La meilleure façon de risquer : vers une exploration des représentations et perceptions du risque propres aux animateurs volontaires

Cyril Dheilly

▶ **To cite this version:**

Cyril Dheilly. La meilleure façon de risquer : vers une exploration des représentations et perceptions du risque propres aux animateurs volontaires. Symposium : Les Accueils Collectifs de Mineurs, May 2018, Courcelles-sur-Aujon, France. hal-02337755

HAL Id: hal-02337755
https://hal.science/hal-02337755

Submitted on 29 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La meilleure façon de risquer

Vers une exploration des représentations et perceptions du risque propres aux animateurs volontaires

Cyril Dheilly[1], mai 2018
dheilly.cyril@gmail.com

Le risque serait-il à bannir des ACM ? Alors qu'une certaine récurrence des thématiques de risques et de sécurité nous est apparue dans les centres, colos et formations auxquels nous avons pris part, comment les rapports aux risques des animateurs s'élaborent-ils ?

La relation individu-environnement peut être abordée selon trois approches principales, déclinées par Moser (2009, reprenant les travaux de Saegert et Winkel, 1990) : les approches déterministes - regroupant les études relatives à la manière dont l'environnement façonne les comportements de l'individu, à travers le paradigme d'adaptation -, le paradigme d'opportunités, qui génère une analyse homme-environnement en tant que système, considérant ceux-ci comme interdépendants (Gibson, 1979) - et, enfin, le paradigme socioculturel. Celui-ci concerne *"les approches transactionnelles, systémiques ou organismiques, parfois appelées "psychologie écologique"* (Stokols et Schumaker, 1981), *les approches en termes de sites comportementaux* (*Barker*[, 1968 ; Barker et Gump (1964)]), *le modèle systémique de Bronfenbrenner* (1979[, 1986])*"*, auxquels s'ajoutent les analyses se référant aux représentations sociales (Moser, p. 28).

Pour cet article, nous réaliserons d'abord une étude épistémologique du risque pour ensuite observer ce qui participe à conduire l'appréhension des risques des animateurs, en faisant référence au modèle écologique de développement humain conçu par Bronfenbrenner (1979, 1986). Celui-ci permet l'étude de l'interaction entre l'individu et l'environnement, mettant en relation des caractéristiques de l'environnement et des représentations que peut en avoir l'individu.

> *"Ce système est composé de cinq sous-systèmes, organisés socialement, qui aident, encouragent et guident le développement humain. Ceux-ci s'étendent du microsystème, qui se réfère à la relation entre une personne en développement et son environnement immédiat, comme l'école et la famille, jusqu'au macrosystème, qui fait référence aux modèles de culture institutionnels, comme l'économie, les coutumes et les corps de connaissance[2]"* (Gauvain et Cole, 2009, p. 14).

Nous nous limiterons ici à l'étude de ces deux niveaux de système : le plus éloigné de l'animateur et celui qui en est le plus proche, le séjour en lui-même.

Le mot "risque" concentre plusieurs origines pressenties, sur lesquelles on ne trouve pas vraiment d'accord au sein de la communauté scientifique. Pradier (2006, p. 10) entrevoit

[1] C. Dheilly est actuellement engagé dans une thèse au sujet des rapports aux risques des animateurs d'ACM à l'Université de Rouen-Normandie (CIRNEF).
[2] [Notre traduction].

l'influence du *rizq* arabe, repris en islam, comme la plus vraisemblable. Ce mot désigne *"* la *"ration journalière"* (Devic, 1877 cité par Pradier, 1998, p. 21), dont *"le sens est porté sur la subsistance et son partage"* (Magne, 2010, p. 5). Il aurait par la suite été repris par les marchands italiens commerçant avec les arabes. On prête également au risque une autre origine, latine, provenant de *resecum*, *"ce qui coupe"*, désignant par la suite un *"rocher escarpé"*. Au confluent de ces deux hypothèses, un accord scientifique est établi, reliant précisément le risque à *"ce qui est encouru par une marchandise transportée par bateau"*. Pour Goffman (1974), le risque relève, d'une part, obligatoirement du hasard, et nécessite, d'autre part, la présence d'enjeux représentant quelque chose à perdre, pour l'obtention, par ailleurs, d'un bénéfice.

Les ACM désignent les organisations actuelles des vacances collectives d'enfants, notamment celles communément nommées "colonies de vacances" (ou colos) et les "centres aérés", ainsi que le scoutisme. Leur bénéfice général et annoncé est bien souvent que les enfants puissent passer de bonnes vacances en collectivité, avec des variables quant à la définition de celles-ci, mêlant tantôt des apprentissages, des découvertes, de l'amusement et la pratique d'activités. Les conséquences positives et négatives de ces séjours collectifs sont potentiellement de différents ordres (physique, moral, affectif, matériel, juridique, économique, symbolique). Elles peuvent impliquer les enfants et les adultes, et impacter les organisations et les institutions. La raison d'existence des ACM, traduite par une prise de responsabilité auprès d'enfants, contribue au fait que certains risques auxquels les animateurs sont sujets puissent être tus ou déconsidérés.

Les accidents comme conséquences négatives extrêmes

L'impact des éventuelles conséquences négatives d'un événement est qualifié par ce qu'on appelle la *criticité*. Des pertes humaines, particulièrement marquantes, ont été décrites, par exemple par Rey-Herme (1954), qui relève un accident mortel en 1902, alors que les enfants étaient envoyés dans les fermes par des Œuvres. Il évoque ainsi cet enfant blessé à la tête alors qu'il passait derrière une charrette de foin, mais aussi quelques décès par maladies, à une époque où la mortalité infantile était plus importante qu'aujourd'hui. Les progrès de la médecine ont depuis permis de réduire celle-ci, ainsi que les effets d'un membre cassé, devenu plus aisément réparable. Ariès (1975) et Zelizer (1994) observent cette évolution participant à la transformation de la place de l'enfant dans la famille. Zelizer rend compte du lien entre l'économie et une famille qui se sacralise et observe, entre 1870 et 1930, un changement progressif de statut de l'enfant. Sorti du marché du travail, celui-ci n'a alors plus la même "utilité" et devient même coûteux. Hors de prix, l'enfant en représente pourtant bien un, à travers les assurances-vie ou encore dans le marché de l'adoption. L'évaluation économique du prix de la vie de l'enfant était auparavant fonction de sa valeur de travail, avec un virage estimé au début du XXème siècle.

Il apparaît que la médiatisation des colos s'accroît au moment d'accidents, comme pour l'accident de car de Beaune en 1982, au cours duquel quarante-quatre enfants et deux

animateurs figurent parmi les personnes décédées, ou encore, la noyade de quatre jeunes en 1998, dans un camp scout non-affilié mené par l'abbé Cottard. Il arrive parfois que des événements survenus dans des organisations cousines des ACM, telle "l'affaire Jonathan", garçon enlevé et tué durant la nuit en classe de découverte, puissent être assimilés aux organisations ici étudiées.

Des revues associatives parues dans les années 1960 et 1970 font état de statistiques traitant des accidents mortels survenus durant la ou les année(s) écoulée(s). Certaines d'entre elles précisent les heures et les conditions de ces accidents. On constate en 1969 un nombre de décès bien plus élevé que pour les années voisines (51 jeunes et 3 cadres[3]), ce qui s'explique notamment par deux accidents nautiques conséquents[4]. Quels effets sur la volonté de maîtrise des risques a pu avoir cette brusque augmentation de décès, dans cette période post-soixante-huitarde ?

Nous relevons que lorsque Pelletier (2002, p. 50) interroge dix adolescents sur leurs incertitudes, leurs craintes, leurs peurs avant un départ en séjour, ces derniers soulignent principalement une insécurité affective.

1 - L'appréhension des risques : éléments *macrosystémiques*

Étudions maintenant les éléments juridiques, sociétaux et culturels, qui ont pu évoluer à travers le temps, s'immisçant dans le rapport au risque des animateurs.

1.1 - Le cadre institutionnel

1.1.1 - La loi

L'appréhension des risques dans les ACM s'exerce à différents niveaux, notamment dans une co-action avec les organisateurs et les directeurs, qui préparent les séjours. Ils sont dans l'obligation de produire respectivement un projet éducatif (depuis 1975), et un projet pédagogique (depuis 1984), participant à la construction du cadre des séjours. Ainsi, un système global, sociétal et juridique, s'inscrivant dans le cadre de la législation française et européenne et semblant en partie guidé par des valeurs morales, intervient dans la construction de la pensée et à l'appréhension de risques. Récemment, la responsabilité pénale a fait l'objet d'une évolution, selon un *"double mouvement contraire"* (Vial, 2018, p. 3), concrétisé à la fois par la loi Fauchon du 10 juillet 2000, atténuant la responsabilité pénale des

[3] En 1958 : 26 jeunes sont décédés en colonie de vacances, 2 cadres, pour un total de 28 personnes ; 1959 : 19/3/22 ; 1970 : 18/7/25 ; 1971 : 22/4/26 ; 1972 : 21/8/29 ; 1973 : 10/4/14 ; 1974 : 23/4/27 ; 1975 : 17/2/19 ; 1976 : 16/4/20 ; 1977 : 15/7/22 ; 1978 : 14/7/21. Ces informations ont été recueillies dans la revue *Instructeurs*, publiée par les Ceméa (1960, pp. 22-25 ; 1970a, pp. 33-34 ; 1972, p. 16 ; mars 1974, pp. 35-37 ; décembre 1974, pp. 52-54), puis *Instructeurs Actualités* (1977, p. 37 ; 1979, p. 44) et dans la *Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de loisirs* (1973, p. 16).

