



# Pour une critique radicale des impensés de l'animation

Ronan David, Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Ronan David, Baptiste Besse-Patin. Pour une critique radicale des impensés de l'animation: Critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs. Vers l'Éducation Nouvelle, 2013, pp.44-61. <hal-01059362>

**HAL Id: hal-01059362**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01059362>**

Submitted on 29 Aug 2014

**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.

## Pour une critique radicale des impensés de l'animation

Dans un contexte global de crise généralisée, d'accroissement de la domination capitaliste sur les individus et de marchandisation de l'ensemble des activités humaines y compris celles liées à l'éducation, à la culture, aux arts, l'animation socioculturelle se trouve elle aussi soumise à ces processus qui visent à l'uniformisation, la rationalisation et l'accroissement du contrôle sur les individus<sup>1</sup>. Insérée dans un vaste mouvement de marchandisation des vacances collectives, de professionnalisation érigée sur des pseudo-savoirs techniques et méthodologiques visant à obtenir une légitimité jamais reconnue, l'animation socioculturelle et, *a fortiori*, une partie de l'éducation populaire s'est progressivement inscrite dans un processus de conformisation<sup>2</sup>, de mise au pas idéologique et pédagogique visant à son adaptation au monde dominant. Comme le signalait Christophe Dejours, « la définition même et la vocation des activités associatives dans le secteur de l'éducation populaire et de l'animation culturelle ont été profondément détournées de ce qu'elles étaient à l'origine. Les activités culturelles sont détournées de la Kultur proprement dite et transformées en production de biens et d'objets de consommation, ce qui est clairement une dénaturation. L'éducation populaire est détournée de son orientation politique en production de ce qu'on appelle pompeusement lien social. Au mieux ce terme connote la formation de liens entre les individus, au pire, il dissimule des pratiques orientées vers l'encadrement et le contrôle - au demeurant pas très efficaces - de populations en difficulté »<sup>3</sup>.

Ici, et pour circonscrire le champ de l'analyse, il s'agira bien de s'atteler à une critique des discours et pratiques éducatives dominantes liés aux ACM afin de mettre en évidence que ceux-ci sont aujourd'hui engagés dans une logique visant à la rentabilité du temps de repos de l'enfant sous prétexte de tenir un rôle éducatif, particulièrement mal compris, mais aussi dans un vaste mouvement de rationalisation de la relation pédagogique qui contribue à détruire la complexité de la relation enfant-adulte et à en détruire son caractère vivant. Il s'agira ainsi d'effectuer la critique de la bureaucratisation croissante des ACM (fiches, projets sans finalités, programme de séances, etc.), sa technicisation progressive en lieu et place du développement d'un savoir pédagogique et politique fort, sa propension à tenir un discours de distance vis à vis de l'institution scolaire quand elle ne se résume qu'à la singer maladroitement et son inclinaison à l'adoption de méthodes managériales visant à rationaliser les relations éducatives. L'animation socio-culturelle n'échappe ainsi pas à la domination politique, technocratique du monde

---

1 Voir Herbert Marcuse, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris, Minit, 1968.

2 Cornelius Castoriadis, *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*, Paris, Seuil, 1996.

3 Christophe Dejours, « Préface », in Marion Peyre (sous la direction de), *Le Livre noir de l'animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 8.

capitaliste et « cette logique de domination symbolique se perçoit dans la reconfiguration de tous les métiers, en particulier ceux de l'espace public, remodelés au nom du pragmatisme, de la performance, sommés de se mettre à l'heure des valeurs et des *habitus* du privé – du secteur exposé à la guerre du marché globalisé. Cette reconfiguration des métiers, sommés d'incorporer les valeurs culturelles du capitalisme financier, en pervertit le sens, l'histoire et les traditions »<sup>4</sup>. En nous tenant à quelques discours types qui font figure d'autorité au sein des ACM, nous tenterons de mettre à jour leur vacuité pour explorer le champ d'une pédagogie qui tente « de ne pas bafouer l'enfant le plus proche de nous, à savoir celui qui survit à travers les adultes que nous sommes tous devenus. Car cet enfant nous chuchote des promesses de liberté et de bonheur, il est l'utopiste qui, en nous, ne demande qu'à se lever »<sup>5</sup>.

« *Le thème permet de donner une cohérence aux animations proposées aux enfants* »

Dans de nombreux ACM, le thème est devenu l'élément incontournable que mettent en place les directeurs et les organisateurs, afin, selon eux, de donner de la cohérence aux différentes animations qui seront mises en places sur une semaine, un séjour, un mois. Le thème serait ainsi l'élément structurant pour les animateurs mais aussi pour les familles et les enfants. Aussi, les équipes se mettent-elles au travail pour définir le thème quand ce n'est pas le directeur qui l'impose et font ainsi germer des idées particulièrement variées. On peut ainsi recenser des thèmes très divers qui vont de la calligraphie à *Koh-Lanta*, de la découverte de l'Europe au monde de *Disney*, des Jeux olympiques à la culture belge, des super héros à la découverte des Vikings, etc. et qui constitueront le fil rouge du fonctionnement de l'ACM. En séjours de vacances, on ne compte plus les organisateurs qui présentent leurs séjours avec des héros commerciaux très populaires auprès des enfants ou proposent des semaines avec des thèmes particulièrement précis et calibrés. À la suite de la définition de ce thème, les animateurs doivent alors le décliner en diverses propositions d'activités se rapportant à lui et c'est ainsi qu'en lieu et place d'une réflexion sur le sens que l'on va donner à la relation avec les enfants, on fait « travailler » les animateurs à la définition d'un programme d'activités.

L'animateur est déjà ici positionné ici non plus comme l'accompagnateur des enfants mais bien comme un producteur d'activités, un générateur de propositions qui devront être faites aux enfants afin de respecter leur choix et leur qualité ô combien défendue « d'acteur de leurs loisirs ». En réalité, ce à quoi les animateurs travaillent c'est à bricoler de toute pièce une cohérence inexistante et

---

4 Roland Gori, « Les industries de la culture ont-elle prospéré sur l'échec de l'éducation populaire ? » in Collectif, *Education populaire, une utopie d'avenir*, Paris, Les Liens qui Libèrent/Cassandra/Hors Champ, 2012, p. 125.

