



FEJ
FONDS
D'EXPÉRIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

**« De l'engagement associatif
au monde du travail :
une passerelle
pour les jeunes »**

RAPPORT D'ÉVALUATION

JEAN-MARIE BATAILLE

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/expérimentation-jeunesse



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°AP3 lancé en décembre 2009 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.



De l'engagement associatif au monde du travail : une passerelle pour les jeunes

Structure porteuse du projet

La Maison de Courcelles

Véronique Claude, Directrice de l'association

Évaluateur

Jean-Marie Bataille

Durée d'expérimentation :

Sur 21 mois à partir d'Avril 2011 jusqu'à décembre 2012

Date de remise du rapport d'évaluation :

31 mars 2013



Un engagement associatif nourri de prises de responsabilité

L'engagement dans la vie d'une association consiste à être engagé par les actes que nous produisons, et que nous avons produits, vis-à-vis du collectif associatif (Becker, 1960). L'expérimentation menée de 2011 à 2012 avec l'association la Maison de Courcelles s'est intéressée non pas au fait d'*être engagé* mais à celui de *s'engager* dans une vie associative. C'est donc sur l'effectuation d'actes concrets qu'a porté notre regard. La démarche d'expérimentation a été conduite dans une logique de recherche-action collaborative et participative, faisant du cheminement collectif vers des résultats partagés, la ligne de conduite du travail.

L'engagement, ce sont d'abord des tâches effectuées au service du projet collectif, et dans notre cas, réaliser des séjours de vacances pour des enfants et des adolescents, encadrés par des jeunes qu'on peut considérer comme des grands frères et des grandes sœurs. L'ensemble de ces prises de responsabilité successives forme une **trajectoire** d'engagement qui va au-delà des séjours de vacances pour prendre pied au sein même de la vie associative sous la forme de participation au bénévolat associatif, à l'atelier directeur, au conseil de maison, et enfin, ce conseil d'administration, en général, et bien souvent, le bureau où se retrouvent ces jeunes de l'association.

Nous avons identifié l'importance d'un **horizon d'attente** qui incite les jeunes impétrantes à tenter de s'occuper de telle ou telle tâche. Une deuxième chose concerne la qualité des **situations** proposées : les tâches à remplir sont explicites, les objets utiles sont disponibles, les lieux utilisés sont aménagés en conséquence.

Nous avons mis en lumière l'importance des « **prises** » qui vont aider le-la jeune à s'emparer de la situation. Il faut ces aides à l'entrée dans la tâche pour que les plus jeunes puissent tenter et réussir leur prise de responsabilité.

Nous avons observé la présence d'un mécanisme de construction d'un **cadre de référence** commun à l'occasion des discussions incessantes qui animent la vie quotidienne de l'association.

Au final, cette expérimentation a permis de comprendre comment la Maison de Courcelles arrivait depuis tant d'années à permettre que des jeunes prennent des responsabilités associatives dans son conseil d'administration. Cela est dû à un processus, construit sur une trajectoire longue, et réfléchi, de réalisation de tâches, comme autant de prises de responsabilité, pour saisir le sens des principes fondateurs en acte.



Un engagement associatif nourri de prises de responsabilité

L'engagement dans la vie d'une association consiste à être engagé par les actes que nous produisons, et que nous avons produits, vis-à-vis du collectif associatif (Becker, 1960). L'expérimentation menée de 2011 à 2012 avec l'association la Maison de Courcelles s'est intéressée non pas au fait d'être engagé mais à celui de s'engager dans une vie associative. C'est donc sur l'effectuation d'actes concrets qu'a porté notre regard. La démarche d'expérimentation a été conduite dans une logique de recherche-action collaborative et participative, faisant du cheminement collectif vers des résultats partagés, la ligne de conduite du travail.

L'engagement, des tâches quotidiennes à effectuer

L'engagement, ce sont d'abord des tâches effectuées au service du projet collectif, et dans notre cas, réaliser des séjours de vacances pour des enfants et des adolescents, encadrés par des jeunes qu'on peut considérer comme des grands frères et des grandes sœurs. Dans ces tâches à conduire quotidiennement pour que les vacances des enfants se passent bien, les jeunes animateur-trices sont amenés à prendre des responsabilités plus ou moins importantes. L'ensemble de ces prises de responsabilité successives forme une **trajectoire** d'engagement qui va au-delà des séjours de vacances pour prendre pied au sein même de la vie associative sous la forme de participation au bénévolat associatif, soit une série de tâches qui permettent de maintenir les locaux en état de bien accueillir les enfants dans une décoration agréable, par exemple, à l'atelier directeur qui permet aux animateur-trices de se préparer à prendre les fonctions de direction d'un séjour, au conseil de maison, soit une instance qui donne son avis sur les grandes questions qui seront traitées dans le conseil d'administration, et enfin, ce conseil d'administration, en général, et bien souvent, le bureau où se retrouvent ces jeunes de l'association.

Les responsabilités sont donc d'abord des tâches dont le collectif attend leur bonne réalisation, chacune concourant à la réalisation de l'ensemble. Mais pour exercer ces responsabilités des conditions de faisabilité doivent être remplies. Nous avons identifié l'importance d'un **horizon d'attente** qui incite les jeunes impétrant-es à tenter de s'occuper de telle ou telle tâche, bien souvent, un plus ancien va proposer une répartition des tâches et envisager avec chacun-e, à l'occasion de cette distribution, la possibilité d'essayer de faire. Une deuxième chose concerne la qualité des **situations** proposées : les tâches à remplir sont explicites, les objets utiles sont disponibles, les lieux utilisés sont aménagés en conséquence.

La responsabilité se prend

Nous avons mis en lumière l'importance des « **prises** » qui vont aider le-la jeune à s'emparer de la situation. Il faut ces aides à l'entrée dans la tâche pour que les plus jeunes puissent tenter et réussir leur prise de responsabilité.

Si nous reprenons de façon la plus large possible les différentes prises que nous avons identifiées, nous pouvons alors citer : la confiance accordée, la distribution des tâches qui

permet à chacun de faire à sa mesure, les objets qui facilitent la tâche, les consignes rattachées à un type de tâches, l'accompagnement dans la réalisation toujours possible, l'aménagement collectif des lieux qui donnent l'occasion de comprendre ce qui sera à faire dans chaque espace d'activité.

Garder le sens un travail incessant

Au fur et à mesure que la personne prend de nouvelles responsabilités, un autre enjeu va se faire jour. Ce point est fondamental pour la survie d'un mouvement de jeunesse qui accueille de nombreuses personnes et en voit partir tout autant. Il s'agit de la façon de garder intact sur la longue durée le sens du projet associatif. Nous avons observé la présence d'un mécanisme de construction d'un **cadre de référence** commun à l'occasion des discussions incessantes qui animent la vie quotidienne de l'association. Le processus sous-jacent est basé sur deux opérations principales : produire des scénarios ou des scripts (Joseph, 1995) qui sont des tentatives pour élaborer un sens commun aux événements passés et aux réalisations à venir ; confronter dans des bilans réguliers et le plus exhaustifs possible, ces scénarios avec ce qui s'est passé à l'aune des grands principes qui animent l'association.

La responsabilité est un processus d'engagement

L'engagement n'est possible que par le travail effectué sur les différents moyens mis en œuvre effectivement, pour que les nouveaux prennent des places qui ont été prévues, chacune donnant l'occasion d'entre dans la compréhension de l'ensemble, à une échelle suffisamment raisonnable, mais ambitieuse en réalité, pour laisser le temps de s'approprier les choses et les sens des choses. Au bout du processus incessant, les personnes deviennent elles-mêmes les garants des principes pour accueillir de nouveaux venus.

Le processus permet de créer un noyau associatif de façon continue. Ce point permet de distinguer ici de ce qui se passerait dans un institution qui aurait pour fonction, par exemple, de permettre à des jeunes d'exercer des responsabilités sans pour autant devenir garant de ces principes, cette tâche étant réservée à des adultes chargés de faire vivre l'institution. Cela nous amène à reprendre une vieille distinction entre mouvement de jeunesse et institutions de jeunesse (Séguier, 1974).

Au final, cette expérimentation a permis de comprendre comment la Maison de Courcelles arrivait depuis tant d'années à permettre que des jeunes prennent des responsabilités associatives dans son conseil d'administration. Cela est dû à un processus, construit sur une trajectoire longue, et réfléchi, de réalisation de tâches, comme autant de prise de responsabilité, pour saisir le sens des principes fondateurs en acte.



PLAN DU RAPPORT

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	8
L'expérimentation	10
L'action expérimentée.....	11
Influence de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet	11
Objectifs et modalités de l'évaluation	12
Validité interne.....	15
1. Les faits captés dans la vie de la Maison de Courcelles	16
Synthèse de la première phase 36	
2. Des faits captés aux données construites	37
La prise de responsabilité : un processus.....	43
Enseignements de politique publique	48
Les effets du dispositif expérimenté sur les publics	48
Effets attendus et effets induits/inattendus	48
Mise en perspective 49	
Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage.....	50
Caractère expérimental du dispositif évalué	51
Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle.....	51
CONCLUSION GENERALE.....	52



INTRODUCTION GENERALE

L'originalité de l'expérimentation sera perçue au fur et à mesure que le travail sera engagé. Elle porte principalement sur le travail mis en œuvre pour comprendre les conditions qui permettent la « prise de responsabilité » et décrire ce processus. Ce point est en général une zone d'ombre dans les fédérations d'éducation populaire et dans les mouvements de jeunesse. Les acteurs associatifs se plaignent souvent, et de façon récurrente, de l'absence de jeunes ou de militants, sans pour autant, basculer vers une analyse des mécanismes qui permettraient à des jeunes de devenir des membres de l'association, engagés et porteurs du projet. L'engagement des jeunes est traité dans cette expérimentation sous l'angle singulier des actes concrets qui amènent un jeune à prendre des responsabilités c'est-à-dire à agir pour faire vivre le projet associatif, voire à en permettre la perpétuation par une attention au sens des actions produites.

Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons engagé un travail, avec les membres de l'association la *Maison de Courcelles*, de construction de pratiques d'observation au plus près de l'expérience du quotidien. Le travail de construction méthodologique a été une grande part du travail d'accompagnement de l'évaluateur dans cette expérimentation. Nous sommes parti d'une approche ethnographique mais à un moment où nous étions en train de travailler à un approfondissement de cette façon d'aborder les terrains de l'enquête sous l'angle de la théorie ancrée (voir Brito, dans Bataille & Calamel, à paraître). L'ethnographie cherche à rendre compte du réel par une intensification de la description du terrain alors que la théorie ancrée part du terrain pour aller à l'élaboration de théories, même si cela est aussi vrai en ethnographie mais de façon moins systématique. En théorie ancrée, le travail d'encodage des traces de terrain est primordial car il permet de faire apparaître les catégories d'analyse qui serviront de base au travail théorique. Pour notre part, nous avons organisé notre travail de façon différente : la création des catégories s'est fait après avoir procédé d'abord à un passage des faits bruts à des données construites. Aussi, nous ne faisons pas apparaître d'encodage en cours de route. Nous donnons cependant les éléments qui permettent de comprendre le contenu des catégories que nous avons élaboré au moment où nous les présentons. Du fait de cette construction chemin faisant des questions méthodologiques, nous évoquons questions et solutions trouvées au fil du propos au sein ; avec cette manière de faire, nous cherchons à rendre compte des changements intervenus dans notre manière de recueillir des traces de terrain et de les présenter.

Au travers d'un exemple particulier (la Fabrik) qui s'est déroulé sur les deux années et qui portaient la marque de l'expérimentation, consistant en la création d'une activité nouvelle dans la colonie de vacances, tout en favorisant l'accueil de nouveaux animateur-trices, nous pourront montrer ce que représente la « prise de responsabilités » – créer quelque chose de nouveau est singulièrement une « prise de responsabilité », pour l'association dans son ensemble. Mais avant dans cette même partie (validité interne), nous montrerons

l'ensemble de la démarche de construction du processus de « prise de responsabilité » avec les membres de l'association.

Deux points formeront la partie suivante (validité externe), à propos de l'essaimage de la méthode de « prise de responsabilité » mise au jour dans le cadre de la *Maison de Courcelles*. Le premier concerne la question de l'engagement et du militantisme dans les mouvements de jeunesse. L'absence d'une consolidation du processus décrit, par une tentative de production d'une action selon ce qu'il désigne comme une trajectoire, limite la transférabilité du modèle mais ne le rend pas pour autant caduque : il est instable d'un point de vue pédagogique. Le deuxième point porte sur ce que révèle cette expérimentation : il existe un « **modèle de prise de responsabilité** » qui permet à des jeunes de s'engager dans une association. Que peut-on dire de ce modèle dans le cas d'une institution (mission locale, service jeunesse), ou un dispositif public visant des jeunes qui elle et lui ne cherchent pas un engagement en leur sein, quant aux prises de responsabilité qu'il-elle pourraient produire ? Voilà une piste intéressante qui reste à explorer...

L'expérimentation

Nous rappelons ici les objectifs du projet et le contexte d'émergence du projet. L'association « Maison de Courcelles » est dirigée par un conseil d'administration constituée de membres d'une moyenne d'âge de 30 ans. Les jeunes administrateurs sont préparés à la direction de la structure et à l'exercice des responsabilités au sein d'un « conseil de Maison », instance informelle, qui accueille des jeunes, âgés pour la majorité d'entre eux de 19 à 27 ans. Cette instance contribue à préparer les jeunes à s'engager plus fortement et à exercer des responsabilités d'un niveau élevé au sein du conseil d'administration de l'association. C'est à partir de cette expérience riche et relativement inédite, beaucoup d'association ayant du mal à mobiliser des jeunes, que le projet d'expérimentation s'est constitué. Les différents objectifs assignés sont indiqués ci-dessous.

Les objectifs généraux du projet sont :

- de caractériser le fonctionnement des instances qui permettent l'engagement effectif des jeunes au sein des instances (conseils de Maison et d'administration) de l'association La Maison de Courcelles qui emploie 10 salariés pour un budget annuel de 500 000 euros.
- d'identifier les mécanismes qui expliquent la prise de responsabilité des jeunes dans les instances de l'association
- de permettre aux jeunes investis d'identifier les compétences acquises pendant leur période d'engagement
- de vérifier la « transférabilité » de ces acquis dans le milieu professionnel
- de concevoir et de tester de nouveaux mécanismes qui permettent :
 - l'investissement de nouveaux jeunes
 - un meilleur accompagnement vers la prise de responsabilité
 - un renforcement des acquis transférables en milieu professionnel.

On peut remarquer que les objectifs sont organisés selon deux logiques : une logique interne d'analyse des mécanismes de prise de responsabilité voire d'amélioration de ceux-ci ; une logique de traduction de cette prise de responsabilité en terme de compétences en vue d'un transfert dans d'autres contextes en particulier professionnel. Il est important de distinguer dès maintenant ces deux approches car nous verrons par la suite l'importance de ce point.

L'action expérimentée

Lorsqu'on regarde les objectifs opérationnels proposés par l'expérimentateur, dans le dossier de candidature au Mafej, on voit que l'action expérimentée vise surtout à construire un système de traduction entre prise de responsabilité, d'un côté et de l'autre, les compétences. L'accent est donc mis sur la transférabilité d'un monde à un autre. Il y a là probablement un effet lié au modèle sous-jacent de l'appel du Mafej qui contient cette logique. Cependant, l'engagement des jeunes, sur de vraies prises de responsabilité, reste le point focal de l'expérimentation.

Objectifs opérationnels de l'action expérimentale

1- Repérer et caractériser les situations où l'exercice des responsabilités est effectif et producteur de compétences pour les jeunes en tant qu'administrateurs.

2- Décortiquer et expliciter les savoirs, savoirs-faire et savoir-être par un processus de déconstruction des acquis permettant l'exploration des compétences acquises par les jeunes au sein des instances de La Maison de Courcelles.

3- Identifier les compétences qu'il est possible d'acquérir au sein de la Maison de Courcelles et les comparer avec les compétences ré-investissables pour l'exercice d'une activité professionnelle.

4- Établir des corrélations entre les situations d'apprentissage et d'exercice des responsabilités et les compétences ré-investissables pour l'exercice d'une activité professionnelle.

L'expérimentation portait principalement sur la construction des outils facilitant la traduction prise de responsabilité/compétences avec un travail d'étalonnage à partir d'entretiens biographiques, d'anciens membres de l'association, des compétences pouvant être retirées de leur expérience entre l'association et le monde de l'entreprise pour une part, et d'un autre part, aller voir comment les prises de responsabilité s'effectuent afin d'en améliorer l'accès à tous les jeunes animateurs. La première démarche aurait permis de construire un porte-folio de compétences que la deuxième série d'actions aurait amené à remplir pour chaque jeune participant aux activités de l'association.

Ces deux logiques, identification des compétences transférées de l'association au monde de l'entreprise et repérage de leur acquisition dans le cours même de la vie associative, non pas été poursuivies pour plusieurs problèmes de faisabilité mis au jour par l'évaluateur. Nous évoquons cet aspect dans la partie suivante.

Influence de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet

La place de l'évaluateur dans la ré-orientation du projet a été déterminante. Celui-ci connaissait le terrain pour y avoir effectué une première campagne de recherche en 2005-2007 portant sur l'analyse de l'activité développée par l'association consistant à produire des séjours de vacances pour des enfants et des jeunes. Dans le cas présent, le projet porte sur la partie associative cependant les interactions avec l'activité « séjours » sont nombreuses. Dès le démarrage, l'évaluateur a pris conscience d'un hiatus entre ce que pouvaient évoquer certains anciens membres de l'association, à propos de leur usage des compétences acquises dans l'association, et la connaissance que les uns et les autres, avaient des situations ayant permis cette acquisition. Au delà de l'évidence de ce rapport, énoncé comme allant de soi, la

construction de la chaîne passant d'une rive à l'autre se révélait, immédiatement, si on tentait de la faire apparaître, comme éminemment problématique.

Mais cette impression ressentie, et perceptible dans ces difficultés à dire les processus, n'oblitérait pas la démarche pour nous. Il nous semblait toujours possible d'attendre du travail de l'expérimentation qu'au final, il permette d'arriver à cette compréhension. En réalité, l'approfondissement progressif de la recherche-action¹ laissa entrevoir la nécessité de se focaliser sur la prise de responsabilité comme préalable à toute chose.

L'action expérimentée, vu sous l'angle du déroulement de l'expérimentation, est passée d'un travail de traduction à la construction d'une analyse de « la prise de responsabilité » sous différents aspects qu'on peut reprendre au travers de trois questions : quels sont les différents types de prise de responsabilité ; comment et par quel processus passe la prise de responsabilité ; en quoi cette prise de responsabilité est une nécessité dans un mouvement de jeunesse. Nous allons reprendre cela dans la partie suivante sous forme de trois axes servant de grille de lecture en indiquant à chaque fois les enjeux en termes d'évaluation et de méthodologie.

Objectifs et modalités de l'évaluation

Le protocole d'évaluation porte sur la possibilité de certifier la crédibilité des savoirs produits par l'expérimentateur lorsqu'il tente de dire ce qu'est, pour les jeunes de l'association, « une prise de responsabilité ». Pour ce faire, l'évaluateur a joué un rôle de garant méthodologique. Précisons ici que l'association support de l'expérimentation est de petite taille et ne possède pas en interne les ressources pour effectuer seule une recherche-action de cette portée. Cependant, il était nécessaire, de part la logique même du projet, de s'assurer que les membres de l'association seraient en mesure de s'approprier les résultats comme la démarche d'analyse. La démarche de production d'un savoir sur le processus de prise de responsabilité, et donc ce que veut dire l'engagement de jeunes dans une vie associative, a été entièrement élaborée avec et par les membres de l'association (bénévoles et permanents) avec l'aide de l'évaluateur.

Comme il est indiqué dans le début de ce rapport, le travail de terrain a fait apparaître deux logiques de l'action expérimentée, entre les compétences à identifier et les mécanismes de prise de responsabilité à mettre au jour. Ceci peut se dire autrement si on aborde les choses sous l'angle méthodologique. Nous nous situons en théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Bryant et Charmaz, 2007). Nous avons donc à construire une logique ascendante, des données vers des théorisations², et plus encore, des faits captés aux données construites³, pour aller ensuite vers des théorisations. Les faits captés sont les éléments sélectionnés au sein des pratiques, par les observateurs, acteurs de terrain comme observateurs extérieurs,

1

Le terme « recherche-action » fait référence au deux modèles : de la recherche-action-collaborative de P. Lyet et de la recherche-action-participative de D. Paturel. (Voir à propos de la recherche en travail social, Lyet et Paturel, 2012, et sur la recherche-action-participative, Bataille, 2012c)

² Le terme de « théorisation » doit être entendu comme un processus de passage des données aux théories, en passant par diverses hypothèses.

³ Thèse d'Olivier Brito soutenue en février 2013 : « Tourisme international et réinvention de la mendicité. Portrait de mendicités « « pédocentrées » à Bangkok et à Bombay ». Université Paris Ouest Nanterre.

au sein d'un ensemble de chose qui se déroulent sous leurs yeux. Cela est par exemple tout à fait limpide lorsqu'on demande aux membres de l'association de décrire « une situation de prise de responsabilité » : ils sont capable d'écrire quelque de chose de significatif en sélectionnant des informations, les « faits captés », qui permettent de « voir » la situation et de la comprendre. Le passage des faits captés à des données nécessite une compréhension du lien entre ces faits et le phénomène étudié. Pour cela, il est nécessaire de commencer à percevoir la logique des faits pour construire un appareillage permettant de sélectionner les faits, de voir les faits pertinents, c'est-à-dire précisément, de construire des données. Ce cheminement sera rendu plus explicite au travers des trois axes.

Quels sont les différents types de prise de responsabilité ?