[4] La noyade lors d'une baignade de dix-neuf enfants à Juigné-sur-Loire et le naufrage d'un navire de croisière sur le lac Léman, provoquant notamment le décès de quatorze jeunes filles orphelines.

auteurs d'homicides ou de blessures involontaires, puis par l'entrée en force du droit pénal, avec la loi du 17 juillet 2001 sur l'organisation des centres de vacances et de loisirs.

Une législation spécifique à l'animation s'est développée et les évolutions réglementaires n'ont pas toujours les mêmes significations, les mêmes origines ou les mêmes influences selon les périodes, précise Dubois (2006). On retrouve des textes relatifs aux conditions *minima* d'installation pour les colos en 1933 chez Lorriaux[5]. Puis, l'État est intervenu dans la réglementation des colos en 1937[6], pour la construction d'un système national. Concernant la déclaration des séjours, instituée dès 1912, celle-ci a pu faire l'objet d'une réglementation tirée de la loi du 14 janvier 1933 relative à la surveillance des établissements de bienfaisance privés de plus de dix enfants, qui imposait une déclaration préalable aux séjours, dont le décret du 17 juin 1938 est une extension. Ce décret porte sur la protection des mineurs placés hors du domicile familial et étend les mesures préalables à tous les établissements recevant des mineurs, quel que soit leur nombre. Ces organisations doivent donc par la suite être déclarées pour être autorisées, ce qui permet à certaines d'entre-elles de découvrir qu'elles peuvent bénéficier de subventions. Des résistances à ce sujet ont été observées, notamment par l'UFCV[7] qui refusa de se soumettre à cette obligation jusqu'en 1953 (Busy, 2012, p. 159). Notons par ailleurs que la circulaire du 10 mai 1939 fixe une série d'obligations pour les œuvres de plein air, concernant notamment l'alimentation en eau, la superficie des dortoirs et les volumes d'air.

Chavaroche (2007) rappelle que l'administration n'est pas à la demande du cadre législatif, mais que celui-ci a été initié par des acteurs des vacances collectives afin *"de valoriser et de rendre plus lisibles les exigences de qualité au plan éducatif que se donnaient les acteurs des colonies de vacances"* (p. 21), d'asseoir et faire reconnaître la qualité des actions entreprises. Pour Houssaye, certaines associations,

> "*les laïques, espéraient ainsi éliminer les catholiques en faisant imposer des normes pour les conditions d'ouverture et d'encadrement des centres. La requête était la suivante : imposez des normes et donnez de l'argent à ceux qui les respectent"* (2010, p. 101).

Si le cadre législatif qui régit actuellement les ACM a évolué, a été précisé, Fournier[8] (2012, p. 36) pointe la stabilité des normes juridiques, dans un secteur néanmoins soumis à des évolutions.

Des instances de concertation, consultatives, comme la CTPVL[9] (Chavaroche, p. 21), sont présentées comme contribuant à l'élaboration des textes réglementaires. Cette dernière

[5] *"Lorriaux. Statut sanitaire des colonies de vacances : conditions minima d'installation"*. Archives de la ville de Saint-Ouen (Un fac-similé est disponible dans Bataille et Levitre, 2010, p. 371).

[6] L'arrêté du 18 mai 1937 donne des instructions relatives à l'organisation et au fonctionnement des colonies et camps de vacances subventionnés par l'État. Il est promulgué sous le Front Populaire.

[7] Union Française des Centres de Vacances et de loisirs.

[8] Membre de la Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA).

regroupe *"des acteurs du champ des Accueils Collectifs de Mineurs[10]"* et *"a beaucoup contribué aux orientations prises et a porté de nombreuses propositions d'améliorations du cadre réglementaire"* (*ibid.*). Chavaroche reconnaît que le cadre réglementaire n'a pas toujours été élaboré dans un réel partenariat et que deux approches de la réglementation s'opposent - *"frein aux initiatives des organisateurs et des équipes éducatives"* pour les uns (p. 24), ou invitant à l'assomption de ses responsabilités, dans une contribution collective à l'élaboration des textes, *"dans la limite de ses prérogatives"* pour les autres (p. 25). Dans le cadre de concertations/négociations, nous comprenons que chacune des instances invitées - et chacun des représentants eux-mêmes - peut connaître des intérêts sous-jacents, pouvant accepter des choses pour en obtenir d'autres, sur fonds de relations stratégiques.

L'indépendance des idées face à une distribution de financements pour des projets, les "boutiques" et les salariés à défendre plutôt que des principes, constituent des limites à ces échanges. Mordrait-on la main de son maître ?

1.1.2 - Les dispositifs de contrôle

Le décret-loi du 18 mai 1937 prévoit, notamment, une inspection générale de la santé effectuée au moins une fois par mois. *"Toutefois, la circulaire du 10 mai 1939 réclame avec juste raison, que ce contrôle soit bienveillant et partagé avec discernement"* précisent Cambessèdès et Boyer (1945, p. 68), soulignant *"[qu']il convient moins d'appliquer des sanctions que de fournir aux organisateurs une aide éclairée"*(*ibid.*).

Aujourd'hui, les structures de loisirs font l'objet d'inspections et de visites[11], principalement réalisées par les représentants des Directions Départementales de la Cohésion Sociale (DDCS). Ces derniers n'ont pas pour seul objet de contrôler, mais aussi de participer à la bonne organisation des ACM, répondre aux questionnements des organisateurs, organiser des réunions d'information avant l'été, relayer des messages de prévention, par exemple au sujet de la canicule, faire des rappels aux questions de santé en ACM[12].

Impromptue ou non, l'inspection consiste en des vérifications et un échange entre le directeur du séjour et le représentant de l'État. Ces démarches visent à contrôler le bon fonctionnement du séjour, le respect de la législation et des consignes départementales, la bonne tenue des

[9] La Commission Technique et Pédagogique des Centres de Vacances et de Loisirs, instituée par l'arrêté du 13 mars 1973.

[10] On y retrouve les représentants de diverses administrations (Ministères de l'Intérieur, de la Santé, de l'Éducation nationale, du Travail, du Tourisme, des Affaires Étrangères, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF)), des représentants d'organisateurs, de services régionaux et départementaux de la Jeunesse et des Sports.

[11] Les premières sont réalisées par un inspecteur, les secondes par un conseiller.

[12] Comme ce fût le cas dans la Somme en 2018, avec un document présentant le cadre réglementaire, le suivi sanitaire, la bobologie puis les accidents dans les ACM (Leseigneur, 2012).

bâtiments, les documents[13] et affichages obligatoires[14]. La Téléprocédure d'Accueils de Mineurs (le "TAM"), qui constitue une interface entre les institutions et les responsables du séjour déclaré, peut également faire l'objet d'échanges. Une visite de la structure est généralement suivie d'une discussion pédagogique. Un rapport est envoyé à l'organisateur quelque temps après la visite, distinguant les recommandations (conseils appuyés) des injonctions (demandes fermes).

D'autres inspections sont réalisées par la Protection Maternelle Infantile (PMI) pour les structures qui accueillent des enfants de moins de six ans, ainsi que par le Service d'Inspection Vétérinaire, Alimentaire et Phytosanitaire (SIVAP). Ce dernier est attentif à l'hygiène, et ainsi aux cuisines, avec les méthodes HACCP[15], relatives aux dangers chimiques et physiques (chaîne du froid, plans de travail, frigidaire, plats témoins), ainsi qu'à la tenue des douches, des sanitaires.

1.1.3 - Les assurances

Des palliatifs permettent la gestion d'effets négatifs liés aux incidents et accidents, notamment par le biais de l'assurance, dont l'origine est relative au transport maritime de marchandises. Celle-ci limite les enjeux financiers et vise à indemniser pécuniairement les victimes de dommages, corporels ou matériels, résultant d'une faute. Le risque civil apparaît donc moindre, puisque les contrats d'assurance couvrent la responsabilité des organisateurs et des personnes à leur charge, des éventuels dommages causés[16]. Les personnes assurées au titre du contrat sont considérées comme tiers entre elles, cela afin d'éviter les exclusions de garantie lors d'accidents causés entre les victimes. Les moyens d'assurance participent ainsi au cadre obligatoire des ACM, en matière de responsabilité civile. En effet, la loi du 17 juillet 2001 assortit d'une sanction pénale les manquements aux obligations de souscription d'une assurance en responsabilité civile et de déclaration d'ACM. Ainsi, les effets d'une conséquence négative seront non pas atténués mais compensés.