5 Soizic Bonvarlet, « Walter Benjamin, ou la possibilité de ne pas trahir l'enfance », in *Variations*, n° 8, (« Subjectivités libres et critique de la répression »), Lyon, Parangon, automne 2006, p. 50.

c'est ainsi que l'on ne jouera plus aux Poules, Renards, Vipères mais aux Flibustiers, Corsaires et Pirates pendant la semaine centrée sur le thème des pirates. De même, on fera construire des drapeaux et l'on mangera des frites pendant la semaine consacrée à la Belgique ou bien encore on organisera une vaste semaine de compétition lors de la semaine Jeux olympiques ou le seul mode de relation à l'autre sera celui de la rencontre « inter-centres » destinée à désigner un vainqueur. Ces situations sont évidemment largement pourvoyeuses de difficultés chez les jeunes animateurs qui se voient contraints de proposer des dizaines d'activités inventées de toutes pièces et non reliées au désir, à l'envie profonde des enfants qui viendront à chaque fois faire obstacle au fantasme de maîtrise initié par la surabondance d'activités. Aussi, l'essentiel du temps de préparation visera donc à construire ces programmes sans que les animateurs aient même compris le sens de la relation avec les enfants et alors même que ce à quoi ils vont avoir à faire face à ce sont bien ces enfants vivants avec leurs émotions, leurs désirs, leurs angoisses, leurs colères, leurs joies et non à des agents d'exécution d'un programme.

Le tour de force de ce type de fonctionnement est d'avoir fait passer ce qui relève de l'imposture pédagogique pour une réflexion de fond sur le sens éducatif de l'ACM. Le thème viendrait donner une consistance éducative que l'on ne peut retrouver au sein d'une « garderie », ou d'un simple accueil présenté comme n'ayant aucun objectif éducatif, et l'on vient justifier, avec force, que le thème permet d'ouvrir les enfants à des cultures différentes (lorsque l'on travaille sur les pays), d'apprendre de nouvelles choses, de se mettre en compétition, etc. Outre le fait que l'on se demande en quoi la semaine basée sur *Koh Lanta* permet une ouverture culturelle, force est de reconnaître que le thème permet de combler une angoisse puissante chez les équipes et qui est constituée par la rencontre des enfants dans l'ici et maintenant. En réalité, la démarche centrée sur le thème vient prendre la place de divers processus qui pourraient véritablement donner du sens aux ACM.

Le premier est celui de la relation aux parents, le thème vient faire office de « produit d'appel » et permet de se dispenser d'un travail de fond avec les familles inscrivant leur enfant en ACM. Il vient démontrer que l'équipe ne sera pas inactive, qu'elle travaille, qu'elle a des idées quand le projet pédagogique global peut n'être que tristement vide. En présentant la semaine à l'aide d'un thème, il s'agit finalement de créer une relation avec les parents qui se place sous l'angle de la marchandise. On cherche ainsi à vendre une prestation pour les parents et les enfants avec des arguments et un habillage commercial permettant d'attirer l'enfant-client et le parent-payeur en lieu et place d'un travail de présentation autour de la qualité de l'accueil dans ce qu'il met en place d'un point de vue de la relation aux enfants, de l'aménagement de l'espace, de la capacité qu'il a de pouvoir prendre en compte les désirs des enfants. Ce choix de la thématisation des semaines en ACM permet ainsi d'éviter la confrontation et le travail avec les familles visant à expliciter les options pédagogiques de l'équipe, les choix profonds qui animent ses différents membres et les soumettre à la critique, au besoin

d'explicitation que peuvent avoir les familles. Comme l'avait signalé Jacques Ardoino, « ce qui est surtout important c'est l'obligation de rendre compte éducativement, c'est à dire en donnant toute l'information nécessaire, et en développant les capacités pour la comprendre, éventuellement pour la critiquer, qui incombe aux gestionnaires professionnellement spécialisés »<sup>6</sup>.

Le deuxième élément présent dans le choix du thème réside dans la transformation du temps de repos de l'enfant en un véritable temps de travail car une fois le thème choisi, sera déclinée toute une panoplie d'activités qui constituent le programme de travail des enfants pendant leurs vacances. Aussi, venir sur une semaine à thème c'est bien souvent se voir imposer un planning concocté par les animateurs plusieurs semaines ou mois avant le début du séjour que l'on va pouvoir imposer aux enfants tout en défendant dans le même temps au cœur du projet le fait de rendre l'enfant « acteur » de son séjour. Précisons qu'il n'est même plus utile d'insister sur le fait que l'expression de « l'enfant acteur » n'a aujourd'hui plus aucun sens tant cette expression renvoie à toutes formes d'organisations pédagogiques qui dans la réalité consistent majoritairement à choisir entre football et plâtre comme l'on choisit entre ketchup et mayonnaise au restaurant scolaire. Le thème vient donc ici prendre la place de la rencontre avec l'autre que constitue l'enfant et renforcer le processus de domination de l'adulte sur l'enfant en déniait à l'enfant des désirs, des envies autres que ceux que l'adulte croit connaître de la même manière qu'il croit connaître ses besoins de façon universelle<sup>7</sup>. La mise en place du thème va ainsi baliser la rencontre avec l'autre et ce qui va constituer le cadre pédagogique de la rencontre se situe au niveau du programme d'activités et plus au niveau de la relation avec l'enfant en tant que tel. C'est ainsi que sur de nombreux centres ou séjours, la majorité de la préparation s'est centrée sur la définition des activités en lien avec le thème plutôt que sur la relation de l'adulte avec l'enfant ou encore des enfants entre eux. C'est ainsi que la rencontre avec les enfants se fait de façon particulièrement brutale parce que leurs désirs viennent achopper sur le désir de contrôle émis par les adultes et que toutes les formes de réactions que produisent les enfants et qui ne rentrent pas dans le fantasme de l'enfant obéissant sur lequel s'est construit la logique du séjour ou du centre de loisirs vient enrayer la machine. Ici, c'est l'enfant qui est rendu coupable, c'est l'enfant qui ne va pas bien, c'est l'enfant qui est déviant et non le fonctionnement qui lui est imposé. C'est ainsi que le centre de loisirs ou centre de vacances contribue à renforcer la stigmatisation de ceux qui se trouvent déjà exclus de l'institution scolaire et que l'on perpétue la logique de fabrication de pathologies enfantines, de pseudo-discours pédagogo-psychologiques présentant tel ou tel enfant comme hyperactif, associable, inadapté, etc<sup>8</sup>. Ce qui est en face de l'adulte au sein de l'ACM est bien un

6 Jacques Ardoino, *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Bordas, 1977, p. 253.

7 Pour une critique de la pédagogie nouvelle et de la pédagogie des besoins, voir Bernard Charlot, *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977.

8 Voir sur ce point, Yann Diener, *On agite un enfant. L'État, les psychothérapeutes et les psychotropes*, Paris, La Fabrique, 2011.

enfant, un corps chargé de désir, de volonté, bourré d'affects et non un simple effectuateur de programme d'activités, un simple exécuteur d'une commande définie par l'adulte. La forme scolaire<sup>9</sup> dont prétendent pourtant s'éloigner les ACM est ici largement présente puisqu'il s'agit de penser le programme avant de penser la relation à l'autre, penser le travail avant de penser celui qui sera en face de moi, penser l'accessoire en lieu et place de l'essentiel. Ce qui est à mis à l'œuvre est de plus en plus une logique du spectacle<sup>10</sup>, une logique de renforcement des industries culturelles<sup>11</sup> en lieu et place d'une logique de « culture » dont est porteur le projet d'éducation populaire.