La première étape a porté sur la recherche des différentes prises de responsabilité. Lors de ce travail va apparaître ce qui est finalement là, sous les yeux de tout le monde : dans la prise de responsabilité, il y a **des prises à prendre**. Ceci est un résultat de la méthodologie en ce sens que la focale est mise sur les faits qu'il faut regarder, et voir. Si les individus prennent des responsabilités, c'est certainement parce qu'ils trouvent des « prises » qu'ils peuvent saisir, en formulant les choses ainsi nous avons un moyen d'aller voir et de construire des outils d'observation mais aussi de reprendre toutes les traces de terrain disponibles et produites par les uns et les autres, à l'aune de cette grille de lecture (où le réel devient « lisible »). Nous sommes ici en même temps déjà du côté des résultats aussi nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante pour montrer comment s'est construit ce rapport aux faits, la construction de cette grille d'observation et les données constituées.

Comment et par quel processus passe la prise de responsabilité ?

Dans le prolongement de cette première partie du travail de terrain, nous avons construit une analyse des données pour arriver à la construction d'une modélisation du processus de prise de responsabilité. Il a fallu cependant attendre la dernière partie de la recherche-action pour arriver à ce résultat (dernier trimestre 2012). Ce point nécessiterait de passer par une phase d'actions qui, partant du processus décrit, le rendrait crédible en essayant de l'appliquer. Il s'agirait de vérifier que les pratiques sont bien les mêmes en terme de résultats que celles présentes actuellement au sein de l'association. Il y a là un point fondamental quant à l'évaluation de pédagogies. Il n'est pas possible de fonctionner dans une logique de recherche distanciée sur ces pratiques car les intentions portées par les acteurs sont incluses dans les pratiques elles-mêmes (Bataille, 2012b).

La seule vérification possible, en terme de résultats, est de partir d'une formulation explicite de ces pratiques, et ensuite, d'aller de cette formulation vers de nouvelles pratiques, en espérant obtenir les mêmes résultats. Si le protocole fonctionne dans les deux sens alors il est probable que nous ayons réussi à produire une théorisation pédagogique pertinente. On peut certes ne s'occuper seulement que des résultats, cette fois en partant de l'idée d'intentions qui échapperaient aux acteurs de terrain, et dans ce cas, nous serions dans une logique qui dirait que l'engagement des jeunes dans une association serait lié à des facteurs exogènes à cette association, en dehors d'elle. Nous reviendrons à la fin de ce rapport sur cette hypothèse à propos du concept d'engagement, basée sur l'idée de contrôle social, et critiquée par Becker.

De plus, dans la mesure où nous parlons d'une association d'éducation populaire, une telle configuration pose d'énormes problèmes éthiques quand au rôle de l'évaluateur. Nous partons ici de l'idée d'un engagement dans l'association qui suit un processus volontairement proposé par les acteurs de l'association, et donc, pouvant donner lieu à discussion, et au final, à un engagement volontaire au sein des activités de cette association. L'évaluateur ne se situe pas en surplomb captant le sens des pratiques sans se préoccuper du sens et des intentions portés par les praticiens. Il est au niveau des choses qui se font confronté lui-même au doute quant à ce que veulent dire les actes au regard des intentions qui les portent. Nous verrons combien l'expérimentateur, comme acteur collectif, signale en permanence la valeur des choses.

En quoi cette prise de responsabilité est une nécessité dans un mouvement de jeunesse ?

Le point d'aboutissement de ce travail porte sur la constitution d'une grille d'analyse inédite quant au moyen de distinguer deux modèles d'engagement des jeunes. Un engagement endogène propre aux associations de jeunesse et qui vise à les impliquer pour que le projet même de ces associations perdurent. On parle de mouvement de jeunesse pour signifier le flux permanent d'entrée et de sortie des individus. Un engagement exogène lorsque l'institution vise la participation des jeunes à des projets sans que ces jeunes deviennent des membres de l'institution (comme dans le cas d'un service municipal). L'institution vise, elle, à permettre que les individus soient partie prenante du fonctionnement de la société à un niveau local, comme habitant de telle ville, ou plus général, sous le vocable de citoyen membre d'un État particulier.

Ce point a été mis au travail dans la partie qui concerne l'association, c'est-à-dire en analysant comment la perpétuation du projet associatif est en permanence porté par de nouvelles personnes qui se l'approprient. La limite de l'évaluation est temporelle car l'échelle permettant de voir ce phénomène est, pour partie, bien supérieur au temps imparti pour l'évaluation.

La deuxième chose, c'est la question de la présence de deux modèles. Pour aller dans ce sens, il aurait fallu pouvoir procéder à des comparaisons. Nous avons approché plusieurs institutions mais il était difficile de construire un protocole spécifique. Cependant, à partir d'une logique d'échantillonnage consistant à choisir des terrains précisément pour leur capacité à mettre au travail une hypothèse (Bryant et Charmaz, 2007), nous pourrions consolider ces deux modèles. Ces terrains n'étaient pas prévus au départ de l'évaluation et ont été mobilisés au regard des résultats en terme de théorisation. Ils seront présentés au moment nécessaire⁴.

Rapport entre la méthodologie et l'évaluation

Les éléments méthodologiques mis en lumière dans cette partie font apparaître un enjeu quant aux liens entre méthode et évaluation. Cela tient à une question de perspective. L'évaluateur est impliqué, relativement aux effets que pourrait avoir sa présence, et son discours, sur les intentions des acteurs, et *in fine*, leurs pratiques, soit la vie de l'association qu'il évalue. Le choix de faire une coupure entre des résultats de l'évaluation et ceux de l'expérimentateur proposé ici par le Mafej, pose en soi des difficultés de fond. On suppose

⁴ Il s'agit d'une mission d'expertise pour la ville de Saint-Ouen avec le cabinet CTL-Conseils et d'une recherche-action menée pour le compte du Conseil général de Seine-Saint-Denis avec le centre ressources Profession Banlieue.

qu'une distance de l'évaluateur, d'avec son objet, serait une garantie quant à la fiabilité des résultats. Nous retrouvons peu ou prou l'idée de pureté scientifique dont parle Latour. Si nous parlons des risques liés à la présence et aux discours de l'évaluateur dans et sur l'expérimentation, nous les traitons, non pas par la mise à distance, mais par la manière de produire données et théorisation. Nous sommes ici dans la production d'un savoir avant d'être dans une éventuelle valuation (au sens de Dewey, 2011) des pratiques. Le protocole construit vise à dire ce qui est fait, nous nous portons garant de la crédibilité de ce discours. Mais aussi, nous vérifions, avec les praticiens, que sont liés ce discours, comme verbalisation authentique des pratiques, et les résultats (là aussi les résultats passent par un jeu de mise en mots). Les deux le sont dans la montée des données à la théorisation (Bataille & Calamel, 2013 à paraître), mais il devrait l'être dans le sens de la théorisation aux données, démarche seconde qui permettrait de rendre le plus possible certain que la construction théorique reste crédible au regard des pratiques effectivement réalisées. Dit autrement, ce qu'on dit qui se passe, se passe bien ainsi, car en agissant à partir de ce qu'on dit, il se passe effectivement la même chose⁵. Cette dernière partie dans le protocole de théorisation n'a pas pu se réaliser pour l'instant. Nous allons travailler ce point avant de publier les résultats de cette expérimentation⁶.

Validité interne

La démarche de présentation de l'expérimentation adoptée ici consiste à montrer que : l'association met en place un dispositif pour faciliter l'engagement des jeunes en général ; l'identification d'éventuelles compétences n'est pas possible avant l'analyse des modalités de prise de responsabilité ; la compréhension du processus de prise de responsabilité peut permettre d'entrer dans une phase active pour développer ce modèle d'engagement des jeunes.

L'expérimentation a donc permis de dégager progressivement les éléments pour construire une action expérimentale qui porterait sur le développement de la prise de responsabilité en fonction d'un schéma de compréhension dégagé par l'analyse de la recherche-action.

Le mode de présentation pour ces raisons se fera de façon chronologique afin de montrer la construction d'une pensée collective en train de se constituer parfois au « hasard »⁷ de lectures. Nous montrerons que des ponts entre différents espaces de recherches bien au delà de cette expérimentation ont nourris ce travail et l'on fait fructifier. L'autre aspect que prendra cette partie est la mise en lumière de l'articulation féconde entre des moments d'observation, et d'autres, de réflexions méthodologiques. Pour distinguer ces modes d'écriture, nous avons mis en encadré les traces de terrain et, adopté la règle suivante, à l'intérieur de celui-ci, l'italique pour ce qui relève des commentaires et la forme standard,

⁵ Une nuance cependant, de nouvelles pratiques peuvent apparaître grâce à la formulation des pratiques et certaines peuvent être plus pertinentes à l'égard des résultats recherchés.

⁶ Il s'agirait de construire des actions de prise de responsabilité à partir du modèle que nous avons élaboré sur un segment de la vie de l'association défini avec les membres de l'association et de voir si effectivement des individus prennent des responsabilités. Ce point permettrait d'aller plus loin sur les conditions de garantie que ceux qui prennent des responsabilités sont bien conscients qu'il porte le sens du projet et en sont garants.

⁷ Posant un jour la question à Howard Becker, en évoquant la sensation d'un hasard des choses mises au travail dans une recherche de terrain, celui-ci répondit : « il n'y a jamais de hasard, seulement la compréhension de ces faits là, grâce au travail de terrain ». Conférence de H. Becker à l'EHESS, du 5 novembre 2012.

pour les observations, les entretiens, des transcriptions de supports (audio, vidéo, textes écrits). Nous nous appuyons sur la transcription de l'ensemble des carnets de bord remplis au cours des périodes de terrain⁸. Le terrain consiste ici en plusieurs modalités de présence : des temps consacrés directement à la construction collective de la recherche (les temps du Groupe de Recherche-Action) ; des observations pendant le déroulement de la colo ; la participation aux différentes instances de l'association (conseil de maison, atelier directeur, conseil d'administration) ; des échanges avec les permanents de l'association ; le comité de pilotage.

Nous faisons apparaître deux phases dans l'expérimentation : la première phase correspond à un recueil systématique de faits (« faits captés ») et à la construction de grilles d'analyse pour entrer, ensuite, dans une deuxième phase de construction de données (« données construites ») qui aboutira à la mise en forme d'une première formulation du processus de prise de responsabilité.

1. Les faits captés dans la vie de la Maison de Courcelles

Nous nous sommes retrouvés, le groupe de la recherche-action (GRA)⁹, à Courcelles pour une première séance de travail le samedi 9 avril 2011. Nous avons demandé aux présents de se mettre en trois groupes pour énoncer ce que serait la « prise de responsabilité ». Nous partons ici des représentations des membres de l'association. Il faut cependant remarquer que les pistes (indiquées en commentaire après), seront en grande partie explorées. Nous reprendrons par la suite seulement des passages des transcriptions.

Ce premier texte nous donne l'occasion de définir les principaux termes indigènes nécessaires à la compréhension des propos (ils sont mis en gras dans le texte pour mieux les identifier et repris ci-dessous dans l'ordre de leur apparition).

Colos

Le terme « colos » ou « colo » désigne les colonies de vacances, qui sont appelées maintenant Accueil collectif de mineur. Cependant, le terme « colo » est parlant pour l'ensemble des acteurs, les parents et les enfants.

Conseil de maison

Cette instance a été créée pour faciliter l'engagement dans la vie associative puisqu'il ne s'agit pas du Conseil d'administration, qui lui nécessite d'être élu pour en faire partie, mais d'un espace-lieu pour dépasser le simple engagement dans l'organisation des séjours (être directeur-trice ou animateur-trice). On trouve ce genre d'instance dans les Maisons de jeunes et de la culture comme un sas permettant, ensuite, d'entrer au conseil d'administration.

Tableau de planning

Pour que les enfants puissent librement construire leur séjour, il faut une organisation des adultes fortement structurée. L'ensemble des tâches à accomplir sont regroupées en différents postes nécessairement occupés par un adulte pour chaque tranche horaire de la journée. Le ratio d'animateur-trices à Courcelles est de 1 pour 4 enfants. Une équipe est donc composée pour un effectif moyen de cinquante enfants de 12 personnes mais cela

⁸ L'ensemble représente près de 250 pages dactylographiées.

⁹ Le GRA est constitué de personnes qui pourront s'engager à un moment dans le projet d'expérimentation. Parmi les personnes qui participeront, nous trouvons des animateur-trices, des directeur-trices de séjours, les permanents, des membres du conseil d'administration, des parents.

peut aller jusqu'à 1710 pour un effectif maximum de 70 enfants. Le « tableau de planning » qui occupe un pan entier de la « salle d'anims », lieu où se déroule les réunions le soir, a un rôle crucial pour le bon fonctionnement de la colo (voir en annexe un exemple de fiche planning remplie par le coordo – terme défini ci-dessous).

Un événement

L'événement est une activité différente parfois exceptionnelle qui se déroule chaque jour sous une forme différente. Elle est l'occasion pour les animateur-trices d'exprimer leur créativité. Par exemple, le petit déjeuner peut se trouver transporté dans une cour de ferme grâce, à la décoration et aux personnages déguisés en animaux, ou bien, un « imprésario » peut débarquer à la colo pour monter un spectacle avec les enfants qui le veulent, et qui sera donné le soir même devant tous les autres enfants de la colo...

Le coordo

Le coordinateur de journée est l'animateur-trice qui aura pour fonction de s'assurer qu'il y a le bon nombre d'animateur-trices dans les différentes salles ou coins d'activités, selon le nombre d'enfants présents, nombre qui varie au fil de la journée et des envies des enfants. Il s'assurera aussi du bon fonctionnement de la colo grâce à l'animateur sécu chargé de faire régulièrement le tour de tous les lieux de la colo en vérifiant qu'il n'y aurait pas d'enfant en difficulté.

L'animateur dispo

Chaque animateur-trice peut occuper un poste défini à partir de l'activité qui s'y déroule (voir animateur de coin) ou bien, il-elle peut rester disponible (« dispo »). dans ce cas, il-elle aura la tâche d'aller à la rencontre des enfants qui ne sauraient pas quoi faire pour leur proposer une activité.

L'atelier directeur

Cette instance se réunit tout au long de l'année pour faire le bilan des séjours, réfléchir à d'éventuelles améliorations, voire transformations de certains aspects de la colo, tout en essayant de garder l'état d'esprit « Courcelles ». Des commissions prolongent les réunions qui ont lieu à Courcelles. Elles peuvent se réunir ailleurs à Paris par exemple dont sont issus nombre d'animateur-trices. Dans le temps de l'expérimentation, ont principalement existé et fonctionné, les commissions : « la Fabrik, « grille d'observations des enfants », « planning ».

Postes

Ce sont les différentes tâches que doivent effectuer les animateur-trices en fonction d'un lieu, d'une fonction et sur une tranche horaire déterminée. On trouve comme postes possible : coordo, animateur sécu, animateur dispo, responsable de chambre, animateur de coins, animateurs référents. D'autres seront créés au cours de l'expérimentation, je reprends les appellations provisoires, qui donneront lieu à un certain nombre de débats, utilisées dans l'atelier directeur : binôme, en formation, rapporteurs. Je n'entre pas dans leur définition puisqu'ils seront directement évoqués dans les observations.

Responsable de chambre

Cette personne doit vérifier que les enfants ont une hygiène correcte, que la chambre est bien entretenue, mais surtout, elle a une relation privilégiée avec ces enfants-là et elle doit donc faire attention à ce qu'ils se sentent bien dans la colo, et à informer les collègues, lors du « bilan enfants », d'éventuels problèmes repérés (le « bilans enfants » est un moment de

¹⁰ Pouvant aller jusqu'à 22 adultes avec le reste du personnel comme la lingère, la cuisinière, et son commis, etc...

la réunion entre animateur-trices qui consiste à prendre le temps de parler de chaque enfant pour s'assurer que chacun passe un bon séjour).

L'animateur de coins

La colo est organisée à partir d'activités permanentes qui sont installées dans différents lieux qu'on nomme les « coins ». Un animateur de coins est quelqu'un qui propose aux enfants quelque chose dans cet espace d'activité. On compte parmi les coins : le cirque, le brico (un espace bricolage avec de la couture, du bois, des perles, du rotin, etc...), les jeux symboliques, les jeux à règles, la bibliothèque, le trappeur (avec des cabanes, un feu de bois, des constructions à faire en rondins...), le poney (ouvert à certains moments de la journée).

Les animateurs référents

Ce sont des personnes qui ont une compétence particulière en lien avec les coins et donc peuvent être référents pour former de jeunes animateur-trices à l'animation de ces activités. D'autres termes indigènes sont employés et seront définis au fur et à mesure de la présentation des observations. L'ensemble des termes est repris en annexe.

Premier cahier de bord d'avril à mai 2011

p1-5 : 9 avril 2011 à Courcelles

Il s'agit de notes portant sur l'entrée dans la recherche-action. Il semble que trois groupes ont été constitués et que je leur demande de dire ce que sont les différentes prises de responsabilité. Je n'ai pas noté cet élément. Est-ce que le terme « prise de responsabilité » a déjà donné lieu à une réflexion et donc il est utilisé comme notion ou catégorie, ou bien, est-il seulement présent comme une forme de langage ?

Il est évoqué l'idée de tuteurs qui accompagneraient les jeunes animateurs dans la prise de responsabilité. Nous serions là du côté de l'expérimentation.

Groupe 1

La prise de responsabilité peut suivre un gradient en terme de responsabilité : la responsabilité dans les **colos**, sur les week-end, dans le **conseil de maison**, dans le conseil d'administration.

Le groupe a ensuite analysé les différentes formes de prise de responsabilité dans la colo : en se positionnant dans le **tableau de planning**, en s'engageant dans la réalisation d'**un événement**, en faisant une **coordo**. Le rôle du directeur est de donner de la confiance et de déléguer. L'accompagnement des animateurs se réalise par le directeur mais aussi par les anciens. Pour les groupes d'enfants, l'**animateur dispo** prend l'initiative de proposer quelque chose. Pour ce qui est des directeur-trices et des directeur-trices-adjoin-tes, le rôle des permanents est important. Il existe aussi un lien avec le conseil de maison et le groupe directeur (ou **atelier directeurs**), il s'agit de faire confiance et de rassurer. Il existe des **postes** qui sont très importants du point de vue de la qualité du séjour, c'est la cas des **responsables de chambre**.

Il est important d'être bienveillant par rapport à la prise de responsabilité : cette attitude est quelque chose de quasiment « prototypique » de Courcelles.

Il est nécessaire d'adapter à chacun la prise de responsabilité.

Groupe 2

Quels sont les différents lieux de prise de responsabilité ?

- La formulation de « lieu » est étonnante car il s'agit d'un dispositif plutôt que d'un lieu physique ce qui laisserait penser que nous serions face à un changement, peut-être, de la nature de l'espace, du fait de la nature institutionnelle de l'instance évoquée (et de ce qu'elle fait sur le statut des individus).

Les lieux sont : le Conseil de maison, le Conseil d'administration, l'atelier directeurs, les week-ends, le bénévolat associatif, la colo.

Dans la colo, la prise de responsabilité correspond à différentes tâches :

- l'animation d'un groupe, prendre conscience de ce qui est possible, faire confiance ;
- le directeur est responsable de la continuité du projet, du recrutement, de l'équipe, de l'équipement ;
- lingère, c'est souvent une première expérience du monde du travail ;
- **l'animateur de coins ;**
- les **animateurs référents ;**
- la coordo., cela change la vision de la colo et de sa place vis-à-vis des autres animateurs.

Il faut vérifier ce que l'on apprend à faire en lien avec les responsabilités prises.

On confie aussi des responsabilités aux ados dans les activités.

Groupe 3

Les prises de responsabilités c'est le conseil de maison, le conseil d'administration, les équipes, le groupe directeur, les lieux : la lingerie...

- Les lieux sont repris ici une deuxième fois. Il me semble important de le souligner car cela va dans le sens aussi d'une contextualisation de la « compétence » -prise de responsabilité-.

Dit autrement, les lieux permettent par leur configuration mais aussi car ce sont des situations (structurées par des normes partagées dans l'institution) permettant à des personnes de prendre des responsabilités. Nous ne sommes pas loin de l'idée développée par Arnaud¹¹, c'est processuel, dialogique, et artéfactuel.

Et chez les enfants la prise de responsabilités ça génère quoi ?

Existe-t-il différents types de responsabilités par exemple des degrés de prise de responsabilités liés aux questions de sécurité. D'ailleurs, il pourrait exister des peurs de prendre des responsabilités au regard des dangers potentiels. On peut imaginer qu'un individu prenne des responsabilités sans avoir les compétences préalable afin de les acquérir.

- Cette remarque est assez décalée. On dirait que les personnes se sont mises à penser hors sol comme si on avait une discussion de salon sur le sujet. J'ai du mal à raccrocher cela au réel¹².

Le lien entre la formation et la responsabilité est complexe : cela permet-il de prendre des responsabilités ou au contraire de ne pas y aller ?

- Je pense qu'il y a là quelque chose de fondamental : la prise de responsabilités n'est pas du registre de la formation mais plutôt d'une mise en situation au sens où la situation comprend la prise de responsabilités pour pouvoir se dérouler. Aussi, la situation est la possibilité de prendre une responsabilité grâce au contexte qu'elle contient comme aux règles qui la structure.

Le vote est un mode de prise de responsabilités au conseil d'administration. Dans le conseil de maison c'est plutôt dans la réflexion sur les projets.

Pourquoi prend-on des responsabilités ? Est-ce un besoin de reconnaissance ?

- Ce registre pour poser les questions m'étonne. Comme la dernière remarque.

On assiste à l'absence des animateurs de classe dans le conseil de maison pour quoi ?

Nous pouvons souligner les pistes pressenties et indiquer rapidement leurs prolongement dans la suite des travaux du GRA et aussi, au sein des observations.

¹¹ Il s'agit d'un article du premier livre sur la Maison de Courcelles.

¹² Ma remarque montre que je ne comprends la portée de cette remarque. Le travail de terrain passe aussi par des incompréhensions, des sentiments à l'égard de ce qui se déroule. Cela signifie qu'il me faudra entrer un peu plus sur le terrain pour arriver à comprendre ce qui amène cette façon de dire les choses.