Les affiliations de certaines associations de ce champ à la Ligue de l'enseignement se fondent d'ailleurs sur les questions assurancielles et de mutualisation des risques. On retrouve, sur le site Internet de l'APAC[17] Assurances, groupe coopératif et mutualiste d'assurances de la Ligue de l'enseignement, cette indication : *"Pour bénéficier des assurances proposées par l'APAC, vous devez tout d'abord vous affilier à la Ligue de l'enseignement"*. On peut ensuite y lire *"en adhérant à la Ligue de l'enseignement, votre association choisit simplement de*

[13] Comme le registre d'infirmerie, les projets éducatifs et pédagogiques, les documents concernant les adultes (diplômes, extrait de casier judiciaire), les enfants (fiches sanitaires), ou les deux (documents attestant de la vaccination).

[14] Les Instructions départementales ou encore les numéros de téléphone d'urgence.

[15] HACCP : Hazard Analysis Critical Control Point. Méthode qui a évolué, née dans les années 1960, alors que les États-Unis envisagent d'envoyer des hommes dans l'espace, pour pouvoir garantir la sécurité des aliments des astronautes.

[16] Salariés, animateurs bénévoles, participants…

[17] Association Pour l'Assurance Confédérale, créée en 1959.

participer à un idéal commun." Difficile de saisir sur cette page quel pourrait être cet idéal commun pour lequel on opte en adhérant… Dans une pétition contre la transposition de la directive Travel (2018)[18], le Collectif Camp Colo questionne l'incitation à ce type de fédéralisme, sans véritable sens porté à l'acte d'adhésion.

1.1.4 - Les formations

Des dispositifs de formation, comme le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA), la formation de Prévention et de Secours Civiques de niveau 1 (PSC1) ou les Brevets d'État sportifs[19], interviennent dans l'appréhension des risques.

Dans le scoutisme, la formation des cadres adultes fut rapidement une préoccupation, avec la mise en place du camp-école de Gilwell par Baden-Powell en 1919. Pour les colos, des formations du personnel d'encadrement se mettent en place dès 1929 (Houssaye, 1998, p. 101). En 1933, un rapport publié par Guérin-Desjardins[20] montre un attachement à ce qu'il appelle *"la technique des colonies de vacances"*, une qualité et une spécificité de l'encadrement des colos, résumée en quatre chapitres : *"l'organisation de la vie collective, la connaissance de l'enfant, les programmes d'activités, les méthodes de direction morale"* (repris dans Rey-Herme, 1954, p. 254). Pour Houssaye, cela annonce explicitement la naissance de l'école de la colonie de vacances. Un centre de formation des cadres est ouvert par Guérin-Desjardins en 1936 et d'autres fédérations vont ensuite s'inscrire dans cette démarche. Organisé dans les Bouches-du-Rhône en 1937 et à l'origine d'un organisme de formation toujours actuel, les Ceméa[21], le "centre d'entraînement pour la formation du personnel des colos et des maisons de campagne des écoliers" constitue l'une des sources de la formation des personnels encadrants dans les séjours collectifs et donc du Diplôme National de Moniteur (1954), puis du BAFA (1973). Ces obligations administratives et de formation, devenues évidentes, assureront une police des pratiques déjà réclamée par Guérin-Desjardins (Houssaye).

Menées par des organismes de formation, les sessions BAFA sont la marque d'une entrée en formation pour les animateurs. En 2018, les objectifs du BAFA, présentés sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, sont de préparer à l'exercice de cinq fonctions et font apparaître *"les risques"*, *"liés, selon les circonstances aux conduites addictives ou aux comportements, notamment ceux liés à la sexualité"*. Il s'agit en particulier d'y *"sensibiliser [les mineurs], dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet pédagogique"* afin de concourir

[18] La transposition de la directive européenne n°2015/2302 du 25/11/2015, dite "Travel" est relative aux voyages à forfait et aux prestations de voyage. Elle effleure ainsi le thème du risque sur le versant des aléas touristiques, liés aux droits du consommateur, et donc aux possibilités de se faire rembourser une prestation non-réalisée. Les ACM en sont, pour le moment, partiellement écartés. Bocquet et Dheilly (2018) interrogent cette *"considération touristique et commerciale de l'activité, du loisir, des vacances"*.

[19] Remplacés à terme par les BPJEPS.

[20] Commissaire national des Éclaireurs Unionistes de France entre 1923 et 1936, Membre du Comité consultatif National des Centres de Vacances au ministère de la Santé publique.

[21] Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

à "*assurer [leur] sécurité physique et morale"*, et de *"participer, au sein d'une équipe, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique en cohérence avec le projet éducatif dans le respect du cadre réglementaire des accueils collectifs de mineurs".* Ce dernier pourra être abordé en formation par les équipes, d'une manière plus ou moins interactive ou transmissive. L'animateur est également accompagné *"vers le développement d'aptitudes"*, lui permettant notamment *"de veiller [...] à prévenir toute forme de discrimination"* et *"d'apporter, le cas échéant, une réponse adaptée aux situations auxquelles les mineurs sont confrontés".*

Ces dernières années, nous pouvons constater l'essor de l'externat et de la demi-pension dans ces formations, l'internat étant jusqu'alors de mise. Le fait de proposer ces stages moins coûteux a pu amener à débat dans certains organismes de formation, par rapport aux possibilités de participer alors à une vie collective du quotidien. Ainsi, des aspects que peuvent impliquer les couchers et levers, les veillées ou encore la mise de table, le débarrassage et la vaisselle, ou encore la sieste, ne sont plus vécus, puis discutés, dans les formations par les futurs animateurs dans les stages en externat.

En colo, un membre de l'équipe d'animation est désigné par le directeur pour assurer le suivi sanitaire[22]. Il doit être titulaire de l'attestation du PSC1[23] et assure le suivi des traitements médicaux par la tenue du registre des soins dispensés, organise l'infirmerie et gère les petits soins au quotidien, tient à jour les trousses de premiers soins, informe les membres de l'équipe des allergies, s'assure de la remise des renseignements médicaux pour chacun des mineurs, recueille et distribue les traitements médicamenteux, porte secours et met en œuvre les gestes de premier secours en cas d'accident, informe les responsables légaux d'événements touchant à la santé des enfants durant le séjour. Il représente *"un acteur majeur de la prévention des risques"*, est *"à l'écoute des enfants, […] contribue à gérer l'affectif et assure [le]bien-être par une veille discrète mais efficace".* Enfin, *"il s'assure de la santé de tous les participants du séjour"* (Jeunesse au Plein Air, 2015, p. 46).

Les Brevets d'État se sont développés en tant que tels à partir de 1954, avec, par la suite, plusieurs lois promulguées à leur sujet. Ceux-ci sont devenus obligatoires pour la pratique d'activités dites "à risques", puis cette tendance s'est généralisée à toute pratique sportive associée à une fédération (*via* les lois Mazeaud en 1975, Avice en 1984 puis Bredin en 1992)[24]. Créée en 1965, l'UCPA[25] lance les premières colos à thème sportif, avec des animateurs qualifiés, et participe d'un mouvement favorable au développement par la suite des colos à thèmes. Ainsi, quelle part l'histoire de la gestion des risques sportifs aurait-elle dans la structuration des colos actuelles ainsi que sur la segmentation des publics[26] ?

[22] Communément appelé "assistant sanitaire".

[23] Qui remplace l'Attestation de Formation aux Premiers Secours (AFPS), en 2007.

[24] Les pratiques sportives sont des situations motrices ludiques et compétitives approuvées par l'institution, et sont donc à distinguer de l'activité physique (Parlebas, 1986).

[25] Union nationale des Centres sportifs de Plein Air. Réunion d'associations, administrée par l'État, les collectivités territoriales et les grands mouvements de jeunesse et d'éducation populaire.

[26] Repérées par le rapport Ménard (2013).

Pour se développer, l'UCPA utilise des techniques de marketing et de communication du monde de l'entreprise, qui tranchent avec une certaine idée des colos. Sur le site francebourse.com, un article[27] détaille les stratégies de recrutement des enfants que l'UCPA a choisi de développer, avec l'aide de la société Oracle Marketing Cloud, pour :

> *"permettre à ses équipes marketing et commerciales de disposer d'un outil ergonomique et performant pour : cibler et segmenter le parc client, en capitalisant sur une connaissance client exhaustive ; concevoir et exécuter, de façon automatique ou non, des campagnes personnalisées en adéquation avec les goûts et les attentes de ses communautés ; mesurer les performances des opérations marketing et la contribution des campagnes aux revenus"*.

À cette lecture, on peut comprendre que les actions éloignant des communautarismes et favorisant les mixités ne sont plus vraiment présentes dans cette recherche de développement économique. Par de tels biais, les jeunes risquent un peu moins d'en rencontrer d'autres différents d'eux...

1.1.5 - Intervenants et prestataires

Les structures organisatrices peuvent faire appel à des prestations extérieures, payantes. Nombre d'activités peuvent ainsi être déléguées, du fait de compétences reconnues et de diplômes, que le directeur est tenu de vérifier, ou encore d'infrastructures ou de matériel spécifiques. Le risque de la responsabilité est ainsi en partie transféré à d'autres personnes que l'équipe encadrante, comme pour des groupes d'enfants se rendant dans des parcs d'attraction ou pratiquant le kayak.