Le travail engagé au sein de l'ACM ne se fait donc pas si différemment de ce qu'on peut faire au sein des écoles, maternelles notamment, avec le risque bien réel de sombrer, à l'occasion de certains thèmes, dans des formes de racisme à peine déguisés. Ainsi dans les semaines centrées sur la découverte d'un pays, d'un continent, on essaiera de mettre au travail les enfants en s'appuyant le plus souvent sur des stéréotypes culturels et sociaux bien éloignés d'une connaissance de la culture d'un pays qui implique bien souvent une immersion au sein de celui-ci. Ainsi, lorsque l'on impose à des enfants d'âge maternel de découvrir un pays, on simplifiera à l'extrême le rapport à la culture et lors de la semaine espagnole on leur fera danser ce que l'on imagine être du flamenco et l'on mangera une paella lorsque cela est proposé par le service de livraison de plats aseptisés et sans saveur. Ainsi, la semaine à thème se transforme bien souvent, faute de connaissances solides, en un temps de travail au rabais du point de vue de l'apport de connaissance ou de savoirs pour lesquels les ACM prétendent œuvrer. Ce n'est ainsi plus la culture qui est mise en avant avec tout ce que cela implique de rapport à l'altérité, de confrontation à l'autre mais bien plutôt un processus de conformisation avec les stéréotypes culturels et sociaux dominants. Le thème s'affirme donc ainsi comme l'outil indispensable à produire de l'activité, produire un faux-sens éducatif à ce qui relève de la production sérielle d'activités et à la reproduction plus ou moins déguisée du processus de travail.

« *Tout passe par le jeu ; il faut proposer des activités ludiques* »

Cette affirmation n'étonnera personne parmi les animateurs, les directeurs ou encore les formateurs pour qui l'usage du *ludique* est un passage obligé tant dans les écrits (projets éducatifs-pédagogiques-d'activité, revues...) que les discours et les pratiques observables. À la manière des autres poncifs présentés ici, il s'agit d'en traquer les incohérences qui ont fait du jeu une simple coloration, un « enrobage<sup>12</sup> » pour faire avaler la pilule d'une éducation soi-disant *non-formelle*.

---

9 Voir sur ce point, Jean Houssaye, « Le centre de loisirs et de vacances prisonnier de la forme scolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 125, 1998, pp. 95-107.

10 Voir Guy Debord, *La Société du spectacle*, Paris, Gallimard, 1996.

11 Voir Max Horkheimer et Theodor W. Adorno, *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, Paris, Gallimard, 1974.

12 François Chobeaux, « Jeu et éducation nouvelle », in *VEN*, n° 497, 2000, pp. 24-26.

Encore aujourd'hui, alors qu'on a volontiers fustigé les « jeux (de société dits) éducatifs », on applique la même *didactisation* aux autres types de jeux. Il n'est pas rare d'assister à des « grands » jeux sur le code de la route, divers pays du monde et leur histoire ou le développement durable<sup>13</sup>... On catégorisera alors les jeux « de régulation », les jeux « pour faire connaissance », les jeux coopératifs pour apprendre la coopération, les jeux sportifs pour développer des compétences variées... ; la liste serait encore longue. À l'aide de l'incontournable méthodologie de projet<sup>14</sup>, l'animateur planifiera son action « éducative » en poursuivant un objectif précis derrière l'utilisation de tel ou tel jeu. Dixit un formateur : on ne joue pas à la balle au prisonnier pour jouer à la balle au prisonnier mais bien parce qu'on veut développer des capacités motrices. Peu importe le(s) contenu(s) tant qu'il y a un apprentissage visé utile à l'éducation rentabilisant ce temps vide. « L'intérêt pédagogique » du jeu semble indiscutable car il permettra aux animateurs de « vendre » leurs activités éducatives dans un emballage attrayant comme l'évoquait déjà les « pionniers » des colos et de la formation des moniteurs. Parmi eux, André Lefèvre présentait une technique : « Trouvez-lui [à l'enfant "oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation sous la forme d'un jeu, il se passionnera<sup>15</sup> ». Les dernières recherches menées par Nathalie Roucou<sup>16</sup> témoignent de la permanence de cet usage sous un habillage renouvelé.

Pourtant, avec les travaux abondamment cités de Roger Caillois<sup>17</sup> – ou ceux de Johan Huizinga<sup>18</sup> –, considérant le jeu « comme une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive », on aurait pu croire qu'ils empêcheraient le détournement pédagogique du jeu. Il n'en est rien car l'animateur peut mettre à mal la plupart de ses caractéristiques. La « liberté », ou le pouvoir de décision, ne peut se limiter à un choix parmi un nombre limité de propositions, l'incertitude et l'improductivité disparaissent au profit du résultat recherché réel à l'inverse du caractère fictif. Plus généralement, le détournement peut prendre deux voies ; d'une part, la première vise à *ludiciser*, ou travestir des exercices pédagogiques<sup>19</sup> en introduisant quelques caractéristiques du jeu sans en conserver le sens ; d'autre part et à l'inverse, la deuxième vise à *pédagogiser* des jeux traditionnels issus de la culture ludique enfantine

13 Pour la critique, on se reportera à la partie dédiée aux « thèmes ». Pour les exemples, les forums en recèlent tout comme les certifications d'animateurs professionnels.

14 Pour sa critique, voir *infra*.

15 Dans l'ouvrage collectif dirigé par Georges Bertier (sous la direction de), *La colonie de vacances éducative*, Paris, ESF, 1942. Celui-ci était cofondateur des éclaireurs de France et directeur de l'école des Roches, première école nouvelle française. André Lefèvre est aussi à l'origine du premier stage organisé par Gisèle de Failly en 1937.

16 Nathalie Roucou, « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Vigneux, Matrice, 2010, pp. 205-220.

17 Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967, pp. 42-43.