- Les lieux, les situations, une microsociologie des interactions : les « prises » de responsabilité se voient au sein d'interactions situées via un dispositif permettant de les voir ou de les révéler.
- Un processus de « prise de responsabilité » : on pourrait partir quasiment de l'expérience faite au sein de la colo en tant qu'enfant, jusqu'à la présence de jeunes dans le conseil d'administration pour signifier l'existence d'un parcours (ou trajectoire pour reprendre le vocabulaire de l'École de Chicago) de prise de responsabilité, avec des bifurcations possible aux différentes étapes, des tâches à faire, des postes à prendre. Les étapes de la trajectoire sont quasiment désignées par le groupe 2. Si on les remet dans l'ordre d'intensification de l'engagement dans la vie associative, cela donnerait : colo, bénévolat associatif – participation à des week-ends ; atelier directeur – conseil de maison ; conseil d'administration¹³.
- La prise de responsabilité soutenue par des intentions et des valeurs : il existe un univers d'attentes qui va permettre que des individus tentent de prendre des responsabilités.

Ce ne sont pas les seules pistes travaillées au cours de l'expérimentation mais ce sont celles qui seront interrogées lors de la première phase, soulevant au passage différentes questions méthodologiques.

La prise de responsabilités un engagement devant le collectif

Lorsque nous évoquons la prise de responsabilité de jeunes de l'association au sein du conseil d'administration, il faut comprendre que cela ne va pas de soi, des doutes sont évoqués, un travail d'accompagnement est nécessaire. Le poids des responsabilités se fait aussi sentir.

Carnet de Bord numéro 1 ; P 5-8 : 9 avril 2011 ; Conseil d'administration de 14 à 15h30 à Courcelles

« Redéfinition du bureau par la présidente. Responsabilité de prendre des décisions entre deux CA, représentation de l'association à l'extérieur, "être un peu plus porteur du projet, de la responsabilité de l'association, employeur, budget..." ».

Il y a une différence dans les formulations la prise de responsabilité est complétée de sur quoi elle porte : prendre des décisions, représenter l'association, porter le projet de l'association (de sa survie, de son existence, de sa vie...), être employeur, gérer un budget... alors que jusqu'ici cette prise de responsabilité était pensée en soi.

Pour la directrice, les interlocuteurs directs se sont les membres du bureau. Voir les choses avec la directrice, un lieu d'échanges. Le bureau, un partage entre les quatre.

Les quatre doivent représenter la présidente, la trésorière, la secrétaire et la directrice, je pense.

M. : "je n'avais pas les connaissances sur ces choses là". Une fonction possible pour découvrir ou apprendre ? "intéressée mais pas envie d'être un boulet, Courcelles une grosse association, trésorier, c'est quoi ?"

Je ne sais pas si tout les propos sont attribuables à M.

« J'ai connu plein de choses différentes sur 23 ans, donc possible. Peut-être un problème de partager plus les choses du point de vue de la trésorière. Toute décision a un impact sur le budget. Le budget doit être suivi.

¹³ Les traits désignent des permutations et des combinaisons possible ; la colo pourrait déclinée en différents postes.

Est-ce une réponse de la vice-présidente (23 ans) ?

« J'ai appris à comprendre des choses en étant trésorier, c'est un moyen d'apprendre par étape.

Je peux créer des outils pour le CA.

Il y a des risques quand on s'engage, d'où les bouleversements cette année. J'ai envie de m'investir mais je ne sais pas au regard des impondérables.

« Le bureau, c'est un investissement plus important, pas être absent 3 ou 4 fois, pas possible. le poste de vice-président, aider à se former pour le futur, d'être président, et un proche d'ici pour signer des documents.

« Tu serais plutôt sur trésorière

– ou vice-présidente ?...

– je suis en train d'apprendre comme trésorière.

Je suis CA, CM et atelier directeur, ça fait beaucoup pour l'instant.

Je peux donner du temps sur 1 an, comme trésorière pas comme vice-présidente.

La prise de responsabilité au sens d'une appropriation des enjeux liés aux fonctions de membre du conseil d'administration se fait au travers de plusieurs canaux : différents postes existent qui sont plus ou moins impliquant et donc certains peuvent servir de sas pour un autre, c'est clairement le cas du poste de vice-présidente ; les relations au sein du bureau et avec la directrice permettent de comprendre les enjeux, de poser des questions, de recevoir des informations pour prendre une décision éclairée ; les instances de travail comme le bureau, les commissions, les conseils d'administration sont autant d'occasions de prendre progressivement des responsabilités.

En plus du conseil d'administration, il existe un autre espace de vie associative : le conseil de maison est une instance plus large que le conseil d'administration, plus ouverte. C'est une sorte de succursale du conseil d'administration, en y venant on découvre la dimension associative, les débats, sur quoi ils portent, on peut poser des questions, on reçoit des compte-rendus (CB1 ; P 9-11 : 16h Conseil de Maison)¹⁴.

On pourrait ajouter deux choses : la question des rituels attachés à une fonction sont structurels dans l'organisation de Courcelles ; ils permettent à chacun de se retrouver en situation de faire quelque chose attaché à un poste ; la chose à faire dans le rituel est un élément structurant aussi du collectif, on passe par des phases identifiées, connues, permettant à chacun de savoir ce qui se passe et d'adapter son comportement à cela.

L'ensemble est structuré par la position de la responsabilité de la présidente de l'association qui, plus que par des discours, montre une façon d'exercer cette responsabilité concrètement et dans l'état d'esprit propre à Courcelles : soit la création d'une attente positive à prendre des initiatives et le fait de souligner l'engagement pris au service du collectif.

« Demande de la présidente au groupe directeur par rapport au week-end de préparation.

C'est une question large qui donne la possibilité de s'exprimer mais c'est aussi une marque double : une marque d'intérêt et une préoccupation affichée renvoyant à la responsabilité de présidente de l'association qui vérifie que les choses décidées sont bien réalisées. On voit qu'il existe en cet instant trois instances présentes : le CA, le CM et groupe directeurs ou atelier directeurs.(idem.) »

¹⁴

Ce qui veut dire : « Carnet de bord numéro 1 pages 9 à 11 instance (parfois lieu) "conseil de maison" ».

Un autre exemple rend compte de ce point. Il est prévu une inauguration des nouveaux bâtiments et celle-ci sera prise en charge, quasi exclusivement, par les membres du conseil de maison or il y aura de nombreuses personnalités présentes (dont un Ministre...). Ce moment de la vie associative est donc d'une grande importance. Voilà ce qui est mis en discussion : « Discussion entre les permanents, plus la présidente, et les membres du conseil de maison, vis-à-vis du protocole (respect des financeurs tout en gardant l'originalité du projet de Courcelles). »

Lors de ce conseil de maison est évoqué les différentes actions à réaliser lors du week-end de préparation pour favoriser l'accueil des nouveaux animateurs. Un point indique : « faire un travail sur les compétences (CV) ». Ce point sera interrogé quant à sa pertinence au sein de la colonie, un an plus tard, fin mars 2012. Précisons juste ici ce qui sera demandé lors de ce week-end de préparation. L'idée est de pouvoir utiliser les compétences des animatrices au service des projets des enfants. Il leur a été donc demandé de remplir un « CV » qui indiquerait ce qu'il-elles savent faire.

Du côté de la recherche-action se pose d'emblée un problème pratique qui va orienter progressivement le travail. Il est prévu que des tuteurs pourraient accompagner les jeunes animateurs dans leur prise de fonction, identifier les compétences sous-jacentes à la prise de responsabilité conçu comme la forme de l'engagement des jeunes dans l'association et au final, noter ces compétences dans un porte-folio. Question : ne faudrait-il pas que ces tuteurs se trouvent en position d'observer des prises de responsabilité pour pouvoir saisir les compétences acquises ? Mais sait-on réellement comment se réalise la prise de responsabilité ? Au fond, sait-on ce que nous devons observer ?

À ce moment de la recherche-action, nous prenons conscience de l'importance des questions de méthodologie auxquelles nous allons nous confronter comme dans ce commentaire : « *Dans cette RA, c'est à chacun de construire, en observant, ses grilles d'observation (quels sont les problèmes que je rencontre quand j'observe [il faut organiser ceci]). Les données d'observation seront des éléments factuels de la théorie (la socialisation version personnalisme¹⁵). Ils ne seront des faits qu'à condition de s'articuler à la théorie¹⁶.* » Le dépassement de ce problème va prendre un certain temps¹⁷. Aussi, nous y reviendrons autant de fois que nécessaire en lien avec les petites avancées qui se dessineront pas à pas.

La transmission du sens au coeur de la prise de responsabilité

Si la question de la prise de responsabilité est saisie à bras le corps par les membres de l'association c'est peut-être aussi parce que ce sujet est important pour la vie de l'association et cela sous au moins une modalité : au travers de ce phénomène se transmet à certains la responsabilité de porter le projet de l'association et, au travers de cela, d'en poursuivre l'existence dans le temps. Ceci transparaît dans l'extrait suivant :

¹⁵ La Maison de Courcelles s'inspire, pour partie, du personnalisme d'Emmanuel Mounier (Bataille, 2007).

¹⁶ CB1 ; p 14-17 : samedi 16 avril 2011

¹⁷ Cf. l'introduction du rapport pour une formulation stabilisée de la solution méthodologique.

CB1 ; P 17-18 : 18 avril 2011 après coup¹⁸

« Lorsque j'ai vu M. vendredi, elle a insisté sur l'idée de pouvoir remettre en cause ce qui se transmet, et l'interroger par rapport au projet. Elle m'a donné deux exemples, les douches à 17h, les valises au grenier. Une question de modèle de transmission qui est peut-être en jeu. *En fait, il existe une différence entre ces deux exemples qu'elle ne perçoit peut être pas car elle en fait une seule catégorie. Le premier est une pratique remise en cause par les permanents. L'enfant doit pouvoir aller prendre sa douche quand il en a envie, ici, les adultes organisent un "moment de douche" car cela les arrange. Dans le deuxième exemple, la mise au grenier des valises est un choix des permanents qui renvoie vers l'idée que cela crée une vraie coupure puisque les enfants ne voient plus la valise qui rappelle le déplacement. En mettant les deux sur le même plan, M. pense trouver un moyen de "remettre en cause" ce qui est institué. Effectivement se pose la question de la transmission du modèle au delà des pratiques reproductible, cette fois, plutôt du côté de la philosophie du projet. À quel moment, il est possible de donner à certains des responsabilités importantes qui vont permettre de toucher "au disque dur" du projet ? Je me pose cette question aussi bien pour L., nouveau permanent, que pour M., vice-présidente. Il y aurait à vérifier l'existence de gardes-fous pour éviter que le projet dérive. Ce point demanderait à être analysé plus finement.*

« La prise de responsabilités avant n'est peut-être pas celle d'après. L'enjeu porte sur les modalités et les instances de transmission : est-ce des individus (J.-P. ou V.) ? Transmet-on des procédures ou un sens ? Et alors comment se transmet ce sens ? [pour moi, différence entre la première RA, où c'est moi qui fait les observations, et la deuxième RA, là ce seraient les acteurs de l'association qui feraient les observations]. Transmission Engagement Responsabilité sont trois notions centrales.

Pour ce qui se transmet, je pense à la notion de "cadre" c'est-à-dire une certaine façon de donner du sens aux choses, cela me paraît pouvoir faire l'objet d'un apprentissage (en prendre conscience, faire des études de cas, s'entraîner à la faire...) mais dans l'absolu, est-on sûr que telle personne va bien faire fonctionner ce logiciel en situation ? Il me semble qu'il n'y a aucune certitude absolue. On peut donc transmettre des choses mais il reste une part de risque (d'incertitude) quant à l'appropriation de ce qui est transmis et de son usage en situation.

S'il s'agissait seulement de permettre à des jeunes de s'essayer à la prise de responsabilité comme on tente de réaliser un mouvement en sport, l'enjeu serait relativement peu important dans l'absolu. Lorsque les décisions prises vont engager soi-même, mais aussi d'autres personnes, dont des enfants, il devient nécessaire de construire des protocoles qui iront bien au delà de la simple manière de faire, ils devront intégrer le sens (les intentions) de l'action. Est donc transmis les tâches à remplir mais aussi pourquoi les faire et en quoi elles sont nécessaires pour l'ensemble du collectif, et plus particulièrement, pour la finalité pédagogique de l'association. Il est primordial que la manière de faire prendre des responsabilités respecte une éthique portée par les membres de l'association en général.

Observer le sens qui émane des prises de responsabilité

Nous retrouvons notre problème de méthode au regard de la saisie de ce sens. Au cours de cette recherche, nous serons amenés à consolider notre appareillage méthodologique et

¹⁸ Le formule « après coup » signifie que l'entretien ou l'observation a été prise en note après son déroulement en trouvant des conditions propices pour l'écrire.

c'est précisément cette question du sens qui va nous obliger à nous décaler. Voyons un exemple concret dans lequel ceci est apparent :

CB Pdld ; P 93-99 : 2 mai 2011

« Par exemple, V. le premier soir de la colo à Pâques, alors que l'équipe se prépare à accueillir les enfants le lendemain, va modifier l'aménagement de la pièce principale à partir de la découverte des jeux de société dans la salle musique. Deux choses guident son action : le temps court de ces vacances ne laissent pas la possibilité pour l'équipe de se rendre compte elle-même du problème (inadéquation entre jeux de sociétés et musique dans la même pièce), les enfants ont le droit d'emblée d'avoir un lieu bien aménagé ; ensuite, en supprimant des tables dans la salle à manger pour les jeux de sociétés, elle induit l'obligation du repas échelonné (il n'y a pas assez de place pour que tout le monde mange en même temps). On retrouve ici la logique de Jean Houssaye avec les réunions d'enfants qui obligent les animateurs à décider avec ceux-ci.

On pourrait ajouter les « jeux libres » pour lesquels il faut casser la structure classique de la colo pour que les enfants s'emparent de cela et en fassent une demande récurrente à la réunion. Jean Houssaye va ainsi imposer les jeux libres lors des deux premiers jours.

« L'accroche aux valeurs (normes locales?) ne paraît pas fonctionner ici. Ce champ suppose quelque chose dans le cadre de l'écriture : s'agit-il d'écrire sur d'autres objets ?

« Le problème soulevé ici est celui de la prise en compte des vigilances élaborées au cours du temps (et sûrement transmises). Cela suppose, pour l'instant, deux niveaux d'observation : comment un individu prend une responsabilité ? Comment se transmet les vigilances ?

Celles-ci sont-elles basées sur des pratiques ou sur des valeurs ?

Ce qui est étonnant est que je suis capable de saisir parfaitement le geste de V. mais j'aurai été incapable de le faire moi-même spontanément : j'ai acquis un savoir du sens des pratiques mais je n'ai pas intégré quelque chose qui me permettrait de prendre l'initiative d'aménager la salle autrement. Cela me paraît relever d'une préoccupation pour certaines dimensions du projet qui serait intégrée. Ce souci de l'autre et de ce qu'il va vivre, ou bien des mécanismes qui vont permettre à l'esprit du projet de se réaliser me paraissent être aussi transmis. De quelle façon ? Je pense qu'il faut se trouver en situation de devoir porter le projet et cela est le cas dans les fonctions de direction !

Le problème soulevé ici va donner lieu à une série de commentaires dans nos carnets de bords pour tenter de penser ce qui est sous-jacent, à savoir, la présence des registres pluriels quant aux faits en présence. S'il s'agit d'attraper le sens transmis que faut-il saisir comme faits ? Les commentaires sont suffisamment construits pour qu'ils soient mis *in extenso*. Nous signalons pour la compréhension que l'expression « première recherche-action » porte sur le travail effectué en 2005-2006 au sein de la même colo.

« Autant, il apparaît dans mon propos un problème classique de l'articulation recueil des données/théorie(s), problème dont j'ouvre la question du rapport de la pratique à ces deux choses (données et théories) ; il apparaît aussi un autre problème dont je ne vois pas encore la perspective : l'articulation des valeurs et des pratiques.

Il me semble que je le touche du doigt ci-dessus en parlant de la fonction de direction qui oblige à maîtriser les leviers qui permettent de faire l'esprit du projet certes, mais en s'appuyant sur une vision des relations humaines souhaitées, soit un registre de valeurs au sens fort de Dewey : des valuations c'est-à-dire un processus qui consiste à donner aux choses une valeur positive ou négative. Quelle place occupe ce processus dans la prise de

responsabilités ? On peut imaginer qu'il sera plus difficile de faire confiance à quelqu'un pour qu'il prenne des responsabilités s'il ne partage pas le même système de valeurs. Est-ce que la notion locale de « donner une seconde chance » ne serait pas justement accordée avec un processus de valuation ? Au sens où les valeurs étant partagées, on essaye une deuxième fois de vérifier si les pratiques peuvent devenir congruente avec ces valeurs, et vice versa, si les pratiques sont congruentes avec les valeurs de l'association, d'essayer de les faire percevoir et intégrer par l'impétrant. Facteur à pister dans les cahiers de bord !

« Quelques pistes :

- on peut le penser avec un troisième terme : les données, celles-ci seraient d'une nature particulière (des normes ?) ;
- aller voir ce que dit Dewey sur les valeurs et en général voir ce qui existe en sociologie des valeurs ;
- que je fasse moi-même des observations de ce problème pour en comprendre les enjeux méthodologiques et épistémologiques.

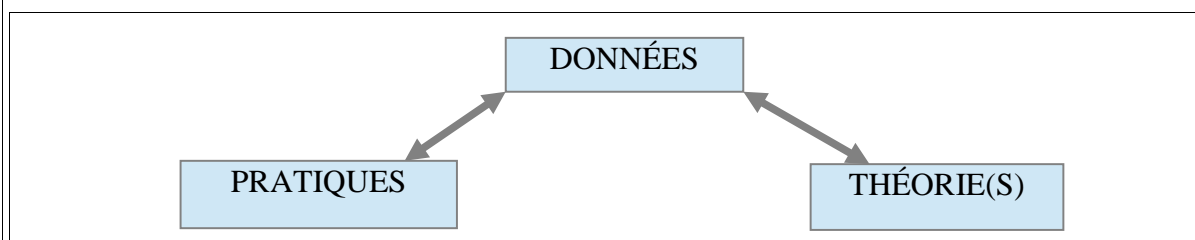


Fig. Le rapport des données aux pratiques et théorie(s) dans le cas de Courcelles

« À Courcelles, j'ai posé une question avant d'aller observer lors de l'étude de 2005-2006 : "que font des enfants pratiquants des activités libres ?". À partir de cette question, mes observations permettent de "voir" l'évolution d'enfants dans ce cadre. J'ai vu alors que le développement de la personnalité se fait avec une modification du sociogramme d'activité (qui est en activité avec qui), cette évolution apparaît congruente avec l'idée d'un renforcement de la personnalité (l'enfant le fait, en se construisant une relation forte avec quelqu'un [une accroche], un alter-ego). La multiplicité des relations en colos favorise la recherche et la découverte de cet (ces) autre(s).

« Mais le lien données-pratiques est absent comme celui pratiques-théories, chez les praticiens : leurs pratiques ne sont pas orientées par des données théoriques mais par des intuitions (le rôle de la chambre n'est pas perçu, seuls les enfants qui mettent en difficultés...).

« Le but de la deuxième recherche-action est de construire un rapport données-pratiques fondé. Les données (et leur analyse) orientent les pratiques. La question est de savoir à quoi les données se rattachent : une théorie, alors la théorie irrigue l'appareillage d'observation et, en filigrane, les données ; les valeurs, alors comment se combinent les données et les valeurs.

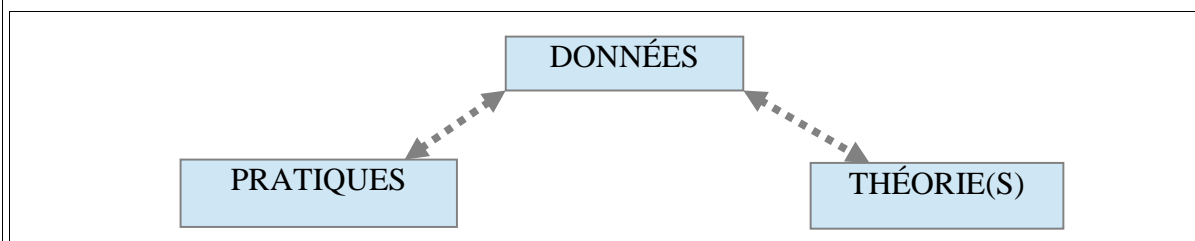


Fig. La situation à l'aube de la deuxième recherche-action de Courcelles

« Il semble que je sois du côté des attitudes dans la première recherche-action. Le processus de personnalisation est une évolution des attitudes. Si je vais au bout, nous serions

maintenant dans une question de normes les données seraient des normes mais alors quel est le microscope des normes ?

« Quelles sont mes lunettes pour voir ? Qu'est-ce que je vais voir et comment cette capacité à voir est organisée par de la théorie ? Quelles questions je dois poser pour voir ? Que vais-je voir ?

« Dans la première recherche-action, mes données portent sur les enfants et pas sur les animateurs. Je m'intéresse aux effets produits par les situations (soit les adultes, mais aussi l'organisation, les croyances, les lieux, les objets... un ensemble qui forme la matrice institutionnelle¹⁹ de Courcelles).

« Dans la deuxième recherche-action, on change de public, les données portent sur les (adultes) jeunes. On peut donc interroger les situations des jeunes : que font les jeunes à Courcelles ?? me paraît décalée comme question.

« En tout cas dans un premier temps du point de vue des jeunes animateurs (de la carrière d'animateurs), on peut se demander comment se traduit le processus de personnalisation (le développement de la personnalité) ? Mais, on est là du côté de l'idée de carrière (trajectoire), avec des bifurcations qui tiennent à des changements dans les interactions (prise de responsabilités ?) : [cf. (Strauss, 1992: 37) et Becker]. Il faut tenir compte d'un autre groupe social qui agit directement ou non sur ces jeunes animateurs (directeurs-trices, coordo, permanents, membres du Conseil d'Administration, du Conseil de Maison, de l'Atelier directeurs) [Appelons le groupe A]

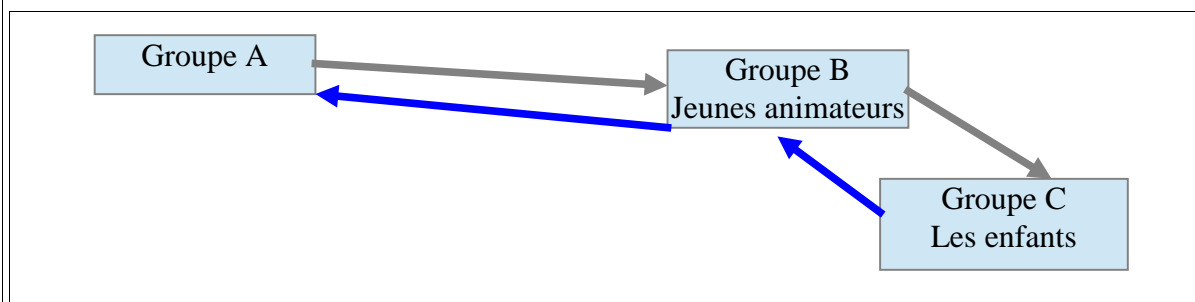


Fig. Le jeu de double action entre les groupes : en noir X agit sur Y ; en bleu Y devient membre de X

« Hypothèse : le groupe A s'appuie sur des valeurs (normes) pour créer la trajectoire du groupe B et sur des situations pour celle du groupe C [englobant de fait le groupe B]. et peu sur la théorie du personnalisme (ou de Montessori).