Le fait que l'encadrement des pratiques sportives nécessite la détention de diplômes fédéraux a participé au glissement d'une logique de gestion d'activité vers celle de prestation, puis de marché. La gestion du risque aurait-elle fait office de porte d'entrée puis de fer de lance d'une logique de prestation ?

1.2 - Risque et idéologie

Des institutions organisatrices d'ACM peuvent être porteuses d'idéologies (religieuse, politique) et leur caractère propre se retrouver dans la pédagogie pratiquée. Baechler (1976) désigne l'idéologie comme une formation discursive polémique, *"ni une insulte ni un concept passe-partout"* (4ème de couverture), ni vraie ni fausse, efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente, élaborée ou non, normale ou pathologique, grâce à laquelle une passion cherche à réaliser une valeur par l'exercice du pouvoir dans une société, et pouvant se révéler coercitive. Il lui prête cinq fonctions (pp. 63-96) : le ralliement, la justification, le voilement (*"[permettant] aux classes opprimantes de voiler leurs intérêts sordides derrière de grands*

[27] Sur le site Internet Francebourse.com (2014). *CRM : L'UCPA booste sa relation client avec Oracle Marketing Cloud et Micropole*. 6 novembre.

mots", p. 79), la désignation (*"[consistant] à permettre de faire son choix dans la pluralité"*, p. 86) et la perception, divisée en trois sous-fonctions : simplifier drastiquement les données, exercer son efficacité sur des totalités et se déterminer sur l'avenir.

Des projets politiques ont pu être appliqués aux colos, se traduisant, par exemple, dans l'éducation à la vie de travailleur par les mairies à bannière communiste, avec l'étude du travail d'horticulteur ou sur les chantiers navals dans les années 1950[28]. Ainsi, Balducci (2015) introduit un article relatif aux centres pour la villégiature en Italie dans les années 1930-1943 par le fait que *"le contrôle du temps libre constitue un outil de transmission [des] valeurs idéologiques [portées par le régime fasciste]"*, ce qui se traduit dans l'architecture des bâtiments. Les projets pour la jeunesse peuvent passer par l'organisation de collectifs et débordent du cadre des séjours de vacances, comme pour les Jeunesses hitlériennes. Ce qui pourrait passer pour une idéologie s'installe parfois par un contexte, avec un avant-guerre 1914-18 où l'on forme des hommes que l'armée pourra transformer en de bons soldats et un après-guerre où l'on se fixera de réparer les dégâts provoqués par la guerre sur les jeunes (Houssaye, 2009, p. 31).

Lorsque tous les humains, jeunes, adultes, reçoivent le même message selon une idéologie ultra-dominante, cela peut se penser, en apparence, comme plus simple d'éduquer, certaines questions ne se posant pas. Pourtant, dans ce type de contexte, comment éduquer à la liberté de dire "je" ? D'un autre côté, quelles questions se posent en matière d'éducation dans des contextes d'idéologies plurielles ? Pour Colombiès (2001, p. 18),

> *"éduquer c'est aussi aider l'enfant, le jeune à se situer dans un environnement où les risques sont omniprésents. Pour réussir, l'éducateur est conscient des risques qu'il doit faire prendre, comme de ceux qu'il prend. […] Tout seul le terme "risque" traduit l'idée de subir, indique une forme de passivité, de fatalité. En revanche, le fait de "prendre" un risque met en avant une dimension de choix, d'action. Le risque étant affronté lucidement et de façon volontaire, l'objectif est alors de tenter de le maîtriser. On s'en saisit comme d'une donnée inéluctable de la situation éducative, tout en s'efforçant de la réduire, de la gérer".*

Ainsi, *"il y a risque et risque"*, le terme recouvrant des réalités très diverses, ce qui vient brouiller le message sur la prise de risque (p. 19). *"Malgré l'évidente subjectivité en la matière, il existe des prises de risque inconsidérées qui n'ont rien d'éducatif. Elles peuvent mettre en péril, au nom d'idéologies traditionnalistes [sic] ou pseudo-modernistes, l'intégrité physique ou affective des enfants et des jeunes"*, développe Colombiès (*ibid.*), comme pour nous inviter à faire un pas de côté et considérer les structures dans lesquelles nous pouvons agir.

1.3 - Le risque dans l'éducation

[28] L. Lee Downs dans France Culture (2018). *Rue des Écoles, "partir en colonie, découvrir son pays"*, 6 mai.

La recherche de contrôle des situations et des risques peut se révéler infinie, même si *"le risque zéro n'existe pas"*. Alors que certains semblent accepter ce qui apparaît comme une forme de défi, et assurent que leur structure est à même d'éviter tous les risques, d'autres déplorent une atteinte à la liberté pédagogique et une course en avant qui inhiberait l'action des animateurs.

Le risque apparaît d'une manière ambiguë puisqu'il représente à la fois ce qui doit être pris et ce dont il faut se protéger. Les approches au sujet des risques peuvent diverger, dans une balance entre bénéfices et risques, mise en avant par Gill au sujet de l'aménagement des aires de jeux extérieures (2010). On retrouve un mouvement qui se développe particulièrement dans les années 1970, soulignant les bénéfices, pour les enfants, des terrains d'aventure, initiés au Danemark. Hogan (1982) suggère de laisser les enfants construire eux-mêmes leurs espaces de jeux. Les enfants apprennent en faisant et, à travers le jeu, en apprennent sur eux-mêmes et agissent sur eux-mêmes, sur leur environnement et sur les autres (Lewis, 2005, p. 22). Jouer apparaît essentiel au développement de l'enfant dans son entièreté : *"Limite l'expérience et l'enfant est limité, limite l'enfant et l'adulte est limité. L'enfant est, en vérité, le père de l'homme*[29]*"* (Friedberg et Perry Berkeley, p. 35).

Lieux d'expérimentation et de jeux libres, les terrains d'aventure se sont développés à Paris au début des années 1970, avec le CODEJ[30] comme intermédiaire entre les pouvoirs publics et les associations (Vergnes, Kling et Guéant, 1975). Le CODEJ mènera, en 2002, des ateliers impliquant les enfants afin de penser la rénovation de l'aire de jeux du parc de Belleville, à l'issue desquels le risque, l'exploration et la recherche d'autonomie apparaissent comme des éléments-clés et figurent comme des objectifs principaux dans le cahier des charges de la mission de maîtrise d'œuvre (Quinton, 2008). En France, les terrains d'aventure, au nom assumé, se sont réduits comme peau de chagrin. Leur disparition fait écho à celle des enfants seuls dans les rues. Legué-Dupont (1994) entrevoit un abandon de la rue par les enfants depuis le milieu du XXème siècle, l'enfant qui court ou joue dans les rues ayant disparu des imaginaires sur la ville, avec une place maintenant assignée à des espaces réservés comme les parcs, les aires de jeux ou le bas des immeubles. L'auteur impute cela aux voitures et aux urbanistes, dans un jeu politique marqué par des pressions exercées par les automobilistes.

Prémel décrit déjà en 1982 le déclin des terrains d'aventure en France (pp. 5-6), dépeignant des parents aux *"schémas comportementaux d'administrés – usagers figés par l'habitude"*, éclairant qu'un espace pour les enfants est, pour la plupart des parents, un espace où on les garde (*ibid.*). En 2015, dans un article nommé *When It Comes To Playgrounds, Is Risk Its Own Reward ?*[31], Venturino montre l'évolution de notre société en expliquant que, dans le climat médiatique actuel, il semblerait plus approprié de dire que *"les aires de jeux extérieures sont construites pour les parents et non pour les enfants*[32]*."* Friedberg et Perry

[29] *"Limit the experience and the child is limited ; limit the child and the adult is limited. The child is truly the father of the man."*

[30] COmité pour le Développement de l'Espace pour le Jeu.

[31] *"Quand il s'agit de terrains d'aventure, le risque est-il une récompense en soi ?"* [Notre Traduction].

[32] [Notre Traduction].

Berkeley avançaient en 1970 que les aires américaines de jeux extérieures étaient conçues pour les compagnies d'assurance et non pour les enfants, en évoquant une surprotection de ces derniers. L'appréhension du risque peut elle-même revêtir des effets inattendus et Hardy (2016) décrit *"[qu']au nom de la sécurité, parents et organismes officiels bornent la liberté, norment les jeux, multiplient les interdits, mettent fin aux initiatives."*

L'instauration de "labels qualité" ajoute un nouvel élément au macrosystème de l'animateur, dans un élan normatif, spécifiant des processus de maîtrise du risque dans les ACM. Des approches philosophiques, qui dénotent de sensibilités éthiques, entrent en concurrence relativement à l'idée et à la volonté de maîtriser l'environnement. Certaines d'entre elles, par un constructivisme réflexif, abordent le risque en visant à adapter le monde réel au monde construit, pour mieux pouvoir en apprécier la maîtrise et l'objectiver. Un autre courant, auquel a contribué Tronto (2012), a développé l'éthique du *care*, réflexion morale qui va mettre en avant le fait de prendre soin les uns des autres, sans toutefois chercher à aboutir à une maîtrise des risques et de l'environnement. Raibaud (2018) aborde ce thème dans un article traitant de l'augmentation des normes qui se fait au détriment des enfants, puisqu'elle entraîne la fermeture de nombreuses structures.

