nombreux commentaires – que nous n'avons pas pu explorer exhaustivement – et de nombreux appels à transformer l'organisation des « colos » ou des « centres de loisirs » par des membres d'associations ou de (con)fédérations en réponse aux propos des enfants. Cependant, à la différence de la position de pédagogue revendiquée par Jean Houssaye avec le développement de la « pédagogie de la décision » (1977, 1995, 2005), notre démarche se limite à l'observation des pratiques déployées dans les ACM et à leurs évolutions. C'est bien parce qu'il y a ces intentions exprimées – et ce à plusieurs reprises – qu'il était important de prendre en compte l'envers des points de vue des enfants interrogés, à savoir leur prise en compte par les organismes.

Enfin, au fil de l'enquête, pour sa partie historique, on a mesuré l'intérêt qu'il y aurait à interroger d'ancien·nes acteurs et actrices des années 1990 et 2000, ou de ces organismes, qui ont réalisé les enquêtes, les ont commanditées ou ont participé à les diffuser, que ce soit Gérard Bonnafont, Gilles

⁷L'ensemble des archives consultées est listé dans les sources utilisées.

Vallas, Anne-Marie Vinaixa ou encore Anne Muxel et Jean Houssaye. Si des contacts ont déjà été entrepris, l'analyse reste un possible prolongement de cette recherche à mener par la suite.

2.2. Des entretiens contemporains complémentaires auprès des organisateurs

De la même façon que des enquêtes menées auprès des enfants ou des jeunes (Clech, 2020), ou des parents en particulier par l'OVLEJ, les entretiens avec les organisateurs ont pour but de mieux comprendre les pratiques des organismes gérant des ACM. Si la question centrale reste celle de leur appréhension des points de vue des enfants sur ces mêmes ACM, celle-ci ne peut pas être détachée d'autres considérations sur les attentes des parents, le cadre réglementaire, l'actualité et les récents dispositifs annoncés en réponse à la « crise de l'animation », leurs intentions ou leurs projets associatifs et éducatifs, et, plus largement, des perspectives concernant le loisir et les vacances, l'éducation ou encore l'enfance.

À bien des égards, cette démarche peut se rapprocher de celle engagée par l'IFOREP et les Francas, publiée en 1985, pour demander à différents « organismes s'occupant de loisirs et de vacances » une « contribution » exposant leurs « conceptions sociales en matière de temps libre et de loisirs des enfants » (IFOREP 1985, p. 19). On retrouve d'ailleurs dans l'ouvrage (p. 124-143) les contributions de la fédération des MJC (Maisons des jeunes et de la culture), du SNI (syndicat national des instituteurs), de la Ligue de l'enseignement, des Éclaireurs et Éclaireuses de France, des CEMÉA, des Francas... autant d'organismes que nous avons, pour une partie, interrogés. À d'autres égards, notre démarche a pu s'inspirer de l'enquête de Poquet (2001) à la demande de la caisse des allocations familiales (CAF) des Alpes-Maritimes ou de Rubi (2009) pour la DRDJS d'Aquitaine (direction régionale et départementale de la jeunesse et sports). Néanmoins, notre démarche rétrospective, pour comprendre les évolutions des pratiques d'organisation des ACM, nécessitait d'interroger moins leurs conceptions (lisibles dans leurs productions respectives) que leurs traductions dans les pratiques. C'est en ce sens qu'il a semblé pertinent de constituer et de partager avec les organismes sollicités une synthèse des points de vue des enfants à partir des enquêtes sélectionnées. Outre l'intérêt de diffuser des informations potentiellement utiles à leurs activités, il s'agissait de fournir une base commune aux échanges pouvant compléter les perceptions personnelles des individus ou des évaluations (de la satisfaction, des questionnaires internes, des enquêtes, etc.) des organisations. En plus des conceptions ou des prises de position, l'entretien s'adossait ainsi à un ensemble de faits, d'actions ou d'expérimentations, permettant d'interroger les pratiques contemporaines des organisateurs. Plus concrètement, la synthèse était envoyée une dizaine de jours avant la date prévue pour l'entretien.

Sans envisager de constituer un échantillon représentatif des très nombreux organismes⁸, nous avons privilégié ceux d'entre eux qui ont pu, par le passé, réaliser ou participer à des enquêtes sur les points de vue des enfants et, plus largement, à celles de l'OVLEJ. La problématique explorée – autour de la prise en compte des points de vue des enfants ces dernières décennies – nous a plutôt dirigés vers les associations ou comités d'entreprise « emblématiques » ou « historiques », ayant à la fois une envergure nationale et une longue expérience dans l'organisation d'ACM, car on les supposait plus à même d'avoir

⁸ Environ 10 000 organisateurs de séjours avec hébergement et le même nombre gérant des accueils sans hébergement selon les chiffres du ministère de tutelle.

et de tenir un discours à ce sujet. De ce fait, nous nous sommes orientés vers la CCAS (Caisse centrale d'activités sociales des industries électriques et gazières) liée à l'IFOREP, les Francas, la JPA, la fédération générale des Pupilles de l'enseignement public (PEP), le comité social et économique de Véolia. À cette première liste, ont été ajoutés des organismes ayant pu accueillir ou soutenir des expérimentations comme le CCGPF (comité d'entreprise de la SNCF avec qui Jean Houssaye a travaillé), la fédération des centres sociaux français (FCSF) de la Vienne pour « l'ALSH émancipateur » (Pesce, 2021) ou encore l'UFCV à travers la Maison de Courcelles (Bataille, 2007). Nous avons aussi sollicité la confédération de la Ligue de l'Enseignement (LdE), du fait du nombre d'ACM que les fédérations départementales associées portent, et les CEMÉA du fait de leur regard sur la formation (même si d'autres organismes sont habilités) et de leurs expérimentations, et enfin les Éclaireurs et Éclaireuses de France (EEeF) pour intégrer une association de scoutisme et leurs spécificités. Au vu de leur importance dans l'organisation des ACM (un tiers des séjours pour un quart des enfants et plus de la moitié des accueils représentant près de trois quarts des places déclarées), nous avons contacté d'autres organismes associatifs ou comités d'entreprise⁹.

Nous y avons sollicité des personnes en charge de l'organisation des séjours et des accueils (direction de services, coordination du secteur, etc.), ayant une vision globale de cette activité au sein de leur organisme ; le plus souvent deux personnes, parfois trois (PEP). Quand cela été possible, nous avons tenté de réunir aussi une personne élue (conseil d'administration) pour associer parole « technique » et parole « politique ». Néanmoins, il est important de rappeler qu'on ne considère pas que les personnes interrogées s'exprimaient – forcément ou « officiellement » – au nom de leur organisme. Plus simplement, leurs propos ont été considérés comme des prises de parole de membres « cadres » au sein de l'association ou du comité d'entreprise. Deux entretiens exploratoires complémentaires ont pu être effectués avec l'OVLEJ pour discuter d'une première version de la synthèse ainsi qu'avec la DJEPVA à propos du contexte plus général des ACM et des dispositifs récents mis en place.

Ainsi, la très grande majorité des rencontres ont pu être réalisées dans le courant de l'hiver 2023 et, mis à part ceux avec les EEeF, la LdE et l'OVLEJ, toutes ces rencontres se sont déroulées en présence en Île-de-France ou à Poitiers pour la FCSF. Partant d'une démarche compréhensive (Kaufmann, 2006), le guide d'entretien était principalement construit autour de deux entrées : les points de vue des enfants (ce que les interlocuteur·trices en connaissaient, en pensaient et ce qui peut expliquer ou justifier leur « permanence ») et la conception ou l'organisation actuelle des ACM, leurs éventuelles évolutions et comment cela pouvait rencontrer ou se confronter aux points de vue des enfants. Les relances prévues concernaient des points soulevés par la synthèse pour les approfondir ou les aborder si ce n'était pas déjà initié.

Les caractéristiques du corpus

Comme envisagé dans le projet, nous avons ainsi réalisé 11 entretiens (13 avec les deux exploratoires) d'une durée de 2h, voire plus. Le tableau suivant rassemble la liste des personnes (11 femmes et 12 hommes) interrogées.

Organisme	Lieu	Personnes	Chercheur-es	Durée (mn)

⁹ On comptait aussi interroger des collectivités territoriales mais les tentatives se sont avérées infructueuses ou les réponses trop tardives au vu du calendrier contraint de la recherche. Par ailleurs, parmi les organisateurs interrogés, certains répondent à la commande publique de collectivités et interviennent dans ce contexte particulier.

FCSF	Poitiers	2 salarié-es	2	108
JPA	Paris	1 salarié-e	2	110
CCGPF	Paris	2 salarié-e et élu-e	2	187
PEP	Créteil	3 salarié-es	1	136
CCAS	Aubervilliers	2 salarié-es	2	148
Francas	Paris	3 salarié-es	2	242
UFCV	Pantin	2 salarié-es	2	119
Véolia	Aubervilliers	2 salarié-es	2	131
CEMÉA	Paris	1 salarié-e	2	148
Ligue	visio	2 salarié-e et élu-e	2	115
Éclé-es	visio	2 salarié-es	1	173

L'ensemble des entretiens transcrits représente environ 600 pages de données. Malgré l'accord général de l'ensemble des participant-es, l'anonymisation des patronymes a été choisie et il y a un flou – volontaire – quant à leur position ou leurs responsabilités exactes (même si l'on sait qu'il est toujours impossible de garantir cet anonymat). Pour cette raison, les extraits mobilisés mentionneront seulement l'organisme. Toujours dans une démarche compréhensive, doublée d'une « éthique minimaliste » (Marchive, 2005), on a été particulièrement vigilants pour garantir, aussi, une certaine protection afin que le travail de recherche mené ne nuise pas à leurs activités.

Le traitement et l'analyse des données

Grâce à l'évolution des outils et du soutien à la recherche publique, nous avons pu bénéficier des services du consortium Huma-Num, infrastructure de recherche dédiée aux disciplines des lettres et sciences humaines. Adossé à un espace de stockage mutualisé, il a été aussi possible d'utiliser différents outils de traitement dont la réalisation des transcriptions assistées par « whisper » (modèle d'apprentissage automatique pour la reconnaissance et la transcription vocales) complétée par un script de « diarisation » (facilitant la reconnaissance des interlocuteurs et des tours de paroles). Loin d'être parfaites, ces premières transcriptions ont été ensuite corrigées à partir d'une première ré-écoute des entretiens.

À la suite, nous avons procédé à une analyse qualitative du corpus en utilisant une méthode usuelle d'analyse thématique de contenu (Bardin, 2013) pour repérer par analogie et différenciation les différentes thématiques abordées par les personnes interrogées. Pour faciliter ce traitement, nous avons utilisé le logiciel *QualCoder* regroupant un grand nombre d'actions possibles jusqu'au croisement des catégories construites. Dans la mesure où les entretiens s'appuyaient sur la synthèse diffusée auparavant, nous avons pu remobiliser des catégories similaires à l'étude documentaire, mais aussi les affiner ou en repérer de nouvelles. Une première lecture transversale a servi à décrire les principales thématiques (les parents, la réglementation, la formation, etc.) et, à la suite, une deuxième lecture a permis d'affiner ces catégories descriptives à partir d'une lecture analytique pour approcher des variations, des nuances, des ambiguïtés... et mieux comprendre les pratiques des organisateurs autour de la thématique décrite.

Comme souvent, la structure des analyses suivantes reprend largement l'organisation des catégories décelées lors des échanges. Au regard du statut et de la récolte des données (celles historiques et

documentaires et celles contemporaines par entretien), nous avons préféré les dissocier dans la présentation. Par ailleurs, nous avons souhaité donner une grande part aux verbatims, les extraits d'entretien, à la fois pour donner à lire et valoriser les propos des personnes interrogées, dans le contexte de la conversation ou sans effectuer de coupes « franches ». Sans surprise, les personnes témoignent d'une grande réflexivité sur leurs pratiques, mais c'est aussi l'occasion de donner à voir aux lecteurs et lectrices comment sont fondées les interprétations qui en sont tirées (Katz, 2015).

Partie I. Panorama des points de vue d'enfants sur les ACM (1980-2020)

Cette partie s'appuie sur l'exploitation documentaire et des archives et des revues pédagogiques explorées. Avant de traiter extensivement les entretiens réalisés auprès des organisateurs, elle vise à les contextualiser en présentant les enquêtes qui ont étudié les points de vue des enfants et leurs expériences dans les ACM (anciennement CVL). Après avoir présenté ces enquêtes, la deuxième section synthétise les principales thématiques qui les traversent et en montre la permanence. Enfin, la troisième section revient sur la réception et la prise en compte de ces enquêtes, à l'époque, par les organisateurs avant d'introduire la situation contemporaine.

1. Des enquêtes auprès d'enfants récurrentes et méconnues

« Peu de recherches, en France, ont été effectuées sur le temps libre des enfants à partir du discours et des représentations qu'ils peuvent eux-mêmes développer » (IFOREP, 1985, p. 13)

« Rares sont les sondages représentatifs de tout le territoire [...] S'agissant du temps libre des enfants et plus largement du temps libéré au sein même des familles, nous devons constater qu'il n'a donné lieu qu'à fort peu de recherches, en tout cas rarement par enquête directe auprès des enfants eux-mêmes et des parents. » (Francas, 1999)

« Peu d'enquêtes se sont mises à hauteur de vue des enfants et des adolescents qui fréquentent ces vacances encadrées » (Clech, 2020, p. 5)

« Il est plus rare que l'on s'adresse aux enfants, ou alors lorsqu'ils arrivent à l'adolescence. Dans cette étude, l'Ovlej souhaitait que les enfants et les adolescents puissent être interrogés sur leurs propres perceptions des expériences collectives vécues au sein des ACM. Les enquêtes sociologiques menées auprès d'enfants sont peu nombreuses et relativement récentes. » (Ducatez, 2021, p. 28)»

Si cela peut paraître anecdotique, un premier résultat a été de remarquer la récurrence des constats initiaux des enquêtes mentionnant, avec une régularité certaine, l'absence ou le « peu de recherches » existantes des années 1980 jusqu'en 2020 auprès d'enfants. Alors même qu'on a pu partager le même regard, cette méconnaissance – généralisée – des travaux passés existants permet aussi de comprendre leur appréhension difficile par les organismes gérant des ACM.

ENCADRÉ 2. ENQUÊTES MENÉES AUPRÈS D'ENFANTS RELATIVES À LEUR EXPÉRIENCE EN CVL OU ACM ENTRE 1970 ET 2020

De nombreuses enquêtes, locales ou nationales, ont eu le souci d'interroger directement des enfants quant à leurs expériences dans les CVL puis les ACM ou, plus largement, quant à leur(s) loisir(s). Si les travaux de Houssaye (1977, 1991) ou de la JPA (1999) avaient permis d'en saisir plusieurs, c'est l'exploration documentaire systématisée des revues – notamment après les derniers travaux de Houssaye – qui a permis de la compléter et d'établir le tableau suivant (même si certaines concernent aussi les jeunes).

Année	Command.	Titre
1970	MJS	« Les loisirs de l'enfance », rapport de Marie-Noëlle Sauguet
1973	UFCV	« Le Statut social de l'enfant », par Anne-Marie Lucas
1985	JPA	« Comment les jeunes de 6 à 18 ans et leurs parents jugent les vacances des enfants et des adolescents » (sondage)
1985	IFOREP	« L'enfant, le temps libre », menée par Anne Muxel
1986	JPA 93	« Loisirs quotidiens des enfants et des jeunes » par Christian Saint Gille
1989	UFCV	« Centres de vacances : analyse spectrale » par Jean-Pierre Lesueur
1991	CCE-SNCF	Enquête par questionnaire menée par Jean Houssaye
1992	JPA	« Étude scanner été 92 » dirigée par Gérard Bonnafont
1993	JPA	« Étude sur les petites vacances » par Gérard Bonnafont
1996	Temps jeunes	Sur le loisir des jeunes, menée par Gérard Bonnafont
1998	INJEP-JPA	« Perception des centres de vacances et de loisirs par les jeunes de 8 à 15 ans » réalisée par l'institut Gaultier
1999	Francas	« Les enfants et leur temps libre » réalisée par le CSA
2001	CRÉDOC	« Les attentes des familles des Alpes maritimes dans le domaine des temps libres des jeunes » menée par Guy Poquet
2006	JPA	« Loisirs et vacances : qu'en disent les jeunes ? » réalisée par Margot Poletti et Nathalie Lopes-Esteves
2009	INJEP	« Structures d'animation en zones urbaines sensibles » conduite par Stéphanie Rubi
2016	OVLEJ	« Centres de loisirs, mini-camps, colos : quand les parents et les adolescents font le choix du collectif » menée par Isabelle Monforte
2019	JPA	« Le regard des enfants et l'avis des parents sur les colonies de vacances », sondage réalisé par l'Ifop
2021	OVLEJ	« De l'intérêt du vivre-ensemble par les accueils collectifs de mineurs » réalisée par Natacha Ducatez
2020	Francas	« Considérations enfantines » coordonnée par Baptiste Besse-Patin
2021	FCSF	« Vers un centre de loisirs émancipateur. Pour le libre choix des enfants » conduite par Jérôme Guillet (en 2017)

Sans assurer l'exhaustivité du repérage des enquêtes réalisées, on remarque une forme de constance dans l'interrogation des enfants et des jeunes et, a fortiori, à destination de ces derniers. On peut supposer un lien avec les dispositifs visant les jeunes élaborés dans les années 1980 et la volonté de s'adresser à elles et eux, ou de « communiquer » de façon efficace alors qu'il ne s'agit plus d'un « public captif » comme en témoigne l'enquête par sondage produite pour la JPA (Loisirs Éducation [LE] 1985, p. 7) :

« Sans bluff, sans mercantilisme, il nous faut devenir de vrais communicateurs, aptes à se servir des divers outils de communication ; aptes à choisir les meilleurs messages, aptes à mieux convaincre [...] Cette réflexion ne pourra ignorer que ce jeune sur deux qui ne souhaite pas partir en centre de vacances dit « qu'il n'aime pas » les centres de vacances, qu'il « craint de se retrouver avec des inconnus », qu'il « craint d'être trop

encadré ». Pour un jeune sur deux, le centre de vacances, et surtout chez les 9/12 ans, n'a pas une bonne image. La faute à qui ? »

Quelques années plus tôt, Jean Houssaye (1977, p. 24) avançait la même idée : « Les adolescents posant davantage de problèmes, on les a davantage interrogés sur leurs désirs ». Elle est confortée par ses lectures quelques années plus tard : « les jeunes s'approprient de plus en plus leur fonctionnement et leurs activités, ce que certaines expériences d'animation et d'évaluation par objectifs ont eu tendance à restreindre » (Houssaye, 1995, p. 45). Est-ce à dire que les enquêtes auprès des jeunes ont pu supplanter celles auprès des enfants ? Néanmoins, des enquêtes auprès d'enfants existent et on peut souligner qu'elles sont particulièrement concentrées durant les années 1990.

Dans les années 2000, les enquêtes semblent plus éparpillées alors que se met en place l'OVLEJ dont on peut suivre la création dans les archives de la JPA, en écho à la nécessité d'obtenir un état des lieux autour des pratiques de loisir des enfants et des jeunes. Sans rejeter les constats de l'absence d'enquêtes interrogeant des enfants, pouvant devenir une ritournelle, on peut prendre au sérieux ces remarques en considérant que la diffusion et la réception de ces enquêtes ont pu être limitées. Entre des résultats diffusés au sein des revues pédagogiques ou dans des chapitres d'ouvrages (Vallas et Vinaixa, 1999) ou des productions internes au tirage limité telles que les bulletins de la JPA ou, de plus grande envergure, les cahiers de l'IFOREP, on peut supposer une diffusion et une accessibilité assez restreinte.

L'arrivée de l'OVLEJ en 1999 (malgré un premier projet archivé en 1990) et de ses bulletins en 2001 permet de centraliser les travaux et les publications, comme d'en assurer la conservation et la diffusion. À côté de numéros réguliers à propos de la fréquentation des CVL ou abordant des sujets connexes (la formation, l'accueil des enfants en situation de handicap), on peut néanmoins souligner un déplacement vers l'interrogation des parents – attentes, perceptions, représentations ou difficultés rencontrées à propos des ACM – plutôt que des enquêtes auprès des enfants ou des jeunes. Parmi l'ensemble des travaux publiés depuis 2001, on a seulement dénombré deux enquêtes, sauf erreur de notre part, qui avaient intégré un groupe d'enfants ou de jeunes dans la population interrogée. À côté des recherches de terrain plus récentes de l'INJEP (Amsellem-Mainguy, Mardon, 2011 ; Clech, 2020 ; Morand, 2020) prenant en compte les perspectives des adolescentes ou des jeunes, on retrouve des enquêtes localisées sur un territoire (Rubi, 2009) ou un département (Poquet, 2001 ; Saint Gille, 1989), même si les enfants interrogés y sont moins nombreux.

1.1. Le corpus retenu de 1985 à 2020

Parmi l'ensemble des enquêtes repérées, on a sélectionné en priorité celles qui disposaient d'une dimension nationale et, forcément, qui interrogeaient des enfants entre 6 et 12 ans, parfois entre 8 et 14 ans. Pour en assurer la comparabilité, on a préféré celles qui partageaient une méthodologie proche en favorisant les rencontres de face-à-face, individuelles ou collectives, aux entretiens par téléphone. À partir de ces critères, il restait des enquêtes qui s'échelonnaient sur les dernières décennies.

Les bornes de notre exploration ont été fixées par la première enquête conséquente réalisée par l'IFOREP en 1984 et, du fait de la pandémie et de la crise sanitaire qui en a découlé, nous nous sommes arrêtés à l'enquête commanditée par les Francas en 2019. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des enquêtes revisitées extensivement.

Année	Enquête	Âges	Nbr.	Méthodes
1985	IFOREP	6 à 14 ans	80	Entretiens individuels sur site
1992	Bonnafont	4 à 12 ans	3010	Entretiens sur site
1999	Francas	8 à 14 ans	652	Entretiens individuels au domicile
2016	Monforte	11 à 17 ans	372	Questionnaire par téléphone
2020	Besse-Patin	6 à 12 ans	616	Transcriptions d'entretiens collectifs menés par l'équipe d'animation
2021	Ducatez	6 à 14 ans	43	Entretiens (individuels et collectifs) sur site

Sans s'étendre sur chacune d'elle, on peut évoquer succinctement les principaux éléments qui les caractérisent.

- En 1985, l'Institut de formation, de recherche et de promotion relié à la CCAS (Activités sociales des industries électriques et gazières) publie le cahier « L'enfant, le temps libre », récemment mis en ligne, suite à leur enquête réalisée en collaboration avec les FFC en 1984. Combinée avec une étude quantitative (questionnaire auprès de 500 enfants), l'enquête qualitative auprès des parents et de 80 enfants de 6 à 14 ans est conduite par Anne Muxel en utilisant différents outils (vignettes d'activités à ordonner, conception d'un film...). Il s'agissait de « recueillir des informations livrées par les enfants eux-mêmes sur leurs pratiques et leurs activités de temps libre et sur les représentations et les définitions qu'ils en donnent » en les interrogeant sur des séjours organisés par la CCAS durant des entretiens qui ont duré entre 45 minutes et une heure. « Mieux encore, les résultats de la recherche ont été d'ores et déjà pris en compte par deux formateurs de l'équipe pour être mis en application l'été 84 dans un centre de vacances dont ils sont responsables, à titre expérimental » (p. 20).
- En 1991, Gérard Bonnafont dirige une étude du Centre d'études et de communication pour le compte du ministère de la jeunesse et des sports et la JPA. Le rapport est publié quasiment à l'identique dans un double numéro de la JPA en 1992 : « Enquête dans les CVL et les CLSH ». Elle a porté sur 148 ACM (97 séjours et 51 AL), sur leur fonctionnement. Ont été interrogés : 148 directeurs (dont 80 % par téléphone), 2258 parents (dont 75 % par téléphone), 376 animateurs, 120 organisateurs et 3010 enfants âgés de 4 à 12 ans. (Première étape d'une étude triennale, elle sera notamment complétée par une autre enquête sur les « petites vacances ».)
- En 1999, les Francas mandatent le CSA (Conseils, sondages et analyse) pour une étude réalisée du 18 au 29 octobre 1999 auprès d'un échantillon de 652 enfants âgés de 8 à 14 ans. Lors de « chaque interview, d'une durée d'une quinzaine de minutes environ, l'enfant était interrogé en face à face par l'enquêteur du CSA, en présence de ses parents qui ont donné leur accord après avoir pris connaissance du questionnaire » (Francas 1999, p. 10).
- L'étude de Isabelle Monforte pour l'OVLEJ (2016) « repose sur une phase exploratoire qualitative et une phase quantitative. Pour le premier volet, neuf familles choisies pour constituer un échantillon contrasté ont été rencontrées dans le cadre d'entretiens semi-directifs réalisés à leur domicile, avec un parent d'une part et un enfant d'autre part. [...] Ces entretiens ont été conduits au domicile des familles à partir d'une grille cherchant à explorer les différentes thématiques de l'enquête. » Pour la partie quantitative, « l'enquête a été réalisée par téléphone entre le 4 avril et le 9 mai 2014 par TMO-régions, auprès de 900 familles ayant un enfant dont l'âge était compris entre 11 et 17 ans. Au sein de ces familles, 372 préadolescents et adolescents âgés de 11 à 17 ans ont également été interrogés. »
- En 2020, l'enquête commanditée par les Francas, dont le rapport était intitulé « Considérations enfantines. Points de vue des enfants et des adolescent-e-s sur leur quotidien » (Besse-Patin et

al., 2020), visait à analyser des expressions d'enfants et de jeunes récoltées en ligne par l'intermédiaire d'ateliers collectifs menés par l'équipe d'animation par l'intermédiaire, principalement, de centres de loisirs des Francas. Parmi les questions posées, certaines concernaient les ACM.

- Pour la dernière enquête considérée, Natacha Ducatez (2021) a visité « dix accueils collectifs (accueils de loisirs, mini-camps, séjours de vacances et camps de scoutisme) [...] sur l'été 2017 et « 15 entretiens téléphoniques ont été réalisés sur l'automne avec les parents ». Enfin, 43 « enfants âgés entre 6 et 14 ans ont également été interrogés individuellement, sur l'été 2018, au sein de quatre des accueils ayant été enquêtés l'été précédent » (p. 5) lors d'entretiens individuels, qui « ont duré, en moyenne, 23 minutes » (p. 35).

D'autres travaux repérés ont permis de conforter les analyses réalisées sur le corpus principal et la permanence des points de vue des enfants. Pour en donner quelques éléments, les enquêtes de Vallas et Vinaixa (1999), Poquet (2001) et Rubi (2009) partagent des similarités pour les éléments qui nous intéressent :

- Gilles Vallas et Anne-Marie Vinaixa (1999) : résultats d'une enquête déléguée à l'institut Gaultier & associés pour l'INJEP et la JPA en octobre 1998 durant laquelle 300 enfants, âgés de 8 à 15 ans ont été interrogés à la suite d'un séjour sur « leurs motifs de satisfaction ou d'insatisfaction, les apports du séjour, les bons souvenirs, les relations avec les autres » (p. 65).
- Guy Poquet (2001) : en plus de parents et de professionnel·les, « 44 enfants de plus de 8 ans ont [...] répondu aux questions de l'enquêtrice » (p. 4), sans qu'il y ait plus de précisions même s'il est évoqué deux groupes d'âge, durant l'été 2001.

Stéphanie Rubi (2009) : commanditée après les émeutes urbaines de 2005, l'enquête est conduite dans des zones urbaines sensibles (ZUS) de la métropole bordelaise. Si la recherche « visait en priorité les jeunes ayant de 12 à 17 ans » résidant en ZUS, elle a aussi « questionné des enfants de 6-11 ans et les adultes travaillant dans les structures CLSH » ; les 51 enfants et jeunes ayant été rencontrés « de façon informelle » (p. 27) dans et en dehors des structures (p. 30).

1.2. Une diffusion relative des enquêtes

Que deviennent les résultats de ces enquêtes dans les publications pédagogiques ou la « littérature grise » ? Dans l'ensemble, on rappelle que les publications consacrées aux points de vue des enfants sont régulières. Sans pouvoir comparer avec d'autres thématiques abordées par les revues (des questions pédagogiques, la fréquentation, la formation, la réglementation, des activités, les droits de l'enfant, etc.) en termes de quantité, on souligne une présence continue durant ces dernières décennies dans les revues compulsées.

Des échos jusque dans les années 2000

La revue *VEN* publie des échos des travaux de la JPA : l'enquête de 1985 qui apparaît dans les numéros 399 et 407 avec des articles de Robert Penin, l'enquête sur la Seine-Saint-Denis évoquée par Pascal Bordes dans le numéro 432 (1989), l'enquête de 1991 avec un article de Gérard Bonnafont dans le numéro 470 discuté par François Chobeaux faisant écho aux propositions de Jean Houssaye. Ensuite, les années 2000 voient la publication de plusieurs dossiers et articles autour de l'avenir ou le futur des « colos » à la suite d'événements organisés par les CEMÉA, mais on n'a pas repéré de traces des enquêtes suivantes

si ce n'est à partir de 2015 à propos d'autres travaux sur les ACM, notamment par Pierre Parlebas revenant sur les débuts de la psychologie sociale (VEN 558, 2015).

Du côté de *Camaraderie* (CA), et avant d'arriver aux époques considérées, on note une problématique plus ancienne quand Pierre de Rosa interroge dans le numéro 164 (1979) : « Et si les enfants disaient... ce qu'ils pensent de leur vie ». Une rubrique « ce qu'en pensent les enfants » apparaît un temps (CA 172, 173). Comme pour VEN, il n'y a pas de recensions de l'enquête de l'IFOREP, mais on retrouve le compte-rendu d'une journée d'étude à Bobigny autour de l'enquête de Saint Gille (CA 203, 1989). Pour autant l'enquête de Bonnafont ni les travaux de Houssaye ne sont évoqués durant les années 1990 avant une citation du colloque « Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble » (JPA, 1999) dans le numéro 247 qui est succédé par le numéro dédié à l'enquête commanditée au CSA (CA 248, 1999). Après les années 2000, et on y revient dans la section suivante, nous avons repéré qu'une revue de presse (CA 296, 2012) où des travaux de l'OVLEJ sur le BAFA sont mentionnés, en plus de l'article de Douard (2002), suite à une journée d'études sur le volontariat. Enfin, les numéros 323 et 325 (2019) reviennent sur le dispositif « 100.000 enfants s'expriment ».

La revue de l'UFCV (puis *Anim'magazine*) réunit un grand nombre d'articles dédiés à des enquêtes. Sans revenir sur les débats pédagogiques des années 1970, on note le travail réalisé suite à une enquête de la FNEPE par Anne-Marie Lucas qui donnera lieu à l'ouvrage « Le statut social de l'enfant » (UFCV 168 et 169, 1979). Dans le prolongement, cela donnera lieu à un article publié en 1981 dans le numéro 187 avec la collaboration de Gérard Bonnafont : « Comment les enfants et les adolescents ressentent le centre de vacances ». Une longue présentation de l'enquête du ministère du Temps libre et de la CNAF de 1983 est assurée dans le numéro 201 comme l'évocation d'un questionnaire auprès de 252 jeunes qui fait écho à une thématique récurrente : « Les « copains d'abord », enquête sur les aspirations des adolescents » (UFCV 209, 1984). Autour de nombreuses expériences pédagogiques rapportées autour du jeu et des aménagements, dont les débuts de la Maison de Courcelles (UFCV 171, 1980), on peut lire des extraits de propos d'enfants rapportés par Jean-Pierre Braconnier (UFCV 214, 1984) qui reviennent sur des thématiques détaillées plus loin.

À la suite, Dominique Mascolo présente et commente le sondage commandité par la JPA de 1985 (UFCV 227, 1986), mais on retient surtout le dossier porté par Jean-Pierre Lesueur, « Centre de vacances : analyse spectrale » dans le numéro 256 (1989) qui expose une enquête par observation dans 72 séjours accueillant 1000 enfants et propose à la fois une analyse des modes d'organisation des séjours en écho à des propos d'enfants et de jeunes. En passant, on note un article de Jean Houssaye (UFCV 289, 1992), suite à une recension de son livre de 1991, mais il n'y aura pas de recension de l'enquête de la JPA. Après quelques propos d'enfants dans un article non signé, « Centre aéré : rêve... et réalité » (UFCV 208-309, 1993), la revue mentionne toutefois la recherche complémentaire de Gérard Bonnafont sur les « petites vacances » de 1993. Encore de nombreux articles abordent des expériences pédagogiques comparables à la Maison de Courcelles, jusqu'au début des années 2000 alors que la thématique de l'accueil des jeunes se fait plus prégnante. Moins que des enquêtes ou des points de vue d'enfants, ce sont les travaux de Jean Houssaye qui reviennent ainsi que l'ouvrage consacré à la Maison de Courcelles publié en 2007 (AM 143-144 et 173-174). Les travaux de l'OVLEJ mentionnés sont surtout ceux autour de la baisse de la fréquentation et des moyens d'y surseoir (AM 169-170, 2008).

Pour finir, la revue *Loisirs Éducation* (LE) de la JPA, on rappelle les premières tentatives décrites dans le numéro 280 (1985) débutées, sans succès en interne, en 1981, et de premiers travaux avant le sondage délégué à Publimétrie largement commenté dans les numéros 282 et 288 (1986). En plus de la

présentation de l'enquête en Seine-Saint-Denis (303) ou des chiffres de l'INSEE, on dénombre de nombreux articles durant les années suivantes, très souvent signés par Gilles Vallas, présentant des propos d'enfants ou de jeunes :

- « Connaître les attentes des jeunes » (LE 305, 1988) ;
- « La parole est aux jeunes... sachons les écouter » (LE 307, 1988) ;
- « Des enfants parlent de leurs rythmes » (LE 310, 1989) ;
- « Les enfants ont la parole » (LE 312, 1989) ;
- « Scènes de la vie quotidienne » et « Jouer avec des copains ou venir au centre de loisirs, j'aime bien les deux » (LE 319-320, 1990) ;
- « Les centres de vacances ont la cote » (LE 326, 1991) suite à un sondage auprès d'enfants ;
- « Le doux compromis des centres de loisirs » (LE 327, 1991) ;

Outre les recensions d'ouvrages, le numéro double 337-338 (1992) est consacré entièrement à l'enquête de Gérard Bonnafont ainsi que le numéro 343 (1993) concernant les petites vacances qui alimenteront les débats du congrès de 1994 (LE 348) où l'on retrouve plusieurs protagonistes (Jean Houssaye, Gérard Bonnafont...). Un dossier conséquent est publié en 1997 – « Pourquoi je ne vais pas en colo » (LE 363) – où l'on peut lire quelques extraits de propos d'enfants suite à une troisième enquête de Gérard Bonnafont pour le compte de l'association Temps jeunes, cette fois auprès des familles. La « colo de demain » présentée par Béatrix Grégoire enjoint à « faire éclater les murs du centre de loisirs » (LE 364) et donne à voir les débats de l'époque.

À partir des années 2000, et une première enquête de Joël Zaffran autour des loisirs des collégiens (LE 378) et un retour sur l'enquête des Francas (CA 379), on voit poindre les premières recherches d'Isabelle Monforte qui vient – déjà – interroger la « désaffection » ou « l'érosion » du « modèle traditionnel » (LE 388, 2001) des séjours ainsi que les thèses soutenues par la JPA de Cécile Kindelberger et Nathalie Cambon. Parmi plusieurs articles consacrés aux jeunes, on retient celui de Jean-Louis Colombiès (LE 414, 2005) titré « Ados d'hier et d'aujourd'hui : les mêmes aspirations » où il pointe, il y a près de 20 ans, une permanence similaire de leurs attentes et envies. Il a un écho quelques années plus tard à l'occasion d'une enquête de Margot Poletti et Nathalie Lopes-Esteves sur les représentations du loisir et des vacances par les jeunes (LE 436, 2010). Enfin, ce n'est que dans le numéro 446 (2013) où l'on retrouve un dernier article, « Expressions libres sur la colo de demain » présentant des propos d'enfants.

L'extension éditoriale des revues vers d'autres thématiques

En écho à la recension des enquêtes, l'exploration de leur diffusion au sein des revues, mais aussi la publication de travaux ou d'autres travaux, montre combien les années 1990 ont été actives sur ces plans. À partir des années 2000, on relève moins d'articles consacrés directement aux ACM, autour des pratiques pédagogiques, des expériences ou leur fréquentation¹⁰. Peu à peu émergent d'autres sujets – souvent liés à l'actualité et aux changements de gouvernements – autour des politiques publiques éducatives (les rythmes scolaires en tête jusqu'aux contractualisations locales et la « complémentarité éducative »), les nouveaux dispositifs périscolaires qui accompagnent l'évolution de la

¹⁰ Cette exploration des revues gagnerait à être complétée par une analyse plus large et systématique des publications et des documents internes aux associations à destination des équipes de formation. On pense au *Pli* pour l'UFCV ou aux *Instructeurs* pour les Ceméa, par exemple.

décentralisation, les « nouvelles » technologies, la question de la jeunesse (de la violence aux « émeutes »), les crises notamment économiques sans oublier la professionnalisation de l'animation, ses formations, ou l'évolution des questions salariales (l'arrivée du CDD puis du CEE et le débat autour du volontariat) et réglementaires...

Si ce passage à un plan second des questions pédagogiques en ACM pourrait être quantifiable, on souligne ici plutôt comment des enquêtes auprès des enfants n'ont pas forcément eu d'échos dans les revues des autres associations qui auraient pu alimenter la présentation et la publicisation d'expérimentations. Les revues de la JPA et celle de l'UFCV, en particulier autour des travaux sur la Maison de Courcelles et « des courants pédagogiques en action » (AM 173-174, 2008), ont pu développer ces questions après les années 2000, mais on peut difficilement occulter la cessation de leur parution en 2009 pour *Anim'magazine* et en 2014 pour *Loisirs Éducation*.

2. La permanence des points de vue enfantins

2.1. La constance d'une majorité positive

De manière transversale, on peut souligner une appréciation globalement favorable des enfants à travers ces enquêtes, au moins pour la majorité, avec des nuances selon qu'il s'agisse d'un séjour ou d'un accueil sans hébergement. Dès 1985, l'étude de l'IFOREP note effectivement que « l'ensemble des enfants accueilli assez favorablement les propositions de vacances qui leur sont offertes par les centres de vacances de la CCAS » et qu'aucune « opposition radicale à l'égard des structures » n'a été exprimée (IFOREP 1985, p. 69). Dans les années 2000, l'OVLEJ soulignait dans son enquête que « [p]our les adolescents interrogés, l'expérience du centre de loisirs ou celle de la colonie a été très positive ; 86 % ont aimé aller au centre de loisirs quand ils étaient à l'école primaire (52 % beaucoup, 34 % sans plus), 81 % avaient envie de partir en colonie la première fois (64 % beaucoup, 17 % oui, mais sans plus) » (Monforte 2016, p. 88). Cet avis plutôt favorable rejoint celui de l'enquête de Bonnafont (1992) où les enfants « sont moins de 5 % à souhaiter s'inscrire en CVL, cependant, lorsqu'ils y sont, ils sont 53 % à en être satisfaits ».

Ces résultats disent en même temps que « si un enfant sur deux est satisfait, un sur deux est également mécontent », même si ce mécontentement n'est pas exprimé « radicalement », pour reprendre le terme de l'IFOREP. On constate une retenue des enfants qui traduit une forme de résignation face à des décisions qui ne leur appartiennent pas.

En rentrant dans le détail des motifs du rejet ou de l'adhésion à cette forme organisée et collective de loisir, plusieurs thématiques reviennent régulièrement dans les propos des enfants documentés dans les rapports d'enquête. Nous en proposons une lecture transversale sur la période étudiée pour en montrer la stabilité et la récurrence au cours des décennies. Pour en donner un premier aperçu des thématiques repérées, on peut s'appuyer sur un des premiers articles relevés qui aborde des points de vue d'enfants dans les années 1970 (VEN 271, 1973) lors d'un séjour en Suisse que commente Houssaye (1977, p. 46) :

« La plupart des enfants sont heureux de partir pour retrouver des copains, pour être avec d'autres enfants ou pour pouvoir partir en vacances, nous disent-ils ; d'autres précisent qu'ils sont attirés par ce milieu nouveau ou tout simplement qu'ils veulent pouvoir jouer. Une minorité non négligeable préférerait ne pas partir par peur de l'ennui ou par insécurité devant l'inconnu qui les attend. À la fin de la colonie, la minorité aura fondu

car la très grande majorité des enfants se prononcera pour un retour en colonie. Qu'ont-ils donc apprécié durant leur séjour ? En premier lieu les jeux et principalement les jeux en forêt et les activités exceptionnelles, en second lieu les excursions, puis les baignades et les constructions de cabanes. Quant aux moments ressentis comme désagréables, ce furent les repas à cause de la nourriture et les tâches ménagères. »

Ce premier compte-rendu est complété par un deuxième article portant sur quatre séjours français, toujours cité par Houssaye (1977, p. 47), après des réponses très précises sur le type d'activité apprécié :

En règle générale, ils regrettent tout ce qui est services collectifs, sieste, rigidité des horaires, tandis qu'ils souhaitent tout ce qui est temps libre, activités libres, rencontres avec d'autres jeunes. Là aussi nous n'avons que des éléments par trop partiels, applicables surtout aux plus grands ; il reste que nous retrouvons bien des désirs communs à la plupart des enfants qui vivent en colonie de vacances et l'amorce de structures qui ne soient pas trop rigides !

Se dessinent ici les principales thématiques que l'on va voir dans le sondage de la JPA de 1984 à travers le « triptyque » résumé par Penin : « une bonne ambiance ; des copains, des copines, des rencontres ; des activités, des jeux, du sport » (1986, p. 6). Particulièrement prégnante, la première concerne les relations électives ou les affinités entre les enfants, que ce soit les copains et copines ou les amies. La deuxième concerne les activités et le jeu en vue de s'amuser et éviter l'ennui. La troisième porte sur le souhait de pouvoir (participer à) décider de leurs pratiques, à différents degrés, et de bénéficier d'une organisation plus « souple » (en écho à la « rigidité » ci-dessus).

2.2. L'importance des « ami·es », la force des sociabilités électives

Toutes les enquêtes soulignent le rôle crucial tenu par les sociabilités électives permises par les ACM. Parmi d'autres personnes, « les copains » ont déjà la préférence à l'époque (IFOREP 1985, p. 100) et les enfants mettent « en avant la nécessité d'une vie partagée avec » eux, notamment durant le loisir. À la fin des années 1990, l'étude des Francas (1999, p. 2) ne vient que renforcer ce constat à plusieurs niveaux :

« Dans la vie quotidienne, c'est avec eux qu'on préfère passer son temps libre. C'est la présence des copains et des copines qui définissent le temps libre pour les enfants. Ce sont également eux, après les parents, qui suggèrent les façons d'occuper son temps libre. C'est encore largement leur présence qui fait que l'on apprécie le temps libre (67 %). »

La présence d'ami·es contribue fortement à la construction de l'« ambiance » recherchée par les enfants (Bonnafont, 1992 ; Vallas et Vinaixa, 1999 ; Monforte, 2016). Cette importance se lit aussi dans la décision de participer à un ACM, que ce soit le « centre de loisirs pour retrouver ses amis » ou « organiser| avec eux le départ en colo » (Monforte, 2016, p. 89). Sans rentrer ici dans la nuance des amitiés déjà tissées et celles formées durant ces expériences, les propos récoltés en 2019 par les Francas sont suffisamment explicites :

#502 : Oui parce que j'ai des amis de mon école que je connais au centre. (Manon)

#565 : J'aime bien me retrouver avec mes amis, quand on fait de grands jeux et des veillées. (Pauline)

#637 : J'aime mes copines. (Emma) ; J'ai quatre copines qui viennent ici je me mets toujours à leur table et tous les matins je les cherche. (Charline)

#664 : Ce que j'l'aime au centre aéré en fait c'est les sorties et mes amies. (Manon)

#683 : Mes parents travaillent donc je vais au centre parce que je veux voir mes amis et je ne veux pas rester seule avec ma famille et jouer avec ma sœur. (Lola)

Du côté des récriminations, on retrouve aussi la dimension relationnelle avec la place des conflits et des enfants qui peuvent les provoquer, ce qui participe à détériorer l'ambiance. « L'absence du groupe

d'amis » est la « première des raisons des 8-14 ans » pour expliquer leur rejet (Francas, 1999, p. 4) et « ce qui ne leur plaît pas, en accueil de loisirs comme en séjours collectifs, ce sont les disputes, le manque de respect et le fait de devoir côtoyer les personnes qui sont au cœur de ces "histoires" » (Ducatez, 2021, p. 7). La crainte récurrente de se « retrouver seul.e », sans ami.es et pour le moins exclu.e de ce que vivent les autres enfants fait également partie des critiques émises par les enfants. Mais la permanence du collectif peut aussi devenir gênante lorsqu'il y a « l'obligation d'être toujours avec les autres (47 %) » (Vallas et Vinaixa, 1999, p. 75).

La place de ces relations « connues » ou électives – une forme de sociabilité choisie – revient à plusieurs reprises dans les études. « Partir avec des copains » est une motivation importante, c'est aussi le cas de la fratrie lorsqu'elle est citée (Ducatez, 2021 ; IFOREP, 1985), sachant que dans l'enquête de Monforte (2008, p. 15), est précisé que « 16 % des enfants partent en colo avec leur(s) frère(s) ou sœur(s) et 13 % avec une autre personne ». Il en va de même pour la préférence envers des animateurs et animatrices qui seraient déjà connus (Rubi, 2009, p. 49) comme l'expriment plusieurs enfants (Besse-Patin et al., 2020, p. 86) :

« C'est très tôt et j'aime pas avoir des animatrices que je connais pas, elles changent tout le temps et des fois je me sens pas bien je connais presque personne et mes amis ne sont pas là. (Camille) ; « J'aimerais revoir mes anciens animateurs. J'aimerais surtout revoir les enfants que j'ai connus dans l'ancien centre aéré. (Louka) ; « Il y a des animateurs que j'aimerais revoir. (Simon) »

« Verbatim »

2.3. S'amuser en jouant et la place des activités

Les activités sont reconnues comme un facteur (ou « motivation ») dans le choix, le départ ou la participation à un ACM (Bonnafont, 1992 ; Ducatez, 2021 ; Monforte, 2016 ; Vallas et Vinaixa, 1999). S'il est régulièrement attendu de la part des enfants de « nouvelles activités » (Bonnafont, 1992 ; Monforte, 2016), elles présentent aussi un risque d'insatisfactions et il apparaît difficile de répondre à toutes les attentes. Comme s'interroge Bonnafont (1992, p. 4) : « Poursuivre la course en avant, vers encore plus d'activités, encore plus attractives, encore plus prestigieuses ? Le jeu, que semblent préférer les enfants, n'est pas un créneau porteur. Et pourtant... »

Sans que la nuance avec les activités soit toujours explicitée ni approfondie, les enfants expriment un fort attachement pour le jeu. Le constat est particulièrement tranché : « Dans toutes les tranches d'âge, l'opposition est marquée entre les temps libres et les temps contraints, les activités étant classées dans ce dernier registre. Celles-ci sont en effet davantage vécues sur le mode du travail que sur celui de l'amusement ; en tout cas comme une occupation obligatoire » (IFOREP, 1985, p. 68).

En effet, les activités impliquent une gestion conséquente (groupes, déplacements, prestations...) qui affecte le vécu de celles-ci et l'organisation de l'accueil. On comprend alors qu'il s'agit moins d'un « contenu » (ou la dénomination) que sa forme ou le contexte dans lequel il se déroule qui prend de l'importance, contrariant fortement l'intention recherchée par les enfants : « s'amuser » (IFOREP, 1985 ; Francas, 1999 ; Vallas et Vinaixa, 1999). Plaisir, divertissement, épanouissement, « caractère ludique » sont autant de termes que l'on peut rassembler derrière cette logique : « dans toutes les tranches d'âge, les caractéristiques qui sont données de la vie en centre de vacances sont principalement : « s'amuser », « faire des activités », « avoir des copains » » (IFOREP, 1985, p. 66).

Les activités sont opposées par les enfants à « l'ennui », parfois rattaché à la solitude du domicile, ou à l'absence de copains au sein de l'accueil. « La problématique autour du 'faire', des 'activités', peut être mise en parallèle avec l'importance de ne pas s'ennuyer, citée par quelques jeunes interrogés. » (Ducatez, 2021, p. 43). Mais il peut arriver que les activités soient « ennuyantes » (Monforte, 2016, p. 89-90) en empêchant d'autres pratiques tel le jeu (voir la section suivante), ou par les contraintes qu'elles entraînent (voir la section sur la rigidité du fonctionnement), comme l'évoque un enfant :

« Ce qui me plaît le plus, c'est quand il n'y a pas d'activités, parce que je n'aime pas ça ; quand il y a trop d'activités, les enfants n'ont pas assez de temps pour faire ce qu'ils ont envie. Aux ateliers, on est obligés de faire ce qu'on nous demande de faire ; quand on fait des jeux, on fait ce qu'on veut » (IFOREP, 1985, p. 68)

Entre les « balades avec les copains », notamment à vélo, les « activités de la ville », ou encore construire une cabane, se lit « un goût plus prononcé pour les activités de plein air que pour les ateliers de travaux manuels » (IFOREP, 1985) ou l'attrait des « sorties » (Monforte, 2016, p. 88) qui sont autant de signes montrant l'intérêt des enfants vers le « dehors » (IFOREP, 1985 ; Monforte, 2008 ; Besse-Patin et al., 2020, p. 94) :

« #483 : Quand on est dehors on pourrait faire de grands jeux, on en fait déjà, mais en faire plus. (Maude) ; Faire beaucoup plus d'activités sportives et en plein air. (Steven) #491 : Aller dehors plus souvent et avoir un trampoline. #560 : J'aimerais jouer avec les trottinettes et les vélos dans la cour (Rihab) #637 : J'aimerais qu'on ait des cabanes et qu'on fasse des « cache-cache ». (Nolan) ; J'aimerais qu'on joue toute la journée dehors. Je préfère ce centre aéré parce qu'il y a une plus grande cour. (Thibault) ; Je préfère les sorties dehors. (Emma) »

Cette importance du dehors et de l'extérieur se relève aussi dans les réticences de certains à propos des accueils de loisirs : « 30 % des adolescents réticents pensent qu'on y est « enfermé toute la journée » et 24 % « le centre de loisirs ressemble trop à l'école », soit au total 34 %. » (Monforte 2016, p. 90). Plus largement, l'enquête de 1999 souligne que « le fait d'être dehors » est « lié à la liberté de déplacement et de mouvement » et qu'il est « cité par un tiers de la cible interrogée » (avec une différenciation sexuée) (Francas, 1999).

Même si la thématique est plus éparse, le repos reste attaché au loisir, « conception semblable à celle qui est développée par les adultes » que l'on peut rapprocher de la demande de « davantage de temps personnel pour des occupations ayant trait à l'intimité (lecture, repos, courrier, discussions entre copains, etc.) » (IFOREP, 1985, p. 69). Pouvoir se reposer ou dormir est aussi exprimé ces dernières années par les enfants qui « évoquent, à propos des lieux préférés, leur égard pour les "coins" confortables » (Besse-Patin et al., 2020, p. 89) :

« #562 : J'aime bien aller sur le canapé pour me reposer. (Mélusine) ; J'aime bien les jeux de camions, de voitures, les Lego, faire de la trottinette, du vélo à deux places. J'adore la récréation et les banquettes quand j'ai envie de faire dodo. (Thiago) ».

Cette propension peut être reliée aux attentes enfantines concernant la dimension matérielle des accueils. Elle est particulièrement mise en avant dans l'enquête de Bonnafont (1992, p. 33) où le « manque de confort » est un motif important de désagrément pour les enfants accueillis qui formulent plusieurs propositions, notamment quand les structures investissent des locaux scolaires. « L'amélioration des locaux (18 %) » est aussi exprimée dans le sondage des Francas (1999b, p. 11). Par ailleurs, la revendication de ce confort peut s'étendre aux « repas bruyants » (Bonnafont, 1992, p. 43), au rythme fatigant de la journée et à la « nourriture que l'on apprécie pas » (Vallas et Vinaixa, 1999, p. 69). Ces avis résonnent avec les propos récents, et unanimes, des enfants quant à la qualité des repas ou leurs attentes sur les aménagements des espaces d'accueils (Besse-Patin et al., 2020, p. 90).

2.4. Prendre part aux décisions

Les enfants formulent de nombreuses propositions lors de toutes les enquêtes qui répondent, évidemment, à leurs préférences, allant jusqu'à décrire – avec précisions – un « centre idéal » (Bonnafont, 1992 ; Besse-Patin et al., 2020).

« #565 : Moi j'aimerais bien quand on fait les groupes pouvoir choisir avec qui on veut être. (Maëlle) ;

#502 : J'aime pas que ça ne soit très bon à la cantine et les animateurs ne nous laissent pas beaucoup de choix pour les activités. (Maude)

#555 : Au centre, j'apprécierais que l'on puisse un peu décider de nos activités. ;

#565 : Ce que je veux améliorer c'est que tout le monde puisse jouer au moment où ils veulent et manger des meilleures choses au goûter. (Maxime) ; J'aimerais bien quand on fait des activités et qu'on en a marre qu'on puisse arrêter et aller jouer dehors. J'aimerais bien aller à la piscine. (Lilyrose) »

À côté de la liste à la Prévert des activités (réalistes) souhaitées, ces propos illustrent les attentes qui touchent à l'organisation des horaires et « plus de souplesse dans l'accueil » (Francas, 1999b, p. 11), des espaces et de leur aménagement ou des groupes et leur constitution (Bonnafont, 1992 ; IFOREP, 1985, p. 69 ; Vallas et Vinaixa, 1999, p. 74). Pour autant, s'il existe des dispositifs de participation où les enfants peuvent s'exprimer, il semblerait qu'ils portent essentiellement sur le choix des activités (Ducatez, 2021, p. 62) ; sans atteindre un pouvoir de décision attendu par les enfants à l'instar de Jules : « j'aimerais que lorsqu'on propose des jeux on nous écoute ou qu'on vote » (Besse-Patin et al., 2020, p. 96). Ainsi, le « manque de liberté d'action » exprimé par les enfants se comprend parce que « [d]ans 45 % des CLSH, les enfants ne peuvent choisir leurs activités, 40 % ont un choix partiel, 16 % ont un choix total » (Bonnafont, 1992, p. 33). Ce « mécontentement » est plus marqué dans les accueils sans hébergement, mais reste présent dans les séjours. Il peut s'exprimer dans le souhait « de pouvoir décider de ses activités (32 %), et d'avoir plus de liberté (20 %) et de choix d'activités » (Vallas et Vinaixa, 1999, p. 74) comme dans l'importance que les jeunes voient dans « la prise en compte de leurs envies, que ce soit à travers le choix qui va leur être laissé (horaires, temps dits "libres") ou l'implication qui va leur être demandée » (Ducatez, 2021, p. 49).