« Quelles traduction en termes d'écriture et d'objets de l'écriture ?

Il me semble que je passe de l'impasse d'un rapport données-théorie dominé par une pensée spéculative ou les données vérifient une théorie ou la valident à un schéma qui rend possible l'émergence de la théorie ancrée : la théorie émane des données. On passe ainsi des pratiques à une hypothèse des processus qu'elles favorisent ou permettent aussi bien du côté des valeurs (rendre certaines pratiques souhaitables et d'autres rejetées) que des façon de faire (créer des situations qui permettent de prendre des responsabilités et plus encore qui organisent une carrière au sein d'un mouvement de jeunesse c'est-à-dire que l'institution se maintient malgré un changement continu des personnes qui la font vivre). Cependant, il ne faut pas négliger les différentes dimensions de la prise de responsabilités : confiance, prise de risque, préoccupation, façon de faire, contextes et situations, interactions entre personnes à des postes différents, prise de poste... il y a là une série de catégories qu'il faudrait

¹⁹ « Selon [Hugues], les chercheurs considèrent à tort que les limites du système d'interactions dans lequel se trouve l'objet qu'ils étudient, sont immédiatement évidentes. Il faut au contraire déterminer par des investigations ces limites, c'est-à-dire l'ensemble des contextes sociaux pertinents » (Chapoulie, 2001: 238)

renseigner avec des cas concrets. Le changement qui s'opère porte sur la méthodologie qui évolue et permet alors de « voir » des phénomènes hors de portée jusqu'ici.

Les propos précédents vont être suivis dans nos carnets de bord par un retour vers l'idée d'une forme de socialisation qui serait à rechercher, voire à démontrer, et qu'elle existe en cherchant les données adéquates. C'est-à-dire que nous repartons vers un modèle méthodologique qui partirait d'hypothèses à vérifier par un recueil des données alors que nous avons mis en lumière l'importance d'entrer dans une approche qui soit en mesure de partir des faits pour aller aux théorisations. Il nous faudra entrer pleinement dans la théorie ancrée pour dépasser ces questions méthodologiques. Nous verrons, au fur et à mesure, des traces apparaître en lien avec la théorie ancrée et la microsociologie. Cependant, les choses avancent et portent le sceau de ces réflexions en marquant une nouvelle orientation dans les objets observés (voir l'exemple ci-dessous du 3 août 2011). Les observations au cours de l'été d'un séjour vont permettre de faire avancer fortement ces questions de méthodologie d'observation.

CB1 ; P 57-60 : 3 août 2011 20h25

22h10

B., à propos d'I. la cuisinière, elle donne plus ou moins de responsabilités. Je disais à R. (adjoint), avec les compétences on peut se demander si on prend une fonction parce qu'on nous pense capable ou on se construit les capacités en occupant la fonction.

Ceci est une vérification de mon hypothèse ; cela me permet de savoir si j'ai bien interprété ce qui se passe.

Même s'il existe des différences dans la manière d'occuper les postes, chacun ne ré-invente pas tout, et chaque poste, se construit à partir d'objets. Ces objets, feuille à remplir, tableaux, aménagements, organisent l'occupation des postes. Il est peut-être possible de regarder chaque poste par cette focale : il y a des objets symbole du poste (le gilet du sécu) ; il y a des objets collectifs (donner de l'information aux autres : fiche de sortie, tableaux collectifs).

Nous sommes face à un modèle dans lequel l'effet produit sur les enfants tient pour partie à une organisation des adultes qui doivent avoir, recevoir, recueillir, noter différentes informations via une série d'objets adéquats, l'ensemble fonctionne aussi grâce à l'occupation de différentes fonctions par des personnes.

Ce petit passage montre la bascule au niveau de l'observation puisque celle-ci est ramenée à des faits concrets qui sont : ce que fait la personne dans un poste, le poste, les objets associés au poste, l'importance des informations liées au poste. Par le travail d'organisation des faits afin d'en faire des données (la prise de responsabilités est une prise de poste), j'en arrive à un changement profond dans l'observation soit le choix des choses à observer car ce sont des faits organisés en données.

Un horizon d'attentes

Si les individus prennent des responsabilités, c'est parce que les situations contiennent un ingrédient qui autorise cela : ce sont des attentes qui portent sur les capacités attendues. Elles n'ont pas encore été exprimées au sein du poste considéré mais il y a une confiance accordée pour que la personne tente, essaye, prenne l'initiative de faire les choses. Ceci est un moteur puissant et essentiel dans le processus de « prise de responsabilité ». Il dépasse l'interaction affective entre deux individus et appartient à la situation elle-même, comme au projet collectif, c'est-à-dire des principes partagés.

CB1 ; P 51-57 : 29 juillet 2011

In extenso

« 1) dans les entretiens il faut tester comme questions : est-ce que tu étais capable de faire cette tâche avant ? Et si non, (qu'est-ce qui t'a rendu capable) plutôt, comment tu as fait pour réaliser cette tâche ? / Est-ce que tu te sentais compétent pour faire cela ou occuper telle place et si non, comment tu as fait pour bien effectuer cette tâche ?

C'est très étonnant et très intéressant car en fait ces questions visent à comprendre ce qui se passe dans la prise d'une responsabilité qui correspond elle-même à un ensemble de tâche à effectuer, l'ensemble permet de passer dans une nouvelle capacité et, en réalité, les choses se passent à un autre endroit : choisir de prendre un poste, se voir proposer un poste, s'accorder sur la prise d'un poste ; effectuer un poste ; tirer des conséquences sur d'autres postes à prendre : l'ensemble constitue une trajectoire.²⁰

Ces questions suppose trois catégories au moins : être capable/capacité, faire/réaliser une tâche, être compétent/occuper une place. La question sous-jacente est, d'un côté, de savoir, si l'individu à les capacités/compétences et l'institution les reconnaît (dans ce cas l'institution et l'individu sont sans rapport : l'individu possède des compétences/capacités, l'institution en a besoin elle les utilise), et de l'autre, si les compétences sont liées à l'institution et n'ont pas de sens en dehors ; enfin, s'il faut un rapport particulier entre l'individu et l'institution pour que l'individu montre des compétences et sorte de la prise de responsabilités avec des capacités (qu'il sera capable de mobiliser ailleurs et qui seront reconnues par d'autres institutions [comment à partir de quoi, de leur connaissance, de la première institution ? En testant ces capacités dans leur organisation ?]).

- 2) La compétence recherche-action devrait devenir une compétence permanente de la Maison de Courcelles, et pour cela, il devrait y avoir des places à occuper pour apprendre à observer, à analyser, à produire des textes, à rendre compte (en colloque, en conférence). Il me semble que si on arrive à créer dans l'organisation ce groupe de recherche-action comme structure permanente, alors cela voudra dire qu'on a compris comment se construit une compétence et des capacités. À proposer à V. et V.
- 3) Dans une logique de recherche qualitative, il faudrait que je puisse avoir un groupe de comparaison (en fait des groupes si j'arrive à comprendre les différences essentielles) : logique mouvement de jeunesse, le jeune passe par une série de places pour devenir adulte et occuper alors une place dans la société, on est dans une situation similaire à la Maison de Courcelles, mais des différences peuvent se présenter, par exemple, dans un service jeunesse, ou dans une MJC qui se dit être une institution et pas un mouvement ? Logique institution de jeunesse, partir des lieux eux-mêmes et regarder si c'est différent et si ces catégories inst/mvt sont pertinentes, ensuite, regarder dans différentes structures, les similitudes ou différences avec ces catégories (un service jeunesse), une mission locale, une MJC et un centre social. Il s'agirait de comprendre le rapport capacités/compétences, et donc, quelles sont les critères de constitution des groupes d'institutions.

Au passage, ce travail n'a pu être réalisé directement avec cette intention mais par contre il s'est retrouvé dans la recherche-action menée avec le Conseil Général 93 et Profession Banlieue²¹ où la question de l'accompagnement au sein d'un mouvement de jeunesse et d'une

²⁰ « Étant donné que les trajectoires s'étendent dans le temps, elles comportent des phases » (Strauss, 1992:176)

²¹ Le Conseil général de Seine-Saint-Denis désirait s'appuyer sur les professionnels de la jeunesse du département pour construire un Projet éducatif départemental, l'association Profession Banlieue s'est entourée

institution de jeunesse a été posée : la différence est la finalité puisqu'un mouvement doit de maintenir et que la prise de responsabilité des jeunes dans le mouvement lui permet de continuer et cela par intégration du jeune au fonctionnement du mouvement (la création de militant est importante) ; alors que l'institution doit se maintenir dans ses capacités à produire un service particulier malgré les changements incessants (cf. l'exemple de l'hôpital chez Anselme Strauss, *La trame de la négociation*). Le service peut être présenté du point de vue du jeune comme une trajectoire qui va modifier quelque chose en lui, ici la prise de responsabilités relève d'un levier ou outil articulé au service offert. La prise de responsabilités n'est pas utile pour le maintien de l'institution contrairement au mouvement de jeunesse. Ici, le regard se tourne vers l'effet attendu au travers du service offert et sur les moyens de le produire.

					capacités
institution	+		-		reconnue
Individu	+	-	+	-	possédée
Poste occupé	+	+ (-)	- (+)	-	
		Si l'individu accepte car il peut se croire incapable : mise en situation positive, persuasion, reconnaissance (brevet d'aptitude)	Si l'individu convainc l'institution qu'il sera capable et donc que l'institution accepte malgré tout : mise à l'épreuve, sanction		

Ce tableau se lit du point de vue de l'institution : elle reconnaît ou pas les capacités de l'individu et face à cela l'individu possède ou non ces capacités. Enfin, l'avant dernière ligne indique l'impact pour le poste occupé : l'institution reconnaît les compétences de l'individu et celui-ci les possède, on a concordance ; si l'individu ne les possède pas, l'institution crée alors une situation positive pour l'individu (apprentissage positif) ; maintenant si l'institution a un doute sur les capacités de l'individu, on aura alors une mise à l'épreuve ; si ni l'institution, ni l'individu ne croient aux capacités alors le poste ne sera pas occupé. Donc on peut préciser le tableau :

					capacités
institution	+		-		reconnue
Individu	+	-	+	-	possédée
Poste occupé	+	+ (-)	- (+)	-	
Du point de vue du poste occupé	concordance	Apprentissage positif	Mise à l'épreuve	Poste non occupé	

En fait, il s'agit en réalité de l'analyse de la relation au sein d'un mouvement de jeunesse entre ceux qui accueillent un-e jeune et les capacités de celui-celle-ci, plutôt que dans une institution (voire ci-dessus la différence entre institution et mouvement).

de chercheurs qui ont élaboré un Cahier contributif avec ces professionnels (à paraître aux Éditions Profession Banlieue).

On retrouve les univers de conscience de Strauss et Glaser (1995), l'institution sait des choses que l'individu ne sait pas (elle pense que l'individu est ou non capable).

On retrouve aussi l'idée de trajectoire c'est-à-dire on effectue un pronostic sur le chemin de l'individu dans l'institution (les bifurcations se font à chaque nouveau poste occupé en fonction de la manière d'avoir exercé ou non une capacité)

→ ces catégories peuvent se présenter et ce vocabulaire se révèle utile. Mais il ne s'agit pas de tester ces catégories. On cherche à savoir : comment on passe d'un poste à un autre ? En fonction de quoi ? Est-ce qu'on possède les capacités avant (une aptitude) ou on les acquière en cours ? La compétence est-elle un élément émanant de l'individu ou bien une caractéristique du poste donc des rapports institutionnels (un effet de l'institution comme en thérapie institutionnelle) ?

Peut-on penser ces choses sans se soucier de ce que produit cette institution ? Par exemple ici, des pratiques pédagogiques ou un processus de socialisation ?

Non et plus particulièrement dans la conception du pronostic (la deuxième chance) qui pose en filigrane l'idée d'un rapport individu-collectif au bénéfice de l'individu a priori (mais sans accepter l'usage de l'institution sous forme d'un détournement au service d'un individu).

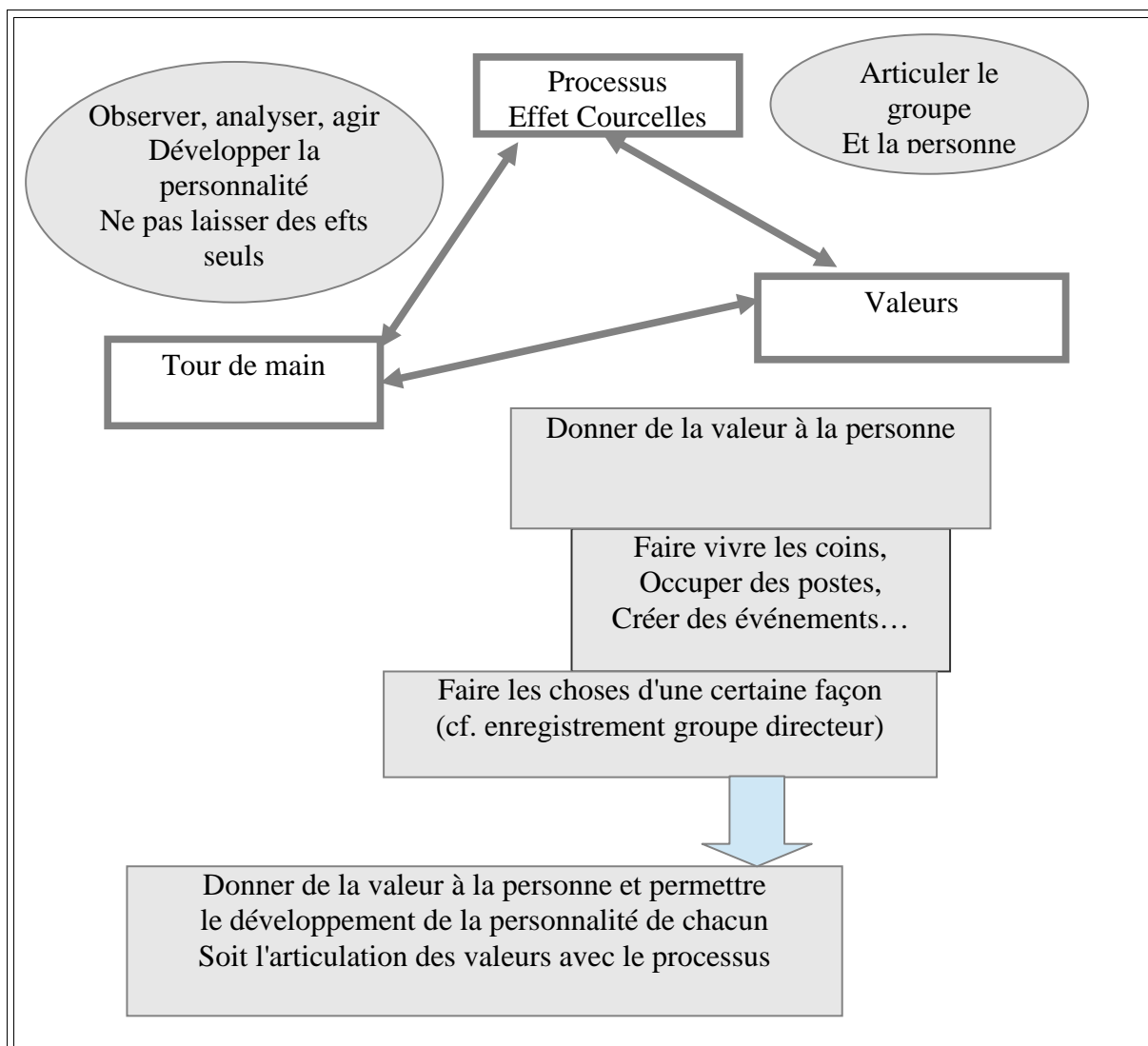
On a un niveau de pratiques qui consiste à permettre le passage d'un poste à un autre : « prendre des responsabilités ».

On a un autre niveau de pratiques (qui échappe en partie aux acteurs) qui consiste à faire, à produire un processus de socialisation : « une compétence de l'institution ».

Enfin, il existe une articulation entre ces deux choses : « la manière de prendre des responsabilités sur le processus de socialisation ».

Par exemple, observer les enfants dans leur déplacement quotidiennement permet de voir : les enfants qui restent seuls, choisir un type d'événement, de repérer les groupes de projet, d'être attentif à l'effet chambre (= favoriser le processus de personnalisation). Mais personne n'occupe cette place (observateur) donc cela ne rentre pas dans une capacité ou une compétence.

→ on touche du doigt l'enjeu de ces travaux de recherche, transmettre un savoir-faire conscient (l'effet Courcelles) ; il y aussi des valeurs à transmettre.



L'accompagnement dans la prise de responsabilité

Une autre manière de dépasser les difficultés de l'observation va consister à vérifier (comme dans le cas précédent), si nos hypothèses d'interprétation des actes qui se déroulent sous nos yeux sont pertinentes. Nous nous demandons ainsi **quels sont les signes qui témoignent d'un accompagnement dans un poste.**

CB1 ; P 67-70 : jeudi 4 août 2011

Avec R. sur l'accompagnement 18h sous la tonnelle.

Il est coordo ; il existe deux cas ; des retours négatifs, temps de précision en réunion le soir : en général, et si la personne se reconnaît dans la situation, partir de celle-ci et ouvrir ; possibilité d'être en doublette avec quelqu'un qu'on sait compétent (sans forcément savoir en quoi et comment?). En creusant un peu, pas forcément techniquement, de l'expérience à Courcelles (un savoir faire dans l'accompagnement des enfants)

Ceci est très important : ce qui est proposé comme aide c'est une personne qui sera capable d'apporter le sens de la pratique à Courcelles soit un « cadre de référence ». Dit autrement, le sens à donner aux choses. Particulièrement dans cette colo une ligne de conduite peut

être définie qui prend appuie sur la fameuse phrase de Maria Montessori « Aide moi à faire seul »²².

Le chemin d'un poste à l'autre

Nous commençons à nous intéresser à l'existence d'une trajectoire au sens de Strauss (1992), c'est-à-dire à un parcours effectué au sein de la Maison de Courcelles par un individu, de la position d'animateur à celle de directeur, par exemple. Pour reprendre le propos de Strauss, qui lui s'intéresse à la trajectoire des malades dans un hôpital, on pourrait commencer par évoquer l'entrée à la Maison de Courcelles qui serait alors désigné comme le « diagnostic »²³. Il existe, certes, un tel moment mais pas fermé spécifiquement à la première présentation de la personne dans les locaux. Il existe différents moments qui peuvent produire une idée de la personne, mais toujours de façon labile sans figer les choses. S'il arrive quelque fois qu'une personne voit ses comportements affublés d'un jugement négatif, cela ne peut être que pour un temps donné et des faits précis. En général, le principe de la « deuxième chance » fonctionne et donne l'opportunité de reprendre une place, parfois avec des aménagements en termes d'accompagnement, de tâches confiées. Maintenant, si on s'intéresse à une trajectoire générique alors il faut reprendre différents éléments évoqués avec des membres de l'association pour construire ce parcours.

CB1 p 75-79 : 8 août 2011 10h50 salle anims

16h à nouveau canapé après un passage au Brico avec M.

Je voulais en savoir un peu plus sur le rôle du coordo, dans le chemin vers la direction. La direction est donnée par les permanents à quelqu'un qui a été une première fois adjoint (l'association paye une partie de la formation). Déjà, devenir adjoint, c'est être engagé sur le chemin de la direction. On propose le poste d'adjoint à quelqu'un qui aura fait pas mal de coordo (ce qui veut dire que la coordo ne dit pas grand chose de la suite, c'est un passage obligé mais on peut y tester des choses quant à la prise de responsabilité [« tu peux te manger sur la coordo... »]).

Le passage adjoint → directeur se fait souvent par le biais des séjours sur les petites vacances et l'atelier directeur, le retour des directeurs car j'imagine qu'il faut être adjoint avec des directeurs différents). Après, lors de la direction, les permanents accompagnent en étant attentif à l'ambiance, donc en laissant faire le directeur pour qu'il « fasse ses expériences ». Pour cela, les permanents vont traverser régulièrement la colo pour la sentir : la cuisine est une bonne caisse de résonance, on voit et on entend la colo vivre (les sols sont en bois, ils vibrent et résonnent), les pauses à la tonnelle ou devant le bureau, traverser le bâtiment par la salle anims, histoire de sentir.

Les permanents n'interviennent qu'à partir des adjoints car c'est un investissement affectif et sur la durée, pour commencer à travailler « les ficelles du métier ».

L'exemple des pauses met la focale sur un aspect très intéressant : le statut apparent dans la rencontre varie selon les lieux et les moments. Lorsqu'un animateur rencontre un permanent sous la tonnelle, espace réservé à l'équipe d'animation pour être en pause, ou devant le bureau alors qu'il prend un café avec l'équipe de cuisine, dans un endroit qui se trouve à la frontière entre le dedans et l'extérieur de la colo, dans un moment singulier comme le recrutement, ou

²² Voir la partie sur la définition des principes d'action infra.

²³ « Le diagnostic est le terme employé par les professionnels de santé pour désigner les débuts du travail de trajectoire » (Strauss, 1992 : 161)

bien dans le cadre de la préparation ou le bilan du séjour, chaque fois, l'interaction prendra une certaine couleur, la capacités à dire certaines choses ou d'autres sera modifiée.