L'opposition entre sécurité et liberté ne serait-elle qu'une réalité contemporaine ? Serait-elle existante par essence ? Flanquart (2017) analyse comment s'opère l'arbitrage entre liberté et sécurité (parfois désignée comme "la première des libertés"), à travers l'actualité liée aux attentats ainsi qu'aux questions de vaccinations et de sécurité routière. Il soulève notamment deux interrogations : *"Quelles libertés sommes-nous prêts à sacrifier pour être mieux protégés ?"*. *"Quels dangers sommes-nous prêts à côtoyer pour garder le maximum de liberté d'action, de parole, etc. ?"*. Flanquart distingue deux domaines d'exercice de la liberté et de la sécurité :

> *"[…] On constate que, selon le contexte, les mêmes personnes peuvent se retrouver d'un côté ou de l'autre. Celles et ceux qui ne jurent que par la liberté dans le domaine économique se montrent souvent très attachés à une protection forte dans le domaine civil ; et inversement"* détaille Flanquart (*ibid.*).

Les animateurs doivent-ils privilégier l'un au profit de l'autre ? Des postures viennent ainsi se frotter aux dissonances, aux paradoxes[33], à l'occasion de situations. À l'heure d'une "éducation postmoderne[34]", on ne saurait satisfaire à un panel exhaustif de prétentions pédagogiques, pour des animateurs mettant en jeu leurs propres représentations au sein des organisations, s'écartant plus ou moins de celles mises en avant par l'institution.

La construction de sens serait davantage individuelle et *"bricolée"* dans nos sociétés contemporaines, alors que le sens donné apparaît collectif dans les sociétés sous l'influence de religions monothéistes (Le Breton, 2002). Dans ces dernières, un événement négatif peut alors apparaître comme partie constituante d'un destin, plus spécifiquement à certaines époques ou

[33] Particulièrement étudiés par Bateson et Watzlawick, de l'Ecole de Palo Alto.
[34] Pourtois et Desmet, 2016.

dans certains groupes sociaux. Alors que certains animateurs vont surtout privilégier et prendre en compte les risques négatifs pour les éviter, d'autres vont plutôt se concentrer sur les bénéfices envisagés. Nous conservons néanmoins une certaine prudence, liée à la diversité des situations, des contextes et des éléments environnementaux, venant modérer la généralisation de ces positions.

Des formes de pratiques peuvent être motivées ou justifiées par des idées fédératrices sous-jacentes, que Houssaye image par une couverture pédagogique, enveloppante ou *"pare-feu"*, que chacun voudrait tirer à soi (2009, p. 31). Il observe que des clivages anciens peuvent, par ailleurs, persister sur le terrain de la pédagogie, entre des protestants (ex-hygiénistes) qui *"insistent sur la liberté et la détente et miseront sur l'indépendance et l'initiative pour forger de nouvelles habitudes"* (*ibid.*) et des catholiques, qui *"feront de la discipline et de l'obéissance les qualités maîtresses à développer chez les colons"* (*ibid.*).

La nuance semble parfois ténue entre une confiance en la Providence ou une volonté d'aller à la limite du risque pour les enfants… Au cours d'un sermon, repris dans la revue *Lecture et Tradition* (1992)[35], l'abbé Cottard, plus tard concerné par le naufrage de jeunes à Perros-Guirec, tenait alors ces propos :

> *"J'ai même eu, un jour, une réflexion charmante d'une personne qui me confia son fils ; nous partions en camp de scouts marins, et, bien sûr, nous allions faire du bateau. Or elle s'inquiétait un petit peu et puis me dit : "Écoutez faites attention, je vous le confie, faites attention, je n'en ai qu'un !"[...] À tous ces parents, je leur dis : ne vous inquiétez pas, j'ai deux contrats extraordinaires d'assurance que je vous propose de souscrire. Le premier, c'est "saint Joseph assistance", ça marche très bien. Le second, c'est "Ange gardien 24/24", ça marche très bien aussi. Car le seul recours est de faire confiance au bon Dieu […] Mais, en réalité, c'est un contrat fondamental qui marche très bien et ne coûte pas grand-chose, si ce n'est un acte de confiance et une prière. Et puis "Ange gardien 24/24" c'est un contrat superbe. Mais par-dessus tout, il faut avoir confiance en Dieu."* (pp. 5-6).

Une seule des mères ayant perdu un enfant s'est finalement portée partie civile *"pour savoir qui est responsable[36]"*. Au cours de l'enquête, on apprit que l'accident s'était déroulé sur une mer agitée, avec une embarcation surchargée, sans l'encadrement nécessaire et que les disparitions avaient été déclarées tardivement. *"Je ne savais pas"*, répondit l'abbé Cottard durant le procès, alors qu'il était questionné sur l'état du bateau, *"je n'ai pas vérifié"*, concéda-t-il au sujet des tests de natation, *"je n'ai pas fait attention"*, reconnut-il encore à propos des enfants en surnombre sur les caravelles[37]. Cet accident est survenu dans un milieu

[35] Par ailleurs citée dans Santucci, F.-M. (1999a). "Saint Joseph assistance, ça marche très bien". En 1992, l'abbé rassurait les parents en confiant la sécurité au "bon Dieu". *Libération*. 18 octobre.
[36] Santucci, F.-M. (1999b). L'abbé Cottard devant la justice des hommes. En 1998, la virée en mer organisée par le chef des scouts fit cinq morts. *Libération*, 18 octobre.
[37] Santucci, F.-M. (1999c). L'abbé Cottard charge son prochain. L'accusé répète qu'"il n'est pas responsable" du raid tragique des scouts. *Libération*. 19 octobre.

catholique, dans un cadre se réclamant du scoutisme mais non reconnu par la Fédération du Scoutisme Français. Cela avait alors néanmoins contribué à ternir l'image du scoutisme.

Le thème de "la sécurité des enfants" est traité aux Ceméa par Planchon en 1952. Plus récemment, des textes évoquant les limites trop restrictives que certains se fixent en séjour fleurissent régulièrement dans les revues des Ceméa. Chobeaux, Chavaroche et Ivanoff (1998, pp. 19-21) indiquent que tout n'est pas défini par la législation et que *"la sécurité ne se garantit pas par l'installation d'une succession d'interdits"* (p. 19). Certaines activités n'auraient-elles de dangereuses que le nom, et subiraient ainsi cette étiquette malheureuse ? Des activités *"dangereuses"*, aux guillemets bien présents et en lien avec des expériences, sont ainsi défendues, illustrées et détaillées dans d'autres textes, comme pour le lance-pierres ou le tir à l'arc (De Meester, Caron et Cornu, 1970, pp. 241-244), un jeu dénommé *"la guerre du feu"* (Brugiroux, 1994, pp. 53-54), ou encore les sorties "sans animateur" (Michaud, 1999, pp. 8-9). Chavaroche-Laurent (2016) fait remarquer *"une certaine frilosité à faire vivre les tout-petits au plein air, sous prétexte de les protéger"*, pointant *"une fâcheuse habitude à vivre dedans",* une *"surprotection"*, et encore une annonce *"des dangers avant qu'ils n'adviennent"* (p. 7). Elle entend faire approcher les petits du dehors, faire en sorte qu'ils puissent découvrir le concret de la nature, éveiller leur curiosité et reconsidérer l'idée de confort (pp. 8-9).

2 - Appréhension des risques et contextes *microsystémiques*

De plus près, étudions maintenant l'environnement direct des situations d'animation, les ACM, dans un *microsystème* incluant l'animateur. Au sein d'un environnement physique dans lequel évoluent des humains, les animateurs appréhendent différents types d'enjeux, et leurs actions dénotent des considérations du risque qu'ils peuvent avoir dans des contextes particuliers. Un découpage temporel permet de constater des actions et des façons d'agir préalables, concomitantes et successives à d'éventuelles situations de risque, soumises à un certain enchevêtrement. Les unes peuvent être guidées par les autres, dans ce découpage somme toute virtuel, et s'exercer au regard de connaissances, de règles et de cadre, de savoir-faire, intégrant ainsi une certaine forme de durabilité et de stabilité. Les animateurs, qui retiennent ici notre attention, participent d'une démarche d'appréhension des risques dès la préparation des séjours, relativement à l'organisation en place : ils apprennent des techniques, vont repérer des lieux, prennent des notes, préparent leurs activités, aménagent… dans un cadre soumis par les organisateurs et les directeurs, auxquels ils peuvent être diversement associés.

Différentes niveaux, espaces ou sujets de référence peuvent être appréciés dans le microsystème lui-même, avec une importance démontrée de la notion de contrôle, de contrainte et de réactance comme concepts explicatifs des relations à un environnement considéré comme structure d'opportunités (Moser, p. 28). Ainsi,

> *"le degré de contrôle que l'individu peut avoir sur l'environnement, le sentiment d'appartenance et l'appropriation environnementale sont directs dans l'espace privé, envisageables au niveau des environnements partagés de proximité, médiatisés par des représentants institutionnalisés au niveau des environnements collectifs publics, et difficilement envisageables au niveau global"* (Michel-Guillou, 2010).