18 Johan Huizinga, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1988, p. 58.

19 Le document fourni aux organismes de formation par la DJEPVA à propos de la « prévention des conduites addictives et animation » (2012) nous en donnent encore des exemples récents.

en s'assurant de leurs effets éducatifs promus par les divers fichiers d'activité. Ces deux formes s'enracinent dans une longue histoire où l'animation volontaire et professionnelle puisent pleinement ces références « scientifiques » dont la validité a été largement critiquée<sup>20</sup>. On peut citer l'exemple de la théorie des besoins, un des éléments fondamentaux de la philosophie de l'Éducation nouvelle critiquée par G. Avanzini<sup>21</sup>. Avec la prégnance de fondements plus idéologiques que scientifiques, l'idée de jeu fût associée à tout et son contraire : au frivole ou au sérieux, à des valeurs immorales ou sacrées, en opposition au travail, utile ou improdutive, puis à l'enfance et s'est durablement rattachée à l'éducation. Cet héritage résulte de tournant culturel porté par le romantisme allemand à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le jeu devient naturellement éducatif, par essence, porté par une nouvelle conception de l'enfance dessinée dans l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau. Ce nouveau paradigme influencera profondément les pédagogues – dont Fröbel en ce qui concerne l'éducation préscolaire – et les premiers psychologues de l'enfance comme Édouard Claparède déclarant que « l'école active [...] pourra tirer un utile parti du jeu, qui stimule au maximum l'activité de l'enfant »<sup>22</sup>. Et Jean Houssaye de nous rappeler l'influence de l'éducation nouvelle sur les colos, lieux d'expérimentation idéal pour les enseignants.

Il reste une dernière tautologie à explorer, signe évident de l'utilisation détournée du jeu à des fins idéologiques et/ou pédagogiques dont l'histoire des colonies de vacances regorgent d'exemples rapportés par Laura Lee Downs<sup>23</sup>. Que peut signifier l'expression « jeu libre » alors que, par définition, celui-ci se voudrait déjà une « action volontaire » de la part du joueur ? Cela signifierait qu'il existe un « jeu » qui ne serait pas libre parce qu'il serait « animé » ? D'un côté, on raille volontiers l'existence d'un « temps libre » à côté de « temps d'activités » proposées ; d'un autre, on légitime l'existence d'activités plus ou moins ludiques, de jeux plus ou moins joués. Est-ce que la proposition de réaliser un jeu suffit-elle à ce que les enfants jouent ? On peut en douter. Incidemment, on pourrait se questionner sur les discours éducatifs que l'on perpétue dans nos écrits. À côté, on occulte la dimension de plaisir que recherche les joueurs voire sa maîtrise dans une situation ouverte, incertaine, un « espace potentiel »<sup>24</sup> où le possible devient réalisable.

En définitive, « au nom de l'activité, le jeu des enfants est maîtrisé et emprisonné dans une forme éducative totalisante »<sup>25</sup>. La *forme scolaire* n'épargne pas le jeu et le transforme par un « détournement pédagogique ». Il n'est qu'un signe supplémentaire de la *didactisation* et

---

20 Ces quelques phrases ne pourraient résumer la complexité des relations entre *jeu* et *éducation* analysée par Gilles Brougère, *Jeu et éducation*. Paris, L'Harmattan, 1995.

21 Guy Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975.

22 Édouard Claparède, *L'école sur mesure*, Genève, Delachaux & Niestlé, 1953, p. 16.

23 Laura Lee Downs, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.

24 Donald Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

25 Jean Houssaye, « Le centre de loisirs et de vacances prisonnier de la forme scolaire », in *Revue Française de Pédagogie*, op. cit., p. 104.



de la technicisation de l'animation qui utilise le *ludique* pour mieux engager les enfants dans des situations contraignantes.

« *Un ACM a du sens parce qu'il repose sur des objectifs et un projet* »

Notion devenue incontournable, tout le monde se doit d'avoir un projet et tous les métiers ont développé leurs projets depuis l'architecture, la gestion jusqu'à ceux du soin<sup>26</sup>. Les ACM n'échappent pas à la règle depuis l'arrêté du 19 mai 1975 pour les centres de vacances – et du 20 mars 1984 pour les centres de loisirs – qui oblige les organisateurs à déposer un « projet éducatif » et les équipes à construire « un document » culturellement dénommé « projet pédagogique ». Mieux encore, la gestion par projet, la coordination de projet et la méthodologie de projet ont aussi envahi les formations des animateurs qu'ils soient volontaires ou professionnels. Si on en croit les travaux de Christian Belisson<sup>27</sup>, c'est même le principal objet de la validation des stagiaires : savoir écrire un projet, formuler un ou des objectifs généraux déclinés en objectifs opérationnels (« concrets, mesurables et observables ») afin de les évaluer à l'aide de critères et d'indicateurs. On peut d'ores et déjà se demander si « faire des projets » est suffisant pour *être* animateur. En outre, on peut aussi s'interroger sur les origines de cet outil prétendument vertueux.

Avec son anthropologie dense et complexe, Jean-Pierre Boutinet<sup>28</sup> explore les usages historiques et actuels de cette notion transdisciplinaire. Il ne peut s'empêcher de s'étonner de la « frénésie » actuelle autour de ce terme qui prend son ampleur dans les années 1970. Sans détour étymologique, on retiendra, parmi les nombreuses définitions qui parcourent l'ouvrage, la citation suivante : le projet est un « mécanisme d'anticipation opératoire. Il s'agit en effet d'un absent désiré, d'un absent à faire advenir ». Autrement dit, et cela aura une importance pour la suite, le projet sert à « dire », parfois écrire, ce que l'on veut et va faire. Nous sommes tous conscients que « dire n'équivaut pas à faire, mais par contre, dire prépare le faire ».

À cette première approche simplifiée, il convient d'ajouter la distinction formulée par Jacques Ardoïno entre les deux « composantes » que contiennent tout projet<sup>29</sup>. Celui-ci est constitué d'un « projet-visée », des aspirations, des intentions visées, des références à des valeurs et un « projet-programmatique », sa traduction opératoire ; un dessein et son dessin. En d'autres termes, on différencie la conception de la réalisation de l'action en prévoyant, au mieux, les moyens à disposer pour réaliser les objectifs prévus. Or, derrière la planification, rationnelle et objective, du projet-programmatique établi en amont, on véhicule une illusion

---

26 Voir le dossier de la revue *Empan*, n° 45 de 2002.

27 Christian Belisson, « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation », in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs. Recherches*, Vigneux, Matrice, 2007, pp. 227-237.

28 Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005.

29 Jacques Ardoïno, « Pédagogie du projet ou projet éducatif » in, *Pour*, n° 94, mars-avril 1994, pp. 5-13.

fondamentale : la croyance que l'on peut maîtriser et contrôler le déroulement, en aval, des événements selon la préparation effectuée. En niant l'existence « d'imprévus » - qui ne seraient que des impensés -, on oublie la (re)construction bricolée qui se déroule dans le cours de l'action grâce aux personnes en présence qui s'appuieront sur les éléments contextuels. En essayant de tout prévoir et d'appliquer le plan prévu, on écarte tout simplement les possibilités d'adaptation voire on dévalorise ces dernières en les considérant comme des écarts irrespectueux au plan, au « projet » déjà écrit, validé, au risque d'une mauvaise évaluation.