CB2 p 2-3 : 8 août 2011 Canapé 17h

in extenso

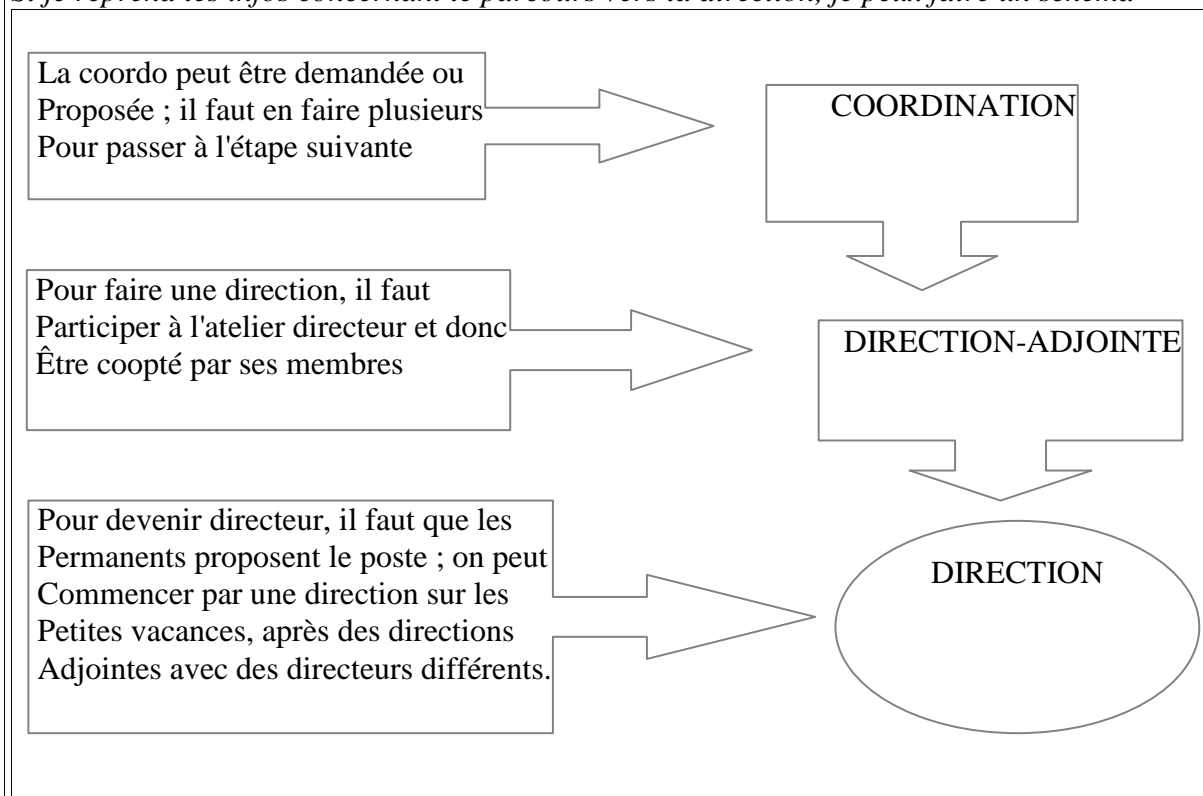
« Après grande discussion avec A. et B., c'est dans l'atelier directeur que se décide qui pourra l'intégrer après.

A priori, A. avait des réticences avec (), et en même temps, elle semble avoir proposé à A. le poste de coordo sans sous-entendu.

Elle a fait sa formation ici dans une équipe Courcelles (). Elle a fait sa première (et seule) colo comme adjointe avec É., sa première direction sans Bafd.

Comme il faut remplir les chambres en fonction de l'âge, du genre et des ami-es, il faut aussi construire les équipes en tenant compte des directeurs potentiels, puis des directeur-trices-adjoint-es et la construction des équipes de l'été est sûrement un espace où la question des compétences va se jouer : marier les capacités pour arriver à faire une équipe.

Si je reprend les infos concernant le parcours vers la direction, je peux faire un schéma



Nous reviendrons sur ce schéma dans la partie sur la construction des catégories.

L'initiative et le répertoire des pratiques

Une problématique certainement centrale à la Maison de Courcelles pourrait se trouver dans la question de prendre l'initiative de créer de nouvelles manières de faire face à la perpétuation de pratiques fondées à une autre époque.

CB2 ; P 3-8 : 9 août 2011 chambre

Ensuite, j'ai mangé avec Michel, il m'a parlé des gâteaux de pain, de la connaissance de la recette qui s'est perdue (« c'est devenu du pudding »). Il y a eu des réponses à des problèmes qui ne se sont pas instituées dans des objets, qui sont restées des pratiques (« je n'ouvrais pas

tout au brico, des fois je faisais quatre heures de poterie et c'est tout »). Des pratiques peuvent aussi disparaître (« il n'y a plus de caisses à savon, ni de descente en canoë du parc »).

On retrouve ici ce que j'avais décrit pour les bâtiments (Bataille & Levitre, 2010) : il faut des personnes qui fassent vivre les choses pour qu'elles existent. Comme il y a des créations il y a aussi des disparitions. Cependant, cela crée un répertoire de pratiques qui pourront être mobilisées à l'occasion pour régler une difficulté particulière : de temps en temps, V. peut dire à l'un ou à l'autre « à tel époque on faisait telle chose ». Cela ne veut pas dire qu'il faille refaire (ce que je n'ai pas observé) mais qu'on peut tenter des choses dans cette direction ou à propos de telle problème..

La question soulevée est celle des pratiques qui s'instituent et de celle qui disparaissent. Une chose très importante : **du point de vue de la prise de responsabilité, l'enjeu est de savoir qui, comment, à quelles conditions quelqu'un peut prendre l'initiative de proposer, mettre en place, une nouvelle pratique.**

Avec Q., si un directeur recrute son équipe, il risque de sortir du projet. La fabrication du pain au trappeur (et des pains au chocolat) a déplacé le goûter vers le trappeur.

Il existe donc des analyses qui permettent de dire que telle pratique amène à une remise en cause possible du projet : comme recruter son équipe seul. Les changements peuvent être au début fortuits puis s'instituer parce qu'on y trouve de l'intérêt.

Les principes locaux de l'action

Michel un permanent de l'association nous avait donné la formule suivante pour traduire un principe central issu des pratiques quotidiennes développées sur près de vingt cinq années : « Écouter comment ça vit, et agir là où il y a besoin ». Ceci peut paraître évident pourtant faire passer ces principes est très complexe. Il est difficile pour de nombreux animatrices, même avec beaucoup d'expérience, d'entrer dans cette logique d'attention, non seulement aux enfants présents, mais au-delà, à la philosophie du projet, et ce faisant, d'entrer dans une logique de soutien au projet. Pour signifier cela, nous avons évoqué l'image de l'air chaud qui permet à une montgolfière de se maintenir en vol, ce principes portent le projet et si personne ne les soutient, la montgolfière tombe.

CB2 ; P 3-8 : 9 août 2011 chambre

18h15 salle anims

R. me fait remarquer que la Maison vit, pleins sont au ruisseau, d'autres sont en train de préparer le spectacle, d'autres fabriquent une cabane. H. est content de ça. Après, il me demande « comment on peut faire pour qu'un anim trouve sa place dans un coin ? », je lui parle des doublettes de Q.

Il me dit : « Non, c'est pas ça, je ne voudrais pas qu'il fasse de la technique mais qu'il trouve ce qu'ils peuvent faire.

– Ah ok, je vois, il faut partir du concept local "va là où il y a besoin". »

Ce concept est une histoire d'imprégnation : comme pour teindre le tissu, il faut le mettre un certain temps dans le bain de teinture. Si on sort trop vite le tissu, il ne sera pas assez imprégné, et alors, dès le premier lavage, il va perdre sa couleur.

L'imprégnation, c'est le temps passé avec un ancien pour le regarder faire comme dans le compagnonnage. « Vas où il y a besoin », c'est un effet de l'institution sur la personne. Elle

accepte l'influence institutionnelle et elle fait ce qui est nécessaire pour que ça tourne (voir peut-être le concept « servi-serveur »²⁴), sans forcément qu'on lui dise. On était tous les deux en train d'essuyer la vaisselle du goûter : « tu vois ça (je suis en train d'essuyer) rien en m'oblige à le faire, par contre, "on" a besoin que quelqu'un essuie la vaisselle ».

Quand j'explique cette histoire à B., il me dit : « oui, c'est comme moi qui suis en observation et finalement va porter des enfants au médecin ». Est-ce une journée de bascule d'enfants et d'adultes dans l'effet Courcelles ?

On voit là un effet de la situation sur les individus qui n'a rien à voir avec une compétence individuelle : c'est un effet de l'institution sur les individus c'est-à-dire que le jeu des interactions réglé par une Institution (système de règles) produit des comportements spécifiques. À l'intérieur de cela, des individus vont prendre des responsabilités. S'il y a des choses qui tiennent aux postes, aux processus institués pour accéder à certains postes, il y a aussi, (surtout ?), un processus de socialisation local qui incite, facilite, autorise, des individus à prendre des responsabilités que les formules « va où il y a besoin » et « être un ancien »²⁵ tentent de signifier. Cependant, elles ne sont pas équivalentes : la deuxième parle de la connaissance qui va permettre de prendre, ou d'être sollicité, à prendre des responsabilités (emmener des enfants au médecin, il faut savoir quoi faire et en être capable), et la première (essuyer la vaisselle, il s'agit seulement de faire des choses qui vont participer à la bonne marche de la maison sans nécessiter des compétences particulières).

La première phase s'achève avec une synthèse ci-dessous. L'entrée dans les observations de terrain au sein même d'un séjour amène un changement de positionnement dans les manières de regarder et de voir. Les faits ne sont plus seulement captés : des choses sont recherchées pour comprendre, des données construites se profilent.

²⁴ Voir la partie sur la définition des principes d'action infra.
²⁵ Idem.

Synthèse de la première phase

Dans cette première phase, deux aspects sont à souligner. La recherche-action commence à s'organiser : nous percevons à la fois le point de vue à adopter pour voir les choses, et de même, ce qui est fait pour permettre de prendre des responsabilités. Par ailleurs, la perspective de construire le passage du monde de l'association à celui de l'entreprise, en s'appuyant sur l'idée de compétences, s'éloigne progressivement comme perspective réaliste. La deuxième phase confirmera ce point.

Plusieurs aspects sont mis en lumière au cours de cette première phase. Nous comprenons qu'il existe des situations qui permettent de prendre des responsabilités : c'est le cas des différents postes proposés dans le planning ; des façons de faire suscitées par les aménagements où les outils à disposition. Les situations, en quelque sorte, permettent la prise de responsabilité. Une deuxième chose importante est : si les individus prennent des responsabilités, c'est parce qu'ils sont dans un horizon d'attentes qui les incite à le faire. Enfin, nous avons compris que la prise de responsabilité est un processus nécessaire au maintien de l'association et que ce qui est au cœur de ce processus, c'est la question de transmettre le sens du projet.

On peut reprendre ces trois points du côté des observations qui permettent de constituer ces catégories de classement des données. En premier les différents postes que peuvent occuper chaque personne apparaissent comme des choses sur lesquelles doit porter l'attention afin de voir comment les animateur-trices s'emparent de ces postes. Il existe des principes dynamiques dans la colo comme « va où il y a besoin... » qui permettent de distinguer différentes manières de prendre des responsabilités voire, à des degrés différents. Des situations sont créées pour faciliter l'entrée dans certaines situations. (doublette, binômes, accompagnement...) Il faudra porter attention à cet aspect. Pour finir, certaines situations sont l'objet d'interventions des permanents ou de la présidente et signalent qu'est posé l'enjeu de l'interprétation des faits.

Trois questions

On pourrait ranger les situations de prise de responsabilités sous trois grandes questions, qui vont peut-être nous renvoyer à une série de catégories de classement, et au-delà, à des catégories théoriques : comment se prennent les responsabilités ? l'horizon d'attente produit-il des effets sur les individus ? comment le projet se maintient dans le flux du changement ?

2. Des faits captés aux données construites

Dans la première phase (jusqu'au 20 août 2011), nous avons captés des faits et tentés de saisir différentes problématiques en jeu pour les questions méthodologiques. La deuxième phase aborde les choses avec un autre angle. Les « prises » sont devenues un objet qu'il faut tenter de repérer. Le terme *affordance* (Gibson, 1979 ; Joseph, 1995) rend parfaitement compte de ce que nous voulons évoquer ici : les situations contiennent des prises qui facilitent la possibilité d'entrer en elles (Grison, 2004). Leur absence (ou l'incapacité à les voir) peut rendre une situation handicapante, par exemple, pour celui qui débute. Pour voir les « prises », nous allons développer une stratégie d'observation et de recueil de données. Nous en exploitons une partie dans l'exemple de la Fabrik qui montre le rôle de l'approche microsociologique. Gardant la même démarche que dans la phase précédente, nous rendrons compte des questions méthodologiques au fur et à mesure que le travail de terrain se fait. Pour finir, nous présentons le processus de « prise de responsabilité » tel qu'il a été dégagé du travail avec les membres du groupe de recherche-action, en le complétant par une phase de construction de catégories et de principes qui guident les actions, à partir des données.

La construction des données

Nous avons basculé vers l'idée que s'engager dans la vie de l'association, au sein d'un séjour, au conseil de maison ou au conseil d'administration, c'est prendre des responsabilités, c'est-à-dire de façon très triviale : prendre en main quelque chose, il faut donc des « prises ». Les prises sont nos données. Pour les construire, nous avons besoin d'un appareillage c'est la microsociologie qui va nous donner le fondement scientifique pour fabriquer notre « microscope ».

De quoi s'agit-il ? L'engagement dans une activité ne sera possible qu'à la condition que les qualités de surface des prises – c'est-à-dire son accessibilité, donne à voir quel est le sens par lequel l'activité doit-être conduite. Plusieurs choses peuvent donc être considérées comme une prise : la présence d'un accompagnateur, son discours et ses réactions, des objets.

Pour voir les prises, nous nous focaliserons sur des séquences dans lesquels quelqu'un présente à celui qui arrive, le sens d'utilisation des choses. Nous sélectionnerons des moments prototypiques comme l'accueil d'un nouvel animateur, d'un enfant, de quelqu'un entrant dans un lieu.

Différents supports d'enregistrement ont été utilisés : photos, enregistrement vidéo, audio, questionnaires en ligne, permettant à des personnes différentes de pouvoir les voir, écouter ou lire. Certains enregistrement sont séquentiels d'autres sont continus. Tous les enregistrements utilisés ici, ont été réalisés au sein de la colo. Il faudrait compléter ce premier travail par un échantillonnage ouvert à d'autres lieux et donc d'autres fonctionnements pour saisir la singularité de la pratique de l'engagement à Courcelles, même s'il nous semble possible d'extrapoler une partie des résultats.

Nous allons utiliser plus particulièrement les enregistrement audio dans l'exemple de la fabrik développé ci-dessous. D'autres ont été réalisés qui apparaissent dans le chapitre sur le processus de prise de responsabilité. Il s'agit : de photos prises lors de l'été 2012 de différents objets présents à la Fabrik ; de l'enregistrement vidéo de l'accueil de jeunes animateur-trices sur le week-end préparation de mai 2012 ; du questionnaire passé après ce week-end ; d'interviews réalisés au cours de l'été auprès de personnes ayant pris la coordo pour la première fois.

Un cas prototypique d'engagement : la Fabrik

Lors des deux années de l'expérimentation, nous avons assisté à la création d'une nouvelle activité au sein de la colo : la Fabrik. Tentant de répondre à différents problèmes non pris en compte dans le fonctionnement de la colo, la Fabrik vise à apporter un changement pour y répondre. Ce faisant, l'ensemble des membres de l'atelier directeur se trouvera en situation de créer une nouveauté interrogeant le sens du projet de la Maison de Courcelles. En prenant appuis sur cet exemple, nous nous intéresserons au processus sous-jacent de création d'une façon de faire. Lorsque cela arrive, nous découvrons la constitution d'un système d'interactions situées passant par des objets, une fiche de poste et l'aménagement d'un lieu. Nous avons en fait ce qui est l'envers des situations décrites en atelier d'écriture : **ces situations sont le résultat du travail de création d'un système d'interactions.**

La « pédagogie de la liberté » mise en œuvre à la Maison de Courcelles permet à des enfants d'entrer dans une logique de « projets » et l'ensemble des activités et actions développées par les équipes d'animation tant vers cela. Cependant, cette formulation simplifiée de l'effet Courcelles (Bataille, 2007 et 2008) ne rend pas compte de ce dont on parle. La bonne question serait : que désigne le mot « projet » ici à la Maison de Courcelles. Ce point a été mis au travail dans le cadre des observations réalisées du système de relation au cours de l'été 2011²⁶. En essayant d'améliorer la grille support pour enregistrer les « projets » d'enfants, et donc, pouvoir les compter tout au long du séjour, les membres de la commission observation que nous avons accompagné, se sont heurtés à une difficulté qui n'a pas été surmontée : qu'indiquent les fiches projets ? Pourquoi les sorties qui correspondent souvent à un moment important dans l'histoire des enfants pendant un séjour n'apparaissent pas comme « projets » ? Au fond, quelle est la singularité de l'activité qui la fait basculer dans la catégorie « projets » ? Est-ce une question de forme : un « projet » est écrit ? Une question de contenu, de qualité de ce qui s'y passe ? Le flou pour l'instant règne sur le sujet.

Le problème soulevé est qu'il y a un risque à entrer dans une logique entièrement étrangère au modèle pédagogique, celle de l'entreprise. Le « projet » alors fonctionnerait comme un marqueur et selon sa propre logique, par exemple, d'amener les uns et les autres à passer par des formes écrites pour dire les envies, des formes écrites, de plus, spécifiques avec un langage particulier comme objectif, moyen... De ce premier glissement, d'autres peuvent se produire, comme celui observé ici lors d'un atelier directeur en mars 2012 : « le curriculum vitæ est porteur de compétences qui vont produire des projets ». Cependant, l'exemple inventé pour essayer de construire le raisonnement devra passer par différentes étapes avant de se retrouver dans une pratique réelle.

CB4 ; p 36-37 : réunion du 31 mars 2012 de 40'10 à 41'20

notes prise à l'écoute de l'enregistrement

« Moi je pense que c'est important, là on a des appels de parents au bureau en disant : "mon enfant adore la pêche est-ce qu'il y aurait des animateurs compétents pour la pêche dans vos colos", eh oui, madame bien sûr...

- les enfants peuvent parler, ils ne sont pas obligés à tout écrire.

²⁶

Voir ci-dessus § La construction des données.

- Tu as un gamin souvent un gamin qui a une envie de faire un truc, qui est complètement barge, qui peut nous apparaître complètement barge, et en plus, qui est un peu à l'écart du groupe, et s'il dit qu'il veut faire du... , je ne sais pas moi, du LandArt avec des sacs poubelle, non... un truc... faire des cabanes en osier, peut être que ça va solliciter l'envie à d'autres d'aller le voir et de lui dire "tu peux me montrer comment on monte une cabane en osier", tu vois, peut être que si il n'y a pas ces espace là, ces gamins là ne se croiseraient pas... ça resterait le projet d'un gamin qui part avec un adulte pour faire des cabanes en osier et on serait peut être en réunion, vous direz « ça reste le projet de l'enfant, on va pas intégrer d'autres enfants », et **le fait d'afficher qu'il sait faire ça, peut être que ça va créer un projet entre enfant . »**

Cette dimension de la compétence va occuper pendant un certain temps le devant de la scène comme si elle pouvait rendre compte de la question de l'engagement. Sauf qu'il n'en ait rien. La liaison CV-compétences-projets d'enfants indiquée dans la dernière phrase : « le fait d'afficher qu'il sait faire ça, peut être que ça va créer un projet entre enfant », ne fonctionne pas. Ce que produit Courcelles, n'est justement pas un projet (ce mot est un abus de langage), mais un engagement dans une activité, de la personne, avec d'autres, autres enfants ou un adulte qui accompagne – l'adulte est en fait un grand frère ou une grande sœur. Il s'agit toujours de faire quelque chose et d'y mettre du sien, ce qui développe la personnalité.

Dans une autre réunion, un atelier d'écriture du GRA, en partant de l'analyse des situations écrites, nous avons réalisé combien le support premier de l'accrochage d'un enfant dans le projet de Courcelles, passe d'abord par de la conversation.

Dans l'extrait présenté ci-dessous, nous faisons écrire les personnes présentes à propos de cette accrochage de l'enfant dans le projet alors qu'il y a une place disponible à prendre et que certains on bien du mal à la saisir. Une intuition surgit à propos de ce qu'il faut regarder pour saisir ce qu'est un engagement à la colo de Courcelles. L'idée qui émerge, est qu'il faut aller regarder dans les gestes qui sont là sous les yeux, ou plutôt à portée des oreilles, la conversation.