2.1 - Réduire les risques et ouvrir aux opportunités

Ainsi, l'animateur évolue dans des espaces dans lesquels il pourra décider, s'impliquer ou figurer. Il pourra subir ou participer aux annonces et aux tentatives de reconstruction de son environnement et de celui des enfants, ce qui dénote d'une pensée et d'une volonté d'agir sur les risques. À l'occasion de rencontres, observations et lectures, nous avons pu entrevoir que la recherche de maîtrise des risques s'appliquait notamment à l'espace, au temps et aux relations, synchronisant éventuellement des moyens et des buts. À travers ces dimensions, comment peut-on observer, d'une part, la réduction des risques et, de l'autre, la saisie et l'ouverture d'opportunités, dans le rapport à ce risque, ambigu ?

2.1.1 - Les espaces

La Maison de Courcelles, que nous avons pu visiter, offre aux enfants à la fois des espaces destinés aux enfants de leur âge et des espaces qui sont communs à tous. La maîtrise des espaces pose la question de leur fermeture, et donc de la position et de la porosité de leurs frontières, ainsi que de leur rationalisation. *"La satisfaction (et la maîtrise ?) de la nature interne de l'enfant requiert-elle la maîtrise de la nature externe ?"* pose Houssaye (2009). Cette même question semble transpirer dans un texte de Freinet (1936) évoquant Montessori :

> "*Son matériel a été souvent critiqué comme risquant de devenir lui aussi une sorte d'asservissement de l'enfant. Nous touchons ici à un pont [sic] excessivement délicat que nos observations actuelles nous permettront peut-être d'élucider un jour : l'enfant s'absorbe dans les emboîtements Montessori comme il s'absorbe dans le Meccano. Or, […] nous nous demandons si ce n'est pas là une dangereuse exaltation des tendances enfantines à l'automatisme manuel. Nous avons constaté, pour notre part, que cet automatisme abrutissait dans une certaine mesure, en réduisant leurs possibilités de vie, en minimisant leurs réactions, certains enfants habitués à la vie active."* (p. 239)

Freinet parle ainsi du danger inhérent à cette méthode, pointant ainsi l'asservissement à des espaces figés qui invitent à l'automatisme, usant par ailleurs d'une comparaison qui renvoie à la société de consommation, le matériel spécifique ayant, notons-le, un certain coût. Il favorise pour sa part la prospection du milieu par des enfants, s'impliquant notamment dans la réalisation de journaux.

Ainsi, dans quelle mesure l'espace interne d'un ACM doit-il être pensé et organisé à travers la représentation d'un enfant universel, mais finalement virtuel, sous peine de voir, en cas d'excès, des enfants eux-mêmes désadaptés ou inadaptés à l'extérieur de celui de l'ACM, asservis à un environnement rassurant, construit de toutes pièces ? Alors que des groupes scouts s'appuient sur *Le Livre de la Jungle* comme univers pédagogique pour les louveteaux-louvettes (8 à 12 ans), pour la pratique des autres formes d'ACM, doit-on faire le choix entre simplement s'adapter (et amener à s'adapter) à un environnement sociétal, avant tout pensé par et pour l'homme adulte, concédant des espaces dédiés aux enfants, ou alors plutôt cloîtrer ces derniers dans un environnement fermé et éventuellement figé, appliqué et reproduit ?

Dans le film *Des terrains d'aventures pour enfants d'âge maternels*, Crampon (2015) présente des images de séjours qu'il avait pu diriger dans les années 1970. On y entrevoit ce qui y a été entrepris en termes d'aménagement des espaces et de rythme. *"Les colos maternelles que j'ai dirigées étaient pensées comme des camps d'ados"* explique-t-il, comme pour mieux s'écarter de pratiques heurées et semblables pour tous les enfants. Alors que dans des formations d'animateurs, on entend çà et là qu'un jeune enfant a un temps d'attention très limité, il détaille que les activités dans lesquelles les enfants s'engageaient, suscitées par des aménagements évolutifs, pouvaient durer *"trois minutes ou trois jours"*.

2.1.2 - Le temps

Les projets rédigés dans et autour des séjours s'inscrivent dans des prédictions qui ont une portée et une durée qui leur sont propres. Ils témoignent éventuellement de volontés de maîtrise de l'incertitude. Busy dénombre sept types de projets au sein des séjours, comme autant de projections dans le temps : fédéraux et associatifs, de fonctionnements, éducatifs et pédagogiques, d'animation et encore d'activité. Il observe que les projets qui émanent des organisateurs ou du seul directeur ne sont pas toujours respectés ni même lus. Dans cette histoire de projets, les enfants ont-ils leur mot à dire ? Oui. Parfois juste celui de la fin, puisque l'art séduisant de parler *"à la place de"*, d'annoncer *"avant que"*, de donner *"la priorité à"* a été développé, sous-couvert de mieux satisfaire aux besoins des enfants, combler un vide qui peut faire peur ou honte, c'est selon, et submerger par la planification.

Le temps s'illustre à travers trois dieux grecs, *Kronos*, qui représente le temps chronométrique, *Aîon*, symbole du temps cyclique, et *Kaïros*, signe de l'opportunité à saisir. Ce dernier se retrouve délaissé ou confisqué dans les organisations sujettes à la maîtrise parfaite du temps et à la planification, qui sur-déploient les repères donnés dans une volonté d'auto-réalisation contraignante, fuyant l'incertitude de la rencontre, tenant l'histoire du séjour au rythme des séquences, des *topoï*, situations et thèmes récurrents que l'on trouve aussi dans les contes. Ah pardon, les temps libres… N'y a-t-il pas d'alternative aux organisations dans lesquelles les adultes déterminent eux-mêmes une grande partie de l'avenir des vacances, allant parfois jusqu'à nier la fatigue ou mettre entre parenthèses la décision de l'enfant (privilégiant ce qu'eux-mêmes envisagent ou connaissent) et autres considérations ?

2.1.3 - Les relations

Les ACM constituent la rencontre de personnes, les enfants et les jeunes en vacances ainsi que les adultes qui les accompagnent, au sein d'un collectif. Pour Guérin-Desjardins, les colos nécessitent une formation des adultes, qu'il qualifie de "cadres" (1942). Il estime, en effet, que *"le développement des colonies de vacances peut être une source de joie ou une source d'inquiétudes"* (p. 14), que ces collectivités d'enfants en vacances *"sont le siège de phénomènes d'influence sociale qui, non maîtrisés, pourraient donner des choses heureuses comme des catastrophes"* (Bacou et Bataille, 2012, p. 20).

Comment la mise en relation au sein du groupe est-elle pensée et préparée (réunions, bilans, règles de vie, types d'interactions mises en avant) ? Avec quelles intentions s'installe-t-elle ? Avec quelles possibilités d'ajustements ? La sociométrie permet d'objectiver les relations au sein du groupe et peut compléter l'observation humaine ou les échanges verbaux dans l'équipe. Des résultats rapidement traités pourraient servir de repère pour engager des stratégies d'équipe : alors que deux clans se dessinent, on pourrait privilégier une paix relative et l'éloignement des groupes ou prendre le parti du risque de la rencontre et de son imprévisibilité.

La description par les animateurs de situations d'animation éclaire sur leur façon d'envisager la relation aux enfants : se décrivent-ils "face" au groupe ou "dans" une relation qui s'instaure entre plusieurs personnes, ne mettant pas en avant un affrontement implicite ? Reliant le collectif, le *microsystème* ACM peut lui-même se décliner en *sous-microsystèmes*, comme l'équipe d'animation ou le groupe d'enfants. Il se compose de *dyades*, représentant la relation engagée entre deux personnes (Bronfenbrenner, 1979). Certaines de ces relations incluent directement l'animateur, d'autres non. Pour Bronfenbrenner, la qualité d'une *dyade* dépend du degré de réciprocité (p. 5[38]), ce qu'évoque Freinet (1925) dans sa préoccupation personnelle de s'adapter aux enfants : *"Si nous comprenons mieux l'enfant, celui-ci nous "entendra" mieux. Mais seuls quelques pédagogues de génie arrivent pour l'instant à une compréhension presque parfaite"*. Il invite à une préparation dans ce sens, alors qu'il évoque l'enseignement et non pas les loisirs, et nous propose de *"nous [cantonner] pour l'instant dans cet autre problème qui est vraiment de notre domaine : comment pouvons-nous actuellement et avec nos ressources matérielles et intellectuelles bien modestes, adapter le plus possible notre enseignement"* (*ibid.*).

