



Colloque

Jeunesse(s), Engagement(s), Association(s) et Participation(s)

FIGEAC, 4 et 5 juin 2015

Atelier A : Faciliter la participation

PARTICIPATIONS EN COLO DANS LA « COMMUNAUTÉ » DE COURCELLES

Baptiste BESSE-PATIN

Laboratoire Experice, Université Paris 13

Contact : baptiste.bessepatin@gmail.com

INTRODUCTION

La question de l'engagement des jeunes et, plus particulièrement dans la vie associative, reste largement d'actualité depuis les années 1960, les blousons noirs et mai 68 (Besse 2008) comme l'essor des politiques publiques ciblées passant par de vastes consultations, du livre blanc au dernier livre vert (2005) – qui a vu naître le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) – sans oublier l'actuel Comité interministériel de la jeunesse.

Nous ne sommes pas sans ignorer les nombreux travaux qui portent sur la vie associative mais aussi la place, la participation et l'engagement des jeunes à celle-ci. Si on pense aux premiers travaux de (Roudet 1996; 1997), nous pensons aussi aux recherches réalisées par (Becquet et Linarès 2005) ou (Hamidi 2010). Encore récemment, l'ouvrage dirigé par (Becquet 2014) nous propose un large panorama des « jeunesses engagées ». Les politiques jeunesses tant nationales ou territoriales, ce “grand malentendu” (Becquet, Loncle-Moriceau, et Van de Velde 2012), ont déjà fait couler beaucoup d'encre quant à la représentation des jeunesses – danger ou ressource (Vulbeau 2001) –, leur place et leur “droit de cité” (Ion, Franguiadakis, et Viot 2005, 29), les multiples dispositifs et leurs bilans mitigés ou, plus généralement, tout ce qui touche à leur “participation” jamais acquise (Loncle-Moriceau 2014).

Avec une telle entrée, il peut sembler difficile de contribuer à un domaine largement investi mais nous tenterons d'apporter un regard particulier à partir d'une association organisant des séjours de vacances et des classes découvertes. Pour ce faire, je m'appuierai sur plusieurs données ethnographiques recueillies ces dernières années notamment dans le cadre d'une expérimentation financée par le FEJ (A3P-065), « De l'engagement associatif au monde du travail : une passerelle pour les jeunes ». Par ailleurs, même dans le cas qui nous intéresse de l'animation volontaire et de l'encadrement temporaire de séjours, la rhétorique de l'engagement et de la participation des jeunes est largement employée par les employeurs ce qui n'est pas sans interroger le monde de l'animation (Bacou et al. 2014) et la situation des jeunes au regard d'un travail bénévole (Lebon et Simonet 2012).

Dans une première partie, j'essayerai de décrire les multiples « possibles » qui sont mis à disposition des animateurs pour travailler durant des séjours proposant une « configuration pédagogique » atypique. Cette description s'appuiera sur mes expériences personnelles¹ mais

1 La première « campagne » remonte à une formation « professionnelle universitaire » de formateur dans le cadre d'une recherche-action. La deuxième expérience s'est déroulée en tant qu'animateur durant l'été 2011.

aussi des observations réalisées durant l'été 2012 ainsi que sur leur premier livre consacré à la *pédagogie de la liberté* (Bataille 2007) qui pourrait s'apparenter à une démarche auto-ethnographique basée sur une induction analytique (Katz 1988). Puis, dans une deuxième partie, il s'agira de voir comment cette association, par l'intermédiaire de ses espaces de participation et de réification, peut être pensée comme une *communauté de pratique* ; telle que la définit Wenger (Wenger 2005) où des pratiques « courceliennes » font l'objet d'apprentissages situés par la participation à des actions en son sein. Plus particulièrement, en suivant un novice, nous analyserons la zone de *participation périphérique légitime* (Lave et Wenger 1991), zone qui « permet d'expérimenter les différentes facettes d'une pratique et permet au non-initié de devenir membre d'une communauté de pratique spécifique » (Berry 2008, 20)

ÊTRE ANIMATEUR À COURCELLES, UNE « COLO » ATYPIQUE

Même si la Maison de Courcelles existe depuis bientôt trente ans, elle possède et conserve une originalité dans le paysage actuel des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM) en se démarquant des pratiques usuelles, comme ils l'affirment eux-mêmes (Bataille 2007), mais comme on peut le constater, leurs pratiques se rapprochent plus d'une « forme » de loisir que de la très grande majorité des ACM fonctionnant sur un « modèle colonial » largement influencé par la « forme scolaire » (Houssaye 1989; 1998).

Sans rentrer dans les détails de leur configuration pédagogique ou les variations de leur formalisation éducative, on prendra trois caractéristiques emblématiques du modèle colonial : les regroupements en tranches d'âge renvoyant au cycle scolaire ainsi que l'organisation spatiale et temporelle posant la même « scansion immuable » (Gardet 2014) :

- Lors des séjours, la principale façon de se regrouper se fait selon les affinités des enfants jusque dans les chambres dont la constitution peut évoluer.
- En plus d'un principe de « libre circulation » entre les salles, la très grande majorité des lieux sont accessibles aux enfants du matin au soir.
- Incidemment, il n'y a pas de rendez-vous collectif tant pour les moments quotidiens que les activités.

Pour autant, cette configuration pédagogique n'est pas sans incidence sur les pratiques attendues des jeunes animatrices-teurs qui peuvent achopper avec leurs expériences

précédentes ou ce qu'ils ont perçu en formation BAFA. En effet, autoriser ces « libertés » aux enfants nécessitent une organisation du travail particulière dont des rôles particuliers – comme le « sécu » ou le « coordo » – absents de séjours habituels où un animateur sera responsable d'une tranche d'âge ou d'un petit groupe tandis que le « grand groupe » fonctionne sur un rythme commun.

Nous prendrons appui sur quelques cas significatifs afin de repérer des apprentissages fortuits et implicites réalisés à partir des « prises » (Joseph 1997) à l'engagement offertes par les situations rencontrées. Je me pencherai plus particulièrement sur deux éléments : les rôles possibles et tout particulièrement à l'intérieur de la cuisine.

Une flopée de rôles et de pratiques

Comme souvent, lorsque tous les enfants sont couchés et probablement endormis, la « réu' » peut commencer. Rassemblés dans la « salle anim' », une vingtaine d'animateurs et d'animatrices tentent de s'asseoir autour de la même grande table en installant le cinquième repas. Trois moments pour trois bilans cherchent à faire un point sur ce qui s'est passé durant la journée écoulée. La particularité vient de l'imposant « planning », remplissant un mur entier, qui est censé permettre à vingt animateurs de travailler ensemble. Une succession de postes quadrillés sur une dizaine de jours nous fait face où sont affichés, pour les jours précédents, les prénoms des animateurs et des animatrices écrits sur des petites cartes colorées patafixées (et donc déplaçables). Détails qui pourrait paraître futile mais qui a son importance lorsqu'on se confronte à la « construction » du planning et quand les « anciens » commenceront à négocier des ajustements.

À côté, les « nouveaux », vont faire face aux différents postes annoncés : le « coordo », le « sécu de nuit » (grand ou petit), la « cuisine », le « petit déj' », le « brico », le « cirque », la « ludo », le « trappeur », le « sécu », l' « anim' repas », celui qui fera « l'événement », l'anim' de « sorties » (ou projets) ? Clairement, les habitués choisissent pendant que les « nouveaux » font un choix souvent par défaut dans les cases qui restent, parfois avisé par une voisine. Dans le flot, quelques questions sont posées et des précisions sont apportées pour clarifier « c'est quoi qu'il y a faire quand on est de « cuisine » ?... » mais il s'agit aussi de finir la réunion pas trop tard. Les présumés « anciens » donnent rendez-vous à quelques-un-es : « on se voit après la réunion, je te montrerai comment on allume le gaz... c'est pas évident la première fois... ». Dès le premier soir, on peut voir et entendre que certains postes sont plutôt dépréciés comme le « sécu de nuit » consistant à (être le seul à) se faire réveiller si un enfant à le moindre souci

durant la nuit, celui de « petit-déj' » qui sera le premier levé ou la « salle de jeux »... De plus, certains postes-cases sont découpés en quatre tranches comme la « sécu » ou les « coins ». Après explications, il s'agit de permettre un relais toutes les 3 ou 4 heures afin de « ne pas faire la même chose toute la journée ».

On pourrait aller très loin dans la description fine de chacun des rôles car certains acceptent aussi des évolutions dans les façons de faire. En tout, il en existe 18 avec chacun ses spécificités en termes de lieu, de durée et des activités à y réaliser. Certains sont récurrents quand d'autres sont facultatifs, certains peuvent durer toute la journée quand d'autres ne sont que temporaires, certains sont restreints à un lieu quand d'autres peuvent se réaliser n'importe où, certains sont uniques et d'autres sont tenus par plusieurs personnes pendant la journée... Enfin, tout membre de l'équipe peut assurer plusieurs rôles dans la journée voire quelques-uns en même temps. Autant de rouages complexes qui permettent à la Maison de tourner.