- **CB4 ; p 37-49 : 19 février 2012 à 11h33 extraits**
- *notes prise à l'écoute de l'enregistrement*
- « j'ai un truc qui me vient mais je ne sais pas quoi trop en faire... un truc de la vie courante genre, on est dans une file d'attente et on se met à discuter avec une autre personne dans la file d'attente, enfin, pour dire qu'il y a peut-être quelque chose de très basique, de très simple, de la vie de tous les jours qui fait qu'à un moment donné on se met à se parler avec quelqu'un « t'es qui toi ? »,
- dans le train avec un voisin
- oui, dans le train avec un voisin, et peut-être que c'est quelque chose de très petit comme ça, qui fait qu'un enfant, il y en a un autre qui l'attrape, et qu'ils se mettent à se parler et puis voilà, c'est fini, c'est enclenché quoi...
- (...)
- Courcelles, c'est pas un vide complet
- c'est en relation avec l'ouverture et la timidité de chacun
- oui certains mettent plus de temps que d'autres
- il y a une variable singularité, heureusement

- c'est parce que oui, on est pris dans un machin où de toute façon, ça fonctionne, relativement, il y a des cas, du côté des anims ou des enfants, de temps en temps, ça ne se passe pas mais, de manière générale, on ne s'en occupe pas parce que ça se fait
- (...)
- et peut-être pour le coup qu'on n'observe pas mais en réalité c'est un truc qui existe, c'est ça que je signalais là
- qui est tellement familier
- qu'on ne voit plus, qu'on ne voit même pas, mais qui est simplement de la relation humaine, de l'humanité. Quand on met des gens dans une salle, au bout d'un moment, il y en a qui se mettent à parler entre eux tout simplement sans plus d'explication que ça.
- ...
- on peut faire, on peut être dans le descriptif de la structure d'ici très pédagogiquement avec des machins, des bidules, mais on n'arrive jamais, on a beaucoup de mal à retrouver les choses de la vie courante. Et si on passe plutôt par des choses de la vie courante et le détail, dans des situations dans le détail, c'est plutôt de se dire, qu'est-ce qui fait dans le fonctionnement qu'on favorise, que ça existe, ces petits trucs de détails, c'est plutôt inverser le machin, plutôt pas porter un regard par le haut et qui, dans la description, est par le dessus mais plutôt par le sensible, possible, au raz de la relation humaine et regarder ce qui se passe.
- ...
- il y a plein d'hypothèses tout d'un coup, c'est peut-être quelque chose qu'on ne voit pas, quelque chose qu'on n'est pas allé regarder, en fait, en réalité, si on suivait ces enfants là à distance ou si on avait les moyens d'observer avec une caméra, ou c'est peut-être autre chose, peut-être qu'on l'attraperait ce moment là et qu'on comprendrait effectivement qu'est-ce qu'il y a qui fait que les gens investissent le vide
- ...
- Je reprends mon histoire de conversation parce que Isaac Joseph dit des trucs marrants là-dessus, la conversation. C'est un sociologue français à l'origine de la venue en France de toute la sociologie américaine de l'École de Chicago, et, je ne sais pas si je vais la retrouver cette anecdote... il dit, en gros, quand on est dans une conversation comme ça, dans la rue, c'est-à-dire qu'on n'est pas quelqu'un qui est pris par un rôle institutionnel, on n'est pas un policier, une infirmière, c'est-à-dire qu'on n'est pas repéré par quelque chose qui fait que nous aurions un langage particulier, une manière de parler et, on a, on est pris par des machins qui nous aide à combler la petite inquiétude qu'il y a à ce moment là où on se met à discuter, on va parler de la pluie et du beau temps, on va demander « d'où tu viens ? », etc...
- oui, ça part du fait que je leur parle de Nancy.
- Oui, c'est pour ça que je réagis à ça, parce que tout d'un coup, ça a fait tilt. Parce que dans ce qu'il [Isaac Joseph] dit, dans ces moments là, finalement, personne n'a de rôle. Donc ce qui va se jouer dans ce moment précis de la rencontre avec l'autre, c'est qu'il y a une sorte d'exploration où on ne sait pas très bien qui est l'autre mais c'est au travers de sa manière de réagir, les réponses qu'il va nous donner à ces questions très bateau que, voilà, il peut se passer quelque chose, on peut commencer une conversation ou pas, et donc, c'est potentiellement ce qui se passe dans un moment comme ça, c'est que, on peut proposer un rôle, on en propose un mais dans notre manière d'être et, là dans le rôle d'un animateur, on peut en proposer un, vraiment. L'autre, il peut se l'approprier ou ça passe, il ne l'entend pas, ou ça ne veut rien dire, voilà, on peut faire plusieurs propositions. Il y a quelque chose de très particulier

dans ce type de conversations, de cette qualité particulière de conversations qui est la conversation bateau. Quand on disait tout à l'heure, c'est quoi ce machin qui fait que, c'est dans la conversation bateau qu'on peut potentiellement se présenter à l'autre avec une face de soi, et tout est possible...

- ...
- et à l'inverse c'est-à-dire qu'on peut être aussi dans un truc, où je suis anonyme, c'est-à-dire que là, ça les ramène à ce qu'ils ont, en tout cas, à ce qu'ils veulent montrer de ce qu'ils sont, et après, ils en jouent, ce qui est quand même pas rien, ou alors, ça peut être, je suis anonyme, vous ne savez pas mon histoire, vous ne savez pas d'où je viens, ni qui je suis, là, pendant la colo, je serais untel. Il y a des enfants, par exemple, qui se sont amusés à se déguiser pendant toute la colo, et à se donner un personnage, et puis ben, on ne savait pas qui ils étaient par ailleurs, mais en tout cas, pendant la semaine où ils ont été là, ils ont été un personnage. Et c'était important pour eux. Voilà, c'était une possibilité qui était offerte. Et ça c'est un autre auteur, Georg Simmel, qui est un des fondateurs de la sociologie, qui est allemand, et qui a été à la base de l'École de Chicago, et il dit, la particularité d'un voyageur, c'est, justement, qu'on ne sait pas d'où il vient, et on ne sait pas qui il est, il a donc la possibilité d'avoir, de prendre, ce statut particulier de voyageur, c'est très vague. Et donc voilà, ce qu'on cherche là, cet espace, c'est quelque chose qui permet à quelqu'un de **prendre un rôle** mais très ouvert.
- ...
- On est en train d'attraper un petit truc là, finalement, c'est cette capacité très très basique de rentrer en conversation avec l'autre, avec un enfant, quand on le rencontre pour la première fois, de parler de la pluie et du beau temps, de qu'est-ce qu'il fait et de qu'est-ce qu'il aime... Et là, il se passe plein de choses, c'est une rencontre (...) guidée par la logique de la conversation.

La conversation à partir de petit rien entre l'adulte (grand frère) et des enfants peut déclencher des choses très importantes comme dans l'exemple ci-dessous écrit dans l'atelier d'écriture de situations du 19 février 2012.

Un événement « Casino clandestin »

Un été, un groupe de quatre enfants, des grands, passait la majeure partie de leur séjour soit dans la chambre entre eux, soit à zoner dehors, bref à pas faire grand chose de « productif ». Ils se plaignaient qu'ils n'avaient rien à faire, qu'ils ne pouvaient pas avoir accès à leur console de jeux très souvent. Un après-midi, j'étais en sécu à tourner dans les couloirs quand j'entends discuter dans leur chambre. J'avais déjà entendu parler avant mais là j'entendais un peu plus fort. Donc je prends un peu de temps pour discuter avec. « Alors les gars qu'est-ce qui se passe, je suis passé tout à l'heure, vous étiez au même endroit à pas faire grand chose, vous vous ennuyez ou quoi ? - Ouais, franchement, c'est naze, y'a rien à faire, on s'ennuie ». Ça faisait une semaine qu'ils étaient là. Alors du coup, je leur dis : « vous êtes allés dans les coins ? Vous avez fait des projets ? ». Et pendant que je leur parle, j'en entends deux qui parlent de Nancy, et comme j'étais à Nancy, j'en profite pour discuter un peu de la région. « Ah ouais tu es de Nancy, machin, tu connais, ça, et ça ? ». Donc, voilà, on discute un peu, et voilà hop, je ne sais pas pourquoi dans la discussion, je leur propose de participer à la préparation d'un événement. Ils étaient à la limite d'âge, ils étaient grands, ils devaient avoir 11-12 ans. Il y a longtemps qu'ils savent que c'est les animateurs qui se déguisent et que c'est pas un vrai poussin. Pourquoi pas les mettre dans la confidence ? « Ah, ouais, ouais, ça peut être une bonne idée ». Alors, je leur dis que j'en parle le soir à la réunion et que je les tiens au

courant. Et là, je leur dis que ça fait deux heures qu'ils sont dans leur chambre et que ce serait bien qu'ils aillent ailleurs. Je ne sais plus trop comment les choses s'arrangent mais au final, ils ont participé à un événement « Casino clandestin ». Et on peut dire qu'ils étaient à fond : ils ont participé à l'installation des décors, à la déco, à l'organisation de la salle. Et entre celui qui s'est déguisé en pompier, entre les videurs, entre le barman, ils étaient vraiment content. Je ne sais pas si cela a changé grand chose dans leur séjour, mais en tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'ils se sont plutôt éclatés, ils se sont investis pour se faire plaisir et pour faire plaisir aux autres. Et ils m'ont encore parlé de ça pendant deux-trois jours. Et ils ont demandé à participer à tous les événements pendant deux-trois jours et faut pas que, faut pas non plus déconner parce que ce ne sont pas des animateurs.

L'animation serait finalement une aptitude à entrer en conversation avec d'autres, une disponibilité générée par la qualité des situations mises en place. En tout cas, l'entrelacs de la discussion occupe une place importante dans le quotidien de la Maison de Courcelles.

Nous observons un travail de construction, à partir de discussions, parfois vives, des envies émises en un cadre de référence commun. Ce cadre est bien sûr la Pédagogie de la liberté mais ce modèle pédagogique est en permanence mit au travail avec l'arrivée de nouvelles personnes qui l'interrogent via leurs envies. Pour reprendre la façon de présenter les choses de Michel Bataille (1983)²⁷, cela nécessite d'*explicit*er les *implic*ites, contenus dans le modèle pédagogique, ce qui passe par un *dépli*age du projet que permet la discussion, pour arriver ensuite à une possible *implic*ation, une fois qu'on s'est mis d'accord et qu'on a compris le sens des choses, et un *repli*age de ce qui a été compris dans une forme stabilisée (comme un objet, ou un aménagement de salle)²⁸. Allons voir quelles sont ces différentes envies qui voulaient entrer à la Fabrik²⁹.

Certains remarquaient qu'en général dans le fonctionnement habituel, les enfants qui sollicitent un-e animateur-trice pour réaliser une envie se voient proposer de marquer celle-ci sur un bout de papier afin d'en garder la trace et de pouvoir en parler ensuite au coordo de la journée ou en réunion. Ceci permet de tenir compte de la fatigue accumulée qui empêche de bien se souvenir de ce genre de chose. Cependant, bien souvent ces papiers se perdent, et du coup, les envies ne sont pas prises en compte. La deuxième envie porte sur la prise en charge des enfants qui apparaissent comme étant seul. L'idée serait de trouver un moyen de les « agglomérer » avec d'autres au sein d'un projet, aussi si les enfants publicisent leurs envies peut-être que ces enfants seuls trouveraient l'information qui leur manque pour s'engager dans une activité. Une troisième envie est de créer les conditions pour que la création des activités soit impulsée par les enfants et pas, comme c'est souvent le cas, par des adultes (voire par exemple les « événements »). Quatrième envie, certains souhaiteraient faire sortir les enfants des modes qui se créent au cours des séjours comme celles de vouloir faire une nuit à la belle étoile (en fait, il s'agit de dormir en dehors de sa chambre, auprès du feu de camp, ou bien dans une salle qui sert pour l'activité dans la journée) ou les campings. Cinquième envie, donner de l'autonomie aux enfants dans la

²⁷ « L'étymologie atteste la parenté des concepts d'implication et de complexité : issus de la même racine grecque (*Plek* : plier), les verbes latins *implicare* (de *plicare*, plier) et *complectere* (de *plectere*, entrelacer, tresser) traduisent tous deux l'action d'embrasser, d'entourer, d'envelopper) » (Bataille, 1983 : 28).

²⁸ Cette partie prend appui sur les analyses et les propos de Baptiste Besse-Patin qui fait partie de l'atelier directeur.

²⁹ Nous reprenons les propos de la même réunion qui reviennent sur les envies à l'origine de ce projet (CB4 ; p 36-37 : réunion du 31 mars 2012)

préparation de certaines activités, principalement les sorties à pied, en vélo, camping, pêche. L'autonomie porterait sur le choix de la destination et sur la préparation du matériel. Enfin sixième envie, permettre de trouver des idées de « trucs à faire ». Nous voyons combien ce projet de création d'un nouvel espace est porté par de nombreuses envies et que l'une ou l'autre pourrait prendre le dessus sur les autres.

Ces envies viennent se confronter à un mode de faire de l'activité à Courcelles accroché à la « prise de responsabilité » et qui consiste, en quelque sorte, à passer par des « projets » qui servent à signifier à soi et aux autres qu'on a grandi. Une logique de grade qu'on passerait et qui montreraient qu'on l'a fait, et donc, qu'on fait partie du clan, serait une manière de dire cela (Calamel, 2012). D'ailleurs, le groupe va régulièrement prendre l'idée du grade du scoutisme pour parler, avec humour, de ce processus. Ainsi réaliser sa première « nuit à la belle », c'est entrer dans une expérience partagée avec d'autres enfants, en goûter les sensations de l'intérieur. Il en est de même de la sortie à vélo ou du camping. Refait des centaines de fois mais jamais pareil, fait et refait, par chacun, pour en apprivoiser les différentes dimensions.

Aussi la création de la Fabrik se trouve prise d'emblée dans un jeu de tensions entre créer une situation entièrement nouvelle hors des clous du projet ou bien pouvant passer au crible de la matrice pédagogique de Courcelles. Pour cela, la réflexion passe par des tentatives pratiques pour comprendre de l'intérieur ce qui manque, ce qu'il faudrait modifier, ce qu'il faudrait supprimer. Et si les choses sont acceptées, elles se stabilisent en se cristallisant dans une situation située et organisée par des objets à utiliser, des aménagements à faire, des tâches à accomplir indiquées par une fiche de poste.

La prise de responsabilité : un processus

Nous avons procédé à un travail de montée en généralité à partir de l'analyse de données récoltées au cours de l'année 2012 et nous avons abouti collectivement à une définition du processus de prise de responsabilité comme forme de l'engagement de jeunes au sein d'une association. Si cette définition vient clore le travail dans le cadre de l'expérimentation, il manque maintenant une autre étape qui consisterait à interroger cette définition à partir d'un retour sur les pratiques effectives.

Cette partie est constituée de plusieurs séquences : un travail sur les données recueillies avec le GRA qui s'achève sur la création d'une définition du processus de prise de responsabilité ; une autre phase que nous avons réalisé nous même après la mise au propre des données pour faire apparaître des catégories, puis, un retour sur la première définition. Les supports utilisés pour la dernière séance collective de travail ont été constitués lors de l'année 2012 (voir § sur les données construites). Il s'agit des interviews des animateur-trices passant par le poste de coordo, des photos prises au cours de l'été à la Fabrik, le film réalisé au cours du week-end de préparation des séjours de l'été, et le résultat du questionnaire réalisé avec les animateurs présents au week-end de préparation. Il était demandé de repérer les éléments permettant la prise de responsabilité.

Des données aux catégories

La coordo est envisagée avec un travail d'accompagnement de la direction de la colo. En indiquant à un animateur qu'il a les compétences nécessaire, on facilite la prise de

conscience que le moment est venue où ce poste peut être occupé. Des situations propices sont proposées comme de prendre le poste au cours d'un séjour à effectif réduit, quand la personne se sent prête. La prise de poste se fait donc clairement dans une situation d'interaction : un responsable propose de changer de statut et indique pour l'impétrant un nouveau regard qu'il peut porter sur lui-même. La trajectoire est alors perçue, évoquée parfois, la prise de coordo renvoie nécessairement aux étapes préalable qui ont été franchies.

Le travail sur les photos prise à la Fabrik permet de voir différents modalités d'investissement des enfants au sein de ce lieu. Apparaissent des interactions entre enfants via des invitations ou avec les animateur-trices qu'ils sollicitent. La question qui apparaît et celle des facteurs créant l'autorisation pour l'enfant, et aussi pour un-e animateur-trice, de faire une activité. Il est nécessaire de revisiter l'ensemble des occasions qui servent à l'enfant à se faire une idée de ce qui est possible, autorisé, via le livret qu'il reçoit avant la colo, lors de la visite, une fois qu'il est sur place, ce que font les autres enfants, les propositions des animateur-trices.

Lors de la visite de la Maison, les animateurs présents le long du parcours présentent ce qu'il est possible de faire sans être trop précis, ni trop vague. Le langage est à la fois empreint de la connaissance acquise et à portée du nouveau-nouvelle venu-e. La présence d'un jeu comme pour les pièce mécanique, avec le poste occupé, permet de faire voir qu'il y a une personne singulière derrière. Il existe des façons d'occuper une statut plus ou moins accordée avec lui : le prendre à la lettre, avec souplesse, être à côté... Les postes sont suffisamment ouvert dans leur réalisation pour qu'il existe des façons de s'y révéler. Pour le poste de directeur-trice, on observe parfois des changements dans la voix qui montrent que si la personne fait quelque chose au statut, celui-ci n'est pas en reste.

Les questionnaires font apparaître un aspect pas toujours repéré, de peurs plus ou moins grandes, attachées à certains postes. En fait, les postes ne sont pas de même nature. Les nouveaux ne veulent pas faire la coordo, les coins, et préfère la vie quotidienne et les anciens iront plutôt vers la coordo ou les coins. Grâce à ces éléments et quelques autres, une trajectoire se dessine quant à l'ordre possible de prise de poste (voir tableau ci-dessous). Un certain nombre de capacités et de qualités rattachées à chacun des postes sont mis en avant comme : la peur à l'égard de la prise de responsabilité, la marge possible dans l'occupation du poste, l'investissement demandé, la connaissance de l'activité, la responsabilité endossée. Nous avons essayé d'indiquer pour chaque niveau de poste les capacités-qualités perçues comme nécessaire.

LES POSTES	LES CAPACITÉS
Anim cuisine – sécu – accompagnement repas	Fort accompagnement puisque en lien direct avec un responsable (cuisinière ou coordo) qui indique ce qu'il faut faire
Salle de jeu	Absence de lien, perçu comme faible en technicité
Les coins cirque – brico - trappeur	Forte technicité demandée, responsabilité (+)
La Fabrik	Nécessite de bien connaître la colo et le projet
Le coordo	Forte responsabilité (+++) connaissance de la colo

Pour construire le processus de prise de responsabilité, nous avons procédé en deux temps, d'abord, une reprise des éléments évoqués ici sous forme d'un schéma puis une tentative d'élaboration à partir de ces schémas d'une définition (voir ci-dessous). Le travail s'est clôturé sur cette séquence qui laisse les choses dans une sorte d'inachèvement. Une autre étape de reprise et de consolidation de tout cela est nécessaire.

Les catégories

L'ensemble du travail fait apparaître plusieurs catégories et des principes. Nous sommes dans une logique de montée en généralité à partir de la cristallisation d'éléments récoltés en cours de route. Les catégories présentées partent du travail d'analyse du corpus de données suivant : les réunions enregistrées, les carnets de bords et les situations écrites. En tenant compte des occurrences, des contextes d'utilisation, nous essayons de produire quelque chose qui englobe des situations observées et qui passe, du niveau de la description pour tendre, viser les caractéristiques de ces notions. Les cinq catégories retenues permettent de penser les différents facteurs révélés par l'expérimentation et qui concourent à produire les prise-s de responsabilité.

Prises : ceci constitue la première catégorie qui est apparue au cours de la recherche-action. Une prise est un moyen d'accès vers la situation dans laquelle nous devons agir. La conversation, première des prises, permet de se créer un rôle dans l'interaction.

Situations : il s'agit des éléments qui constituent l'ambiance d'un système d'interaction, dans le cas présent, nous avons appris que les situations comprenaient des objets, des tâches à faire, des aménagements l'ensemble issus de travaux depuis les bilans de l'été jusqu'à l'été suivant, au sein de l'atelier directeur et de diverses commissions. Ce sont aussi des feuilles à remplir, des objets qui correspondent à des postes (le gilet du sécu, la boîte de coordo, les clés du coffre du directeur, de la directrice...), des informations qui circulent (le bilan enfants, les rapporteurs, « où sont les enfants » du sécu, les projets d'enfants ramenés au coordo...).

Horizon d'attente : les individus prennent des responsabilités parce qu'il existe une sorte de pari sur les capacités à s'occuper d'un poste et à occuper un poste. Par exemple, lors de l'inauguration, les enjeux sont rendus explicites, tout en laissant ouvert la participation et la création.

Cadre de référence : les membres de l'association se mettent d'accord sur le sens des choses et pour cela il s'appuient sur des principes qui guident l'action de façon, bien souvent implicite. La cadre de référence³⁰ permet de garder le sens pour pouvoir poursuivre le projet selon ces principes fondateurs. En regardant comment les choses se déroulent lors de la création d'une pratique nouvelle, nous avons pu dégager trois facteurs qui permettent de le décrire, un cadre est processuel, artéfactuel et collectif³¹.

Le cadre fonctionne de façon processuelle : on propose des choses, on teste, on vérifie en faisant des scénarios, et en passant par des modes pratiques (créer une fiche de poste, un aménagement, in objet), on échafaude des prototypes permettant d'articuler les différentes parties mises au travail, puis, on passe à la réalisation concrète, et après, on tire des analyses des bilans. Tout cela se réalise dans un débat permanent qui s'appuie sur des principes qui se dégagent des discussions.

Le cadre est artéfactuel : il se construit au cours de la création de différents objets, des aménagements, des règles, et tâches à accomplir, toujours débattus. La matérialité des choses fait varier le point de vue sur les choses. Par ailleurs, le sens est condensé au sein des artéfacts construits.

Le cadre est collectif : il n'est pas une norme qui vient s'imposer par dessus, et dont, il s'agirait de produire l'application. Le cadre est un sens qui se dégage de la discussion avant la pratique et après, dans des bilans qui déconstruisent ce qui a été réalisé.

Trajectoire

La trajectoire peut se penser à partir de différents segments : la colo, côté enfant ; la colo, côté adultes ; la vie associative. Nous présentons l'ensemble.

Pour l'enfant, la trajectoire pour les enfants, est nourrie des choses qui vont susciter son envie d'entrer dans une activité ou d'en proposer une, le livret, la visite de la colo lors de l'accueil, les pratiques des autres enfants, les événements, les animateur-trices et leurs propositions.

Dans la colo pour les adulte, une série de poste peuvent ponctuer la trajectoire et créer des bifurcations, dans l'ordre, animateur, coordo (c'est souvent une proposition qui est faites à une personne, lors d'un séjour à effectif réduit, par exemple), directeur-trice-adjoin-te (il faut être coopté par l'atelier directeur ; la première fois lors des petites vacances), et enfin, sur proposition des permanents, on peut passer à directeur-trice.