2.2 - De la volonté d'une maîtrise totale

Pouvant se traduire dans les espaces, le temps et les relations, la rationalisation des risques un par un, élément par élément, vise à faire tendre les risques vers zéro mais son absence de limite confine à *l'hybris*, à la démesure. Nous comprenons qu'une radicale rationalisation des

[38] Bronfenbrenner mentionne également des structures interpersonnelles plus larges, telles les triades ou les tétrades.

risques pour l'être humain invite à des stratégies de fermeture et se révèle dangereuse, puisqu'elle semble passer finalement par la rationalisation de l'être humain lui-même, qui ne saurait être entièrement rationnel ou rationalisable (phobies, passions, sentiments) et dont la rationalité échappe (handicaps non visibles, autismes mal distingués). Concourant à cet élan de rationalisation, par l'attribution de besoins, nous remarquons, par exemple, le regroupement des enfants par tranches d'âge homogènes, ce qu'Alvarez qualifie de *"diète sociale, cognitive et affective sévère"* (2016, p. 93). Ainsi, cette optique ne conditionnerait-elle qu'une illusion de la maîtrise des risques ?

À travers une radicalité confiscatrice, que faire du *pharmakon*, à la fois poison et remède ? Le délaisser, l'enterrer, fuyant l'une de ses facettes - peut-être même les deux ? Va-t-on plutôt restreindre l'utilisation d'objets pouvant être considérés comme dangereux ou oser une démarche qui permettrait de les utiliser ? Une sous-estimation du risque réel entraînera l'adoption de comportements dangereux et une surestimation entraînera à l'inverse des comportements plus sûrs, allant jusqu'à l'inhibition de l'action, l'inaction. Ainsi, Lelarge (1985) évoque la suppression des outils des activités pratiquées par les jeunes et Mouton-Dufraisse (1985) développe sur les interdits abusifs relatifs à la baignade.

Au sein des ACM, les pratiques protectrices s'accompagnent des risques inhérents aux positions inégalitaires. La protection devient alors un pouvoir en soi et un marqueur de statuts. Au-delà d'une valorisation apparente de la personne qui protège, la mise en œuvre de telles pratiques peut assigner les conditions humaines, de surveillant ou de surveillé, de protecteur ou de protégé, et ainsi, asseoir des positions de domination. Le protecteur peut devenir la victime, tant du devoir dont il est chargé que de celui qu'il s'impose lui-même par sa pratique quotidienne. Pour les animateurs, dans quelle mesure ce rapport maîtrisant-maîtrisé renvoie-t-il à ce que le maîtrisant soit finalement le maîtrisé d'une idéologie qui l'invite à procéder de la sorte ? La mise en valeur d'exemples positifs d'organisations aux pratiques non directives pourrait-il concourir à construire un pôle d'attraction qui permettrait aux animateurs de poser la question du risque autrement, sans en exclure les enfants ?

Conclusions et perspectives

L'étude des relations entre *macro* et *microsystèmes* permet de cerner des cadres établis pour et par le travail de l'animateur, l'environnant et l'impliquant, avec comme arrière-plan la considération des risques. S'il s'agissait seulement de penser à réduire le risque dans les ACM, on en oublierait alors leur caractère salutaire, traduit par des bénéfices éventuels, et les effets contre-intuitifs accompagnant les restrictions. Une simple réduction des risques se trouve envisagée en référence à des environnements pré-existants et les problèmes détectés font alors partie des données. Ainsi, cette question du risque dans les ACM ne pourrait-elle pas être plutôt repensée, quitte à repenser également des éléments de cadre (espace, temps, relations) pouvant sembler immuables ? Par exemple, le revêtement bitumé et nécessitant un faible entretien des cours d'école qui accueillent des enfants en vacances occasionne des blessures peut-être plus importantes que sur de l'herbe et implique l'anticipation des chutes

par nombre d'injonctions à "faire attention" destinées aux enfants[39]. Alors que *macro* et *microsystèmes* apparaissent comme étroitement liés, dans quelle mesure leur trait d'union pourrait-il lui-même être rendu… animé ?

Alors que les animateurs se situent en "bout de chaîne", ils ne sont pas toujours associés aux décisions d'équipe, encore moins aux discussions structurelles et réglementaires… Ainsi, quelles influences réciproques peut-on retrouver entre l'animateur et son environnement ? Pourrait-on ainsi catégoriser les types de rapports que les animateurs peuvent avoir avec leur environnement, révélant ou traduisant une approche des risques ? Il serait tentant de chercher à considérer les caractéristiques internes de l'animateur, les traits de personnalité qu'il mettrait en jeu et qui interviendraient dans son rapport au risque. Dans un collectif d'animation, ces traits de personnalité peuvent ainsi se révéler très variés. L'opposition de style et de vie chez les animateurs est mise en avant dans *La meilleure façon de marcher* (Miller, 1976), film dans lequel deux animateurs nous offrent, en premier lieu, une vision romancée et presque caricaturée de leurs sensibilités : l'animateur dur et sportif et l'autre doux et cultivé. Or, dans la théorie de Bronfenbrenner, *"il n'y a pas de place pour l'individu en dehors du microsystème. D'ailleurs, il s'agit d'une théorie du processus de développement et non d'une théorie de l'individu"* (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012, p. 14). Ce niveau supplémentaire de l'écosystème humain, interne à l'individu porteur de ses caractéristiques propres, nommé ontosystème, a été intégré par Belsky (1980). Néanmoins, si Bronfenbrenner a étoffé son modèle de considérations génétiques et biologiques (Gauvain et Cole, 2009, p. 18), il n'a pas concédé intégrer l'ontosystème à son modèle, cela dénaturant le concept d'environnement tel qu'il l'avait présenté. L'ensemble des travaux de Bronfenbrenner appelle à se montrer très attentif aux rôles des personnes engagées dans l'interaction, pour un individu toujours implicitement présent. Aussi, son approche semble-t-elle permettre de préserver la couture entre l'individu et son environnement. *"La pensée de Bronfenbrenner est toujours systémique : les environnements sont des systèmes qu'il faut envisager dans leur complexité. Réduire ces systèmes à un seul de leur composant conduit à une mécompréhension préjudiciable de la théorie"* (Absil, Vandoorne et Demarteau, p. 15).

"Bronfenbrenner soutient que, dans le but de comprendre le développement humain, on doit considérer le système écologique entier dans lequel ce développement se produit[40]" (Gauvain et Cole, 2009, p. 14). Ainsi, il apparaît d'autant plus judicieux d'explorer les trois autres niveaux de système participant à ce modèle théorique : le *mésosystème* (mêlant plusieurs *microsystèmes* incluant l'animateur, par exemple les ACM avec ses loisirs ou sa famille), l'*exosystème* (associant un *microsystème* à un autre dans lequel il n'est pas directement lié, par exemple les ACM avec les loisirs des enfants accueillis ou le travail des parents de ces derniers), ainsi que les *chronosystèmes*, qui incluent les temporalités spécifiques de chaque

[39] Cela a été entrepris notamment pour des écoles belges (Jadoul, V. (2017). Des cours de récréation vertes pour plus de bien-être. *Le Soir*. 27 septembre.) et parisiennes (Duffé, J. (2018). Paris veut "débitumer" ses cours d'école. *Le Parisien*. 22 juillet.). Concernant ces dernières, l'objectif de la municipalité est de rendre le fleuve accessible à la baignade d'ici à 2024 pour les épreuves olympiques de natation en eau libre. Moins de bitume permet une meilleure infiltration des eaux de pluie dans les sols, plutôt qu'elles n'aillent dans les égouts et débordent dans la Seine.

[40] [Notre traduction].

système. Leur étude permettra d'ouvrir notre perception des champs d'influence relatifs au rapport aux risques constitués par les animateurs.

Références documentaires

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé.* Université de Liège, Belgique : APES. 19 p.

Alvarez, C. (2016). *Les Lois naturelles de l'enfan*t, Paris, Les Arènes. 448 p.

Ariès, P. (1975). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil. 316 p. 1960.

Bacou, M. et Bataille, J.-M. (2012). L'aménagement des colonies de vacances (1930-1965) : Changement des lieux et des rapports sociaux de sexe ?, *Les dossiers des sciences de l'éducation, 28*, pp. 13-23.

Baechler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie ?* Paris : Gallimard. 416 p.

Balducci, V. (2015). *Tourisme et ville moderne. Les centres pour la villégiature en Italie (1930-1943)*. Journées d'études organisées par l'UMR Architecture urbanisme société : savoirs enseignement recherche (AUSSER - École nationale supérieure d'architecture Belleville, Malaquais) sur le thème du tourisme. 28 et 29 mai. *RTA.hypotheses.org*.

Barker R. G. (1968). *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA : Stanford University Press. 242 p.

Barker R. G. et Gump P. V. (1964). *Big school, small school : High school size and Students behaviour*. Stanford, CA : Stanford University Press. 250 p.

Bataille, J.-M. et Levitre, A. (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances.* Vigneux : Matrice. 393 p.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment : an ecological integration. *American Psychologist*. *35*, pp. 320-335.

Bocquet, J.-M. et Dheilly, C. (2018). Les colonies de vacances seraient-elles vraiment devenues du tourisme ?! *The Conversation*, 1er mai.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press. 330 p.

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. Dans R. K. Silbereisen, K. Eyferth et G. Rudinger (dir.), *Development as Action in Context : Problem Behaviour and Normal Youth Development* (pp. 287-309), Heidelberg, Allemagne et New-York, NY : Springer. 322 p.