Le programme d'activité - que l'on se complaît à critiquer - n'est que le rejet cachant un arbre aux racines bien ancrées dont on discute rarement les fondements. Comme l'évoque Sébastien Pesce, cette méthodologie hégémonique induit un séjour qui « paraît en bonne partie ficelé avant même son commencement »<sup>30</sup>. Plus généralement, les derniers travaux, publiés récemment, légitiment un fait avéré depuis longtemps concernant les grands écarts entre les réalisations et les « projets » rédigés. Qui plus est, ils évoquent aussi les risques coercitifs liés à « l'autorité du Projet »<sup>31</sup>. Autrement dit, en se centrant plus sur le projet-programmatique que sur l'explicitation de son projet-visée, on prend le risque de poser un « cadre » normatif. Cette conception de l'agir rationnel de l'animateur occulte son implication, sa subjectivité, ainsi que les subjectivités des enfants et des jeunes. Quel sens donnent-ils à leurs vacances ? Comment souhaitent-ils vivre leur temps de loisir ? Quelles sont leurs intentions ? Autant de questions que la méthodologie de projet écarte volontairement car elle ne peut prendre en compte, rationnellement, les histoires issues du vécu, des relations et des expériences que vivront les personnes accueillies - avec ou sans animateurs - qui influenceront nécessairement leurs envies et leurs prochaines actions, leur « agir » durant le séjour.

En bref, suivre la méthodologie de projet, c'est déjà s'empêcher d'accueillir l'Autre dans ce qu'il est au-delà de ce que l'on saurait. De fait, cette recherche d'une anticipation la mieux ajustée va convoquer des savoirs particuliers qui permettront de penser, concevoir et préparer la vie d'un ACM avant, sans et pour des enfants et des jeunes. Ceux-ci seront résumés à des « besoins selon des tranches d'âge », à des statistiques décontextualisées sur leur(s) « rythme(s) de vie » ou à ceux qu'ils « aiment faire »... Ces savoirs, références il y a 60 ans et controversés aujourd'hui, sous-tendent la conformation à un même cadre normalisant. Écartant l'idée d'une adaptation, la méthodologie de projet n'accepte pas l'accueil singulier des personnes avec ce qu'elles sont, leurs individualités ; au-delà de leurs caractéristiques - a priori objectives - physio-psycho sociologiques... Peut-on concevoir un accueil individualisé<sup>32</sup>, et différenciable, pour des enfants ayant leurs spécificités qui peuvent évoluer et non pour un Enfant idéalisé ? Si la réponse est

---

30 Sébastien Pesce, « La colo provisoire », in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs. Recherches*, op. cit., pp. 137-172.

31 Pierre Rosset, « Saturne pédagogue. L'autorité du Projet » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Accueils collectifs de mineurs. Recherches*, Vigneux, Matrice, 2012, pp. 54-81.

affirmative, l'utilisation de la méthodologie de projet est souvent dérisoire ou bien plus souple que l'usage canonique.

Non content de nous faire comprendre les fondements du projet, Boutinet nous met en garde contre son utilisation abusive, « l'acharnement projectif »<sup>33</sup>, auquel tout un chacun doit faire face dans une société où nous sommes contraints d'avoir des projets(-programmatisés) tout au long de notre vie. Dans son analyse historique des centres de loisirs depuis les patronages, Francis Lebon dénote le « neutralisme » qui touche peu à peu l'animation avant que les fédérations et les institutions ne deviennent des entreprises dans un marché concurrentiel<sup>34</sup>. Leurs intentions éducatives (et politiques) se retrouvent normalisées et uniformisées derrière les mêmes notions-valises : socialisation, autonomie, responsabilité, citoyenneté... Sans visées explicitées, il ne reste que le projet comme *doxa*<sup>35</sup> et des organisations rationnelles dont on appréciera la qualité avec des labels aux critères discutables. Entre autres exemples, on retiendra le cas de la Nièvre<sup>36</sup> pour qui un projet de qualité prévoit : un « planning d'activités » intégrant une « alternance » entre des « activités imposées » et des « activités librement choisies » (p. 64) ; a recours à des « thèmes » retenus pour « des démarches d'animations diversifiées (approches ludiques, scientifiques, activités d'expression, propositions d'expérimentation en prise directe avec l'environnement social, culturel...) » (p. 64) ; des « activités qui ne restent pas au stade de l'initiation » et que les animateurs peuvent « présenter concrètement les objectifs opérationnels, le projet d'animation » et « la construction pédagogique de leur séance » (p. 65). Ainsi, un « bon » projet met en place un planning, des thèmes et des activités imposées. Avec Ardoïno<sup>37</sup>, il conviendrait de se rappeler que derrière toute pédagogie, ou pratiques, il y a des références politiques. Quand allons-nous, enfin, questionner les (projet-)visées, les intentions implicites derrière ces programmations technicistes écrits à grand renfort d'une méthodologie bureaucratique et insensible ?

Il nous reste une dernière question à évoquer : peut-on être animateur sans projet-programmatisé, ce qui serait un projet(-visée) fort ? Encore une fois, Boutinet<sup>38</sup> nous présente d'autres façons d'agir qui sont toutes aussi opératoires mais bien moins légitimes – socialement – car bien moins rationnelles et donc, contrôlables. Face à l'injonction « tyrannique » à innover constamment, il présente d'autres processus de création : le mimétisme, le bricolage, l'intuition, l'improvisation et la reprise comme autant d'alternatives. Qui plus est, les travaux actuels de

---

32 Bertrand Chavaroche, « L'intimité de la vie collective », in *Les Cahiers de l'animation*, n° 13, 1996, p. 39.

33 Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, op. cit., p. 297.

34 Francis Lebon, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 208-217.

35 *Ibid.*, p. 216.

36 Document accessible sur le lien suivant [www.ressourcesjeunesse.fr](http://www.ressourcesjeunesse.fr)

37 Jacques Ardoïno, « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet », in *Éducation permanente*, n° 87, 1987, pp. 102-104.

38 Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, op. cit., pp. 327-330.

Jean-Gabriel Busy<sup>39</sup> montrent le rôle *décoratif* des projets, et ce à tous les niveaux, notamment ceux qui concernent l'activité réelle des animateurs. Alors qu'on loue les capacités à s'adapter, « rebondir », à bricoler sur le moment et donc s'affranchir d'un plan tout tracé ; pourquoi continue-t-on à valoriser la méthodologie de projet dont la rigueur – tant dans les contenus que la précisions des termes utilisés – est un frein pour l'écriture puis dévoyée en situation ?

Enfin, il nous semble important de se référer à Fernand Deligny, cet « éducateur de l'extrême », qui a recourt à l'*inconnance*. « L'inconnance est ici d'ordre « prudentiel », voire méthodique. Le paradigme de « l'agir », aussi bien que du « dire », c'est que ça n'est jamais ça et qu'il vaut mieux le savoir. Inconnance n'est pas méconnance. Le première est active quand la seconde est subie »<sup>40</sup>. Autrement dit, pour Houssaye : « Ni projet, qui est connaissances, ni voyance, qui est connaissance. Juste être là, agir là, et il se pourrait qu'il advienne de l'humain. Comment déjouer les pièges de la sollicitude envers l'autre ? Comment éviter tout projet et toute projection sur l'autre ? L'inconnance aboutit à ne rien vouloir connaître des effets de son action, par crainte de les pervertir en les voulant. Que reste-t-il ? Une obstination à agir d'abord, à dire ensuite »<sup>41</sup>. Quand le projet consiste à « dire pour préparer le faire », Deligny « n'a pas de projet sur les autres, sauf celui que l'autre puisse en avoir un sur lui-même à partir d'un réel autre »<sup>42</sup>.

« *Toute action éducative doit être évaluée objectivement* »

Le dispositif complémentaire à la méthodologie de projet est constitué par la logique de l'évaluation qui s'est diffusée largement au sein du secteur de l'animation socio-culturelle. Largement influencée par la logique managériale de l'évaluation, il s'agit ainsi de pouvoir tout évaluer : les actions, les personnels, les projets pédagogiques, etc. afin de pouvoir garantir la qualité de l'accueil et des projets mis en place. Les équipes sont donc ainsi sommées de produire en série des indicateurs objectifs, d'évaluer les actions sous l'angle de leur pertinence, de leur cohérence et de leur efficacité ou bien encore de construire des grilles permettant d'évaluer objectivement leurs animateurs stagiaires fraîchement arrivés sur le centre de loisirs. Ainsi, rien ne doit pouvoir échapper au regard du directeur ou de l'équipe qui se trouve ici placée dans une perspective de contrôle total des individus qui plus est lorsque cela se déroule sur les lieux clos que sont les centres de vacances. Que dire par exemple des stages de formation où les stagiaires sont évalués

---

39 Jean-Gabriel Busy, « Projets : Entraînements, contradictions ou ruptures ? » in Jean Houssaye (sous la direction de), *Accueils collectifs de mineurs. Recherches, op. cit.*, pp. 32-53.

40 Daniel Hameline, Préface à Françoise Ribordy-Tschopp, *Fernand Deligny éducateur "sans qualités"*, Genève, Éditions I.e.s, 1989, p.20.

41 Jean Houssaye, *Deligny, éducateur de l'extrême*, Ramonville Saint Agne, Éres, 1998, p. 91.

42 *Ibid.* p. 87.

sur ce qu'ils donnent à voir dans les temps de formation mais aussi durant les temps de vie quotidienne. Ainsi le stagiaire est évalué lorsqu'il mange, lorsqu'il prépare le goûter ou bien encore lorsqu'il joue le soir avec d'autres. À quelle heure se couche-t-il ? Où va-t-il ? Que fait-il sur le temps « libre » voilà autant de critères implicites d'évaluation des individus au regard d'une norme invisible et jamais explicitée du « bon animateur ». Que dire des pratiques largement répandues que sont le « tour des stagiaires » où l'équipe de formation se livre à l'évaluation des animateurs jour après jour, minute après minute alors qu'on ne cesse de défendre l'idée que la temporalité est un facteur déterminant dans l'évolution des individus. Que dire en effet des formateurs à peine capable d'analyser leur rapport contre-transférentiel aux individus formés et qui profitent de ce temps pour assurer leur pouvoir, stigmatiser les individus et oublier que le formateur est lui aussi formé à travers la rencontre avec l'autre. Autrement dit, ce n'est jamais un individu (enfant, stagiaire, etc.) que l'on accueille avec son altérité mais c'est bien un individu que l'on va chercher à contrôler, mesurer, étalonner, etc. afin de se poser en garant d'un bon fonctionnement qui n'est en réalité que la mise en place d'un univers disciplinaire.

Dans l'ensemble de ces dispositifs d'évaluation, il existe une norme de l'animateur qui n'est pourtant jamais clairement établie auprès des individus et notamment à travers ce que l'on met derrière les grilles d'évaluation des animateurs stagiaires. En filigrane de la grille où l'on demande aux individus de se positionner, de s'auto-évaluer pour mieux les contrôler, il y a la figure dominante de l'animateur. Celui-ci est l'animateur fantasmé qu'aucun directeur de séjours ou de centre de loisirs n'a jamais réussi à être mais qui reste le fantôme présidant à l'évaluation des animateurs et permettant de mettre en exergue les progrès qu'ils auraient encore à faire. Cet animateur fantasmé est une sorte d'individu qui n'échoue jamais, souriant, dynamique, agréable avec les parents, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui sait « gérer » un groupe, qui maîtrise un éventail très large d'activités, etc. Cet animateur n'existe évidemment en aucun lieu et constitue la figure idéal-typique de l'individu performant, rentable tant fantasmé par le monde capitaliste. Cet animateur là ressemble à s'y méprendre au cyber-gédéon ou à la turbo-bécassine identifiés par Gilles Châtelet<sup>43</sup> à savoir des individus adaptables, fluides capables d'évoluer en toute situation sans jamais être repris par le corps, la subjectivité, les désirs, les affects, etc.

La vision dominante de l'évaluation au sein de l'animation socioculturelle consiste ainsi en la mise en place d'un acte technique, bureaucratique dont le vocable est d'ailleurs parfaitement indigeste. Il s'agit ainsi de vérifier la cohérence des objectifs opérationnels au regard des moyens mis en œuvre pour l'action, de la pertinence de l'action au regard du diagnostic initial porté sur le territoire ou bien encore de juger de l'efficacité de l'action, de l'activité au regard du public accueilli. Ainsi par exemple dans le cadre d'une formation BPJEPS, l'animateur professionnel met en place un projet d'activité autour de la cuisine dont

---

43 Gilles Châtelet, *Vivre et penser comme des porcs. De l'incitation à l'envie et à l'ennui dans les démocraties-marchés*, Paris, Gallimard, 2000.

l'objectif final est que les enfants réalisent un repas de façon autonome. Précisons d'emblée que l'on ne sait si ce projet est bien un véritable désir ou s'il s'agit plutôt d'une mise en situation contrainte, d'une situation d'apprentissage telle qu'en raffolent les didacticiens et pédagogues bureaucratisés fascinés à l'idée d'observer les petits rats réaliser ce qu'ils ont prévu. Pour procéder à son évaluation, l'animateur propose le plan d'évaluation suivant :

**Objectif 1 : Permettre aux enfants d'apprendre les différentes étapes de réalisation d'un projet**

- Mémorisation & Compréhension des étapes (*Les enfants sont capables d'énoncer les étapes du projet et le contenu de chacune d'elle à la fin du projet*)
- Autonomie accrue (*L'intervention de l'animateur n'est plus impérative au bon déroulement de l'activité sur une activité répétée 2 fois*)

**Objectif 2 : Les enfants sont capables de collaborer de manière respectueuse**

- Mixité (*Les groupes hétérogènes du type : filles/garçons et petits grands se font plus souvent au moins 1 groupe par jour*)
- Respect mutuel (*Il y a moins de moqueries, signifié par une baisse des interventions de l'adulte*)
- Équité du temps de parole (*Les enfants s'écoutent plus et demandent la parole*)

**Objectif 3 : Apprendre aux enfants comment préparer un repas en respectant les règles d'hygiène**

- Mise en application spontanée des règles d'hygiène (*Sur chaque atelier moins de 3 rappels sur règles sont fait.*)
- Connaissances des risques sanitaire (*Les enfants sont capables de citer au moins 3 idées issues du respect et des règles d'hygiène : date limite de consommation, circuit sale et propre, nettoyage, chaîne du froid, protection alimentaire (gants, charlottes)*)

Cette démarche largement calquée sur les pratiques d'évaluation issues de l'éducation nationale et qui visent à démontrer que l'on est bien là dans un acte éducatif ne sont plus soucieuses de la relation aux enfants mais bien plutôt de la rentabilité à très court terme de l'animation proposée. Qu'en est-il dans ce processus de la question du plaisir de faire de la cuisine à plusieurs et notamment avec ceux que l'on a choisi. S'agit-il d'un temps de loisir ou d'un temps de contrainte ? Quel sens peut-il bien y avoir à être en capacité de réciter des règles d'hygiène à l'issue de l'activité cuisine ? Ne peut-on pas être en capacité de penser et de défendre l'idée que la cuisine ou l'activité cuisine peut s'évaluer à partir du plaisir que les enfants auront ressenti à préparer pour eux, pour d'autres, à lécher les plats, à casser des œufs ou bien encore à préparer avec leur animateur un bon plat. Autrement dit, c'est l'expérience du monde, l'expérience de la réalité qui est dépréciée au profit d'un dressage comportemental et d'un renforcement des normes du bon apprenant. Alors que l'expérience culinaire peut être le lieu du plaisir des enfants à manipuler, discuter, expérimenter, partager des éléments culturels ou bien encore plus fondamentalement à vivre un moment convivial nourri de la situation donnée en tant que tel, l'animateur pédagogue éducateur déploiera des trésors d'imagination pour passer à côté de l'essentiel, du

cœur de son travail éducatif qui consisterait à vivre avec ces enfants cette situation là, sans distance pédagogique.

Toute cette logorrhée pseudo-scientifique vise à assurer un gage de professionnalité et permet d'ailleurs à l'animateur professionnel de se démarquer de l'animateur volontaire. Elle vise surtout à masquer l'absence quasi-totale de ce que peut signifier l'évaluation au regard de l'éducatif. L'éducation ne peut ainsi être pensée que comme un processus « négatif » au sens où ce qui fonde l'acte d'éduquer se situe bien ce qui échappe, dans ce qui n'est pas contrôlable, maîtrisable, dans ce que l'on ne peut dominer. Si l'acte d'éduquer n'est pas un acte de reproduction des normes mais bien un acte de formation au développement de la singularité des individus, à l'accroissement de la vie par la vie elle-même alors l'éducateur a pleinement réussi lorsque l'enfant, l'animateur devient ce qu'il n'avait pas prévu, ce qu'il n'avait pas anticipé, évalué, opérationnalisé par avance. En somme ce que l'on peut évaluer en ACM c'est si les enfants sont venus sur l'activité, s'ils se sont levés majoritairement à 7h45 ou à 8h30, s'ils ont bien empilé leurs assiettes mais tout cela n'est pas l'évaluation de l'acte éducatif et a un intérêt pédagogique voisin de zéro. Ce qui est évalué ici, ce sont des actions mais en aucun cas une évaluation de l'éducation, de l'acte éducatif qui ne peut se faire que sur une appréciation subjective, vivante et libre de l'équipe. Comme l'avait déjà signalé Christophe Dejours à propos de l'évaluation du travail, celle-ci se trouve être rigoureusement impossible et le décalage existe de façon automatique entre ce qui est planifié, envisagé et ce qui est effectivement réalisé. Dans le domaine éducatif comme dans celui du travail c'est bien ce décalage qui possède un sens, c'est bien ce reste incontrôlable qui fait qu'il y a eu activité humaine et par la même altération des individus vers du non-connu et qui a permis la créativité, la création de relations vivantes. Or, lorsque l'on demande aux animateurs de prévoir des fiches de séance d'animation et de prévoir à l'avance les critères de l'évaluation, non seulement on n'évalue pas ce qui s'est déroulé mais on travaille dans le même temps à l'isolement, la mise en concurrence des animateurs. En effet, on tend ainsi à évaluer individuellement des animations alors même que le fonctionnement des accueils est bien collectif et se trouve être le fruit de désirs collectifs à moins qu'il ne soit devenu le jouet d'un directeur-manager mettant en œuvre un projet de façon individuelle et gérant ses animateurs comme des producteurs d'animation. Les animateurs se trouvent ainsi bien souvent devenus les tâcherons laborieux sommés de proposer des animations, des temps d'animation en lieu et place de la reconnaissance de l'animation comme un temps de vie collective avec des enfants autrement dit un temps de concertation/confrontation de désirs individuels et collectifs pouvant aboutir sur la mise en place d'une relation vivante. Dans ce cadre visant à l'évaluation individualisée et notamment telle qu'elle est pratiquée chez les animateurs stagiaires BAFA ou dans le cadre des formations professionnelles de type BPJEPS, « le résultat final de l'évaluation et des dispositifs connexes est

principalement la déstructuration en profondeur de la confiance, du vivre-ensemble et de la solidarité »<sup>44</sup>.

À travers ses différentes grilles, ses critères objectifs, sa méthodologie, l'évaluation pratiquée dans le cadre des ACM ne s'inscrit pas en rupture avec la logique dominante mais participe bien à son renforcement. Incapables de trouver ou d'assumer une différence dans l'appréhension de la notion même d'évaluation, les pratiques évaluatives du monde de l'animation sont les suppôts efficaces de la logique managériale et rentable du capitalisme contemporain. Certains organisateurs de séjours se gargarisent même de détenir une norme ISO dans l'organisation de leur séjour comme si le seul moyen de démontrer l'intérêt et la qualité des ACM résidait dans la certification et la soumission à des normes visant à la qualité totale. Comme le signalait encore Christophe Dejours, la qualité totale n'est que pure chimère qui participe de la production de souffrance chez les individus sommés de la mettre en œuvre. De plus, il n'est pas inutile de se rappeler que lorsque l'usine AZF explosa, celle-ci possédait ses labels ISO et des certifications en tout genre... La qualité totale est rigoureusement inatteignable et absolument pas souhaitable dans les ACM si l'on considère qu'il s'agit de vivre avec des enfants et non de produire de l'activité ou de produire des relations normées, comportementalisées. La qualité, dans les ACM, ne peut résider que dans les relations que les individus vont tisser et cette qualité n'est pas directement évaluable mais relève fondamentalement de l'éprouvé, du senti, de l'appréciation subjective et singulière des individus. Comme le signale Jacques Ardoïno, « il convient de se souvenir que des domaines comme ceux de l'éducation, de la formation, de l'accompagnement social constituent à tout jamais des terrains cliniques, donc particuliers et singuliers, où l'appropriation ou la réappropriation des vérités reconnues repose sur la possibilité de les éprouver ou de les ressentir. [...] L'évaluation dans sa prétention à articuler le subjectif, l'intersubjectif et l'objectif est forcément multiréférentielle et non homogène d'un service à un autre. L'idée philosophique de la qualité, non réduite à un squelette de normes, est du domaine du vivant, de l'incarné, du pluriel et de l'hétérogénéité »<sup>45</sup>.

Plus précisément encore, l'évaluation en ACM ne peut reposer sur des dispositifs fabriqués de toute pièces pour l'occasion mais s'inscrit nécessairement dans l'observation, l'écoute, l'attention à l'autre qui font que l'évaluation faite par une équipe est en réalité constante sans que l'on ait besoin d'ajouter des dispositifs contraignants. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'il n'y a rien à faire, rien à analyser, rien à penser ou observer mais bien plutôt dans une perspective radicalement différente. De façon parallèle à l'évaluation qui devrait avoir lieu dans le monde de la recherche en lieu et place de la quantophrénie et en défendant l'idée que les animateurs sont des pédagogues chercheurs, ils « se devraient d'être conscients de leurs implications, de leurs projets, de leurs itinéraires et

---

44 Christophe Dejours, « Aliénation et clinique du travail », in *Actuel Marx*, n° 39, (« Nouvelles aliénations »), Paris, PUF, 2006, p. 134.

45 Jacques Ladsous, « Oui à l'évaluation, non à la démarche qualité. Entretien avec Jacques Ardoïno », in *VST*, n° 92, 2006, p. 45.



les rendre les plus transparents possibles dans un processus ininterrompu de clarification et d'autoréflexion. Qu'une équipe ou certains de ses membres éprouvent la nécessité de faire le point, de réévaluer la recherche, de procéder à des bilans, de préciser les objectifs, de comprendre les démarches suivies, d'interpréter les conflits d'interprétations et de d'appréciations qui peuvent les traverser, il n'y a là rien que de très normal et banal dans une perspective d'institution d'un espace public démocratique d'argumentation et de contre-argumentation contradictoires »<sup>46</sup>. Cette perspective est ainsi celle que peut suivre une équipe lors de ses réunions préparatoires, quotidiennes où il s'agit bien d'échanger contradictoirement, d'analyser les positionnements de chacun, de mettre à jour les perspectives et modes de penser, les partis pris pédagogiques dans une visée de projection, d'élucidation et de révolution pédagogique permanente.

« *L'ACM doit être éducatif, ce n'est pas une garderie* »

En définitive, tous ces poncifs que nous nous sommes attachés à critiquer renvoient tous à une même logique : formaliser, didactiser et rentabiliser un temps de vacance pour qu'il produise des effets utiles à l'être en devenir qu'est l'enfant. Même s'il est tentant de détourner ces activités, dont le jeu, où les enfants s'impliquent volontairement vers d'autres fins, il y a un risque inhérent : elles ne seront plus qu'un travail supplémentaire et on ne sera jamais sûr si ces exercices « ludiques » porteront réellement ses fruits. La possibilité de créer un « espace potentiel » sera d'autant plus réduite. En restant dans cette perspective rationnelle de l'apprentissage, que l'on retrouve dans la pédagogie par objectifs, on oublie le caractère tacite, incident, involontaire parfois inconscient des apprentissages que nous possédons. Il faut se rendre à l'évidence, et Schugurensky<sup>47</sup> nous y invite, la part des savoirs acquis en situation « officielle » - dite formelle comme l'école et les autres institutions résolument et socialement éducatives - ne représente que la partie émergée de l'iceberg de nos savoirs<sup>48</sup>.

Dès lors, que peut-on opposer face à cette machine bureaucratique qui nous conditionne dans un modèle proche de la *forme scolaire* ? Plutôt que de proposer des situations objectivement didactiques décrites grâce à une méthodologie de projet rigoureuse, peut-on proposer de vivre des expériences qui ne seraient pas anticipées ni planifiées ? Comme le disait Deligny : « le centre devrait être une petite usine à imprévus ». Face à des considérations normalisées, peut-on accueillir les enfants avec leurs individualités, leurs richesses et leurs différences grâce à une sensibilité, une spontanéité, une disponibilité à l'autre, sa subjectivité. Incidemment, nous quittons l'animateur techniciste, gestionnaire de projet-

---

46 Jean-Marie Brohm, « Les (im)postures de la recherche. Notes critiques pour une analyse de la recherche institutionnalisée », in *Prétentaine*, n° 2/3, (« L'Intellectuel dans la cité »), Montpellier, 1994, p. 130

47 Daniel Schugurensky, « "Vingt mille lieues sous les mers". Les quatre défis de l'apprentissage informel », in *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, pp. 13-27.

48 Voir Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

programmatisque pour un animateur « créateur de circonstances », rôle que nous empruntons – encore – à Deligny. Il serait impliqué, prêt à être affecté, altéré, dans l'acceptation de l'altérité ; pleinement et sereinement *présent*, une présence proche ouverte à l'incertitude. Elle consiste à « ne pas savoir pour l'autre, ne pas penser pour l'autre [...] sans prétendre savoir ce qui est bon pour lui »<sup>49</sup>, mais plutôt à « faire avec » l'autre en abandonnant la « toute puissance » du sachant. Comme le suggère Roland Gori, « restaurer le pouvoir du mythe, de la parole poétique, du discours tragique, de l'énigme, de l'hétérogène, de l'inachevé, de l'imprévisible, face à l'empire des normes et à la tyrannie de la raison instrumentale, ce n'est rien de moins que faire l'éloge de l'amour et de l'amitié dont nous savon, depuis Aristote et La Boétie, qu'ils sont les objections les plus assurées à la servitude volontaire »<sup>50</sup>.

Ronan David et Baptiste Besse-Patin

---

49 Joëlle Libois et Patricia Heimgartner, *L'accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue*, Genève, Éditions Ies, à paraître.

50 Roland Gori, « Les industries de la culture ont-elle prospéré sur l'échec de l'éducation populaire ? » in Collectif, *Education populaire, une utopie d'avenir*, op. cit., pp. 127-128.