Dans une perspective plus générale, cette volonté de prendre part aux décisions est explicitement opposée à une « infantilisation » par les adultes qui viennent minorer les capacités enfantines. Dans la première enquête, ce sont surtout les plus âgés qui expriment leur rejet d'activités jugées « trop infantiles » (IFOREP, 1985, p. 69). Bonnafont (1992, p. 34) souligne plus tard que « les enfants revendiquent avec force leur droit à être considérés comme des personnes responsables et dignes de respect ; les enfants ne veulent pas être infantilisés, même au prétexte de leur protection et des nécessaires exigences de leurs apprentissages ». Plus récemment, l'arrêt de la fréquentation lors du passage au collège s'expliquerait aussi par les limites d'âge d'accueil perçues par les enfants dans l'enquête de Rubi (2009, p. 34) ou celle de Monforte (2016, p. 89) : « 28 % répondent qu'ils sont trop âgés, 22 % qu'ils s'y ennuient et n'ont plus envie de s'y rendre ». Le « grandissement » recherché ou la « petitesse » vécue en ACM est, enfin, perceptible dans les propos d'enfants en 2020 :

« #470 : Je ne vais pas souvent au centre aéré parce que c'est pour les petits (Bastien) ;

#489 : J'y vais pas parce que les activités ne sont pas bien, elles ne sont pas adaptées à mon âge. (Alban)

#562 : Je n'aime pas les chaises roses parce qu'elles sont moches, j'aime pas le spectacle de marionnettes c'est nul c'est pour les bébés. (Thiago) ; #722 : J'aime pas car au périscolaire l'animatrice ne fait pas des activités pour les grands et elle ne nous laisse rien faire. (Cahina) »

2.5. La critique de la rigidité du fonctionnement

Au regard des propositions critiques quant aux possibilités de prendre des décisions, on perçoit comment celles-ci touchent à l'organisation et son manque de « souplesse ». Ce qui rejoint les constats de Bonnafont (1992, p. 46) : « l'organisation de la vie quotidienne [est] souvent mal vécue par les enfants ». Sans ambages, les enfants critiquent les « horaires trop scolaires », l'impossibilité de choisir ou de changer de groupe, « l'obligation » de faire l'activité et, plus largement, les « contraintes de la vie collective », qui sont comme on l'a déjà indiqué, pour partie liées aux activités. Dix ans plus tôt, une des conclusions de l'enquête de l'IFOREP (1985, p. 69) était déjà l'attente des enfants pour une organisation plus « souple » :

Dans toutes les tranches d'âge, les enfants expriment le souhait d'avoir plus de temps pour des occupations personnelles plus intimes, comme écrire leur courrier, lire dans leur coin, se reposer, dormir ; ou encore se balader, traîner un peu et discuter avec leurs copains. Cette revendication apparaît plus fréquemment chez les petits, qui sont souvent soumis à un encadrement plus serré.

Et de façon résumée, « [p]our les 8-14 ans, la définition du temps libre s'oppose à celle d'un temps plus organisé » selon l'enquête des Francas (1999, p. 2). Cette appréciation de la « souplesse » de l'organisation peut enfin se lire en filigrane dans le récent rapport de Ducatez (2021), notamment autour du « temps libre » et de son appréciation par les enfants ; ce qui résonne avec les propos déjà cités des années 1970 (Houssaye, 1977). En l'état, la majeure partie des propos(itions) des enfants reviennent sur cette dimension organisationnelle : d'une part la « rigidité » est largement repoussée et, d'autre part, leurs appels à plus de « souplesse » se confrontent aux projets pédagogiques des équipes d'encadrement et aux intentions éducatives des organisateurs (autour de la vie en collectivité ou la découverte d'activités). Ces derniers reconnaissent pourtant des nécessités de transformation de l'organisation ou des pratiques pédagogiques au regard des résultats des enquêtes.

3. La prédominance d'un modèle d'organisation

Le fait que les enfants évoquent régulièrement les mêmes thématiques invite à interroger leur prise en compte et comment les organisateurs ont reçu ces résultats entre les années 1980 et les années 2020. On repère des appels et des annonces à transformer les modalités d'accueil des enfants et des jeunes qui montrent une prise en compte des points de vue des enfants dans les décennies précédentes.

3.1. Une nécessité de changement annoncée

La réception des enquêtes a donné lieu à de nombreux débats et échanges dont on suit la trace dans les revues pédagogiques, en particulier celle de la JPA dans les années 1990 alors que, pendant ce temps, la fréquentation des séjours continuait à décliner et que la « désaffection » semblait se renforcer (Monforte, 2006 ; Houssaye, 1991). D'une part, est constaté un « décalage », plus ou moins profond, entre les attentes des enfants (ou des jeunes) avec les projets éducatifs défendus par les organismes. D'autre part, les appels à la transformation des pratiques sont suivis d'expérimentations plutôt marginales si l'on en croit Houssaye (1995).

Un décalage largement reconnu

Au regard des intentions ou des objectifs affichés des projets éducatifs ou pédagogiques, un décalage apparaît entre le discours et les vécus orchestrés par le mode d'organisation. C'est ce que conclut Bonnafont (1992, p. 43) : « La vie quotidienne, réalité pédagogique, est [...] souvent rigide et axée sur l'organisation de la vie collective au détriment de la centration sur l'individu, elle sert de rempart sécurisant face aux contraintes réglementaires. » Quelques années plus tard, Vallas et Vinaixa (1999, p. 73) dénotent la même disjonction : « C'est toujours dans l'organisation de la vie quotidienne que semblent apparaître les plus grandes distorsions entre les valeurs pédagogiques véhiculées par les projets et le vécu au niveau des enfants. » Sans s'y attarder ici, la justification par la « réglementation » revient à plusieurs reprises (Bonnafont, 1992 ; Rubi, 2009 ; Vallas et Vinaixa, 1999), une deuxième justification apparaît avec la contractualisation de prestations qui permet de garantir et afficher une qualité des activités auprès des familles. Bonnafont (1992, p. 48) avance un « activisme » plus « sécurisant » pour les organisateurs en faisant des activités « le pivot du centre » (ibid., p. 28), permettant de renouveler leur programmation sans « changer en profondeur » l'organisation des ACM et potentiellement de « compenser un manque de capacité d'animation » au vu la faible confiance dans les compétences et la formation des animateurs et des animatrices (ibid., p. 32).

Dans un article au titre sans appel, « Quand les bonnes intentions s'oublent... », Jean-Pierre Delattre (LE 363, 1997), revient sur l'enquête dans le Val-de-Marne conduite par le comité départemental de la JPA et le soutien des CEMÉA et des Francas du département. Parmi les « préoccupations », il pointe la « place » donnée au jeu et aux activités :

il est remarquable de noter que l'activité ludique est trop souvent chargée d'intentions pédagogiques, malgré les déclarations d'intention des adultes. Cette activité ne semble pas avoir toute la place qu'elle mérite dans les CLSH du Val-de-Marne [...] différents aspects de l'activité en CLSH sont évoqués : il en ressort qu'en général, proposée et dirigée par l'adulte, elle « échappe dans tous ses aspects (rythmes, finalité, déroulement) aux enfants qui vont la pratiquer ». Qu'en est-il alors de leur citoyenneté ? Si la notion « d'enfant citoyen est au cœur des préoccupations », cela se traduit peu dans les actes ou dans les méthodes éducatives.

Pour l'auteur, c'est d'autant plus interrogeant que « nombre de ces remarques étaient déjà apparues lors des deux enquêtes sur les CVL et CLSH dont les résultats ont été publiés dans la revue JPA » (LE 363, 1997, p. 12).

Une transformation à assurer

« [...] L'un des buts de cette publication est précisément de susciter des réactions, de provoquer des réflexions, d'ouvrir des débats. Pour que, lorsque cela s'avère nécessaire, les pratiques évoluent. » (LE 337-338, p. 4) Voici un des objectifs annoncés par Robert Penin suite à l'enquête de Bonnafont (1992) devant les « permanences et les évolutions » après l'enquête de 1985. Elle est jugée « déstabilisante donc génératrices de recherche et de progrès » par Vallas en conclusion (p. 47) et donne des exemples du centre de loisirs qu'il dirige à Saint-Juste-Saint-Rambert et appelle à « faire évoluer nos pratiques » (p. 48). Sans hasard, la publication de l'enquête suscite plusieurs réactions qui sont publiées dans le courrier des lecteurs des numéros suivants (LE 339 et 340). Parmi elles, Jean Houssaye qui souligne le « vent frais » apporté même si « tout cela, on le savait d'une certaine manière, mais ça avait bien du mal à se dire et à être accepté » et trouve l'enquête « très réjouissante. On peut en effet se dire : ça bouge, au moins sur le plan théorique. Alors, courage, encore un effort » (1993, p. 32).

Quelques années plus tard, suite à leur sondage, Les Francas (1999b, p. 12) ont interrogé la « capacité » du centre de loisirs à « répondre à ces aspirations » des enfants ; capacité discutée lors de forums

régionaux avant un congrès réunissant l'ensemble des adhérent·es. De la même façon, suite aux résultats de 1998 confortant ceux de Bonnafont (1992), Vallas et Vinaixa (1999, p. 75) regrettaient que « les organisateurs n'aient pas totalement investi ce terrain » alors qu'une « réflexion s'impose aux organisateurs et aux équipes d'encadrement pour apporter des réponses sur le plan pédagogique, et sur la place de l'enfant, dans la construction des projets. La grande question du projet pédagogique est de savoir comment concilier des orientations éducatives générales avec des projets personnels, et de traduire ceci en termes de réalités quotidiennes. ». Parmi les perspectives annoncées, s'impose une « réflexion sur la formation des directeurs de centres de vacances et de loisirs quant à l'organisation pédagogique des séjours ».

À ces invitations, peut s'ajouter une volonté d'influer sur « l'image des accueils » (Monforte, 2016, p. 4) et, évidemment, de la « revaloriser » (Francas, 1999b, p. 16) et surtout « comment la communiquer » au-delà des catalogues d'activités (Bonnafont, 1992, p. 41). Les enjeux autour de la communication reviennent fréquemment dans les revues à la suite des enquêtes (voir LE 363, 1997) ou des sondages à destination des parents ou de la population française. Ici, la liste serait bien trop longue pour citer tous les articles ou dossiers qui abordent ce point. À côté du « CLSH de l'an 2000 » proposé par Bonnafont (1999), Vallas et Vinaixa (1999, p. 66) rappellent, encore une fois, « les pistes de réflexion qui se dégagent » des enquêtes passées et qui « constituent pour les organisateurs de séjours un potentiel d'orientations à méditer pour redonner tout leur sens aux vacances et loisirs collectifs. »

Des expérimentations marginales

Plus concrètement, peut-on repérer des conséquences de ces enquêtes dans les publications explorées ? Marginales, elles le sont devenues par l'évolution des sujets abordés dans les revues et on verra dans les sections suivantes que les propositions ou les tentatives d'organisations différentes se confronteront à « l'homogénéisation pédagogique » qui marque les ACM.

La tentative de la CCAS

Suite à son enquête via l'IFOREP, la CCAS réalisa une expérience durant l'été 1984 dans le centre Marcel-Paul à la Carpette qui visait à « prendre en compte, dans la conception et l'organisation de ce séjour, les premiers enseignements des recherches CVL et sport-santé » (IFOREP 1985, p. 144). Le centre de vacances accueille une centaine d'enfants de 6 à 14 ans. À côté des activités, « il fallait tirer les conséquences des enseignements les plus clairs de la recherche CVL : si les enfants dans leur grande majorité ne rejettent pas les vacances en institution, ils vivent généralement leur organisation comme une chose contraignante. En gros, le temps des activités, mais aussi de la vie matérielle, les repas, le coucher ne sont pas vécus comme des temps libres, mais bien comme des temps contraints à l'image du temps scolaire » (p. 146). Sur le principe, il s'agissait que l'organisation donne « une certaine marge de manœuvre, de libre choix » (p. 147). Sans rentrer dans les détails de l'organisation, un des effets est que « ce sont sans doute les enfants qui s'adaptent le plus facilement à ce nouveau fonctionnement. Pour les animateurs, ces temps non contraints seront ceux qu'ils auront le plus de mal à assumer. Car il n'est pas évident de concilier la liberté des enfants, leur sécurité et le respect de certaines règles » (p. 149) La rotation autour des activités obligatoires est acquise et « durant les temps non contraints les uns élisent un coin du bois où il y a un toboggan [sic] et une balançoire pour se retrouver après le repas de midi. D'autres, ou les mêmes à un autre moment ou un autre jour, préfèrent aller dans leur chambre pour lire ou être entre copains » (p. 149). On note la présence « d'un poste de télévision et des cassettes sont d'accès libre » où « seulement 10 % environ des enfants s'y retrouvent régulièrement » (ibid.). Et au bout de plusieurs jours, est notée une ambiance sereine : « les enfants se sentent bien dans leur peau, les

animateurs n'ont (presque) plus à jouer les « gendarmes ». Car trop d'activités contraintes produit chez les enfants un stress qui se traduit soit par de l'apathie, soit par de l'agressivité » (p. 151). En définitive, une « pédagogie novatrice » s'esquisse pour « permettre aux enfants de prendre plaisir, et de réussir, de progresser, dans des rapports de responsabilité à l'intérieur de leur groupe et vis-à-vis des équipes adultes qu'il côtoient » (p. 147).

Si nous n'avons pas relevé de traces de cette expérimentation dans les archives du PAJEP – à travers celles des autres associations – ou dans les revues pédagogiques, les personnes interrogées de la CCAS n'avaient pas forcément connaissance de suites au sein de l'organisme. Néanmoins, il est possible d'établir un lien qu'il s'agira de confirmer avec la « convention des droits des jeunes » qui voit l'adjonction en 1998 au projet éducatif d'un ensemble d'articles pour garantir un certain « des principes de vie et d'organisation » en se référant à la convention internationale des droits de l'enfant qu'il s'agira de confirmer.

Un « cadre moyen de libertés »

Peut-on repérer d'autres expérimentations suite à des enquêtes ? Dans un chapitre où il présente l'histoire et le projet du « cadre moyen de libertés » qui a pu être porté par l'UFCV, Le Noa (2007, p. 105) rappelle deux intentions : « Rompre avec le modèle dominant, essentiellement axé sur la réponse à des besoins préétablis... Rompre avec ce modèle des années 1950 » suite à une expérience « cauchemardesque » dans les années 1970. On peut d'ailleurs repérer dans la revue de l'UFCV les récits de plusieurs expérimentations dont celles menées à la Maison de Courcelles durant les années 1980 (UFCV 171, 1980 ; UFCV 235, 1987 ; AM 132, 1999 ; AM 131-132, 2005). Un groupe de formateurs et de formatrices de l'UFCV, dans l'Est de la France, se réunit pour concevoir des projets pédagogiques spécifiques, voire les implanter sur un territoire.

Non sans liens, Jean-Pierre Lesueur coordonna une enquête pour l'UFCV durant l'été 1988 auprès de 72 centres et près de 1000 enfants et jeunes pour réaliser un « état des lieux » des pratiques et des modes d'organisation et notamment les « libertés » existantes en lien avec la « qualité des relations avec les enfants ». Ainsi, un « tiers des centres cumulent ces trois libertés individuelles : manger avec qui l'on veut pouvoir retourner dans sa chambre dans la journée, pratiquer les levers « à la carte » » (UFCV 258 1989, p. 16) et que « rares sont finalement ceux qui mettent en place un environnement suscitant l'activité spontanée » (p. 17).

Parmi ces centres, on peut inclure la Maison de Courcelles où, sans revenir sur une présentation extensive des principes pédagogiques et de son fonctionnement (voir Le Noa, 2007 ; Bataille, 2007), « tant les repas que les activités sont échelonnés » et il y a le souhait que le « maximum d'autonomie est ainsi laissé à chacun : il peut jouer quand il le veut, rester seul quand il le souhaite, participer à une activité cinq minutes ou partir camper plusieurs jours. En fonction du matériel et de la technicité requise, certains coins activités sont tenus en permanence par des animateurs » (Houssaye, 1995, p. 44). Et il précise en suivant que « une telle autonomie de l'enfant induit une organisation très rigoureuse de l'équipe d'encadrement » (p. 44). En parcourant la revue de l'UFCV puis *Anim'magazine*, il est possible de suivre la publication de plusieurs articles signés, citant ou interrogeant des personnes de la Maison de Courcelles (UFCV 108, 1988 ; UFCV 313, 1994 ; AM 63-64, 1999), mais il est difficile d'avancer une diffusion élargie de ce mode d'organisation à une autre échelle. Peu avant la fin de la parution, le numéro 173-174 (2007) regroupe de nombreuses contributions pédagogiques, dont celle de Jean Houssaye autour de la pédagogie de la décision (UFCV 289, 1992 ; AM 85-86, 2001 ; AM 143-144, 2006).

La pédagogie de la décision

À la fin des années 1970, en interrogeant un « avenir pour les colonies de vacances » alors que la fréquentation des séjours montre une stagnation, Houssaye (1977) s'appuie sur un ensemble de documents et d'enquêtes, déjà citées plus haut, pour « saisir les tendances actuelles » (p. 11). La première est la « notion de choix » et la deuxième est « la notion de non-directivité ou de pouvoir de décision par le jeune lui-même » (p. 24). En suivant cette dernière, il pose les bases de son projet pédagogique « se référant directement à ce que l'on appelle la pédagogie institutionnelle et rejoignant plutôt les tentatives qui se proposent de développer ce que nous avons appelé le pouvoir de décision, se voulait le suivant : dans une perspective d'autogestion, permettre aux enfants de déterminer eux-mêmes leur vie quotidienne et leurs activités » (p. 50).

Dans les années 1990, il revient sur ces « tentatives » des années 1970 et cite celle de l'IFOREP (Houssaye, 1995, p. 55-56) comme celle des Courcelles (p. 43-44) qualifiée d'« expérience la plus probante ». Il retrace les principales expériences entre les années 1980 et 1990 qui le mène à la construction d'un nouveau « modèle » jusqu'à sa confirmation à Asnelles dans un centre géré par le CCE-SNCF. Le principe est le suivant : « on peut organiser un centre de vacances sur la base de groupes autonomes, fixes, hétérogènes et centrés sur les jeux spontanés des enfants » (p. 221-222). Cette primauté donnée aux « jeux libres » implique de suivre les activités initiées et décidées par les enfants ; décisions qui sont partagées au sein d'instances quotidiennes (largement inspirées de la pédagogie institutionnelle). De ce fait, cela transforme les pratiques d'animation qui se déportent des activités vers la régulation des relations ainsi que l'organisation temporelle de la journée où de nombreuses séquences sont échelonnées (lever, petit-déjeuner, repas...) (p. 223). On peut suivre la diffusion – relative – des ouvrages abordant la pédagogie de la décision à travers les quelques recensions dans les revues explorées. La réception, elle, est plus difficile à percevoir d'autant que ses prises de position ont pu susciter des réactions d'opposition. Par exemple, en considérant que les centres de vacances et de loisirs étaient « prisonniers de la forme scolaire » (1998) et en prônant la « déflation éducative » (p. 124) ainsi que dans la revue de la JPA (LE 348, 1994) suite à des journées d'étude, on peut lire les critiques de Jean-François Magnin (LE 348, 1994). Après les années 2010, les publications se font plus rares sauf du côté des travaux universitaires, prolongeant les analyses autour des pédagogies de la décision (Bataille, 2010 ; Bocquet, 2018 ; Perrin, 2016 ; Montclair-Le Foulgoc, 2019).

3.2. Analyser les formes de l'animation

Ces expérimentations donnent à voir des traits caractéristiques comparables qui traversent les modes d'organisation d'un ACM et, incidemment, qui prennent en considération les perspectives enfantines. L'enquête de Bonnafont (1992) est, à notre connaissance, la seule qui a proposé une typologie des modes d'organisations qui repose – en bonne partie – sur les propositions antérieures de Jean-Pierre Lesueur (1989) avec qui l'auteur avait travaillé à l'UFCV. Sont ainsi distinguées une « organisation rigide », « mixte » et « totalement souple » dont on peut citer exhaustivement la présentation de chacune d'elles :

« L'organisation rigide suppose un horaire fixe pour les repas, le lever, le coucher. Dans ce système, les enfants ne peuvent choisir leur activité, mais sont répartis selon les besoins d'effectif en fonction des animateurs, du lieu, du coût. Un tel système est souvent fort éloigné du développement de l'autonomie ou de la responsabilisation de l'enfant. Il résulte davantage d'une volonté d'ordre et d'un souci de sécurité.

L'organisation mixte permet à l'enfant de se lever sur un laps de temps plus important. C'est le lever échelonné. Si les repas restent à heures fixes, le coucher est aussi échelonné, ou pour le moins, l'heure varie

en fonction des journées. Dans cette formule, l'enfant peut choisir en partie ses activités, en respectant un quota de fréquentation et un horaire minimum. C'est un système fortement répandu dans les centres où l'implantation et la disposition des locaux permettent à l'enfant d'évoluer seul dans certaines zones, en totale sécurité.

L'organisation totalement souple est la plus proche de ce que peut vivre l'enfant en milieu familial : lever libre, coucher libre, activités libres. L'enfant choisit totalement ses activités et peut même les abandonner pour se consacrer à autre chose. Les repas sont largement échelonnés dans le temps, certains centres allant jusqu'à proposer une formule « comme au restaurant » de 12 h 00 à 14h00. Il est certain qu'un tel système nécessite des structures particulières comme un self-service, une équipe d'encadrement quelquefois pléthorique et qui se connaît parfaitement, des activités qui peuvent être réalisées dans le centre même... Dans ce système, l'enfant fonctionne avant tout en fonction de son intérêt. » (Bonnafont, 1992, p. 32)

Même si nous reprenons ici les termes émiques, que l'on peut retrouver dans de nombreuses publications, il ne s'agit pas d'y lire le caractère normatif (et péjoratif) des qualificatifs que l'on peut supposer chez des pédagogues promouvant (ou critiquant) des pratiques et leur organisation. On souligne plutôt combien les propos des enfants relevés précédemment appellent, attendent ou demandent un « assouplissement » des fonctionnements proposés en ACM. Inversement, on peut interroger ce qui peut amener ou provoquer une « rigidification » des pratiques et de l'organisation. Ce double processus pourrait décrire le continuum des « formes sociales de l'animation et de l'éducation populaire [qui] se distribueraient donc entre au moins deux pôles » (Lebon, 2021, p. 295-296).

Si on entre dans le détail de ces formes, chaque configuration organise le temps, les espaces comme les pratiques ainsi que les relations entre les enfants, et, à différents degrés, donne plus ou moins de marges de manœuvre aux décisions à l'équipe d'animation ou aux enfants. Ces caractéristiques recoupent les « quatre formes de diversifications structurelles » retenues par Houssaye (1995, p. 45) : « public, temps, espace et organisation interne ». On peut aussi s'appuyer sur la proposition de Houssaye pour analyser les décisions prises par l'organisateur, la direction, l'équipe d'animation ou accordées aux enfants élaborés en 1977, et repris plus tard (Houssaye, 2005b). Si l'on s'éloigne du monde des ACM, les travaux de Rachel Gasparini (2001, 2004), étudiant différentes configurations scolaires, comparaient des caractéristiques semblables et montrait des variations dans la forme scolaire. Ainsi, des pratiques pédagogiques inspirées de l'éducation nouvelle ou inscrites dans le mouvement Freinet peuvent afficher un « assouplissement » comme l'analyse Christophe Joigneaux (2011) à propos de l'école maternelle et, a fortiori, Bérengère Kolly et Christophe Joigneaux (2023) à propos de la pédagogie Montessori. À partir d'un usage analytique du concept de forme scolaire (Joigneaux, 2008), et par l'observation des pratiques en classe, les deux montrent comment « ces classes proposent des résistances à la forme scolaire telle que Vincent l'a définie : rapport à des règles impersonnelles, mode d'enseignement simultané, discipline formelle et forme scripturale » (p. 119) dans la mesure où « un environnement Montessori fonctionne non en simultanéité, mais au contraire en asynchronie » (p. 122) et « chaque enfant compose son emploi du temps selon la disponibilité du matériel, des autres enfants et de l'enseignant, donc de manière toujours souple » (p. 123). À ces exemples, peuvent s'ajouter le « mélange des âges » comme la circulation autorisée (Kolly, 2018) au sein de la classe, entre les ateliers. En bref, cet « assouplissement » de la forme scolaire décrit par Kolly et Joigneaux (2023) recouvre l'investissement des « colos » par les mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle (Houssaye, 1998) qui a pu, dans un sens inverse, rigidifier l'organisation des vacances des enfants.

En d'autres termes, on retrouve les caractéristiques « organisationnelles » précédentes (spatiale, temporelle, relationnelle, décisionnelle) qui traversent tout mode d'organisation, voire toute institution éducative, et qui pourraient servir à décrire la « variété et les variations » des « formes éducatives »

(Maulini et Montandon, 2005). Et dans le cadre d'une enquête doctorale (Besse-Patin, 2019), on a pu montrer l'heuristique de ces caractéristiques pour analyser les formes de l'animation et, plus spécifiquement, les séquences qui peuvent composer le quotidien d'un ACM : le réveil, le petit-déjeuner ou les repas, les activités, le « temps calme » ou le « temps libre », etc. Autant de séquences qui composent la « journée type » qui témoigne de la structuration d'un mode d'organisation, mais aussi la formation à l'animation (Camus, 2011, 2012 ; Lebon, 2007).

À partir de ces propositions analytiques, il est possible d'étudier les évolutions des pratiques d'animation et leur mode d'organisation. La section suivante revient sur « l'homogénéisation pédagogique » qu'a pu montrer Houssaye (1989), puis sur des modalités « rigides » ou « souples » d'organisation du fonctionnement d'un ACM à partir de l'exploration documentaire. Évidemment, ces modalités ne sont pas sans liens avec les points de vue des enfants qui témoignent de leurs connaissances et de leurs capacités à comparer et proposer d'autres façons de faire.

Une « homogénéisation pédagogique » au long cours

Sans revenir de façon extensive sur les productions de Jean Houssaye autour des ACM depuis les années 1970, trois ouvrages questionnent les pratiques pédagogiques d'animation dans les « colos » ; questionnement qui peuvent s'étendre aussi aux centres de loisirs. Alors même qu'il est spécialiste des pédagogies scolaires depuis sa thèse d'État sur le « triangle pédagogique » (Houssaye, 1988), on pourrait oublier que ces premières publications ont d'abord porté sur ses pratiques d'encadrement de séjours (Houssaye, 1977) à côté de son poste d'enseignant en philosophie. Dès la fin des années 1970, il brosse un rapide état des lieux des « colos » avec l'évolution de leurs publics et où le « renforcement » de la réglementation (« les conditions sanitaires, les règles de sécurité et les conditions de recrutement et de formation du personnel d'encadrement », p. 7) oblige à de nouveaux investissements. En reprenant les publications de mouvements pédagogiques, il souligne déjà la stagnation de la fréquentation des « colos » face au développement des modalités sans hébergement. Il en vient à questionner l'intérêt des enfants :

« On ne peut par contre rejeter l'idée que les projets pédagogiques et les pratiques éducatives des colonies sont à l'origine d'un certain désintérêt de la part des enfants » (p. 5) « d'ailleurs le désintérêt que marquent certains enfants pour les centres aux méthodes pédagogiques inamovibles en est une preuve. Changement de société et changement des enfants entraînent un changement des méthodes pédagogiques ; la réalité quotidienne de bien des colonies tendrait pourtant à nous faire croire l'inverse. » (Houssaye, 1977, p. 8)

L'ouvrage suivant, réalisé avec le soutien du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports à la fin des années 1980, vient approfondir ces premières analyses. Il se concentre justement sur les évolutions historiques et pédagogiques depuis la création des colos et, surtout, après la Seconde Guerre mondiale. Si on en sait plus sur les actions du bureau dédié au ministère lors de la IV^e république (Fuchs, 2020, 2023) qui a grandement participé à structurer les pratiques pédagogiques des séjours puis des centres aérés, Houssaye (1989) s'appuie – toujours – sur les publications antérieures aux années 1980 dédiées à ce domaine pour montrer l'émergence et la diffusion de ce qu'il appelle le « modèle colonial ». Celui-ci se caractérise par plusieurs traits et un principe fort : le choix. Il différencie des « groupes d'âge homogènes » souvent « immuables » et confiés à un animateur ou plusieurs animatrices, des espaces réservés, le choix parmi plusieurs activités proposées par l'équipe d'animation pour lesquelles les enfants sont réunis en « grand groupe », des « horaires échelonnés », une alternance entre des temps pour les « activités » et des « temps libres », une « utilisation didactique du jeu » (voir Houssaye, 1989, p. 131-150).

Houssaye conclut par un ensemble de questions, dont celle-ci : « Le CV ne souffre-t-il pas d'une sorte d'homogénéisation pédagogique ? » (1989, p. 152). Ces éléments sont confirmés dans l'ouvrage suivant

où sont analysés des publications et des documents actualisés. En une phrase, il résume : « ce que nous avons appelé le modèle colonial type (1989) persiste de façon massive. Qu'il s'agisse de formateurs, d'inspecteurs, de responsables d'enquêtes ou de simples participants, tous insistent sur la stagnation de cette structure » et combien cette « organisation est forte » (Houssaye, 1995, p. 225). Les « innovations » recherchées, annoncées ou soutenues n'ont pas eu d'incidences sur ce mode d'organisation. En écho à l'enquête de Bonnafont (1992), il souligne que « le modèle colonial perdure et, paradoxalement, il perdure même tellement... qu'en bien des endroits il n'est pas encore adopté » (Houssaye, 1995, p. 36). En effet, cette enquête en a estimé les proportions respectives entre une « organisation rigide (35 %) », « mixte (50 %) » et « totalement souple (15 %) » (Bonnafont, 1992, p. 32). Autrement dit, la pédagogie du choix représentation la moitié des modes d'organisation, un tiers sont plus rigides et il reste 15 % de structures proposant un fonctionnement assoupli comparable aux pédagogies de la décision ou « de la liberté » (Bataille, 2007).

Des tensions entre souplesse et rigidité

C'est devenu une évidence : l'animation socioculturelle s'est constituée avec l'école comme repoussoir (Lebon, 2005 ; Thin, 1994). Et à bien des égards, sa configuration singulière (Joigneaux, 2008) a servi de contre-modèle pour le « modèle colonial » comme le rappelle Houssaye (1998, p. 105) : « casser le modèle où tous les élèves font la même chose au même moment et au même endroit ». À l'encontre de cette configuration scolaire cherchant l'unicité, l'homogénéité (des enfants) et la simultanéité des interventions, le monde de l'animation a puisé dans l'éducation nouvelle pour « assouplir » les pratiques pédagogiques en introduisant du choix. Et cette configuration « assouplie », relativement à la forme scolaire, s'est largement diffusée au sein des ACM, que ce soit avec ou sans hébergement.

Pour autant, est-elle suffisamment « souple » du point de vue des enfants ? Les enquêtes précédentes invitent à l'interroger, d'autant plus que cela a pu être l'objet de nombreux travaux autour de l'accueil des jeunes. C'était une préconisation conclusive du rapport de Poquet (2001, p. 92) : « Les activités doivent bénéficier d'une certaine souplesse dans leur organisation : elles doivent notamment laisser aux jeunes un certain degré d'autonomie, tant dans leur pratique elle-même que dans leurs modalités d'accès. » Et c'est aussi une explication des « acteurs locaux » rapportée par Rubi (2009, p. 35) pour expliquer la désaffection des jeunes : « Une première voie d'analyse met en avant l'inadaptation du cadre organisationnel proposé. La structure d'accueil ne peut plus se satisfaire d'un fonctionnement traditionnel évalué comme étant trop rigide pour répondre aux attentes et demandes des jeunes de plus de 11 ans. »

Si « à l'orée des années 90, on peut considérer que le modèle colonial est dominant, mais qu'il est encore loin d'être une évidence partout et pour tous. » (Houssaye, 1995, p. 26), il est difficile d'avoir une même estimation pour les années 2000. Durant ces dix dernières années, et comme on l'a évoqué plus haut, la question pédagogique des ACM est devenue rare dans les revues pédagogiques, tout comme dans une partie des recherches en sciences sociales¹¹. L'évaluation du dispositif « Génération Camps Colos » visant à soutenir des « innovations » où il n'y avait pas forcément de transformation déclarée et affichée du mode d'organisation (Bacou et al., 2016, p. 33-35 ; Besse-Patin et Dheilly, 2016) est à ce titre éclairante. Plus récemment, une enquête d'envergure nationale a été conduite par l'Observatoire des centres de loisirs éducatifs, gérée par la fédération nationale des Francas, permet de soutenir l'hypothèse de

¹¹ Les travaux de l'OVLEJ n'ont pas porté sur les pratiques pédagogiques comme l'évoque Natacha Ducatez (2021) ce n'est pas non plus le cas des enquêtes portées par l'INJEP qui n'intégraient pas forcément cette dimension (Amsellem-Mainguy, Mardon, 2011 ; Clech, 2020 ; Morand, 2020).

l'homogénéisation pédagogique généralisée au sein des accueils sans hébergement : « D'un point de vue organisationnel, les fonctionnements tendent à se rapprocher des formes scolaires, avec une programmation établie au trimestre voire à l'année, avec une relation adultes/enfants très hiérarchisée. La possibilité d'action des enfants est acceptée, mais trop souvent à la marge et généralement sur des sujets mineurs. L'isomorphisme entre école et centre de loisirs se traduit également par une organisation avec les mêmes tranches d'âge, les mêmes rythmes et parfois l'utilisation des mêmes locaux » (Ramalhosa, 2023, p. 19). Ces conclusions recouvrent les analyses de Mazel (1979, p. 42) sur les expérimentations initiées autour des « maisons de l'enfance » : « Les centres [...] perpétuent des méthodes scolaires avec une classification des activités par classe d'âge, rythmées par un horaire régulier comme à l'école. Ne conviendrait-il pas dans les années qui viennent de porter un effort plus important vers la formation des directeurs de centres de loisirs ? Ne conviendrait-il pas aussi de développer les incitations à la rénovation des pratiques pédagogiques dans la majorité des centres de loisirs ? »

Une actualité à explorer

Pour conclure cette première partie, on a pu voir comment des enquêtes s'étaient – déjà – intéressées aux expériences des premiers concernés par les ACM, à savoir les enfants et les jeunes. S'il y a eu des variations durant les dernières décennies, leurs résultats ont appelé et ont donné suite à des expérimentations (plus ou moins continuées) recherchant un assouplissement du mode d'organisation. Pour autant, il semblerait que les thématiques abordées par les enfants soient récurrentes et témoignent d'une permanence au fil des décennies. Dans le même temps, l'analyse historique des configurations du mode d'organisation d'un ACM montre la prédominance d'un modèle et la marginalisation de ces expérimentations considérant les perspectives enfantines.

Au terme de l'analyse documentaire et historique, on dispose dorénavant des outils analytiques nécessaires pour interroger la situation contemporaine, tant sur leurs façons d'appréhender les points de vue des enfants (ou les thématiques relevées) que leurs façons de les traduire, plus concrètement, dans les pratiques d'animation et d'organisation des ACM dont ils ont la gestion. Cette actualisation sera d'autant plus bienvenue pour contribuer aux travaux précédents sur lesquels nous nous sommes appuyés ainsi qu'au regard de l'actualité du monde de l'animation et des ACM en particulier avec la création de nouveaux dispositifs.

Partie II. Un état des lieux partagé par les organisateurs

À partir de la synthèse documentée et historique des points de vue des enfants récoltés ces dernières décennies, cette partie est consacrée à l'analyse des entretiens réalisés avec les différents organismes interrogés. La première section aborde plus spécifiquement comment les quatre thèmes précédents (les affinités, l'amusement, la volonté de participer, la rigidité du fonctionnement) ont été « reçus », depuis l'importance des affinités jusqu'à la « souplesse » attendue. Si cette souplesse est jugée complexe à installer, elle est néanmoins d'ores et déjà proposée et organisée dans des accueils ou des séjours qu'ont très souvent présentés les organismes. La deuxième section traite de la prédominance d'un mode d'organisation qui traverse les décennies comme les organisateurs et l'ensemble des « contraintes » – qui sont autant d'explications – avancées pour expliquer comment ce mode d'organisation s'est perpétué, éclairant aussi la complexité d'un « assouplissement » et donc les difficultés à intégrer les perspectives enfantines, malgré leur considération.

1. Des avis enfantins connus

Comment les organisateurs perçoivent, voire se positionnent, à propos des avis des enfants ? Et comment les prennent-ils en compte ? À bien des égards, les membres des structures organisatrices d'ACM avec et sans hébergement interrogés ont pu témoigner de leurs connaissances respectives des thématiques présentées dans la synthèse envoyée en amont des entretiens. Ces thématiques relèvent de l'évidence pour les professionnel·les des EEdF comme celles et ceux des Francas qui évoque que « c'est toujours les trois constantes ». Mais avant de revenir sur chacun des thèmes respectifs (les affinités, l'amusement, la volonté de participer, la rigidité du fonctionnement), c'est surtout l'étonnement de la récurrence et de la permanence des points de vue des enfants au fil des années qui ont marqué les professionnel·les rencontrés.

1.1. Une récurrence « étonnante »

Qu'est-ce qui les fait partir, qu'est-ce qui les fait ne pas partir. Et alors là, c'est incroyable parce que quand je lisais... on est quand même toujours pareil. [Rires.] Il y a une constance de la parole des enfants qui est incroyable. Enfin, qui est incroyable, qui se vérifie encore aujourd'hui, en 2024, enfin 2023-2024. (CCAS)

Malgré la connaissance de ces points de vue enfantins par les organisateurs, on a cherché à comprendre cette « constance » au cours des décennies comme cela a été souligné dans la citation précédente. Lors des entretiens, plusieurs pistes sont avancées pour expliquer cet état de fait alors même qu'un organisateur vient confirmer que les enfants abordent les mêmes sujets dans leur dernière enquête.

« Parce que les enfants... Non, je dis peut-être que les enfants n'ont pas forcément changé, en fin de compte. C'est plus les parents et l'environnement qui a changé. Donc du coup... c'est notre perception à nous, mais les enfants, les besoins des enfants restent les mêmes.

– C'est de jouer.

– Voilà, de jouer, de se faire des copains. Ce que je disais tout à l'heure, c'est vraiment... Ça, par contre, c'est même depuis la création des colos, je pense que ça reste la base.

– *La base, elle est là.* » (CCGPF)

Dans plusieurs entretiens, la première réponse est de considérer que « un enfant reste un enfant. Et un enfant des années 1980, et... ou un enfant des années 2020 est un enfant comme les années 80 » (LdE ; OVLEJ). Cette idée, à quelques nuances près, traverse plusieurs entretiens notamment ceux menés avec les personnes des PEP comme de FCSF ou de l'UFCV :

Est-ce que ce n'est pas aussi se rendre compte qu'on est sur des besoins très primaires de l'enfant et que la société évolue peut-être et qu'on a un sentiment que tout évolue très vite, mais que le besoin fondamental de l'enfant, lui, n'évolue pas (UFCV)

Malgré les évolutions sociales, il y aurait une enfance similaire, c'est-à-dire que cet âge de la vie serait toujours marqué par la même position dans l'ordre générationnel et le même ordonnancement des temps sociaux fondé sur la centralité de l'institution scolaire induisant les mêmes perspectives. La pérennité des demandes des enfants tiendrait ainsi essentiellement à ce que représentent ces temps hors école qui peuvent être pensés comme pour les adultes en opposition aux contraintes et aux attentes des obligations scolaires pour les uns et professionnelles pour les autres. Paradoxalement, tout en revendiquant ce « besoin de liberté ou de vacances », cette explication entérine le constat d'une « scolarisation des loisirs » (Mollo-Bouvier, 1994) puisque les enfants continuent à exprimer le même souhait d'allègement des contraintes rencontrées en ACM. Ces premières réactions cohabitent avec une autre réponse consistant à pointer la perpétuation non pas des enfants, mais des modalités d'accueil qui n'auraient pas permis que ces avis changent comme on le verra plus loin. Avant d'y revenir, on présente les principales réactions des organismes au sujet des thématiques présentées dans la synthèse.

1.2. L'évidence des affinités

À l'instar d'autres travaux sur les sociabilités enfantines (Diter, 2021 et 2023) ou juvéniles (Pasquier, 2005 ; Metton-Gayet, 2009 ; Galland, 2017) notamment dans la sphère scolaire ou celle du loisir, les enfants – comme les jeunes (Barrère, 2011 ; Zaffran, 2010 ; Danic *et al.*, 2021) – cherchent à partager leurs pratiques au sein de groupes de pairs, formés selon les affinités. Cette sociabilité élective, connue et choisie, s'observe dans la cour de récréation (Delalande, 2001), les anniversaires (Sirota, 1998) ou dans les soirées-pyjama et les sorties au parc (Roucous *et al.*, 2023). Dans ce prolongement, les enfants expriment les mêmes attentes vis-à-vis des formes organisées et collectives du loisir au sein des ACM. Ce sont des attentes reçues par les organisateurs, car elles relèvent de l'évidence :

Mais on a des enfants qui... tirent le bas du manteau du parent et qui disent, « mais tu me réinscris la semaine prochaine, il y a mon copain Théo qui est là, je veux passer la semaine avec lui. » Donc ça, c'est effectivement des réalités. (UFCV)

Je pense que depuis les années 80, c'est le fait d'être entre copains, de passer un moment particulier. Quand on parlait du contexte de l'activité, ça je pense que ça n'a pas changé depuis la création des colos, c'est aussi ça qui marque la vie des générations différentes. (CCGPF)

C'est vrai que les jeunes, de plus en plus, ils sont demandeurs à avoir leur temps tranquille, où ils se mettent sur une couette et puis ils lisent avec les copains ou ils font des... [...] Parce que 6-12 ans, effectivement, ils aiment bien, oui, sur [le centre], ils aiment bien se remettre sur les couvertures, faire leur bracelet. Je suis d'accord. (Véolia)

Les organisateurs perçoivent cette dimension affinitaire comme un facteur, voire comme une motivation importante des enfants à fréquenter les ACM, que ce soit les accueils de loisirs ou les inscriptions en séjours de vacances.

Sur les bons d'inscription, on a 60 %, 70 %, en tout cas, qui demandent à être avec quelqu'un. (Véolia)

Les conseillères, elles font régulièrement des réservations pour... pour deux amis, garçons, filles, qui ont décidé de partir en colo ensemble. Et ça, c'est clair. Tu le retrouves sur les centres après. Ça, c'est vraiment... (LdE)

Au fil des années, il n'est pas rare que des jeunes s'organisent entre elles et eux, en particulier lorsque la dimension de l'organisme le permet, par exemple pour Véolia :

– Ça, nous, c'est toujours d'actualité, parce que quand ils s'inscrivent, en fait, il y a une ligne exprès, justement, où ils s'inscrivent entre copains, copines. Et plus ça monte dans les âges, plus il y a des groupes qui grandissent de 5, 10, 20... Bon, peut-être pas 20, mais... [Irides]

– Ouais, c'est déjà... 10, 15, c'est déjà arrivé, hein. [...] Ah ouais, ouais, ouais, ils s'appellent, tac-tac, on veut être ensemble... (Véolia)

Enfin, ce moteur est ou serait dorénavant largement soutenu par des « réseaux sociaux » évoqués à plusieurs reprises durant les entretiens (PEP, JPA, LdE, CCGPF) à partir desquels les jeunes – plus rarement les enfants – peuvent s'accorder pour se réunir durant une même période et, ainsi se retrouver au sein du même séjour ou durant la même semaine à l'accueil de loisirs.

En miroir de ces stratégies pour conforter les affinités, les organisateurs soulignent les craintes, repérées et des demandes régulières lors des inscriptions.

Je pense qu'on connaît tous en colo, le jeune qui veut repartir, qui pleure pendant une heure. Alors après, bien entendu, on arrive à transformer ça et à transcender ça. Mais au départ, c'est quand même un jeune qui n'a pas envie de monter dans un bus avec des inconnus et en fait, qui va se retrouver trois semaines à l'autre bout de la France, et il n'a pas envie d'y aller. Alors déjà, de travailler sur cette base-là, quand on parle d'adhésion, je trouve que c'est compliqué. (CEMÉA)

Comme l'évoque une personne de l'UFCV, « on est des vacances collectives. Et ça, je crois que c'est important et qu'on ne doit jamais l'oublier. Le collectif n'est pas simple pour tous les enfants ». On retrouve cette considération chez plusieurs organisateurs qui signalent le pendant négatif des histoires, conflits et (ponctuelles) situations de harcèlement. Le plus souvent, c'est moins la présence d'inimitiés que l'absence d'enfants connus et donc l'absence de « copains » ou de « copines » qui est relevé.

Si ces affinités sont particulièrement marquantes et recherchées (Amsellem-Mainguy, Mardon, 2011, p. 17-18 ; Clech, 2020), l'absence de ces amitiés – nouvelles ou continuées – peut assombrir l'expérience d'un séjour ou d'un accueil de loisirs : « il y a ceux qui ne repartiront jamais parce que ça a été la pire expérience de leur vie. Sans parler de problèmes... — Oui, juste ils ne sont pas faits de copains, ils ne se sont pas amusés » (CCGPF). Un parallèle est possible avec l'expérience, redoutée par les enfants (ou les jeunes), d'une rentrée scolaire où la présence de personnes connues et appréciées n'est pas assurée (Besse-Patin et al., 2020, p. 139).

En écho, on comprend que des organisateurs reçoivent des demandes lors des inscriptions afin que des fratries puissent se retrouver au sein d'un même séjour, d'un même groupe, voire de la même chambre :

On constate aussi que lorsqu'il y a une fratrie, pour le premier départ du plus petit, le plus grand, quelque part, il va aller au même endroit, sur le même centre de vacances que son petit frère ou sa petite sœur, parce qu'on ne souhaite pas séparer les fratries. Ça rassure le petit que son grand frère ou sa grande sœur soit avec lui. (LdE)

Après, on privilégie aussi les fratries, on ne l'a pas dit, mais... Sur l'âge, quand ils ont 17 et 14, ce n'est pas possible parce que ce n'est pas le même séjour. Par contre, sur nos séjours en France, on fait attention à ça. On fait aussi attention... (Véolia)

Même si cette attention peut se confronter à la limite des écarts d'âge (voir section II.1.2.1), la présence de sœurs et de frères tempère la crainte de se retrouver seul.e qu'expriment les enfants. Les organismes perçoivent aussi que cette attente des enfants de retrouver des personnes connues puisse s'étendre jusqu'à l'encadrement à une « relation adulte-jeune qui se fait dans une confiance » (EEdF) :

On a une anim qui était là depuis 3-4 ans qui va partir. Il y a des enfants, c'est très compliqué. On sent qu'ils ont besoin de ça aussi, d'avoir d'anims repères, des adultes. (FCSF)

— L'équipe d'encadrement aussi. C'est-à-dire : « Tiens, l'année prochaine, on repart, alors pas forcément à Saint-Raphaël, mais on repart là où il y a l'animateur Julien. L'année prochaine, Julien, il va là-bas. Ah bah tiens, on se retrouve tous là-bas. » Ça, c'est pas anecdotique. [Rires] Nous, sur les séjours à l'étranger... Moi, j'ai des directeurs de séjour, c'est des VRP ! [Rires.] Leur séjour, il se termine. L'année d'après, il vient négocier la destination de l'année d'après, il a déjà son groupe de jeunes qui est inscrit. [Rires]

— Il a même peut-être travaillé la destination avec les jeunes. [Rires] (LdE)

De manière plus anecdotique, on peut souligner la prise en compte par les organisateurs de l'intérêt exprimé par les enfants – voire les parents – de retrouver des animatrices ou des animateurs présentes les années passées ou, a minima, connues, même si le renouvellement fréquent des équipes d'animation peut venir compliquer cette attente.

Devant l'importance que prennent les affinités, leur prise en compte s'opère par des systèmes ou des dispositifs techniques d'inscriptions » plus ou moins structurés selon les organisateurs. C'est d'autant plus présent au sein des comités d'entreprise (CE) où les « ayants-droits » sont en nombre limité (même si cela pose la question des copains ou de copines « extérieures » au périmètre du CE) :

On peut faire ce qu'on appelle des jumelages [entre deux dossiers]. Donc ça, pour le coup, ça fonctionne. D'ailleurs, ça fonctionne très bien et on voit pour les enfants qui ont besoin d'être rassurés, pour les non-partants, beaucoup. Et s'ils pouvaient partir avec un ami... (CCAS)

On leur envoie un formulaire où ils nous donnent les noms des deux enfants à réunir sur une activité. [...] On fait un traitement [pour] de réunir les copains-copines sur tous les autres séjours (...). On exclut les voyages à l'étranger de ce dispositif pour la même raison, qu'au final, on serait obligé de prioriser par rapport à d'autres. Après, il y en a qui ont compris que les destinations à l'étranger les moins prisées, c'est un moyen de se retrouver, parce qu'on tombe automatiquement dedans. (CCGPF)

— Ce qu'on appelle les mutations [c'est] quand il y a un changement de séjour. Le premier critère c'est les copains, en fait. [...]

— Des fois, en juillet, c'est 60-70 mutations. Là, je parle toujours, c'est toujours les jeunes 13-17 ans. (Véolia)

Que ce soit des « mutations » ou des « jumelages » ou le « formulaire » prévu, les demandes des enfants et des jeunes – par l'intermédiaire des parents – se voient traitées au moment de l'inscription. Si les organisateurs sont sensibles à ces questions de proximité, d'affinités et des amitiés au départ en séjour, tous les systèmes d'inscription en ligne utilisés ne permettent pas ces permutations et la composition de groupes. C'est notamment le cas d'une association gérant des dizaines d'accueils de loisirs d'une métropole régionale qui se voit obliger de réaliser des interventions « manuelles », malgré le logiciel.

Ces systèmes élaborés pour faciliter les regroupements selon les affinités peuvent aussi servir autrement lorsque les organisateurs souhaitent aller à l'encontre des demandes des enfants ou des jeunes et des familles. À l'image des « places attirées » (au repas, dans une chambre...) et le fait que « des fois ils sont très chiantes quand ils sont entre copains, on va pas se mentir » (CEMÉA), il arrive aux organisateurs de « casser » des groupes suite à d'anciennes expériences qui ont généré des difficultés :

Des fois, ça, c'est dangereux. Il faut être clair. C'est dangereux parce que là, clairement, si le directeur n'est pas bon, ça peut vite partir en vrille, parce que... Parce que si les gamins, ils ont décidé d'être entre eux,

justement, ils vont pas vouloir faire... Enfin, ça dépend qui va être le meneur de tout ça, mais ça peut vraiment tirer le séjour vers le bas. Donc nous, il y a des fois, on a cassé les groupes. On a été obligés de... On l'a fait sciemment, parce qu'on savait, en fait, que si on les faisait partir en grand groupe comme ça, ça allait mal se terminer, quoi. Voilà. (Véolia)

La connaissance et le suivi des relations tissées lors des expériences en ACM, en particulier celles qui ont pu être identifiées comme problématiques, peuvent justifier l'éclatement des groupes, que ce soit en termes de prévention du harcèlement (CCGPF, Francas), ou une anticipation de conflits d'autorité qui surviennent lorsqu'un groupe de jeunes tient tête ou s'oppose à une jeune équipe d'animation (qui peut avoir vécu moins de séjours que les jeunes). Ces situations viennent surtout souligner comment la prise en compte des affinités peut – aussi – dépendre de l'expérience des animatrices et des animateurs dont pourtant c'est le « boulot d'apprendre à gérer ça » (CEMÉA), expérience qui peut leur faire défaut et sur laquelle nous reviendrons plus loin (voir section III.3).

1.3. L'appréhension délicate de l'amusement espéré

Quand on demande aux enfants ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont aimé, on va retrouver... En fait, des petits souvenirs qui déconstruisent, mais ça peut être aussi bien avoir pris un crustacé dans sa main pour la première fois. La petite chose, le petit jeu. Ce n'est pas forcément l'activité fantastique qui va nous être citée, ça c'est clair. Voilà. Ce qui nous fait dire qu'aujourd'hui, les séjours collectifs, finalement, on permet aux enfants de se construire une multitude de souvenirs (JPA)

Les points de vue des enfants concernant les activités et les jeux conduisent les organisateurs à s'interroger sur ce qui porte les accueils et les séjours et sur d'éventuelles évolutions sur les 40 dernières années. Avant de plonger dans le vif du sujet avec la notion d'activité, l'amusement ou les « petites choses » apparaissent comme des « fondamentaux » qui restent difficiles à expliciter ou à comprendre. Certains introduisent l'idée que les journées trouvent leur sens aux yeux des enfants dans ces « tout petits riens » qui s'égrènent au fil des journées.

Mais pour les jeunes, les activités, c'est souvent synonyme de s'amuser. (CCAS)

C'est-à-dire que ce qui importe, c'est, lors du temps libre, c'est d'avoir des copains, de jouer avec eux. Peu importe globalement l'activité. Je crois que vraiment, ils sont en demande d'amitié... ou de temps un peu plus isolé. (LdE)

Le difficile équilibre entre « ennui » et « activisme », pour reprendre un terme prononcé plusieurs fois, mais aussi entre isolement et expériences entre copains conduit à un très large éventail de positions parmi les organismes. Elles semblent toujours garder comme point de repère cette demande des enfants d'amusement, avec tout le caractère nébuleux que charrie la notion dont on va tenter de démêler les perceptions par les organismes interrogés des attentes des enfants à travers la notion de jeu et celle de plein air.

Des attentes de jeu des enfants traduites en jeux organisés

Parmi les (res)sources de l'amusement, le jeu apparaît souvent comme une entrée prioritaire ou essentielle. Si c'est très clair dans les appréciations et les demandes des enfants relevées dans les enquêtes, le point de vue des organisateurs met en avant une approche nettement plus ciblée et délimitée en évoquant majoritairement « des jeux » qui renvoient à des supports ou à de possibles activités (grands jeux, petits jeux...) et, plus rarement, au jeu ou au fait de jouer.

C'est tellement variable en fonction des équipes. Mais bon, les grands jeux, ça fonctionne toujours. (CCAS)

Et puis, des temps de veillée le soir, de jeux, de grands jeux, enfin... (PEP)

Après, il y a pareil... Alors, c'est quelque chose sur lequel, moi, je souhaite qu'on retravaille, c'est, on va dire, les jeux basiques de bois que je voudrais qu'on retrouve. C'est-à-dire, je ne comprends pas qu'on n'ait pas... un échiquier sur chaque colo, un jeu de l'oie, un jeu de dames, tous ces jeux de base, jeux de petits chevaux... (CCGPF)

Cette utilisation du pluriel du terme de « jeux » est fréquemment associée aux usages habituels dans l'animation où l'on retrouve pléthores de fichiers, de manuels pour préparer ou organiser différents types de jeux. Cette conception d'un jeu davantage soumis à des règles, voire à une organisation, révèle des pratiques ludiques qui demeurent souvent aux mains des équipes d'animation et moins à l'initiative des enfants.

Notre travail, c'est cette articulation entre le besoin de jouer de l'enfant et la proposition pédagogique. Ça consiste en quoi ? Tout simplement, on ne va pas revenir sur la question des besoins, des attentes. Je fais du jeu parce que aussi les enfants le réclament, ils réclament un jeu en particulier. Ça, c'est une autre chose. Mais aussi dans ce qu'on va proposer... sur la manière dont on suscite l'intérêt de l'enfant pour aller vers d'autres formes ludiques. [...] Et puis bien entendu, on travaille sur ce qu'on propose comme outil, comme support de jeu, à la fois dans sa pluralité, de se dire que, peut-être que des fois, on a tendance à s'enfermer autour des jeux sportifs. En tout cas c'est plutôt un constat qu'on a. Donc, à travailler cette pluralité avec les jeux d'intérieur, les jeux vidéo, les jeux de société, les jeux dans leur structure (CEMÉA)

Les organisateurs adoptent une vision instrumentale du jeu qui vise à articuler la dimension ludique avec une intention éducative comme l'ont déjà constaté d'autres recherches qui se sont penchées spécifiquement sur le sujet (Roucous, 2010 ; Constans et Gardair, 2011, 2018 ; Besse-Patin, 2018). Même si l'articulation entre les pratiques ludiques et les intentions pédagogiques n'est pas formulée, les jeux apparaissent comme des moyens voire des outils qui doivent servir un projet éducatif. Ce dernier pourra être justifié parce qu'il répond aux « besoins de l'enfant » ; notion héritée de la psychopédagogie dans les années 1950 qui a servi à assurer les fondements du modèle pédagogique des ACM (Houssaye, 1989, 1998).

Ces « outils ludiques » qui sont parfois partagés entre ACM, classes de découverte et temps scolaire témoignent de cette « forme éducative » de l'animation (Roucous, 2007) qui souhaite transmettre des contenus « par le jeu ». Cet usage éducatif du jeu en animation est introduit dès les stages de formation où les stagiaires sont initiés à penser les jeux employés au sein de la structuration de leur journée comme un moteur pour entraîner les enfants dans le projet qu'ils auront élaboré en amont pour ces derniers (Lebon, 2007 ; Camus, 2012b).

— Mais du coup, il y a du jeu libre qui existe. Mais par contre, est-ce qu'on leur donne la possibilité, un, de continuer à jouer librement ? Euh... Je ne sais pas. Et par contre, est-ce que l'adulte... qui est normalement dans une relation d'intérêt, d'observation pour ce qu'ils développent, pour aller les emmener justement sur du projet après... Alors qu'on construit avec lui [l'enfant] ou pas, je ne sais pas. Je ne sais pas s'il y a ce déclin.

Enqu. : Ce n'est pas écrit en tout cas ?

— Non, ce n'est pas écrit.

— Non... Ah non ! [Rires] (CCAS)

Et il citait l'exemple d'enfants qui se prenaient de passion sur une semaine pour le Monopoly et qui pouvaient faire des parties de Monopoly à l'envi [Rires] pendant une semaine, ou des cabanes toute la semaine. (UFCV)

Au travers de la notion du « jeu libre » transparait la dimension de la temporalité d'une pratique ludique « à l'envi » (des enfants) parce qu'elle n'est pas restreinte par l'équipe d'animation à un temps déterminé à l'image de l'anecdote où un enfant jouerait uniquement à un seul de jeu société. Cette forme de jeu à la seule initiative des enfants reste marginale dans les pratiques telles que décrites par les organisateurs. Lorsque le sujet est abordé au cours des entretiens, ils s'interrogent souvent sur la place réelle de ces

pratiques, voire sur la possibilité de laisser ce temps aux enfants dans des journées préalablement organisées par les équipes d'animation. On aperçoit ici un indicateur de la part de décision que les enfants revendiquent et que nous traitons plus loin.

La question du jeu apparaît aussi en lien avec celle des « écrans » et plus précisément des consoles et autres supports numériques de jeux, que ce soit au niveau des demandes des enfants et de leur gestion « délicate » par les équipes d'animation.

Je ne sais pas ce que ça devrait, mais en tout cas, ça ne semble pas disparaître. Pour autant, la question du jeu est un sujet qui revient comme un élément structurant. À travers les écrans, à travers tout ça, c'est beaucoup la question du jeu que les enfants veulent, recherchent à un moment donné. [...] Dans les années 90, j'avais les jeux de rôle qui étaient en pleine. Je voulais faire du jeu de rôle aussi avec des copains au centre de loisirs. Aujourd'hui, ça peut être... Mais ça reste des attentes... plutôt intemporelles, quoi. [...] C'est le support de jeu qui change en partie. Et c'est toujours l'interdit d'utiliser... Laisse ton bilboquet parce que ça fait du bruit, je dis n'importe quoi, ou laisse ton téléphone parce que t'as pas le droit. (Francas)

Ainsi, certains supports de jeux font l'objet de régulations différenciées dès lors qu'il s'agit d'une utilisation « libre » entre pairs. Pour les personnes interrogées des Francas, chaque « époque » aurait ses jeux « interdits » : les jeux de rôle lorsqu'eux-mêmes étaient adolescents, les jeux vidéo et autres « écrans » aujourd'hui. La massification des équipements et la place des réseaux sociaux (y compris jeux en ligne), interrogent les organisateurs depuis près de 20 ans (LE 407, 2004 ; AM 163-164, 2007). Alors que l'ensemble des interlocuteurs rejoignent la position résumée par une personne du CCGPF (« C'est justement par la proposition de faire autre chose que le portable doit disparaître, et revenir dans la poche »), la place du jeu dans les pratiques des enfants avec leur téléphone est ici mise en avant. L'enquête menée par Émilie Morand (2020) reste d'ailleurs toujours d'actualité pour comprendre les équilibres complexes sur la place des portables des jeunes dans les ACM.

L'attrait repéré pour l'extérieur et le plein air

La thématique de « l'extérieur » est très largement reprise par les organisateurs en écho à la synthèse. Pour aborder la nature et ce qu'elle permet comme « aération », mais aussi comme possibilités de pratiques physiques et motrices. Au-delà, les organisateurs soulignent une dimension de dépaysement, et surtout un attrait pour une ouverture, un « vent de liberté » qu'offrent les séjours en colo par rapport à d'autres institutions fréquentées par les enfants (notamment l'école).

Et aujourd'hui, notamment tout ce qui va être l'extérieur, se réapproprier les extérieurs, se réapproprier les abords des accueils de loisirs, on a une lame de fond là-dessus. Sur l'été, on aménage l'intérieur, mais on aménage l'extérieur. (UFCV)

Mais il y a aussi plein de choses qui se passent de manière un peu plus convenue dans les centres traditionnels, qui sont des sorties, des activités à l'extérieur. Cette envie, parce que ça fait partie encore une fois des attentes que les jeunes ont en vacances. (CEMÉA)

Moi ce qui m'a parlé c'était surtout le fait que les enfants ont besoin de sortir. Et je me dis des fois j'ai un peu des scrupules à sortir souvent au jardin des plantes et je me dis en fait non c'est très bien. [...] Mais ils sont tellement demandeurs de ça et ils en ont tellement besoin qu'à un moment, il faut juste sortir avec les enfants, ne pas se prendre la tête. Puis les enfants, de toute façon, on le sait, quand il fait froid, qu'il pleut un peu, ils s'en fichent. (FCSF)

À plusieurs reprises, les organisateurs mentionnent le renforcement de cet intérêt pour l'extérieur à la suite de la pandémie qui a contraint enfants et adultes à réduire leurs espaces de vie quotidienne durant les confinements (Thierry et al., 2021).

« J'anime dehors et je permets aux enfants d'être dehors » Et cette recherche-là, c'est très marqué après le Covid » (UFCV)

On le voit avec la crise sanitaire. La priorité, ça n'a pas été la participation sur cinq jours. Ça était : on est enfermé, là il faut aller prendre l'air, quoi. Et là, aller prendre l'air trois, quatre jours, c'est très bien. [rires] C'est parfait. Je vais à la montagne quatre jours, mais c'est formidable. C'est du répit. » (PEP)

Mais, la tendance est aussi portée par le contexte plus large des mouvements politiques du « retour à la nature » et sa déclinaison pédagogique à l'attention des enfants qui se sont multipliées récemment (école ou « classe dehors », par exemple). Cet attrait pour le plein air est marqué dans le scoutisme qui reste, selon le membre des EEdF, « construit sur un modèle de réaction à l'urbain. Une proposition à vivre autre chose que le milieu urbain et béton, sans locaux et on part en plein air », avec la volonté « de sortir d'un espace et qui est une première manière aussi... de prendre un risque d'aller voir ailleurs et de se confronter à autre chose ».

Là, le problème, c'est qu'il y a une perte des centres de loisirs. Et même si on voulait imaginer des changements, il y a 20 ans de transformation sociale là-dessus, où on a vu petit à petit les collectivités s'emparer des centres de loisirs. On a même créé des locaux. Quand ce n'est pas l'école, on a créé des locaux spéciaux pour les centres de loisirs. Du coup, on a créé des locaux. Du coup, maintenant, il faut occuper le local. Et du coup, je vois mal le changement complet. Il y a un peu des choses qui arrivent autour du retour de la pleine nature, de l'école dehors. Là, il y a peut-être des choses qui vont peut-être dire : « Tiens, peut-être qu'on s'en doit dire, il va sortir du local. » Voilà. Mais en même temps, on a tellement habitué les parents à leur dire « Vous êtes dedans et la sécurité, c'est d'être dedans ». Et la question qui, du coup, on a quelque chose de très fort sur la protection de l'enfance... qui... (EEdF)

Comme pointé ci-dessus, l'exploration en pleine nature et les velléités de sorties se trouvent freinées par un contexte où les questions de sécurité physique et psychologique des enfants et des jeunes prennent une place croissante. Face aux dangers que réunit « l'extérieur », « l'intérieur » est autrement valorisé.

C'est quels environnements nous sommes aujourd'hui en capacité de créer pour que, aussi, cette participation des jeunes dans l'espace public, elle se fasse de manière sécurisante... et sécurisée ? Parce qu'on voit bien, là, c'est à partir de 14 ans... Est-ce qu'aujourd'hui les parents accepteraient que ce soit en dessous de 14 ans ? (PEP)

[Le projet] Ambassadeurs du musée [...] est de pouvoir y amener, gratos, des gamins de leur structure de loisirs. [...] Pourquoi ça s'est pas fait ? Parce que le bus, ça coûte trop cher. Parce que la ligne 13. Parce que... peur du contexte sécuritaire sur Paris, etc. (Francas)

En plus du contexte sécuritaire récent, l'âge des enfants et l'urbanité de leurs espaces extérieurs du quotidien apparaissent comme des facteurs qui structurent les pratiques des organisateurs, à l'exception des mouvements scouts dont la démarche intègre une « initiation » à ces pratiques en autonomie et en pleine nature.

1.4. Une participation des enfants relativement restreinte

Le thème de la participation tel que pointé par les enfants est reconnu par les organisateurs comme un point d'achoppement. Nombre d'écrits professionnels en font la pierre angulaire des discours et des pratiques de l'animation (ou de l'éducation populaire) depuis plusieurs décennies, et elle est toujours présentée comme indispensable ou incontournable durant les échanges.

Après, moi je trouve, j'ai envie de pointer la participation aux décisions. On est toujours en deçà de ce qu'on voudrait. Alors, « décider des activités », disent les mômes, mais... C'est la catastrophe quand les gamins, dans les verbatims, [disent] « ils ne nous laissent rien faire ». « On nous laisse rien faire. ». (Francas)

Néanmoins, sa déclinaison dans les pratiques suscite de nombreux échanges selon la façon dont la notion est appréhendée au sein des organismes.

Le dispositif généralisé du « conseil »

Pour les organisateurs, les attentes des enfants en termes de participation sont souvent abordées en évoquant les « conseils », les « conseils d'enfants » ou un « forum » qui réunissent enfants et équipe d'animation. Cette modalité traverse les ACM et sa généralisation constitue pour certains un non-sujet vu qu'elle répond aux attendus des enfants. Certains soulignent malgré tout le caractère paradoxal de ce qui pourrait être perçu comme une « institutionnalisation » des échanges avec les enfants. Les discours évoquent aussi les écarts potentiels entre les incitations à la participation des organisateurs et les pratiques effectives des équipes d'animation lors séjours.

— Tout à fait. Après, je crois qu'il y a quand même, il me semble, un travail qui s'est quand même beaucoup étendu sur le fait de séjours... où au fur et à mesure, les enfants vont construire leur programme, ou faire évoluer le programme. Il me semble que ce n'est pas... C'est assez courant, finalement. Donc on n'en parle plus parce que c'est devenu un peu...

— Non. C'est dans tous les séjours, je dirais. (PEP)

— Non, ce n'est pas marginal. Je pense qu'on a beaucoup de centres de vacances qui sont organisés avec des forums. Le forum est devenu quelque chose d'incontournable. Institu...
— Institutionnel, en fait. [Rires]

— [Rires.] C'est vrai. Bon, des fois, ils ne sont pas en agora, ils sont quand même face à tous les adultes en rang d'oignon. [Rires.] Mais on les interroge. Enfin, on leur demande ce qu'ils veulent faire.

Enqu. : C'est aussi une demande de l'organisateur pour qu'il y ait des forums ?

— Oui, oui. (CCAS)

— Logiquement, oui. C'est ce qu'on demande, nous, en tout cas. C'est ce qu'on demande. Beaucoup le font, quand même. Les conseils d'enfants, les réunions. Il y a quand même une grosse partie. Après, on sait que, avec le recul...

— Ça va dépendre de l'âge aussi, forum, voilà.

— Sous toutes leurs formes, après, chaque directeur, parce qu'il y en a qui ont quand même de grosses expériences aussi, donc ils ont leurs habitudes, puis il y a tout le temps des nouveautés, voilà. Donc c'est quelque chose qui est mis en place, ouais, qui est mis en place sur les séjours. (Véolia)

Pour autant, le dispositif en lui-même amène à des degrés variables de participation, souvent réduite à un choix parmi plusieurs propositions, ce qui n'est pas sans interroger des membres d'organismes quant à la portée de cette participation.

Est-ce que juste laisser le choix de faire l'activité manuelle ou l'activité sportive un matin en séjour de vacances, est-ce que c'est de la participation ? (PEP)

On a plutôt un enfant en position d'acteur, de choisir parmi une multitude de choses qu'on lui offre, telles que nous on a pu le générer depuis ces dernières années, parce qu'on leur propose une multitude d'activités. (CCAS)

Sur l'intérieur de la journée, là, c'est pareil. Tout dépend des sorties qui sont faites. Il y en a qui veulent jouer, il y en a qui veulent être dans leur chambre, il y a... sortir en ville. Là, tout se fait en fonction, alors toujours que les groupes soient encadrés, de pouvoir répondre à la demande, mais ça se fait, en fonction, de la demande des jeunes. (CCGPF)

En écho à la partie précédente (voir section II.1.4), le degré de participation renvoie ici au « pouvoir de choix » (Houssaye, 1995) dans les propos de la personne de la CCAS et se devine à travers l'interlocuteur du CCGPF. Au sein des instances dédiées, et dans certaines conditions, les demandes des enfants sont

consultées par l'équipe d'animation qui peut ensuite composer les activités de la journée en fonction de leurs propositions d'activités et des contraintes fixées par les sorties déjà prévues. La thématique de la participation est aussi évoquée au travers de la « non-participation » aux activités.

Et par exemple nous en tout cas à l'UFCV, on est très attaché dans notre projet éducatif, et dans le projet politique qu'on va aussi partager avec les collectivités, sur la possibilité de l'enfant de s'extraire de l'activité. Et c'est pas parce qu'il s'extrait qu'il ne fait rien. Il aura forcément un coin où il pourra aller où il pourra se retrouver avec un anim qui jette un coup d'œil sur ce qui se passe, avec des jeux, et donc il aura le droit de rien faire bien sûr, mais il pourra aussi trouver d'autres choses en autonomie... (UFCV)

La plupart des centres de loisirs, il y a un multispot. Dans ce centre de loisirs, il y avait des malles à disposition pour les mômes s'ils veulent jouer de manière libre et pas faire une activité où il faut s'inscrire. Des choses comme ça existaient, des aménagements... Pour l'équipe de (ville), par exemple, je n'ai pas vu de différences entre l'aménagement du centre de loisirs et multispot. (Francas)

Il a ces espaces-temps où [...] le jeu libre n'est pas contrarié. Par contre, des fonctionnements qui permettraient à des jeunes qui sont en train de jouer, justement, tranquillement, et où l'adulte vient : « Bah tiens, qu'est-ce que vous faites ? Là, il va falloir partir, je ne sais pas, faire un grand jeu que j'ai organisé. – Non, on souhaiterait continuer parce qu'on est en train de chercher des insectes, parce que... » Voilà. Je ne sais pas si ça existe. Ce que je sais, c'est que par contre, la question de l'activité obligatoire et non obligatoire, elle a quand même pas mal bougé. (CCAS)

Les organisateurs partagent le constat d'une tendance à un assouplissement du caractère obligatoire des « activités ». En principe, il est attendu que les fonctionnements soient pensés pour que les enfants qui n'adhèrent pas aux propositions puissent s'en abstenir ou même s'en extraire. Il s'agit de pousser la logique du choix des enfants qui prévaut. Les variations tiennent alors au degré d'organisation d'une « offre parallèle » et à la mise à disposition des enfants de ressources. Cela permet à des organisateurs de dire qu'il ne s'agit pas de « ne rien faire » et on retrouve un débat sur l'acceptation ce « droit de rien faire » qui traverse régulièrement les revues pédagogiques. Malgré la généralisation de ces conseils, cela peut provoquer des négociations avec les enfants et les jeunes, leurs propositions n'étant pas forcément suivies sans contrepartie :

Forcément, il va être obligé à un moment donné de les écouter, de leur dire « on va à la plage, et vous faites ce que vous voulez faire ». Mais il y a toujours un deal (Véolia)

Si la participation semble parfois être un incontournable, devant l'insistance ou les stratégies des enfants, a fortiori des jeunes qui ont pu réaliser de nombreux séjours, cette modalité de participation est majoritairement critiquée pour ses limites.

Un « conseil » nécessaire, mais pas suffisant

Si la pratique du « conseil » est généralisée, elle ne remporte pas l'adhésion par les limites qu'elle rencontre. Comme évoqué par des personnes interrogées, la « réunion d'enfants » ne garantit pas, en elle-même, la participation. Elle peut se trouver réduite à une simple écoute des envies ou des demandes des enfants sans réelle prise en compte, ou plus simplement encore, à des propositions limitées de la part de l'équipe d'animation.

Je pense qu'effectivement, ça rejoint ce que je disais tout à l'heure sur la question de qu'est-ce qu'il y a derrière. C'est-à-dire que sur la participation, c'est comment aujourd'hui ? C'est-à-dire, est-ce que c'est uniquement les conseils d'enfants, etc. ? Ou est-ce que c'est, comme le dit [collègue], intervenir... [...] Sinon, effectivement, tu restes sur la question du choix. « Est-ce que tu veux ? » Alors ça, c'était un peu une blague qu'on avait en interne, aussi, par rapport à des intervenants qui sont venus un jour nous faire un truc. Finalement, sa vision de la participation, c'est compote ou yaourt. (PEP)

On a à cœur de proposer... une activité pédagogique qui s'appelle le conseil. Et d'ailleurs, quand on forme et quand on communique auprès de nos responsables, on leur dit : « Faites des conseils qui servent à quelque

choses, qui ne sont pas juste des temps d'échange et de bilan ou de prise de température, mais qui... deviennent des instances de décision démocratique des enfants, qui deviennent des instances de pilotage de projets pour des enfants voire des jeunes ». Et ça on essaye de le porter. (EEdF)

La question se pose de ce qui peut ou non être le lieu ou faire l'objet d'une participation des enfants, mais aussi de qui peut participer à quoi. La distinction ou plus précisément la confusion entre « participation » et « choix » est ainsi mise en avant, le « choix » étant pointé comme un subterfuge potentiel dès lors que l'offre ne peut pas répondre aux demandes et attentes des enfants. C'est en ce sens que la modalité du conseil est défendue par le scoutisme à la condition qu'elle fonctionne effectivement comme « des instances de décision démocratique des enfants » et éviter le risque d'en dévoyer le fond si leurs propositions ne sont pas intégrées ou détournées par les équipes d'encadrement.

Je partage et ça peut être très démagogique en fait. On a souvent, et ça c'est beaucoup de fonctionnements où il y a des listes à la Prévert. « Voilà, je vais faire ça, ça, ça, ça, ça », « C'est noté, c'est noté, c'est noté ». Et après, donc les adultes se servent de ça pour mettre en place leur programme d'animation et renvoient par exemple, " – Moi je veux faire du ski nautique. – Mais non, mais ça c'est pas possible, on le raye déjà, c'est pas possible, on n'a pas de budget », etc. Mais après... Il y a des choses qui ne seront jamais de toute façon récupérées. En fait, c'est illusoire. [...] En fait, il y a quand même des recherches qui montrent, alors pas sur les forums en centres de vacances, mais sur les conseils d'enfants municipaux, il y a des analyses de sociologues qui montrent comment, en fait, d'une certaine façon, ce qu'on appelle le point de vue d'enfant et la prise en compte du point de vue de l'enfant, c'est quand même... franchement détourné, d'une certaine façon. Donc derrière ces dispositifs-là en fait on peut mettre absolument ce qu'on veut. (CCAS)

Alors [dans d'autres organismes], on va leur dire (aux animateurs) qu'on prend la parole d'enfant, mais ensuite, le cadre est tellement posé que, oui, tu prends la parole d'enfant, mais alors, ta limite, elle est de 5 % de marge de manœuvre. (EEdF)

Sans ambiguïté, l'idée d'une instrumentalisation des démarches mises en œuvre est abordée par certains organisateurs qui soulignent le faux-semblant de la participation des enfants dans un contexte qui reste fortement structuré et encadré par des adultes. Constats qui rejoignent les travaux académiques au sein des ACM (Vari, 2004 ; Bataille, 2010) comme sur des dispositifs portés par d'autres institutions (Boone, 2016). C'est une idée résumée en une phrase par une personne des EEdF : « [il y a] l'étendard et puis il y a comment ça se passe dans l'arrière-boutique ».

D'autres dispositifs de décision plus rares

En dehors des modalités de consultation des enfants, tels que les conseils, des organisateurs présentent, plus rarement, des dispositifs dans lesquels la notion de décision est centrale. Cela incite une personne de la CCAS à parler d'un « enfant en position d'auteur », à la différence de la notion « d'acteur », l'auteur disposant d'une marge d'action supérieure.

Il y en a qui fonctionnent en pédagogie de la décision avec un conseil qui est ritualisé quotidiennement. [...] Qu'est-ce qu'il y a comme forme ? Il y a la forme aussi du forum, d'entrée de jeu, mais suivie après par les boîtes à idées. Ça existe toujours. Il y a certains qui sont sur la pédagogie aussi institutionnelle, mais plutôt Korczak. En fait, ils sont sur... Là, il y en a très peu. [...] Et après, moi, je dirais que le truc, c'est que je vois peu, parce qu'on le voit dans ceux qui ont des conseils, en fait, où le conseil est ritualisé chaque jour. Mais là [dans la pédagogie institutionnelle], il y a une véritable co-décision avec l'adulte. C'est-à-dire que l'adulte est une voix parmi tant d'autres. [...] Et où, du coup, moi, ça me dérange parce que, un, en fait, ça ne ressemble pas aux intentions du projet éducatif. Et deux, on a une parole du jeune qui n'est pas libérée. Et donc ça me pose question sur nos revendications de faire en sorte qu'ils puissent décider de leurs vacances. Et il y a ça, et il y a la question aussi, dans les fonctionnements, parce que ce n'est pas à tout prix de libérer la parole, etc., ça c'est une chose... [...] Je crois que si c'est le gamin qui le décide, ce n'est pas pareil. C'est parce qu'en fait, on lui aura donné la possibilité de dire « j'y vais, j'y vais pas » [plutôt que] « obligatoire / pas obligatoire ». « Je

prends mes responsabilités parce que j'ai décidé, je me suis inscrite, donc je me lève », etc. Mais on est loin de ces fonctionnements encore aujourd'hui. (CCAS)

À côté de la modalité de consultation devenue ordinaire des conseils, les personnes de la CCAS rencontrées évoquent une modalité plus institutionnalisée de participation des enfants et des jeunes en citant les pratiques inspirées de Korczak, la pédagogie institutionnelle ou encore « la pédagogie de la décision », en référence à Jean Houssaye. Cette décision de participer devient alors un moteur, si ce n'est une garantie de son engagement. Si ces propositions opèrent un déplacement pour sortir d'une « pédagogie du choix », selon la différence de Houssaye (1995), la personne de la CCAS mesure leur faible diffusion et, surtout, comment ces modalités restent liées aux relations entre les enfants et l'équipe d'animation et de ce qu'elle véhicule comme posture plus ou moins autoritaire, dominante ou égalitariste.

Pour une partie des organisateurs, la participation se décline aussi dans les pratiques par la prise en compte plus directe des demandes des enfants ; soit par l'accès à une offre très large de « coins » ou « aménagements » accessibles en dehors des activités proposées ; soit par des réponses sur le moment aux demandes des enfants dans la limite des règles d'encadrement. Transparaît ici une considération des propositions enfantines moins formalisée à travers une réunion regroupant des enfants et une équipe d'animation.

Dans chaque aventure, on a cet espace de projet qui est identifié. Ça part du temps cabane, voilà, jusqu'au, littéralement, le projet de séjour. Le mot projet pour nos 15-18 ans, où on les invite à aller construire concrètement qu'est-ce qu'ils vont faire de leur été prochain ou de leurs vacances prochaines. Et c'est sûr que ce mot projet, il est pour nous... il est central dans cette capacité que, en tout cas dans ce qu'on veut porter dans cet espace de prise de décision et de choix qu'on veut proposer aux enfants. [...] Des choses, du coup, qui sont concrètes. C'est-à-dire qu'on peut dire à un jeune : « Ben, tiens, tu as envie de faire ça, OK, mais pour ça, il va falloir que tu t'organises, il va falloir que tu y mettes ». Du coup, il devient acteur et auteur, ce qui veut dire qu'à un moment, il peut soit prendre conscience que ce qu'il demande, ce n'est pas possible, on va faire avec le cadre, comment on adapte. Mais du coup, on ne renvoie pas aux adultes le faire, même si les adultes sont garants d'un cadre sécuritaire global, etc. Mais du coup, on fait ensemble et on ne vient pas chercher une prestation posée par des adultes qui font ça. (EEeF)

Pour d'autres organisateurs, ce « degré » de participation, relié aux décisions des enfants, se traduit dans la notion de « projet de l'enfant » (ou du jeune). Projet qui est évidemment à distinguer du projet pédagogique ou des projets d'animation de l'équipe d'encadrement. La notion de participation prend tout son sens lorsque des enfants ou des jeunes sont en situation de décider et d'organiser leurs pratiques, leur déroulement dans la journée ou participent aux orientations du séjour, en dépit ou grâce au « cadre » dont les adultes restent garants. Pour les EEeF, « cet espace du projet » est « identifié » dans chaque groupe par des invitations « à construire concrètement ce qu'ils vont faire ». Cette modalité prend des distances à la fois avec le risque d'autoritarisme des adultes et avec une posture attentiste des jeunes (plus que des enfants) en quête de « prestations » selon une personne de Véolia.

Cependant, des organisateurs nuancent l'intérêt de mettre en œuvre ces démarches participatives au regard des conditions actuelles des séjours ou de l'accueil. La contrainte principale tient à la durée qui influe sur les possibilités de mise en œuvre de dispositifs participatifs particulièrement concernant les séjours.

Qu'est-ce qu'on met en place sur 5 jours qui fait sens ? [...] C'est intéressant, hein, de leur permettre de décider. Mais on sait très bien que les séjours sont de plus en plus courts, que sur cinq jours... Je ne dis pas qu'il ne faut pas le faire, mais en tout cas, je pense qu'il y a tout ça à prendre en compte. (PEP)

Aujourd'hui, 14 jours, 12 jours sur place, puisqu'il y a les 2 jours de voyage, c'est... Il y a toujours cet espace, mais c'est difficile. Je... Il faut être réaliste. Même si on veut et on pousse, je pense que c'est difficile sur un

temps aussi court. Et sans freiner les envies de le faire... Mais au final, ce serait même, je pense, un mirage... de réussite. (CCGPF)

L'intégration d'une participation nécessite un temps long du point de vue de certains organisateurs, mais sans qu'on sache précisément à qui, de l'équipe d'animation ou des enfants, ce temps d'adaptation est nécessaire. Sur ce point, les EEdF pointent la particularité de leur fonctionnement à l'année qui allie des accueils ponctuels et des séjours permettant ainsi des interactions plus nombreuses et plus suivies entre les enfants et les jeunes adultes pour développer, voire apprendre, cette prise de décision au fil de leurs expériences.

2. Un assouplissement compromis

Cumulées, l'ensemble des revendications des enfants repérées dans les enquêtes menées dans les années 1980 et 1990 impliquent un assouplissement du mode d'organisation d'un ACM, ou pour résumer plus trivialement : de jouer avec les copains et les copines. Dans les échanges avec les personnes rencontrées, les dimensions sur lesquelles cet assouplissement peut intervenir apparaissent très souvent en lien avec des aspects bien identifiés que ce soit sur le rythme de la journée, les aménagements des espaces ou encore d'autres façons de gérer les groupes d'enfants ; ce qui rappelle les analyses de Kolly et Joigneaux (2023) sur l'école maternelle. Cependant, les références à des expérimentations localisées ou des associations qui ont pu construire des « projets pédagogiques » centrés sur ces pratiques assouplies restent relativement marginales.

2.1. La confirmation de l'inamovible « journée type »

Les entretiens menés avec les organisateurs donnent à voir comment le même mode d'organisation – « mixte » selon l'expression de Bonnafont (1992) – est largement diffusé et employé. Ils reconnaissent aisément que la « journée-type » habituelle traverse les séjours ou les accueils qu'ils ont en gestion.

Et du coup, je pense qu'il y a quand même des gens aujourd'hui qui ont conscience de ça, et qui travaillent sur ces questions-là, qui sont à mi-chemin entre le tout programmé, le tout ficelé et puis... le tout libre. (Francas)

Et de la même façon, sur la vie d'un centre, sur l'équilibre qu'on doit trouver entre des choses qui sont, on va dire, presque obligatoires dans le séjour, parce que [vis-à-vis] les parents, on a un engagement... (CCGPF)

Ce « mixte » apparaît comme un mélange ou un « équilibre » trouvé entre des séquences plus « rigides », parce que programmées, organisées et potentiellement obligatoires du fait d'engagements pris, et des séquences plus « souples » où les enfants se voient accorder une autre marge d'actions qui répond, aussi, à leurs attentes. Dès lors, cela renforce la théorisation des formes de l'animation présentée plus haut ; il existe un continuum opposant deux pôles où se positionnent des fonctionnements plus ou moins rigidifiés ou assouplis. En l'occurrence, ce mode « mixte » qui renvoie au « modèle colonial » (Houssaye, 1989) repose sur un « entre-deux », combinant des séquences plus « rigides » et d'autres plus « souples ».

Enqu. : Peut-être pour aller là-dessus aussi, mais qu'est-ce qui empêche aujourd'hui un accueil de loisirs de permettre l'arrivée et le départ toute la journée ?

— Ben alors... [Rires.] Ben oui, qu'est-ce qui empêche ça ? [Rires.] Pour moi rien... (CEMÉA)

En discutant du mode d'organisation des ACM dont ils ou elles ont la responsabilité, les propos des personnes interrogées reviennent sur plusieurs dimensions – temporelles, spatiales et relationnelles – déjà évoquées et qui confirment la prédominance du modèle repéré par Houssaye (1989, 1995). Les extraits suivants montrent la prégnance de la « journée type » pour cadencer et rythmer le déroulement des séquences d'une journée (Lebon, 2007 ; Camus, 2011) qui pourra se reproduire les (sé)jours suivants.

Mais en tout cas, moi, dans tous les projets que je vois, que je valide, que je vois passer, il y a une journée type et elle est, grosso modo, petit-déjeuner, activité du matin... Voilà, ça ne change pas. Ça ne change pas. (EEdF)

Au regard de la constance des réponses [des enfants], j'aurais tendance à dire que ce qui était vrai il y a 30 ans reste vrai aujourd'hui. En fait je ne suis pas sûr qu'il y a 30 ans, la question des horaires du centre de loisirs qui ressemblait à l'école était plus prégnante, enfin... est plus prégnante aujourd'hui que hier. (Francas)

Cette prégnance de la journée type est confirmée par les enfants eux-mêmes lorsque la JPA organise un concours pour leur faire imaginer leurs séjours de vacances¹².

Je dois pouvoir en retrouver, mais on devait se lever à 8h30, 9h, on devait avoir un temps d'activité. Le goûter, et vous le citez aussi, le goûter et l'alimentation avaient une place particulière, où il y avait quand même des temps de préparation. Alors soit ils faisaient le goûter eux, mais c'est fabriqué, soit de temps en temps il y avait le repas qui pouvait être fabriqué par eux. Après il y avait, non c'était vraiment après le repas, un temps calme, enfin on retrouvait... Soit les enseignants avaient bien cadré [rires], puisque le concours se déroulait quand même dans une classe, soit il y avait des enfants qui avaient vécu des séjours et qui reproduisaient. Mais non, c'était assez classique. (JPA)

Des nuances sont cependant régulièrement apportées. Les organisateurs évoquent souvent un « affichage » de la « journée type », notamment dans les projets pédagogiques ou à travers les « plannings », tout en mentionnant des écarts dans la pratique au cours des séjours ou des accueils.

Il y a des centres aussi où il y a un mercredi par mois où le fonctionnement est complètement bousculé pour laisser faire les enfants, tu vois. (Francas)

Sur nos séjours, il n'y a pas un planning affiché... sur le lever. Alors, effectivement, s'il y a l'activité qui est pré... Les seules contraintes, c'est effectivement l'activité qui va faire que... Mais le lever échelonné, c'est dit et redit auprès de nos équipes. Voilà. (CCGPF)

C'est... est-ce qu'on entend bien que oui, c'est toujours le même schéma, la journée type, mais quand on est sur le temps de loisir en famille, est-ce que la journée type, elle n'existe pas toujours ? Si, quelque part. [rires] C'est très difficile de déconstruire complètement la journée. Voilà, il y a le lever, on va se laver. C'est compliqué de la déconstruire, cette journée type. (LdE)

Deux tensions ou deux limites s'expriment ici. D'un côté, il importe à la personne du comité d'entreprise de rappeler le principe de l'échelonnement de certaines séquences, ici le lever en lien avec le petit-déjeuner, même si on comprend que les activités (sur lesquelles on revient plus loin) peuvent affecter ce principe. Dit autrement, malgré une possible rigidité d'une organisation temporelle réglée et répétée, il y a de la souplesse introduite par cet échelonnement. D'un autre côté, l'autre extrait interroge la difficulté à déroger des séquences qui composent forcément la vie quotidienne, bien que celles-ci se déroulent dans un temps de vacances ou « libéré ». En un sens, la première citation garantit un certain degré de souplesse quand la seconde rappelle une rigidité ordinaire minimale.

¹² « Propos recueillis en 2029 et 2020 à l'occasion du concours « Ta classe en colo ! » pour proposer aux enfants d'imaginer avec leur classe « la colonie de vacances de [leurs] rêves » <https://jpa.asso.fr/ta-classe-en-colo/>

Et il y a ça, et il y a la question aussi, dans les fonctionnements, parce que ce n'est pas à tout prix de libérer la parole, etc., ça c'est une chose... Mais toujours cette alternance aussi... tant cloisonnée... [entre] temps contraint, et temps calme, temps libre. Et ça, c'est des notions qui demeurent, qui restent. (CCAS)

Avant de revenir sur le rôle central, au sens de pivot ou de centre de gravité de l'organisation, les propos précédents mettent clairement en avant cette « alternance » qui définit un mode d'organisation « mixte » : des « temps libres » (ou « temps calmes ») succèdent aux activités. Et comme le précisent les deux extraits suivants, ces activités sont prévues et organisées par l'équipe d'animation (ou des prestations extérieures) et d'autres pratiques « choisies » par les enfants sont possibles à d'autres moments.

Même j'ai vu un fonctionnement très cadré là, sur un séjour de neuf ans cet été, je voyais quand même des enfants qui avaient un jeu libre. Notamment c'était un séjour nature, et voilà, il y avait cette possibilité pour eux de s'évader et d'avoir ces moments-là, même dans un séjour avec un programme, journée type, où tout était rentré dans des temps.

Enqu. : Ça veut dire qu'il y avait des temps laissés pour s'évader ?

— [Rires.] Ça fait peur les mots.

— Et oui, alors, du coup, le temps libre... Non, non, mais il y a du temps libre et du temps calme. (CCAS)

Après c'est pareil, il y a toujours les temps libres, les temps... Ce qu'on appelle pour les plus petits les temps calmes, qui pour les plus grands c'est le temps libre avant de repartir en activité ou de relancer l'offre des jeux, etc. Aujourd'hui, évidemment, beaucoup vont être sur leur portable à ces moments-là, mais ça, on a décidé que, en tout cas pour les plus grands, de laisser le portable à disposition. (CCGPF)

Au sein de cette alternance orchestrée autour des activités, le « jeu libre » reste observable malgré le « programme » ou la « journée type » dans le premier extrait et trouve sa place dans les « temps libres ». On retrouve une idée proche dans la présence de « petits jeux » et d'autres ressources mises à disposition, ou le téléphone, en dehors des activités. Les formes ou la « taille » des jeux se modulant selon le cadre dans lequel il s'insère.

Je pense que la question de l'activité non obligatoire, aujourd'hui, elle existe en fait. Ce qui est obligatoire, c'est surtout les activités justement thématiques. Parce qu'on a payé, alors il faut y aller, tu vois ? Mais je pense qu'il y a de l'évolution là-dedans. (CCAS)

Ouais, après moi je suis un peu entre deux, parce que moi je trouve que de moins en moins ils veulent participer, justement, aux prises de décisions. Il le disait [collègue] en prenant compte tout à l'heure, mais ils sont plus, je pense, dans la conso et dans l'attente que... ce qu'on avait il y a 10 ans. [...] On essaie quand même de travailler en amont. Dites-nous si vous avez des envies. [...] Bon... Mais en vrai, il y a très peu de retours des enfants, très peu de retours des jeunes. (Véolia)

Quand bien même elles sont indiquées comme « obligatoires », plusieurs modalités existent pour maintenant un « assouplissement ». Comme l'évoque la membre de la CCAS, il peut y avoir une marge de négociation durant les séjours, voire c'est entendu que sa participation est optionnelle pour la personne du CCGPF. Par ailleurs, ces activités peuvent être multiples, donnant un choix parmi plusieurs propositions aux enfants. En d'autres termes, il s'agit de la « pédagogie du choix » qu'avait relevé Houssaye (1989).

Hum... Je vais le dire, frontalement et sans nuances et puis après on essaiera de... On est à peine surpris finalement de ce qui sort là. J'ai envie de te dire que nous-mêmes, parfois, on peut avoir tendance à dire que... Tout ce qu'on peut dire sur la question de participation, bon, on n'a peut-être pas tant avancé que ça finalement. [...] c'était un des quatre qu'il fallait choisir, modalité unique de choix. 21 % ont des enfants qui ne participent pas à leurs activités et, en fait, ils ne s'en occupent pas. Clairement, ils ne s'en occupent pas. Et puis à 66 % ils participent pas à l'activité, mais l'animateur il est là soit pour proposer autre chose, soit pour lui

dire : « du coup qu'est-ce que vous voulez faire, bah tiens il y a ça de possible ». Et donc du coup il y a une prise en charge du gamin quand même, ce qui n'est pas le cas dans les 21 %.

Enqu. : D'accord. Et j'imagine que les derniers pourcents, c'était cette idée d'un animateur ou d'une animatrice qui est disponible ou "volant" et qui du coup permet de récupérer, de prendre en charge ces enfants qui ne participent pas aux activités. Donc ce qui est prévu dans le fonctionnement.

— Et là, pour le coup, on retombe beaucoup... sur les 15 % de mémoire qui te disent en fait nous notre centre de loisirs, on n'est pas toujours dans la proposition d'activité. En tout cas si il y a un enfant qui n'a pas envie de participer il y a un espace pour lui qui est encadré qui est surveillé, voire même, on a un animateur effectivement volant, il a plein de noms différents, qui s'occupe des enfants qui sont pas sur une activité. (Francas)

Cet extrait met en avant, à une autre échelle, ces modalités de choix dans le cadre des accueils de loisirs. Suite à l'enquête de l'Observatoire des centres de loisirs éducatifs déjà citée (Ramalhosa, 2023, p. 10), il est demandé ce qui est prévu lorsqu'un enfant ne souhaite pas prendre part à une activité proposée. Le « choix » reste le principe central qui nécessite de s'adapter à ces refus de proposer une alternative. Et en écho à la souplesse circonscrite déjà évoquée plus précédemment, une minorité d'ACM adopte dans les faits un fonctionnement plus souple.

Les séparations des tranches d'âge

Que ce soit dans les accueils de loisirs ou dans les séjours spécifiques, la norme d'une séparation des enfants et des jeunes selon des « tranches d'âge » traverse les entretiens et fait écho aux constats déjà évoqués dans les années 1980 (Houssaye, 1989).

Alors effectivement, le coucher, les 6-10, ça va être 21h... et en fonction des âges on va aller de plus en plus tard. Mais de toute façon on sait que, alors les 6-10 ça marche, on est tranquille. Sur les 14-15, 16-17... (CCGPF)

[...], mais enfance et jeunesse. On n'intervient pas du tout de la même manière sur du 3-6, du 6-9 et du plus de 11 [...] (UFCV)

L'âge est un critère qui structure fortement les discours et les pratiques des organismes interrogés¹³. En regard de l'institutionnalisation de l'enfance qu'avait déjà souligné Mollo-Bouvier (1991) et l'importance des classements d'âge (Garnier, 2006) dans les sociétés scolarisées (Chamboredon, 1991), il n'est pas étonnant de retrouver les divisions institutionnelles de la scolarité : des accueils pour les « maters » ou les « 3-6 », les enfants ou les « 6-12 » renvoyant à l'école élémentaire, les « ados » du collège (« 12-14 », parfois 15) et les jeunes, lycéen·nes, de 15 ans à la majorité. Ces « tranches » reviennent régulièrement dans les propos des personnes interrogées, notamment dans la division entre l'enfance (les « petits ») et la jeunesse (les « grands »).

Pour autant, il est arrivé que ces tranches d'âge soient reconsidérées à travers leurs incidences organisationnelles en écho aux points de vue des enfants. Ainsi, une personne des Francas présente comment cette modalité de « groupement » des enfants affecte – potentiellement – les sociabilités choisies des enfants, qu'elles soient adelphiques ou amicales.

Parce qu'on avait des exemples très précis en tête, c'est une famille qui a inscrit Pierre, et puis c'est souvent la grand-mère d'ailleurs, c'est souvent dans des configurations de grand-mère où, finalement, on inscrit deux cousins, qui ne se voient jamais toute l'année, ils sont chez leurs grands-parents, ils disent « tiens, vous allez

¹³ En relisant de façon transversale les entretiens pour appréhender et expliquer les points de vue des enfants sur les ACM, les propriétés sociales usuelles (sexe, milieu social) des enfants et des familles sont rarement convoquées par les personnes pour apporter des éléments explicatifs ou nuancer leurs propos ou ceux de la synthèse discutée et ce, même dans les enquêtes revisitées. La seule évocation du milieu sociale est invoquée lorsqu'il est question de « freins financiers » pour les familles populaires ou de « classe moyenne ».

passer une semaine au centre de loisirs, vous allez... ». Et puis ces gamins-là, ils ont un an d'écart, des fois ce n'est pas grand-chose et ils se retrouvent dans deux groupes d'âge différents parce que la date de naissance fait que. Et c'est vrai avec des frères, c'est vrai avec des voisins [...] Donc, moi, l'importance de la tranche d'âge, je la mettrai. Enfin, ce n'est pas que je la mettrai plus en avance, mais je pense qu'il y a quelque chose à travailler là-dessus parce que je pense qu'elle est transversale à beaucoup de thématiques et elle induit beaucoup de choses derrière. [...] du coup on cisaille en activité. C'est-à-dire que s'il y a deux animateurs, et peut-être que moi je me retrouve dans les plus petits alors que l'activité de l'autre m'intéressait plus, du coup je me retrouve aussi dans un groupe où l'activité ne me plaît pas. Et alors que si ça n'avait pas été en tranches d'âge, peut-être j'aurais pu choisir l'activité (Francas)

Seul entretien à aborder précisément cette question, on en cite l'extrait parce qu'il expose une raison ou une « contrainte organisationnelle » qui explique – selon la personne des Francas – la faible évolution des pratiques d'animation et d'organisation. À l'encontre des affinités ou d'une sociabilité choisie, ces « tranches d'âge » peuvent compliquer voire empêcher des enfants de se retrouver. Et quand arrive le choix des activités, cette division par groupes d'âge peut aussi réduire au sein des petits accueils les possibilités de choix offertes aux enfants. Alors qu'on aurait pu avoir en tête les « classes uniques » ou « multi-âge » des écoles rurales, réunissant tous les enfants de la maternelle à la fin de l'élémentaire, l'enquête de Ramalhosa (2023) montre comment le regroupement en tranche d'âges concerne tout autant les « petits » accueils de loisirs.

Un collectif qui s'impose en filigrane

Au-delà de la division par âge concernant la dimension relationnelle du mode « mixte » d'organisation, il faut s'intéresser au caractère collectif du fonctionnement. Même s'il est souvent rappelé en filigrane par des interlocuteurs, il donne à voir comment se constitue cet « entre-deux » ou l'équilibre entre des situations plus ou moins rigidifiées ou assouplies.

Pour un truc tout bête, je parlais du goûter où on a décidé de poser le goûter, les enfants, après, ils prennent le goûter quand ils veulent. Et bien la réalité maintenant, après c'est peut-être dû au Covid qu'on a pris cette habitude, c'est que souvent les enfants maintenant on leur dit, on est toujours dans les salles, mais on leur dit le goûter est prêt, vous allez vous laver les mains, on nettoie les tables, et puis on goûte tous en même temps. Parce que c'est ce que tu dis, quand on a plein d'enfants à gérer et tout, et bien c'est plus simple de faire comme ça, et on retombe dans notre routine où l'adulte il dit on fait comme ci, comme ça, et puis tout le groupe suit en même temps, et c'est plus simple. Mais du coup c'est moins individualisé. On retombe dans notre confort, on gagne du temps... Ou on a l'impression que c'est plus simple. Des fois c'est pas plus compliqué de faire autrement. (FCSF)

Ce récit de l'évolution de l'organisation du goûter donne un exemple assez caractéristique de comment une même séquence peut prendre deux modalités différentes. Si la pandémie et les protocoles sanitaires ont eu une incidence, la comparaison est tout à fait possible entre des modes d'organisation dans un contexte ordinaire (voir Besse-Patin, 2019). Ainsi, le goûter peut être « individualisé », les enfants sont informés et peuvent aller se servir quand ils ou elles le souhaitent dans la salle dédiée. À l'inverse, il peut être « collectivisé » et l'ensemble des enfants sont réunis pour ce moment suivant l'encadrement d'un animateur ou d'une animatrice. En d'autres termes, on en revient à la configuration habituelle où « tous les élèves font la même chose au même moment et au même endroit » (Houssaye, 1998, p. 105). Si cela peut s'appliquer à toute séquence de la journée, cette « collectivisation » peut être perçue comme un signe de rigidification d'un mode d'organisation.

Moi, je me dis que les séjours ont changé, mais justement, ce qui fonde la base du séjour collectif est toujours là. C'est-à-dire qu'un séjour collectif... Il faut des temps collectifs et pour que ces temps collectifs existent, il y a une régularité. C'est peut-être pour ça que les remarques des enfants sont les mêmes. (JPA)

Après, c'est aussi une question de qu'est-ce que c'est que choisir son activité. On ne va pas rentrer, là, dans la question de pédagogie, mais... Mais moi, je ne suis pas, enfin, on ne peut pas, je considère que même dans

un temps de liberté, il y a la question de la collectivité, on ne peut pas tout choisir tout le temps. On aménage, donc l'expression des enfants, elle est aussi à nuancer par rapport à ça. (Francas)

Dans ces extraits, on perçoit assez clairement comment un séjour de vacances ou un accueil de loisirs sont définis par les personnes interrogées comme une institution collective, où il s'agit de « vivre ensemble une expérience », que ces « temps collectifs » sont nécessaires ou que la collectivité a un rôle important à tenir. Si l'on peut évidemment se reporter à la définition réglementaire des ACM, il n'empêche qu'une tension est perceptible entre des séquences plus ou moins individualisées (le lever, le petit-déjeuner...) et des séquences plus collectivisées. De ces tensions résultent des choix ou des positions pédagogiques que l'on a pu déjà évoquer concernant les séjours itinérants à l'étranger ou les modalités d'accueil des jeunes qui tendent plus fortement vers l'individualisation.

Et voilà, on va travailler ça pour qu'effectivement, à l'inscription, on puisse dire aux enfants : « oui, ce n'est pas parce que tu pars avec ton copain qu'il ne va pas y avoir de vie collective ». [...] L'enjeu autour de ça, je dirais que, dans une colo traditionnelle, avec un cadre établi, on n'a pas trop de soucis avec ça. C'est-à-dire que les deux ou trois copains qui arrivent dans la colo, qui vont faire partie d'un groupe de 20 ou 30, là, on n'aura pas de souci d'individualisme. Là, ils vont faire partie... (LdE)

Le deuxième élément, c'est la question du loisir, du temps pour soi... Je pense que quand on est en collectif, comme on est dans du loisir collectif, la question est de savoir comment on s'organise pour que les loisirs à soi et les loisirs ensemble, ça puisse fonctionner. Et là, on est dans l'éducation parce qu'il faut s'organiser a priori entre pairs, et c'est là que ça devient intéressant. (Francas)

Pour trouver un équilibre, qui reste propre à un mode « mixte », ces deux citations en donnent une illustration. Si un collectif trop conséquent peut venir occulter ou noyer les affinités, des groupes restreints autorisent à retrouver ses pairs. Entre un « individualisme » rejeté et une collectivité impersonnelle, les « petits groupes » créent un niveau intermédiaire. Comme le dit un membre des EEdF : « c'est le mélange de la vie en petits groupes ». Si cette vie « en groupe » est au fondement du scoutisme, elle sera peu à peu déployée au sein des « colos » pour éviter les effets « caserne » de grands collectifs. Ces tensions et cet équilibre se lit dans le système « petits groupes – grand groupe » qui a été largement diffusé par les CEMÉA et qui structure le « modèle colonial » tel que défini par Houssaye (1989). Et en association avec le principe précédent, ces petits groupes sont répartis, majoritairement, selon l'âge des enfants à plusieurs moments de la journée et peuvent se retrouver au sein d'un collectif lors d'autres séquences.

2.2. Des possibilités connues toujours marginales

La situation d'entretien conduit en revanche les membres des organismes à questionner leurs pratiques et celles qu'ils ou elles peuvent constater au sein des ACM gérés. Difficilement quantifiable, même si une tendance générale se dessine vers cet assouplissement, elle n'est jamais majoritaire. Il est intéressant de pointer que les différentes dimensions sur lequel l'assouplissement peut intervenir sont interreliées comme l'avance le membre des CEMÉA.

Est-ce que je ne peux pas réfléchir à mon fonctionnement pour sécuriser mon public en ayant des espaces où, en fait, ils ont de la liberté, ils ont de l'autonomie et du coup ils peuvent vraiment se retrouver entre copains, copines et faire ce qu'ils veulent ? Je pense que tout est très étroitement lié. (CEMÉA)

Pour moi, on est plus sur une forme d'assouplissement. Et quand on regarde notre projet éducatif, en tout cas, nos valeurs, elles sont vers cet assouplissement puisqu'elles sont vers la prise en compte, je le disais, de l'individu, du bien-être de l'enfant. Et donc, des colos rigides, je dirais qu'on n'en a plus, pour moi... Où vraiment c'est... tout le monde fait tout en même temps, non. Après, entre le mixte et la souplesse, je ne saurais pas vous quantifier. Je ne sais pas si... (LdE)

En écho aux propositions de Houssaye (1995), la souplesse est perçue, notamment dans la citation précédente, dans une logique d'individualisation. Celle-ci autorise la prise en compte des particularités des personnes, des goûts, des envies, des demandes des enfants, que ce soit concernant les activités ou, parfois l'alimentation et les conditions d'accueil.

C'est ce que je disais, quand ils étaient 20 en pôle créatif, vu qu'ils faisaient ce qu'ils voulaient, on n'était pas derrière eux à dire, « non, tu fais comme ci, comme ça ». C'est beaucoup plus simple pour nous, même s'il y en a [des animateurs et animatrices], ils ont du mal. Ça leur donne une autre place. C'est plus simple quand on les laisse jouer à ce qu'ils veulent. (FCSF)

À l'image de cet extrait évoquant le cas de « l'ALSH émancipateur », il est possible qu'une vingtaine d'enfants s'engagent, selon leurs envies, dans des pratiques différentes ; à la charge de l'animateur ou de l'animatrice d'accompagner celles-ci. Si on revient plus loin sur la question de la « simplicité » annoncée qui n'est pas toujours saisie (voir section III.2), cette individualisation concerne ici les activités, mais peut toujours d'autres dimensions du mode d'organisation d'un ACM. Les extraits suivants montrent comment les personnes interrogées connaissent et appréhendent d'ores et déjà cet « assouplissement » attendu sur les dimensions sociale, spatiale et relationnelle.

Des assouplissements partiels

La première dimension d'un fonctionnement concerne la dimension spatiale à travers par la possibilité d'adapter les aménagements et les usages des espaces dédiés aux envies des enfants, en particulier en acceptant que les supports de jeu soient déplacés d'un espace à l'autre.

Enfin, je veux dire, si un enfant, il veut jouer au Kapla ou j'en sais rien. Ce que je disais tout à l'heure [...] les enfants, ils voulaient jouer à la marchande. Donc ils ont pris des déguisements là-bas [autre salle], ils les ont amenés dans la salle à côté du pôle créatif, ils ont fait leur truc. En fait, à partir du moment où ils ne dérangent pas les autres, on leur dit « il n'y a pas de souci ». On évite de se mettre des barrières, « non, tu dois être dans telle activité ». Justement, c'est plus facile quand les enfants font ce qu'ils veulent. (FCSF)

Cet extrait évoque comment une logique de polyvalence, ou l'absence de spécialisation d'une salle, facilite ces évolutions et l'appropriation par les enfants. On peut remarquer ici qu'il s'agit d'une solution pour maintenir une autre rigidité qui renvoie à la surveillance ou au contrôle, au moins visuel, des enfants par un adulte.

Là, sur la libre circulation, en gros, on dit aux enfants, « tu t'inscris à telle activité, mais si à un moment, tu en as marre, tu peux aller dans une autre activité, en fait ». Là on fait ça en fait. S'il s'est inscrit en peinture et que finalement il a envie d'aller terminer son projet d'atelier des idées, il peut au milieu de l'activité changer d'activité. [...] Des fois, les activités ne leur plaisent pas. Là, on leur dit, « ben écoute, si ça ne te plaît pas, tu t'inscris dans cette activité comme ça tu seras dans telle salle et tu joues à côté si tu veux. Enfin, tu regardes si ça te plaît... Si ça ne te plaît pas, tu joues à côté si tu veux ». (FCSF)

Une autre modalité d'assouplissement consiste à autoriser la circulation entre les salles de l'accueil ou au sein du bâtiment. Relié à la fin de l'obligation de poursuivre une activité engagée ou à la décision accordée aux enfants de participer et donc de s'arrêter en cours de route, les enfants peuvent rejoindre d'autres espaces, donc d'autres activités ou d'autres personnes ou initier d'autres pratiques. Cette « libre circulation » prend son sens lorsqu'elle est pensée avec l'aménagement des espaces en « coins permanents », en « ateliers » ou en « espaces capacitants », qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur, comme on peut l'observer dans une ludothèque (Roucous, 2006). Au-delà des activités, l'assouplissement de la spatialisation peut aussi concerner d'autres séquences. L'aménagement et sa polyvalence, les adaptations et son évolution, l'accessibilité des supports et la circulation entre les lieux sont des caractéristiques liées à une dimension décisionnelle plus ou moins grande donnée aux enfants.

Dimension décisionnelle qui se voit résumer dans la notion d'« autonomie » et qui peut s'appliquer à la « vie quotidienne », les repas, du réveil ou du coucher, etc. La personne de la CCAS fait part de la quasi-absence d'évocation par les organisateurs de cet assouplissement dans la dimension relationnelle en dehors des habitudes – autour des « tranches d'âge » – sur lesquelles on revient plus loin (voir section II.2.1). Il ne semble pas si évident d'envisager une organisation d'avantage établie sur les interactions sociales et interpersonnelles basées sur les affinités des enfants, à côté d'autres critères.

C'est quoi le centre de loisirs sans tranches d'âge ? Ou en tout cas, se dire sans tranche d'âge, c'est une chose, mais se dire les groupes que l'on forme, comment on les constitue ? Sur quels critères ? Pourquoi ? Et peut-être qu'il y a des endroits, effectivement, c'est compliqué de faire autrement. On peut l'entendre. Mais en tout cas [il faudrait] pas reconduire ces fonctionnements sans les avoir vraiment interrogés. (Francas)

Lorsque la question est évoquée, c'est l'occasion d'échanger sur les fonctionnements par âges et envisager d'autres principes. À d'autres occasions, la question des affinités est plus souvent discutée lors des demandes de dérogations émises par les parents ou des enfants dès l'étape des inscriptions (voir section III.6.6.2), mais plus rarement dans le quotidien d'un ACM.

C'est les centres de loisirs qui décident de faire cohabiter des temps plutôt que de les faire se succéder [...] Et c'est du choix de l'enfant que de se dire, je vais me poser une demi-heure et je vais... Et donc ça, nous, on le... Là, on l'a posé à l'écrit, je pense qu'on va... l'écrire comme ça, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, il ne faut plus penser ces temps-là de manière successive, mais en même temps. (Francas)

L'assouplissement de la dimension temporelle est le plus observé et discuté durant les entretiens. L'organisation des séquences de la journée est une première modalité où le fonctionnement peut se différencier entre les groupes ou s'individualiser un peu plus comme l'évoque la personne des Francas. La « journée type » ne s'applique pas uniformément à l'ensemble des enfants et des séquences concomitantes ou « parallèles » limitant la « simultanéité » de l'organisation.

Si tu permets à tes jeunes d'arriver quand ils veulent le matin, et si moi, j'ai 10 jeunes qui veulent faire un foot, je ne peux pas. Du coup, il faut qu'on réfléchisse à comment toute l'organisation repose autour de ça, et notamment la question de l'aménagement est une vraie clé pour nous, dans la manière dont on accompagne les équipes à répondre à ça. (CEMÉA)

Dits « informels », cette moindre formalisation désigne l'assouplissement opéré de certaines séquences de la journée. En plus de l'organisation temporelle de la journée, celle-ci peut s'associer à la dimension spatiale avec les aménagements qui autorisent un échelonnement des levers, des arrivées ou des départs, et des activités qui doivent aussi s'intercaler dans d'autres rythmicités. Cela peut s'apparenter à la séquence du « temps libre » qui ne serait plus un « moment de transition » et nécessite une autre posture des animatrices et des animateurs. Mais il reste difficile d'imaginer comment l'ensemble de la journée pourrait se dérouler comme ce « moment de transition » ; ce qui affecterait l'ensemble du fonctionnement, donc le mode d'organisation d'un ACM.

De rares exemples connus d'organisations assouplies

L'assouplissement attendu de l'organisation habituelle d'un ACM renvoie les organisateurs vers des exemples proches, voire identiques, à ceux qui ont été évoqués dans la partie précédente (voir section I.3.3.2). Parmi les quelques exemples cités, on peut mentionner la Maison Phare à Dijon, l'association Evasoleil vers Bordeaux ou encore l'association de la Maison de Courcelles qui reviennent à plusieurs

reprises ; évidemment citée par l'UFCV, mais aussi par d'autres associations et comités à côté d'autres associations qui proposent des fonctionnements similaires¹⁴.

Pour rebondir là-dessus, elles n'ont jamais vraiment eu pignon sur rue dans les ACM, même si, je pense que, même si c'est plutôt une interprétation très personnelle et de lecture sur les textes dont on vient de parler. Peut-être qu'elles étaient un peu plus répandues dans les années 80-90, et moins depuis les années 2000. (CEMÉA)

— La facilité, c'est de suivre ce qui est demandé. Donc je pense qu'il y a ça, en fait, dans les difficultés de changement, puis il y a... À la fois l'institutionnalisation depuis les années 70, puis le côté, il y a eu des expérimentations un peu radicales à droite à gauche, tout ça, mais ça ne s'est pas diffusé dans les années 70 plus que ça. Là on a l'impression de revenir en arrière, enfin, refaire des choses qui ont déjà été faites. Du coup, il y a quelque chose de peut-être un peu étrange aussi. (FCSF)

Les personnes interrogées constatent la faible diffusion de ces « expérimentations » qui, si elles sont connues, voire réputées, sont considérées comme des expériences isolées. Cette marginalité et cette antériorité conséquente questionnent frontalement les membres de la FCSF, elle-même engagée dans une expérimentation autour de la pédagogie de l'engagement (Pesce, 2021). Paradoxalement, ce qui, à une certaine période, est perçu comme des avancées actuelles se révèle plutôt un « retour en arrière » alors que ces pratiques et d'autres modes d'organisation ont existé et semblent s'être perdus ou dissous dans un mouvement plus général « d'institutionnalisation ».

— Enqu. : Et tu penses à quoi comme expérimentation ?

— Par exemple, les terrains d'aventure. Là on était vraiment dans ce qu'on... Enfin ça nous a servi d'exemple. (FCSF)

Les terrains d'aventure, c'est le meilleur exemple. C'est quoi les terrains d'aventure ? C'est un lieu où on dit aux jeunes, je caricature, mais « tu viens quand tu veux, tu fais ce que tu veux. » (CEMÉA)

Si, c'est les CEMÉA, alors ce n'est pas des séjours. Je trouve leur terrain d'aventure génial, ça reprend ça. Vous les avez vus, vous voyez, les terrains d'aventure. Pour le coup... là, le projet pédagogique et l'ambition qui est affichée, c'est très clair. Enfin, voilà, c'est terrain d'aventure. Mais un séjour totalement construit sous forme de terrain d'aventure, par exemple, je ne sais pas [lrires]. (JPA)

Dans le panorama des accueils proposant une organisation « assouplie », mettant du jeu – au sens propre et figuré – dans les fonctionnements, les terrains d'aventure sont aussi maintes fois cités comme un exemple emblématique et d'actualité. Porté par les CEMÉA (Champion, 2023) après des expérimentations à Angers (Artières *et al.*, 2020), ce renouveau d'un dispositif expérimenté dans les années 1970 organisant un « accueil libre » (Wicht, 2013), a marqué des organisateurs qui y voient une ressource ou, à tout le moins, un mode d'accueil qui pourrait correspondre aux attentes formulées par les enfants concernant les ACM.

Les scouts se présentent et sont perçus par d'autres organisateurs comme une autre modalité possible d'accueil qui promeut et qui pérennise depuis longtemps cette souplesse organisationnelle. Explicitement, dans les propos des membres des EEdF, ce mode d'organisation est le corollaire de la participation des enfants et de jeunes. En se centrant sur le soutien des projets des enfants et des jeunes, comme évoqué plus haut. En composant avec ces projets qui seront élaborés et réalisés par les enfants ou les jeunes, le mode d'organisation établi est censé s'adapter à de nombreuses possibilités et incertitudes.

¹⁴ Nombre d'entre eux sont réunis dans le numéro 208 du Journal de l'animation en 2020 consacré à des « pédagogies alternatives » ainsi que dans le dernier numéro (62) des Cahiers de l'action publié par l'INJEP.

On devait accompagner... je vais le dire simplement, des directeurs de séjour de jeunes 16-20 ans, à penser la place des jeunes par rapport à ça, et on leur avait donné une grille de lecture avec A, B, C, avec des questions qui étaient que... S'ils avaient une majorité de A, ils laissaient les jeunes au cœur du projet, et s'ils étaient en C, ils ne laissaient pas du tout les jeunes à la place que nous on souhaitait pour cet événement. Et le B était vraiment, [...] c'est que le B c'était les enfants ont le choix parmi des propositions. Mais du coup, ça reste ça. Le C, c'était qu'ils n'ont pas le choix. Le B, c'est qu'ils ont le choix entre des propositions. « Est-ce que tu veux faire équitation ou surf ou que sais-je ? » Et le A était un gros paquet assez large dans lequel, nous, je pense, dans le scoutisme, où on pourrait affiner beaucoup de niveaux différents qui est : dans quelle mesure les enfants viennent décider eux-mêmes des propositions dans lesquelles ils vont peut-être... qu'ils vont pouvoir construire. Ou se voir proposer, parce qu'il y a encore deux niveaux là-dedans, c'est « est-ce que je peux choisir ce qu'on va me proposer », ou « est-ce que je peux choisir de construire, même, la proposition que je vais vivre à la fin ». (EEdF)

Néanmoins, et à côté de l'intention générale de leur projet éducatif, un membre des EEdF apporte quelques nuances qui ne sont pas sans rappeler la typologie opérée par Bonnafont (1992). Au regard des directions de séjours suivies, il existe des variations dans les degrés de participation des enfants ou des jeunes et il pointe le travail encore à accomplir pour accompagner « l'assouplissement » du mode d'organisation d'un camp scout.

Une diversité jugée nécessaire

Avant d'interroger la perpétuation du mode d'organisation habituel des ACM, il est possible de remarquer qu'un assouplissement généralisé n'est pas forcément recherché par des organisateurs qui le resituent dans une offre plus générale, parmi d'autres formes de séjours ou d'accueils.

Et en même temps, si ça répondait à tout le monde, je pense que ça se serait développé. C'est-à-dire que, par exemple, les colos apprenantes qui peuvent être à l'opposé de ce cheminement-là, enfin... (JPA)

En questionnant le caractère marginal ou circonscrit de l'assouplissement, plusieurs personnes (UFCV, PEP) interrogées ont apporté une explication assez similaire : celui-ci ne correspondrait pas forcément « à tous les enfants » ou à « tout le monde », ou qu'il tendrait à cibler un « public très particulier » et « très favorisé ». À défaut de données empiriques disponibles du public fréquentant ces ACM, ce que l'on connaît est notamment l'inscription de « l'ALSH émancipateur » dans plusieurs quartiers populaires (Guillet, 2021). Plus largement, les travaux sur les loisirs des enfants dans les familles de milieux favorisés (Mollo-Bouvier, 1994 ; Laillier et Mennesson, 2021 ; Mennesson et Juhle, 2012 ; van Zanten, 2009) ou de milieux populaires (Thin, 1998 ; Périer, 2000 ; Vincent, 2001), laissent entendre que ce ne serait pas aussi tranché. Si cette explication reste plausible, elle sous-tend une diversité de l'offre qui se traduit – surtout – par une diversité d'activités, comme on va le voir plus loin, et moins une diversité de modes d'organisation. On peut lire en ce sens une relativisation de la demande de « souplesse » des enfants comme des familles dans les propos précédents.

2.3. Un assouplissement demeurant circonscrit

On peut considérer qu'une minorité d'organismes ont connaissance d'anciennes expérimentations (qui se poursuivent depuis) ou de projets associatifs qui s'appuient sur la mise en place d'un mode d'organisation assoupli. Et, plus largement, un constat assez généralisé émerge quant au caractère circonscrit de ces tentatives d'assouplissement. Comme on l'a vu dans les enquêtes précédentes, ces modes « souples » de l'organisation s'avéraient relativement rares dans les années 1990 (Bonnafont, 1992) et la récente enquête de l'Observatoire des centres de loisirs éducatifs (Ramalhosa, 2023) vient confirmer cette faible représentation parmi les accueils de loisirs. Que ce soit à l'échelle nationale, locale

ou d'un organisme, les interlocuteurs partagent très largement ce constat d'un faible nombre de structures concernées par ce mode de fonctionnement assoupli, d'une façon ou d'une autre, parmi les séjours ou les accueils proposés. Néanmoins, cette attente des enfants n'a pas forcément échappé aux organisateurs qui témoignent de comment cela a pu être pris en compte à travers l'accueil des jeunes, les séjours en itinérance à l'étranger, voire les mini-camps organisés au sein d'accueils de loisirs.

Des jeunes « autrement » accueillis

Les organisateurs sont unanimes pour mettre en avant des particularités concernant les projets à destination de ce qui est désigné, de façon vague, de « jeunes » ou des adolescent-es. La distinction des accueils selon l'âge apparaît directement en lien avec cette dimension de rigidité ou de souplesse du mode d'organisation.

Enqu. : Du coup, cette demande-là de programme éducatif, elle n'est pas pour les jeunes, par exemple ?

— Non. Pas du tout. Sur les jeunes, les parents, ils ont besoin de savoir qu'ils seront en sécurité et de connaître le cadre d'accueil de leurs jeunes. Et à l'inverse, en général, on a des propos qui sont différents. On préfère qu'ils soient à l'accueil jeune plutôt qu'ils traînent au stade avec ses copains. Donc finalement, le repère éducatif est bien différent sur l'animation jeunesse. (UFCV)

Même si elle est souvent passée sous silence par les organisateurs, on peut souligner cette différence pointée par l'interlocutrice de l'UFCV et qui renvoie à ce rapport à l'éducation. Ce qui marque les accueils destinés aux jeunes semble être le fait que l'aspect éducatif passe au second plan derrière une dimension de loisir (voir section III.8). Si le propos cible ici les conceptions et attentes des parents, la caractérisation de ces accueils laisse à penser que les équipes d'animation sont aussi dans cette perspective. Cependant, des distinctions par âge apparaissent de façons différentes selon que les organisateurs évoquent des accueils avec ou sans hébergement.

On essaye de se détacher du programme d'activité. Et on est sûr de la notion de projet, de la notion de recherche d'autofinancement, de l'activité de consommation, parce qu'à un moment donné, elle répond aussi à un besoin des jeunes. (UFCV)

Le principe d'un séjour est souvent lié à un « projet » de séjour en « coconstruction avec les jeunes ». Cette spécificité est soulignée de façon récurrente et, pour certain-es, ce fonctionnement participatif serait gage d'une motivation qui serait presque intrinsèque à ce mode d'accueil, même si le constat n'est pas unanime. En effet, « l'activité de consommation » arrive manifestement en contrepoint de cette attente d'engagement des jeunes, alors même qu'elle est souvent perçue comme une limite dans les accueils qui s'adressent aux enfants.

Alors, bien sûr, ça veut dire que là-dessus, nous, on avait des formules de colo, c'est « construis ta colo » [l'ires]. C'est des colos qui existent aujourd'hui dans notre catalogue, dans le catalogue de la Ligue de l'enseignement. Et cette colo établie, comme tu l'as citée, ça ne sera plus ça, parce qu'elle va aussi dépendre... Alors après, ça se fait beaucoup sur le rapport de force, finalement, c'est-à-dire qu'il y a un groupe qui a compris le message, c'est-à-dire « qu'à partir de maintenant, c'est vous qui allez construire votre programme, vous n'allez plus subir le programme. » [...] Aujourd'hui, les visios, par exemple, nous facilitent la vie parce que c'est ce qui nous permet... Nous, tous nos directeurs qui partent avec des ados, ils font, courant juin, une visio avec tous les jeunes où ils vont commencer à préparer ce qui va être mis en place, ils vont commencer à rentrer dans le séjour. (LdE)

Le rôle des jeunes est souvent pensé par les organisateurs dès la conception du projet de séjour et les supports techniques (blogs, visioconférences, etc.) ont parfois renforcé cette proposition de participation avec la mise en place de réunion à distance. Dès qu'ils s'adressent à des jeunes, les accueils de loisirs à la journée apparaissent sous des intitulés différents du centre de loisir et la différence d'âge est

nettement marquée par une prise en compte des « envies » ou des attentes qui devient une évidence. L'assouplissement se concrétise dans un fonctionnement spécifique en « accès libre » directement lié à leur temporalité courte qui les intègre à d'autres pratiques, et à leur proximité spatiale qui permet des circulations ou des « entrées » et des « sorties » selon les décisions des jeunes. Le caractère « moins contraint moins normé » se traduit tout tant au niveau des styles d'aménagement des locaux que des règles et fonctionnements qui régissent les pratiques.

Cependant, que ce soit pour les séjours ou pour les accueils en journée, l'assouplissement introduit par l'intermédiaire de l'accompagnement des projets ou le mode d'organisation, n'est pas gage de réussite, tout au moins en termes de fréquentation.

Parce que c'est une tranche d'âge qui est aussi très exigeante, parce que de toute façon, si ça ne leur plaît pas, ils ne viennent pas. [Rires.] Et la sentence tombe très vite. Et donc, je pense qu'on a vraiment un regard différent sur la jeunesse. (UFCV)

Et ils ont une démarche qui est assez intéressante parce que... alors eux c'est comment... Enfin là c'est plutôt comment on va vers les jeunes pour qu'ils viennent dans cet espace parce que c'est aussi des âges où ils vont moins vers... Il n'y a pas d'accueil organisé qui existe enfin, il y en a très peu. Et donc là c'est d'aller vers les skateparks justement. Enfin pareil, extérieur et c'est situé à Guérande donc c'est peu urbain. (PEP)

Pour ces âges où l'obligation à fréquenter la structure est moindre, voire absente, contrairement aux enfants, la différence de forme d'accueil qui vise à s'adapter semble être un impératif face aux exigences d'un public qui impose ou peut imposer ses goûts. L'offre proposée semble parfois s'inverser avec des équipes qui vont à la rencontre des jeunes dans les espaces où ils et elles se retrouvent habituellement.

— Et j'étais en train de me dire, les enfants depuis petits, ils ont tellement pas l'habitude d'être aux commandes, d'être aux manettes que en fait quand ils voient un truc comme ça arriver ils se disent oh là là c'est quoi ça ?! [...] Ça m'énerve ces séjours "construis ton séjour". Ça ne devrait pas exister. En fait construis ton séjour, ça devrait être transverse à tous les séjours.

— Voilà. Est-ce qu'on ne pourrait pas, tu vois, dès 6 piges, le proposer, alors pas comme ça, ça ferait peur aux parents [Rires]. (CCAS)

Lors des entretiens, des nuances ont pu être apportées alors que, malgré l'assouplissement accordé, des difficultés étaient rencontrées. Les personnes interrogées posent explicitement la question de la rupture entre les modalités d'accueil des enfants et celles des jeunes. Elles soulignent d'une part le manque d'habitude, de préparation, voire d'apprentissage des enfants par rapport à cette implication brusquement attendue des plus âgés. D'autre part, si le souhait d'une généralisation de cette participation à tous les âges est formulé, il se heurte aux représentations de l'enfance marquées par de moindres capacités, supposées ou projetées, par rapport à l'autonomie et à la décision (voire section).

Sur ce point, le cas de « l'ALSH émancipateur » donne un contrepoint alors que des enfants peuvent s'y engager dans la préparation, l'animation ou l'organisation d'activités, mais que ce mode d'organisation n'est pas toujours prolongé par les structures qui accueillent ce même public quelques années plus tard.

Enfin vraiment, des fois, on est là en animateur, on les laisse faire l'activité et ils font tout de A à Z. Donc quand ils sont grands, ça marche bien. Et on n'a jamais réussi à ce qu'ils le fassent là-bas [accueil adolescents]. Aussi parce qu'au secteur ado, les anims, ils ont leur fonctionnement vraiment planning, habituel. Ils ont leur fonctionnement habituel. Et non. Là-dedans, les ados, je crois, ils choisissent [juste] un peu leur programme. (FCSF)

Le cas des séjours à l'étranger et mini-camps

— Le séjour à l'étranger, l'idée, c'est vraiment que le jeune participe à l'organisation du séjour.

— Il devient acteur de son séjour et plus, pas que consommateur (LdE)

Enfin, c'est encore une fois sur un séjour itinérant, un petit groupe, 12 enfants, je pense que la place de l'enfant, elle est différente, que l'avis de l'enfant. Il sera pris en compte sur son rythme, sur le... beaucoup plus, beaucoup plus facilement... Quand c'est des groupes de 50. (JPA)

— Alors pas que sur l'activité d'ailleurs, sur la restauration. Alors là notamment, sur la restauration, pour le coup, à partir de 13 ans jusqu'à 17 ans par exemple, vu que là c'est que des séjours semi ou itinérants, là pour le coup on leur demande leur avis tout le temps. Parce que...

— C'est eux qui font.

— Ce n'est pas que l'équipe qui dit « je vais vous faire des pâtes ». Ils ont... Des fois, ils se plantent. Des fois, on a des coups de fil des parents : « Les gamins ne bouffent pas. » On explique aux parents que ça fait partie du séjour et que la prise de position ou quand ils vont faire les courses et qu'ils se plantent, c'est bien aussi. Le coup d'après, ils ne se plantent pas. Enfin, peut-être. Ils se plantent un peu moins en tout cas. (Véolia)

La souplesse prend aussi une résonance particulière pour les organisateurs dans des contextes qui apparaissent à la marge des fonctionnements habituels. Pour beaucoup, les « séjours à l'étranger » offrent une occasion de construire un autre rapport avec les jeunes qui tient en partie à la taille du groupe, mais aussi très largement au caractère itinérant. Les deux éléments associés conduisent à les solliciter davantage sur des aspects qui restent, sans doute par habitude, plus contraints voire normés dans les séjours dans un bâtiment ou dans un accueil de loisirs en France. L'exemple de la composition et de la préparation des repas revient régulièrement, même si elle permet aussi d'appréhender que la participation n'est peut-être pas toujours si bienvenue que ça pour les jeunes.

On a plus de temps libre sur [un centre permanent] qu'on va l'avoir par exemple sur les séjours itinérants. Pourquoi ? Parce qu'un séjour itinérant c'est hyper rapide, on est trois jours-là, trois jours-là et puis on n'arrête pas. Voilà, alors qu'un séjour en centre de vacances, bah oui, on va avoir plus de temps pour se poser. Et il est vrai, c'est vous qui m'avez fait réfléchir à ça, là, sur l'écrit, c'est vrai que les jeunes, de plus en plus, ils sont demandeurs à avoir leur temps tranquille, où ils se mettent sur une couette et puis ils lisent avec les copains ou ils font des... enfin, voilà, ils font leur truc. (Véolia)

La souplesse et l'intégration des envies du moment ne sont peut-être pas toujours au rendez-vous du point de vue des jeunes, en particulier lorsque le rythme de l'itinérance est soutenu comme le souligne cet organisateur qui nuance l'avis plus général. De fait, ces séjours viennent répondre aux attentes précédentes, dont un fonctionnement « assoupli » puisque le public concerné se compose de jeunes plus âgés. L'exceptionnel ou l'inhabituel qui permet de penser les accueils d'une façon plus souple concernent aussi les enfants selon des modalités sensiblement différentes dans une logique propédeutique. Deux des organisateurs innovent en quelque sorte avec des séjours itinérants pour les plus jeunes qu'ils présentent un peu comme des « colos de transition » (LdE), que l'on retrouve sur un principe proche chez un autre organisateur (Véolia). Le quotidien de la vie en extérieur et en « autonomie » s'associe pour donner une dimension « extraordinaire », produire une rupture, dans lequel les équipes d'animation donnent une place aux jeunes.

Souvent le séjour accessoire, il est construit avec des jeunes qui viennent, qui fréquentent cet accueil-là, enfin des jeunes, des enfants, qui fréquentent cet accueil-là sur le long terme. Là, souvent, ça va être qu'est-ce qu'on construit comme séjour accessoire pour cet été, est-ce que vous serez là ? Où est-ce qu'on peut aller ? [...] Parce que tu vois par exemple le spot de Guérande dont on parlait tout à l'heure, ils construisent des séjours les jeunes, même si ce n'est pas des colos. (PEP)

Et finalement, sur le séjour accessoire, notamment avec des grands, on a pu le penser un peu avec eux, et on va partir, pas dans du dur nécessairement, et on va se lever à l'heure qu'on veut se lever, sauf si les voisins t'ont réveillé, sous la tente d'à côté. [Rires.] C'est cette vie un peu plus... au gré des envies, des événements du groupe, etc. Le séjour accessoire, pour moi, il permet souvent ça (Francas)

Les séjours dits « accessoires » au sein des accueils de loisirs sans hébergement peuvent s'apparenter à un dispositif proche des séjours à l'étranger. Que ce soit par la taille du groupe concerné, la volonté de construire le séjour avec les enfants et les adolescent·es, s'ajoutent aussi ces aspects « hors cadre » qui renvoie à l'itinérance, un hébergement sous tente, à un rythme moins contraint qui s'apparente davantage à celui des « vacances ». Une spécificité est en revanche soulignée par rapport aux sociabilités. L'inscription du séjour dans une continuité d'un accueil tout au long de l'année favorise les départs entre pairs en plus de faciliter les relations entre les familles et les équipes d'animation.

Néanmoins, on peut aussi apporter une nuance citée dans la question précédente. L'évocation de cet assouplissement possible dans ce contexte particulier invite à interroger dans quelle(s) mesure(s) l'assouplissement observé pour se transposer aux séjours de vacances ou aux accueils de loisirs plus « ordinaires ». En l'occurrence, les réponses seront abordées dans la partie suivante.

Quelques expériences en accueils de loisirs

Moi, le peu que j'en parle avec nos directeurs et qu'on fait ça aussi, ils disent que c'est très compliqué d'avoir un fonctionnement... aéré, quoi. Mais déjà parce que les enfants, ils se connaissent pas et que du jour au lendemain, ils peuvent changer d'enfants et avoir de nouveaux copains en fait. (Véolia)

Mais en tout cas sur des mercredis et des vacances on a effectivement du mal à sortir de ce cadre et de cette rigidité. En colo, je ne sais pas... (UFCV)

Même il y a des équipes d'EEdF, dans certains centres de loisirs, ils sont tous éclés ! Ils font du centre de loisirs, mais ils savent très bien que de toute manière, le cadre institué au-dessus ne leur permet pas d'avoir la marge de manœuvre. Et ils continuent à venir aux EEdF pour dire : « au moins là, je sais que je fais une fois par an un camp et que, là, je vais pouvoir faire tout ce que je ne peux pas faire dans l'année » (EEdF)

Si comme le laissent voir ces propos, les accueils de loisirs resteraient marqués par la rigidité comme les analyses de 1992 le soulignaient, des portes s'entrouvrent ici et là pour assouplir ou « aérer » les pratiques. Parmi les organismes rencontrés, l'expérimentation de la fédération des centres sociaux de la Vienne autour de 2017 se démarque comme en atteste un rapport de recherche-action repris dans le chapitre de Jérôme Guillet (2021). Sans les aborder dans le détail, on peut retrouver la satisfaction des enfants en écho aux thématiques déjà retenues, des difficultés pour les équipes d'animation sur lesquelles nous reviendrons (voir section III.2.1) et, globalement, une intention claire d'ouvrir un « espace de liberté » aux enfants.

Et dans le modèle ALSH émancipateur, enfin le modèle, le truc expérimental [rires]. C'était quelque chose d'important de permettre le jeu libre dans des salles dédiées à des jeux particuliers. En fait, quand on a expérimenté, on était sur un centre avec 90 enfants, donc il fallait un peu gérer le flux quand même. Et du coup, on avait en jeu libre des jeux style baby-foot, jeux de société, une salle déguisement et une salle plutôt bricolage. Et du coup, c'est vrai qu'on s'est rendu compte que c'était un... C'était un peu la caverne d'Ali Baba pour les mômes qui arrivaient avec tout à dispo et le choix de faire. Mais ça pose la question du... Enfin... (FCSF)

Le projet initial s'est ainsi construit en faisant de la place au jeu et plus précisément au jeu libre et aux supports ludiques de toute sorte, dans les différents espaces de l'accueil. L'entretien dans les locaux d'un des centres actuellement en fonctionnement a permis de constater que ce renforcement des pratiques ludiques par la mise à disposition de supports perdure avec cette même dimension de « joli bazar ». Mais le projet a aussi évolué en introduisant une forme plus inhabituelle sous l'intitulé d'« ateliers des idées » dans lesquels les enfants préparent des activités selon leurs envies pour les proposer ensuite aux autres enfants en parallèle de celles qui sont proposées par les animateurs.

Enqu. : Donc si je comprends bien, en ce moment il y a l'atelier des idées qui permet à des enfants d'organiser des activités pour d'autres enfants lors d'activités.

– Y a aussi les animateurs.

Enqu. : Et en parallèle, les activités préparées par les animateurs.

– Oui.

Enqu. : Et du coup, les enfants peuvent passer d'une activité à l'autre, qu'elle soit préparée par un animateur ou par un autre enfant ?

– Oui. En gros, nous on arrive sur le tableau blanc que j'ai montré. On inscrit les activités. Donc souvent, on est quatre anims. Donc il y a genre deux, trois activités proposées par les anims. Souvent, on essaie qu'il y ait une... Enfin, que ce soit varié, qu'il y ait sortie, qu'il y ait activité manuelle. Plus « atelier des idées ». [...] Et puis c'est très différent d'un centre à l'autre. L'expérimentation de base sert de pioche, en fait, dans laquelle chacun fait un peu son marché. Et puis va aussi chercher ailleurs d'autres inspirations. En fait, les fonctionnements des centres qui sont dans cette démarche-là sont très différents les uns des autres. (FCSF)

Une seconde ouverture a émergé paradoxalement avec la pandémie du covid-19 qui a contraint les équipes à revoir les fonctionnements pour aider les enfants à sortir après les confinements. Sans « réinvention de l'eau chaude » selon des « anciens » de l'équipe d'animation (Francas), quelques initiatives sont évoquées au fil des entretiens. À côté de « l'ALSH émancipateur », on retrouve plusieurs descriptions concrètes de l'assouplissement opéré : des expériences menées par l'UFCV dans la région normande avec une « appétence de l'extérieur », mais aussi par les Francas dans la région nantaise avec l'assouplissement de l'obligation d'inscription préalable ou encore par les CEMÉA avec des aménagements des espaces en vue d'une « individualisation » de l'accueil. À l'image des exemples déjà évoqués (voir section 1.3.3.2), on constate comment des expérimentations peuvent se réaliser dans plusieurs régions, sans qu'elles soient « repérables ». Néanmoins, il convient de garder en mémoire que ces expérimentations sont plus rarement prolongées ou généralisées, faute de moyens ou de conditions pour les inscrire dans la durée comme on va le voir dans la suite.

2.4. Une interrogation à déplacer vers les pratiques

– Après, ils disent toujours la même chose, pour parler des partants, qui est plutôt extrêmement positif quand même.

Enqu. : Oui, et ça c'est ce qu'on note aussi, c'est que la majorité des enfants qui sont partis ont une appréciation de la vie positive.

– Une fois qu'on attrape un enfant, entre guillemets, rares sont ceux qui ne repartent pas en vrai. (CCAS)

[On voit] dans les questionnaires qu'on peut envoyer aux enfants, que globalement à 90 %, ils sont toujours satisfaits (PEP)

En écho aux anciennes enquêtes, l'appréciation majoritairement positive des enfants suite à leurs expériences en ACM se confirme à travers les fiches de satisfaction que recueillent les différents organisateurs (CCGPF, Véolia, UFCV...). Comme l'évoquent des personnes de la CCAS et de Véolia, l'enjeu se déplace alors vers un premier départ (afin de convaincre les non-partants) pour initier « l'accroche » nécessaire, tout en reconnaissant que certains enfants ne s'y retrouveront pas forcément.

Mais c'est vrai. Et du coup, je pense qu'en tant qu'organisateur, on ne prend pas assez en compte cette parole-là.

– Oui. [...] Non, mais nous, c'est important, c'est une place importante, le fait de prendre en compte la parole des enfants, en fait. Après, comment c'est fait ? Est-ce que c'est réellement fait ? Est-ce qu'on est agile, pas agile, habile, pas habile ? Je n'en sais rien. Mais du coup, ça mériterait vraiment qu'on s'y penche un peu plus. Moi, je suis d'accord. (CCAS)

Mais est-ce que ça correspond bien à la demande des enfants ? Et est-ce qu'il n'est pas possible de faire différemment ? » On ne le fait peut-être pas suffisamment assez, je ne sais pas ce que tu dirais [collègue], parce que c'est aussi un autre schéma de fonctionnement qu'il faut adopter. Et on se remet peut-être pas suffisamment en compte, en [cause]... (LdE)

Malgré cette satisfaction globalement positive au retour des séjours et des accueils, la récurrence des propos des enfants – et donc de leurs critiques – a questionné plus largement les personnes rencontrées. Si une personne de la Ligue de l'Enseignement s'interroge, la faible prise en compte des points de vue des enfants est plus fortement reconnue par les membres de la CCAS. Au-delà des quelques explications des organisateurs eux-mêmes, la récurrence des thématiques abordées par les enfants reste un « mystère » à explorer. Avant d'entrer dans un ensemble d'éléments plus concrets, on retient une première hypothèse d'une personne des EEeF :

Là-dessus, peut-être le mot... Ce n'est pas qu'ils n'ont pas la capacité d'expression, au sens de ne pas pouvoir la faire, ça ils l'ont et on le voit bien. Mais c'est une capacité d'expression au sens d'être entendu par la société. C'est-à-dire que si on demande à des jeunes « tu en penses quoi ? » ou « t'as envie de quoi ? », mais que c'est juste pour entendre... et ne pas en tenir compte... (EEeF)

Maintenant, derrière, il faut pouvoir garder cette dimension de liberté pédagogique dans les équipes, etc. Et oui, il reste du chemin à faire pour que la place et la parole des enfants soient entendues dans l'organisation d'un centre de loisirs. Je suis d'accord. Sur ça, massivement, je ne sais pas dire si on a progressé, mais je n'ai pas l'impression qu'on a... On a plutôt stagné, quoi. (Francas)

Entre la « stagnation » constatée et l'absence d'enquêtes qui interrogent « les pratiques dans les colos » ou le « fonctionnement », il est difficile d'appréhender une évolution de la prise en compte des points de vue des enfants sans avoir une vision de l'évolution des pratiques d'animation au sein des séjours de vacances ou des accueils de loisirs. Comme le pointe la personne de la JPA, il n'y a pas eu d'enquêtes commanditées sur les pratiques effectives dans les ACM et, comme on l'a déjà évoqué, la dernière enquête de l'OVLEJ (Ducatez, 2021), il est plusieurs fois mentionné qu'il ne s'agissait pas de « questionner » (p. 17) ou de « travailler sur les diverses méthodes pédagogiques mises en œuvre par les équipes » ou sur « leurs impacts envers les enfants » (p. 27).

Premier élément, c'est un sentiment par rapport à la lecture que j'ai faite qui était relativement rapide, mais en même temps tu viens de le préciser, qui était de dire que le point de vue des enfants n'aurait pas beaucoup évolué pendant les décennies qui viennent de passer. Ce qui pourrait renvoyer à dire, est-ce que vraiment... la façon dont on organise les activités, la façon dont on conçoit des programmes, est-ce qu'on s'est vraiment un jour intéressé à ce qu'ils ont envie ? Et voilà, c'est un sentiment un peu de surface. Et c'est venu heurter un peu, moi, des éléments de ma représentation en me disant, ça me paraîtrait très étonnant qu'aujourd'hui, on laisse la même place que ce qui a pu se faire les décennies précédentes. Première réaction, pour moi, à chaud de la lecture, c'était « waouh ». (EEeF)

Mais ce que je veux dire, c'est que... Je vais reprendre l'exemple nantais. Il n'y a pas un centre à Nantes qui ne propose pas aux enfants, à un moment donné, de choisir quelque chose dans sa journée. Mais on est dans ce modèle intermédiaire, on n'est pas dans quelque chose qui est poussé. Il faut du temps, il faut des locaux, il faut une permanence d'équipe, il faut que les gens soient formés. Il faut que les planètes soient alignées. (Francas)

Ces deux citations permettent de comprendre la transition entre la récurrence des points de vue enfantins et la permanence d'une forme de pratiques d'animation. En somme, si les points de vue des enfants n'ont pas changé, c'est peut-être parce que les modalités d'accueil n'ont pas tant évolué ces dernières années. Toutefois, cette absence d'évolution – ou la « stagnation » – des pratiques d'animation n'implique pas une absence de questionnements et réflexions, loin de là et, comme on l'a déjà donné à lire jusqu'à présent. Et a fortiori, ce n'est pas non plus une absence d'intentions de la part des organismes. Plus prosaïquement, la deuxième citation de la personne des Francas soulève ce qui va occuper la partie

suivante : il existe un ensemble de contraintes qui orientent et structurent les pratiques d'animation et les modes d'organisation proposées par les organismes gérant les ACM. À défaut de « l'alignement des planètes », la prise en compte des points de vue des enfants devient difficile, si ce n'est impossible.

Partie III. Une perpétuation sous contraintes

C'est des fois juste des choses qu'on se dit : « Ben qu'on sait faire, et qu'on va faire comme on a connu », (CEMÉA)

La question de la participation et du point de vue des enfants, c'est à quel moment on ne cherche pas à... enfermer aussi ça dans un cadre. Voilà. Qui celui qu'on connaît nous et qu'on a, qui est ancien et que forcément quand voilà... Qu'on a tendance à perpétuer. (PEP)

Avant d'évoquer des « freins au changement » repérés au regard des intentions portées par les organisateurs, il reste toujours possible de considérer la capacité d'une institution à se reproduire. Comme l'évoquait déjà Houssaye (1977, p. 38) : « encore que toute institution, si elle veut durer et rester crédible, a plutôt tendance à digérer l'innovation au lieu de la sécréter, à s'en tenir à une certaine image de marque au lieu de chercher vraiment à la dépasser ». La comparaison avec l'institution scolaire a été amenée par plusieurs personnes (Francas, CCAS, PEP) lors des entretiens qui, malgré toutes les réformes associées à des travaux universitaires ou à des mouvements pédagogiques, restent profondément marqués par la même organisation du travail scolaire (voir Capitanescu Benetti et al., 2022). Si Houssaye (2011) constatait que « le changement ne se fait pas » au sein de l'institution scolaire, on peut supposer que la « rémanence éducative » étudiée par Bugnard (2006) concerne aussi les ACM. Comme le mentionnent les extraits ci-dessus, on fait et on continue à faire ce que l'on sait faire. Reste à comprendre les rouages et les engrenages de cette perpétuation des pratiques à travers les propos des personnes interrogées.

Aujourd'hui, il y a des contraintes organisationnelles qui pèsent sur ces sujets-là, qui sont évoqués. [...] L'organisation rigide, le modèle d'organisation qui est contesté, qui est étouffant pour les enfants, étouffant sans doute aussi pour les adultes. Que ce soit, quels que soient les centres de loisirs avec lesquels nous sommes en relation aujourd'hui, ça me semble très difficile de lâcher du lest sur ces questions-là. Et très difficile pour des raisons qui sont des raisons externes. (Francas)

C'est hyper important ! Pour moi, c'est même une des clés de la problématique de pourquoi les enfants aujourd'hui ont si peu le choix. C'est les contraintes d'organisation qui sont posées. (EEeF)

La rémanence des pratiques d'organisation des ACM, et donc la récurrence des points de vue enfantins, se comprend à travers les contraintes organisationnelles, qu'elles soient « endogènes » ou « exogènes » pour reprendre les propos d'une personne de l'UFCV. Autrement dit, plusieurs facteurs s'associent pour orienter et structurer ces pratiques. Pour le coup, on sait peu de choses des pratiques et des logiques des organisateurs qui créent, produisent et gèrent des séjours ou des accueils et ce rapport contribue à les documenter.

Les directeurs le disent beaucoup dans le groupe de directeurs ALSH, qu'en fait, amener l'équipe à changer de logiciel, ce n'est pas facile et que c'est difficile pour eux parce qu'ils sont outillés, mais finalement, peut-être pas suffisamment... pour emmener l'équipe dans un autre fonctionnement. Donc l'équipe des anims peut être un frein, la structure peut être un frein, les parents en sont un très souvent, les enfants parfois, quand c'est un peu flou des fois, quand c'est pas clair, on passe d'un fonctionnement à l'autre, des fois ça met un peu le bazar. (FCSF)

Dans cet extrait, est citée une première et longue liste de « freins » à la transformation des pratiques dans le cadre de « l'ALSH émancipateur », mais aussi dans l'installation d'un nouveau « logiciel ». Sans revenir ici sur ces freins, il sera question dans cette partie de préciser les points clefs que sont la centralité des activités, la facilité des pratiques programmées, la part de la formation, les effets associés à l'organisation des établissements, les parents et enfin la réglementation. Cet ordonnancement suit

l'importance des thématiques⁴⁵ relevées lors de l'analyse du contenu. Et à certains égards, on prolonge ici les analyses de Houssaye (1995) après les années 2000.

1. La centralité des activités

Au cours de l'enquête de terrain, la thématique la plus récurrente abordée avec les professionnel·les des organisateurs porte sur les activités.

Mais tout ça, si tu n'as pas un fonctionnement qui vient générer cette même position des adultes déjà, ça va être un problème. Et si en plus de ça, tu as un fonctionnement qui est par l'entrée activité, tu es sûr que tout va s'organiser autour de l'activité. Et donc forcément, tu vas cloisonner tous tes temps en fonction du rendez-vous à l'activité, etc. [...] C'est écrit dans les projets péda, donc ça va générer, en fait... une organisation autour de ces activités-là. Et ça ne va pas être en appui. Et ça c'est difficile à faire bouger le curseur parce que, comme tu le dis, pour moi il faut qu'on les prenne comme des activités d'appel au catalogue. En général, parents enfants, quand ils choisissent, etc., et c'est tout. (CCAS)

L'organisation des séjours tourne toujours « autour » des activités à différentes étapes (Houssaye, 1991 ; Bonnafont, 1992). Durant les entretiens, la condition de l'activité pouvait devenir prépondérante pour expliquer des limites à des assouplissements attendus par les enfants. Par exemple, le « lever échelonné » devient dépendant des conditions de réalisation des activités : « sauf s'il y a une activité prévue » prévient une membre des PEP ou comme le précise un membre du CCGPF : « effectivement, nous, ça nous arrive où ils doivent se lever à 6 heures parce que ça leur permet aussi d'apprendre qu'il y a des marées... Et qu'une activité nautique, ça a des contraintes aussi », « Principale » ou « dominante », les termes peuvent changer, mais l'idée demeure identique : ces activités sont centrales et régissent les autres séquences de la journée et viennent parfois bousculer les pratiques d'animation.

Raccrochant un débat assez ancien qui traverse les revues pédagogiques depuis les années 1970 à minima, des organismes pointent un risque ou une limite à cette centralité des « activités » en versant dans un « activisme » qui serait l'aboutissement de l'omniprésence des activités (qui est toutefois tempéré selon les évolutions observées par la JPA ces dernières années, et critiqué par l'UFCV, entre autres, dès lors que les activités se suffisent à elles-mêmes.

1.1. La programmation de plannings

Le témoin et la conséquence directe de la centralité des activités dans l'organisation des ACM se matérialisent dans les « plannings » (ou les « programmes »).

Alors, qui a une influence sur la place des jeunes, mais je pense que c'est un peu le serpent qui se mord en la queue, qui a une influence aussi sur l'adhésion des jeunes, et je vais même aller plutôt sur les familles. Je le pense avant les jeunes, parce que c'est pas les jeunes qui feuilletent le catalogue. (CEMÉA)

Qu'ils soient affichés sur les panneaux à l'entrée de l'accueil, envoyés aux familles suite à l'inscription ou diffusés plus largement à travers des catalogues, ces outils contribuent à une moindre participation des équipes d'animation, dans l'extrait précédent, comme des enfants et des jeunes, dans le deuxième extrait. En décidant au préalable des activités qui seront – voire devront être – réalisées, les marges de

⁴⁵ On suppose en effet que la forte fréquence des discours des activités dit aussi quelque chose de leur poids dans les pratiques des organisateurs gestionnaires d'ACM tandis que la réglementation et la faible occurrence, par exemple des aspects réglementaires, témoigne d'un facteur explicatif moins pesant.

manœuvre se restreignent et ces documents contribuent à une rigidification des fonctionnements quotidiens. Même s'il est devenu une norme, ou incontournable, le programme ne présage pas forcément d'un fonctionnement « rigidifié », mais a minima, de la centralité des activités.

Le gros souci qu'on rencontre de plus en plus, c'est que sur le pouvoir de décision, c'est vrai qu'on leur demande de moins en moins leur avis parce qu'on se trouve confronté à des problèmes techniques qu'on n'avait pas forcément, il y a... Moi, quand je suis arrivé en 2005, on donnait un budget au directeur, puis on lui disait « vas-y, débrouille-toi ». Là, aujourd'hui, avec l'évolution informatique, téléphone portable, etc. On se rend compte qu'on ne peut plus. Parce que si on ne réserve pas, par exemple, les hôtels en amont, le directeur, admettons qu'il veut éventuellement préparer le séjour avec les enfants, ça devient compliqué parce qu'il faut s'y prendre longtemps en avance. Les transports, on n'en parle même pas. Même si on veut faire des étapes, je prends la Grèce, par hasard, mais si on veut prendre les connexions bateau, etc. Ben, si on attend l'avis des enfants, c'est trop tard. Donc, on n'a pas les connexions bateaux. C'est vrai que du coup, le pouvoir de décision des jeunes, il devient limité dans nos séjours à nous. (Véolia)

Si on déplace la focale du programme ou du planning à la programmation, ou aux logiques qui poussent à planifier les activités, les membres de Véolia en soulignent les raisons principales. Les remarques concernent les séjours itinérants à l'étranger, mais restent tout à fait transposables aux séjours dans l'hexagone comme en accueils de loisirs au regard de la géographie des séjours (investissant principalement le littoral et la montagne) ou les limites de l'offre à proximité d'un accueil sans hébergement. Comme évoqué, pour garantir l'accès à des hébergements, assurer des déplacements ou s'attacher n'importe quel service, il est devenu nécessaire d'anticiper des réservations, ce qui implique des engagements financiers. Ces réservations réduisent les adaptations aux demandes des enfants et des jeunes qui peuvent difficilement envisager et appréhender ce que suppose la « souplesse ».

Aujourd'hui les gens achètent des prestations et pas... Pourtant, on parle d'expérience en communication aujourd'hui. Nous, on propose aux enfants de vivre une expérience, mais à mon sens, et [collègue], c'est ce que tu as dit, on n'arrive pas suffisamment à le mettre en avant. C'est très difficile de vendre ce que les enfants vont vivre, le temps de repas... en opposition avec deux heures de kayak ou deux heures de surf. C'est très, très difficile de valoriser ça. Et c'est un petit peu notre problème (LdE)

Parce que le parent, il ne va pas avoir cette ambiance-là. Ce n'est pas palpable. Ce qui est palpable, c'est ce qu'ils vont faire sur le séjour. Et donc, cinq activités et une activité, on a l'impression qu'ils vont plus s'amuser sur le séjour où il y a plus cinq activités de prévues. (UFCV)

Et comment comprendre cette programmation ou cette planification concourant à leur rigidification ? Il est difficile de communiquer ou de certifier la qualité des expériences que vivront les enfants (ou les jeunes) accueillis. C'était en bonne partie la problématique que retenait Robert Penin du sondage réalisé en 1985 (LE 288, 1986) autour de l'ambiance recherchée. À l'inverse, il est d'autant plus facile de garantir, matériellement, la réalisation des activités qui seront d'ores et déjà réservées. L'ambiance sera-t-elle chaleureuse ? Les expériences gratifiantes ? Les affinités exemptes d'histoires ? L'équipe d'animation à l'écoute des enfants ? Ce sont autant d'incertitudes sur lesquelles il est difficile – impossible ? – d'avoir une prise. Et on peut lire en filigrane combien les personnes interrogées semblent tiraillées entre des contradictions.

1.2. Le développement des prestations spécialisées

Selon plusieurs personnes interrogées, la programmation d'activités concourt à la rigidification de l'organisation des ACM et donc une appréhension plus difficile des perspectives enfantines.

C'est vrai que les colos, maintenant, on regarde les catalogues, les parcs Astérix, on regarde... Le parc de telle heure à telle heure, etc. Je pense que j'ai l'impression qu'on est poussé dans cette société de consommation

où on est obligé de faire des activités pour que tout le monde soit content, pour que les parents soient contents.

Enqu. : Oui, quelque part, il y a des activités qui sont prévues, programmées, planifiées, à réserver, plus ça rigidifie un peu la...

— Les colos sont chères, voilà, donc voilà, les colos sont chères, il faut payer les prestations, tout s'enchaîne un peu, et du coup ça devient beaucoup plus rigide, quoi. (Véolia)

La réservation des prestations qui ont été programmées vont impliquer la préparation des groupes, d'équipements, de suivre les horaires de la séance prévue, inclure des déplacements et leurs aléas... Les autres séquences de la journée viennent ensuite s'articuler autour de ces activités. Ce n'est que lorsqu'il n'y a pas de prestations prévues, que l'assouplissement est possible à l'image du « jour libre » (CCGPF) durant lequel il est possible pour l'équipe d'animation de prendre en compte les envies ou les demandes des enfants.

Sur les séjours itinérants qu'on a, on a souvent des jeunes qui se plaignent auprès de leurs parents que l'équipe n'est pas terrible, qu'ils s'occupent mal d'eux, etc. Et on se rend compte assez souvent que l'équipe, en fait, dit juste "non" à des demandes qui ne rentrent pas dans le cadre pédagogique. Euh... La banane tractée au pied du Vésuve ça n'a pas d'intérêt et... [rires]. C'est éviter ce genre de choses... (CCGPF)

On a un groupe en Islande en ce moment, et [collègue] hier, elle me dit... Ils sont incapables de prendre des décisions. Ils sont suiveurs. Et de plus en plus, surtout depuis le Covid, on a l'impression, c'est le retour qu'on a de beaucoup de directeurs, c'est qu'on a des groupes qui n'impulsent plus du tout, quoi.

— Ils sont consommateurs.

— Ils sont consommateurs et ils attendent vraiment. On leur propose d'aller faire des musées. C'est ce qui était prévu dans le programme à Reykjavik. Et en fait, ils ne veulent pas. Ils veulent aller à la patinoire, ils veulent aller... Et de plus en plus, j'ai l'impression qu'on tend vers ça. (Véolia)

Ce discours à l'encontre de jeunes tournés vers la « consommation » des séjours est partagé entre les différents organismes interrogés. La centralité des activités dans l'organisation appelant un processus de programmation s'est doublée du développement de la marchandisation desdites activités. Affichées et promues dans les titres des séjours comme dans les catalogues diffusés, elles font office de « produit d'appel » auprès des parents. De la « bouée tractée » demandée par des jeunes à l'étranger (cités par trois organismes) à la « sortie piscine » qui voit la fréquentation de l'accueil de loisirs doubler, les « activités de consommation » sont repérées. Elles se seraient développées ces dernières années sous l'effet des demandes de parents ou de jeunes et s'inscrivent plus largement dans une « société de consommation ». Cette consommation de séjours se retrouve aussi à travers les activités recherchées ou « à la mode ». Les professionnel·les font part d'un changement de posture ou d'attitude chez les enfants et les jeunes qui s'en tiendraient à « consommer », être des « consommateurs ». C'est ensuite aux organisateurs et aux animateurs et animatrices d'assouvir leurs envies. Les enfants et les jeunes sont parfois jugés incapables d'apprécier les propositions et le « cadre pédagogique » proposé. Il ne s'agit pas ici de savoir dans quelle mesure si l'offre ou la demande a généré l'autre comme le suggérait Bonnafont (1992), mais d'indiquer comment le paradoxe (ou les contradictions) évoqué plus haut, entre la difficulté de « vendre une ambiance » et d'assurer la programmation d'activités, se trouve renforcé par cette dimension consumériste. Le processus de programmation est alimenté par un processus de « spécialisation » des activités.

Nous, pendant des années, on avait la maîtrise complète d'œuvres sur les séjours, c'est-à-dire que nos animateurs BAFA, qui étaient perfectionnement BAFA, c'est eux qui géraient l'activité. Et il n'y a pas si longtemps que ça. Aujourd'hui, l'activité, ce n'est plus l'équipe d'encadrement qui la gère, c'est les prestataires d'activité. Et ça, c'est quelque chose qui... On a perdu un peu notre âme autour de ça. C'est

vraiment une contrainte. Aujourd'hui, on sait très bien que si on sort un projet où... [...] Avant, c'était sur l'ensemble de la journée. On mettait une activité en avant, mais la personne qui allait vivre l'activité avec l'enfant, c'était l'animateur BAFA, qui allait pouvoir effectivement évaluer si, quand l'enfant va participer à l'activité, est-ce que ça lui plaît, si ça ne lui plaît pas. Puis le soir, au repas, ils en reparlent et puis ils vont décider ensemble si on va faire une deuxième activité, si on reste sur de la découverte ou si on va aller un peu plus loin, voilà. Et ça, aujourd'hui, c'est fini. On n'est plus en capacité, je dirais, d'avoir un travail un petit peu pédagogique autour des activités. Donc voilà, on est un petit peu enfermé dans cette société de consommation qui veut qu'effectivement on vende des heures d'activité. (LdE)

Quelles sont les conséquences de cette spécialisation des activités programmées ? Par la comparaison et l'évolution constatée ces dernières années, cette longue citation montre clairement comment elle a entraîné une forme d'externalisation. Elle est à la fois physique, avec des activités se déroulant souvent en dehors d'un ACM, et salariale, les activités reposant alors sur des prestations supplémentaires. Par ailleurs, cela engendre une division du travail entre des professionnel·les qualifié·es tandis que les tâches dévolues à l'équipe d'animation, détenteur·rice du BAFA, peuvent se voir, selon le degré de spécialisation et d'externalisation, limitées à l'encadrement de la « vie quotidienne » et à l'accompagnement aux activités.

Cette externalisation génère aussi la perte de la « maîtrise complète » sur l'organisation d'un séjour d'après certain·es professionnel·les. Cette spécialisation vient renforcer la centralité de « l'activité dominante », et donc la dépendance du reste des séquences de la journée. À travers le caractère « dominant » des activités (de prestation), se perçoit aussi la hiérarchisation symbolique et matérielle avec les animations menées par l'équipe d'animation ou la « vie quotidienne », potentiellement réduite à un « sale boulot » (Hughes, 1996). D'autant que la réglementation pour la pratique d'activités dites « spécifiques » (parce que « à risques ») vient soutenir cette prise en charge extérieure, à défaut de posséder des personnes qualifiées au sein de l'équipe. On peut aussi imaginer la difficulté à programmer plusieurs activités dominantes, du fait du coût et des qualifications nécessaires, et ainsi réduire les propositions du « multi-activités » qui peuvent intéresser les enfants (LE 288, 1986 ; Bonnafont, 1992).

Il n'est jamais évident, à défaut de l'avoir systématiquement interrogé, de saisir les frontières ou la définition d'une « activité de consommation » ou de celles qui sont rejetées selon d'autres principes (coût, rentabilité, effet de mode...) par les organisateurs. À quelques reprises, dans différents entretiens, une figure repoussoir a été mobilisée par l'intermédiaire des « stages » que proposent et organisent l'UCPA (Union nationale des centres sportifs de plein air). En un sens, la programmation et la spécialisation ont leurs limites par contraste : il s'agit toujours de découvertes et d'initiation à une pratique (sportive, culturelle, etc.), mais sans y inclure une progression.

En centre de loisirs, je n'ai pas foncièrement l'impression qu'il y ait eu une transformation très agressive des pratiques. On a toujours, plus ou moins, proposé de l'activité de consommation en centre de loisirs. Mais en séjour de vacances, on a quand même, historiquement, un regard qui n'est... pas du tout porté sur l'activité de consommation, et qui s'est progressivement transformé jusqu'à aujourd'hui. À voir... quand je dis aujourd'hui, ça ne date pas de 1 an ou 2 ans, on est d'accord. Mais en tout cas, quand on s'inscrit dans les années 2000, on a quand même des séjours qui ont propension de plus en plus à proposer de l'activité de conso' à gogo, et même, maintenant, à en faire plutôt des vitrines. (CEMÉA)

Ici placé dans les années 2000, il est difficile de situer historiquement les « débuts » de cette « marchandisation » ou du développement des « activités de consommation ». Il s'avère qu'on repère des interrogations déjà présentes dans les années 1980 et on peut citer les résultats des échanges d'une commission lors de journées organisées par la JPA : « C'est à ce prix que nous parviendrons à nous vendre. Face à la concurrence du secteur privé, nous ne pouvons plus refuser l'utilisation des techniques commerciales modernes et éprouvées. Il ne nous est plus permis d'ignorer ces phénomènes et nous devons résolument recourir à toutes les méthodes susceptibles de nous faire atteindre nos objectifs de

développement » (LE 288, p. 16). S'il y avait une autre enquête à mener sur cette question – et même si Houssaye (1995) en donne quelques pistes –, il existe un cas finement documenté à travers *Tourisme et Travail* étudié par Pattieu (2009). Association de tourisme populaire portée par la CGT à destination des adultes et des familles, positionnée en rupture avec les offres de « clubs commerciaux », Pattieu (2010, 2011) montre comment la marchandisation opère dès les années 1970. Qu'en est-il pour les ACM ? On peut supposer une certaine concomitance. Dans tous les cas, on perçoit comment s'est imposée la centralité des activités qui se traduit par leur programmation et leur spécialisation qui impliquent un surcroît de rigidification de l'organisation des ACM.

2. La facilité de pratiques programmées

Après la centralité des activités, se traduisant par leur programmation et leur spécialisation, il se dégage un deuxième ensemble de discours autour des pratiques d'animation. À bien des égards, face à la difficulté ou aux complications de l'assouplissement attendu par les enfants et les jeunes, il est plus simple d'organiser « des choses très cadrées » (Francas), c'est-à-dire un mode d'organisation « rigidifié ». Devenues le pivot de l'organisation, les activités structurent tant les pratiques des équipes d'animation, que l'on aborde dans un premier temps, que les directrices et les directeurs qui doivent être accompagnés dans leurs multiples fonctions ; accompagnement traité dans un deuxième temps. Le troisième temps présente la principale explication à cette complexité par la confrontation, déjà ancienne, à un renouvellement continu de l'encadrement des ACM.

2.1. Le « logiciel » des animatrices et des animateurs

La centration des pratiques d'animation sur le « faire » n'a rien d'étonnant en suivant les travaux de Gillet (1995) quant à la figure de l'animateur technicien ou ceux de Houssaye (1995) qui décrit les pratiques centrées sur le « faire avec ». Cela reste une dimension prégnante dans les propos des personnes interrogées : l'équipe d'animation effectuée – principalement – des activités. Comme on va le voir, les animatrices et les animateurs seront moins concernés par la dimension relationnelle de leur métier qui importe aux enfants.

Je donne des exemples bateau, mais... Un tel ne voulait pas faire l'activité, donc je lui ai dit que s'il voulait goûter, il fait l'activité. On trouve des fonctionnements ancrés, non pas parce qu'on veut fonctionner comme ça, mais parce que c'est ce qu'on pense de l'éducation, et c'est ce qu'on voit de l'éducation. (CEMÉA)

Et en quoi on observe enfin, et comment on observe pour soit alimenter les jeux soit les développer, soit laisser faire parce qu'on sait que dans ce groupe-là c'est bien et c'est important pour eux et enfin... En fait décaler la manière de regarder les activités des enfants libres, c'est un vrai boulot, en fait pour les animateurs parce qu'il faut complètement changer son logiciel. (FCSF)

Ces deux extraits donnent le ton. Sans explorer ici les enjeux autour des conceptions de l'éducation (voir section III.8), la personne des CEMÉA rapporte les nombreuses discussions lors des stages d'approfondissement (troisième étape du BAFA) durant lesquelles les stagiaires racontent les difficultés rencontrées durant les activités, quitte à user du chantage. S'il peut être question de conception éducative, on pointe uniquement combien l'ancrage des fonctionnements gravitant autour des activités programmées est consistant. Il en va de même pour la personne de la FCSF si ce n'est que l'ancrage devient « logiciel ». La métaphore informatique est mobilisée à plusieurs reprises durant l'entretien pour décrire, justement, le changement de logiciel – ou son installation durant la formation – pour

appréhender d'autres pratiques d'animation et une autre posture dans le cadre de « l'ALSH émancipateur » à partir des pratiques initiées par les enfants.

C'est que des fois, ils ont tendance, quand on leur dit activité libre, tout ça, c'est je ne fais rien. Et puis, je me repose sur mes lauriers, je n'ai rien à faire et tout. [Rires] [...] Dernièrement, c'était plus une anim permanente qui avait ce problème-là. Justement, je parlais qu'on aimerait être plus sur la libre circulation et tout. Et il y a une anim qui a son problème, c'est qu'elle veut savoir que dans son activité, elle a 10 enfants, qu'on n'ait pas de choses à lui dire s'il y a un enfant qui se perd quelque part et tout, qu'au tableau, du coup, on sache combien il y a d'enfants qui sont inscrits et tout. (FCSF)

Il faut s'organiser entre pairs et l'adulte n'est qu'un médiateur... dans cette activité-là, ou en tout cas, médiateur, incitateur, il ouvre des portes, des possibles, mais en tout cas... Il n'est pas celui qui fait. (Francas)

Même dans le cadre de l'« ALSH émancipateur », il ne semble pas évident d'adopter une nouvelle posture alors que l'animatrice ou l'animateur tient à conserver une maîtrise sur la situation, le groupe fixe d'enfants présents sans départs, ni arrivées, fermant la circulation offerte en principe. Avec le versant opposé de la pièce, la description de la posture « différente » s'appuie sur cette distance au « faire ». L'animatrice ou l'animateur n'est plus celle « qui fait » et elle le reste dans la description précédente. C'est la même idée qui traverse la dernière citation où les postures d'animation dans les séquences de « temps libre » diffèrent et sont considérées comme complexes. Sans s'y attarder outre mesure, la centralité des activités s'observe aussi dans les pratiques d'animation et l'importance qu'elles y occupent comme le montrait déjà Houssaye (1995).

Ça a été compliqué pour les animateurs parce que du coup, on est dans une position un peu plus de garderie. On regarde les enfants jouer ! [rires] ou on joue avec eux. Mais c'est vrai qu'il y a quelque chose de bizarre en termes d'identité métier, je crois. Parce que ben... ça ne paraît pas être le bon métier que de regarder les enfants jouer ou de jouer avec eux. En tout cas, il y a quelque chose qui décale et qui n'est pas facile à assumer pour les anims et pour nous, montrer en quoi c'est important et... montrer la plus-value de l'animateur, en fait. Bon, on travaille ça avec le groupe, mais c'est pas facile, en fait. (FCSF)

Et en fait, on se rend compte que ces temps, mais comme les temps libres, les temps hors activité sont les plus durs à animer. Parce qu'il faut aussi que l'animateur se positionne. Mon geste d'animation, finalement, il n'est pas sur de la technique. Il est sur autre chose. Il est sur du partage. Il est sur... Je veille à ce que ça se passe bien. Je suis là, je suis présent. Je suis un adulte relais, mais je ne suis pas l'animateur de ce temps. Et je dois m'en extraire. Ce qui n'est pas toujours simple pour un animateur. Mais en tout cas, on y veille, à ça. (UFCV)

Dans le prolongement, on retrouve cette complexité autour de la notion de jeu. Il y a peu de travaux et de réflexions dédiées au jeu au sein de l'animation. En écho au « temps libre », le membre de la FCSF revient assez clairement sur les confusions que génère « l'ALSH émancipateur » pour des animatrices ou des animateurs habitués à « faire (faire) ». L'observation des enfants qui jouent n'a rien d'évident ni pour les équipes d'animation ni pour les équipes de direction afin de soutenir la transition. Le « temps libre » où les enfants initient leurs pratiques ludiques ne peut pas « s'activer ». A fortiori, ce défaut « d'activation » provoque la désaffection d'animatrices ou d'animateurs qui ne savent plus se positionner ou n'en perçoivent pas l'intérêt par rapport à la conception de leur métier. Ces difficultés peuvent s'étendre à d'autres séquences de la « vie quotidienne » qui sont moins considérées à côté des temps d'activités alors qu'elles supposent une complexité comparable.

La réponse à cette complexité dans la posture à adopter, constituée d'observations fines et de compétences relationnelles, est en partie renvoyée à la formation (voir section III.4), mais aussi à un travail réflexif nécessaire à engager pour les équipes d'animation afin d'en appréhender les « finesses ». Brièvement, on comprend la facilité à organiser les ACM autour des activités, potentiellement déléguées à des prestataires professionnels, lorsque le développement de nouvelles pratiques est jugé si difficile.

Ce n'est pas sans faire écho à un autre résultat de l'enquête de Bonnafont (1992) qui pointait la faible confiance des organisateurs dans la compétence des animatrices et des animateurs recruté-es. Il reste à voir si ce travail peut être déployé par les équipes de direction et si les conditions de travail actuelles permettent de l'assurer.

2.2. (R)assurer les directeurs et directrices

Et là, aujourd'hui, le directeur de colo, il faut qu'il soit informaticien, il faut qu'il soit bon pédagogue, il faut qu'il soit gérant d'une équipe, manager, financier, parce qu'il faut qu'il gère le budget. Il faut qu'il soit bon en tout. C'est pour ça aussi qu'on en trouve de moins en moins, avec une responsabilité pénale qui devient de plus en plus complexe aussi. Donc oui, la rigidité, nous, on essaie de faire un peu...
— Trouver un bon équilibre entre tout ça, quoi. (Véolia)

Avant de revenir plus en détail sur la situation des directrices et des directeurs, la citation précédente rappelle utilement le poids des responsabilités et la multiplicité des capacités attendues pour assurer la « bonne » conduite de leur structure, depuis la direction d'une équipe, des positions pédagogiques jusqu'à la maîtrise de tâches administratives et comptables. Dans ces conditions, on comprend qu'un mode d'organisation plus ou moins rigide est loin d'être rédhibitoire dès lors que les autres volets sont assurés sans encombre.

Parce que c'est le directeur qui impulse ça, en fait. Moi, je suis convaincue, directeur, directrice, c'est eux qui sont aux manettes de ça, qui génèrent ça, en fait. On n'a pas encore d'animateurs et d'animatrices qui s'improvisent comme étant celui ou celle qui va se mettre en avant et dire « je ne suis pas d'accord et tout », même si on en a eu, mais c'est à la marge. (CCAS)

Qui plus est, ce sont les directrices et les directeurs qui sont perçus comme les personnes dont le statut leur permet d'agir et « d'impulser » de nouvelles pratiques d'animation. Pour autant, ce sont ces mêmes directeurs et directrices qui peuvent aussi bien conserver un mode d'organisation majoritaire comme on va le voir.

Alors on voit des jeunes directeurs qui ont besoin d'avoir un cadre, de se mettre un cadre, pour maîtriser leur séjour. Et avec l'expérience, ça évolue et ils arrivent à rentrer dans ce qu'on attend d'eux... On le sent, on leur dit pourtant dans l'entretien, ce qu'on attend de la vie sur le séjour, mais on le voit bien. Il y a ce besoin et en même temps, c'est rassurant en tant qu'organisateur d'avoir... Parce que celui qui commence sa première direction et qui dit, moi je maîtrise tout, on peut s'inquiéter de la personne qui va prendre en charge le centre. [Irires] (CCGPF)

Sans conteste, un consensus s'est dégagé dans plusieurs entretiens avec différents organisateurs : les jeunes directrices et directeurs (ou leurs faibles expériences à ce niveau de responsabilités) évitent d'être en difficulté et mettent du « cadre » dans leurs séjours. Par ailleurs, même si on peut imaginer des suggestions de la part des organismes en lien avec leurs projets éducatifs respectifs, les personnes interrogées indiquent comment la « rigidification » du mode d'organisation (r)assure ces directeurs et directrices. Cela garantit une plus grande maîtrise du déroulement de l'ACM, ou réduit les incertitudes lorsque des groupes d'enfants définis suivent la même « journée-type » organisées autour de séquences collectives et effectuent des activités programmées. Ce cadre rassure les personnes qui pourraient se retrouver en difficulté, et éventuellement arrêter la direction, tout comme il rassure les organisateurs.

Effectivement avec la pénurie la difficulté de recrutement, on a plutôt de jeunes animateurs animatrices, mais aussi des jeunes directeurs directrices et donc... des difficultés à s'assouplir... et prendre en compte les points de vue des gamins parce que...

- Il faut qu'ils fassent leurs armes.
- Oui, il faut de l'expérience... [...] Après les anciens directeurs non ils sont plutôt... Non... Ça s'assouplit plus en plus. (Véolia)

Attente des enfants et des jeunes, l'assouplissement du mode d'organisation nécessite une certaine expérience acquise et donc une certaine assurance de la direction pour accompagner les équipes d'animation. Or, au regard de la situation du monde de l'animation socioculturelle, cette expérience fait souvent défaut. Lors des entretiens, les personnes interrogées pouvaient aisément citer les prénoms des directrices ou des directeurs qui étaient déjà repéré·es pour développer des pratiques « différentes », que ce soit à Véolia, à la CCAS ou la FCSF.

On leur demande leur projet pédagogique, mais en vrai, c'est du bateau. C'est... Les trois quarts, ils vous font un truc copié-collé, machin...

- C'est du copié-collé... Il faut être réaliste.

Enqu. : [rires]

- Ben non... [rires]. Souvent, je leur dis, je préfère que vous me fassiez un projet pédagogique, sur une page, avec un vrai objectif central et des objectifs seconds, avec une vraie évaluation, que de me faire 50 pages et que ça ne sert à que dalle.

- Ou un projet de fonctionnement, c'est plus ça qui... ce qu'il va faire derrière. (Véolia)

À l'image de formules toutes faites autour de « l'enfant acteur », les écrits – dont le « projet pédagogique » – sont régulièrement jugés peu utiles, voire « hors sol », éloignés de considérations pratiques. La proposition d'un « projet de fonctionnement » autrement concret (Véolia) serait d'ailleurs intéressante pour discuter justement du mode d'organisation mis en place par la direction d'un ACM. C'est aussi le travail engagé au sein de la CCAS pour interroger « des styles pédagogiques » afin de « repérer dans ce que les encadrants vont proposer, justement, la place de l'enfant et l'adulte » (CCAS).

La forte présence d'enseignant·es au sein des comités d'entreprise interrogés parmi les équipes de directions est à noter. Si les capacités généralistes attendues de la direction d'un ACM ne sont pas sans rappeler les capacités du métier d'enseignant·e à l'école élémentaire, cette forte présence n'est pas sans lien avec un mode d'organisation rigide (Véolia, CCGPF). Même si ces enseignant·es peuvent organiser les pratiques pédagogiques qu'ils ou elles ne peuvent pas ou plus installer dans leur classe, on peut s'interroger sur la « rigidification » que cela augure en écho aux personnes interrogées.

3. Endurer la pénurie d'expérience organisée du volontariat

Pour « assouplir » le mode d'organisation comme attendu, de l'expérience semble plus que nécessaire, tant pour les équipes d'animation que pour les directrices et les directeurs.

Laisser des enfants libres et laisser des enfants jouer, ça veut dire avoir peut-être une certaine expérience en tant qu'animateur pour pouvoir encadrer de façon... sans être déstabilisée et de façon sécuritaire. [...] Je pense qu'il faut une sacrée expérience et une sacrée équipe d'animateurs pour être en capacité de réussir et... à ce que tous les enfants aient leur place et leur mot à dire. C'est-à-dire qu'à un moment donné, ça ne soit pas les leaders du groupe qui vont imposer leur programme, parce qu'il y a aussi ça. Et à faire que le rythme de l'enfant soit respecté, qu'il y ait une variété, que chacun s'y retrouve. [...] Après... Waouh ! [Rires.] Oui, oui, pour les équipes, là, il faut une belle formation avant. (JPA)

Avant d'aborder la question de la formation, le « risque à prendre » est à mesurer à l'aune des difficultés à recruter des animatrices et des animateurs, ce qui ne contribue pas à rassurer les personnes qui dirigent les ACM. Autrement dit, cette section revient sur la situation de « pénurie » de l'animation, moins dans les difficultés à recruter que dans ses conséquences à soutenir le développement de l'expérience des équipes d'animation et, par conséquent, celle de direction, qui conduirait à l'assouplissement attendu par les enfants.

3.1. La confrontation au renouvellement continu

La problématique du renouvellement récurrent des animatrices et des animateurs, ou de leur « durée d'engagement » (voir Lesueur, 1989 ; Bonnafont, 1992) n'est pas nouvelle, elle n'est restée pas moins prégnante pour les organisateurs.

Chez nous, alors moins aujourd'hui parce qu'il y a un fort turnover des animateurs et des saisonniers, en règle générale, il ne faut pas se le cacher. Moi, j'ai dirigé un établissement touristique pendant 15 ans, j'avais des animateurs qui, quand ils étaient étudiants, ils revenaient facilement 2, 3, 4 ans pendant leurs études. Euh... Maintenant, ce n'est plus le cas. (LdE)

Et du coup, ce qui est sûr, c'est qu'on a de plus en plus de jeunes responsables, de jeunes animateurs, que du coup, le turnover, la moyenne d'engagement, elle est descendue en dessous de 3 ans en tant que responsable animateur chez nous. Ça fait plusieurs années, hein, qu'elle... Depuis au moins 2010, elle était autour de 3 ans. Je crois qu'elle est descendue un peu. (EEdF)

D'autant plus suite à la pandémie et aux confinements, l'annulation des formations a perturbé et empêché le renouvellement nécessaire des diplômé·es par les formations à l'animation volontaire. Se pose alors la question de la « fidélisation » des équipes engagées d'année en année ; fidélisation qui facilite forcément l'appropriation des lieux, d'un territoire, d'un équipement, etc. voire que les enfants (et leurs parents) connaissent l'équipe d'animation. Sinon, comme l'évoque le membre des EEdF, il y a un rajeunissement des responsables qui limitent le développement de l'expérience dans l'encadrement des camps.

Ce constat vient aussi alimenter l'idée que la mise en place d'un nouveau mode d'organisation soutenant la prise en compte des points de vue des enfants ne peut s'envisager qu'en s'appuyant sur une permanence des équipes d'animation. C'est le cas pour la FCSF dont les « projets émancipateurs » sont confrontés à la formation répétée des animateurs ou des animatrices occasionnelles pour une période de vacances. Le même propos traverse l'entretien avec l'UFCV où ce sont les cadres (en coordination ou en direction) qui peuvent assurer une continuité, mais se retrouvent confrontés à la même « répétition » du recrutement, de l'accueil et de la formation de nouvelles équipes après quelques périodes.

Il y a des bénévoles qui sont en permanence, on est sûr des gens qui se rencontrent souvent, avec de la proximité, etc. Et un projet, finalement, développé sur des années et des années. Et c'est ça qui fait qu'on arrive à ce projet, finalement, avec beaucoup de liberté, c'est que, pour avoir la liberté des enfants, il y a énormément d'anticipation derrière (UFCV)

Parce que pour pouvoir changer de pratiques sur le long terme, il faut que le directeur du centre soit hyper au clair sur qu'est-ce qu'il porte, comment il le porte, comment il le fait vivre aux animateurs... (FCSF)

Parmi les quelques exemples donnés de mode d'organisation « assoupli », ce sont très souvent des « petites structures » à l'image d'un centre associé à une « école Freinet » (Francas) ou la Maison de Courcelles. Leurs projets respectifs ont pu s'inscrire durablement dans le temps, malgré ces renouvellements récurrents. Comme l'évoque la personne de la FCSF, cela peut être un directeur ou

une directrice, ayant plus souvent un statut pérenne, qui peut s'associer à des engagements de bénévoles pour maintenir ou inscrire durablement des pratiques pédagogiques.

Mais c'est vrai que ça a été... Dans le début de l'expérimentation, on a passé des heures carrées sur ça, sur nos freins. Et on n'avait pas tous les mêmes, au changement. Enfin... C'était intéressant de voir la pluralité des freins possibles sur une équipe de gens plutôt convaincus au départ, enfin pas tous, mais pour la plupart convaincus. animateurs depuis longtemps, directeurs, donc c'était pas des lapins de trois semaines, donc... Oui, il y a une déconstruction à faire, je ne sais pas, qui est difficile et qui n'est pas du tout favorisée par les institutions. (FCSF)

Quelques nuances sont toutefois apportées à la nécessaire expérience qui ne s'avère pas suffisante. Ce premier extrait pointe comment une longue accumulation d'expériences appelle un travail de déconstruction d'autant plus conséquent alors que la première tentative de « l'ALSH émancipateur » avait réuni uniquement des directeurs et des directrices d'ACM. Or, toutes les organisations ne peuvent proposer ce temps de travail à leurs équipes.

Il y a souvent des séjours de vacances qui sont dirigés par des personnes qui font le même séjour de vacances depuis 15 ans, depuis 10 ans... On a souvent ce profil de gens qui sont enracinés ou qui ont développé leur expérience autour d'un lieu qu'ils connaissent, avec un organisateur avec qui ils ont des affinités. Et eux, par exemple, sont plutôt... ils sont une bonne illustration de ce phénomène de s'approprier l'accueil collectif de mineurs et de le faire vite différemment. Puis au fur et à mesure des années, on se dit qu'il y a l'accrobranche, je dis une connerie qui est à 5 km, qu'on n'a jamais fait avec eux et qu'on va les voir. La troisième année où je fais appel à ce partenaire, on crée un projet, ils viennent sur la structure... et après les jeunes. Je ne vais pas développer plus d'idées, vous voyez de quoi je veux parler. Mais cette question de l'expérience, de rouler un peu sa bosse et de se dire, « Ah tiens, je peux travailler autrement l'ACM... (CEMÉA)

Et dans certaines structures, on tombe même dans l'excès inverse, c'est-à-dire qu'on tombe sur des structures qui sont portées par... des figures tutélaires qui sont là depuis des décennies, en tout cas plusieurs années, qui savent comment ça marche, qui transmettent entre guillemets ce qu'ils savent faire aux autres, mais qui en fait gardent toujours la main. Et on a constaté parfois que ça peut arriver, enfin c'est des cas marginaux, mais ça peut arriver même à un appauvrissement pédagogique. Puisque c'est l'effet de la nostalgie, c'est que c'était mieux avant, avant, ils y arrivaient mieux. Maintenant, ils y arrivent moins bien. Du coup, on revoit les standards et les exigences à la baisse. (EEeF)

Ces autres extraits prolongent ces idées. Celui de la personne des CEMÉA donne une description assez claire des « avantages » à l'engagement d'une personne à la direction durant plusieurs années, permettant une appropriation de la structure et du territoire, permettant une forme de « rassurance », évoquée précédemment, et donc de concevoir un nouveau mode d'organisation du séjour de vacances ou de l'accueil de loisirs. Si la pénurie reste une problématique ancienne (UFCV 296, 1990 ; 99-100, 2002), il ne s'agit pas de relativiser son ampleur actuelle. On perçoit comment elle empêche les équipes de direction et donc les organismes de s'appuyer sur des personnes qualifiées et, surtout, expérimentées.

3.2. Les limites du volontariat ?

Le renouvellement récurrent des équipes d'animations a pour autre conséquence une méconnaissance des personnes recrutées. De la même façon qu'une « relation de confiance » se construit sur un temps long avec les parents ou les enfants, il en va de même entre les organisateurs et les directeurs ou les directrices engagées sur leurs ACM. S'il s'agit de rassurer ces dernières, on peut aussi comprendre que les organismes souhaitent assurer le déroulement de leurs séjours ou des accueils sans encombre. Ainsi, à l'expérience peut s'ajouter la confiance pour soutenir l'élaboration d'autres modes d'organisation ou autoriser des expérimentations. Comment avoir ce temps alors que le monde de l'animation repose essentiellement sur le « volontariat » ? (Lebon, 2020).

Il y a aussi la question du statut du volontariat et de comment on considère des animateurs et des animatrices volontaires, et comment on les accompagne tout au long de leur parcours, parce que c'est des acteurs éducatifs et que tout ça, construire un accueil collectif de mineurs. Et faire en sorte que les enfants soient des parties prenantes, c'est quelque chose qui demande quand même de l'expertise, de la formation, de la technicité. [...] Mais peut-être que dans la question de la continuité entre ces espaces-là et aussi de la valorisation du statut de cet animateur qui... qui marque un engagement citoyen en faisant ça, on n'est plus à la peine. Donc je pense que c'est un élément de justification aussi en réponse à cette question-là. (CEMÉA)

La difficulté que nous, on a, c'est qu'on va avoir des animateurs volontaires, donc des personnes qui vont venir un peu sur du one-shot. Ils viennent, ils font leur colo, ils repartent. On a beaucoup de mal à fidéliser, notamment sur les colos, parce que, aussi, niveau national, parce que, du coup, des départs partout en France, etc. Et parce que les animateurs en colo, globalement, repartent avec des directeurs puisqu'ils ne repartent avec des organismes à l'heure actuelle. (UFCV)

Assez clairement, le caractère occasionnel de « l'engagement » est constitutif du volontariat est une des raisons explicatives dans les deux extraits précédents pour comprendre le renouvellement récurrent auquel se confrontent les organismes. Il paraît difficile de construire des relations de confiance et de soutenir peu à peu le développement de l'expérience selon ces conditions de travail. Est évoquée la « reconnaissance » ou la « valorisation » de ce volontariat, celui-ci semble encore très peu considéré si l'on en croit le récent rapport du Conseil d'orientation des politiques de jeunesse (COJ) dédié à ce « plus beau non-métier du monde ». Cet accompagnement ou cette « fidélisation » des personnes « volontaires » paraît complexe alors même qu'il semblerait que celles-ci privilégient aussi des relations électives en écho au propos du membre de l'UFCV.

Ça ne peut pas reposer que sur des volontaires qui seraient là jusqu'un jour. Mais ils ont une place et charge à nous aussi de penser leur place. Mais c'est ce qui se fait d'ailleurs et ça marche plutôt bien. C'est-à-dire qu'effectivement, c'est pensé par un directeur voire par des animateurs qui seraient là à l'année. Mais les volontaires ont leur place et ils s'inscrivent dedans aussi, et ça, c'est hyper important. (UFCV)

Enqu. : D'un certain côté, la question de la continuité, est-ce qu'elle n'est pas, de manière inhérente, difficile à mettre en place dans le volontariat, alors que potentiellement c'est quand même la permanence [...] l'inscription de l'activité sur un temps long, c'est aussi ce qui marque l'activité professionnelle, qui permet du coup de réfléchir sur la formation continue, de faire évoluer des pratiques sur un temps... plus long.

— Totalement. Je suis totalement d'accord avec ça. Le volontariat est de fait un frein à des formes plus complètes ou un peu plus travaillées d'accompagnement des ACM. Mais encore une fois, on a tendance à se focaliser sur la formation des acteurs, ce qui est très bien. C'est les premiers interlocuteurs. (CEMÉA)

À certains égards, les « limites » du volontariat sont reconnues par des personnes interrogées, toujours dans la perspective de soutenir la construction de l'expérience nécessaire pour « animer » un mode d'organisation assoupli. Comme pouvaient le montrer Bacou et al. (2014), le volontariat participe aussi d'une déprofessionnalisation de l'animation en se plaçant en dehors du cadre du salariat (Lebon et Simonet, 2012), et donc des normes sociales de reconnaissance d'une activité qualifiée. Néanmoins, comme il a pu être rappelé ici par une personne de l'UFCV, ce statut dérogatoire au Code du travail est nécessaire au monde de l'animation volontaire. Si certain-es en perçoivent les limites, la revalorisation de la rémunération a notamment fait l'objet de propositions de la part du « comité de filière de l'animation » en 2024. On verra plus loin comment les « centres permanents » répondent, pour partie, aux problématiques évoquées ici (voir section III.5.2).

3.3. La difficile construction de la légitimité

Une dernière conséquence de la pénurie d'expérience est la « question de la légitimité » des animatrices et des animateurs, ou de l'animation socioculturelle de façon plus générale.

Et je pense que cette question de la légitimité, en vous en parlant, m'apparaît assez profonde. Parce que ça ne claque pas de juste dire « je laisse les enfants faire ce qu'ils veulent » (UFCV)

Ça peut conduire, notamment pour des gens qui ne sont pas assez formés ou assez aguerris, pour... pour négocier des espaces, pour conquérir parfois des espaces dans ces lieux-là, vis-à-vis d'autres acteurs qui sont des enseignants, etc. (Francas)

Et après le troisième, enfin l'autre élément qui n'est pas le cadre, mais qui est une fois qu'on est d'accord sur ce qu'on a envie de faire, les compromis ou pas qu'on accepte, quel est l'encadrement et la compétence attendue de l'encadrement pour le faire ? Et là, il y a un décrochage complet. Il faut être clair. (EEeF)

est-ce que ça répond aussi à... Ce qu'on parle, là, c'est le point de vue des enfants, mais aussi le point de vue des animateurs, le point de vue des directeurs, des directrices... (CCGPF)

Déjà que l'animation, volontaire ou professionnelle, reste peu (re)connue selon les personnes interrogées durant les entretiens, et ce que l'on peut retrouver par ailleurs dans les travaux académiques (Lebon, 2020), l'assouplissement du mode d'organisation pourrait être perçu comme une forme de « garderie », pour reprendre le terme de la personne de la FCSF. Or, à côté des points de vue des enfants, il s'agit aussi de considérer les perspectives et les motivations des personnes qui souhaitent être reconnues comme des professionnel·les à travers ce qu'elles estiment être leur « vrai boulot » (Besse-Patin, 2018b). En côtoyant et en négociant auprès d'autres métiers de l'enfance et de l'éducation, la faible expérience (associée à une faible qualification) doublée de la reconnaissance relative peut difficilement soutenir la promotion d'autres pratiques pédagogiques.

Mais moi, dans les démarches d'accompagnement, je me dis, est-ce qu'il faut tenter ? Alors, il y a deux choses. C'est d'un point de vue accompagnement des équipes et d'un point de vue institutionnel. Est-ce qu'il ne faut pas tenter d'accompagner les équipes pour les questionner et justement, petit à petit, faire bouger leur curseur ? Euh... Ou est-ce qu'on dit que le projet éducatif qu'on défend, en fait, il ne supporte pas tel type de fonctionnement d'emblée, en fait ? Parce que j'ai pensé au fait de dire, si vous n'avez pas le choix, c'est du prescrit. Mais quel risque on prend en faisant ça, en fait ? Je ne sais pas. Sincèrement, je ne sais pas moi-même, en fait... (CCAS)

En plus du temps nécessaire à recruter, accueillir et potentiellement former – fréquemment – de nouvelles personnes, il devient difficile de trouver le temps suffisant pour concevoir et préparer ou « penser projet » pour reprendre l'expression d'une personne de la FCSF. Les « démarches d'accompagnement » paraissent une moindre priorité au sein des organisations qui doivent, aussi, assurer leur activité. Sans revenir à tous les points abordés précédemment, ces extraits soulignent comment les organismes se sont centrés sur les « activités » programmées – souvent externalisées à des professionnel·les avec qui des relations de confiance ont pu être établies au fil des années – qu'il est plus simple de garantir, en attendant que l'encadrement de l'ACM et de sa vie quotidienne soit pris en charge par une équipe en voie de recrutement.

4. Les insuffisances de la formation

La thématique de la formation peut surprendre alors même que les organisateurs d'ACM sont, assez souvent, organismes de formation. De fait, ils en connaissent les limites qui rendent difficile le développement d'autres modes d'organisation et donc l'appréhension des points de vue des enfants.

Et faire en sorte que les enfants soient des parties prenantes, c'est quelque chose qui demande quand même de l'expertise, de la formation, de la technicité. (CEMÉA)

La formation est pensée comme un « levier » afin de faire évoluer les pratiques d'animation ou de direction.

Il y a quand même une pluralité, déjà, par exemple, dans la question de ce que portent les organismes de formation. Parfois, dans la formation des directeurs et directrices, ce n'est pas forcément ce qui est mis en avant. On n'est pas les seuls à le faire aux CEMÉA, je ne dis pas inversement que nous, on sait former les dirlos et pas les autres. Mais il y a aussi des organismes qui ne les forment pas dans cette dynamique-là, c'est-à-dire que je vais faire en sorte de déployer un cadre pédagogique et d'écrire un projet pédagogique qui soit le plus inclusif possible dans la manière dont je mets en place les choses. (CEMÉA)

Avant même d'aborder plus précisément la formation volontaire (BAFA ou BAFD), une première limite est avancée rapidement : tous les organismes de formation ne porteraient pas forcément le même projet ni les mêmes intentions, ou défendraient des conceptions différentes de l'animation socioculturelle. De ce fait, il serait difficile de former à des pratiques « différentes » dès lors qu'elles sont minorisées ou occultées dans la majeure partie des formations. Les propos des organisateurs permettent d'observer que les pratiques de formation se sont peu à peu uniformisées, quitte à ne plus remarquer les différences (idéologiques) que pouvait défendre chaque organisme. S'il y a probablement de nombreuses nuances, au moins territoriales, à ce constat, il nous semble que cette uniformisation est en grande partie comparable à l'homogénéisation des pratiques d'animation et du mode d'organisation des ACM (voir section 1.3).

Afin de traiter des enjeux qu'y voient les personnes interrogées, les sous-sections suivantes principalement la formation à l'animation volontaire dont les limites appellent une « formation continuée ». Enfin, nous évoquons plus rapidement les quelques échanges à propos de la formation professionnelle.

4.1. Les relatives évolutions de la formation volontaire

Enfin, je vois là, on a une journée de prépa samedi. Il y avait un nouvel animateur qui, à 16 ans, qui vient d'avoir passé son BAFA. Il propose quoi ? Comme activité, il propose des maracas. Alors, c'est bien, mais je veux dire... J'ai l'impression que c'est la même chose depuis...

— En fait, c'est la même chose que le collier de nouilles. Maintenant, c'est maracas. [rires]

— C'est la même chose depuis longtemps. (FCSF)

Quand bien même il s'agit d'une anecdote, elle fait écho à des stéréotypes qui se voient confirmés. Les maracas, probablement réalisées avec des pots de yaourts, viennent s'ajouter au collier de nouilles et au cendrier en argile parmi les activités traditionnelles transmises en formation. Au-delà de la caricature qui se perpétue et quelle que soit l'activité manuelle suggérée par un jeune animateur en stage pratique, on retient à minima la focalisation sur le « faire », c'est-à-dire les activités (ou le « faire faire »).

Enqu. : Ce n'est pas prêt de changer alors !

La crainte, elle est là...

Enqu. : Globalement, ce que vous êtes en train de nous dire, c'est que la formation se fait bouffer par les pratiques.

Oui. [...] Mais oui, je pense qu'il y a une vraie crainte à ce que, des fois, les usages prennent le pas sur ce que nous, on veut porter comme projet en formation.

Enqu. : Je vais peut-être aller un peu plus loin que ça... Si les points de vue des enfants ne changent pas depuis 40 ans, est-ce que la force des usages n'a pas aussi pris la main sur la formation depuis 40 ans ?

Euh... Alors y a cette possibilité, oui, mais ça me fait mal de l'admettre. [rires] Y a certainement cette possibilité. (CEMÉA)

La crainte exprimée ci-dessus par le membre des CEMÉA est mise en exergue parce qu'elle condense les propos qui vont suivre. En plus de la centralité des activités dans l'organisation et les pratiques d'animation, elle se verrait renforcée par les évolutions de la formation à l'animation volontaire. En l'occurrence, un des organismes historiques pointe comment la formation BAFA s'est accordée aux pratiques d'animation en ACM. Il ne s'agit plus de former à des pratiques « différentes » ou de tenter de les orienter vers de nouvelles conceptions, mais de préparer les stagiaires aux pratiques ayant cours et donc de s'y conformer. Si l'hypothèse de cette conformation depuis des décennies reste évidemment à documenter et à explorer, on suggérera simplement que la formation BAFA a été conçue pour préparer à intervenir et promouvoir un mode d'organisation singulier selon Houssaye (1991). De plus, l'abaissement de l'âge minimal pour entrer en BAFA à 16 ans instauré récemment (et du BAFD à 18 ans) est venu redoubler les questionnements – et les difficultés – rencontrés par les organismes. C'est le principe « isomorphe » de la formation qui est bousculé par ces dernières évolutions. Pour autant, et depuis des décennies, il s'est agi de composer avec de jeunes stagiaires, fortement marqués par un mode scolaire de socialisation.

Un principe isomorphe perturbé

Comme le montre Palluau (2013), la formation à l'animation volontaire s'est adossée aux expériences scouts qui reposaient sur le stage en internat afin que les personnes vivent les conditions dans lesquelles ils et elles seront amenés à intervenir. Avec d'autres termes, il s'agit d'isomorphisme : « appliquez aux gens que vous formez la méthode même que vous voulez leur voir employer lorsqu'ils seront eux-mêmes en situation d'animation » (Houssaye, 1977, p. 40). C'est notamment à travers les intentions réformistes des CEMÉA (de Faily, 1952), où l'ambition d'alors était de former des enseignants aux méthodes d'éducation active (ou nouvelle) afin de transformer l'école (Besse-Patin, 2012).

C'est-à-dire que si c'est de... enfin nous je sais qu'on est encore sur des stages campés parce que la pratique du camping fait partie de... C'est-à-dire que le stage est aussi une source de mise en pratique de ça. Alors, pas partout, mais il y a quand même cette idée que le stage doit permettre de se confronter à des environnements, plus ou moins réels, dans lesquels on va devoir développer des compétences, des techniques, de se confronter à la pratique. [...] notre avantage, c'est qu'on a les espaces éducatifs de liberté pour leur dire : « Quand on va t'apprendre ça là, tu vas voir que cet été, c'est ça qui va se passer. Et puis, tu auras des autres qui le font. Et en plus, si ce n'est pas les autres, dans certains groupes, c'est les jeunes eux-mêmes qui vont te dire ce qu'il faut que tu fasses ». (EEeF)

Ces questions-là se sont remises au travail, et par ce prisme-là, les questions de la place du public, dans un premier temps, au sein d'une formation, mais aussi au sein d'un accueil collectif de mineurs, puisqu'on accompagne nos animateurs tel qu'on voudrait qu'ils accompagnent le public. (CEMÉA)

Ce principe d'isomorphisme de la formation BAFA (ou BAFD), qui reste la porte d'entrée dans l'animation (Lebon, 2007, 2009 ; Camus, 2008), est avancé dans les propos précédents. Ainsi que l'évoque la personne des EEeF, leurs stages campés visent à ce que les stagiaires expérimentent concrètement la situation et apprennent de la pratique, voire les pratiques qu'elles seront amenées à appliquer. De la même façon, la personne des CEMÉA pointe comment l'équipe de formation encadre le stage de la façon dont les stagiaires auront à « animer » les enfants et les jeunes. Cela fait écho à l'analyse de Lebon (2007 ; 2009, p. 31) : « Les sessions de formation, sans enfants, se veulent la transposition d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur. » Les difficultés à « déconstruire » des « prénotions », dépasser une « sensibilisation » pour développer une vision ou des conceptions plus

complexes de l'animation sont nombreuses. Cela concerne tant les stagiaires BAFA que BAFD et cela demande du temps y compris pour se constituer une expérience suffisante avant d'expérimenter de nouvelles pratiques.

Je pense qu'en huit jours, c'est court de... lancer cette réflexion chez des jeunes... En huit jours, de se dire, tu vas apprendre ce que c'est un ACM, le rôle d'animateur, comment on monte un grand jeu, etc. Et en plus de comment on l'entre dans une méthodologie de projet, avec une vision, etc., je pense que c'est très court (UFCV)

[E]t les publics en formation, elle est très difficile à déconstruire, surtout sur des temps courts (CEMÉA)

Or, que ce soit les stages BAFA ou BAFD, ils se déroulent sur quelques jours, de six à neuf pour le plus long. Sur cette durée, il paraît difficile d'engager les stagiaires dans des démarches conséquentes qui dépassent la préparation d'un « grand jeu », si on cite la personne de l'UFCV. Néanmoins, plusieurs personnes interrogées regrettent que les contenus à aborder – réglementés en partie – se soient multipliés ces dernières années alors même que la durée des stages n'a guère évolué depuis les années 1970. Si le principe d'isomorphisme est respecté, la durée déjà jugée courte de la formation se voit encore « raccourcie » par l'ajout de nouveaux « modules », notamment autour de la laïcité ou plus récemment des violences sexistes et sexuelles.

À cela, il convient d'ajouter la jeunesse des stagiaires qui s'est renforcée avec l'instauration de l'entrée du BAFA à 16 ans. Alors que les jeunes adultes constituent le principal public des formations (Bacou, 2017 ; Moeneclaey, 2018 ; Mansuy, 2021), la personne des CEMÉA rapporte comment l'expérience des stagiaires et les dispositions acquises dans le cadre scolaire seraient teintées d'un trop grand formalisme pour s'approprier les démarches pédagogiques proposées durant la formation. Si la jeunesse des étudiant·es et leur manque de maturité est déjà évoquée dans un article ancien (VEN 20, 1947), on peut supposer les déplacements des frontières de la jeunesse et de l'adultéité ont évolué depuis. Alors qu'après la guerre, le monitorat en « colos » devient un passage subventionné puis obligé pour les élèves des écoles normales (Palluau, 2013 ; Fuchs, 2020), l'allongement de la scolarité a profondément transformé – et scolarisé – la socialisation juvénile. Si les stagiaires peuvent avoir un âge – calendrier – proche (et depuis peu abaissé), elles et ils n'auront plus acquis les mêmes dispositions avant leur formation.

Alors la formation, là on a des organisateurs, je pense, qui s'interrogent énormément sur la formation. Parce que là aussi, c'est clairement dit, pour des raisons économiques, beaucoup de formations ne se font plus en internat. Et que si on veut apprendre aux animateurs à encadrer une vie quotidienne et à laisser de la liberté sur la vie quotidienne, faut-il qu'eux-mêmes soient en capacité de vivre ça. C'est-à-dire que, pour le coup, pour avoir encadré des formations et vécu des formations, quand on travaille justement avec des stagiaires sur le rythme de vie, les règles de vie qu'ils choisissent, c'est un temps important, mais ça se fait en internat. Ça ne peut pas se faire sur des stages qui ne sont pas en internat. Et il y en a de moins en moins, des stages en internat, pour des raisons économiques. Donc là, je pense que les organisateurs en ont tout à fait conscience, sont inquiets. Nous, on réclame des aides spécifiques pour les stages en internat, voilà, pour pouvoir les rendre accessibles et pour qu'ils retrouvent leur place. (JPA)

Enfin, le changement majeur qui a bousculé les formations – et leur principe – reste le fort développement des sessions en externat (ou en « demi-pension », sans hébergement). Comme l'évoque la membre de la JPA, et majoritairement pour des questions économiques, cette modalité réduit un peu plus la durée de la formation et, surtout, empêche les stagiaires de prendre en considération l'organisation de la « vie quotidienne » (les « règles de vie », le « rythme » de la journée...) comme ils ou elles auront à le faire ensuite. Si on conjugue ces réductions temporelles et, potentiellement de moins

expériences collectives en hébergement pour les jeunes, on peut comprendre comment le principe d'isomorphisme est bousculé et combien est rappelée – ou défendue – son importance.

Une formation réduite au « faire faire »

À certains égards, tous ces éléments participent à une autre concentration sur l'activité, cette fois de la part de la formation.

[T]u vas apprendre ce que c'est un ACM, le rôle d'animateur, comment on monte un grand jeu, etc. Et en plus de comment on l'entre dans une méthodologie de projet, avec une vision, etc., je pense que c'est très court. [...] Je pense qu'on est vraiment dans un modèle où on apprend à monter une activité, à proposer des activités.

– Je pense aussi.

– On rejoint un peu cette idée du planning d'animation. (UFCV)

Un autre facteur qui peut expliquer, c'est quand même la formation qui est encore beaucoup, beaucoup, beaucoup activité, programme... voilà. Donc en fait, ça, je ne me l'explique pas non plus... Pourquoi, malgré les beaux discours CEMÉA ou Francas, en fait, les formations sont toujours... Enfin, les animés sortent en sachant faire de l'activité. (FCSF)

Sans aucune ambiguïté, ces deux citations expriment cette focalisation sur une modalité d'intervention centrée sur les activités (méthodologie de projet, préparation de grand jeu...) et leur programmation/ Elle est liée à la faible durée des stages BAFA. C'est aussi ce que regrette la membre de la FCSF alors qu'elle reconnaît des intentions différentes ou divergentes des deux organismes de formation auxquels elle fait référence. Malgré la formation des stagiaires suivant les objectifs et les fonctions visées, il arrive que les organisateurs évaluent les stagiaires, et valident l'obtention de leur stage pratique, à la conduite d'une activité préparée et réalisée. De ce fait, et afin que les stagiaires soient préparés au mieux à cette situation, les équipes de formation s'ajustent à cette évaluation centrée sur l'activité et les préparent à – voire les évaluent elles-mêmes – à la conduite d'animations. On retrouve alors la force de la pratique à laquelle former, et donc du principe de l'isomorphisme. Par l'adéquation « au terrain », les stagiaires sont formés à « faire faire » des activités.

Et la formation pour les animateurs de colo... est nulle. Aujourd'hui on peut le dire, elle est nulle. Sur les formations, on va en garder deux-trois, enfin, il y en a deux-trois qui vont se diriger vers les colos parce qu'ils viennent de là. Parce qu'au final, c'est les colos qui les forment sur ce qu'est une colonie de vacances, et pas le BAFA, en l'occurrence. (CCGPF)

Et en plus, ça correspond à une évolution, aussi, de la formation où les organismes de formation ont des fois répondu aux besoins des collectivités de former des animateurs d'activité. Du coup... Et d'ailleurs il y a des endroits où l'animateur, sans dire que c'est partout, mais il y a des endroits où les animateurs ont pour charge d'accompagner un groupe à la piscine et on leur demande même plus de penser la piscine comme... Voilà c'est un catalogue d'activités qu'on remplit. (EEeF)

L'adéquation de la formation se voit renforcée par le déplacement de l'animation volontaire des séjours de vacances vers les accueils de loisirs, pouvant être périscolaire. La critique sévère portée par le membre du CCGPF – et celui de Véolia –, organisant uniquement des séjours, est d'autant plus compréhensible tandis que les stagiaires s'orientent principalement vers des accueils sans hébergement en suivant des stages se déroulant en externat. Moins sévère, le second propos vient tout de même confirmer le premier. Pour répondre aux demandes des collectivités, et de leur mode d'organisation de leurs accueils, les animatrices seraient formées à guider des groupes lors des sorties pour « remplir » le « catalogue d'activités » adressé aux parents.

Finalement, le « problème de pédagogie » serait reporté à la formation BAFD pour les directrices et les directeurs, quitte à ce que cette découverte soit trop tardive comme l'explique un membre de l'UFCV. Si

les animatrices et les animateurs les plus confirmés poursuivent dans le domaine de l'animation volontaire, en partie « cooptés » et soutenus par des organismes, elles ou ils n'ont pas toujours eu l'occasion de se confronter – en pratique, vu la marginalité de modes d'organisation assouplis, ou en « théorie » – à d'autres pratiques d'animation et de direction.

La réduction des autres pratiques d'animation

Les dernières évolutions des formations renforcent les difficultés à considérer, et former, à d'autres pratiques moins centrées sur le « faire ».

On est quand même arrivé à un truc où, dans quasi chaque formation, les anims petite enfance, ils nous disent : « Nous, on a interdiction que les jeunes aillent aux toilettes tout seuls ». Et ça, c'est devenu un discours systématique sur toutes nos formations. Tous les anims nous disent ça. Enfin, pas tous, mais en tout cas, sur toutes les formations, on entend ce discours assez majoritaire. Nous, on se questionne en se disant : « Attends, si on en est là, on va leur parler de coin permanent, on va se mouiller à la nuque ». Donc, il faut qu'on reprenne tout ça. Donc, on essaie de bousculer un peu pour ensuite apporter les choses progressivement. (CEMÉA)

Ce premier extrait assure la transition entre les deux sections à travers les parcours des stagiaires. D'une part, il s'agit de composer avec les prescriptions des collectivités, ou plus largement des établissements qui emploient les animatrices ; demandes qui peuvent soutenir une rigidification des pratiques. D'autre part, la formation à d'autres techniques d'animation – assouplies – devient plus complexe. En s'en tenant à une lecture réglementaire, une des fonctions auquel prépare le BAFA est d'« accompagner les mineurs dans la réalisation de leurs projets » que rappelle le membre des CEMÉA. Pour autant, il semblerait que ce ne soit pas la fonction la plus investie par les organismes de formation ou, à tout le moins, sur laquelle il y ait le plus de visibilité alors qu'elle pourrait correspondre aux attentes des enfants. C'est déjà perceptible à travers la question du jeu.

— Ah ben oui, ce modèle est plus..

— Parce que ce n'est pas rassurant. Qu'est-ce qu'on attend de toi en tant qu'animateur ? Tu joues avec les enfants. Oh ! Comment on fait ! [rires]

— Il y a plein de trucs super ! Non, non... [rires]

— Aussi. Oui, oui. [rires] (Francas)

Effectivement, je ne sais pas si dans les formations, le jeu libre est très valorisé. Et même, est-ce que c'est théorisé ? Est-ce que c'est discuté, le jeu ? (FCSF)

Et l'approche de la ludothèque qu'on retrouvait un peu, alors qu'elle était pas tout le temps dans un état exceptionnel, mais qu'on retrouvait un peu dans tous les séjours de vacances avant, même dans beaucoup de centres de loisirs, elle a tendance à disparaître. [...] Du coup, ça nous fait perdre un peu cette maîtrise de ces objets-là un peu plus spécifiques, mais tout aussi importants dans la formation. Enqu. : Ce n'est pas prêt de changer alors ! (CEMÉA)

En écho à ce qui a été évoqué jusqu'à présent à propos du jeu, ces trois citations partagent le même doute quant à l'intégration de la question du jeu, de l'aménagement à son accompagnement, au sein de la formation. À l'image des fonds de jeu appauvris ou dépareillés, il en va de même sur les stages de formation où il devient difficile d'aborder ce type de pratiques d'animation, peu considérées pour l'évaluation des stagiaires.

Mais souvent, les échanges qu'on a en formation C'est des anims, surtout en BAFA3, qui viennent en formation et qui nous disent : « Moi j'ai essayé de laisser le choix aux enfants, tout ça, ça ne marche pas non plus, ils râlent, ils ne veulent pas faire l'acti, etc ». Le premier truc qu'on analyse souvent, c'est comment tu as fait. Et souvent, la réponse c'est que j'aurais proposé soit paintball, soit cachette gamolle, et ils ont râlé. Du coup, on construit en tant que formation, en disant que tu as effectivement laissé un choix, une possibilité à ton public,

c'est quand même bien différent de « on construit l'activité, on fait une réunion, un conseil la veille », on leur dit « OK qu'est-ce que vous voulez faire », c'est quoi vos vacances pour vous « Ah tiens j'aimerais bien faire ça, je crois que c'est possible ». Et on discute et ça nous prend une heure, une heure et demie et le lendemain on va proposer des activités qui sont plus ou moins réalisables en les ayant négocié avec eux... On est quand même sur deux démarches pédagogiques qui n'ont rien à voir. Pourtant, si on l'aborde par un prisme assez simple de « est-ce qu'on a laissé le choix dans l'activité ou pas », on répond la même chose. [...] De fait, pour répondre plus précisément à la question dans les ACM, ce qu'on essaie de porter en formation, c'est aussi de dire que ce cadre, on va le construire, on va essayer de co-construire des choses, peut-être le choix de l'activité, peut-être décider même d'un planning d'activité ensemble, et pas de planning, et comment on investit le jeune et les conseils de vie... Mais toutes ces questions-là, elles passent d'abord par la déconstruction. C'est ce qui fait qu'on remarque ce petit phénomène de résistance, surtout en début de formation, en début d'accueil collectif de mineurs, où effectivement, la passerelle est brutale, même si c'est bizarre à dire... en se disant qu'on va laisser un peu plus de place au public et qu'on va essayer de l'investir dans le projet. (CEMÉA)

Cette citation élargie la question du jeu aux autres activités. Il est déjà question du mode d'organisation de ces dernières et comment évoluer de choix limités à des instances de décisions partagées avec les enfants afin de gagner leur adhésion. Mais là encore, la limite est renvoyée aux dispositions des stagiaires et au coût qu'implique la transformation de celles-ci. À côté de la conduite d'activités, la question de l'aménagement d'espaces ou de « coins permanents » ne paraît pas une priorité dans les formations d'après les personnes interrogées.

Maintenant la difficulté, aussi, c'est qu'aménager un coin de jeu, en faire un espace de formation, même nous dans nos usages aux CEMÉA, c'est quelque chose qui n'est pas forcément techniquement maîtrisé par tous nos intervenants et intervenantes. C'est assez spécifique, certains jeux s'y prêtent, d'autres beaucoup moins, ça demande une technicité aussi derrière. Et que... on a peut-être tendance aussi, au sein de nos propres formations CEMÉA, et plus généralement des formations BAFA en France, à s'enfermer dans des modalités de fonctionnement qui sont propres aux accueils collectifs de mineurs, et notamment aux centres de loisirs qui sont surreprésentés aujourd'hui en formation, quant à la question de l'activité. (CEMÉA)

Les propos recueillis soulignent la difficulté à réunir des formateurs et des formatrices expérimentés pour encadrer les sessions de formation. Dans la mesure où les équipes de formation s'appuient sur le même système de volontariat, les mêmes processus que ceux observés dans l'animation peuvent s'appliquer ici (Lecolle, 2019). Il peut être difficile de les « fidéliser », bien que leurs expériences se développent comme leur maîtrise d'autres pratiques d'animation¹⁶.

Par ailleurs, les entretiens avec les organisateurs convergent pour souligner qu'il est difficile de former à la dimension relationnelle du métier dans les temps impartis et de prendre en charge l'ensemble de la journée de l'ACM, au-delà des activités, tant elle paraît complexe à appréhender pour les personnes des organismes.

D'ailleurs, c'est ce qu'on dit souvent en formation aux stagiaires BAFA, le plus compliqué ce n'est pas de mener une activité, le plus compliqué c'est d'encadrer l'accueil collectif de mineurs... dans toute la continuité que ça provoque, de la famille qui dépose le jeune à... à l'activité, à la vie quotidienne, etc. (CEMÉA)

Et en fait, je pense que cette notion d'organisation de la journée, elle pourrait se réfléchir dès l'organisation du BAFA. Et je sais que nous, on a des formateurs qui cherchent justement à casser cette ritualisation et qui cherchent à faire passer aussi ces messages, sur le fait qu'on peut organiser sa journée... Sa journée autrement. (UFCV)

¹⁶ À l'instar de l'homogénéisation des pratiques d'animation, répond une uniformisation des pratiques de formation qu'il serait intéressant de documenter plus avant, à l'instar de la thèse en cours de Barthez (en cours).

Moins connues, les tentatives de formation à d'autres pratiques d'animation semblent rares (voir Houssaye, 1995b). Il paraît difficile de reconstruire un discours autour d'une pédagogie qui reposerait sur l'aménagement du cadre, d'espaces « capacitants » (PEP) ou « permanents » pour d'autres (Francas, UFCV, CEMÉA). La dernière citation d'une membre de l'UFCV, en plus d'une expérimentation localisée, revient à « assouplir » la dimension temporelle du mode d'organisation. Néanmoins, il faut souligner que des tentatives existent et ont toujours existé, même si probablement à la marge.

Mais les autres sont rentrés dans un système d'harmonisation de l'éducatif, institutionnalisé. Et du coup, quand [collègue] parlait du BAFA-BAFD qui deviennent quasiment les stages, peut-être, du formel, qui vont faire des gens qui vont rentrer. Alors, on va leur dire qu'on prend la parole d'enfant, mais ensuite, le cadre est tellement posé que, oui, prends la parole d'enfant, mais alors, ta limite, elle est de 5 % de marge de manœuvre. (EEdF)

Quand bien même il y aurait des tentatives, un membre des EEdF a apporté une nuance importante qui en circonscrit la portée. La limite posée se comprend dans la difficile application d'un discours. Les personnes vont pouvoir y adhérer durant le stage et se l'approprier, mais elles risquent de se confronter à un certain nombre de contraintes pendant le stage pratique. De ce fait, il devient difficile d'introduire de nouvelles pratiques lorsque les « marges de manœuvre » durant le stage sont limitées. Dans un sens proche, d'autres remarques confortent cette idée qu'une formation « sur le tas » ou par la pratique pourrait avoir lieu, si tant est que les personnes rencontrent des expériences enrichissantes.

4.2. Une formation « continuée » forcément nécessaire

Les limites ou les difficultés repérées dans le cadre actuel de la formation initiale n'empêchent pas de concevoir des modalités pour poursuivre cette formation des équipes d'animation ou de direction après la délivrance des diplômes.

Et du coup, moi, ça renvoie beaucoup, pour avoir un peu travaillé dessus, sur la question, en fait, c'est la place des adultes et la formation des adultes qui gèrent. Parce qu'on a aussi quand même des centres de loisirs qui ont des cadres... qui arrivent à s'emparer du cadre pour créer quand même des espaces vraiment de liberté d'enfant. Donc, ça montre aussi que le cadre, il peut être dépassé. (EEdF)

Je pense que ça demande, nous on le voit en formation BAFD des fois, ça demande un peu de temps pour faire mûrir des choses, des idées, pour se documenter, pour s'approprier des notions... (CEMÉA)

La formation est toujours perçue comme un moyen de transformer les pratiques. Mais à la différence des stages ou d'une formation « initiale », il s'agit cette fois d'une formation par la pratique ou « expérientielle » comme le pointe le membre des CEMÉA. Cette poursuite nécessaire confirme l'importance de la durée de l'engagement dans l'animation volontaire pour faire « mûrir des choses », en plus du BAFD, afin de « dépasser le cadre », pour reprendre l'expression des EEdF. Cette idée du temps long est complétée par la « morsure » (Guillet, 2021) que provoque l'immersion dans un nouveau mode d'organisation qu'a évoqué une personne de la FCSF. Ce « choc de réalité » initial doit être soutenu par un travail de fond qui assure « l'alimentation » et la « conscientisation » nécessaire au changement de « logiciel » de l'encadrement.

Les activités des enfants. Et ça, ça demande quand même une finesse dans l'observation et dans la relation avec les enfants après. Parce que si on casse le jeu pour dire : « Regarde, comme je vais développer ton activité », bon, ça ne va pas marcher. [Irides] Et donc, en fait, on a fait quelques ateliers de la coopération là-dessus. Parce que c'est une vraie question des directeurs ALSH. On a essayé de déplier la manière de faire, comment on fait pour regarder, qu'est-ce qu'on regarde et comment on développe. Aujourd'hui, on en est là, mais je pense qu'on pourrait creuser cette question qu'on n'a pas creusé plus que ça. (FSCF)

Et en fait il faut sortir de ce schéma-là. Et il faut accompagner nos directeurs. Parce que finalement il y a nous, mais c'est les directeurs d'accueil qui sont porteurs de ça dans se dire oui on peut penser autrement et on peut organiser la journée autrement. (UFCV)

Cette formation continue ne concerne pas uniquement les animateurs et les animatrices à relire les propos des personnes interrogées. Si elle s'avère nécessaire pour accompagner les équipes d'animation dans l'installation du « logiciel » (reposant notamment sur l'observation), cela se traduit par des instances avec les équipes de direction, comme l'évoque aussi la personne de l'UFCV. À une autre échelle, cette formation peut aussi viser les professionnel·les de l'organisation en charge d'accompagner les équipes de direction (CCAS, CEMÉA). En d'autres termes, il s'agit de voir comment un organisme structure aussi sa formation en son sein.

Ce qui fait notre force aussi, je dirais que c'est notre histoire, mais on fait régulièrement, et là c'est toutes les grosses fédés qui produisent des séjours à la Ligue, elles font ce qu'on appelle des regroupements, des rassemblements d'animateurs, de directeurs, avec, bien sûr, l'intention, c'est... d'inviter les animateurs qu'on a pu cibler, qui ont la connaissance un petit peu de notre fonctionnement, et puis qui on va former pour devenir directeur adjoint, directeur, et faire en sorte qu'effectivement nos équipes se régénèrent. Et ça, je dirais, en tout cas dans nos fédés, il y a de gros moyens qui sont mis pour faire ce type de regroupement (LdE)

Parmi les organisateurs interrogés, ils sont nombreux à arranger, en plus de l'accompagnement des équipes de direction ou d'animation lors des préparations, des « séminaires », des « regroupements » ou des « rencontres » régulièrement au cours de l'année. Si c'est l'occasion d'aborder de nouvelles « problématiques » ou des questions socialement vives liées à l'actualité ou aux bilans des ACM de l'année écoulée, ce sont aussi des situations propices à échanger et à débattre des pratiques d'animation ou de direction. Ce sont des espaces de formation dans lesquels se développe l'expérience nécessaire, mais à la condition d'y investir les moyens nécessaires comme l'évoque le membre de la Ligue de l'Enseignement.

Même si cela peut paraître anecdotique, on souligne tout de même la réflexivité et la théorisation de cette formation « continuée » au travers des organismes. D'un côté, les EEdF pointent la « force du mouvement », c'est-à-dire d'une association portée par un engagement bénévole qui repose sur des instances construites par les adhérent·es. Aux dispositifs « formels », s'ajoute un ensemble d'« espaces de formation informelle » et, par un même isomorphisme, le mode d'organisation de l'association s'apparente au mode d'organisation des camps gérés par les EEdF. D'un autre côté, la FCSF s'appuie sur la conceptualisation des communautés de pratique (Wenger, 2005) pour penser la structuration de l'engagement au sein d'un collectif qui aurait pour « engagement partagé » d'organiser un « ALSH émancipateur » ; ce qui n'est pas sans rappeler ce qui a pu s'observer à la Maison de Courcelles (Besse-Patin, 2015).

Et puis, pour moi, vraiment, c'est le côté... On n'a pas assez d'espace pour penser le nouveau, en fait. Donc, on ne peut pas. On fait pareil parce qu'on n'a pas de temps pour le penser. Enfin... Je ne sais pas si on n'en a pas, ou en tout cas, on ne s'organise pas pour prendre du temps pour penser une autre manière de faire. (FCSF)

Nos espaces de formation bénévoles, ils sont moitié remplis que ce qu'ils pouvaient y être il y a plusieurs années, notamment parce que : « Ah oui, mais si je viens à votre week-end, je ne peux pas être présent au week-end où il y a les enfants. Si je viens à votre week-end de formation, je ne suis pas là pour le week-end parce que j'ai d'autres choses à faire. » Du coup, on a aussi des engagements qui sont moins pleins vers... qui sont plus morcelés, qui sont moins pleins vers juste cette activité, ce qui rend les choses difficiles par rapport à ça. (EEdF)

De nombreux organisateurs reconnaissent une situation défavorable à la formation continue des équipes d'animation ou de direction. En plus du renouvellement des personnels, les espaces d'échanges et de

rencontres se font rares au sein des associations ou des organismes qui emploient les équipes d'animation. Déjà que les temps de préparation manquent, il paraît difficile de mobiliser des moyens pour expérimenter de nouveaux modes d'organisation à l'instar de « l'ALSH émancipateur » (Guillet, 2021). De la même façon, et malgré un statut différent, un membre des EEdF constate et ne peut que regretter la parcellisation des engagements des adhérent·es qui assistent par intermittence aux week-ends proposés par l'association.

Et alors, si tu mets en corrélation tout ça, finalement, parce que avec... les raisons et les conséquences de la pénurie d'animateurs sur les territoires, tu ne fais qu'aggraver la situation avec des gens qui ne sont pas du sérail, que l'on forme à la va-vite, et que l'on forme finalement à la technique d'animation d'activité et non pas d'animation de cadre éducatif. Et je pense que là, on nourrit un peu la bête, c'est-à-dire qu'on n'y arrive pas, puis après on fait beaucoup de choses pour qu'on n'y arrive pas. (Francas)

Ce court extrait ramasse ce qui pèse autour des tentatives de formation à l'animation. Mises bout à bout, l'ensemble ou la somme des contraintes décrites jusqu'à présent ne peuvent que constituer une situation défavorable au développement de pratiques qui seraient moins centrées sur les activités et plus ouvertes à d'autres modalités d'intervention et, par extension, une autre prise en compte des points de vue des enfants. Ces contraintes viennent s'ajouter aux précédentes et dont on pressent qu'elles peuvent se retrouver dans les formations professionnelles.

4.3. Une formation professionnelle peu adaptée

De manière générale, les évocations de la formation professionnelle et les diplômes de la filière « Jeunesse et éducation populaire » dite « JEPS » (CP, BP, DE) sont assez rares, ce qui correspond aussi aux qualifications majoritaires des personnes qui encadrent les ACM.

Et pourtant, le nombre de gens sensibilisés à ces sujets-là, à ces pratiques éducatives, avec ce qui a été mis dans les formations, que ce soit au Francas ou ailleurs, a augmenté, sans doute. (Francas)

La première remarque générale mentionne une forme d'étonnement au regard du nombre de personnes formées et qualifiées qui ont suivi des formations – dites volontaires ou professionnelles – organisées par des associations et des fédérations d'éducation populaire. À tout le moins, ces professionnel·les auraient dû ou pu participer à faire évoluer les pratiques d'animation et d'organisation des ACM. À moins que ces formations contribuent aussi à diffuser – et installer – un même « logiciel » techniciste si l'on en croit Martin (2003) ou Béliston (2007) ?

Même au niveau du BPJEPS, il faut faire des projets d'animation et tout, qui a un vrai sens, que les enfants, du coup, ils en tirent quelque chose, qu'on essaie de les changer et tout ça. Alors que, ben là, j'ai mon BPJEPS, mais pendant les vacances, je vais faire des Pokémon et on va faire des batailles de Pokémon. Parce que ce qu'on disait, les enfants, pour moi, ils sont aussi là pour être en vacances et puis juste... et puis s'amuser quoi. Je fais des choses que j'aurais voulu faire moi, enfant. Des fois, on en prend beaucoup la tête avec les projets. Et je pense qu'il ne faut pas trop faire compliqué. [...] Alors, il y a eu, bien sûr, tout le côté projet, que quand on fait des projets, tout le côté éducation populaire, apporter quelque chose aux enfants, tout ça. Mais on a fait pas mal de semaines où on a fait de la radio, on a fait du théâtre, tout ça, où ça restait activité... (FCSF)

Ce témoignage de l'animateur intervenant sur « l'ALSH émancipateur » donne un aperçu de sa perception, quelques années après, de sa formation. De nombreuses semaines ont été consacrées à des techniques ou à des supports (activités sportives, culturelles...) et d'un autre côté, il évoque comment ces activités devaient être formalisées à travers un « projet d'animation », supposant une logique de découverte. Ces deux caractéristiques signent un processus de formalisation éducative déjà décrit par

ailleurs concernant les jeux en accueil périscolaire (Besse-Patin, 2018) qui diffère des façons de jouer des enfants.

Moi, je parle de la formation professionnelle, parce que la formation des volontaires, elle fonctionne, mais ce n'est pas ceux-là qui doivent normalement faire ce que doit être le centre de loisirs permanent. Mais je crois qu'il y a vraiment des impenses dans... la formation et dans l'activité, dans ce qui se vit dans l'espace de loisir et dans ce qui se vit dans l'école. C'est ce que disent certains enseignants aussi. C'est la vie quotidienne, effectivement. C'est repris dans le... Alors, cet impensé... [...] on lui tord un peu le cou lorsqu'on installe le CPJEPS et qu'on la baptise animateur d'activité de vie quotidienne et qui a un contenu sur vie quotidienne. C'est-à-dire que ça a été une bagarre de deux mois pour faire entendre à l'État que... Ce que l'employeur, ce qu'on attendait d'un animateur, c'était aussi qu'il anime les temps de vie quotidienne (Francas)

Je pense qu'en BP, quand même... La place de l'enfant est centrale. L'activité est centrale parce qu'ils ont un projet à monter. Enfin, l'activité est centrale. Mais la place de l'enfant est centrale. On le voit, quand on va certifier les UC de BP, on est... On certifie au milieu du groupe d'enfants. (UFCV)

Ici sont rappelés que la transformation du BAPAAT en CPJEPS a donné lieu à de nombreux débats quant à la rédaction du nouveau référentiel de formation et la définition de la mission d'une animatrice qui devait dépasser la seule « animation des activités » et prendre en charge celle de la « vie quotidienne ». La deuxième citation vient conforter à la fois l'anecdote ainsi que l'avis de l'animateur précédent alors qu'on y retrouve les tensions ou la difficulté à composer, au sein de la formation BPJEPS, avec deux « centralités », entre l'activité préparée et menée par l'animatrice et celles des enfants.

Dès qu'on s'adresse aux plus grands et qu'on sort du temps périscolaire cadré, en fait, on n'a pas de formation tellement adaptée. Il y a des formations, mais on demande une telle variété, suivant les territoires, d'action à ces personnes, à ces animateurs jeunesse, qu'il n'y a pas de formation qui corresponde, il n'y a pas de CQP qui corresponde, le BPJEPS non plus. (JPA)

Enfin, cette dernière mention des formations professionnelles pointe leurs manques ou leurs difficiles adaptations territoriales ou à des pratiques dirigées vers un public. Suite à un rapport du COJ concernant le BAFA ouvrant au « plus beau non métier du monde », la membre de la JPA partage les manques qui ont émergé suite à l'enquête réalisée⁴⁷. En résumé, à côté des formations à l'animation volontaire, il semblerait que les formations professionnelles soient elles aussi principalement portées sur les activités.

5. Les effets structurels de l'environnement

Déjà apparue en filigrane dans les sections précédentes, la thématique de l'organisation et de la structuration des organismes est revenue à plusieurs reprises pour expliquer les difficultés ou les contraintes affectant la prise en compte des points de vue des enfants ainsi que le changement du mode d'organisation des ACM. Le premier, et peut-être le plus fréquent, reste l'installation d'un ACM dans un établissement scolaire ; ce qui vaut pour les accueils de loisirs ou les séjours prenant place, parfois, dans les internats de collèges et de lycées. Cette incidence peut être mise en parallèle des « centres permanents » lorsque les organismes disposent de la propriété de leurs équipements. Ensuite se sont posés les effets dus à la taille des effectifs accueillis par un ACM ainsi qu'à la taille d'un organisateur.

⁴⁷Voir COJ, 2023, « L'animateur BAFA, le plus beau « non métier » du monde ? », Les avis du COJ, Commission « éducation populaire », Paris, Conseil d'orientation des politiques de jeunesse, 52 p.

5.1. Le poids du bâtiment (scolaire)

Les organisateurs rencontrés partagent les mêmes constats quant à l'installation d'un ACM dans une école (ou d'un établissement scolaire).

Nous quand on forme les anims souvent qui vont plutôt aller en centre de loisirs ou qui savent qu'ils vont faire un centre de loisirs en stage pratique, on parle de la question de l'aménagement, on porte pas mal ça en formation. Comment tu fais en sorte que l'enfant n'ait pas l'impression de se retrouver encore dans la même école, la même salle de classe. (CEMÉA)

Mais comme je vous le disais, on réécrit notre projet éducatif et on s'est beaucoup réinterrogé, par exemple, sur l'aménagement des locaux. Et cette notion de c'est quoi un espace, et comment on fait vivre ces espaces, comment on le transforme notamment quand on est dans les écoles. Comment l'enfant le vendredi il est à l'école, le lundi il arrive, c'est l'accueil de loisirs des vacances, comment il voit la différence, comment on se réapproprie ces locaux-là. (UFCV)

Tous convergent sur les contraintes similaires qu'imposent le cadre matériel scolaire et de devoir suivre les usages de l'institution dans ses murs (EEdF, Francas). En lien avec l'aménagement, déjà évoqué, mais dans les limites d'une pratique peu développée à laquelle il est difficile de former, il s'agit de transformer – même temporairement – les modalités d'accueil des enfants. À cela s'ajoute le poids symbolique de l'institution lorsqu'il s'agit de s'adapter – ou de se plier – aux règles et aux principes de l'institution. Cet usage des locaux scolaires est loin d'être récent alors que les « centres aérés » (Camus et Lebon, 2014), dans les années 1960, avaient déjà très souvent investi ces locaux – pour diverses raisons (foncières, économiques...) – peu utilisés hors du temps scolaire, et ce malgré leurs « limites » pour un autre usage.

L'assouplissement du mode d'organisation serait conditionné à l'existence de locaux qui permettent des aménagements, la circulation et d'autres usages ou, a minima, la moindre structuration de la dimension spatiale. On peut notamment reprendre l'exemple de la répartition de l'espace en « tranches d'âge » que mentionne une personne des Francas.

Les questions de contraintes, puis même les archi[tectes] écoutent à moitié quand même ces sujets-là. On a du mal à les convaincre, même des open. Et quand les locaux ne sont pas aménagés, on ne facilite pas ça, ça demande encore plus d'énergie, de temps pour les équipes de le faire, donc c'est plus contraignant, donc on le fait moins. [...] pour des gens qui ne sont pas assez formés ou assez aguerris, pour... pour négocier des espaces, pour conquérir parfois des espaces dans ces lieux-là, vis-à-vis d'autres acteurs qui sont des enseignants, etc. Oui, quand on ne peut pas les aménager, quand on ne peut pas les penser comme un moment de vie accompagné, etc. (Francas)

En référence à d'anciens travaux des Francas autour de son service d'équipement dirigé par André Danancher avant de créer l'OPAL (voir par exemple Danancher, 1991), la question de l'architecture vient matérialiser et cristalliser ces questions. Et comme le précise la personne des Francas, il reste à ce que le bâti soit investi et approprié par des personnes expérimentées qui peuvent en « négocier » les usages ; notamment dans des locaux qui n'ont pas forcément été pensés pour les accueils de loisirs. De la même façon pour les séjours, il a existé de nombreuses réflexions et expérimentations pour concevoir de nouvelles architectures éducatives (Bataill, Levitre, 2010). La nuance est apportée par les mouvements scouts : une des conditions pour changer les pratiques d'animation consiste à sortir des « murs » des ACM en ouvrant de nombreuses possibilités d'action. Ce qui n'est pas sans rappeler un des principes de la pédagogie sociale (Sabin et al., 2019 ; Le Breton et Sabin, 2020).

5.2. La spécificité des « centres permanents »

À l'opposé des contraintes du bâtiment scolaire, un autre consensus émerge sans conteste des entretiens quant à l'intérêt des « centres permanents », surtout pour cette qualité d'installation durable quand on a vu les incidences du renouvellement continu des équipes d'animation ou de direction.

[N]ous avons au sein du réseau de la Ligue beaucoup de centres permanents et qui en dehors des vacances scolaires accueillent des classes de découverte, et donc avec une qualité d'animateurs encadrants ou même de prestataires qui donc peuvent se transposer sur les séjours colos, ce qui fait qu'il y a une richesse et une qualité d'accompagnement, d'animation. Ça, c'est... Oui, on ne le valorise certainement pas suffisamment, mais c'est vraiment un plus. C'est vraiment un plus. (LdE)

Les centres permanents. Les centres qui sont ouverts toute l'année... Eux, ils créent les environnements capacitants, comme on dit. Une fois de plus, c'est la question du temps long. Comment on pense les espaces ? Comment on pense les outils qu'on va proposer à des enfants qui viennent ? Même 5 jours, même 2 jours, même 3 jours... L'affichage. Donc je pense que ça, c'est fondamental aussi. Mais une fois de plus, on en revient à la question du temps, à la question de la temporalité. Ce sont des choses qui se construisent sur la durée. (PEP)

Que ce soit la personne des CEMÉA louant la richesse des équipements d'une municipalité dédiés aux séjours (scolaires ou de vacances) où l'espace est pensé pour des usages « assouplis » jusqu'aux « environnements capacitants » des PEP, ou la souplesse temporelle offerte lorsque l'équipe de cuisine est intégrée ou participe des choix pédagogiques (LdE), tous les extraits témoignent des possibilités offertes par cette permanence. Des aménagements, du mobilier dédié, des outils peu à peu développés au fur et à mesure des années, ce sont autant de supports qui peuvent aider à accompagner les équipes d'animation ; éléments que décrit aussi Le Noa (2007) pour la Maison de Courcelles. Une nuance est tout de même avancée par une personne des Francas quand « la colo en dur... où le bâti va générer... les... une partie des mêmes problématiques » si les orientations ne visent pas forcément un assouplissement du mode d'organisation.

De manière transversale, dans tous les entretiens, les personnes rencontrées soulignent combien les « centres permanents » impliquent de nombreux coûts liés au patrimoine – dont l'entretien ainsi que les travaux associés à de nouvelles normes –, la gestion du personnel salarié et lui aussi permanent, etc. Cette dimension économique est loin d'être négligeable quand il s'agit d'organiser des séjours ou des accueils de loisirs. De fait, elle peut orienter le choix vers les locaux scolaires, déjà évoqués, ou d'autres équipements investis de façon temporaire.

[J]e fais souvent l'apologie de nos structures permanentes parce que... pour moi, c'est certainement la plus-value qui nous caractérise. C'est d'avoir des équipes permanentes à l'année, qui travaillent toute l'année sur un projet éducatif, et qui vont mettre en place une matière qui permette, en tout cas, aux animateurs de pouvoir proposer des journées complètes aux jeunes, aux enfants, voilà. (LdE)

Je crois que nous, là où ça peut être différent, c'est que les associations sont implantées sur des territoires. Elles essaient, comme elles peuvent, malgré la pénurie qui s'estompe un petit peu quand même, de fidéliser leurs équipes. Donc il y a un travail, aussi, autour des valeurs des PEP, il y a un travail autour du projet éducatif. Donc il y a des choses qui se transmettent, je veux dire, qui appartiennent à la culture de l'organisation. Ça, c'est sûr. Donc, je pense que les animateurs qui continuent de travailler avec les PEP, c'est parce qu'elles s'inscrivent, ces personnes-là s'inscrivent dans la... la dynamique de l'association. Donc qui partagent un certain nombre de valeurs. (PEP)

Évidemment, il existe quelques nuances à ces coûts engendrés par les centres permanents dans la mesure où c'est une qualité qui peut être une « plus-value » ou mise en avant auprès des personnes

recrutées pour les perspectives offertes et des institutions du territoire pour l'activité économique générée.

Mais pour parler de l'évolution des séjours de vacances, on a beaucoup de séjours à l'ancienne, où on avait un fonctionnement à l'ancienne... Il y avait un directeur de structure à l'année. Ça existait énormément, ça existe de moins en moins. Et des équipes pédagogiques avec un directeur et une directrice, mais des équipes pédagogiques qui viennent, des fois plusieurs organisateurs, des fois pas. Et on retrouvait peut-être un peu plus cette facilité-là, mais ça revient au sujet de tout à l'heure, sur la permanence du volontariat pour certains statuts. (CEMÉA)

Malgré tout, la dynamique générale – déjà connue et soulignée depuis des années – resterait la cession de ce patrimoine (Bataille et Levitre, 2010 ; Toulhier, 2008) est qu'il y a « de moins en moins quand même de centres qui sont des centres en gestion directe de projet » (EEeF). Sans que ce soit une condition suffisante ni que toutes les structures permanentes mettent en place un mode d'organisation assoupli prenant en compte les points de vue des enfants, la diminution de ces centres réduit d'autant les possibilités d'offrir cette condition.

5.3. Des « gros centres » aux « gros » organismes

À mesure que les ACM reçoivent de plus en plus d'enfants (ou de jeunes), s'observe une « rigidification » du mode d'organisation par la rationalisation rendue nécessaire du déroulement de la journée. Durant les entretiens, plusieurs personnes ont abordé ce facteur venant empêcher la prise en compte des points de vue des enfants et, en quelque sorte, leurs individualités.

On a souvent de grosses structures, inter-âges avec de gros effectifs. Et là, les équipes, quelquefois, elles sont démunies et leur seul... fonctionnement, qui les rassure, c'est de cadrer à tout prix, pour avoir la main sur le fonctionnement. (CCAS)

Mais effectivement, c'est un hébergement collectif avec 100 lits, il y a des contraintes d'organisation qui vont se retrouver. (Francas)

Il y a la notion de nombre. Un accueil jeune, on va être à 20, 25 max. Un accueil de loisirs, on peut monter jusqu'à 150. Hum... [...] je pense que tout ça combiné fait que ça rigidifie un peu le système. (UFCV)

D'un côté, cette logique se comprend par la rentabilité économique qu'assure une plus grande fréquentation alors que les frais d'entretien et de gestion restent incompressibles ; rendant difficile de limiter les inscriptions. D'un autre côté, cela confirme l'assouplissement qui était constaté pour les séjours itinérants, parfois à l'étranger, pour des petits groupes autour d'un minibus ou deux. Comme l'évoque un membre de Véolia, quand le patrimoine reste important, le système de petits groupes au sein d'un grand groupe reste possible pour éviter l'effet « usine ».

Oui, mais un petit séjour... En fait, c'est la pénurie vraiment des animateurs qui nous les ont amenés, qui a poussé à ça. C'est-à-dire qu'un petit séjour, un petit séjour itinérant, il faut au minimum trois animateurs. C'est la différence entre l'itinérant et... En fait, c'est ça, quoi. Et c'est ces petits séjours qui ont disparu. [...] Et ça, pour le coup, c'est des propositions qui ont un peu disparu, suite à la Covid, et à la pénurie d'animateurs. [...] Et du coup, ils ont fait des séjours plus importants en taille, ce qui laisse moins de la place. (JPA)

Et ça, ça se vaut aussi, on nous le renvoie aussi sur des petits centres de loisirs, où au final, il y a deux activités le mercredi par exemple, parce qu'on n'est que 12 ou 13 ou 14 et on est en tranches d'âge, donc on se retrouve forcément dans l'autre. Et alors tu vois en plus on pourrait se dire que c'est typiquement le centre de loisirs, on pourrait se dire bon les contraintes s'amenuisent, on n'est pas nombreux, on pourrait imaginer d'autres fonctionnements que du fonctionnement en tranche d'âge... Ben non pas forcément, tu vois. Les expériences sur lesquelles on a un peu discuté sur du sans tranches d'âge, ce n'est pas forcément des petits centres, par exemple. (Francas)

Pour autant, deux extraits viennent nuancer le consensus précédent. Malgré les intentions ou la reconnaissance de cet effet structurel des « gros centres », la pandémie et d'autres difficultés économiques contribueraient à la création de séjours ou d'accueils qui recevraient plus d'enfants et des jeunes. Par ailleurs, via l'enquête de l'Observatoire (Ramalhosa, 2023), la personne des Francas ne note pas forcément de spécificités des « petits » accueils quant à leur mode d'organisation : des tranches d'âges et une alternance des mêmes séquences alors qu'on aurait pu imaginer d'autres fonctionnements dans ces conditions. Par ailleurs, « l'ALSH émancipateur » (Guillet, 2021) pourrait être un contre-exemple alors qu'il pouvait accueillir « plus de 90 enfants » (FCSF). Enfin, même si cette « contrainte » est peu évoquée – en dehors des sociabilités électives –, la même personne des Francas indique comment les inscriptions, dépendantes de la commande des repas, participent d'une même rigidification alors que d'autres modalités avaient pu être négociées il y a quelques années.

Dans le prolongement des « gros centres », un autre effet d'échelle – ou structurel – affecterait les organisateurs. Extrêmement nombreux, les « petits organisateurs » gérant un séjour à l'année ou un seul accueil ne se confronterait pas aux mêmes contraintes selon les membres des PEP, notamment en profitant d'un temps plus long pour échanger et préparer les accueils avec des enfants le fréquentant depuis plusieurs années. Selon d'autres, une grande collectivité ou une confédération se doivent d'afficher et d'assurer une cohérence entre les ACM dont elles ont la gestion. Et sans oublier la dimension économique, comme l'évoque la personne du CCGPF, les enjeux attachés à la production (des séjours) peuvent réduire les « temps de réflexion ».

C'est la force des petites associations locales qui vont avoir des bénévoles, qui vont avoir des gens qui pensent à un projet, mais vraiment implanté sur un territoire, etc., qui vont venir d'année en année. Ils vont avoir cette force-là d'aller chercher du projet, d'avoir des séjours bien spécifiques, des pédagogies qui sont fortes [...] C'est les deux premières qui me viennent en tête. On va en avoir d'autres aussi dans le Sud. Ces deux-là, je les ai eues récemment et Wakanga, je ne les connais plus longtemps, donc... Elles me viennent plus facilement en tête, mais globalement, oui, c'est ce que je disais, c'est des petites associations locales. Et les plus grosses n'ont pas... cette finesse pédagogique. (UFCV)

Alors ça, c'est sans doute moins vrai pour des petits opérateurs de colos, etc. Mais voilà. Aujourd'hui, il y a des contraintes organisationnelles qui viennent peser sur des besoins ou des choses qu'expriment les enfants. (Francas)

En contrepoint, plusieurs personnes interrogées soulignent, pour prendre un terme récent, « l'agilité » des « petites associations locales » qui peuvent porter des « pédagogies qui sont fortes », tout en étant « implantées sur un territoire ». Si l'on peut penser à la Maison de Courcelles que mentionne la personne de l'UFCV, d'autres organisateurs associatifs sont aussi cités¹⁸. Cette idée est confirmée par ailleurs, et même par un comité d'entreprise dont la taille réduite (liée à l'entreprise) assure une forte interconnaissance.

En plus d'une dimension structurelle peut se combiner une dimension statutaire. Que ce soit la FCSF ou les EEdF, les personnes indiquent combien le cadre associatif – et ce qu'il suppose d'engagements bénévoles – assure une « souplesse » (ou moindre rigidité) organisationnelle, laissant de plus grandes marges de manœuvre à ce qui peut se dérouler avec les enfants et les jeunes accueillis. Malgré cela, une personne des EEdF rappelle que bénévoles se retrouvent en camps afin de mettre en place des pratiques pédagogiques qu'ils ou elles n'arrivent pas déployer dans d'autres cadres. Rapidement évoqué par la personne des Francas, la gestion – déléguée – d'ACM pour des collectives ou des

¹⁸ Il est possible de se reporter au récent numéro des Cahiers de l'action, « Environnement, genre, numérique : questions de pratiques en animation » coordonné par Emmanuel Porte (2024) où sont réunis plusieurs associations citées.

intercommunalités ayant partagé une compétence (enfance ou jeunesse), peut aussi complexifier et rigidifier la mise en place des pratiques d'animation différentes pour se conformer au cahier des charges requis.

Même si c'est vrai que c'est difficile lorsqu'on lance un nouveau séjour de voir si il répond réellement à une demande parce que la demande est très volatile et... Et la demande d'une année ne sera pas forcément la demande de l'année suivante. [Irides] Et la production des séjours nécessite plus d'un an de travail puisque notre brochure, il faut qu'on la sorte bien en amont. Donc, tout cela prend du temps. Et ce n'est pas simple de créer des séjours ou de les faire évoluer aussi rapidement que ça. (LdE)

[Alors tout le monde sait qu'on a ce travail-là. Les délégués de tous les départements sont au courant. On a diffusé dans les fédés qui le demandaient. On est intervenu dans 4 ou 5 fédés en France, dans des groupes à l'ALSH. Mais pareil, en fait, la levée des freins est tellement longue et compliquée que... Ça ne diffuse pas. (FSCF)

Et en plus, c'est vrai que par rapport à ce que travaillaient les services et les directeurs, et cette verticalité qu'on avait peut-être avant où, on n'avait peut-être pas beaucoup d'échanges... ou on faisait remonter par les directeurs, voilà, est-ce qu'il faudrait peut-être revoir certaines... (CCGPF)

En lien avec le statut des personnes et les organisateurs interrogés, œuvrant à une échelle nationale, de nombreux entretiens reviennent sur l'ampleur du travail nécessaire pour déployer un projet associatif ou un projet éducatif à l'ensemble des associations et des organisateurs fédérés. Que ce soit les nombreux outils de la CCAS, le principe de « co-construction » au sein des PEP, ou la « verticalité » en voie d'évolution au CCGPF, on mesure dans leurs propos les difficultés à traduire les intentions jusqu'aux pratiques locales. Et inversement, on mesure les difficultés à concevoir des systèmes de remontée d'informations pertinentes pour conduire au mieux le développement de leurs projets.

Ce ne sont peut-être pas des éléments d'explication, mais je peux faire deux constatations au sein du mouvement des EEeDF. C'est déjà que nous aussi, on a une grande inertie au changement, déjà. Si aujourd'hui, tu constates une innovation sur le terrain, tu viens l'étudier, tu viens dire « OK, c'est une pratique qu'on veut développer, faire porter par tout le monde », que du coup tu la poses, tu la cadres dans un texte, tout ça. Il faut déjà que les mécanismes de formation se mettent en route, que ça soit approprié. Et donc, grosso modo, déjà, je pense que pour qu'il y ait de grosses transformations, il faut qu'il y ait à peu près 10 ans. Rien qu'au sein d'un même mouvement et d'une même association. Ça... Ou alors, il faut déployer une énergie de moyens et une énergie politique, très forte, pour venir dire et faire le premier, parfois le truc le plus énergivore, qui est de changer la sémantique. (EEeDF)

Encore une fois, face à ce consensus, il est possible d'apporter une nuance. Malgré leur statut associatif et l'engagement des bénévoles, les membres interrogés des EEeDF mesurent le temps nécessaire pour introduire et intégrer des évolutions, déjà « sémantiques », puis pratiques au sein de leur association. D'une part, il y a le temps des instances démocratiques et d'autre part, il y a aussi les engagements clairsemés des bénévoles ; point déjà évoqué et comparable au volontariat de l'animation. Les deux facteurs s'associent pour demander du temps à une organisation de se transformer.

6. Des parents devenus « clients »

Parmi la liste des contraintes externes ou « exogènes » mentionnées par les personnes interrogées, une autre thématique revient assez régulièrement, sans qu'elle soit invoquée par les chercheur-es : les parents. Il ne s'agit pas ici de situer les propos des organisateurs au regard des attentes parentales – régulièrement – sondées, mais de souligner comment la prise en compte des perspectives parentales vient compliquer la prise en compte des points de vue des enfants, selon et par les organisateurs. Suite à l'analyse thématique des contenus, leurs propos s'organisent principalement autour de quatre points :

les souhaits ou les attentes des parents, leur décision prioritaire quant à l'inscription des enfants liée à une nécessité de garde, la dimension financière de la participation à un ACM et, enfin, des perceptions des évolutions sociales des familles contemporaines et de la société (qui peuvent recroiser les points précédents).

Les parents sont... C'est un sujet vraiment qui est très très important chez eux, avec de nouvelles contraintes aussi pour les séjours de vacances. Les appels et machin... (PEP)

C'est jamais sur le fait qu'on a laissé la souplesse aux enfants de se lever le matin et que c'est très bien, bravo. C'est plus pour dire pourquoi ce matin mon fils ou ma fille, elle s'est pas levée, elle a pas fait d'activité ou pourquoi... Donc ce que nous on conçoit comme une bonne chose et comme une prise en compte de l'enfant, des fois, peut être perçu par les parents comme... un moyen de faire des économies ou un moyen de... voilà, donc tout le contraire. [...] Donc c'est vrai qu'on est dans une dualité un peu difficile, là. (CCGPF)

Comment se structure cette « dualité » ou cette mise en tension entre perspectives parentales et enfantines ? Comme évoqué ci-dessus, il s'agit tout d'abord d'appréhender les « souhaits » des premiers ou leurs « attentes » afin d'y répondre au mieux, car si des personnes avancent la figure d'un « enfant prescripteur », nombreuses sont celles qui la tempèrent en rappelant que la décision comme l'inscription revient très souvent aux parents.

6.1. Des souhaits opposés et prioritaires ?

Les « activités », déjà abordées, viennent croiser et s'articuler avec la question parentale à travers les « demandes », « attentes » ou les « souhaits », réels ou supposés contemporains qui viennent se confronter aux intentions des organisateurs comme l'exprime une personne de la CCAS :

Mais on est percuté par des demandes, sans doute, mais ça c'est en ça où nos besoins sont croisés, c'est-à-dire qu'on est percuté par une demande de la famille, où la représentation du séjour, c'est plutôt centré sur... faire. Faire de l'activité, produire, participer, etc. (CCAS)

Que ce soit le « programme » dans les accueils de loisirs ou les « catalogues » pour les séjours de vacances, il semble nécessaire d'afficher et d'organiser des « activités » pour répondre aux demandes qui « percutent » les projets des organisateurs. En écho à la simplicité de la gestion des activités programmées déjà abordée, il est possible d'y ajouter que cela permet aussi de répondre aux demandes des parents qui seraient concentrées autour des activités voire de la « consommation ». D'ailleurs, même quantitativement, il y a un nombre important de propos de la part des personnes interrogées, associés aux parents, qui sont reliés à leurs demandes concernant les activités. À bien des égards, et dans les explications de nombreuses personnes, « les parents » sont une justification fréquente de la focalisation sur « les activités ». Il s'agit d'assurer ou de garantir la réalisation du programme affiché, de donner « le change » quant à la rentabilité du service vendu et, depuis plusieurs années, cette tendance se serait renforcée.

L'enfant n'ayant pas, lui, changé, en revanche, les parents et la société de consommation, oui, elle a changé. Et au final, ce sont les parents qui vont décider et qui vont payer en fonction de leurs moyens, des aides allouées, etc. Pour moi, c'est ça la différence, mais l'enfant n'a pas changé. (LdE)

Ça repose la question de à quel besoin on doit répondre quand on met en place un accueil collectif de mineurs. En soi, la question est vraiment là. Je réponds à la demande des parents qui attendent la sécurisation dans ce qu'on leur présente, ou je réponds à la demande des enfants, qui sont quand même mon public quand je suis animateur ou animatrice, qui sont de passer un temps de vacances. Et des fois, il y a cette difficulté, je pense, à transgresser l'attente des parents, même si c'est pour le bien de leur enfant, mais en leur expliquant, peut-être aussi. (CEMÉA)

Après les parents forcément, parce que les parents ils ont quand même des demandes, forcément. [Irides] Et puis après seulement pour moi, les enfants. Les enfants ils arrivent quand même en troisième. (Véolia)

De façon explicite, on comprend que la réponse aux attentes des parents devient prioritaire par rapport à d'autres demandes et attentes, dont celles des enfants. Comme ce sont eux qui sont prescripteurs et payeurs, ou « clients indirects » d'une prestation destinée à leur(s) enfant(s), il devient difficile d'orienter l'organisation d'un séjour de vacances ou d'un accueil de loisirs selon les points de vue des enfants. Cela supposerait une « transgression » des perspectives parentales comme avait pu déjà le montrer l'enquête de l'IFOREP (1985) et Bonnafont (1992) le confirmer ; générant un paradoxe. On peut supposer que la tension est d'autant plus prégnante si on considère la faible expérience des équipes d'animation et de direction. De ce fait, les attentes parentales deviennent prioritaires et leurs demandes peuvent être renforcées par des élu·es au sein du comité d'entreprise (Véolia, CCGPF) ou de la collectivité pour les accueils de loisirs (UFCV). Si les points de vue des enfants ne sont pas écartés pour autant, ils doivent s'intégrer dans la réponse aux autres demandes.

Même si « c'est avec eux qu'on bosse, ce n'est pas avec leurs parents » (FCSF), les parents et leurs souhaits supposés ont une influence importante qui influent les ACM à plusieurs niveaux. Dans les entretiens avec les organisateurs, il est d'abord question de communication ou d'information destinées aux parents. Sans énumérer tous les exemples donnés, les dispositifs (planning, téléphone, blog, photos, etc.), qu'évoquent largement les membres de l'UFCV ou ceux de Véolia, se sont largement développés ces dernières années et renforcés avec l'arrivée du téléphone portable. En visibilisant les activités réalisées comme l'enchaînement rythmé des séquences, elles deviennent aussi un moyen de rassurer les parents. En découle une rigidification attendue et facilitante du mode d'organisation qui s'accorde avec la réalisation du catalogue diffusé quelques semaines auparavant.

— Ils ont peur des réclamations des parents.

— Les mômes, ils s'en foutent. [Rires.] Mais les adultes, oui, ils ont peur des réclamations des parents. (CCAS)

[A]près, s'ils ont promis, si nous, dans le catalogue, c'est marqué musée, et puis qu'ils n'ont pas fait le musée, le problème, c'est qu'après, il y a les parents qui appellent : "Ah ouais, mais moi, je vous ai payé une prestation », parce qu'on en vient là, c'est qu'il y a aussi le Code du tourisme (Véolia)

Cette considération des demandes parentales prend une importance considérable devant le risque des « réclamations ». Liés par la prestation et ses conditions générales de vente, les organisateurs sont revenus plusieurs fois à cette nécessité de prendre en compte les demandes des parents. Si certains mettent en avant que les enfants n'ont pas d'obligation de participer à l'activité principale (ou « dominante »), cela engendre des informations aux parents et, parfois, la gestion de leurs « (com)plaintes ». À d'autres moments, il peut s'agir d'autres demandes touchant à la vie quotidienne de l'ACM. Clairement, pour la personne de la LdE, cette gestion a profondément affecté leurs façons d'envisager l'organisation des séjours.

— Il y a une grande majorité, ils sont bien contents d'avoir un mode de garde et basta. Il y en a quelques-uns qui râlent à cause de pas assez de sorties, pas assez de trucs qui claquent et qui font jolis. Et quelques-uns qui sont contents et qui ont compris le projet. Mais en vrai, la grande majorité s'en fout. Ils savent que les enfants sont en sécurité, qu'ils sont bien, qu'ils s'amusent. Après, l'intérieur, c'est... Voilà. En fait, c'est pareil, c'est des faux freins, qui sont facilement levables, juste en disant, OK, combien t'ont demandé vraiment le programme ? Combien ? T'as 500 parents et t'en as combien ? Ah oui, d'accord, 10. Effectivement, t'as raison de changer ton projet pour 10. [Rires.] Non, mais du coup...

— C'est vrai que la majorité, ils disent pas grand-chose.(FCSF)

Même si ces réclamations ne sont pas tant nombreuses, elles sont parfois jugées « virulentes » comme le raconte une personne de l'UFCV. Après un lot d'anecdotes, plusieurs personnes interrogées s'accordent pour nuancer la tendance générale en pointant que ces récriminations sont peu nombreuses. Globalement, les taux de satisfaction sont très bons, et meilleurs pour les enfants que les parents comme ont pu l'avancer divers organismes, mais quelques parents peuvent opposer des réclamations qui restent ancrées dans la mémoire collective de l'ACM ou de l'organisateur. Dès lors, la personne de la FCSF renvoie au positionnement des organismes sur la considération de cette « minorité » de parents, et son influence conséquente, lorsque de nombreux parents apprécient le service rendu et, a fortiori, les enfants.

Nous, on a un autre filtre sur vraiment ce qui va être le péri et l'extrascolaire, en collectivité, c'est les élus. Et en fait, nous on remarque souvent que ce qui ressort comme de la pression parentale, en direct avec les... En fait, le directeur de l'accueil de loisirs, et là, je parle vraiment du directeur, je recentre sur les équipes de terrain, parce que c'est elles qui font le boulot. Elles ont un lien avec les familles, elles se connaissent. Et finalement, les situations, sauf exception, se gèrent au quotidien et elles s'accompagnent au quotidien, sauf épiphénomène, voilà. Mais on a une caisse de résonance qui vont être les élus. Et nous, je sais que les points de friction, on va les avoir quand la famille ne vient pas sur l'accueil, mais va directement parler à un élu. Et en fait, ça nous revient comme ça. Mais du coup, on retrouve, à mon avis, le fonctionnement des vacances enfants où c'est l'intermédiaire... Quand on a un contact avec le parent, quand ça s'explique, quand ça se parle, en général, on arrive et ça se passe bien. (UFCV)

Une deuxième nuance peut venir tempérer le poids des réclamations au sein des accueils de loisirs dont le fonctionnement plus régulier, et les rencontres fréquentes avec les familles facilitent la résolution d'éventuels reproches avant qu'ils ne deviennent des réclamations auprès des élu-es de la collectivité, et donc le commanditaire du service. Situation qui est plus difficilement réalisable lors des séjours de vacances, en dehors des comités d'entreprise.

Qui plus est, parmi les nombreuses demandes parentales discutées lors des entretiens, il est intéressant de noter comment celles-ci touchent à un souhait d'individualisation de la prise en charge des enfants. Il en va de la composition de la chambrée avec l'adelphie ou des ami-es, fréquemment acceptées, la proximité des séjours par rapport au domicile ou d'autres arrangements autour des soins et des régimes alimentaires. Les difficultés entourent plus souvent les activités vendues et la gestion des téléphones portables. A minima, on notera que cette logique d'individualisation, et donc d'assouplissement de l'organisation collective, peut être pensée lorsque les demandes émanent de parents.

Une dernière nuance, et peut-être la plus importante, nous a été apportée par les personnes de la CCAS qui sont revenues sur une enquête réalisée auprès de leurs « bénéficiaires » (1300 répondants dont un tiers de « non-partants » et un quart de « primo-partants »), les parents tandis que l'enquête à destination des enfants était en cours de traitement. De manière assez étonnante, si la pratique d'activités de la part des parents reste dominante (à égalité avec le divertissement), celle-ci est d'abord motivée par l'amusement (57 %) avant la découverte de nouvelles pratiques (33 %) et la progression dans une pratique (6 %). Viennent ensuite « l'acquisition de l'autonomie » et la « découverte de la collectivité ». Est-ce à dire que ces parents s'accorderaient avec les perspectives des enfants ? Cette question serait un prolongement possible à une étude historique ou diachronique des points de vue des parents, alors que, comme le mentionne la membre de la JPA, il y aurait une absence d'études plus « directes » qui interrogerait les familles autour de la notion de loisir :

Mais finalement, quand est-ce qu'on va demander aux familles... ce que eux, ils attendent réellement, au-delà d'un questionnaire de comment ils ont vécu, c'est... Finalement, est-ce que vous accepteriez cette notion du loisir ? Et pourquoi vous ne l'accepteriez pas ? Ou au contraire, est-ce que c'est quelque chose que vous

attendez pour votre enfant et en quoi c'est important qu'il soit en vacances ? On ne le prend pas en compte, hein. (JPA)

6.2. L'équilibre instable entre inscription choisie et prescription de garde

Alors, les enfants sont de plus en plus prescripteurs sur les séjours. Ça, ça apparaît très clairement. Et si je ne dis pas de bêtises, parce que c'est une étude que l'OVLEJ a faite pour JPA, ils le sont d'autant plus en milieu rural, où les enfants partent beaucoup moins en colonie de vacances, mais quand ils partent, il me semble que l'avis de l'enfant est beaucoup plus pris en compte en milieu rural. Donc les enfants ont un rôle important à jouer. Ils ont le choix. (JPA)

Mais à 6 ans, comme c'est la majorité des premiers départs en colo, là on l'a revu, c'est l'extrême majorité des premiers départs, c'est pas eux qui décident d'y aller. (CCAS)

À l'instar de l'extrait ci-dessus de la personne de la JPA, les enfants seraient devenus de plus en plus « prescripteurs » concernant leur participation à un ACM, dans le choix du séjour ou la fréquentation d'un accueil, voire dans la décision de l'inscription. Si là encore, il y aurait matière à revenir sur différentes enquêtes, dont celle de 1985 de la JPA, des nuances apparaissent dans les propos, notamment ceux de la CCAS.

Mais même si on pense que les enfants sont prescripteurs des colos quelque part, ils vont choisir entre... entre deux, trois colos qu'a sélectionnées sa maman, qui ont été sélectionnées par les parents. Les parents ont des critères financiers, ont des critères de période, parce que je travaille à cette période-là, donc qu'est-ce qu'il y a pendant cette période-là ? Et c'est là peut-être qu'est la différence. (LdE)

— Et je ne sais pas si ça fait partie de la désaffection de certains jeunes, mais quand tu disais que les premiers départs, les mômes, en fait, c'était surtout guidé par la volonté des parents de les envoyer.

— Sur proposition des parents. C'est eux qui restent décideurs. [...] Après, peut-être pas au catalogue, parce qu'on a vu que ce n'était pas eux qui choisissaient le catalogue. [Rires.] Enfin, que si l'activité, la thématique prenait part, mais sur proposition des parents. (CCAS)

À côté de la reconnaissance d'une prescription enfantine (le choix du séjour ou des activités...), celle-ci est rapidement relativisée par les décisions que prennent les parents concernant les périodes ou les tarifs, l'éventuelle proximité, voire une présélection de la thématique ou s'enquière des programmes annoncés. En ce sens, l'inscription peut être une décision partagée tout en restant largement l'apanage des parents ; ce que reconnaissent sans ambiguïté les personnes interrogées.

Si on prend la communication sur les séjours par exemple, si on se loupe là-dessus, aujourd'hui, il y a un vrai souci. Les parents, s'ils ne voient pas leurs petits bambins en photo tous les jours sur le blog, ça... Ça, c'est un peu les évolutions technologiques. Il faut être clair. Je ne suis pas sûr que ça aille dans le bon sens, pour moi, mais ça ne nous facilite pas la tâche, en fait. Là aujourd'hui, il y a un vrai problème. Ils veulent de la comm', ils veulent voir leurs enfants en photo, ils veulent savoir ce qu'ils ont fait dans la journée, ce qu'ils ont mangé. On a une demande qui devient de plus en plus complexe aussi par rapport à ça. Un directeur de colo à l'époque, il n'avait pas tout ça à gérer. (Véolia)

Par conséquent, et en écho aux attentes prioritaires des parents, on comprend mieux comment la communication diffusée par les organisateurs, depuis les catalogues jusqu'aux blogs, met en avant les enfants en train de vivre les activités programmées. Cela concerne à la fois l'organisateur jusqu'aux équipes de direction dont les tâches sont multipliées autour de cette fonction. Cet adressage aux parents vient à la conforter l'impression qu'ils restent les principaux destinataires, mais aussi que les activités demeurent centrales dans l'organisation d'un ACM. Le rôle ou le pouvoir de la communication est tout de même tempéré à plusieurs reprises durant les entretiens. Dans le premier extrait où celle-ci devient

inutile pour répondre aux nécessités de garde des parents. Parce qu'ils ou elles ne disposent pas d'autant de congés que leurs enfants, les ACM viennent répondre à cette demande, que ce soit pour les séjours de vacances comme les accueils de loisirs. Si on avait pu attendre une différence entre les deux modalités, l'accueil sans hébergement étant plus souvent considéré comme un moyen de garde, les organisateurs ne la posent pas a priori. Une nuance est possible avec les camps scouts au cours de l'année, mais on remarque toujours comment le temps scolaire et le temps de travail structurent le loisir des enfants, comme pouvait l'évoquer un membre des PEP.

Voilà. L'ALSH, c'est un mode de garde, et puis ça n'intéresse pas plus ce qui est fait avec l'enfant. Et... Et donc du coup, nous, en tout cas, ce qui est ressorti beaucoup, c'était les animateurs qui étaient volontaires de travailler avec le parent, parce que justement, ça facilitait la relation, l'intégration de l'enfant, l'enfant se sentait mieux et les activités pouvaient être faites. (PEP)

Je pense qu'on connaît tous en colo, le jeune qui veut repartir, qui pleure pendant une heure. Alors après, bien entendu, on arrive à transformer ça et à transcender ça. Mais au départ, c'est quand même un jeune qui n'a pas envie de monter dans un bus avec des inconnus et en fait, qui va se retrouver trois semaines à l'autre bout de la France, et il n'a pas envie d'y aller. (CEMÉA)

Enfin, malgré les décisions des parents d'inscrire leurs enfants en ACM, les extraits précédents soulignent le « travail d'intéressement » (Besse-Patin, 2023) qui revient aux équipes d'animation pour dérouler le programme prévu tout en « accrochant » les enfants, bon gré mal gré, inscrits. On peut noter comment les relations aux parents assurent que « les activités pouvaient être faites » ci-dessus et, de la même façon, comment la peine et la crainte de la solitude du départ peuvent être « transcendées » grâce aux animatrices et aux animateurs qui réussissent à « embarquer les enfants », pour reprendre une autre expression dans les activités prévues, en partie choisies par les parents. Évidemment, cela interroge la place des points de vue des enfants au cours du séjour ou de l'accueil.

6.3. Le poids des enjeux économiques

Malgré le coût que peuvent engendrer les activités programmées en ACM, et plus particulièrement en séjours, leur maintien est expliqué par la prévalence de celles-ci dans les perspectives parentales auxquelles il reste important de répondre. Par le biais des aides ou de dispositifs, des organisateurs avancent que c'est une occasion de faciliter l'accès à enfants de familles de milieux populaires qui peuvent aussi être attirés par ce type d'activités. Mais cela vient asseoir un peu plus la centralité desdites activités. Rapidement évoqué, c'est aussi dans ce sens que les « colos apprenantes » ont été largement reconnues pour avoir facilité les départs de « primo-partants » ; ce qui n'est pas sans rappeler des travaux plus anciens sur l'évolution des aides financières (Monforte, 2006).

Parce que ce n'est pas forcément la raison pédagogique qui a mené à ça. Je pense qu'une des raisons, c'est la raison économique. Voilà, enfin, je pense que la raison économique est fortement présente et que nous sommes aujourd'hui... Mais après, c'est aussi pour laisser des séjours accessibles à tous les enfants, c'est-à-dire que si on veut que les séjours soient accessibles à tous les enfants, il faut aussi pouvoir proposer des séjours à un coût qui reste accessible. Et donc, à partir de là, les activités consuméristes peuvent être remises en question. Après, il y a des raisons pédagogiques. Moi, j'entends des organisateurs, notamment des comités d'entreprise, mais pas que, dire pour les plus jeunes, peut-être qu'il est grand temps d'arrêter de proposer des séjours très loin, où finalement, sur la durée du séjour, on va passer beaucoup de temps en transport... Et qu'on retourne sur des séjours beaucoup plus classiques. (JPA)

C'est jamais sur le fait qu'on a laissé la souplesse aux enfants de se lever le matin et que c'est très bien, bravo. C'est plus pour dire pourquoi ce matin mon fils ou ma fille, elle s'est pas levée, elle a pas fait d'activité ou pourquoi... Donc ce que nous on conçoit comme une bonne chose et comme une prise en compte de l'enfant,

des fois, peut être perçu par les parents comme... un moyen de faire des économies ou un moyen de... voilà, donc tout le contraire. C'est vrai que c'est difficile entre la communication qu'on veut faire aux parents et la perception des parents, et la réalité des enfants. Donc c'est vrai qu'on est dans une dualité un peu difficile, là. (CCGPF)

En lien avec la dualité évoquée précédemment, entre la réponse aux attentes (supposées) des parents et les points de vue des enfants ou des jeunes, il peut y avoir une aussi une interprétation économique de la part des parents quant à la programmation et à ses évolutions. A priori, et toujours au regard des coûts engendrés et de l'accessibilité des séjours à des milieux populaires, la personne de la JPA perçoit un moindre investissement de ces activités dites « de consommation ». Pour autant, le membre du CCGPF rapporte des anecdotes où des activités programmées moins nombreuses (adaptées ou annulées) et l'assouplissement qui en découle se voient critiqués par des parents. Par ailleurs, avec l'inflation des coûts alimentaires, salariaux ou énergétiques, une personne nous a raconté comment il suffisait de supprimer une séance d'activité sur l'ensemble des séjours – où six ou sept sont prévues – pour revenir à l'équilibre financier ; solution qui n'a pas été retenue. A minima, on peut mesurer les coûts que peuvent représenter les activités au sein des ACM.

6.4. Les évolutions sociales des familles recherchant des services

La dernière thématique autour des parents concerne les changements qu'auraient rencontrés les familles ou les parents ces dernières années, que ce soit les évolutions de la cellule familiale contemporaine ou encore des nouvelles valeurs et intentions éducatives que porteraient les parents (Déchaux, 2009 ; Segalen et Martial, 2013). À l'image du développement des « activités de consommation », il est difficile pour les personnes interrogées de dater ces changements. Ces évolutions sociales sont rapidement résumées dans les points suivants.

C'est ça, moi, ma problématique, je ne l'aurais pas posée comme ça. J'aurais interrogé autre chose, mais peut-être le rapport à la famille dans notre société. (CCAS)

Après, c'est le contexte qu'il y a autour. Et puis aussi les parents, on a changé. (CCGPF)

C'est plus comme dans les années 80, « moi, j'envoie mon enfant en colo parce qu'il va vivre justement... un temps de vie collective ». Et c'est ça qui est important. C'est apprendre à rencontrer l'autre, à grandir avec d'autres personnes qui sont différentes de nous, etc. Apprendre la tolérance, l'empathie, etc. Ce ne sont plus des critères aujourd'hui aussi importants. C'est aussi ça qui fait, à mon sens, la différence. (LdE)

Du fait des recompositions familiales ou de l'augmentation des familles monoparentales et des changements du temps de travail, la conciliation des temps sociaux plus ou moins éclatés pour « faire famille » (Bertron, 2021) nécessite l'utilisation de différents services (Kaufmann, 1995), dont des accueils périscolaires sur de plus grandes amplitudes dès l'entrée à l'école maternelle (Berthomier et Octobre, 2020).

Sur la question des rythmes de vie, de rythmes d'activité qui était aussi posée, le lien avec l'évolution des familles : l'évolution de la famille monoparentale, les enfants séparés, les familles recomposées... Ce qui fait que ça pose des difficultés sur venir en week-end, quel week-end, là, donc, où il y avait quelque chose à repenser aussi, ou à questionner pour avoir une meilleure prise en compte dans la logique. (EEEdF)

De ce fait, il y aurait eu un assouplissement des modalités d'inscription et de fonctionnements, en particulier dans les accueils de loisirs pour accueillir les enfants plus tôt le matin et plus tard le soir. Là encore, il s'agit plutôt de suivre le « rythme des parents » que s'adapter au « rythme des enfants » selon le membre des CEMÉA.

Je pense qu'aujourd'hui, on a une population qui majoritairement ne sait pas ce qui se passe en colo, ne connaît pas la colo, déjà. Donc, il faut expliquer aux parents tout ce que leurs enfants vont pouvoir apprendre et vivre en colo. Et encore une fois, ce n'est peut-être pas rassurant puisque le deuxième frein, c'est la rassurance, la confiance. (JPA)

Pour moi, il y a la question des familles. Ça, je vais le mettre de côté, parce que ce n'est pas le sens de la question, mais c'est vrai qu'on a souvent plus de questionnements des familles, parce qu'ils... n'avaient pas compris le... cadre de la colo. Il y a des choses que... qu'il faut réexpliquer. (LdE)

Après, je me mets aussi à la place des parents, et qui en plus, des fois, n'ont pas l'accompagnement à comprendre ce qu'est l'éducation populaire, à comprendre ce que ça peut inscrire chez leurs enfants. Mais du coup, je pense que oui, une famille qui regarde un catalogue avec 5 parcs d'attractions, plein de trucs, machins... il y a plein d'activités, et un autre qui dit : « Ben voilà, on va accueillir votre jeune, au sein des Landes, dans un petit chalet, ça va être sympa... » Bon, je n'ai pas d'éléments quantitatifs, mais je pense que j'ai un peu ma réponse. [rires] (CEMÉA)

À certains égards, il y aurait une moindre connaissance des ACM par les parents. D'un côté, leurs perceptions et leurs représentations seraient relativement éloignées ou largement partielles quant à ce qui peut se dérouler au sein d'un séjour ou d'un accueil, générant décalages, incompréhensions et nécessaires explications pour, justement, établir la relation de confiance espérée. D'un autre côté, comme le mentionne la personne des CEMÉA, les parents reçoivent aussi une « communication centrée sur les activités » et il est difficile dans ces conditions de construire une image qui serait plus fidèle du fonctionnement d'un ACM ou des projets éducatifs fondés sur l'éducation populaire. Plus largement, des personnes s'interrogent quant à la possibilité de distinguer des séjours ou des accueils aux intentions différentes lorsque le contenu affiché demeure identique.

Alors là aussi, c'est vraiment très subjectif et un avis très personnel. Mais moi, j'ai quand même le sentiment aujourd'hui qu'on est dans une société qui réclame des repères. Voilà, et qui réclame des repères assez forts. Et quand on entend le vocabulaire utilisé, quand on entend tout ce qu'on veut mettre en place... Je me dis, si on y va avec tous les séjours, c'est vous le construisez, mais les parents, ça ne correspond pas à leur demande de repère. (JPA)

On a une société, bien sûr, qui s'est transformée ces dernières années. Je ne suis pas certain que la place qu'on accorde aux jeunes dans un projet collectif soit dans une évolution très transgressive depuis plusieurs décennies. En tout cas, dans la manière dont... on a des contacts avec nos partenaires, avec les organisateurs de manière plus générale (CEMÉA)

Moins partagée, mais néanmoins présente, une « demande de cadres » ou de « repères » de la part des parents a été évoquée par quelques personnes interrogées. À une autre échelle, la personne des CEMÉA souligne cette structuration ou cette rigidification des dispositifs ou des actions éducatives, loin de « transgresser » les configurations habituelles de la scolarité. Toujours en phase avec ces attentes, les organisateurs n'auraient pas forcément tendance à promouvoir un « assouplissement » du mode d'organisation des ACM. Par ailleurs, cela rejoindrait la dimension sécuritaire (voir section III.7.1) et les demandes d'informations fréquentes, notamment pour réduire le risque de réclamations déjà évoquées précédemment.

[D]ans les déceptions des parents, certains... parce qu'il y a eu une confusion sur le mot apprenant, voilà. Et certains parents étaient, eux attendaient plus de scolaires, pas beaucoup hein. C'est pas la majorité des parents, mais dans ceux qui étaient mécontents... C'était ah non, mais j'ai pas eu de cahier à la fin du séjour. Ben non... [rires] (JPA)

J'en prends pour exemple aujourd'hui la confusion qu'il peut y avoir dans l'esprit de certains parents entre les vacances apprenantes, on parle beaucoup de vacances apprenantes, entre, je ne sais plus comment ils appellent ça, c'est un dispositif de la mairie de Paris, les colos... C'est pas seconde chance, c'est rattrapage. (CEMÉA)

En contrepoint, ça veut dire que la parentalité est une question. Donc, en contrepoint, c'est un problème. Donc, si c'est un problème, c'est anxiogène. Et donc, du coup, laisser ses enfants ou... ça se travaille. Néanmoins, on voit bien qu'il y a quand même une forte demande pour les colos apprenantes (PEP)

Et après, au niveau des devoirs, là, c'est un peu plus compliqué parce que... Les parents, ils veulent quand même qu'on fasse les devoirs, même si à la base, le CLAS n'est pas fait pour faire les devoirs, on l'explique aux parents. Mais quand même, si l'enfant, il a sa journée à l'école, au centre, qui revient, il doit se remettre aux devoirs, ce n'est pas toujours facile. (FCSF)

Et en plus, les parents sont dans des attentes de réussite éducative et il y a des exigences là-dessus, de rentabilité éducative. (Francas)

En lien avec le dispositif des « colos apprenantes », mais aussi l'investissement des familles de milieux favorisés dans une rentabilisation éducative du loisir (Mollo-Bouvier, 1994 ; van Zanten, 2009 ; Berthomier, Octobre, 2020) et l'augmentation de la pression scolaire ces dernières décennies, peut aussi se lire une attente de scolarisation de la part de parents. À travers le « cahier » retraçant le travail effectué, les séances de « rattrapage », les devoirs..., se transposent des exigences scolaires au monde des vacances. Comme avait pu le montrer Houssaye (1998), cette formalisation éducative n'est pas sans « rigidifier » le mode d'organisation d'un ACM. Là encore, la réponse aux attentes parentales va à l'encontre des points de vue des enfants.

Il y avait l'exemple de faire des petites visios courtes le soir pour impliquer les parents, pour leur expliquer soit le séjour en amont, soit les activités, des blogs, on en a parlé, les... des réunions... (PEP),

mais encore une fois, ce levier politique et public d'accompagner les familles, et je pense que les familles sont vraiment un élément clé dans la manière dont on va transformer nos ACM, à comprendre qu'on est sur un temps de vacances, que tout ce qu'on va mettre en œuvre dans cet espace-là va avoir pour objectif de laisser transpirer ce temps de vacances au travers d'un accueil collectif, même si les parents sont contraints d'inscrire leur enfant au centre ou en séjour (CEMÉA)

Enfin, ces deux dernières citations donnent plutôt des perspectives, qui ont participé à prendre en compte les évolutions sociales récentes en développant de nouvelles modalités d'information, à travers des réunions en visioconférence, ou d'élaborer des modalités d'implication autour ou pendant les ACM. Sans citer tous les exemples donnés, cela répondrait à l'« acculturation » devenue nécessaire des parents. Dès lors qu'ils seraient informés, une relation de confiance peu à peu tissée, une autre forme de reconnaissance pourrait permettre d'autres pratiques et d'organisation. En l'état, s'il y a des nuances entre les séjours et les accueils comme on a pu le voir plus haut, on perçoit qu'il devient difficile de considérer les points de vue des enfants alors que les demandes des parents sont au travail et prioritaires.

7. Les incidences de la réglementation

Un consensus assez général s'est dégagé sur le cadre réglementaire qui n'est probablement pas le facteur le plus contraignant (et on ne reviendra pas sur le cas particulier des camps scouts), contrairement à d'autres dimensions associées que sont la mise en concurrence des organismes par les marchés publics et les incidences de la « montée des dispositifs » (Barrère, 2013).

7.1. Le renforcement de la sécurité

Un « cadre » réglementaire rigidifiant ?

Avec des variations selon les personnes interrogées, est avancé un impact de la réglementation sur les pratiques d'organisation des ACM et restreignent les possibilités de répondre aux attentes des enfants (ou des jeunes).

En premier lieu, par peut-être les règles nécessaires qu'a posées l'État, que posent les collectivités, qui amènent aussi le besoin d'avoir un précontrôle quasi absolu de tout ce qui va se passer minute par minute, au travers d'un projet pédagogique qui doit être pensé et qui doit tout faire, qui doit tout dire, qui doit être le scénario minuté de ce que l'accueil va être. Aujourd'hui, ça vient amener une rigidité. (EEeF)

— Et puis il y a la réglementation, aussi, qui fait que ça se rigidifie. [...]

— On est dans une société très procédurière. Plus personne n'ose maintenant faire des activités. Voilà s'il y a un blessé s'il y a... (Véolia)

Parce que nous, on a le devoir de sécurité et de la... loi qui s'applique. Et on sera toujours des donneurs d'ordres et un moment de mettre le holà à certaines volontés. (CCGPF)

Leurs propos convergent vers une rigidification croissante des exigences légales et administratives. Cette évolution engendre une tension entre une sécurisation – jugée nécessaire – des activités et le risque d'empêcher une certaine flexibilité pédagogique alors que de nombreux éléments (« journée type », le projet pédagogique, etc.), déjà discutés, peuvent être définis – ou interprétés – comme des obligations.

Alors on a chez JPA un juriste qui est dans l'approche de plutôt la prévention. C'est-à-dire s'appuyer sur une réglementation qui puisse... Les activités libres ou les activités qui peuvent être perçues comme dangereuses ne le sont pas si on est dans la prévention. (JPA)

[O]ui il y a le cadre sécuritaire, mais il est valable pour tout le monde. La question, après, c'est comment on s'empare du cadre (EEeF)

Souvent associées, les nuances interviennent rapidement dans les échanges. La réglementation est rarement considérée aussi contraignante qu'on pourrait le croire et il existerait des marges de manœuvre significatives, souvent méconnues, ou une surinterprétation des textes législatifs comme avait pu le montrer Dheilly (2019) dans sa thèse. Plus souvent, la réglementation offre un cadre à l'intérieur duquel de nombreuses actions sont possibles comme le pointe le membre des EEeF ou en adoptant une approche préventive. Pour le dire autrement, des modes d'organisation « assouplis » sont tout autant admis que des modes « rigidifiés ».

Des tensions en inflation

Plus qu'une rigidification induite par la réglementation, c'est plus l'inflation des règles qui est pointée par les personnes interrogées.

Même si, oui, les attentes des enfants sont peut-être aujourd'hui les mêmes, on voit que ça n'aurait pas évolué, je dirais que nos façons de travailler, en tout cas en tant que producteurs de séjour, elles ont évolué. Elles ont évolué de façon... obligatoire en termes réglementaires, parce que nous sommes contraints à de plus en plus de réglementations. Alors, je ne conteste pas les réglementations, elles sont bien évidemment importantes et aident à améliorer la sécurité à la fois des gens qui sont...
— Elles rassurent les familles !

— Oui... voilà. Elles sont indispensables. Pour autant, derrière, dans le fonctionnement, c'est aussi ce qui peut dire que ça alourdit encore le fonctionnement. (LdE)

– Moi j'ai l'impression que... c'est de plus en plus rigide parce que justement, il y a de plus en plus de consommation, plus de prestations. Et donc...

– Et plus de réglementations. On est plus regardé, plus verrouillé aussi par l'État.— Plus de réglementation... (Véolia)

– Je pense que ça, ça a dû jouer depuis les années 80 un rôle, quand même, ce truc de la pression réglementaire.

– Si, si, oui, tu as raison. Certainement. (CCAS)

Ces citations donnent un exemple du phénomène d'inflation réglementaire. Quand bien même cette évolution constante des contraintes réglementaires reste nécessaire pour assurer la sécurité (et rassurer des familles), elle engendre des conséquences significatives sur l'organisation et la gestion des séjours à travers le recours à des prestations extérieures dont on a vu les conséquences autour des activités et de la rigidification plus large du mode d'organisation. Par ailleurs, cela participerait aussi à une tendance croissante à la « consommation » des séjours du fait des prestations externalisées. De façon collatérale, et sans s'y étendre, le développement de ces prestations assurées par des professionnel·les entraînent un ensemble de coûts dont on a aussi vu les conséquences auprès des parents et de la dimension organisationnelle.

On a une ferme pédagogique aussi, on a des animaux, etc. Les jeunes, quand ils veulent, ils y vont. Sans surveillance, sans animateur, sans personne. Après, celui qui est responsable de l'entretien, qui est salarié du site... Il va les soigner deux fois par jour, donc les gamins le savent, tac, ils peuvent aller avec lui quand ils veulent. Il n'y a pas d'obligation, c'est vraiment sur le volontariat de chaque enfant. Et y compris pour le jardin, ils y vont quand ils veulent. Par contre, on ne peut pas leur faire manger les légumes du jardin. Très compliqué. On a des poules...

Enqu : Et les œufs des poules...

– [Rires.] Voilà. Les gamins ne comprennent pas. C'est très compliqué à leur expliquer. Les barbecues, c'est interdit. Le feu de camp, on ne peut plus alors qu'avant, c'était sympa, les gamins se mettaient autour, ils étaient contents. Tout ça, c'est que des trucs qui sont... Voilà, parce qu'il y en a qui ont fait des abus, je suppose, qui n'ont pas pris la sécurité par le bon bout au départ. Donc c'est dommage. C'est pour ça aussi que je dis que c'est de plus en plus contraignant, y compris pour les animateurs, les directeurs. (Véolia)

Cette interprétation sécuritaire de l'inflation réglementaire se trouve souvent renforcée à travers de nombreuses anecdotes rapportées par différents organismes (CEMÉA, Francas, UFCV, etc.) qui pointent les complications – jugées paradoxales ou contre-productives – notamment lorsqu'il s'agit de poursuivre un projet initié par des enfants (une nuit dans un accueil de loisirs) ou la préparation de repas ou de soirées atypiques, ou encore plus simplement, aménager un « coin permanent ». Face à une réglementation devenue contraignante, peut se lire une relative frustration croissante face à des règles perçues comme excessives ou déconnectées des pratiques habituelles d'un ACM, tout en reconnaissant leur origine dans des préoccupations légitimes de sécurité. La responsabilité considérable qui pèse sur les directeurs et les directrices d'ACM et, par conséquent, sur les organisateurs est revenue dans bon nombre d'entretiens. Cette pression engendre une tension palpable entre les exigences institutionnelles et la volonté de développer des expériences pédagogiques singulières. Les personnes que cette préoccupation constante de la responsabilité, notamment pénale, peut induire cette « frilosité » à tous les échelons de l'organisation d'un ACM, des élu·es (d'une collectivité, du comité ou du conseil d'administration) jusqu'à l'équipe d'animation.

La réglementation, elle n'est pas là pour nous empêcher de faire des choses. Elle est là pour mettre des points de vigilance. Et encore une fois, c'est la façon dont on s'approprie cette réglementation qui fait que... Mais je crois qu'on s'interdit beaucoup de choses alors qu'en soi, ce n'est pas interdit. [...] parce qu'à un moment donné, la responsabilité est lourde et qu'il faut être en capacité. Là aussi, il faut une sacrée équipe.

Oui, il faut s'assurer que l'équipe a pris toutes les mesures, pour que l'activité se passe bien. Mais encore une fois, je pense qu'il faut, là, dans la formation, apprendre à être sur une démarche de prévention. Plutôt que juste, ah, mais j'ai respecté la réglementation. (JPA)

En somme, et en écho à la question de l'expérience jugée nécessaire pour mettre en place un mode d'organisation assoupli, d'autres pratiques de direction et d'animation, il convient d'y ajouter cette maîtrise ou cette « appropriation » de la réglementation, soit la formation d'une « sacrée équipe » en capacité d'engager sa responsabilité. À l'inverse, il est peut-être plus simple – ou « confortable » – de conserver la maîtrise de la journée à travers les activités programmées (voire déléguées) et ainsi réduire la prise de risque.

7.2. Une mise en concurrence territorialisée

L'insertion dans les marchés publics

[E]n tout cas, si on prend la partie organisationnelle, parce que finalement, nous, en tant que féd[ération], on a une vue plutôt globale de ces modèles organisationnels. La particularité qu'on a, nous, à l'UFCV, c'est qu'en tout cas sur les ACM sans hébergement, on est tributaire de la commande publique. [...] C'est-à-dire qu'on met en œuvre pour le compte des collectivités des accueils de loisirs. Et en fait, ça veut dire que notre projet doit rencontrer celui de la collectivité, mais on est dans un cadre contractuel qui est plutôt contraint, qui est souvent celui du marché public, quand même. Donc ça, c'est une particularité. C'est-à-dire que je pense que le point de vue et le regard peuvent être peut-être différents dans une MJC, dans une maison de quartier où on est sur, peut-être, un mode de fonctionnement différent... [...] Et aujourd'hui, monter un accueil de loisirs hors subsides d'une collectivité, que ce soit de la subvention ou de la commande publique, c'est possible, mais avec un prix pour les parents... qui est démesuré. Et en fait, qui en fait des îlots totalement inaccessibles. Donc [il] a raison, le modèle économique aujourd'hui, de toute façon, nous contraint, et encore plus sur l'accueil de loisirs. Parce qu'on est les premiers à penser que l'accueil de loisirs ne peut se structurer qu'autour d'une commande politique, alors que réglementairement, on pourrait ouvrir un accueil de loisirs... Détachés, mais... (UFCV)

Particulièrement mise en avant dans l'entretien avec les personnes de l'UFCV, la citation ci-dessus révèle les contraintes spécifiques auxquelles sont confrontés certains organisateurs dans le cadre des marchés publics. La relation contractuelle établie avec les collectivités locales engendre une forme d'alignement du projet de l'organisateur avec celui de la collectivité et sa commande. Il devient alors plus complexe d'avancer ou de maintenir des intentions pédagogiques propres dans un contexte potentiellement concurrentiel. Cette contractualisation est renforcée par l'impossibilité d'organiser un accueil de loisirs sans le soutien des institutions, notamment les collectivités locales, impliquant une forme de dépendance des organisateurs à la commande publique.

Mais nous, on va avoir le contact de l'élu, et du coup, on a aussi des élus qui viennent pour se sécuriser, verrouiller aussi beaucoup de choses dans les possibilités d'organisation. C'est... On veut des plannings un mois avant. Et c'est dans le marché public, c'est contractuel. Nous n'avons pas le droit de ne pas les donner, quoi. Mais encore une fois, ce n'est pas pour nous dédouaner. [...] C'est assez intéressant à lire parce que ça sous-tend aussi nos mécaniques. (UFCV)

C'est très complexe. Le travail sur le point de vue des enfants, aujourd'hui, pour travailler la question de la participation de manière globale, ne suffit pas. C'est-à-dire que... je pense que c'est un ensemble... C'est-à-dire il faut travailler la question de la participation avec les prescripteurs, travailler la question de la participation avec les financeurs. Enfin ce que je veux dire c'est que... [...]

– C'est des horaires contraints. Qui ne sont même pas contraints par le centre de loisirs.
– Non, mais ils sont contraints par la collectivité, souvent, et par... C'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas arriver à une certaine heure.

– Et par le rythme de travail des parents. (PEP)

parce que c'est quelque chose qu'on nous renvoie souvent, un rôle important des collectivités, qui sont dans une démarche entre guillemets commerciale ou, en tout cas, veulent d'une part maîtriser les données du marché public, ou de la DSP, ou de la convention en disant finalement « qu'est-ce que vous faites ? qu'est-ce que vous proposez aux enfants ? » donc, en résumé, donnez moi un programme. Et puis il y a l'autre versant qui est de contrôler ce qui s'est réellement passé... (Francas)

Ces contraintes des appels d'offres, pour répondre à la commande publique, peuvent se manifester à plusieurs niveaux, affectant directement le mode d'organisation des ACM jusqu'à la demande de fournir un programme (ou « planning d'activités ») plusieurs semaines à l'avance, induisant ou centralisant – toujours – les activités et l'amplitude horaire de l'ouverture. Si les négociations sont parfois possibles, le contrôle et les pénalités financières – contractualisées – en cas de non-respect du cahier des charges restent dissuasifs. Les collectivités peuvent fortement orienter et prescrire comment vont se dérouler les ACM sur un territoire.

Une standardisation de l'offre

Les marchés publics ont une autre incidence soulevée par plusieurs personnes : l'uniformisation des pratiques à travers les cahiers des charges et les réponses fournies.

Mais la majorité maintenant, c'est un fait qu'on va plutôt vers une standardisation du cadre. Le centre de loisirs est dans l'école. L'activité, on est d'abord sûr de l'activité. Le projet éducatif, il est quand même très minimaliste pour être conforme à tout le monde et répondre aux besoins de la collectivité. Parce que du coup, il y a de moins en moins quand même de centres qui sont des centres en gestion directe de projet... [...] ces projets éducatifs se sont de plus en plus dilués pour un peu une uniformisation. En fait, une collectivité, elle a besoin d'un centre de loisirs avec une tendance ou Francas ou Léo... Alors, c'est une tendance, il ne faut pas trop l'affirmer parce que tout le monde doit pouvoir venir, etc. (EEeF)

[L]es collectivités territoriales, ce qu'on constate même depuis quelques années, c'est plutôt une tendance à... professionnaliser le statut d'animateur volontaire, et de fait, d'aseptiser un petit peu ce qui fait l'identité d'un accueil collectif de mineurs, notamment dans sa singularité de créer un projet assez éphémère, assez ponctuel, mais qui fait sens quand même et qui a une interaction avec l'éducation plus formelle ou avec les autres espaces éducatifs d'un territoire. (CEMÉA)

En ce sens, les projets éducatifs – ou pédagogiques – tendent à devenir minimalistes ou standardisés, comme l'évoque le membre des EEeF, pour répondre aux attentes des collectivités et s'adapter à un large éventail de situations. Toujours en écho à d'autres éléments autour du volontariat se perdrait un caractère éphémère qui serait porteur de tentative ou d'expérimentation singulière, pour une routine aseptisée ou accordée avec le cadre scolaire. On imagine alors difficilement des expérimentations possibles dans ces conditions qui verrait une prise en compte étendue des points de vue des enfants comme en témoigne une membre de l'UFCV pour qui « la possibilité de l'expérimentation pédagogique » ne peut se réaliser « qu'en dehors de la commande publique ».

Enfin c'est ma perception. Je pense que ni les parents, ni les collectivités locales n'accepteraient qu'on se dise, écoutez, voilà, ils ont 7-8 ans, on va les laisser dans le parc, là, puis on va voir ce qu'ils ont envie de faire. À mon avis... (PEP)

Il y a quand même une affirmation politique d'enjeux éducatifs. Après, c'est des villes, et c'est grand, mais ça nous aide, parce que ces ambitions éducatives, on ne les retrouve pas partout. Ce n'est pas une question de taille de collectivité, d'ailleurs, mais c'est à quel moment les élus se saisissent du projet politique pour leur territoire en termes d'enfance, jeunesse... (UFCV)

Dans le prolongement des attentes des parents, auxquels les élues peuvent être attachées comme on l'a vu, la membre des PEP vient interroger sur un même niveau les attentes – commandées – des collectivités et celles des parents qui restent potentiellement prioritaires devant celles des enfants. La dernière remarque de la personne de l'UFCV ouvre néanmoins quelques perspectives. Il existe des

collectivités ayant de fortes « ambitions éducatives » et, du fait de ce « portage politique », il devient possible de concevoir et d'organiser les ACM selon d'autres modalités, donnant quelques exemples de communes et d'intercommunalités. Si l'on imagine le faible nombre de ces collectivités, on perçoit combien l'évolution de la commande publique peut aussi contribuer à la « rigidification » des pratiques d'organisation des ACM et la faible prise en compte des points de vue des enfants.

7.3. Le cadrage par les dispositifs

En plus de la standardisation déjà mentionnée, les politiques éducatives – locales ou nationales – peuvent aussi infléchir les orientations ou les projets éducatifs des organisateurs, comme on peut le constater à l'école et sa périphérie (Barrère, 2013 ; Lebon, 2020).

– Moi, j'ai l'impression que si c'est très lié aux financeurs, aux prescripteurs, en fait, c'est un peu... Maintenant, on est obligé de... les dispositifs...

– Oui, tu es obligé, mais tu peux le faire avec... [..]

– Mais je veux dire, même si là on en parle beaucoup, ça ne date peut-être pas d'hier. Ça s'inscrit dans les pratiques pour moi. (PEP)

Aujourd'hui, on est en train de déployer quelque chose qui s'appelle le SNU, par exemple, je ne suis pas persuadé que ça aide à déconstruire ça. Même plutôt mon avis qui va... qui va... dire que ça va renforcer un peu cette vision de la manière dont on doit... dont doit faire éducation. Le fait que l'immense et l'écrasante majorité des encadrants du SNU soient des gens issus de l'armée, ça nous donne un indice très à propos sur ce qu'on envisage être éducatif en société aujourd'hui... (CEMÉA)

Et notamment, du coup, l'État et le cadre, il est venu poser des sémantiques et il est venu, il tente d'harmoniser, des fois, de la sémantique qui, je pense, est venue, dans certains endroits, perturber des repères, perturber des fonctionnements... (EEeF)

Est-ce que finalement, on ne perd pas notre boussole, en étant soumis à des exigences ou des pressions qui seraient, d'une part du côté des collectivités [...] et du côté de l'Éducation nationale... (Francas)

Et qu'à l'image du BAFA où on fait rentrer plein de modules, en accueil de loisirs, c'est pareil. On a des PEDT, alors c'est très bien les PEDT, mais qui nous posent de grands axes avec le développement durable, la connaissance du territoire... Mais quelle place pour le jeu ? Quelle place pour rencontrer mes copains ? Il n'y en a pas. Et finalement... à trop vouloir tout faire porter aussi à ces espaces de loisirs, peut-être qu'on a juste oublié que les enfants restaient des enfants. Et qu'ils attendent peut-être sur la forme des choses différentes, mais que sur le fond, ils ont toujours les mêmes attentes. Peut-être que c'est ça, notre erreur. (UFCV)

Ces extraits mettent en avant la capacité – jugée grandissante – des dispositifs institutionnels à orienter les conceptions éducatives à travers la « sémantique » puis les pratiques d'animation. Sans que ce soit une obligation, l'évolution des modalités de financement public implique de répondre ou d'intégrer ce cadrage (ses objectifs, les moyens alloués, etc.) qui peuvent devenir des prescriptions et diriger les actions des organisateurs. À titre d'exemple, le Service National Universel (SNU) est cité comme représentatif d'une tendance vers une vision plus normative et disciplinaire de l'éducation, potentiellement en contradiction – si la « boussole » est perdue – avec les approches traditionnellement défendues par l'éducation populaire. En l'occurrence, si la « boussole » des dispositifs qui orientent vers l'éducation à l'environnement ou l'éducation artistique et culturelle, il est possible que les points de vue des enfants passent au second plan, malgré les intentions des organisateurs comme l'évoque le dernier extrait.

Des compromis en tension

Une des conséquences des dispositifs et de leur multiplication à différentes échelles du territoire depuis les premières lois de décentralisation dans les années 1980, est l'évolution de la division sociale du travail éducatif (Tardif et LeVasseur, 2010) puis la nécessité de coordonner les actions de nombreuses professionnel·les de l'éducation non enseignant·es et autant de cultures et de conceptions éducatives (Morel, 2020). D'une part, cela se traduit dans les propos précédents à travers les réunions et les comités qui découlent de ces dispositifs. Malgré les écrits (chartes, projets, etc.) et des intentions souvent similaires, et évolutives selon les nouveaux dispositifs, le temps consacré à la réflexion sur les pratiques resterait insuffisant face à la (sur)charge administrative alors que l'administratif est souvent considéré comme du « sale boulot » (Lebon et Lima, 2011).

Mais quelle place pour le jeu ? Quelle place pour rencontrer mes copains ? Il n'y en a pas. Et finalement... à trop vouloir tout faire porter aussi à ces espaces de loisirs, peut-être qu'on a juste oublié que les enfants restaient des enfants. (UFCV)

Il y en a qui s'appellent CLAE, mais... C'est aussi, je pense, pour moi, c'est, sur du temps un peu long, c'est aussi le développement du périscolaire qui a généré ça, parce que... Moi, quand je commence toute jeune, du périsco, il n'y en avait pas. Et années 80-90, c'est ça qui s'est développé. C'est pas le...

— On aurait pu se dire que c'est une opportunité.

— Absolument. C'est une opportunité pour faire bouger l'école en installant le centre de loisirs. [...] Et le périscolaire et l'extrascolaire est une annexe. C'est un peu peut-être brutal ce que je dis, mais je pense qu'aujourd'hui, les politiques publiques vont quand même encore dans ce sens-là. (Francas)

La situation du périscolaire est, depuis la dernière réforme d'ampleur en 2013, assez emblématique des tensions dans lesquelles se retrouvent les associations selon les personnes interrogées. Quand bien même, il a pu être investi en tant qu'espace éducatif complémentaire de l'institution scolaire, où d'autres formes éducatives et « méthodes » pouvaient être déployées (Thin, 1994), de nombreux travaux ont déjà pu étudier comment le périscolaire est resté une « annexe », pour reprendre l'expression ci-dessus, de l'école (Kherroubi et Lebon, 2017 ; Kechichian, 2022).

— Aujourd'hui, les collectivités, elles ne se posent pas la question, ouais, ok, 1 pour 10, voire même, on peut monter dans le cadre d'un plan mercredi, je ne sais plus si c'est 1 pour 14.

— C'est 1 pour 12, 1 pour 14.

Enqu. : Pour les moins de 6 ans ?

— Oui. Sur le péri, oui. Et par exemple, à [métropole], sur la DSP, on était resté sur le temps du périscolaire, mercredi, parce que c'était passé en temps périscolaire depuis la réforme des rythmes, avec que l'après-midi, on était resté sur les taux d'encadrement de l'extrascolaire. [...] Des fois j'ai pas assez de monde pour le faire. Je laisse comme c'est aménagé et du coup je contrains mon activité dans cet aménagement-là et je permets moins de liberté, moins d'expression, moins de participation. Parce que quand même, l'aménagement, c'est une base de la possibilité. [...] Tu passes du taux d'encadrement crèche-halte garderie au taux d'encadrement centre de loisirs, quoi. Wow. (Francas)

Mais parlons du plan mercredi. Parlons-en. [Rires.] Le plan mercredi, on est labellisé pour faire de la qualité de mercredi. Globalement, on a quand même toujours fait de la qualité dans nos accueils de loisirs. Alors, on n'est pas exempt de tout reproche, loin de là, mais ne nous prenez pas sur cette idée de la charte qualité du mercredi, avec des cycles d'activité, avec une progression. Ça nous a expliqué notre métier, quand même, le plan mercredi. Et en fait, avec cette subtilité quand même assez dantesque, c'est parce que je fais de la qualité, je peux desserrer mes taux d'encadrement. Parce qu'en fait, le plan mercredi nous permet de passer de 1 pour 10, 1 pour 14, 1 pour 14, 1 pour 18. Parce que je fais de la qualité ! (volontairement anonyme)

Si ce n'est qu'un exemple des compromis consentis par les organisateurs, l'exemple de l'allègement des taux d'encadrement est plusieurs fois cité dans le cadre d'un PEdT et du « Plan mercredi », deux

dispositifs liés à la réforme des rythmes scolaires. Allègement dans les accueils périscolaires qui avait déjà pu susciter un mouvement de grève au sein de l'animation. Or, il s'avère qu'il s'est étendu au mercredi, devenu par définition – réglementaire – un nouveau temps périscolaire dans le cadre du « Plan mercredi ». De façon paradoxale, et au gage de la « qualité » garantie ou reconnue par l'inscription dans le dispositif, il est possible d'encadrer plus d'enfants. Dans ces conditions (de travail), plusieurs personnes pointent qu'il devient difficile – voire impossible avec le renouvellement des équipes ou leur défaut d'expérience – de concevoir et de penser l'assouplissement du mode d'organisation ou considérer les points de vue des enfants.

Pour certains, l'affichent toujours comme tel, mais ont accepté un certain nombre de compromis. Et on peut le voir récemment, y compris sur le SNU, où nous, on a une position très claire, et où d'autres ont dit « on a une position très claire, mais on va faire ». Voilà. Et du coup, cette compromission fait qu'on accepte de lisser le projet pour arriver à des centres de loisirs qui soient étiquetés Francas, qui soient étiquetés Léo Lagrange, Ligue de l'enseignement ou autres... qui ont un entête, qui ont d'afficher éventuellement avec la collectivité un projet un peu pédagogique, mais très lissé, et qui en fait acceptent tous les compromis pour rentrer avec la collectivité dedans. Alors plus ou moins, il y a quand même des petites marges, mais au final avec quelque chose qui est... C'est quoi la vraie différence entre mettre son enfant dans un centre de loisirs de la Ligue de l'enseignement, des Francas, de Léo Lagrange ? Ben, il n'y en a pas tant que ça en plus. [...] Et du coup, dans les mouvements où la professionnalisation a pris place et on a évincé les bénévoles, on a une perte, je pense, une réelle perte de liberté, en fait, qui se touche dès les mouvements où les institutions, par défaut, elles ont vocation à survivre. Donc du coup, on est dans un objectif de survie et donc on accepte les compromis. (EEeF)

Avant de revenir à un dernier dispositif plus emblématique, cette citation rappelle la tendance à la standardisation des projets éducatifs au sein des différentes associations, mais aussi le risque d'une orientation divergente aux principes qu'elles pouvaient suivre ou afficher jusqu'à présent, c'est-à-dire d'une de compromis acceptés par certaines d'entre elles pour s'adapter aux exigences des collectivités, voire d'une compromission. En lien avec les situations structurelles des « gros organismes » déjà évoquées (voir section III.5.3), la salarisation des bénévoles et la transformation des associations et des mouvements d'éducation populaire en structures employeuses a pu renforcer le poids de la dimension économique et financière dans l'orientation et les actions des organisateurs et motiver l'établissement de compromis.

Le cas emblématique des « colos apprenantes »

Ces tensions et ces compromis se constatent de la même façon suite au lancement des « vacances apprenantes » durant l'été 2020 qui se déclinaient en plusieurs modalités, dont les « colos apprenantes ».

Elles étaient apprenantes depuis longtemps. L'État s'en est aperçu à un moment parce que ça l'arrangeait pour communiquer. Voilà. Oui, on en a fait, on en fait, on en fera, mais on le faisait déjà. Donc ce qu'on a fait, c'est ce qu'on faisait déjà. (Francas)

Il y a en tout cas quelque chose qu'on a porté, et on a relativement entendu, eu gain de cause en 2023, en tout cas globalement on avait dit tous les ans que... laisser apparaître les termes de remobilisation des acquis scolaires dans les cahiers des charges, c'était une erreur. Ça ne devait pas l'être. On a dit dès le début que, par défaut, une colo était apprenante, qu'on apprenait plein de choses. (UFCV)

On en a beaucoup parlé à l'UNAT à l'époque. Le nom était pas du tout... Ça ne faisait pas de l'unanimité. (Véolia)

Sans citer tous les organisateurs qui ont évoqué ce point-là durant les entretiens, d'autant plus que cela a pu faire débat jusque dans les revues pédagogiques, la dénomination du dispositif de labellisation a largement été critiquée en laissant entendre que jusqu'à présent (ou que les autres séjours non

labellisés) n'étaient ou ne seraient pas « apprenants ». Depuis la première mouture, le dispositif a largement pu évoluer comme l'évoquent, aussi, les personnes interrogées (LdE, Francas, UFCV, JPA).

Nous, c'est vrai que les colos apprenantes, on les a beaucoup labellisées sur nos structures permanentes, donc des structures qui fonctionnent à l'année. Quand elles n'accueillent pas des colonies de vacances, elles y accueillent des classes de découverte. C'est vrai qu'autour de la classe de découverte, on a des projets... structurés sur l'apprentissage de... de l'océanographie, des choses, la faune, la flore, un peu plus dans les montagnes, où effectivement, l'apprenant, il existe quoi. Il n'est même pas communiqué, d'ailleurs [l'ires], dans nos catalogues, on n'en parle même pas, mais il existe. Donc, c'est sûr qu'on n'a pas trop été embêté pour labelliser les séjours. (LdE)

— Voilà. Oui, on en a fait, on en fait, on en fera, mais on le faisait déjà. Donc ce qu'on a fait, c'est ce qu'on faisait déjà.

— Toutes les colos apprenantes qu'on a fait, on leur a dit, mais elles sont déjà apprenantes, voilà le projet. OK, c'est super, c'est déjà une colo apprenante. On n'a rien écrit de plus. Ils sont venus un peu nous chercher en disant, mais quand même, machin. Non, non, franchement, on le faisait (Francas)

[...] Et c'est ce qui se passe. Ça n'a rien changé dans nos pratiques. (UFCV)

Et après, ce qui nous a permis, et tant mieux, de le construire, pas comme le ministre le portait, mais... qui correspondaient aux colos, voilà, et sans dénaturer les colos, en gardant l'esprit colo. Et ça, c'est toujours vrai. Aujourd'hui, on est dans des colos. [...] Je pense qu'en fait, le canevas est quand même le même. On est sur le même type de séjour. (JPA)

Pour ce qui nous intéresse dans cette partie, ces nombreuses citations convergent vers une même idée : les « colonies apprenantes », et leur labellisation n'ont pas induit un changement des pratiques d'organisation des ACM. Autrement dit, le mode d'organisation habituel fondé sur les activités avec une thématique dominante, l'alternance avec d'autres séquences assouplies au sein d'une « journée type » ordinaire, des groupes d'âge, etc. (voir section I.3) est probablement resté prédominant¹⁹.

Et quand on a fait un bilan avec les organisateurs, eux-mêmes nous ont dit, mais finalement, ça nous a permis de réaffirmer auprès des équipes leur rôle pédagogique. Et là, on va aussi rejoindre une étude de l'OVLEJ auprès des animateurs. C'est-à-dire que finalement, on a redit aux animateurs qu'ils avaient un rôle pédagogique et eux-mêmes l'ont redécouvert. Et ça peut rejoindre un sentiment d'utilité, d'attractivité. Et j'ai envie de dire, il a fallu une crise, il a fallu qu'on nous dise apprenant pour qu'on se réapproprie ce rôle-là, que l'on avait, mais qu'on avait peut-être oublié de transmettre aussi aux équipes. (JPA)

Donc on s'est battu, bagarré pour que ça ne soit pas ça. Nous, mais d'autres aussi organisateurs pour justement, qu'on reconnaisse la dimension éducative des colonies de vacances en dehors de... programmes. Après, on a dû quand même avoir fait des compromis sur le fait qu'il fallait que ça s'appuie sur un socle, d'où un cahier des charges. Ce qui n'était pas inintéressant, parce que du coup, ça a permis... Je ne sais pas [collègue], je parle sous ton couvert et tu me compléteras. Ça a permis quand même à de nombreux organisateurs de re-réfléchir à leur projet et de faire évoluer leurs projets pédagogiques. (PEP)

S'il y a eu des clarifications nécessaires sur le qualificatif d'« apprenant », elles ont été bienvenues pour de nombreuses personnes interrogées. Comme l'évoquent les extraits ci-dessus, le dispositif a été l'occasion d'engager un travail au sein des organisateurs pour expliciter la « dimension éducative » des séjours qu'ils pouvaient d'ores et déjà proposer aux enfants, mais aussi leur spécificité au regard de l'institution scolaire. Qui plus est, le dispositif s'est accompagné d'un soutien financier conséquent adressé aux familles, ce qui a largement contribué à soutenir la fréquentation des séjours et assurer l'activité des organisateurs.

¹⁹ Il resterait à analyser quantitativement les milliers de séjours labellisés dont les projets ont pu être déposés sur une plateforme nationale, d'autant plus qu'un nouveau critère précisant les modalités de participation des enfants et des jeunes a été ajouté récemment.

Il y en a qui l'ont fait. Il y a des expériences, notamment dans le Nord, il y a un vrai partenariat qui s'est mis en place entre, pour le coup, l'Éducation nationale et les organisateurs... avec des enseignants en formation qui interviennent sur les séjours. Voilà. Et avec un peu de recul maintenant, parce qu'ils continuent à le faire, mais donc avec quelques années de recul. Finalement, ça a permis aussi, de ce qu'ils m'ont dit... C'est par exemple, pour le coup, avoir un cahier, raconter sa journée et travailler l'écrit, mais pas de façon scolaire, mais s'habituer à l'écrit parce que je vais raconter ma journée. Voilà, et avec le regard d'un enseignant. Et en même temps, je crois que certains débuts ont été difficiles... Il y a eu des incompréhensions entre des équipes d'animateurs et des enseignants en se disant, mais voilà, on n'a pas la même approche. [Irides] Et je crois qu'aujourd'hui, ça se passe mieux. On peut avoir des enseignants qui peut-être peuvent devenir aussi des animateurs. Mais oui, il y a des séjours qui sont devenus plus scolaires. Mais ce n'est pas la majorité. (JPA)

Dans les colos, rares sont les organisateurs qui ont changé quelque chose. Il y en a quelques-uns. Je pense à Croq' Vacances, à Nantes, qui avait travaillé des choses avec des instituteurs, etc. Nous, on a fait le choix de ne pas vouloir le faire parce que, justement, c'est une notion de vacances et de loisirs. Et puis de déconnexion. (UFCV)

Sans s'y attarder, avant de l'évoquer dans la section suivante, l'intégration d'une dimension « apprenante » attendue par le dispositif a pu déclencher des « partenariats », notamment avec des enseignantes pour concevoir des activités qui revenaient sur des acquis scolaires. Même si ces tentatives paraissent éparses, on peut a minima considérer que cette intégration n'a pas « assoupli » le mode d'organisation des séjours labellisés.

De fait, pour être colo apprenante et labellisée, il faut un programme et il faut choisir une thématique. Donc, de fait, ça ne va pas être un séjour où on va dire... on part ensemble et on construit le séjour. Voilà, on a une semaine pour se dire, tiens, si on mettait tel jeu à tel endroit, ou plutôt là, enfin, voilà. Donc, ce n'est pas construit comme ça. (JPA)

Dans le même sens, le court extrait de la personne de la JPA vient confirmer cette impression de la force « orientatrice » des dispositifs. N'étant pas un dispositif orienté vers la participation des enfants et des jeunes, on imagine qu'il n'a pas été l'occasion de travailler sur la prise en compte du point de vue des enfants.

8. Les intentions éducatives des organisateurs

Cette dernière section présente des idées plus diffuses, qu'il resterait à approfondir, tant elles traversent de nombreux propos des personnes interrogées durant les entretiens. Régulièrement, elles ont pu faire référence au « projet éducatif » de leur organisme pour adosser leurs principes d'action et mettre en avant des choix (pédagogiques) concernant les pratiques d'animation, de direction ou des modes d'organisation qu'ils et elles souhaitaient promouvoir. Sans jugement porté sur ces choix, il s'agit plutôt de comprendre comment ceux s'articulent ou s'accordent avec les attentes connues des enfants ainsi que les contraintes précédentes déjà explorées.

Voilà, mais entre le dire et le faire, mais parce que le faire est très contraint aujourd'hui, et donc c'est aussi des choix... [...] Mais alors surtout, il y a un truc qui est ressorti très fortement, c'est... ce que vous dites, aussi. Finalement, les modalités d'organisation prennent le pas sur les finalités de l'organisation (Francas)

Et c'est ce qui m'a fait dire que, ce système-là existant toujours, il y avait toujours ce besoin de contrôle de l'adulte et d'imposition de sa façon de concevoir les vacances dans le centre de vacances. Comme si le centre de vacances était quelque chose de réglementé par des temps, en fait. (CCAS)

En suivant ces deux citations, le poids des contraintes semble reléguer les finalités que portent les organismes au second plan de ce qui guide les choix et les pratiques dans les ACM. Les intentions transparaissent davantage comme un recours ou une barrière contre les dérives auxquelles peuvent

conduire les contraintes d'organisation sauf pour quelques organismes, accueils ou dans certaines circonstances où les finalités sont plus directement au centre des projets.

On trouve des fonctionnements ancrés, non pas parce qu'on veut fonctionner comme ça, mais parce que c'est c'est ce qu'on pense de l'éducation, et c'est ce qu'on voit de l'éducation. (CEMÉA)

Comme le formule explicitement cette citation de la personne des CEMÉA, la perpétuation des fonctionnements et de l'organisation des accueils est directement associée à la conception éducative des organismes. C'est la priorité donnée aux finalités éducatives qui conduit à concevoir des modes d'organisation plus ou moins structurés. Paradoxalement les discours des organisateurs sont fréquemment traversés par des interrogations sur le fond ou les fondements de ces intentions.

On sait dire, grosso modo, « oui, mais ce qui est important, c'est que les gamins, ils apprennent le vivre-ensemble ». Ça, on va l'entendre à tout bout de champ. Mais c'est quoi derrière la déclinaison philosophique, éducative, politique... Je pense que là, on a plus de faiblesse sur l'argumentation.(Francas)

Et je pense que ça, du coup, on tend une uniformisation de la pratique de loisir, et je ne dis plus de la pratique éducative. Parce que si l'État avait une vraie politique éducative, on le saurait vraiment. Je pense qu'il n'en a pas vraiment. Mais par contre, une uniformisation... si, il y en a une, oui, on pourra dire, il y a plusieurs angles. [rires] (EEdF)

Derrière le faux semblant de l'expression « apprendre à vivre ensemble », la perspective éducative reste floue par rapport à ce que les organismes envisagent comme place sociale pour celles et ceux qu'ils visent à aider à se construire. Cet impensé est aussi renvoyé au niveau des politiques publiques, voire à la société dont les perspectives éducatives restent pour le moins indéterminées et obscures. Cette imprécision n'aide pas les organismes à trouver une spécificité et une dynamique singulière, même si cela préserve d'un guidage d'un enfermement dans une orientation qui leur serait imposée.

— Je pense qu'il y a une perception de l'éducation qui est... partagée et puis... qui dit en fait l'adulte doit dire à l'enfant ce qui est bien pour lui et va faire ce qui est bien pour lui. Et que c'est normal de ne pas l'écouter. Il y a quelque chose d'un peu... une vieille manière de penser l'éducation. Moi ce que je m'explique pas c'est comment les pédagogies nouvelles ont pas essaimé davantage. Ça c'est un vrai mystère pour moi. Je vois... Comme c'est... Ça a émergé, ça a été testé, on a prouvé l'efficacité... Là je comprends pas bien pourquoi comment ! [Rires] Voilà, ça c'est un vrai mystère.

— C'est vrai que souvent on les regarde toujours comme des ovnis. Ah Montessori ! Tout le monde dit c'est génial, mais après on revient à faire notre routine, nos trucs d'habitudes... [...]

— C'est des constats qu'on a fait au tout début du travail autour de l'ALSH émancipateur. En gros, le constat c'était on a des beaux projets pédagogiques, mais on ne les fait pas vivre. Liberté, autonomie, responsabilisation. Bon, quand on a un programme d'activités hyper cadré, ce n'est pas le cas. (FCSF)

En prenant du recul, que ce soit depuis plusieurs années ou à l'occasion des échanges autour de cette enquête, le constat est posé, parfois avec étonnement et incompréhension parfois plus prosaïquement, de la pérennisation d'une « vieille manière de penser l'éducation ». Elle n'est pas remise en cause malgré les mouvements d'éducation populaire qui promeuvent des « alternatives » depuis des années. Les propositions d'un « assouplissement » du mode d'organisation ne sont peut-être pas reprises ni transmises de peur de déstabiliser des conceptions hégémoniques de l'éducation, et ce d'autant plus dans les conditions actuelles de l'animation volontaire vu précédemment. Certains pointent même un mouvement inverse de « scolarisation » des pratiques d'animation.

Et je crois qu'il y a une vraie tension sur ces questions-là, mais que je comprends parce que sur le terrain, le rôle d'un animateur, la relation parfois au monde enseignant, ou aux financeurs aussi, des fois, qui mettent une pression quand on voit arriver les chartes Plan mercredi, il faut mettre en place des trucs... Et donc, du coup, il y a cette pression à être éducatif. Et à être éducatif par l'activité, pas par la situation vécue. [...] Alors

après, il me semble qu'il y a un autre élément fort, c'est la question de la reconnaissance. Et je crois que ça, c'est dit dans le rapport. Pour être perçu éducatif, on va sur le terrain scolaire et on va sur les formes scolaires. Et je crois qu'il y a une vraie tension sur ces questions-là. (Francas)

Et après, plus les tranches d'âge sont petites, plus ils y mettent des intentions pédagogiques, intentions éducatives type... autonomie, grandir, se socialiser, tout ça. (CCAS)

Le poids de l'institution scolaire concernant les questions éducatives est présenté comme un facteur explicatif fort de la prédominance du même mode d'organisation et des difficultés à changer de forme éducative. Si évolution il y a, elle penche davantage vers une uniformisation, voire une confusion des pratiques, par reproduction des méthodes et des organisations du système scolaire dans les ACM. Les enjeux et les attentes sociales qui pèsent sur ces derniers mettent à mal les perspectives de complémentarité avec l'École qui ont été pensées pour donner une autre place sociale aux enfants qui se construit en deçà ou au-delà de l'élève. Certains organisateurs ont le sentiment que, sous l'effet des injonctions institutionnelles à « être éducatif par l'activité » pour « être utile à l'École » (Francas), le périscolaire disparaît. Cette scolarisation, et son rejet ou les tensions qu'elle peut engendrer, a été particulièrement soulignée à travers le dispositif de « vacances apprenantes ». L'échange avec la personne de l'UFCV le montre : s'il était intéressant que l'école « s'ouvre » ou « sorte » de son cadre dans certains dispositifs (école buissonnière, par exemple), il était critiquable que les vacances doivent devenir « scolaires ». La démarcation est d'autant plus difficile à maintenir dans les pratiques que la reconnaissance sociale des professionnel·les de l'animation est socialement jugée inférieure dans la division sociale du travail éducatif face aux enseignant·es, même si elle a sensiblement évolué depuis plusieurs années. Les variations en fonction de l'âge des enfants sont un exemple de cette scolarisation qui rappelle les analyses sur l'évolution de l'école maternelle française à contre-courant des pédagogies développées dans les accueils préscolaires d'autres pays autrement plus « souples » et davantage fondées sur les initiatives enfantines (Garnier, 2016 ; Rayna et Brougère, 2010).

Les personnes interrogées qui posent un regard sur le sujet se rejoignent pour questionner la pression éducative, qu'elle soit institutionnelle et plus largement sociale, qui rejette les formes éducatives moins formalisées, ou simplement différentes de la forme scolaire. Par ailleurs, elles ouvrent des perspectives pour articuler des intentions éducatives avec les attentes des enfants et en préservant la dimension de loisir ou de vacances des ACM.

Donc... En fait, ce que vous pointez dans le texte, c'est les choses qu'on a essayé de travailler avec le groupe pour qu'il y ait des prises de conscience sur « qu'est-ce que vivent les enfants vraiment quand ils sont avec vous ? Ce que vous souhaitez faire, c'est réellement ce qu'ils vivent ? » Et puis aujourd'hui, au fur et à mesure de l'accompagnement de ce groupe, on voit qu'il y a un vrai travail de déconstruction, un peu autour de l'éducation, dans le sens.. hum. Est-ce que si on laisse libres les enfants, est-ce que quand on les laisse en jeu libre, est-ce qu'on fait quand même de l'éducation ou pas ? [...] Quand le projet éducatif est suffisamment discuté, travaillé, c'est hyper aidant parce que justement c'est le cadre auquel on se réfère, et c'est ce qui permet de comprendre le sens de ce qu'on fait au quotidien et de comprendre que c'est pas grave de regarder des enfants jouer et que tout va bien. (FCSF)
Dans la confiance dans les équipes. Je pense qu'un organisateur, quand il présente son séjour, il va être très sécurisant. Je ne suis pas sûre que du coup qu'il explique... qu'il mette en avant le fait que pédagogiquement, il souhaite que les enfants construisent leur séjour, avec la possibilité de travailler sur le rythme du séjour, d'espaces de liberté pour jouer, pour construire leur jeu... (JPA)

Cette articulation est particulièrement lisible dans cet extrait qui revient sur la démarche engagée par la fédération des centres sociaux de la Vienne pour déconstruire la contradiction apparente entre les notions de « liberté » et d'éducation. A priori, il a été possible d'élaborer un mode d'organisation, en lien avec des intentions éducatives, qui autorisent des enfants à « faire du jeu libre ». On comprend aussi que

la démarche n'a pas été évidente à réaliser et qu'elle a nécessité un temps certain, comme on a pu l'évoquer autour de la formation. À certains égards, on retrouve les débats les tensions qui traversent les pratiques éducatives préscolaires (Brougère, 2016).

Et qui est parfois mal comprise. C'est-à-dire que le temps des loisirs et les organisateurs... les concepteurs de temps de loisirs que nous sommes, ont dû à un moment justifier de leur utilité dans un parcours d'éducation, dans un parcours éducatif. Et on a dû notamment justifier de notre utilité auprès de l'Éducation nationale. Qui autrefois finançait des postes. [...] Mais c'est ces glissements auxquels il faut qu'on soit attentif. Parce que moi, je suis persuadée depuis des années, qu'on apprend au centre de loisirs en jouant, avec des copains, mais il ne faudrait pas qu'on oublie les modalités d'apprentissage. [...] On pourrait s'y inscrire assez facilement parce que la manière dont on pense le centre de loisirs comme étant un cadre, finalement, qui met à disposition des ressources, qui met à disposition des situations, du matériel, des personnes, on pourrait se positionner tout à fait dans une situation d'éducation informelle. Mais... on vit aussi, je pense, au centre de loisir des situations d'éducation formelle. [...] et peut-être non formelle, mais ça, c'est comme partout... Et c'est peut-être pour ça qu'aujourd'hui, on ne se l'approprie pas en tant que telle [de la notion d'apprentissage informel, c'est que... On ne s'en répond [empare] pas. Enfin, je crois qu'il n'y a pas de volonté de s'en répondre [emparer] là, aujourd'hui, et de rester plutôt dans cette dimension, un peu un melting-pot pot de tout ça quoi. (Francas)

Pour d'autres organismes, les analyses et les réflexions autour de la notion de « formes éducatives » et d'apprentissages en situation informelle (Brougère, 2016b) paraissent une piste intéressante et ouvrent des perspectives pour faire évoluer les pratiques. Néanmoins, dans la citation précédente, si ce n'est une réticence, il s'agit aussi combiner plusieurs formalisations au sein de l'ACM. Devraient cohabiter des séquences ou des propositions très peu formalisées – ou assouplies – à côté ou en parallèle de séquences formalisées, des « parcours » autrement structurés. Dit autrement, cette composition hybride alterne entre l'éducation formelle et informelle, dans une sorte d'éducation « semi-formelle » (Brossard, 2001). Sans qu'il soit possible d'en préciser la cause, l'appropriation d'une approche éducative par sa dimension informelle (Roucous, 2007) reste limitée conduisant les organisateurs à rester dans ce statu quo, un entre deux ou plutôt un équilibre combinant autonomie et dépendant, liberté et directivité ou encore souplesse et rigidité. À certains égards, on peut considérer que le mode d'organisation « mixte » devient un compromis idéal, même s'il ne répond – finalement – ni aux attentes des enfants ni à celles de l'encadrement.

Il arrive que les échanges lors de l'entretien évoquent un rapport à l'enfance, et plus précisément, des rapports de pouvoir ou du positionnement des adultes vis-à-vis des enfants. Cette position – très variable – et les débats qu'elle peut engager pour penser le mode d'organisation d'un ACM (autour de la décision) peut devenir un facteur constitutif de la spécificité des ACM à côté d'autres institutions de loisir ou d'accueil des enfants.

– On est carrément dans un rapport de domination. L'enfant, il n'est jamais en rapport de domination. Il est toujours dominé. Dans la famille, dans l'école, partout. Et en colo aussi, je ne vois pas pourquoi il ne le serait pas.

Enqu. : Après, c'est là où... C'était aussi la proposition de Jean Houssaye, et on risque de déborder dans l'entretien, c'était justement en quelle mesure le séjour, l'accueil de loisirs, peut être une spécificité, parce qu'il peut être un espace où les enfants... peuvent décider collectivement.

– C'est ce qu'il faudrait faire, il faudrait tendre à...

– C'est notre singularité.

– Et bien voilà, on va leur dire ça. [rires] (CCAS)

Les deux piliers essentiels, c'est la place de l'engagement sur des valeurs, c'est-à-dire comment on porte en soi des valeurs, c'est-à-dire qu'on vient pour partager quelque chose qui est supérieur à l'individu, et pas juste faire des activités. Ça, c'est le premier. Et le deuxième, c'est une question de la relation adulte-jeune. Ce que nous on pose, c'est-à-dire quelle est la place éducative des adultes ? Et quand on parle des adultes,

c'est la place des parents et la place des... nous, on appelle ça des responsables, mais on va dire des encadrants... dans la relation aux jeunes, qui se fonde sur une relation de confiance, qui est que l'objectif est bien de permettre aux jeunes d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire. Donc, ça passe par l'autonomie, la prise de responsabilité, etc. [...] Mais après, c'est là-dessus qu'on va bâtir le fait de dire : « Bon, en fait, c'est quoi les envies des jeunes ? Et OK, comment on réinterroge cet élément ? » (EEdF)

À l'image de propos d'enfants qui rejettent une « infantilisation » de la part des équipes d'animation (voir IFOREP, 1985 ; Bonnafont, 1992), des organisateurs reviennent sur les situations singulières que peuvent proposer les ACM aux enfants. Les évolutions semblent se confronter à ces rapports d'âge et générationnel permanent entre enfants et adultes qui apparaissent difficiles à remettre en cause. Sur ce point, la position des Éclaireurs et Éclaireuses de France marque une distinction en réaffirmant une relation entre enfants et adultes basée sur la confiance qui permet de penser les pratiques en termes de responsabilisation et d'autonomie. Comme d'autres travaux l'ont déjà montré, les conceptions de l'éducation s'articulent avec des conceptions ou des représentations sociales de l'enfance (Gasparini, 2001 ; Roucous, 2006b).

Enfin, le contexte sociopolitique est parfois invoqué pour relativiser cette prise en compte des enfants et de leur participation au regard des usages récents de la notion ou des « démarches participatives ».

Après, quand on va chercher en plus en profondeur, je pense qu'il existe des expérimentations ici et là qui nous amènent peut-être plus à nuancer. Et puis, je pense qu'il y a aussi un autre élément. Ça, je ne sais pas comment ça peut se concrétiser dans un document comme celui-ci. C'est mettre en rapport avec la société, l'état de la société dans lequel on est. On parle de participation, pour des enfants, par exemple. Nous, on est en train d'écrire un livret sur la participation au centre de loisirs. Donc ça, c'est de l'écriture 2024, mais on a déjà écrit un certain nombre de choses. Ce qu'on se dit à l'intérieur, finalement, c'est comment on peut faire vivre des temps de participation à des enfants de manière formelle, récurrente, structurante, quand nous, en tant qu'adultes, finalement, on en vit tellement peu. Et que du coup, la société, elle n'aide pas à avancer sur ces questions-là. Et ça, je pense qu'il y a une mise en relief, une mise en perspective qui, pour moi, là, elle manque, même si c'est pas un reproche, mais elle explique des choses, en tout cas. (Francas)

Sans citer d'autres exemples autour de « grands débats » ou des conventions organisées par des institutions nationales, ce dernier extrait invite à relativiser la situation actuelle de participation des enfants au sein des ACM. Si les intentions éducatives des organisateurs ne sont pas forcément une « contrainte », leur positionnement vis-à-vis des institutions éducatives, affectant leurs représentations de l'enfance, induit forcément leur transposition pratique dans un mode d'organisation (plus ou moins) « souple » selon la place accordée aux enfants et à leurs décisions, et donc leur participation.

Conclusion

« Donc ça me semble effectivement un chantier titanesque. » (Franças)

Sans conteste, les points de vue des enfants sont connus des organisateurs, tout comme les expérimentations souvent locales d'assouplissement du mode d'organisation prédominant qui permettrait de les prendre en compte. Pour autant, ils rentrent en tension avec un ensemble de facteurs – plus ou moins dépendants des organismes – qui viennent rigidifier le fonctionnement d'un ACM à toutes les échelles : pratiques d'animation, de direction, formation, réglementation, etc. De cette rigidification découle la difficulté de prendre en compte ces points de vue des enfants et leur récurrence au fil des enquêtes étudiées.

Cet ensemble de facteurs contraignants permet aussi de comprendre la « rémanence » des pratiques d'animation à travers la prédominance du « modèle colonial » (Houssaye, 1989). Ce fonctionnement est fondé sur des activités préparées et planifiées menées par l'équipe d'animation (ou des intervenant-es) parmi lesquelles les enfants peuvent choisir, en alternance avec des séquences ouvertes aux initiatives des enfants (le « temps libre »). Ce mode d'organisation conduit à une « journée type » presque immuable structurant le déroulement d'un ACM de groupes d'enfants séparés en « tranches d'âge », semblables aux divisions scolaires et rarement décroisées. Les pratiques relatées et les analyses posées par les organisateurs eux-mêmes confirment que ce modèle développé dans les années 1960 demeure largement établi, tout en pointant souvent les liens entre cette stabilité et la récurrence des points de vue enfantins.

La stabilité de ce mode d'organisation autorise néanmoins à le « créditer d'une valeur certaine [...] que l'histoire semble sanctionner » (Fabre 2014, p. 3), de la même façon que la « pédagogie traditionnelle » scolaire est critiquée et perdue depuis des décennies. En analysant les propos des organisateurs, on perçoit comment ce fonctionnement s'intègre dans le système de l'animation volontaire. Ces spécificités sont des limites ou des contraintes qui entravent l'installation et l'organisation d'autres pratiques d'animation qui permettraient de prendre en compte les points de vue des enfants. Même si ces pratiques s'avèrent connues et anciennes, elles nécessitent des conditions favorables à leur développement. Au travers des discours recueillis, ces conditions dessinent une « petite association » organisant peu d'ACM (séjours ou accueils), inscrite dans une continuité grâce à des salarié-es permanent-es et un équipement dédié en gestion directe, avec une direction assurant la formation continue et l'accompagnement des expérimentations pédagogiques de ses équipes. À défaut de ces conditions, le mode d'organisation habituel remplit sa fonction et assure un équilibre complexe entre les demandes (perçues) des parents, les attentes des équipes d'animation (ou de direction et celles des organisateurs) et les points de vue des enfants tout en composant avec les conditions d'emploi et de travail de l'animation socioculturelle et de ses formations.

On peut aussi conclure sur deux constats supplémentaires. En premier lieu, il est intéressant de noter que les avis exprimés par les organismes sont assez largement partagés alors même que leur histoire, leurs conceptions et leurs projets, leur statut ou le type d'ACM organisé peuvent diverger. Que ce soit sur l'appréhension des points de vue des enfants, leurs visions de la situation actuelle de l'animation socioculturelle et des pratiques d'accueil des enfants, ou d'éventuelles et potentielles perspectives sur le « chantier titanesque » restant à mener, de larges consensus sont apparus au fil de l'analyse des entretiens. En second lieu, même si le consensus est assez large, il existe des variations selon le statut

des organisateurs (comité d'entreprise ou associatif) ainsi que selon leur « dimension », plus ou moins conséquente (la « taille ») ou professionnalisée (la part du « bénévolat » en leur sein). Au regard des contraintes (ou facteurs) mentionnées, tous les organisateurs ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés ou contraintes et peuvent ainsi déployer d'autres pratiques d'animation et d'organisation pour prendre en compte les points de vue des enfants.

Des nuances à pointer

Au-delà de ces perspectives générales, il est possible d'apporter quelques nuances. Prises une à une, toutes les contraintes soulevées dans la dernière partie se voient régulièrement opposer des « contre-exemples ». Les organisateurs eux-mêmes montrent la connaissance et la possibilité de passer outre chacune d'entre elles, lorsqu'elles sont considérées séparément : les gros effectifs et la division en sous-groupes, les accueils de loisirs et leur fonctionnement adapté notamment pour les adolescent-es, les séjours en itinérance à l'étranger (ou en France), la réglementation et son appropriation, les parents et la négociation de leurs demandes, les dispositifs nationaux et leur adaptation, les marchés publics et les arrangements trouvés... Quels que soient l'organisateur et ses particularités, les personnes interrogées ont pu rapporter ou donner des moyens « réalistes » pour mettre en place des pratiques d'animation et de direction qui prennent en compte, tout ou partie, des perspectives enfantines.

« C'est quelque chose qu'on ressent avec plein d'indicateurs différents. Et en même temps, ce qui nous rassure aussi, c'est qu'on a plein d'exemples, on a des projets autres qui sont possibles et qui fonctionnent très bien, peut-être à une échelle trop peu importante pour le moment, mais qui existent. C'est ce qui nous rassure en tant que mouvement, quand même. Ça nous permet de se dire qu'on ne défend pas non plus des choses irréalistes. » (CEMÉA)

D'une part, la perspective d'autres pratiques d'animation adossées à un mode d'organisation assoupli est jugée « réaliste » parce qu'elles existent déjà, depuis des décennies, et qu'elles ont montré leur capacité à prendre en compte les points de vue des enfants. D'autre part, il y a probablement des combinaisons de facteurs (plus ou moins) complexes qui doivent être appréhendés de façon « localisée », selon les variations territoriales et politiques, les dispositifs, les parents ou les enfants concernés. Ces facteurs peuvent alors s'arranger autrement et se négocier, ponctuellement ou de façon plus durable pour aboutir à de nouvelles configurations.

« Mais quand même, j'ai envie de dire que finalement, ces temps-là, ils n'ont pas beaucoup de contraintes en vrai. Et que nous, en tant qu'organisateur, directeur, animateur, j'ajoute collectivité, qui ne sont pas rien dans l'histoire, on vient y apporter du cadre tout le temps, et parfois du cadre qui n'est pas celui qu'on pourrait attendre finalement du lieu, de l'espace éducatif centre de loisirs. » (Francas)

« Alors il y a des justifications objectives, mais on ne peut pas passer à côté du fait que peut-être qu'on a juste oublié aussi nous, et qu'on s'est laissé... [...] Je pense que nous, on a aussi un rôle quand on répond à un marché de nous positionner en disant on ne vous donnera pas de planning à l'heure près, mais peut-être qu'on vous donnera une thématique, par exemple, et qu'on vous donnera des idées de ce qui va être fait sans que ce soit forcément diffusé très largement. Donc nous aussi, on ne peut pas se dédouaner que derrière ça. » (UFCV)

À l'image de la réglementation qui peut conduire à des surinterprétations et des restrictions que s'imposent les équipes ou les organisateurs eux-mêmes (JPA), ces derniers extraits pointent une autocritique sur le caractère « endogène » de ces contraintes « internes » (Francas). Dit autrement, elles sont dépendantes des orientations et des décisions des organismes eux-mêmes, même s'il existe – en plus – des contraintes dites « exogènes ». À plusieurs reprises, les « petites associations », agrégeant un

ensemble de caractéristiques singulières, ont été citées comme les plus à même de mettre en œuvre d'autres pratiques d'organisation et d'animation, et donc, potentiellement, prendre en considération plus facilement les perspectives des enfants. On peut aussi évoquer les moyens structurels dont disposent les associations et les fédérations d'éducation populaire, notamment en termes d'héritage pédagogique qui pourrait être (re)mobilisé en leur sein.

Un avenir qui se dessine

« Sur l'intérêt, par contre, leur demande des études, de restitution, oui. Ça, pour le coup, ça les intéresse. C'est-à-dire que [les organisateurs] attendent toujours les résultats avec impatience. Ils sont très présents au moment des restitutions, avec des organisateurs de terrain. Donc j'espère que ça va jusqu'à la pratique après. [l'ires], Mais au moins, il y a un intérêt. Il y a un intérêt sur les études. Je pense que pour le coup, et même votre étude, même si ce n'est pas une question qu'ils se sont posées, je pense qu'on a quand même un secteur qui a envie de bien faire, qui a des difficultés, qui en a conscience et qui est prêt à réfléchir, à s'interroger. » (JPA)

Parmi d'autres consensus, un intérêt certain a été porté à la synthèse produite et discutée lors des entretiens. En écho, la personne de la JPA reconnaît ici le large intérêt des organisateurs pour les travaux de l'OVLEJ et les travaux entamés ces dernières années. De la même façon, les enquêtes assez récurrentes auprès des enfants depuis les années 1970 – et d'autres publics – témoignent d'un intérêt important de la part des organismes pour ces questions et pour interroger leurs pratiques. On peut imaginer que ce rapport pourra participer à alimenter leurs réflexions.

« Je pense que là, on est en train de gagner, c'est un dossier qui remobilise. Alors l'Observatoire [des centres de loisirs éducatifs] n'y est pas pour rien, et je crois qu'aujourd'hui, les gens sont intéressés par ce qui s'y passe. Je pense qu'on a dû faire la preuve de... et je pense qu'il va falloir qu'on y remette des moyens encore. Ça, je pense que ça avance. » (Francas)

Néanmoins, tous les organismes rencontrés n'étaient pas forcément liés ou impliqués dans un travail d'enquête. Si de nombreux organisateurs étaient engagés dans des travaux de réactualisation de leur projet éducatif, les perspectives futures envisagées étaient – plus ou moins – concrètes à l'image des extraits précédents. À travers leur « Observatoire des centres de loisirs éducatifs », les Francas disposent de travaux complémentaires à ceux de l'OVLEJ pour appréhender les pratiques actuelles dans les accueils de loisirs, pour orienter leurs futures actions. Par ailleurs, les travaux internes menés par les organisateurs, notamment auprès des enfants (CCAS, EEdF) en plus des enquêtes de satisfaction (LdE, Véolia, UFCV, PEP), viennent soutenir les transformations imaginées durant les entretiens et les suites à envisager. De même, les recherches engagées sur les pratiques d'animation et de direction (CCAS, Francas, FCSF, JPA), étayaient les réflexions sur les projets éducatifs et d'autres actions de formation (si on pense notamment à l'IFOREP ou à l'ATC en lien respectif avec la CCAS ou au CCGPF). À une autre échelle, on peut citer le « programme des jeunes par les jeunes » mené par les EEdF où il est « apparu assez rapidement, c'est que dans la pratique pédagogique, là on avait des décalages entre ce qu'on faisait, ce que les jeunes voulaient » (EEdF). Ce programme leur permet de manière régulière de réajuster ces possibles décalages avec les points de vue des enfants et des jeunes.

— On va voir d'autres en dehors de la fédé.

Enqu. : OK, c'est-à-dire, ça reste des centres de loisirs ?

— Ça reste plutôt des centres de loisirs ou... Qu'est-ce qu'on a, on a vu Courcelles. Enfin on n'y est pas allés et c'est bien dommage ! [...] Et on les a vus en visio, et puis on avait vu la MJC de Saint-Savin.

– Moi je suis pas là dans le groupe depuis longtemps, mais on avait fait une journée avec c'était Eva l'association.

– Ah oui, Eva Soleil. Exact, Eva Soleil qui était venue aussi. (FCSF)

Dans cette même perspective, il est intéressant de souligner la démarche de la FCSF avec ses « voyages d'études » auprès d'associations et d'organismes (re)connus pour échanger et rencontrer autour d'autres façons de faire, les observer et s'assurer de leur faisabilité. Cette initiative qui renvoie au « tourisme professionnel » (Pirard et al., 2021) développé dans le secteur de l'accueil de la petite enfance par exemple peut contribuer à faire évoluer les pratiques d'animation et de direction au sein d'un organisme.

« Et je reste persuadée que les premiers vecteurs d'innovation sont nos équipes sur le terrain. Encore une fois, ce n'est pas conscientisé, ce n'est pas verbalisé, ce n'est pas écrit, mais ils innovent tous les jours dans leur pratique. Tous les jours, ils innovent. » (UFCV)

« Des expériences de ces dernières années, on a quand même des équipes qui sont très créatives, qui sont capables de dépasser les contraintes, etc. Mais c'est souvent des moments. » (Francas)

Malgré ces enquêtes et les réflexions engagées, la difficulté à évaluer ou percevoir les pratiques effectives d'animation sur les ACM n'est pas à négliger. En plus du temps nécessaire pour suivre et coordonner d'éventuelles expérimentations, on a pu mesurer lors des entretiens la rareté des écrits sur ces pratiques différentes, souvent éphémères réduisant d'autant leur diffusion au sein du monde professionnel et leur visibilité aux yeux du monde universitaire. Combien d'accueils de loisirs et de séjours de vacances adoptent aujourd'hui un fonctionnement qui déroge au « modèle colonial » ? Lesquels auraient ainsi assoupli leur mode d'organisation pour prendre en compte les points de vue des enfants ? Une étude universitaire, quantitative cette fois, sur les modes d'organisation et les pratiques d'animation, serait nécessaire pour compléter cette recherche et serait, sans doute, un point d'appui supplémentaire pour les organisateurs et les équipes de direction. On pense notamment à une étude approfondie des dossiers labellisés dans le cadre du dispositif « vacances apprenantes » qui constitue une base documentaire nationale clairement identifiée. En complément, il s'agirait de prolonger la perspective historique, notamment à partir des années 1990 et mieux comprendre le tournant des années 2000. Le travail pourrait être développé à partir des archives de la CTP-CVL²⁰ (Commission Technique et Pédagogique des Centres de Vacances et de Loisirs au sein du ministère en charge de la jeunesse et des sports) depuis les années 1970 jusque dans les années 2000, mais aussi en interrogeant des personnes qui ont pu participer aux anciens travaux que nous avons pu mobiliser (Gilles Vallas, Anne-Marie Vinaixa, Gérard Bonnafont, Patrick Rabet, Jean Houssaye...).

²⁰ Instance consultative liée à la politique de cogestion entre ministère et fédérations, ses archives doivent contenir un ensemble de travaux et de débats concernant l'évolution des CVL (voir Douard, 1998).

Bibliographie

Amsellem-Mainguy Y., Mardon A., 2011, « Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos », Rapport d'étude, Paris, INJEP.

Artières K., Besse-Patin B., Cadier R., Charlot T., Guillon S., Lulé D., Raveneau G., 2020, « L'aventure de Belle-Beille », *SUD volumes critiques*, 4.

Bacou M., 2004, « La mixité sexuée dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, 36, p. 68-74.

Bacou M., 2010, « Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueils de loisirs », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, p. 73-86.

Bacou M., 2017, « Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA). Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ? », *Notes & rapports*, 9, Paris, INJEP.

Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., Carton É., Claude V., Dheilly C., Kerivel A., Raibaud Y., 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo*, Bagneux, Le social en fabrique.

Bacou M., Dansac C., Gontier P., Vachée C., 2014, « Le volontariat dans l'animation. Vers une déprofessionnalisation au nom de l'engagement ? », *Agora débats/jeunesses*, 67, p. 37-51.

Bacou M., Raibaud Y., 2011, « Introduction. Mixité dans les activités de loisir », *Agora débats/jeunesses*, 59, p. 54-63.

Bardin L., 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

Barrère A., 2011, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

Barrère A., 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95-116.

Bataille J.-M., 2007, *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Marly-le-Roi, INJEP.

Bataille J.-M., 2010, « Les pédagogies de la décision. Individualisation en colonie de vacances », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, p. 313-334.

Bataille J.-M., Bacou M., 2012, « L'aménagement des colonies de vacances (1930-1965) : Changement des lieux et des rapports sociaux de sexe ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, p. 13-25.

Bataille J.-M., Levitre A., 2010, *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*, Vigneux, Matrice.

Bélisson C., 2007, « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux, Matrice, p. 227-237.

Bendjaballah S., Garcia G., Cadorel S., Groshens E., Fromont E., Juillard E., 2017, « Valoriser les données d'enquêtes qualitatives en sciences sociales : le cas français de la banque d'enquête beQuali », *Documentation et bibliothèques*, 63, 4, p. 73-85.

Bertron F., 2021, *Faire famille aujourd'hui. Normes, résistances et inventions*, Rennes, PUR.

Besse-Patin B., 2012, « Le Bafa ou une ingénierie de la conformation », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.

Besse-Patin B., 2015, « Une entrée dans la « communauté » de Courcelles », dans Bataille J.-M., Baudouin A., Claude V., Hanique M., Létoré L., Olivier V. (dirs.), *La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement*, Bagneux, Le social en fabrique, p. 45-64.

- Besse-Patin B., 2018a, « Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire », *Revue française de pédagogie*, 204, p. 5-16.
- Besse-Patin B., 2018b, « Plus de pédagogie que de garderie ? La scolarisation tacite du "loisir éducatif" », dans Liot F., Rubi S. (dirs.), *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux, Carrières sociales, p. 227-244.
- Besse-Patin B., 2019, *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants*, Thèse de doctorat, Villetaneuse, Université Paris 13.
- Besse-Patin B., 2020, « La désaffection pour les « colos » du point de vue des enfants », *Colloque*.
- Besse-Patin B., 2023, « Le travail d'intéressement des animatrices socioculturelles », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 48, p. 159-175.
- Besse-Patin B., Claude V., Roucoux N., 2020, « Considérations enfantines. Points de vue des enfants et des adolescent·e·s sur leur quotidien », Rapport de recherche, Paris, Université Paris 13.
- Besse-Patin B., Dheilly C., 2017, « "Et pourquoi que les colos, elles sont encore comme ça ?" Un dispositif bien sous tous rapports », *Vers l'Éducation nouvelle*, 2017, p. 80-85.
- Bocquet J.-M., 2018, « Pédagogies de la décision », *Ressources éducatives*, 2018, p. 46-50.
- Bonnafont G., 1992, « Enquête dans les CVL et les CLSH », *Loisirs Éducation – La revue de la JPA*, 1992, p. 7-46.
- Boone D., 2016, « À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME) », *Annales de la recherche urbaine*, 111, p. 90-99.
- Brice Mansencal L., Coulange M., Maes C., Müller J., 2020, « Baromètre DJEPVA sur la jeunesse 2020 », Rapport d'étude, *Notes & rapports*, 14, Paris, INJEP.
- Brossard M., 2001, « Situations et formes d'apprentissage », *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 23, 3, p. 423-438.
- Brogère G., 2016a, « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, 49, p. 51-63.
- Brogère G., 2016b, « Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles », *Revue française de pédagogie*, 190, p. 63-74.
- Bugnard P.-P., 2006, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Burawoy M., 2010, « Revisiter les terrains. Esquisse d'une ethnographie réflexive », dans Cefai D. (dir.), *L'engagement ethnographique*, traduit par Le Méner E., Paris, EHESS, p. 295-350.
- Cadorel S., Garcia G., Groshens É., Juillard É., Vandebunder J., Le Courant S., Pecqueux A., Noûs C., 2019, « Archiver, documenter, enquêter sur l'enquête qualitative. Le travail de l'ombre de beQuali », *Tracés*, 19, p. 183-198.
- Camus J., 2008, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, 48, p. 32-44.
- Camus J., 2011, « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France », *Pensée plurielle*, 26, p. 25-36.
- Camus J., 2012a, « Apprendre « sur le terrain » : l'animation en centres de loisirs », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 28, p. 57-72.
- Camus J., 2012b, « L'institution cachée : la (re-)production du métier d'animateur de centre de loisirs », dans Aballea F. (dir.), *Institutionnalisation, désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*, Toulouse, Octarès, p. 151-159.

Camus J., Lebon F., 2014, « Les centres aérés : des espaces méconnus (années 1960) » ([halshs-04091088](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-04091088)).

Capitanescu Benetti, A., Letor, C., Guillemette, S. (dirs.), 2022, *Les nouvelles formes du travail scolaire*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

Céroux B., Crépin C., 2011, « Les relations entre les parents et leurs enfants à l'aune des loisirs des adolescents », *Dossier d'étude*, 140, Paris, CNAF.

Chamboredon J.-C., 1991, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales », *Enquête*, 6.

Champion T., 2023, « Les terrains d'aventures », *Strenæ*, 23.

Clech P., 2020, « Partir en « colo » et revenir changé ? Enquête sur la socialisation juvénile lors de vacances encadrées », Rapport de recherche, *Notes & Rapports*, 8, Paris, INJEP.

Constans S., Gardair E., 2011, « Représentations et pratiques des animateurs dans différents contextes de loisirs », dans Greffier L. (dir.), *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*, Paris, L'Harmattan (Animation et territoires), p. 237-248.

Constans S., Gardair E., 2018, « Représentations et pratiques des loisirs des enfants et adolescents : le paradoxe de la dimension éducative des loisirs », *Bulletin de psychologie*, 554, p. 563-578.

Crépin A., Ensellem C., 2022, « Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2021 », *L'e-ssentiel CNAF*, 207, p. 1-4.

Crépin C., 2008, « La politique temps libre, enfance et jeunesse : un projet national d'évaluation de politiques locales », *Informations sociales*, 150, p. 150-159.

Danancher A., 1991, « Contraintes de l'espace ludique aménagé », *Architecture et comportement*, 7, 2, p. 153-164.

Danic I., Depeau S., Keerle R., 2017, « Enfance et espaces : réflexion sur la cumulativité des savoirs entre géographie, psychologie et sociologie », dans Bolotta G., Boone D., Chicharro Saito G., Collomb N., Dussy D., Sarcinelli A.S. (dirs.), *À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance*, Marseille, La Discussion, p. 127-148.

Danic, I., Hardouin, M., Keerle, R., Plantard, P., David, O. (dirs.), 2021, *Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La dimension spatiale des inégalités éducatives*, Rennes, PUR.

Déchaux J.-H., 2009, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte.

Delalande J., 2001, *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Dheilly C., 2019, *Le(s) rapport(s) au(x) risque(s) des animateurs d'Accueils Collectifs de Mineurs*, Thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen.

Diasio N., 2014, « Repenser la construction des âges : sortie de l'enfance et temporalités plurielles », *Revue des Sciences Sociales*, 51, p. 16-25.

Diasio N., Vinel V., 2014, « La préadolescence : un nouvel âge de la vie ? », *Revue des Sciences Sociales*, 51, p. 8-13.

Diter K., 2021, « « Moi, j'veux pas d'ami comme toi ! » : les logiques socialement différenciées d'évaluation et de hiérarchisation des amitiés enfantines », dans Sirota R., Octobre S. (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 325-349.

Diter K., 2023, « "Un vrai copain, c'est un copain qui est vrai avec toi !". La différenciation sociale de la sincérité dans les relations amicales des enfants », *Genèses*, 131, p. 81-106.

Douard O., 1998, « Faire évoluer le centre de loisirs », *Agora débats/jeunesses*, 14, p. 4-6.

- Douard O., 2002, « Le BAFA, une entrée ritualisée dans le monde des adultes », *Agora débats/jeunesses*, 28, p. 58-71.
- Ducatez N., 2019, « Note d'analyse. Fréquentation des accueils collectifs de mineurs », *Bulletin*, 50, Paris, OVLEJ.
- Ducatez N., 2021, « De l'intérêt du vivre-ensemble par les accueils collectifs de mineurs : expériences et compétences acquises selon les jeunes et leurs parents », *Dossier d'étude*, 222, Paris, CNAF.
- Duru-Bellat M., Merle P., 2002, « De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de renseignement », *Revue française de pédagogie*, 140, p. 65-74.
- Ensellem C., 2011, « État des lieux de l'offre de loisirs des 11-17 ans en Seine-Saint-Denis », *Notes & rapports*, 14, Paris, INJEP.
- Fabre M., 2014, « La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation » », *Recherches en Éducation*, Recension, p. 1-3.
- Failly G. de, 1952, « L'aspect pédagogique des colonies de vacances et la formation des cadres par les CEMÉA », *Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe*.
- Fuchs J., 2020, *Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public, 1944-1960*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Fuchs J., 2023, « Le modèle scolaire au sein des colonies de vacances en France, 1945-1960. Inspirations et hésitations », dans *Circulations en éducation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 165-179.
- Galland O., 2017, *Sociologie de la jeunesse*, 6^e édition, Paris, Armand Colin.
- Garnier P., 2006, « L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre », *Les Cahiers du CERFEE*, 21, p. 41-53.
- Garnier P., 2016, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gasparini R., 2001, « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle », *Revue française de pédagogie*, 137, p. 59-69.
- Gasparini R., 2004, « Configurations pédagogiques et travail scolaire », *Spirale*, 33, p. 39-51.
- Gillet J.-C., 1995, *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan, 326 p.
- Guillet J., 2017, « Vers un centre de loisirs émancipateur. Pour le libre choix des enfants », Rapport d'enquête, Tours, Matières prises.
- Guillet J., 2021, « Du côté des enfants : l'ALSH émancipateur », dans Pesce S. (dir.), *Vers une pédagogie de l'engagement ? Pratiques et dispositifs d'émancipation dans les centres sociaux de la Vienne*, Nîmes, Champ social, p. 53-96.
- Gutierrez L., 2021, « Vers l'éducation nouvelle. Étude exploratoire de la revue des CEMEA (1946-2016) », Rapport de recherche, *Notes & Rapports*, 13, Paris, INJEP.
- Hammersley M., 2016, « Reflections on the Value of Ethnographic Re-Studies : Learning from the Past », *International Journal of Social Research Methodology*, 19, 5, p. 537-550.
- Houssaye J., 1977, *Un avenir pour les colonies de vacances*, Paris, Éditions ouvrières.
- Houssaye J., 1988, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 295 p.
- Houssaye J., 1989, *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation française, 159 p.
- Houssaye J., 1991, *Aujourd'hui, les Centres de vacances*, Vigneux, Matrice.

Houssaye J., 1995a, *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux, Matrice.

Houssaye J., 1995b, « Faire du Bafa une formation pédagogique initiale », dans *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux, Matrice, p. 235-257.

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

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

Houssaye J., 2005b, « Construction et gestion de réseaux de relations en centre de vacances d'enfants », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 2, p. 69-88.

Houssaye J., 2005c, « Une approche des animateurs en centres de vacances d'enfants », *Recherche & formation*, 49, p. 151-162.

Houssaye J., 2011, « Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas », *Carrefours de l'éducation, HS*, 2, p. 109-121.

Hughes E.C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS.

IFOREP, 1985, *L'enfant, le temps libre*, Paris, Orgeval.

Jeunesse au plein air (dir.), 1999, *Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble*, Marly-le-Roi, INJEP.

Joigneaux C., 2008, « Forme scolaire », dans Zanten A. van (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 347-349.

Joigneaux C., 2011, « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école », dans Rochex J.-Y., Crinon J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, (Paideia), p. 147-155.

Katz J., 2015, « Situational Evidence : Strategies for Causal Reasoning From Observational Field Notes », *Sociological Methods & Research*, 44, 1, p. 108-144.

Kaufmann, J.-C. (dir.), 1995, *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, Rennes, PUR.

Kaufmann J.-C., 2006, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Kechichian S., 2022, « Animateur.rice dans l'école. Un métier travaillé par la forme scolaire », *La nouvelle revue du travail*, 20.

Kherroubi M., Lebon F., 2017, « Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50, 4, p. 7-23.

Kolly B., 2018, « Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et mouvement de l'enfant », *Tréma*, 50.

Kolly B., Joigneaux C., 2023, « La forme scolaire, un concept à (re)travailler : illustration avec le cas limite de la pédagogie Montessori », *Raisons éducatives*, 27, p. 115-129.

Laferté G., 2006, « Des archives d'enquêtes ethnographiques pour quoi faire ? Les conditions d'une revisite », *Genèses*, 63, 2, p. 25-45.

Lahire B., 2005, « Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes », *Éducation et sociétés*, 16, p. 129-136.

Laillier J., Mennesson C., 2021, « Usages du temps libre et genèse des inégalités sociales dans la petite enfance », dans Sirota R., Octobre S. (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 125-145.

Le Breton H., Sabin G., 2020, « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? », *Agora débats/jeunesses*, 85, p. 23-38.

- Le Noa J.-P., 2007, « Courcelles-sur-Aujon. « Un cadre moyen de libertés » », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux, Matrice, p. 105-135.
- Lebon F., 2005, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan.
- Lebon F., 2007a, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, 37, 4, p. 709-720.
- Lebon F., 2007b, « Le métier d'animateur en centre de loisirs : cadres et facettes du quotidien », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Vigneux, Matrice, p. 305-318.
- Lebon F., 2009, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.
- Lebon F., 2020, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social.
- Lebon F., 2021, « L'éducation populaire et l'animation : un objet pour la sociologie de l'éducation », *Carrefours de l'éducation*, 52, p. 279-303.
- Lebon F., Lima L., 2011, « Les difficultés au travail dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, 57, p. 23-36.
- Lebon F., Simonet M., 2012, « Le travail en « colos ». Le salariat en vacance ? », *Les notes de l'IES*, 26, p. 4.
- Lecolle F., 2019, *Former des animateurs socio-culturels : le projet et le marché*, Thèse de doctorat, Nanterre, Université Paris 10.
- Les Francas, 1999a, « Sondage exclusif : les enfants et leur temps libre », *Camaraderie*, 1999, p. 9-16.
- Les Francas, 1999b, « Les 8-14 ans et leurs pratiques de loisirs », Paris, CSA-TMO.
- Lesueur J.-P., 1989, « Centres de vacances : analyse spectrale », *Revue de l'UFCV*, 1989, p. 12-23.
- Mansuy F., 2021, « Modalités d'accès au Bafa et au Bafd en accueils collectifs de mineurs », 209, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Marchive A., 2005, « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 1, p. 75-92.
- Martin S., 2003, *Le brevet professionnel jeunesse et sports. Analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire*, Paris, L'Harmattan.
- Maruéjols É., 2011, « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, 59, p. 79-91.
- Maruéjols-Benoit É., 2014, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université Bordeaux 3.
- Maulini, O., Montandon, C. (dir.), 2005, *Les formes de l'éducation. Variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.
- Mazel I., 1979, *Des Maisons pour l'enfance*, Marly-le-Roi, INEP.
- Mennesson C., Julhe S., 2012, « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 99, p. 109-128.
- Metton-Gayon C., 2009, *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*, Paris, L'Harmattan (Débats jeunes), 202 p.
- Moeneclae J., 2018, « Le Bafa et les jeunes. Étude évaluative », *Dossier d'étude*, 196, Paris, CNAF.
- Mollo-Bouvier S., 1991a, « Temps sociaux et parcours institutionnel des enfants », *Les Cahiers du CERFEE*, 7, p. 7-21.
- Mollo-Bouvier S., 1991b, « Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants », dans Malewska-Peyre H., Tap P. (dirs.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 289-308.

Mollo-Bouvier S., 1994, « De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants », *Revue française de pédagogie*, 106, p. 79-90.

Monforte I., 2006, « La fréquentation des centres de vacances depuis 1954 : contre quelques idées reçues », *Recherches et prévisions*, 86, p. 90-97.

Monforte I., 2008, « Entre soi ou avec les autres : Séjours familiaux, sans les parents ou colos. Les 5-19 ans et les vacances (3) », *Bulletin*, 19, Paris, OVLEJ.

Monforte I., 2010, « Organisation du temps libre et pratiques collectives (1). De la maternelle à l'école primaire », *Bulletin*, 26-31, Paris, OVLEJ.

Monforte I., 2016, « Centres de loisirs, mini-camps, colos : quand les parents et les adolescents font le choix du collectif », *Dossier d'étude*, 187, Paris, CNAF.

Montclair-Le Foulgoc T., 2019, *Un été, un ailleurs, un autrement : expérimentations pour marmots et monos*, Mémoire de Master, Villetaneuse, Université Paris 13.

Morand É., 2020, « Être connecté-e en colonie de vacances. Usages du smartphone à l'adolescence », Rapport de recherche, *Notes & Rapports*, 12, Paris, INJEP.

Morel, S. (dir.), 2020, *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*, Paris, L'Harmattan.

Palluau N., 2013, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances 1919-1939*, Rennes, PUR.

Pasquier D., 2005, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

Pattieu S., 2009, *Tourisme et travail. De l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)*, Paris, Presses de Sciences Po.

Pattieu S., 2010, « Une association de tourisme social face à la professionnalisation du secteur : Tourisme et Travail », *RECMA*, 318, p. 90-103.

Pattieu S., 2011, « Les vacances de Tourisme et travail : éducation ou consommation ? », dans Greffier L. (dir.), *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*, Paris, L'Harmattan, p. 205-215.

Périer P., 2000, *Vacances populaires. Images, pratiques et mémoire*, Rennes, PUR.

Perrin M., 2015, « La colo, une école de l'hétérosexualité ? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances », *Initio*, 5, p. 24-46.

Perrin M., 2016, « Du care dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du care en centre de vacances », *Agora débats/jeunesses*, 72, p. 91-106.

Pesce, S. (dir.), 2021, *Vers une pédagogie de l'engagement ? Pratiques et dispositifs d'émancipation dans les centres sociaux de la Vienne*, Nîmes, Champ social.

Pirard, F., Rayna, S., Brougère, G. (dir.), 2021, *Voyager en petites enfances. Apprendre et changer*, Ramonville Saint-Agne, Érès.

Poquet G., 2001, « Les attentes des familles des Alpes maritimes dans le domaine des temps libres des jeunes », *Collection des rapports*, 216, Paris, CRÉDOC.

Porte, E. (dir.), 2024, *Environnement, genre, numérique : questions de pratiques en animation*, Paris, INJEP.

Raillon L., 2007, « L'Éducation nouvelle a-t-elle existé ? », dans Ohayon A., Ottavi D., Savoye A. (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, 2^e édition, Berne, Peter Lang, p. 317-326.

Ramalhos M., 2023, « Le mercredi, une parenthèse dans la semaine des enfants ? », *Observatoire des centres de loisirs éducatifs*, Paris, Francas.

Rayna, S., Brougère, G. (dir.), 2010, *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP.

- Rey-Herme P.-A., 1954, *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, Paris, Librairie centrale d'éducation nouvelle.
- Rey-Herme P.-A., 1955, *La colonie de vacances. Hier et aujourd'hui*, Paris, Vitte.
- Roucous N., 1997, *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris 5.
- Roucous N., 2006a, « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur », dans Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 235-244.
- Roucous N., 2006b, « Ludothèque, un territoire de l'enfance », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 39, 2, p. 15-32.
- Roucous N., 2007, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie*, 160, p. 63-73.
- Roucous N., 2010, « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question », dans Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, p. 205-219.
- Roucous N., Adam D., 2011, « Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue », Rapport de recherche, Paris, UNSA-Éducation.
- Roucous N., Adam D., 2016, « L'éducation populaire aux prises avec le loisir des enfants », dans Lebon F., Lescure E. de (dirs.), *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, p. 63-77.
- Roucous N., Adam D., 2022, « Les médiateurs culturels : des pratiques professionnelles scolaro-centrées », dans Jonchery A., Octobre S. (dirs.), *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*, Paris, Ministère de la Culture – DEPS, p. 157-176.
- Roucous N., Besse-Patin B., Adam D., 2023, « Le loisir du point de vue des enfants », Rapport de recherche, Villetaneuse, Université Sorbonne Paris Nord.
- Roucous N., Brougère G., 1998, « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de pédagogie*, 124, p. 91-98.
- Rubi S., 2009, *Structures d'animation en zones urbaines sensibles : l'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux*, Marly-le-Roi, INJEP.
- Sabin G., 2019, *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*, Paris, Libertalia.
- Saint Gille C., 1989, « Loisirs quotidiens des enfants et des jeunes », dans Francas (dir.), *Les enfants, les jeunes au quotidien*, Marly-le-Roi, INJEP, p. 73-78.
- Segalen M., Martial A., 2013, *Sociologie de la famille*, 8^e édition, Paris, Armand Colin.
- Sirota R., 1998, « Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir », *Ethnologie française*, 28, 4, p. 457-471.
- Tardif M., LeVasseur L., 2010, *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Thierry X., Geay B., Pailhé A., Berthomier N., Camus J., Cauchi-Duval N., Lanoë J.-L., Octobre S., Pagis J., Panico L., Siméon T., Solaz A., 2021, « Les enfants à l'épreuve du premier confinement », *Population et Sociétés*, 585, p. 1-4.
- Thin D., 1994, « Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école », dans Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 51-71.
- Thin D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- Toulier B., 2008, « Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? », *In Situ*, 9.
- Vallas G., Vinaixa A.-M., 1999, « Perception des centres de vacances et de loisirs par les jeunes de 8 à 15 ans », dans Jeunesse au plein air (dir.), *Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble*, Marly-le-Roi, INJEP, p. 65-76.
- Vari J., 2004, « Négociations en centre de vacances », *Agora débats/jeunesses*, 35, p. 32-44.
- Vincent S., 2001, *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.
- Wenger E., 2005, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, traduit par Gervais F., Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Wicht, L. (dir.), 2013, *À propos de l'accueil libre. Mutualisation d'expériences professionnelles et tentative de définition d'une pratique de travail social auprès des jeunes*, Genève, IES.
- Zaffran J., 2000, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros-.
- Zaffran J., 2007, « Les colonies de vacances sont-elles toujours aussi jolies ? », *Agora débats/jeunesses*, 44, p. 114-123.
- Zaffran J., 2010, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR.
- Zanten A. van, 2009, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, 154, p. 80-87.

Sources consultées au PAJEP

Fonds du mouvement des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA) : 512 J

- Relations extérieures et participation à des associations et organismes privés : IFOREP (414), JPA (420) ;
- Actions, missions Animation volontaire (533-536) ;
- Journées d'études sur les centres de vacances et de loisirs (552-553 ; 564-5567) ;
- Publications et périodiques internes : Instructeurs (918-922), Repères et actions (923) ;
- Publications et périodiques externes : Vers l'Éducation nouvelle (930-939).

Fonds du mouvement de la Jeunesse au Plein Air (JPA) : 525 J

- Travaux concernant l'OVLEJ (205) ;
- Les « conférences de la JPA » (286) ;
- Les « Études et recherches » (281, 358, 360) ;
- la participation à la CTP-CVL (305) ;
- Les « rencontres nationales » (455) ;
- les colloques organisés (506)

Fonds du mouvement des Francs et franchises camarades (Francas) : 547 J 672

- Actions, direction à la recherche (470, 481, 772, 1231) ;
- Relations extérieures et participation à des associations et organismes privés : IFOREP (685-688)
- Études et recherches : (1183, 1186), sondages (798, 806)
- Publications et périodiques externes : Camaraderie (259-262)

LA DIFFICILE PRISE EN COMPTE DU POINT DE VUE DES ENFANTS OU LES LIMITES DE L'ORGANISATION DES ACCUEILS COLLECTIFS DE MINEURS (ACM)

Depuis plusieurs décennies, les accueils collectifs de mineurs (ACM, anciennement « centres de loisirs » et « colonies de vacances ») reçoivent régulièrement des enfants et des jeunes en dehors des temps scolaires. À la différence d'autres modalités (avec leurs familles, leurs pairs, au domicile, etc.), ces loisirs dits « organisés » ou « collectifs » reposent sur le regroupement des enfants au sein d'une structure où ils et elles réalisent des activités conduites par des animatrices et des animateurs et partagent un quotidien rythmé par un ensemble de séquences. Pourtant, ces structures voient leur fréquentation fléchir, et ce avant la pandémie, si bien que de nombreux organisateurs (associations, comités d'entreprise, collectivités...) qui en ont la charge s'interrogent sur la désaffection des enfants et des jeunes pour cette forme encadrée de loisirs.

Qu'en disent les enfants ? Si les loisirs juvéniles sont largement documentés, que savons-nous des points de vue des enfants ? Quels sont leurs avis sur l'encadrement de l'équipe d'animation, les activités, le déroulement de la journée ou les conditions d'accueil ? L'exploration d'archives révèle que plusieurs enquêtes se sont intéressées et ont interrogé des enfants sur ces questions depuis les années 1980. L'analyse de ces travaux sur les perspectives enfantines sur les ACM révèle que les mêmes thématiques traversent les décennies.

Afin de comprendre cette permanence des points de vue des enfants, cette recherche a interrogé des organisateurs des ACM. Sur la base d'entretiens auprès d'une dizaine de responsables d'organismes, le rapport montre, d'une part, la prédominance d'un modèle d'organisation et des pratiques semblables au sein des ACM, avec ou sans hébergement, et qui, de fait, intègrent peu les attentes des enfants ; d'autre part, la difficulté de faire évoluer ces pratiques soumises à un ensemble de contraintes qui compliquent la prise en compte des points de vue des enfants.