Brugiroux, J.-L. (1994). La guerre du feu. "On joue à des jeux dangereux en colo". *Les Dossiers de Vers l'Éducation Nouvelle, 25*, pp. 53-54.

Busy, J.-G. (2012). Prédiction et incompréhension : place des projets en centres de vacances et de loisirs. *Spécificités, 5*, pp. 153-174.

Cambessèdès, H. et Boyer, J. (1945). *Hygiène des institutions de plein air*. Paris : J.-B. Baillière et fils. 172 p.

Chavaroche, V. (2007). Un nouveau cadre réglementaire de protection des mineurs. *Vers l'Éducation Nouvelle, 526*, avril, pp. 20-25.

Chavaroche-Laurent, M.-C. (2016). "A pas peur !". *Les Cahiers de l'animation vacances-loisirs, Dossier, 23,* pp. 7-9.

Chobeaux, F., Chavaroche, V. et Ivanoff, O. (1998). La sécurité de tous les instants. *Les Cahiers de l'animation vacances-loisirs, 3*, pp. 19-21.

Collectif Camp Colo. (2018). Contre la directive Travel. Pétition. *Change.org*. avril.

Colombiès, J.-L. (2001). Éduquer, c'est risquer. *Loisirs Éducation, JPA, 388*, juillet-août, pp. 18-19.

Cottard, J.-Y. (abbé) (1992). Sermon de la messe. *Lecture et tradition* [Chiré-en-Montreuil]. *188-189*, octobre-novembre, pp. 3-7. 60 p.

Crampon, A. (2015). *Des terrains d'aventures pour enfants d'âge maternel*. Document vidéo numérique.

De Meester, D., Caron, C. et Cornu, M. (1970). Défense et illustration d'activités "dangereuses". *Vers l'Éducation Nouvelle, 244*, juillet-août, pp. 9-13.

Devic, M. (1877). Dictionnaire étymologique des mots d'origine orientale. Dans *Dictionnaire de la Langue Française, Supplément du Littré* (84 p., 5ème volume), Paris : L. Hachette et Cie. 375 p.

Dubois, Y. (2006). *Réglementation des centres de vacances et de loisirs.* Héricy : Puits Fleuri. 665 p.

Flanquart, H. (2017). Face aux risques : comment choisir entre liberté et sécurité ? *The Conversation*, 13 novembre.

Flatard, Y. et Prémel, G. (1982). *Enfants bâtisseurs. Images d'un terrain d'aventure.* Paris : Scarabée, Ceméa. 95 p.

Fournier, J. (2012). L'évolution des normes juridiques des accueils collectifs de mineurs. Dans UNAT, *Quelles colos pour 2020 ? Vers une vision renouvelée des vacances pour enfants et adolescents* (pp. 34-38), Actes du colloque de l'UNAT, 23 novembre. 110 p.

Freinet, C. (1925). Notes sur l'adaptation de notre enseignement. *L'École Émancipée, 28(5)*, avril, pp. 359-360.

Freinet, C. (1936). Livres. « Mme M. Montessori : L'Enfant (traduction G.-J.-J. Bernard), un vol. in-16, 15 fr. Desclée de Brouver, édit., Paris ». *L'Éducateur Prolétarien, 11*, 10 mars, Cannes : ICEM, pp. 238-239.

Friedberg, P. et Perry Berkeley, E. (1970). *Play and Interplay : A Manifesto for New Design in Urban Recreational Environment.* London, R.-U. : The Macmillian Company. 167 p.

Gauvain, M et Cole, M. (2009). Ecological models of human development. U. Bronfenbrenner. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), R*eadings on the development of children* (pp. 14-19), New York, NY : Freeman. 351 p. [1ère publication dans International Encyclopedia of Education, 3, Oxford, NY : Elsevier, 1989]

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA : Houghton Mifflin. 332 p.

Gill, T. (2010). Enfant, quel était votre endroit de jeu favori ? *Enfants d'Europe, 19*, novembre, pp. 24-25.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction (A. Khim, trad.). Paris : Minuit. 240 p. [1967].

Guérin-Desjardins, J. (1942). Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? Dans G. Bertier, Mlle Dumesnil, Dr. Eck, R. Garric, H. Gasnier, J. Guérin‑ Desjardins, J. Laborey, R. Lafite, Mlle Le Bihan, J.-F. P. Leclercq, A. Lefèvre, H. Lelarge, P. Martet et M. Renault (dir.), *La colonie de vacances éducative* (pp. 13-23), Paris : Éditions Sociales Françaises. 254 p.

Hardy, C. (2016). Terrains d'aventure. *Histoiredejouer.blogspot.com*. 2 mai.

Hogan, P. (1982). *The Nuts and Bolts of playground construction. A Trilogy of Play. 3 : HOW.* West Point, NY : Leisure Press. 334 p.

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie, 125*, pp. 95-107.

Houssaye, J. (2009). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Vigneux : Matrice. 232 p. 1989.

Houssaye, J. (2010). Label qualité : en tout innocence ? *Cahiers de l'action, 30*, octobre, pp. 101-104.

Jeunesse au Plein Air (2015). Les Accueils Collectifs de Mineurs entendus, l'engagement dans l'animation bientôt reconnu ? *Loisirs Éducation, Spécial Directeur, La réglementation expliquée, JPA*, janvier, p. 5.

Le Breton, D. (2002). Les conduites à risque des jeunes. *Agora débats/jeunesses, 27*, pp. 34-45.

Legué-Dupont, P. (1994). *L'Enfant dans la ville*. Étude du BIPE, étude ethnologique, SCIC-CDC. 241 p.

Lelarge, R. (1985). Coups de marteau, estafilades, ou suppression des outils ? *Vers l'Éducation Nouvelle, 393*, mai, pp. 19-23.

Leseigneur, D. (2012). *La santé en ACM.* Les docs de JurisAnimation. 9 p.

Lewis, L. J. (2005). *Role of splash parks in outdoor public recreation*. Master d'Architecture Paysagiste, décembre. 203 p.

Magne, L. (2010). *Histoire sémantique du risque et de ses corrélats.* Journées d'histoire de la comptabilité et du management, France. 24 p.

Ménard, M. (2013). Sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs. *Rapport d'information parlementaire, 1236*. 173 p.

Michaud, V. (1999). Vous avez dit "sans animateur" ? *Les Cahiers de l'animation vacances-loisirs, 28*, octobre, pp. 8-9.

Michel-Guillou, É. (2010). « Moser Gabriel, 2009, Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement, Bruxelles, De Boeck, Collection : Ouvertures Psychologiques, 298 p. ». *Développement durable et territoires, 1(1)*, mai.

Miller, C. (1976). *La meilleure façon de marcher.* Film.

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale, les relations homme-environnement*, ouvertures psychologiques. Bruxelles, Belgique : De Boeck. 298 p.

Mouton-Dufraisse, Dr. (1985). Les interdits abusifs pour la baignade. *Vers l'Éducation Nouvelle, 393*, mai, pp. 12-15. [Article paru dans la revue Le concours médical, 7, octobre 1978].

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF. 276 p.

Pelletier, O. (2002). *État des qualifications du risque en centre de vacances*. Mémoire de DEA (dir : J.-M. Berthelot). 88 p.

Planchon, J. (1952). *La sécurité des enfants.* Paris : Scarabée. 59 p.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2016). *L'Éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France. 321 p. 1997.

Pradier, P.-C. (1998). *Concepts et mesures du risque en théorie économique – essai historique et critique.* Thèse de Doctorat en économie à l'ENS de Cachan (direction : B. Munier). 419 p.

Pradier, P.-C. (2006). *La notion du risque en économie*. Paris : La Découverte. 128 p.

Quinton, M. (2008). Base Aire de jeux Paris 20e. *Lemoniteur.fr*. 1er octobre.

Raibaud, Y. (2018). Le fermeture des colos : le risque ou le care ? *Le Social en Fabrique*.

Rey-Herme, P.-A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906).* Paris : Librairie Centrale d'Éducation Nouvelle. 520 p.

Saegert, S. et Winkel, G. H. (1990). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, *41*, février, pp. 441-477.

Stokols, D. et Schumaker, S. A. (1981). People in Places : a transactional view of settings. Dans J. H. Harvey (dir.), *Cognition, Social behavior and the environment* (pp. 441-488), Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum. 608 p.

Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care ?* (F. Brugère, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. 50 p.

Venturino, J. (2015). *When It Comes To Playgrounds, Is Risk Its Own Reward ? Thrivingschools.org.* 3 novembre.

Vergnes, B., Kling, P et Guéant, M.-C. (1975). *Du terrain ! pour l'aventure… Pratique anti-autoritaire de l'animation des loisirs en milieu urbain.* Paris : Maspero. 221 p.

Vial, J.-P. ([2019], sd). *La responsabilité dans les accueils collectifs des mineurs.* Site de la Préfecture de l'Yonne.

Zelizer, V. (1994). *Pricing the Priceless Child : The Changing Social Value of Children*, édition revisitée, Princeton, NJ : Princeton University Press. 294 p. 1985.