Dans la vie associative : bien sûr la porte d'entrée, c'est la colo, ensuite, on peut participer à des week-ends, et fournir un bénévolat associatif (des tâches utiles pour la vie de l'association, comme remettre en place les chambres au moment des gros départs et arrivées, donner un coup de main à la peinture...), puis, le Conseil de maison ou l'atelier directeur, qui exigent l'un et l'autre un acte volontaire et/ou soit une cooptation, soit une invitation, enfin, le Conseil d'administration et son bureau.

Des principes

Pour qu'un projet comme celui de la Maison de Courcelles puisse exister, il faut des choses qui servent de balises et avec lequel comme des amers on peut tracer une ligne pour savoir d'où on vient et où on va. Les principes que nous mettons en lumière ici, sont aussi plus que

³⁰ Sur le cadre, voir Bataille, 2007, 2012a.

³¹ Nous retrouvons là les trois facteurs présentés dans Bataille, 2007.

cela, il parle du geste de l'artisan qui se construit dans la longue durée et qui font, chose ô combien importante, que des geste éducatifs se prolongent de générations en générations.

« Être un ancien »

On devient un ancien quand on peut, et qu'on le fait, répondre à un nouveau. Derrière cette définition descriptive se glisse aussi l'idée qu'on se sent concerné car on répond à la question posée, bien souvent avant de très ancien, montrant à la fois qu'on est content de répondre, et qu'on sait des choses dont on commence à se sentir responsable.

« Vas là où il y a besoin »

Cette formule est articulée avec les deux suivantes. Il s'agit aussi bien d'être à l'écoute de la colo, et donc de se trouver au bon endroit, mais surtout, d'y être au service de la Maison Courcelles, c'est-à-dire pour en final mes enfants.

« Écoute comment ça vit »

Il s'agirait presque de savoir où être sans prononcer un mot. Pourtant, ce n'est pas une phrase magique, bien au contraire, c'est le résultat de multiples observations partielles qui permettent de savoir ce que veut dire tel son sur la plancher, comment interpréter cette cavalcade d'enfants sortant du bâtiment, un silence un peu prolongé... Tout un art, un tour de main, qui s'apprend en suivant les anciens...

« Soit disponible pour les enfants »

La disponibilité pour les enfants est une attitude fondamentale pour distinguer ceux qui en sont des autres, ceux qui ont compris le sens du projet de la Maison de Courcelles. Bien des choses peuvent prendre cette place (de l'intérêt pour la relation entre adultes, pour l'activité à son service...). Être disponible suppose une sorte de renoncement, d'ouverture à l'enfant, d'écoute pour saisir ce qu'il faut. Bref, c'est une qualité de haute-voltage.

« Donner une seconde chance »

La prise de responsabilité est parfois infructueuse parce que ce n'est pas le bon moment pour la prendre par exemple. Aussi, il est toujours possible d'essayer à nouveau avec éventuellement un cadre différent (un accompagnement, pas toutes les tâches...).

« Servi-serveur »

L'ambiance dans la Maison tient à un principe essentiel : si à un moment la personne se trouve servie, par exemple, au moment de son arrivée, elle changera de place au cours du temps, pour elle-même offrir ce service au nouveau. D'où, cette formulation de ce principe, sous une forme de deux faces de la même pièce.

« Aide moi à faire seul... et avec les autres... à mon rythme »

Le dernier principe que nous reprenons est d'une autre nature que les autres, chaque fois découvert au sein même des pratiques, celui-celle-ci à une valeur de fondement et vient ouvrir la première recherche-action (Bataille, 2007). C'est d'ailleurs dans cet ouvrage que nous avons puisé pour renseigner ce chapitre. En fait, son insertion dans la recherche-action vient de nous, nous l'évoquons plusieurs fois comme significatif d'une certaine façon de considérer l'enfant.

Un processus

La définition que nous donnons ci-après du processus de prise de responsabilité est le résultat d'une réunion de travail du groupe de recherche-action. Nous allons la reprendre cette fois en tenant compte du travail effectué depuis de montée en généralité (voir supra). Nous avons défini le processus de prise de responsabilité comme consistant : *à s'engager dans la réalisation d'une tâche, relativement à un statut occupé, au service du collectif, à partir d'une confiance accordée, partagée et ressentie, et grâce à un contexte favorisant.* Nous pouvons apporter un premier élément d'évolution. Cette définition fait apparaître une dimension fondamentale pour les praticiens de la Maison de Courcelles, c'est l'idée de confiance, de contexte favorisant. Nous avons appelé ceci un horizon d'attente. Tel que nous l'avons évoqué en liaison avec le tableau lié aux capacités attendues, nous savons qu'il s'agit nécessairement d'une attente positive, en cas, contraire, un échec pourrait être induit. La deuxième chose qui saute aux yeux, c'est l'insistance sur une dimension que nous avons aussi évoqué : la situation. Ceci est présent dans la tâche à effectuer, le statut occupé, la présence du collectif, et enfin, le contexte. Le cadre de référence pourrait être rattaché à collectif seulement nous proposons que nous allions plus loin en indiquant ce qui se passe à l'échelle du collectif. Il manque par contre, l'idée de prise qui caractérise la qualité de la situation, l'affordance pouvant être plus précis. Ces précisions nous amènent au final vers une structure de la définition suivante :

La prise de responsabilité est un processus d'engagement dans un collectif, rendu possible grâce à un horizon d'attente qui le soutient, des prises qui permettent d'entrer dans les situations constituées par ce collectif, et à partir d'un cadre de référence qui fixe le sens partagé des événements, se déroulant dans ce cadre.

Ensuite, nous aurions une reprise des différentes catégories théoriques que nous avons élaborés précédemment auquel il faudrait ajouter deux autres catégories que nous adoptons, celle de trajectoire et celle de diagnostic, telle que nous avons utilisées dans notre propos, et relativement, aux définitions des auteurs cités.

Enseignements de politique publique

L'expérimentation réalisée à la Maison de Courcelles de 2011 à 2012 portait sur l'engagement des jeunes dans la vie de cette association. Il a été abandonné ? l'idée du livret de compétences au détriment de l'élément le plus intéressant qui a consisté à mettre en lumière un processus très peu documenté de « prise de responsabilité ». La qualité, actuelle c'est-à-dire au moment de la remise du rapport, des résultats a peut être pâti de cette orientation première du travail. Dans le même temps, ceci nous a obligé à être précis et à nous rendre compte que nous faisons fausse route et que nous avons sous les yeux un phénomène d'un intérêt indéniable. Nous reprenons ci-dessous les différentes dimensions abordés et les résultats associés.

Les effets du dispositif expérimenté sur les publics

Au final, quel est le public atteint par l'expérimentation ? Il s'agissait d'accompagner en premier de jeunes qui se trouvaient exercer pour une première fois les fonctions d'animateur-trices. En réalité, au travers du travail de modélisation entrepris avec les membres du conseil de maison que l'on pourrait peut-être qualifier d'ancien, nous avons touché en premier ce groupe. Le public « prévu » a certainement profité de l'expertise ainsi acquise par leur aîné. De notre place, compte-tenu des changements opérés dans l'expérimentation pour tenir compte de la focale à mettre sur la compréhension du processus de prise de responsabilité, nous avons accompagné surtout de plus anciens dans le travail d'écriture et l'analyse de situation pour une vingtaine de personnes différentes, dans les outils d'observations (Rémi-questionnaire, Baptiste-ethnographie, Audrey-photos et interviews, Judith-vidéo, Hugo-vidéo), dans l'analyse des données une douzaine de personnes³². Des évolutions vont se faire, si elles ne sont pas déjà faites, qui tiendront aux capacités collectives à pouvoir parler de cette chose singulière qui consiste à « prendre des responsabilités ». L'idée d'aller voir si la personne a, ou avait bien les prises nécessaires pour entrer dans la situation sera une perspective partagée. On peut penser que les « nouveaux » bénéficieront de cette avancée.

Effets attendus et effets induits/inattendus

La distinction entre « compétences », « engagement » et « prise de responsabilité » est un effet important de cette expérimentation. Partant pour construire « une passerelle » entre l'activité au sein de l'association et celle dans la monde de l'entreprise, aspect présent dans le discours de certains anciens, nous avons mis au jour que la « prise de responsabilité » au service d'un projet, porteuse de sens, sens partagé au sein d'une communauté de pratique, n'est pas du même registre que les capacités découvertes par les uns et les autres à l'occasion de la prise d'un poste ou d'un autre. Ces capacités sont certes présentes et les personnes savent trouver les astuces pour les faire fructifier dans l'entreprise. Cependant, l'engagement au service d'un projet collectif, de portée sociétale, façonnant des personnalités comme peu le faire ces nombreuses heures à prendre en charge de plus jeunes qu'eux, crée chez les animateur-trices, grands frères et grandes sœurs de ces enfants un sens du don de soi. Faire de l'association un vecteur pour que ces qualités soient intégrées au sein du monde de l'entreprise supposerait de s'interroger sur le modèle de

³² Nous n'avons pas sous la main les listings signés à l'occasion des différentes réunion du groupe de recherche-action.

société que l'on veut. Est-ce qu'une telle question à l'entrée de l'entreprise pourrait être posée, nous en doutons, du moins dans les termes actuels du monde social.

Mise en perspective

La littérature sur l'engagement se résume au texte central d'Howard Becker « *Sur le concept d'engagement* » (1960). Cela peut se comprendre si l'on comprend la logique de construction du texte de Becker pour qui l'engagement est une catégorie théorique qui lui permet d'évoquer un certain de cas où un individu est amené à poursuivre son comportement sur une série importante d'activités. L'exemple de délinquance permet de saisir cette dimension du concept. La définition qu'il dégage est reprise par différents auteurs par exemple Joseph (1998) : Engagement, (involvement, commitment) obligation sociale que s'impose une personne dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction qui sont les siennes sur d'autres scènes. Cette approche se distingue de celle d'Abromson (1958) que cite Becker dans son texte pour qui « les trajectoires d'engagement sont ces trajectoires de l'action que l'acteur se sent obligé de poursuivre, sous la contrainte ou la sanction [...] Les trajectoires d'engagement [...] sont des séquences d'action avec des sanctions et des codes arrangés de manière à garantir leur sélection. » On voit clairement une différence se dessiner entre les deux : l'une basée sur le poids du social complètement impersonnel, l'autre partant de la façon de s'engager dans la situation, laissant du coup, une place pour l'interaction avec l'autre. D'ailleurs Becker prend appui sur Goffman et son idée de « soutenir la face », jeu dans lequel un autre peut venir prêter main forte. En ouvrant l'analyse à un autre concept celui de « prise de responsabilité », nous nous sommes mis dans une perspective similaire à celle de Becker. Nous parlons de perspective car l'ensemble des responsabilités prises va générer dans le jeu des interactions la possibilité de prendre la face de « la personne responsable » c'est-à-dire capable de : soutenir l'existence comme la construction de situations de prise de responsabilités ; tenir les principes auxquels elles devront répondre à savoir « être disponible à l'enfant » et « aller là où il y a besoin ».

Arrivé à ce point, nous pouvons ouvrir une autre voie de réflexion en partant cette fois de la « prise de responsabilité ». Séguier (1974) dans *Le jeune responsable* sous-titré *La prise de responsabilité par les jeunes adultes aujourd'hui*, propose de distinguer différentes logiques institutionnelles qui soutiennent la prise de responsabilité des jeunes. Les organismes de l'enfance et de l'adolescence, nous avons dans le texte choisi de parler à leur propos d'institution, leur création n'est pas à l'initiative des intéressés. « Il s'agit d'un équipement mis à la disposition des jeunes, soit par des adultes ou des associations d'adultes, soit par des mouvements qui ainsi prolongent en quelque sorte leurs activités. » Surtout, « l'engagement idéologique des responsables n'est pas nécessairement exigé des membres. » (23) Si on sort de l'idée d'idéologie et qu'on s'en tient à l'idée de s'engager pour des principes (politiques, syndicaux, spirituels), formulation plus générale, on retrouve les remarques que nous avons eu pour tenter de distinguer institution et mouvement. D'ailleurs, il définit plus loin le mouvement de la façon suivante : « Sont caractérisés par les points suivants : libre adhésion de leurs membres, contribution de ceux-ci selon des formes appropriées, à l'animation et à la direction de l'association. Les membres sont liés les uns aux autres par un engagement moral qui exige une participation active des membres et donc une régularité dans leur présence aux activités prévues [...] (définition du Conseil français des Mouvements de Jeunesse). » (24) Cette fois, l'engagement est posé comme un élément structurant. Séguier va plus loin dans sa définition des différentes « institutions » de

jeunesse en évoquant les partis politiques, les syndicats, le scoutisme. Cette dernière forme est présentée comme une forme hybride entre l'institution et le mouvement mais surtout elle présente un système de trajectoire (ici à peine esquissé). Que nous dit-il sur les scoutisme ? « Il constitue un remarquable exemple de l'imbrication des différents types des différents types au sein d'une même association. Pour le louveteau ou le jeune éclaireur [niveau d'entrée dans le scoutisme], l'unité qui accueille peut parfois n'être qu'une institution qui, en le protégeant, l'empêchera, même plus tard, de prendre conscience du fait "mouvement". Il n'en est pas de même pour les cheftaines et les chefs ainsi que pour les routiers [anciens et encadrement] qui, inévitablement conscients de la singularité de leur engagement, découvrent ainsi un des aspects du mouvement, son refus de se conformer au milieu ambiant. » (23) On voit apparaître un facteur qui n'a pas été abordé dans notre étude : la conscience de l'engagement. Il faudra y revenir.

Enfin, il nous semble important de signaler une certaine façon de regarder ce que font les praticiens dans leur pratique. Différents champs conceptuels ont été mobilisés car ils nous paraissent soutenir le regard que nous tentons de constituer à propos d'une perspective de production de savoir prenant en charge et les pratiques (les effets en train de se faire), et les intentions (les effets recherchés) et les effets produits quand on envisage ces trois choses chez la même personne le pédagogue (Bataille, 2012a). Nous avons pris appui sur la cognition située (Larve et Wenger, 1991), la communauté de pratique (Brown et Duguid, 1991) sur la clinique de l'activité (Y. Clot) et sur la critique de l'acteur rationnel (Joas, 2001 ; de Jonckherre, 2001).

Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

Nous avons montrés la nécessité de penser l'engagement comme une prise de responsabilité et, à partir de cela, nous avons indiqué le travail d'analyse qui pouvait s'opérer sur la qualité des prises, en premier lieu leur présence et en second, leur affordance. La deuxième chose importante est que l'engagement est un engagement au sein d'une structure qui permet de prendre, pour sa perpétuation, des prises de responsabilité. Il faut être plus précis que le simple terme structure. On doit distinguer les mouvements de jeunesse, dont la viabilité tient à l'engagement permanent de nouveaux jeunes qui viennent compenser les départs de moins jeunes, en permanence. Il s'agit de maintenir le sens de l'action en formant sans cesse des générations de jeunes, sélectionnant au passage certains qui pourraient prendre de plus grandes responsabilités. Lorsque nous sommes dans le cas d'une institution les choses se passent de façon différente. Prenons un cas décalé mais connu pour comprendre, un hôpital maintient son activité malgré les aléas qui viennent l'affecter en permanence. Cette institution est structurée pour absorber ce qui change et poursuivre son activité. Prenons un maintenant une situation qui concerne les jeunes : un service jeunesse. Ce service n'a pas comme finalité de recevoir en son sein des cohortes de jeunes. Il a à produire, justement, un service. Par exemple, pour une mission locale, il s'agira d'aider des jeunes à s'insérer sur le marché du travail. La question de l'engagement qui nous intéresse ici est marquée par la finalité de la structure, mouvement ou institution de jeunesse, considérée.

Caractère expérimental du dispositif évalué

Quel était le caractère expérimental du dispositif ? Nous pensons que le point fondamental se trouve dans l'articulation entre une pratique en train de se faire, et se poursuivre pour partie puisque des jeunes s'engagent dans cette association depuis plus de vingt cinq ans et continue de la faire, et un protocole de construction d'un savoir sur le processus de cet engagement. Nous avons procédé avec les membres du GRA à un travail de mise au jour des pratiques instituées, pour ainsi dire, du « sol au plafond ». Cet élément est rare pour être souligné. Le risque de se trouver déstabilisé par le retour sur les pratiques pouvait toucher en permanence l'ensemble et chacun des acteurs. Situé au cœur des pratiques quotidiennes, intervenant avec les autres membres de l'association, nous avons la possibilité de produire un grain de sable sans le vouloir, qui aurait mis à bas le fonctionnement institué. Ceci est un risque inhérent à toute recherche-action. Ce point reste donc dans les limites de ce qui est déjà connu. Il semble important de signaler ce point pour d'éventuelles duplication dans d'autres mouvements ou associations de jeunesse.

Cependant, ici la méthodologie proposée, et construite chemin faisant, dans la mesure où l'évaluateur s'est renforcé dans sa pratique de recherche en cours de route³³, a joué un rôle très important. La théorisation obtenue, même pas stabilisée dans une perspective pédagogique, possède une assise de par le fait qu'elle émane de faits progressivement construits en données puis catégories. Si on se situe dans une perspective pratique dans le champ des sciences de l'éducation, construire une théorisation pédagogique est un processus, esquissé ici, très complexe. En fait que pouvons-nous dire de l'engagement des jeunes qui soit pertinent dans l'ordre des pratiques ? À notre avis peu de choses, et donc ce qui a été produit dans ce cadre, et avec la méthode employée apparaît comme déjà significatif.

Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

La question soulevée par ce document d'un éventuel effet de l'évaluateur sur les résultats obtenus est infondée. Elle reprend les critères adoptés par les études médicales sans comprendre la différence qu'il existe, entre celles-ci et des travaux prenant comme objet les pratiques des acteurs, leurs intentions et leurs valeurs. Les attentes des acteurs de terrain est de comprendre ce qu'ils font mais à partir d'un discours qu'ils sont eux-mêmes en mesure de produire. Séparer dans le rendu final, le travail de l'évaluateur de celui de l'expérimentateur met en exergue un déficit de pensée de ce que sont des savoirs pratiques.

³³ La direction d'un symposium sur la théorie ancrée à l'Université Paris Ouest Nanterre, n'est pas étranger à cette évolution.

CONCLUSION GENERALE

Les résultats obtenus sont partiels, et d'un point de vue pédagogique, ils demanderaient à être consolidés. Quels sont-ils ? Pour que des jeunes puissent s'engager dans la vie d'une association, il faut qu'ils trouvent des places à occuper, c'est-à-dire des espaces vides pouvant être investis. Ces places sont des choses à faire qui demandent de prendre la responsabilité de les faire. L'engagement se traduit en des éléments concrets dont on peut se saisir : il existe des prises, qualité des places disponible permettant de saisir des occasions et d'essayer, voire de ré-essayer plusieurs fois. L'accessibilité des responsabilités tient à leur présence au sein de l'association où la-le jeune vient d'entrer. Dit autrement, on a pensé à des choses qui seraient faites par ce-cette jeune. Autre élément, les associations doivent se pérenniser en transmettant le sens de leur fondement. L'acquisition de ce sens demande du temps, et des instances pour discuter des initiatives prises qui sont le support le plus puissant pour saisir en acte le sens des choses. Dans ce processus, les impétrant-es découvrent et s'approprient un « cadre de référence » qu'il-elles seront en mesure de transmettre, plus tard, à leur tour. Quand, nous parlons de résultats partiels, nous voulons souligner que la construction d'un savoir pédagogique à partir d'une perspective de théorie ancrée doit aller des données construites aux théories, puis tenter, de produire de nouvelles pratiques selon le modèle théorique construit pour vérifier si les mêmes résultats sont obtenus, seul modèle de vérification de la crédibilité théorique au sein du monde des pédagogies.

Le 31 mars 2013,
Jean-Marie Bataille



BIBLIOGRAPHIE

- Ambranson, E. & alii (1958) Social Power and Commitment: A Theoretical Statment. *American Sociological Review*. Vol. XXIII.
- Bataille, J.-M. (2012) Les colonies de vacances des années 1930-1950 : Mutations des rapports sociaux. In Houssaye J. (Eds.) *Accueils collectifs de mineur : recherches*. Matrice-Champ social. 277-300.
- Bataille, J.-M. (2012) « Recherche au sein de l'animation socioculturelle. Analyse de la construction des objets de recherche à l'aune du praticien », intervention au séminaire européen AFFUTS, *Pour une contribution de la recherche au développement d'une discipline en travail social*.
- Bataille, J.-M. (2012) « La place du chercheur dans la production de savoirs en animation socioculturelle : approche épistémologique », intervention au séminaire européen CERTS Montpellier. *Approches participatives en recherche en travail social : regard(s) critique(s)*.
- Bataille, J.-M. et Levitre A. (2010) *Architecture et éducation. Les colonies de vacances*. Vigneux : Matrice.
- Bataille, J.-M. (2008) L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances. *Penser l'éducation*, (24).19-41.
- Bataille, J.-M. (dir.) (2007) *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi : Injep, coll. Les cahiers de l'action n°15.
- Bataille, J.-M. (2007) Le cadre. *Les Cahiers de l'école doctorale*, n° 9. http://www.cahiers-ed.org/ftp/cahiers9/C9_bataille.pdf
- Bataille, M. (1983) Implication et explication. *Pour, L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, (88), mars-avril. Toulouse: Privat. 28-31.
- Bataille, M. (1988) Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation. In Marie-Anne Hugon et S. Seibel (Eds.) *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, et Paris : Éd. Universitaires.
- Bataille, J.-M. et Calamel, C. (à paraître) *De la théorie ancrée dans les données*. Paris : L'Harmattan, Coll. Terrains sensibles.
- Becker, H.S. (1960-1970) Notes on the Concept of Commitment. *Sociological Work. Method and Substance*. Chicago : Adline Publishing Company. Traduction de Marc-Henry Soulet, Diane Baechler et Stéphanie Emery Haenni. (2006) Sur le concept de l'engagement. *Sociologies*. Revue en ligne.
- Becker, H. S. (1998) *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, London : The University of Chicago Press Ltd. (2002) Paris: Éditions La Découverte & Syros.