Même si un rôle peut paraître « simple » par ses caractéristiques, il peut révéler des subtilités. Ainsi le « sécu de nuit » se doit de dormir dans un lit bien repéré par les enfants qui, s'ils ont un quelconque souci (« accident », cauchemar, chagrin, etc.) durant la nuit, pourront le trouver toujours au même endroit. La chambre est indiquée par un panneau tout comme le lit qui dispose d'un présentoir unique. Cependant, comme l'explique le soir en réunion E.², le « sécu de nuit » peut aussi : « allumer la lumière des toilettes [en plusieurs endroits], éteindre celles des couloirs, fermer les portes de toutes les chambres des enfants parfois laissées entrouvertes lors du coucher sans oublier de vérifier que les volets soient fermés, avant d'entrouvrir la porte du « sécu » ». Tout ceci afin d' « assurer une bonne nuit pour tout le monde » notamment le lendemain matin. En effet, les lumières allumées ou les portes ouvertes pourront créer les conditions d'un « réveil collectif » matinal à l'encontre du « lever individualisé » voulu par le projet pédagogique.

Que dire des rôles plus « complexes » car laissant plus de place à l'initiative des personnes l'investissant comme le « coordo » ? Aussi, tout le monde n'est pas « patafixé » sur le « planning » : ils seront les « dispos » du « coordo », consciencieusement notés sur sa « feuille » conservée sur sa « tablette ». Ce dernier rôle fait toujours l'objet de longs débats (Bataille 2007, 45) sur comment se rendre « disponible » pour les enfants quand d'autres restent « dans l'attente » d'une demande du « coordo » sous la tonnelle, lieu officiel de « pause ». Se devant d'aller « là où il y a besoin », ils doivent opérer une inversion radicale avec le rôle usuel de l'animateur qui définit ce qu'il se passe et ce qu'il y a à faire dans

2 Lors de la réunion du 08/08 vers 23h dans la « salle des anims ».

une situation bien déterminée pour se fondre de manière temporaire dans le cours d'action engagé par d'autres collègues ou enfants qui se préparent à une balade en vélo.

Sans risque, on peut dire que tout rôle fait l'objet d'une appropriation de ce qu'il y a à faire au gré des expériences quotidiennes des « nouveaux » retransformant, non sans débats, les conseils donnés par les « anciens ». Nous y reviendrons plus bas.

La cuisine « centrale »

La cuisine est le lieu où les différences entre mes capacités d'agir ont été les plus marquantes lors de ma seconde expérience. Tout le monde ne fait pas la même chose, et si cette remarque peut paraître évidente, l'expérience éprouvée de la cuisine permet de saisir une « division du travail » singulière. Entre ceux qui s'occupent des entrées, du plat, des desserts, du réapprovisionnement du petit déjeuner, de la mise en plat, du filmage, du goûter, de la vaisselle, du four... : il y a un ordre de passage. De façon assez générale, les « nouveaux » s'attaquent en premier à prendre quelques repères dans cet espace central où tout est ordonné. Reste à savoir comment alors que tout doit être rangé et nettoyé après chaque service.

Ainsi, un premier critère différencie assez facilement les nouveaux des anciens : ceux qui savent où « ça » se trouve, où ça se range. Ceux-là disposent véritablement d'une autre marge de manœuvre et se reconnaissent par leurs facilités à se déplacer sans gêner les autres, à ranger les divers ustensiles et à chercher les denrées nécessaires. Qui plus est, on ne peut que le remarquer lorsque certains leur demandent : « Tu sais où ça se range ça ? C'est où que je peux trouver... ? ». En effet, le stockage des ustensiles ou des denrées obéit à une logique toute courcellienne. Comment sont rangés les placards identiques au-dessus de l'évier en face du four ? Seul un « ancien » peut le savoir. Les « autres » les ouvrent à peu près tous – dans l'ordre de gauche à droite ou inversement – pour récupérer une carafe, de la cannelle, du sirop ou de l'huile. La règle étant que le premier est rarement le bon. Et que dire de la différence entre le « frigo blanc » où est conservé tous les produits laitiers qui n'est pas le « frigo gris » qui stocke plutôt la confiture et des condiments (moutarde, etc.). Quant à la légumerie, comme son nom l'indique, elle regroupe tous les fruits et légumes ; mais, comme son nom ne l'indique pas, on y trouve aussi le jus d'orange, le lait et les œufs ; forts utiles lorsqu'on doit préparer le « petit-déj' ».

Du côté des ustensiles, il s'agit de distinguer quelques particularités entre les plats pour quatre, pour six, les plats pour la salade en verre ou ceux pour les entrées qui sont tout en longueur. Il peut arriver de confondre les plateaux (en bois ou plastique) utiles pour disposer les desserts,

gâteaux et autres goûters avec ceux qui servent aux « trappeurs » en métal, récupérés dans un ancien service hospitalier. On peut rajouter leur localisation précise : chacun a sa place entre les couteaux ou des économes dans un tiroir presque invisible sous un plan de travail, les racloirs pour les préparations de gâteaux, les fouets ou les cuillères en bois et bien d'autres encore comme les « culs-de-poule »... Autrement dit, cela passe aussi par un vocabulaire et des raccourcis un peu particuliers. Le « piano » n'est pas à queue même s'il possède quelques touches. Il s'agit de grandes plaques de cuissons en fonte encadrées par quatre brûleurs. Il peut d'ailleurs devenir un vrai danger pour les poches de légumes surgelés. La « chambre froide » n'est pas mal isolée et ne souffrent pas de courant d'air. La « sauteuse » est plutôt une énorme poêle où une cinquantaine de brochettes peuvent être grillées en même temps..

Dans les faits, ces repères sont acquis durant la confection ; il n'y a pas de formation préalable mais des pratiques auxquelles participer sous l'exigence bienveillante de la cuisinière : une mayonnaise pour 80 personnes avec un litre d'huile, un gâteau de pain selon la recette ancestrale des grands-mères réutilisant les kilos de pain sec, une purée avec un véritable moulin à légumes dont la taille est le double ou triple de celui d'une famille, l'impressionnante « éplucheuse » de patates... La cuisinière principale, Isabelle affirme sans hésiter qu'elle « ne fait pas faire les mêmes choses à tout le monde ». Assez rapidement, elle « repère les nouveaux » qui ont rarement fait la cuisine et leur propose des actions en fonction de ses observations. Souvent, les premières fois sont consacrées à des tâches annexes dans la réalisation du plat : chercher, laver, éplucher des légumes ; couper le pain, préparer la mise en plats ou l'approvisionnement du petit-déjeuner du lendemain ; assurer la plonge. Peu à peu, les animateurs ou les animatrices peuvent réaliser des tâches plus directement liées à la confection des repas : réaliser le dessert ou l'entrée en utilisant, parfois, des machines plus sophistiquées comme le « robot ». Cependant, la participation au plat principal reste peu accessible sans quelques journées d'expérience car il faut quand même « s'assurer de ce que les enfants vont manger »³. Par exemple, l'utilisation du four à vapeur reste l'apanage des cuisiniers attitrés.

Avec tous ses éléments, la cuisine occupe une place « centrale » car importante dans le fonctionnement de la Maison de Courcelles car elle symbolise la spécificité de cette « colo » où enfants et anim's peuvent y participer. Ainsi, au quotidien deux « anims cuisine » seconderont la cuisinière et son aide, à confectionner les centaines de repas du jour auxquels on peut, parfois, ajouter le « goûter maison ». Mais cet appui bienvenu se double d'un aspect pédagogique. En effet, mettre à disposition des animateurs, c'est permettre à des enfants de

3 Informations recueillies auprès d'Isabelle, lors de la pause en début d'après-midi sous la tonnelle le 10/08.

participer, eux aussi, à la confection des plats après s'être habillés avec le tablier de leur taille et la toque réglementaire. Par ailleurs, cette « gestion directe » permet d'individualiser plus encore la journée des enfants en donnant la possibilité d'échelonner le repas, choix d'organisation rare dans les ACM.

COURCELLES, UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE ?

Afin de poursuivre notre analyse inductive de la participation des jeunes dans des situations engageantes, offrant des prises, je m'appuierai sur la notion de « communauté de pratique » dont les premières bases ont été posées par Lave et Wenger (1991) et affirmées par Wenger (2005). En ce sens, il s'agit moins d'appliquer un cadre conceptuel rigide et figé que de *questionner* le cadre d'expériences que nous donne à voir la Maison de Courcelles comme le conseille par ailleurs Wenger (2008).

En premier lieu, cette notion désignait « des groupes sociaux divers [...] mettant en place dans leur organisation des espaces, des moments, des temps réservés à l'apprentissage et à l'entrée de "nouveaux venus" » (Berry 2008, 12). Dans son dernier ouvrage, Wenger (2005) précise alors la particularité de ces communautés qui sont définies par les caractéristiques suivantes : répertoire partagé, entreprise commune, relations mutuelles soutenues.

Avant de détailler ces trois particularités et les deux dualités qui les composent, j'emploierai la notion de « participation légitime périphérique » observée et mise à jour par Lave et Wenger (1991) dans un premier temps dont la « cuisine » est déjà un exemple. Dans un deuxième temps, on se penchera sur l'existence d'un répertoire lié à une entreprise portée par des relations continues.

Des voies d'entrées multiples, une grande accessibilité

Il n'y a pas qu'un parcours pour arriver jusqu'à Courcelles mais bien une multitude de chemins qui y mènent. Même si un des plus importants se réalise par l'intermédiaire du recrutement des anim's pour les colos, les premières expériences courcelliennes peuvent être bien antérieures dès le plus jeune âge lors des colos ou des « classes découvertes » voire par l'intermédiaire de parents déjà partie prenante. Par ailleurs, notre participation à la « Maison » peut largement dépasser le cadre d'une colo et irriguer notre cours de vie et parfois l'influencer : il n'est pas rare que des couples s'y soient rencontrés mais surtout qu'ils aient perduré par d'autres engagements comme des enfants, un mariage...

Ainsi, dans ces multitudes de possibilités, on retiendra l'exemple des animateurs même si leur carrière courcellienne peut être bien engagée comme le cas de Anna, lingère en 2011 du haut de ses 16 ans dont le père est un « ancien » et qui ne devrait pas tarder à passer son BAFA – à Courcelles, bien évidemment – avant de réaliser son stage pratique pendant l'été en tant qu'animatrice. Cet été là, et comme d'autres « nouveaux », elle commencera par participer au « week-end prépa⁴ » où les présents vivront une première présentation du fonctionnement de la colo. Suivra leur « premier jour » et la première « réu ». Ainsi, elle effectuera bon nombre de rôles. Elle les « jouera » pleinement dans la mesure où on est rarement deux fois sur le même poste. Pour autant, il y aura toujours quelqu'un non loin pour demander « comment ça va ? », prêter main forte ou donner un conseil tant sur des façons de faire, retrouver son chemin, localiser du matériel... *A minima*, le « coordo » s'assurera que tout va bien durant la journée par l'intermédiaire du « sécu ». Ces soutiens commencent dès la première journée avec la visite guidée suivie des premières réunions qui sont l'occasion d'échanger bon nombres d'informations aux contacts des « ancien-nes ». En effet, dans la composition de l'équipe construite en grande partie par les « permanents » (et les directeurs-trices), une attention est portée à l'équilibre entre le nombre de nouveaux et celui des ancien-nes reconnaissant la légitimité des premiers.

Durant cette première colo, le nouvel arrivant aura sûrement l'occasion d'avoir la responsabilité d'une chambre, d'aider à l'organisation de son premier événement (Bataille 2007, 38-39) voire de le coordonner tout comme la première boum. Ces deux possibilités demandent déjà une certaine familiarité avec la Maison pour se rendre « dispo » pendant une tranche horaire, récupérer du matériel rapidement, se préparer avec d'autres animateurs et réaliser leur action. C'est l'occasion d'évoquer les souvenirs d'anciens événements ou autres boums « exceptionnelles » par leur originalité comme la fois « où on avait mis des chevaux dans la salle à manger pour le petit-déjeuner », la boum dans la « crypte » ou la « chapelle » tout comme le « concours de catch pour Vivien » (Bataille 2007, 35-36).

Tous ces éléments sont autant de prises pour faciliter l'arrivée du nouvel animateur à Courcelles. Précédemment, le cas particulier de la cuisine nous en donnait un autre exemple et le cas du « coordo » exposé ci-dessous en est encore un autre. Si « devenir un membre d'une communauté de pratique requiert l'accès à une large gamme d'activités, aux anciens, et les autres membres de la communauté ; et à l'information, aux ressources, et à des opportunités de participer » (Lave et Wenger 1991, 101), il semblerait que la Maison s'en approche. Enfin, il

4 Deux jours lors d'un week-end organisés par les directeurs-trices de l'atelier-directeur.

existe aussi des « voies de récupération » pour celles et ceux qui auraient rencontré des difficultés lors de leur première expérience avec une « deuxième chance », possibilité toujours accordée à quelques animateurs.

En d'autres termes, la « première colo » à Courcelles me semble être un espace de « participation périphérique légitime » qui permet à des nouveaux animateurs de s'appropriier le fonctionnement de Courcelles en « l'expérientiant ». Mais on peut aller plus loin avec cette notion car si la première expérience permet de quitter le statut de « nouveau » pour devenir un animateur affirmé, d'autres espaces sont aménagés pour participer de façon *pleine* à la colo.

Un système de participation enchâssé

L'appropriation est au cœur du livre dirigé par Bataille (2007, 46-53) notamment à travers l'exemple d'Arno et de son histoire courcellienne. On retiendra le cas de la « coordo », « bout de direction délégué à un animateur » (Bataille 2007, 47) mais on pourrait rajouter : « pas n'importe lequel ». En effet, lors de leur première expérience, les nouveaux ne peuvent que rarement accéder à tous les postes évoqués plus haut. La « coordo » ne peut être assurée par « n'importe qui » ainsi que les postes de la direction (directeur-trice et les adjoint-es).

Sciemment, les « permanents » n'embauchent que des « ancien-nes » à ces postes « clés » pour la bonne marche de la colo et l'application de leurs intentions. Alors que dans les autres ACM, le directeur doit écrire un projet pédagogique décrivant le fonctionnement qu'il souhaite mettre en place avec son équipe qu'il aura pu recruter, la Maison de Courcelles a fait un choix différent. Le projet pédagogique est déjà écrit et la direction est issue des animateurs qui ont pleinement « accrochés » au fonctionnement (a)typique de la colo. Plus précisément, ce choix se fait parmi les animateurs qui ont réalisé des « coordos ». Autrement dit, avant d'être directeur-trices, ceux ci ont été des adjoint-es (même si la nuance est minime) qui ont été des « coordos », et encore avant, des animateurs qui ont participé à plusieurs colos.

On peut citer le cas de Éléa (Bataille 2007, 44) à qui Zoé (la directrice) a reconnu les capacités à « occuper ce poste ». Dans de nombreuses carrières, « c'est le directeur qui propose qui peut prendre ce poste » et « il peut aussi dire non à certains qui le sollicitent » (Bataille 2007, 47). Ainsi, il y a la reconnaissance d'une légitimité d'un-e ancien-ne pour un nouveau à prendre plus de responsabilités dans un nouveau rôle. Qui plus est, comme l'évoque Pierre et Marion lors d'un « atelier directeur » en mai 2012, la direction s'arrange pour se placer sur des postes de

« dispo » ou de « sécu » pour accompagner au mieux la première « coordo » d'un animateur⁵. Sans trop de risques, toutes les colos voient leur lot de nouveaux coordos.

Après la « coordo », l'étape suivante est la direction adjointe dont l'accession a été facilitée par les expériences de coordination. Par ailleurs, en devenant un-e directeur-trice potentiel-le, la participation à « l'atelier directeur » devient possible. Il s'agit du lieu institué de rencontres et d'échanges de tous les directeurs-trices de Courcelles⁶ qui permet d'entretenir des relations soutenues et de contribuer à la continuation du projet. Une autre façon de ménager une participation pleine aux fonctions de direction – tout en la facilitant – se réalise pendant les « petites vacances » et le financement du BAFD. Celles-ci dont la durée ne dépasse pas 15 jours avec un nombre d'enfants réduit permettent de « se faire la main » comme Ange, en 2012, lors des vacances en février avant de prendre une direction durant l'été suivant.

En ce sens, il y a un enchâssement de rôles dont les responsabilités vont en s'accroissant dans un cadre qui permet, dans les faits, de prendre de telles responsabilités. Si la « première colo » est un espace périphérique légitime pour devenir animateur, ce dernier est l'espace périphérique pour être « coordo » qui n'est autre que l'espace périphérique de la direction adjointe qui est l'antichambre de la direction... Autrement dit, en plus de l'ensemble des rôles disponibles aux animateurs qui nécessitent des apprentissages même aux expérimentés, le séjour offre aussi des prises vers des responsabilités plus importantes.

À partir du concept de « participation légitime périphérique » (Lave et Wenger 1991), on peut relire ces différentes possibilités d'engagement comme un processus centripète de participation par lequel les « non-initiés » deviennent membres à part entière d'une communauté de pratique spécifique en accédant à de plus en plus d'espaces de participation. Dans le schéma suivant, nous avons voulu mettre en avant la charnière réalisée par la « coordo » entre l'animation et la direction qui suppose aussi son atelier (de direction) se déroulant en parallèle des CM. Par ailleurs, le passage entre séjours et animation se réalise soit par une arrivée extérieure ou, comme souvent, via un stage Bafa mais aussi par la possibilité d'y entrer par la porte de la lingerie.

5 Élément que l'on retrouve p. 44.

6 En allant plus loin, on pourrait penser qu'il s'agirait soit d'une sous-communauté à l'intérieur de la communauté.

UNE COMMUNAUTÉ À PART ENTIÈRE

À partir des différents éléments exposés jusqu'ici et en reprenant les caractéristiques repérées par Wenger ((Wenger 2005, 170) citées plus haut, il s'agit de montrer ici en quoi la Maison de Courcelles me semble être une communauté de pratique.

En premier lieu, Courcelles dispose d'un « répertoire partagé » (Wenger 2005, 91) par ses routines spécifiques grâce à un vocabulaire particulier (le nom de salles, des chambres, des lieux, des rôles, etc.), d'outils (tablette et fiche du coordo, le planning, le torchon, classeur d'accueil ou des chambres, le gilet du « sécu », etc.), de procédures et de gestes (la cuisine ou le fonctionnement de la journée, par exemple) voire son concept « effet Courcelles » (Bataille 2008) . Autant de ressources collectives (Berry 2008, 30) parfois réifiées qui se transmettent dans les histoires et les souvenirs après la « réu » ou durant les CM. Au travers de toutes ces possibilités de rencontres, se partagent leur *entreprise commune*.

Cette dernière est définie, ou s'institue, par les participants au cours de leurs pratiques. Forcément située, l'entreprise de la communauté est une négociation quasi-permanente (parfois conflictuelle) avec « l'entreprise locale ». En ergonomie de langue française, on peut faire le parallèle avec l'écart existant entre les tâches prescrites et le travail réel. Autrement dit, les praticiens ne réalisent jamais ce que la hiérarchie leur demande de faire, ils interprètent et investissent leurs actions. Pour le cas de Courcelles, l'association a institué plusieurs moments fréquents et récurrents qui permettent cette négociation du sens de la pratique commune (réunions, ateliers-directeur, CM, CA). Cette entreprise commune est aussi « le résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de l'engagement mutuel » (Wenger 2005, 86).

En effet, pour (Wenger 2005, 83), « l'appartenance à une communauté de pratique est d'abord avant tout une question d'engagement mutuel ». Celui-ci se découvre dans les « interactions quotidiennes » grâce à des « relations soutenues » (Berry 2008, 29). Or, les instances de négociation se réunissent, en moyenne, une fois par mois avec des sessions intenses lors des vacances scolaires et des séjours. Enfin, les exemples précédents recèlent de nombreux exemples d'un « répertoire partagé » qui permet d'éviter une introduction préalable à tout ancien, un jargon et des anecdotes évoquées qui dénotent une certaine conception du loisir des enfants. Cet engagement mutuel se concrétise alors dans la pratique quotidienne de la communauté que sont les activités d'animation (séjours, classes découverte) et de formation.

Si cela peut paraître réducteur quant à d'éventuels « transferts » vers d'autres séjours ou situations, il s'agit d'une première étape avérée où des jeunes adultes apprennent à agir dans une association spécifique. Comme le dit Laura, le 18 février durant l'atelier-directeur, « Le stage bafa qu'on a fait, il ne sert à rien [pour travailler à Courcelles] ». Autrement dit, pour apprendre à travailler à Courcelles, il faut travailler à Courcelles et lorsqu'on travaille à Courcelles, on apprend à être animateur à Courcelles. Mais il peut arriver que les potentialités offertes rentrent en conflit avec d'anciennes expériences et d'autres genres de pratiques. On évoquera seulement le cas d'Albert, animateur et formateur expérimenté, arrivé avec une « façon de s'engager » liée à ses « expériences antérieures » déterminant son « intentionnalité », ses « façons d'interpréter », ses « savoirs » *i.e.* d'agir en situation (Billett 2008). Sauf que cette façon d'agir allait à contresens des conceptions portées par la communauté. Lors de plusieurs réunions, il a souhaité débattre de plusieurs fondements du fonctionnement en fixant une heure de douche, diriger plus qu'accompagner l'activité des enfants et fixer une heure de coucher/lever. Finalement, il démissionnera de façon convenue au bout de quelques jours...

Par conséquent, au fur et à mesure de ce développement, les « questions » que pose la théorie des communautés de pratique me semblent correspondre aux expériences vécues à la Maison de Courcelles.

EN CONCLUSION, UNE COMMUNAUTÉ PARTICULIÈRE

Au regard d'autres séjours en ACM, il nous semble que l'organisation nécessaire à la réalisation d'une pédagogie de la liberté propose un grand nombre de prises qui permettent aux jeunes de s'engager dans le quotidien d'un séjour du linge jusqu'à la vaisselle, du lever jusqu'à la réunion à travers une « flopée » de rôles facilitant, la recherche d'une place adéquate. Places qui n'existent pas forcément dans d'autres séjours au fonctionnement plus classique. Par ailleurs, cette mobilité horizontale entre les postes se doublent d'une mobilité verticale grâce à un système de participations périphériques « enchâssé » touchant peu à peu à tous les rouages d'une machinerie complexe jusqu'à participer à son évolution.

Par cette participation évolutive, les personnes apprennent à être « animateur à Courcelles » retrouvant par là les travaux sur les apprentissages au travail (Bourgeois et Durand 2012) ou dans la vie quotidienne (Brougère et Ulmann 2009). Ces apprentissages se réalisent avec les pairs qui jouent un rôle primordial afin participer pleinement à tous les engagements possibles

car ils permettront d'accéder aux prises parfois inaccessibles ou peu visibles en situation en étant déjà pris par les fréquentes sollicitations enfantines.

On peut rajouter que cet engagement dans le cadre de l'animation peut aussi s'accompagner d'un engagement associatif. En devenant « coordo » ou en faisant partie de la direction, il devient possible de participer au « Conseil de Maison » (CM) sorte de propédeutique au Conseil d'administration (CA) et de son Bureau. Régulièrement, des animateurs et des directeurs sont rentrés au CA – voire au Bureau – par l'intermédiaire du CM et donc de l'atelier directeur et des colos.

Pour finir, et revenant sur l'atypicité de la Maison de Courcelles, un dernier point mérite l'intérêt. Après 30 ans d'entreprise commune élaborée dans des espaces de négociation, on peut comprendre comment des pratiques pédagogiques ont pu imprégner et s'incruster dans les espaces, les objets et les usages quotidiens nécessitant, alors, des « temps réservés à leurs apprentissages ». À l'inverse, et bien souvent, les « colos » restent marquées par leur côté temporaire voire éphémère accueillant rarement les mêmes enfants ou la même équipe d'animation dans un même lieu si on considère, simplement, le *turn-over* qui caractérise l'animation (Lebon 2009) ou la « durée de vie » d'un animateur volontaire (Camus 2008).

BIBLIOGRAPHIE

- Bacou, Magalie, Christophe Dansac, Patricia Gontier, et Cécile Vachée. 2014. « Le volontariat dans l'animation. Vers une déprofessionnalisation au nom de l'engagement ? ». *Agora débats/jeunesses*, n° 67: 37-51.
- Bataille, Jean-Marie. 2007. *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Cahiers de l'action 15. Marly-le-Roi: INJEP.
- . 2008. « L'effet Courcelles : processus de personnalisation en colonie de vacances », n° no24: 19-41.
- Becquet, Valérie, éd. 2014. *Jeunesses engagées*. Paris: Syllepse.
- Becquet, Valérie, et Chantal de Linarès, éd. 2005. *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris: L'Harmattan.
- Becquet, Valérie, Patricia Loncle-Moriceau, et Cécile Van de Velde, éd. 2012. *Politiques de jeunesse. Le grand malentendu*. Nîmes: Champ social.
- Berry, Vincent. 2008. « Communauté de pratique: Note de synthèse ». *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54: 11-48.
- Besse, Laurent. 2008. *Les MJC, 1959-1981. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*. Histoire. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Billett, Stephen. 2008. « Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles ». *Pratiques de Formation – Analyses*, n° 54: 149-64.
- Bourgeois, Étienne, et Marc Durand, éd. 2012. *Apprendre au travail*. Apprendre. Paris: Presses universitaires de France.
- Brougère, Gilles, et Anne-Lise Ulmann, éd. 2009. *Apprendre de la vie quotidienne*. Apprendre. Paris: Presses universitaires de France.
- Camus, Jérôme. 2008. « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle ». *Agora débats/jeunesses* 2 (48): 32-44.
- Gardet, Mathias. 2014. *Les colonies de vacances*. Paris: Recherche midi.
- Hamidi, Camille. 2010. *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*. Paris: Economica.
- Houssaye, Jean. 1989. *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: la Documentation française.
- . 1998. « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 125: 95-107.
- Ion, Jacques, Spyros Franguiadakis, et Pascal Viot. 2005. *Militer aujourd'hui*. Paris: Autrement.
- Joseph, Isaac. 1997. « Prises, réserves, épreuves ». *Communications*, n° 65: 131-42.
- Katz, Jack. 1988. « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In *Contemporary Field Research: A collection of Readings*, édité par Robert M. Emerson, 127-48. Prospect Heights 3. Waveland Press.
- Lave, Jean, et Etienne Wenger. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Learning in doing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebon, Francis. 2009. *Les animateurs socioculturels*. Repères, Série sociologie 495. Paris: La Découverte.
- Lebon, Francis, et Maud Simonet. 2012. « Le travail en « colos ». Le salariat en vacance ? ». *Les notes de l'IES*, n° 26 (avril): 4.
- Loncle-Moriceau, Patricia. 2014. « Faut-il désespérer de la participation des jeunes en Europe ? ». In *Jeunesses engagées*, édité par Valérie Becquet, 207-22. Paris: Syllepse.
- Roudet, Bernard. 1996. *Des jeunes et des associations*. Paris: L'Harmattan.

- . 1997. « La participation des jeunes aux associations en France, analyse de quelques indicateurs statistiques ». *Agora débats/jeunesses*, n° 9: 105-16.
- Vulbeau, Alain, éd. 2001. *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*. Questions vives sur la banlieue. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Wenger, Etienne. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- . 2008. « Genèse et perspective des communautés de pratique : entretien », n° 54: 11-47.