- Brown, J.S. Et Duguid P. (1991) Organizational learning and communities of practice : toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2(1). 40-57.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007) *The SAGE handbook of grounded theory*. London: SAGE.
- Calamel, C. (2012) *Insiders. Le jazz : un modèle d'apprenance*. Paris : L'Harmattan, Coll. Terrains sensibles.
- Chapoulie, J.-M. (2001) *La tradition sociologique de Chicago*. Paris : Seuil.
- Clot, Y.

http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/2007/psychopathologie_travail_clinique_activite_yves_clot_chsct.pdf

- De Jonckheere, C. (2001) Théories de l'action et éducation. In Jean-Michel Baudoin et Janette Friedrich. *Théories de l'action et éducation*. 131-131.
- Dewey, J. (2011) *La formation des valeurs*. Paris : Éditions La Découverte.
- Gibson, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Glaser, G. B. et Strauss, A. A. (1967/2010) *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour le recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.
- Glaser, G. B. et Strauss, A. A. (1995) La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, (1).
- Grison, B. (2004) Des sciences sociales à l'anthropologie cognitives. Les généalogies de la cognition située. *@ctivités*, 1 (2). 26-34. <http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf>
- Heath, C. et Joseph, I. (1995/2002) Les protocoles de la coopération. Gilles Jeannot & Isaac Joseph, I. (dir.) *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris : CNRS Éditions. 255-281.
- Hood, J. C. (2007/2011) Orthodoxy vs. Power : The Defining Traits of Grounded Theory. In Bryant A. & Charmaz, K. (eds.) *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles : Sage.
- Joas, H. (2001) La créativité de l'agir. In Jean-Michel Baudoin et Janette Friedrich. *Théories de l'action et éducation*. 27-43.
- Joseph, I. (1995) Présentation. In Isaac Joseph et al. *Gare du Nord mode d'emploi*. Paris : Éditions Recherches. 11-23.
- Joseph, I. (2007) La notion d'ordinaire, le regret et l'excuse. In Isaac Joseph. *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*. Paris : Éditions Economica. 177-189.
- Joseph, I. (2007) Résistances et sociabilités. In Isaac Joseph. *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*. Paris : Éditions Economica. 111-132.
- Joseph, I. (1998/2009) *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.

- Lave, J. et Wenger, E. (1991) *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lyet, P. et Paturel, D. (2012) Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 2-3 (30-31). 255-268.
- Rouquette, E. (2012) L'engagement éducatif des jeunes dans l'animation volontaire. Master 2. Toulouse 2-Le Mirail.
- Séguier, M. (1974) Le jeune responsable. La prise de responsabilité par les jeunes adultes d'aujourd'hui. Toulouse : Privat.
- Strauss, A. (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.



ANNEXES

LES TERMES INDIGÈNES

TERMES	DÉFINITION LOCALE
Colos	Le terme « colos » ou « colo » désigne les colonies de vacances, qui sont appelées maintenant Accueil collectif de mineur. Cependant, le terme « colo » est parlant pour l'ensemble des acteurs, les parents et les enfants.
Conseil de maison	Cette instance a été créée pour faciliter l'engagement dans la vie associative puisqu'il ne s'agit pas du Conseil d'administration qui lui nécessite d'être élu pour en faire partie, mais d'un espace-lieu pour dépasser le simple engagement dans l'organisation des séjours (être directeur-trice ou animateur-trice). On trouve ce genre d'instance dans les Maisons de jeunes et de la culture comme un sas permettant ensuite d'entrer au conseil d'administration.
L'animateur de coins	La colo est organisée à partir d'activités permanentes qui sont installées dans différents lieux qu'on nomme les « coins ». Un animateur de coins est quelqu'un qui propose aux enfants quelque chose dans l'espace d'activité. On compte parmi les coins : le cirque, le brico (un espace bricolage avec de la couture, du bois, des perles, du rotin, etc...), les jeux symboliques, les jeux à règles, la bibliothèque, le trappeur (avec des cabanes, un feu de bois, des constructions à faire en rondins...), le poney (ouvert à certains moments de la journée).
L'animateur dispo	Chaque animateur-trice peut occuper un poste défini à partir de l'activité qui s'y déroule (voir animateur de coin) ou bien, il-elle peut rester disponible (« dispo »). Dans ce cas, il-elle aura la tâche d'aller à la rencontre des enfants qui ne sauraient pas quoi faire pour leur proposer une activité.
L'atelier directeur	Cette instance se réunit tout au long de l'année pour faire le bilan des séjours, réfléchir à d'éventuelles améliorations voire transformations de certains aspects de la colo, tout en essayant de garder l'état d'esprit « Courcelles ». Des commissions prolongent les réunions qui ont lieu à Courcelles. Elles peuvent se réunir ailleurs à Paris par exemple dont sont issus nombre d'animateur-trices.
Le coordo	Le coordinateur de journée est l'animateur-trice qui aura pour fonction de s'assurer qu'il y a le bon nombre d'animateur-trices dans les différentes activités selon le nombre d'enfants présents, nombre qui varie au fil de la journée et des envies des enfants. Il s'assurera aussi du bon fonctionnement de la colo grâce à l'animateur sécu chargé de faire le tour de tous les lieux de la colo régulièrement en vérifiant qu'il n'y aurait pas d'enfant en difficulté.
Les animateurs référents	Ce sont des personnes qui ont une compétence particulière en lien avec les coins et donc peuvent être référents pour former de jeunes animateur-trices à l'animation de ces activités.

Les rapporteurs	Les rapporteurs ont un fonction importante. Ils doivent donner une vision synthétique de ce qui s'est déroulé au sein des différents coins d'activité. Il doit donc demander à chaque animateur-trices ayant passé dans le coin les choses qui pourraient être dites à l'ensemble.
Postes	Ce sont les différentes tâches que doivent effectuer les animateur-trices en fonction d'un lieu, d'une fonction et sur une tranche horaire déterminée. On trouve comme postes possible : coordo, animateur sécu, animateur dispo, responsable de chambre, animateur de coins, animateurs référents. D'autres seront créés au cours de l'expérimentation, je reprends les appellation provisoire, qui donneront lieu à un certain nombre de débats, utilisées dans l'atelier directeur, : binôme, en formation, rapporteurs. Je n'entre pas dans leur définition puisqu'ils seront directement évoqués dans les observations.
Responsable de chambre	Cette personne doit vérifier que les enfants ont une hygiène correcte, que la chambre est bien entretenue, mais surtout, elle a une relation privilégiée avec ces enfants là et elle doit donc faire attention à ce qu'ils se sentent bien dans la colo, et à informer les collègues lors du « bilan enfants » d'éventuels problèmes repérés (le « bilans enfants » est un moment de la réunion entre animateur-trices qui consiste à prendre le temps de parler de chaque enfant pour s'assurer que chacun passe un bon séjour).
Tableau de planning	Pour que les enfants puissent librement construire leur séjour, il faut une organisation des adultes fortement structurée. L'ensemble des tâches à accomplir sont regroupées en différents postes nécessairement occupés par un adulte pour chaque tranche horaire de la journée. Le ratio d'animateur-trices à Courcelles est de 1 pour 4 enfants. Une équipe est donc composée pour un effectif moyen de cinquante enfants de 12 personnes mais cela peut aller jusqu'à 17 pour un effectif maximum de 70 enfants. Le « tableau de planning » qui occupe un pan entier de la « salle d'anims », lieu où se déroule les réunions le soir, a un rôle crucial pour le bon fonctionnement de la colo.
Un événement	L'événement est une activité différente parfois exceptionnelle qui se déroule chaque jour sous une forme différente. Elle est l'occasion pour les animateur-trices d'exprimer leur créativité. Par exemple, le petit déjeuner peut se retrouver transporter dans une cour de ferme grâce à la décoration et aux personnages déguisés en animaux, ou bien, un imprésario peut débarquer à la colo pour monter un spectacle avec les enfants qui le veulent, et qui sera donné le soir même devant tous les autres enfants de la colo...

LES CATÉGORIES THÉORIQUES ET LES PRINCIPES D'ACTION DÉGAGÉS PAR L'EXPÉRIMENTATION

PRISE-S	Ceci constitue la première catégorie qui est apparue au cours de la recherche-action. Une prise est un moyen d'accès vers la situation dans laquelle nous devons agir. La conversation, première des prises, permet de se créer un rôle dans l'interaction.
SITUATION	Il s'agit des éléments qui constituent l'ambiance d'un système d'interaction, dans le cas présent, nous avons appris que les situations comprenaient des objets, des tâches à faire, des aménagements l'ensemble issus de travaux depuis les bilans de l'été jusqu'à l'été suivant, au sein de l'atelier directeur et de diverses commissions. Ce sont aussi des feuilles à remplir, des objets qui correspondent à des postes (le gilet du sécu, la boîte de coordo, les clés du coffre du directeur, de la directrice...), des informations qui circulent (le bilan enfants, les rapporteurs, « où sont les enfants » du sécu, les projets d'enfants ramenés au coordo...).
HORIZON D'ATTENTE	Les individus prennent des responsabilités parce qu'il existe une sorte de pari sur les capacités à s'occuper d'un poste et à occuper un poste. Par exemple, lors de l'inauguration, les enjeux sont rendus explicites, tout en laissant ouvert la participation et la création.
CADRE DE RÉFÉRENCE	<p>Les membres de l'association se mettent d'accord sur le sens des choses et pour cela il s'appuient sur des principes qui guident l'action de façon, bien souvent implicite. La cadre de référence³⁴ permet de garder le sens pour pouvoir poursuivre le projet selon ces principes fondateurs. En regardant comment les choses se déroulent lors de la création d'une pratique nouvelle, nous avons pu dégager trois facteurs qui permettent de le décrire, un cadre est processuel, artéfactuel et collectif³⁵.</p> <p>Le cadre fonctionne de façon processuelle : on propose des choses, on teste, on vérifie en faisant des scénarios, et en passant par des modes pratiques (créer une fiche de poste, un aménagement, in objet), on échafaude des prototypes permettant d'articuler les différentes parties mises au travail, puis, on passe à la réalisation concrète, et après, on tire des analyses des bilans. Tout cela se réalise dans un débat permanent qui s'appuie sur des principes qui se dégagent des discussions.</p> <p>Le cadre est artéfactuel : il se construit au cours de la création de différents objets, des aménagements, des règles, et tâches à accomplir, toujours débattus. La matérialité des choses fait varier le point de vue sur les choses. Par ailleurs, le sens est condensé au sein des artéfacts construits.</p>

³⁴ Sur le cadre, voir Bataille, 2007, 2012a.

³⁵ Nous retrouvons là les trois facteurs présentés dans Bataille, 2007.

	<p>Le cadre est collectif : il n'est pas une norme qui vient s'imposer par dessus, et dont, il s'agirait de produire l'application. Le cadre est un sens qui se dégage de la discussion avant la pratique et après, dans des bilans qui déconstruisent ce qui a été réalisé.</p>
TRAJECTOIRE	<p>La trajectoire peut se penser à partir de différents segments : la colo, côté enfant ; la colo, côté adultes ; la vie associative. Nous présentons l'ensemble.</p> <p>Pour l'enfant, la trajectoire pour les enfants, est nourrie des choses qui vont susciter son envie d'entrer dans une activité ou d'en proposer une, le livret, la visite de la colo lors de l'accueil, les pratiques des autres enfants, les événements, les animateur-trices et leurs propositions.</p> <p>Dans la colo pour les adulte, une série de poste peuvent ponctuer la trajectoire et créer des bifurcations, dans l'ordre, animateur, coordo (c'est souvent une proposition qui est faites à une personne, lors d'un séjour à effectif réduit, par exemple), directeur-trice-adjoin-te (il faut être coopté par l'atelier directeur ; la première fois lors des petites vacances), et enfin, sur proposition des permanents, on peut passer à directeur-trice.</p> <p>Dans la vie associative : bien sûr la porte d'entrée, c'est la colo, ensuite, on peut participer à des week-ends, et fournir un bénévolat associatif (des tâches utiles pour la vie de l'association, comme remettre en place les chambres au moment des gros départs et arrivées, donner un coup de main à la peinture...), puis, le Conseil de maison ou l'atelier directeur, qui exigent l'un et l'autre un acte volontaire et/ou soit une cooptation, soit une invitation, enfin, le Conseil d'administration et son bureau.</p>
« Être un ancien »	<p>On devient un ancien quand on peut, et qu'on le fait, répondre à un nouveau. Derrière cette définition descriptive se glisse aussi l'idée qu'on se sent concerné car on répond à la question posée, bien souvent avant de très ancien, montrant à la fois qu'on est content de répondre, et qu'on sait des choses dont on commence à se sentir responsable.</p>
« Vas là où il y a besoin »	<p>Cette formule est articulée avec les deux suivantes. Il s'agit aussi bien d'être à l'écoute de la colo, et donc de se trouver au bon endroit, mais surtout, d'y être au service de la Maison Courcelles, c'est-à-dire pour en final mes enfants.</p>
« Écoute comment ça vit »	<p>Il s'agirait presque de savoir où être sans pronocer un mot. Pourtant, ce n'est pas une phrase magique, bien au contraire, c'est le résultat de multiples observations partielles qui permettent de savoir ce que veux dire tel son sur la plancher, comment interpréter cette cavalcade d'enfants sortant du bâtiment, un silence un peu prolonger... Tout un art, un tour de main, qui s'apprend en suivant les anciens...</p>
« Soit disponible pour les enfants »	<p>La disponibilité pour les enfants est une attitude fondamental pour distinguer ceux qui en sont des autres, ceux qui ont compris le sens du projet de la Maison de Courcelles. Bien des choses peuvent</p>

	prendre cette place (de l'intérêt pour la relation entre adultes, pour l'activité à son service...). Être disponible suppose une sorte de renoncement, d'ouverture à l'enfant, d'écoute pour saisir ce qu'il faut. Bref, c'est une qualité de haute-voltage.
« Donner une seconde chance »	La prise de responsabilité est parfois infructueuse parce que ce n'est pas le bon moment pour la prendre par exemple. Aussi, il est toujours possible d'essayer à nouveau avec éventuellement un cadre différent (un accompagnement, pas toutes les tâches...).
« Servi-serveur »	L'ambiance dans la Maison tient à un principe essentiel : si à un moment la personne se trouve servie, par exemple, au moment de son arrivée, elle changera de place au cours du temps, pour elle-même offrir ce service au nouveau. D'où, cette formulation de ce principe, sous une forme de deux faces de la même pièce.
« Aide moi à faire seul... et avec les autres... à mon rythme »	Voir Bataille, 2007

ENREGISTREMENT AUDIO À COURCELLES & LEUR DESCRIPTIF

Les horaires ne tiennent pas compte de la différence horaire d'été – horaire d'hiver.

DATE	DURÉE	HEURE	CONTENU	OBSERVATIONS
25/06/11	1:17:42	10h26	Réunion avec L. sur la préparation des séjours été comprenant directeur-trices et adjoints, sur différents thèmes (douches, formation technique des animateurs, transmission entre directeurs) Avec Marion, Laura, Maël, Pierre, Rémi (?).	Salle à manger
04/08/11	00:35:53	23h36	Première réunion avec rapporteurs qui présentent le bilan des coins lors du bilan journée.	Réunion
05/08/11	00:12:12	22h04	Après coup de deux réunions très différentes dans lesquelles A. met en place un nouveau fonctionnement (planning près rempli et rapporteurs de coin), je lui propose d'en discuter et surtout de m'expliquer comment cette idée lui est venue. Elle trouve ce moment là pour m'en parler. Présentation de la grille sécu.	Probablement salle anims ; l'entretien est coupé plusieurs fois par des anims qui viennent prendre des consignes auprès d'Audrey (directrice)
06/08/11	00:15:03	23h16	La bilan journée est très rapide (trois fois moins long que celui du 4).	Réunion
07/08/11	00:29:23	22h57	Bilan de journée. Rapporteur sécu précise qu'on passe à la notation des prénoms sur la grille sécu.	Réunion (fin de la transcription à 25'51, après « bilan enfant »).
08/08/11	00:35:18	23h05	La réunion sur la partie bilan de la journée n'est pas animée par A. à chaque fois. Ici, c'est une autre personne avec un style différent (au passage je crois qu'elle ne l'a animé qu'une fois).	Réunion
02/10/11	00:38:12	38'12	Au début est évoqué les rapporteurs, puis la question des dispo et leur rôle dans le fonctionnement de la colo à l'égard des enfants, la transition d'équipe, la constitution des plannings	Bilan été équipes
10/12/11	00:08:21	10h41	Louis fait la présentation des différents points qui seront traités : le bilan des directions, le bilan sur les outils mis en place et leur utilisation, faire le tour des nouvelles choses. Le flou de répartition entre les trois points est lié à la confusion sur les attendus des outils mis en place sur l'été au regard de la recherche-action.	Bilan été en atelier directeur
10/12/12	01:08:34	11h15	Le bilan porte sur trois points : le nouveau planning, les outils d'observations et la Fabrik	Bilan été en atelier directeur
14/01/12	01:01:07	11h00	Retour des commissions (Fabrik, planning, grille d'observation)	Atelier directeur
14/01/12	01:14:55	12h32	Retour sur les plannings pté-remplis et les rapporteurs (jusqu'à 27'27 après on passe à la discussion sur les évolutions du CEE)	Atelier directeur

18/02/12	01:33:00	11h02	Jusqu'à 18' compte -rendu réunion précédente. Ensuite travail des commission. Commission observation, Fabrik. La discussion sur le planning montre un débat sur le dispo qui se transforme en discussion sur la formation des anims et sur la durée des tranches horaires.	Atelier directeur
18/02/12	01:08:44	12h56	Travail à partir des évolutions du CEE	Atelier directeur
19/02/12	01:26:07	11h33	Atelier d'écriture à partir de situations semble-t-il sur prendre une place et décrire le moment où des individus prennent cette place. Les échanges portent sur le rôle de la conversation ordinaire et les possibilité de changer de rôle.	GRA
31/03/12	00:00:16	9h33	Fermeture intempestive du micro. Louis présente la séance	Atelier directeur
31/03/12	01:15:02	9h34	Les trois commissions Outils d'observation, Fabrik et planning. Un grand temps consacré à la Fabrik à partir du travail qui commence à matérialiser le lieu. Discussion à propos des CV enfants et des CV anims qui permettent de voir en creux plusieurs envies qui animent ce projet (faire du lien entre envies d'enfants, créer des groupes sans les anims, monter des projets entièrement fait par les enfants)	Atelier directeur
31/03/12	00:45:27	12h14	Travail sur la planning à partir d'une situation fictive de réunion afin de vérifier les modifications possible et celles qui ne le seraient pas.	Atelier directeur Commission Planning
01/04/12	01:11:06	11h36	Atelier d'écriture sur les prises de responsabilité. La confiance accordée, la possibilité de ré-essayer, la deuxième chance.	GRA
12/05/12	01:33:03	10h12	Travail des commissions. Présentation de la nouvelle grille. Discussions sur le CEE. Réflexions sur le we de préparation.	Atelier directeur
12/05/12	00:46:35	12h02	Suite des réflexions sur le we de préparation.	Atelier directeur
25/07/12	00:25:34	14h03	Visite de la colo pour Lucie avec une animatrice.	Visite de la colo
TOTAUX	17h41'34			

Planning Colo

Les plannings colo sont des documents papier transcription du grand tableau qui se trouve dans la salle anims. Le tableau permet de noter les personnes qui prennent en charge chaque poste nécessaire au fonctionnement de Courcelles. Les plannings sont utilisés avant la réunion par les coordo pour connaître qui fait quoi (selon la logique proposée par Audrey) ou bien ils sont le décalque du tableau et servent en cours de journée pour savoir qui doit être où à tout moment.

L'analyse permet à un œil expert d'identifier la position des anims à l'égard du projet car il existe des postes plus ou moins impliquant pour le bon fonctionnement de l'ensemble. Il peut être nécessaire de dire à certain de sortir des positions planquées.

Du point de vue des « trajectoires » de prise de responsabilités on peut identifier des parcours au cours d'un séjour d'une personne : par quel poste elle passe ? Il faut savoir que certains postes s'enchaînent nécessairement comme d'autres ne le peuvent pas au cours d'une même journée voire sur plusieurs jours. Même si ce savoir est implicite, il n'est pas au service d'une connaissance des « stratégies » de trajectoire possible par exemple dans une logique d'accompagnement dans la mesure où il est préféré une relation directe plutôt qu'une analyse de ce document. Aussi, je met ici un exemplaire compte tenu que ce planning n'a pas donné lieu pour l'instant à une exploitation systématique.

Coordo date 5/8/11

AR

2/2007
2008/2011

	11h	11h-12h	12h-13h	13h-14h	14h-15h	15h-16h	16h-17h	17h-18h	18h-19h	19h-20h	20h-21h	21h-22h
coordo						Rein						
cuisine (2 anim's)						Elsa x	Isra	Tiphaine				
sécu nuit	Aluco											
sécu nuit	Antoin	suivi du ménage										
p'tit déj	Bas											
accompagne repas			Chuis						Manon			
salle de jeux	✓	Melanie ff			Jeremie			Margot		Bapt	Abel	
cirque	✓	Laurence			Kf Anthony	✓	Iwan	Melanie		Manon		
atelier expression		Sauymane										
brico	✓	Sauymane			Kf Manon			Lucile / Jero		Christian		
atelier artisanal												
village	✓	Abel			Baptiste	✓		Antoine +		Ir	Tiphaine	Abel
sécu	✓	Lucile			Chloe	✓		Abel			Audrey	
poney		Margot / Iwan										
trouvailles											Antho: camping	
projet							Baptiste: cabine				Abel: saison jeux	
Evènement											Jero: ball, étale	Abel
congés		Manon / Id / Antho			Laurence / Alice / Sauymane						Mel	
congés					Pémi							

courses	(Audrey, Manon, Christian, Iwan, Melanie, Abel, Lucile, Margot)	à dire en réunion	Saethic, Klara, Antho, Iwan	Lucille, Christophe
---------	---	-------------------	-----------------------------	---------------------

Manon (Klara), Christian, VE, Iwan, Jero

Rapport d'évaluation

A decorative graphic on the left side of the page consists of several colored squares and dashed boxes of various colors (purple, green, orange, blue) arranged in a scattered pattern.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22

www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse