

Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire

Jean Houssaye

La forme scolaire n'est pas l'apanage de l'école. Le secteur des loisirs des enfants en est aussi l'objet. C'est ce que nous montrerons en analysant les centres de vacances et de loisirs. D'abord par l'histoire de leur naissance. Ensuite par l'influence déterminante de l'Éducation nouvelle. Enfin par le repérage de la structuration dominante actuelle. À tel point qu'il n'est pas faux d'avancer que le modèle scolaire reste la référence, le modèle et le gardien en la matière.

Le monde des vacances et des loisirs des enfants est souvent posé en termes de rupture par rapport à l'école. Puisqu'il s'agit de loisirs et de vacances, il s'agirait bien de vacance d'école. Pourtant la moindre réflexion à ce propos nous oblige à ne pas prendre pour une évidence une telle position, ne serait-ce que parce que le discours dominant en la matière est un discours de complémentarité. Il y aurait donc bien quelque chose à voir entre l'école et les loisirs des enfants, surtout quand ces derniers sont organisés.

Envisager les loisirs organisés des enfants, c'est se trouver mêlé aux activités que l'on appelle péri-scolaires, para-scolaires ou extra-scolaires. Sous l'angle sémantique, que désignent de tels termes ? *Péri* veut dire autour de. Certes, mais cet autour peut aussi bien entourer, enve-

lopper, protéger que protéger de. Les activités péri-scolaires protègent-elles l'école ou protègent-elles de l'école ? *Para* veut tout aussi bien dire à côté de que protégé contre. Les activités para-scolaires sont-elles à côté de l'école ou une protection contre l'école ? *Extra* veut tout aussi bien dire en dehors de que super ou ultra. Les activités extra-scolaires sont-elles un en dehors de l'école ou une super-école ?

On ne peut même pas s'en sortir en prétendant que ces activités ne sont ni péri-, ni para-, ni extra-scolaires mais tout simplement *hors de l'école*. *Hors de* est en effet bien plus ambigu encore : il signifie aussi bien à l'extérieur de, c'est-à-dire lié à, mais par rupture, par différence (hors de la classe), que exceptionnel (hors classe) ou que à exclusion de (hors jeu). Ainsi les activités hors de l'école sont-elles externes à l'école, ou

une école exceptionnelle, ou plus simplement à exclure de l'école ou exclues de l'école ?

La sémantique pose donc de redoutables questions et ne permet qu'une chose : ne pas pouvoir y répondre. Nous ne chercherons donc pas la réponse aux liens entre les activités scolaires et les activités de loisirs structurés des enfants dans l'exploration des mots. Une telle démarche n'a cependant rien d'inutile car, comme nous venons de le voir, elle permet de prendre conscience que la question se pose et que les options peuvent être radicalement différentes.

Quels sont les liens qui unissent ou désunissent l'école et les centres de vacances et de loisirs (CVL) ? Voilà la question que nous privilégions. En matière de loisirs structurés des enfants, nous ne retiendrons ici, ne serait-ce que pour des questions d'antériorité et de forme plus achevée, que les CVL, tout en sachant bien qu'ils ne recouvrent pas toutes les structures de ce domaine. Mais ils sont particulièrement significatifs. Plus précisément même, nous allons examiner les centres de vacances (les fameuses colonies de vacances) plutôt que les centres de loisirs sans hébergement (CLSH), considérant qu'*a priori* « les colos » (puisque le terme reste, bien qu'il ait disparu officiellement depuis 1973) sont plus éloignées de l'école. La thèse que nous défendrons est la suivante : le centre de vacances et de loisirs a été, est et reste prisonnier de la forme scolaire.

APPROCHE DE LA FORME SCOLAIRE

Nous nous référons ici aux travaux de *sociologie historique* désormais bien connus de Vincent sur la forme scolaire (1980, 1994). Examinant les rapports entre école et péri-scolaire au sein de l'élaboration de l'espace éducatif, il conclut ainsi : « Ce que les différents acteurs, dans des relations conflictuelles, tentent de faire exister, les difficultés et les contradictions que les discours tentent de surmonter, peuvent être interprétés par référence à l'hypothèse selon laquelle le mode de socialisation propre aux sociétés européennes depuis le XVII^e siècle est dominé par la forme scolaire, forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d'apprendre », forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression,

etc. » (1994, p. 225). Autrement dit, pour Vincent, il n'y a pas de doute : le péri-scolaire n'est qu'une forme de la forme scolaire.

Certes sa fonction n'est pas toujours semblable. Parfois il facilite ou renforce l'action de l'école, et parfois il la compense... et semble par le fait même la critiquer. Ainsi les activités péri-scolaires vont être décrites et perçues comme plus libres que les activités scolaires, ne serait-ce que parce qu'elles sont choisies. Mais ce sera aussitôt pour ajouter qu'il est nécessaire d'éduquer au choix et d'informer l'enfant pour qu'il choisisse en connaissance de cause. De même, on va reconnaître que les activités péri-scolaires sont considérées comme exemptes des grandes contraintes liées à l'apprentissage scolaire. Mais, là encore, les animateurs vont tout de suite préciser que, pour être intéressantes et profitables, les activités artistiques, culturelles ou sportives doivent avoir un contenu plus riche, être pratiquées de façon progressive et avant tout permettre à l'enfant « d'acquérir » ou « d'apprendre » quelque chose. Toutes caractéristiques de la forme scolaire... Ce qui nous amène à considérer que les activités situées hors de l'école sont déjà scolarisées dans leur forme ; c'est ce que l'on signifiera en les nommant d'emblée « éducatives ».

À la suite de Vincent, et en référence aussi bien à Bourdieu (capital scolaire et classement scolaire) qu'à Perrenoud (excellence scolaire et pratiques sociales), Thin (1994) va préciser cette *approche du péri-scolaire*. Les préoccupations « éducatives » ne sont qu'une expression de la forme scolaire. Quand de nombreuses familles multiplient les activités extra-scolaires pour leurs enfants, elles recherchent tout autant l'apprentissage de la discipline et le goût de l'effort que l'occupation du temps libre des enfants et l'acquisition de savoirs spécifiques. Quand les spécialistes de ces activités assurent leur encadrement, c'est bien au nom de l'acquisition du respect des règles, d'un minimum de discipline, de tout un jeu de répétitions et d'entraînements codifiés, programmés et progressifs (à l'opposé des jeux « libres »).

On reconnaît bien là les discours et les pratiques des milieux sociaux culturellement favorisés. Est-ce à dire que les milieux populaires en sont exclus ? Nullement, mais alors la prise en charge des enfants par un ensemble d'intervenants sociaux se substitue à la démarche dite

éducative des parents. Les activités péri-scolaires dans les quartiers populaires tendent à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'enlever les enfants à la rue et de les soustraire à l'influence souvent considérée comme néfaste des familles. Surveillance, acquisition d'habitudes de vie plus régulières et « normales », activités de compensation : ce sont là des exigences et des pratiques formellement scolaires. « Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant » (Thin, 1994, p. 43).

Une telle légitimité et une telle domination ne tiennent pas seulement à la diffusion de ces instances socialisatrices mais aussi au fait que le rapport à l'enfance qu'elles impliquent et le type de pratiques socialisatrices qu'elles supposent sont seules considérées comme normales. Il est devenu évident que l'enfant relève d'une catégorie particulière d'êtres sociaux séparés, distincts et justiciables d'un traitement particulier, à savoir l'éducation. Les activités sur l'enfant se doivent d'être séparées des autres activités sociales et de relever de pratiques distinctes. La séparation spatiale est très nette aussi bien dans les activités scolaires que péri-scolaires, mais cette séparation est encore plus inscrite dans le fait que ce sont des pratiques pensées et voulues comme éducatives ou qui n'ont d'autre fonction sociale que d'éduquer. Les rapports entre adultes et enfants sont aujourd'hui de plus en plus marqués par la volonté de faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité une activité éducative qui a comme fin de former dans le même temps et à chaque moment le corps, l'esprit et le cœur des enfants. C'est le triomphe de la forme scolaire.

On pourra toujours rétorquer, outré, qu'un animateur en centre de vacances et de loisirs n'est tout de même pas un enseignant. Indignation n'est pas raison. Les activités péri-scolaires, en élargissant la scolarisation hors les murs de l'école, participent bel et bien d'une tentative de transformation d'enfants peu préparés et peu réceptifs aux normes et exigences scolaires en enfants dotés des dispositions que l'école requiert. Il ne faut pas pour autant nier que des différences subsistent entre activités péri-scolaires et activités scolaires,

entre les rapports des animateurs et des enfants d'un côté et les rapports des enseignants et des enfants de l'autre. Mais ces différences ne sont pas aussi grandes que le discours justificatif des institutions et des praticiens du péri-scolaire voudraient nous le faire croire. On le voit bien quand on compare les propos et les pratiques des animateurs à ceux des enseignants qui se veulent « novateurs » et qui n'hésitent pas à utiliser les jeux, les sorties, la relation non défensive pour atteindre leurs objectifs pédagogiques.

La domination de la forme scolaire sur la socialisation peut ainsi très bien s'accompagner d'une mise en cause de l'institution scolaire et de ses agents. Un fait reste : « Plus profondément, il nous semble que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de « variations pédagogiques secondaires » (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées) et que ce qui les unit c'est qu'elles sont les unes et les autres (les secondes sans doute plus que les premières) informées, tramées par la forme scolaire » (Thin, 1994, p. 60). Autrement dit, plus que d'activités péri-scolaires, il conviendrait de parler d'actions de scolarisation péri-scolaires. L'école ne prend jamais de vacances car il n'y a jamais vacance d'école. En termes sémantiques, dans le péri-scolaire, le péri- est de trop : on a à faire à une tautologie.

PERSPECTIVES DE NAISSANCE

Une telle thèse nous semble particulièrement juste et pertinente pour comprendre le monde des centres de vacances. Elle rejoint tout à fait ce que nous essayons d'établir depuis plusieurs années dans ce domaine (Houssaye, 1989, 1991, 1995). Nous allons donc nous efforcer d'analyser les rapports entre l'école et les colonies de vacances à l'aide de cette grille de lecture de la prédominance de la forme scolaire. Nous distinguerons pour ce faire trois étapes : les origines des centres de vacances, la période de l'Éducation nouvelle, les perspectives actuelles.

Dès la naissance des colonies de vacances, la question de l'école est éminemment présente. Pourtant elle l'est de façon différenciée en fonction des *tendances initiales* : en réaction contre la

ville (puisque'il s'agit de « déplacer » des enfants de la ville à la campagne), la « colo » va aussi être créée contre l'école pour certains, pour l'école pour d'autres, contre l'école laïque pour les derniers. Examinons tour à tour chacun de ces courants.

Quand, en 1876, le pasteur suisse Bion emmène soixante-huit enfants pauvres et chétifs de Zurich chez les paysans du canton d'Appenzell, il les fait encadrer par huit maîtres et maîtresses d'école de Zurich. L'école est donc bien présente dès le départ. Et pourtant, outre un apport *sanitaire et social*, Bion entend avant tout réagir contre l'école, contre ce qu'il considère un excès intellectualiste de l'éducation : « Notre temps met trop au premier plan le développement intellectuel des enfants et s'occupe trop peu de leur développement physique et moral... Certes, la science et l'instruction sont de grandes et magnifiques choses, mais la santé et la force du corps, une âme noble et pure sont des biens tout aussi précieux » (rapporté par Rey-Herme, 1954, p. 84). Une telle éducation du corps et de l'âme est d'ailleurs particulièrement adaptée aux enfants du prolétariat, pour chasser et apaiser l'esprit de revanche, de mécontentement et de rancune qui naît des grandes inégalités sociales. Les vertus sociales des centres de vacances pour les populations dites défavorisées passent donc par une volonté éducative du développement du physique et de la morale. Hors de l'école, la nature humaine et la nature naturelle doivent vaincre l'injustice sociale et permettre aux enfants de devenir de meilleurs écoliers, puisqu'ils auront rétabli leur équilibre personnel et social. La joie et le bon air sont les moyens éducatifs privilégiés de ces premières colonies protestantes. Par la volonté éducative, hors de l'école et même contre elle puisque celle-ci ne remplit pas vraiment sa mission, la forme scolaire reste déterminante, à l'origine de cette première tendance des colonies de vacances.

Cette prégnance sera encore plus nette pour la seconde tendance. Il n'y a même plus d'ambiguïté puisqu'on les nomme, à juste titre, les *colonies scolaires*. Les laïques vont ici se distinguer et les caisses des écoles vont faire de leur mieux pour créer ces colonies issues des voyages scolaires. La logique scolaire transformera parfois les colonies en gigantesques leçons de choses dans un cadre réglementaire très rigoureux. Il s'agira alors de subordonner la colonie à l'école en choisissant

les colons dans la seule population de l'école, en ne voyant en eux que des écoliers prolongés, en érigeant en principe que le directeur soit un instituteur, en refusant la mixité tant chez les enfants que pour l'encadrement, en choisissant de préférence une implantation dans des écoles, en donnant la primauté à des activités scolaires ou proches de l'école. Bion, pour sa part, ne s'y trompera pas. Il dénonce : « Dans les colonies municipales de Paris, la préoccupation d'enseigner conduit à des puérilités niaises et encombrantes : herbiers, collection d'insectes, de papillons, de minéraux ; c'est le triomphe de l'enseignement intuitif. Et l'enfant ne trouve plus de temps pour exercer la spontanéité de son jeune esprit, pour admirer dans son ensemble l'auguste et magnifique nature, pour se laisser aller au sentiment de la vie mystérieuse des choses » (*ibidem*, p. 262-263).

En effet, les premières colonies scolaires sont nées en France en 1883, sous l'impulsion de Cottinet, homme de lettres et philanthrope, administrateur de la Caisse des écoles du IX^e arrondissement de Paris. Elles commencent par remplacer la tradition des voyages scolaires, pourtant bien établie, et envoient dans des écoles, sous la conduite d'un instituteur, de petits groupes d'enfants, « les plus pauvres entre les plus débilés, les plus méritants entre les plus pauvres » (*ibidem*, p. 215). Qu'espère-t-on ? En plus de la santé, que le séjour crée, du fait du dévouement des maîtres, plus que de bons rapports scolaires, une véritable affection entre les enfants et les maîtres. Mais surtout, on attend beaucoup de l'école de la nature. Chaque colon doit, durant une heure le matin, consigner sur son journal scolaire l'emploi détaillé de sa journée de la veille. De plus, les leçons de choses sont abondantes et tout devient prétexte à un apprentissage sur le terrain, dans la nature. Un peu comme si la « vraie » école était enfin possible.

Il n'est pas étonnant de constater que ce modèle explicite de l'école va introduire de plus en plus un style pédagogique disciplinaire. Les maîtres ont certes assoupli les principes scolaires mais ils ne les ont pas transformés. Les règlements, eux, se sont rigidifiés. Ce modèle scolaire va même se trouver chez les éducateurs révolutionnaires. Robin et son expérience d'éducation intégrale à Cempuis en est une preuve. Dès 1881, il emmena ses orphelins au bord de la mer durant quelques semaines d'été. Seulement, pour lui, il

ne s'agissait pas de vacances puisque cette notion était inconnue à l'orphelinat de Cempuis. L'école est permanente et génère des colonies sans vacances. Chez Robin, la formation intellectuelle, physique, esthétique, sportive, manuelle est intégrale et elle consistera, entre autres, à faire bâtir un bâtiment spécial au bord de la mer où les enfants pourront être accueillis à plusieurs périodes de l'année. La forme scolaire, rénovée ou traditionnelle, habite bien ces colonies laïques initiales. Robin ne désavouerait sans doute pas Cottinet quand il se fait lyrique à propos des promenades : « C'est la grande affaire : elles ont remplacé toute l'école... C'est la Nature qui tient la classe... On écoute les conférences des champs et des bois, les leçons de la vache et de l'âne, le solfège de tous les oiseaux... Le soir, après le dîner, un cercle se forme. Les récitations, les jeux d'esprit, les chansons, les lectures à haute voix de quelque belle poésie donnent, pour ainsi dire, le dessert à l'intelligence, ou bien, si le ciel est pur, un maître fait épeler aux enfants l'alphabet des étoiles » (*ibidem*, p. 253).

La troisième tendance à l'origine des colonies de vacances est caractéristique des catholiques et on peut la considérer avant tout comme éducative. La guerre de l'école se ranimant entre les partisans de la laïque et les partisans de la libre, la pratique religieuse étant parfois contrecarrée dans les colonies existantes, les patronages ne semblent plus suffire à éduquer chrétiennement les enfants, les colonies catholiques vont éclore plus tardivement mais elles vont devenir rapidement majoritaires en France. Dans un premier temps, la colonie catholique se présente comme un prolongement et un complément de la formation donnée dans les patronages tout au long de l'année. Rappelons que ces derniers ont été créés au début du XIX^e siècle à Marseille par l'abbé Allemand pour encadrer et évangéliser les jeunes ouvriers. Ils vont ensuite se développer en direction des plus jeunes enfants et engendrer, tout aussi continûment, de multiples colonies. La première semble être celle du patronage Olier (quartier Saint Sulpice – Assas à Paris) sous la direction de l'abbé de Pitray en 1897.

L'objectif de ces colonies catholiques est très clair : compléter et corriger l'éducation scolaire laïque devenue obligatoire. La colonie se dresse ainsi d'une certaine manière contre l'école laïque mais c'est pour mieux devenir en elle-même la bonne école de la vraie éducation. Au début, la

pédagogie est très libre et l'aspect vacances domine dans un esprit de famille, chrétienne bien entendu (jeu, joie et prière). Mais l'évolution fut très rapide : l'aspect religieux en vint à prendre le dessus sans contestation possible. La colonie devient une école de la foi, notamment sous l'influence du recrutement de jeunes séminaristes comme chefs d'équipe. L'esprit de famille va laisser place à un esprit d'évangélisation, de témoignage et de prosélytisme dont les maîtres-mots seront : esprit de foi, piété sincère, obéissance exacte et respectueuse des règles.

La formation recherchée va se réduire à l'instruction religieuse et à l'éducation chrétienne et sociale. À tel point que, dans bien des endroits, ne seront admis dans les colonies que des enfants moralement sûrs et susceptibles de recevoir la formation qu'on espère leur donner. Religion et discipline vont de pair. L'abbé Bruneau, initiateur des colonies lyonnaises, sera très net sur ce point : « Là, je n'hésite pas à dire que la mesure de surveiller les enfants est de les surveiller sans mesure. Il faut être avec eux tout le temps, nuit et jour, ne pas les perdre de vue. La colonie doit être une grande famille, dont l'abbé est le père... (Il faut) les surveiller sans en avoir l'air, les habituer à causer devant le directeur comme s'il n'y était pas, ne pas tolérer les groupes de deux » (*ibidem*, p. 345).

Cette volonté éducative totale va-t-elle pour autant être le fait des seuls catholiques ? En aucune façon. Finalisée ou non par la composante religieuse, la formation morale devint une priorité pour tous, quelle qu'ait été leur tendance initiale. On voulut retirer l'enfant à un milieu malsain (la rue de la ville et la famille), ayant sur lui une influence néfaste, pour lui permettre d'acquérir, durant une période privilégiée, les « qualités morales » susceptibles de le transformer en un être complet et harmonieusement équilibré. Le vieux débat liberté – discipline va pencher très nettement dans le sens de la rigueur, au nom de la nécessité éducative.

À l'instar de l'école et mieux que l'école, mais avec des méthodes qui viennent d'elle (la forme scolaire), la colonie se veut explicitement éducative sur bien des plans que l'on peut répertorier. L'éducation physique s'impose, alliée à l'hygiène ; les leçons et les séances de culture physique seront présentes partout (parfois alliées à la cure de santé). L'éducation morale est bien entendu de mise ; la « causerie morale » est de règle dans tous

les centres, quelle que soit leur tendance. À la fin de la veillée, par groupes d'âge ou pour l'ensemble, le directeur revient sur les menus faits de la journée et fait porter sur eux un jugement moral. Parfois aussi, il prend prétexte des grands événements (fêtes, visite des parents, accidents, etc.) pour illustrer le « cours de morale » enseigné durant l'année à l'école ou au patronage. Les catholiques vont même reprendre de Marc Aurèle la technique du « caillou » : chaque enfant symbolise librement sa journée par un caillou blanc, brun ou noir, selon qu'elle aura été à ses yeux très bonne, passable ou mauvaise ; la nuance dominante du tas représentant le groupe donne ainsi le jugement de la colonie sur elle-même.

À la causerie, il faut ajouter la conversation, considérée comme le grand moyen de la formation morale. Elle pouvait être individuelle (direction de conscience) ou collective (cercles d'études). Certaines situations se prêtaient aussi à une influence morale, qu'il s'agisse des contacts avec les parents (correspondance, visite) ou avec les autochtones, sans oublier l'inévitable argent de poche qui donne lieu à des débats interminables (qui gère ? pour en faire quoi ?). L'éducation morale est donc une constante des colonies de vacances. L'éducation intellectuelle l'est tout autant, même si elle est plus diversifiée et mouvante. Bien que l'on critique les excès des colonies scolaires, les activités vont souvent renvoyer à cette dimension, qu'il s'agisse de préparation d'une excursion, de conférences durant les journées pluvieuses, d'incitation à la lecture ou de pratique des activités d'expression (musique, chant, théâtre, fabrication d'objets, etc.).

Quatrième volet éducatif, la formation pratique est aussi une réalité très forte. Les dirigeants des centres de cette époque ont toujours insisté sur l'opportunité de familiariser les enfants de milieu populaire avec les besognes ménagères courantes (les « corvées »). Certes, outre l'aspect moral indéniable (rendre service, être responsable, etc.), l'aspect financier n'était pas négligeable (diminution du personnel de service), mais ce qui était visé avant tout c'était la préparation pratique à la vie familiale. On ajoutait même la couture, la cuisine et le lavage pour les filles, le bricolage pour les garçons. Les premiers travaux manuels avaient aussi cette caractéristique pédagogique pratique : décorer, dessiner, faire un costume, sculpter une écorce n'a pas seulement une fonction esthétique.

Dans ce tour d'horizon éducatif, il serait mal-séant d'oublier la formation religieuse. N'insistons plus sur cet aspect, sinon pour rappeler que les colonies laïques diffusaient elles aussi un catéchisme, celui de la raison, de la science et du progrès. Ces dimensions étaient-elles séparées, juxtaposées ? En aucune façon. Il y avait bel et bien un *projet éducatif global* dont ces éléments étaient les aspects. Cette intégration dans une éducation globale et totalisante verra son apothéose dans les colonies communautaires, autant chez les catholiques que chez les communistes. Chez elles, il n'y a pas à proprement parler de moments éducatifs propres ; tout le séjour n'est qu'une seule activité « jouée », à savoir réaliser la cité idéale, chrétienne pour les uns, socialiste pour les autres. On y jouera donc l'histoire de la communauté, présente, passée et surtout à venir. Cela ira de la prise de la Bastille au triomphe du communisme, en passant par la Commune, la révolte du Potemkine, la solidarité ouvrière, la lutte contre le nazisme, pour les uns ; de la marche des Hébreux dans le désert à la victoire finale du Christ, en passant par la mission des apôtres, les croisades, l'expansion missionnaire, la conquête du monde ouvrier, pour les autres. L'école du parti trouve ici son summum et les réalisations furent grandioses. La colonie de vacances est maintenant entièrement soumise au programme, à la progression, aux exercices et aux attitudes nécessaires à la bonne cause et le modèle scolaire va être le moyen de diffuser l'école de cette bonne cause. La socialisation scolaire du et par le péri-éducatif est maintenant en place.

LA FAUTE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

On vient de voir qu'au fur et à mesure la colonie de vacances est devenue entièrement éducative sous l'influence du schéma scolaire, de la forme scolaire. Pendant très longtemps, cette forme va rester liée à une cause explicite. Puis la « bonne cause » va se faire plus discrète. Que va-t-il rester ? La volonté éducative comme telle, au nom de la volonté pédagogique comme telle. Le moyen va de plus en plus apparaître comme une fin. C'est la manière en tant que telle qui va devenir éducative, moyen et fin de l'action éducative. De même que l'école n'a plus d'autre fin qu'elle-même (au-delà du fait qu'elle soit libre ou laïque par exemple), de même le centre de vacances va se

justifier en lui-même et pour lui-même. Même si on le définit comme l'école des loisirs, les loisirs sont davantage considérés comme une occasion ou un lieu d'éducation que l'inverse. Le loisir en tant que tel n'est pas intéressant, c'est la forme éducative qu'il permet et qui le met en œuvre qui, elle, est recherchée et considérée. Et ici, la forme scolaire va se faire encore plus dominante.

Une telle évolution est favorisée par la création, le développement puis l'obligation de l'école de la pédagogie des vacances (la formation et les stages). En 1929, une première formation est créée pour le personnel d'encadrement et on commence à parler d'un diplôme de surveillant. En 1933, Guérin-Desjardins, un des grands responsables associatifs (CNCV – Comité National des Centres de Vacances) du milieu publie un rapport qui sera décisif. Il attache la plus grande importance à la qualité et à la spécificité de l'encadrement, faisant découler la formation d'un savoir : « Je viens d'exposer en quoi consiste ce qu'on pourrait appeler la « technique des colonies de vacances », science qui n'a rien d'abstrait, de théorique, de pédant, mais qui est au contraire toute pratique, concrète, simple, humaine, et qui me paraît se résumer entièrement en quatre chapitres : L'organisation de la vie collective. La connaissance de l'enfant. Les programmes d'activités. Les méthodes de direction morale » (*ibidem*, p. 254). Voilà, l'école de la colonie de vacances est née explicitement.

On reconnaît aisément dans ces propos l'ancrage de référence dans la pédagogie comme telle (et non plus l'école de la foi, l'école de la nature ou l'école du parti) et la délimitation d'un savoir spécial, ce qui va constituer l'assise et la justification de la colonie de vacances. La forme scolaire se fait de plus en plus explicite. La psychopédagogie pointe son nez et l'école de la pédagogie des vacances s'impose. En 1936, Guérin-Desjardins ouvre un premier centre de formation des cadres et il délivre en 1937 trois cents diplômes aux élèves inscrits. Les autres fédérations vont emboîter le pas et la formation va devenir évidente et obligatoire. On essaye d'y promouvoir le surveillant – grand frère, en qui chacun trouve l'ami sur lequel il peut compter, contre le surveillant – paperasse, à l'aise dans son bureau ou dans ses fiches, le surveillant – pas d'histoire, qui fait le minimum en tâchant de ne pas avoir d'ennuis, le surveillant – sermonneur, qui confond le dire et le faire, ou le surveillant – prison, spécialiste de la contrainte par peur d'être

dépassé. La référence privilégiée au grand frère est la preuve que la colonie collective veut se définir par un climat familial. Seulement, autant on naît paysan et on se retrouve parent, autant on devient grand frère et on apprend à l'être. L'exigence de formation fait ainsi son chemin à propos de l'encadrement et elle s'imposera vraiment après la seconde guerre mondiale. La forme scolaire n'a que faire du simple bon sens et de la bonne volonté. Le savoir s'impose et il en impose. La formation sera le relais privilégié de la reconnaissance et de la diffusion de la forme scolaire dans les colonies de vacances.

La pédagogie des colonies de vacances va tirer son unicité d'un savoir, d'une science : la psychologie (du développement essentiellement). Leur alliance, leur congruence, poseront comme premières leur unité, et par là leur certitude, dans la notion même de *psycho-pédagogie*. Cette dernière se déclinera d'ailleurs au singulier (la psycho-pédagogie) et non au pluriel (des psychopédagogies). La colonie, désormais explicitement éducative par sa forme elle-même, se voudra la fille et la servante de la psycho-pédagogie ; son langage et sa structure s'en réclameront en permanence. Maintenant le savoir sur l'enfant s'impose et en impose ; l'ordre doit disposer. Guérin-Desjardins est prêt à franchir le pas : « Établir les principes, formuler les objectifs, préciser les caractéristiques de toute colonie de vacances digne du nom – comme cela a déjà été fait pour les « écoles nouvelles » et obtenir que, par conscience professionnelle, chacun s'attache à les suivre... mais j'y songe, ce serait la tâche d'un véritable « conseil de l'ordre » ! Ce conseil, il faudra peut-être un jour le créer » (in Bertier, 1942, p. 17). Notre responsable n'aura pas vraiment l'occasion de créer un tel conseil car sa fédération disparaîtra, en raison semble-t-il de son attitude « trop compréhensive » pendant la seconde guerre mondiale. Mais il n'y avait sans doute pas besoin d'un conseil de l'ordre à proprement parler ; les obligations administratives d'une part (réclamées par certaines fédérations d'organismes) et la formation de l'autre assureront cette police des pratiques que réclamait Guérin-Desjardins.

Il est capital, dans cette analyse, de s'arrêter sur la comparaison faite dans la citation précédente. Il y est question d'« écoles nouvelles » et ce n'est nullement anecdotique. La Charte de Calais avait bien, en 1921 déjà, tenté de définir

des critères de la « nouveauté » et on se souviendra qu'un des premiers d'entre eux, c'est que l'école doit se trouver à la campagne. Le modèle scolaire des colonies de vacances est désormais dans cette référence constante à l'*Éducation nouvelle*. Qu'est-ce qu'une colonie de vacances ? Une école nouvelle à la campagne pendant les vacances ! En tant que théorie éducative, la colonie de vacances ne va rien créer à proprement parler. Elle va reprendre par contre constamment le discours psycho-pédagogique de l'*Éducation nouvelle*, discours élaboré pour l'école. Montessori, Decroly, Cousinet, Claparède, Freinet et tous les autres ne se sont vraiment pas intéressés aux colonies de vacances. Les colonies de vacances, elles, ont puisé en permanence leurs références et justifié leurs pratiques dans ces grands noms de l'*Éducation nouvelle*.

On peut soutenir que la colonie de vacances est l'école idéale, fruit de l'*Éducation nouvelle*, incarnation de l'école active. Et on retrouve bien ici ce que l'on disait à propos de la forme scolaire : l'imprégnation de la forme scolaire peut être d'autant plus forte qu'elle est fondée sur une critique de l'école dominante et traditionnelle. La colonie de vacances est typique de ce processus. C'est une forme scolaire d'autant plus efficace qu'elle se veut en opposition, en compensation et en renversement de la forme scolaire traditionnelle. L'*Éducation nouvelle* a globalement échoué dans le système scolaire ; elle a pleinement réussi dans le secteur péri-scolaire. Le premier mécanisme a alimenté le second ; il ne saurait être question pour autant de renverser les termes, car ce serait donner trop de poids au péri-, au para-, à l'extra- ou au hors de l'école sur l'école elle-même.

La colonie de vacances devient l'*école du loisir*. Elle se justifie comme une éducation au loisir, éducation qui ne se fait pas par ailleurs. Au nom de la permanence de l'éducation, le loisir se fait porteur de la forme scolaire, porté par tout le développement du discours sur la société du loisir et des loisirs qui voit *homo ludens* détrôner *homo faber*. Dans ce cadre, la colonie se présente avant tout comme une compensation à une école trop scolaire qui tue la curiosité, la sociabilité, la découverte ; elle est le véritable lieu de la pratique de l'*Éducation nouvelle*. Le loisir est devenu le moyen de satisfaire les besoins les plus fondamentaux. Il serait trop long et fastidieux de recenser la littérature sur les besoins. Retenons plutôt que rien ne se fera dans les colonies de vacances

sans référence aux besoins des enfants. La justification de la forme s'ancre dans la nature de l'enfant. Le besoin de loisir justifie la pédagogie du loisir et la concrétisation de la forme scolaire dans et par l'éducation au loisir. Autant le loisir est donné comme un besoin, autant les loisirs apparaissent comme les modalités concrètes de réponse aux besoins vécus dans une optique de loisir.

Sous l'influence de l'*Éducation nouvelle*, la colonie éducative a donc apparemment laissé la place à la colonie milieu de loisirs... à éduquer. Par le fait même, comme nous l'avons vu, c'est toute la colonie de vacances qui devient éducative, sans cette fois que l'on soit au service d'une cause idéologique ou religieuse. La colonie est au service de l'enfant à éduquer, de ses seuls besoins à satisfaire. L'idéologie est désormais celle de l'enfance et de ses besoins, vus et réalisés par et dans l'*Éducation nouvelle*. La colonie de vacances devient ainsi le lieu indispensable et nécessaire pour ce faire, les autres « milieux éducatifs » se révélant déficients sur bien des points, qu'il s'agisse de la famille, de l'école (traditionnelle) et des formes classiques de loisirs organisés. La réponse aux besoins de l'enfant constitue la justification et le programme ; ces besoins, on les affine de plus en plus, on les regroupe de différentes manières, on les spécifie selon les âges, les lieux, les heures.

Une telle unanimité n'empêche nullement qu'en fait la lecture des besoins fondamentaux donne lieu à des variations sensibles. Le principal, c'est que toute modification ne peut s'envisager qu'au nom de l'*Éducation nouvelle*. Prenons un exemple. Les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'*Éducation Active* – le sigle même signe la référence à l'*Éducation nouvelle*) publient en 1959 un premier ouvrage sur la colonie maternelle. Le chapitre d'ouverture ne peut qu'être consacré aux besoins ; trois besoins fondamentaux sont décelés : l'amour, la sécurité, l'activité. Si éduquer c'est être à l'écoute de la nature, les besoins seuls doivent nous guider pour « entendre » cette nature. Or, en 1974, l'ouvrage va être réédité. Tout y est repris pratiquement tel quel, sauf le chapitre premier car aux trois besoins recensés on en ajoute un quatrième, le besoin d'ordre (présenté comme une nécessité intérieure pour l'enfant qui en tire satisfaction). La nature de l'enfant venait d'être entendue plus finement. Mais qui va-t-on chercher pour « justifier » ce besoin d'ordre ?

Cousinet, Piaget, Wallon et Montessori sont appelés à la barre. L'Éducation nouvelle s'impose et impose. Ceci n'est qu'un exemple bien entendu. Mais il permet d'illustrer cette analyse : la colonie de vacances est régie par la forme scolaire, et plus précisément la forme scolaire de l'Éducation nouvelle. Elle est l'école idéale et l'Éducation nouvelle la régit tant sur le plan de la justification que sur celui du fonctionnement, de l'organisation, de l'évolution. Au nom de la volonté et de la nécessité éducatives, la forme scolaire demeure : elle n'est plus traditionnelle, elle est devenue « nouvelle ». On a, en quelque sorte, changé d'école. Et pourtant, à l'école, on y est toujours...

LA PRÉGNANCE DE LA FORME SCOLAIRE

On pourrait croire que cette prégnance de la forme scolaire dans le péri-scolaire est un phénomène purement français. Bien entendu, il n'en est rien. Ainsi, quand en 1968 Mollenhauer définit clairement le concept de la pédagogie émancipatrice allemande, en le situant dans le contexte des théories de l'École de Francfort (Adorno, Horkheimer et Habermas) et en tentant d'en établir les conditions pratiques, d'autres auteurs (Giesecke, Beckers) s'empressèrent aussitôt de noter que cette pédagogie émancipatrice était tout aussi significative de la jeunesse « hors-école » et que la scène des mouvements de jeunesse devait elle aussi devenir un haut lieu de la pédagogie émancipatrice. Ce n'est pas pour rien que ces auteurs commencèrent par provoquer un grand débat avec les défenseurs de la pédagogie traditionnelle en Allemagne.

Ceci étant reconnu, comment la forme scolaire s'inscrit-elle dans la forme coloniale ? Comment la forme coloniale devient-elle forme scolaire ? Quels sont les instruments privilégiés d'une telle définition ? Sans prétendre à une étude exhaustive, retenons plus précisément trois aspects qui nous semblent particulièrement importants : l'activité, les principes et le cadre.

La forme scolaire en centre de vacances est d'abord liée à la notion même d'activité. On l'a déjà bien perçu mais il convient d'y revenir un peu. Nous le ferons à travers un document établi par Leizerovici pour les CEMEA en 1990. L'auteur cherche à cerner la notion d'activité et d'apprentissage dans les publications de cet organisme de

formation dont il est un des responsables. Il commence par noter que l'activité est un leitmotiv de tous ces écrits. Ces derniers se mettent le plus souvent sous la tutelle des grands maîtres de l'Éducation nouvelle et assimilent l'activité à la vie, à la création. Dans cette « École par la vie, pour la vie » (Decroly), l'enfant est créateur. L'intérêt et la motivation désignent ce mouvement qui attire l'enfant vers l'activité. Les activités d'expression sont le moyen privilégié de cette réalisation de l'enfant qui va ainsi pouvoir se constituer à son rythme. Piaget, Claparède, Wallon, Cousinet, Chatelain et bien d'autres sont appelés à témoigner en ce sens. Il est très clair que les références sont scolaires et les différents aspects seront repris sur cette base (avoir une vision juste de l'enfant ; mobiliser l'activité de l'enfant en tant qu'entraîneur ; partir des intérêts profonds de l'enfant ; engager l'école en pleine vie ; faire de la classe une véritable communauté enfantine ; unir l'activité manuelle au travail de l'esprit ; développer chez l'enfant les facultés créatrices ; donner à chacun selon sa mesure).

Voulant définir une pédagogie fondée sur la pratique de l'activité, les formateurs insisteront sur la nécessité des connaissances, des apprentissages, en tentant de partir de l'activité comme dynamique pour déboucher sur les activités comme acquisitions (le tout sur fond de société nouvelle et renouvelée). Tant et si bien que, d'origine, l'activité en arrive rapidement à être proposée. Cette proposition doit à son tour respecter certaines conditions : être faite à un moment favorable, solliciter le sens créateur, se dérouler dans une atmosphère de confiance. La notion d'activité se trouve alors liée à la notion de projet qui comprend dans le même mouvement le projet de l'enfant, le projet sur l'enfant et le projet pour l'enfant. Comme l'enfant veut ou est censé vouloir, on se doit de vouloir pour lui (en connaissance de causes, c'est-à-dire de connaissances, de techniques et de moyens supérieurs). Au nom du respect de l'activité de l'enfant, l'éducateur en arrive à « faire faire » l'enfant. On « proposera » donc à l'enfant des activités variées et adaptées pour répondre à son besoin d'activité et pour lui permettre d'être éduqué au mieux.

Le projet sur l'enfant en vient, tout naturellement, à se substituer au projet de l'enfant au nom du projet pour l'enfant. La forme éducative scolaire de l'école nouvelle se retrouve bien là. Le savoir psychopédagogique de l'éducateur ne peut

que satisfaire la volonté de savoir de l'enfant. Puisque l'activité est bonne et que l'enfant en « est » besoin, les activités vont être présentées aux enfants sous la forme d'ateliers qui lui permettent d'exercer à la fois ses capacités d'apprentissage et de création dans un contexte de libre choix à l'intérieur d'un milieu installé pour solliciter cette même activité. La volonté éducative « saisit » l'enfant dans son activité des activités. La formation des animateurs et des directeurs va devoir « armer » les stagiaires sur cette base, tout en se confrontant aux questions de la compétence, de l'imposition et de la découverte. Bref, l'activité est un véhicule privilégié, tant dans le champ de la formation que dans le champ des pratiques, en colonie de vacances, de la forme scolaire, au nom de l'Éducation nouvelle.

Et nous voici une fois encore renvoyé aux références théoriques des colonies de vacances. Nous avons sans cesse rencontré ce que l'on peut appeler les *principes* des centres de vacances et de loisirs. La forme scolaire s'introduit en permanence par ce biais justificatif essentiel. Il est par exemple très intéressant de lire le récent ouvrage de Hameline, Jornod et Belkaïd intitulé *L'école active. Textes fondateurs* (1995) sur cette base. À reprendre ces textes, on comprend très bien comment le centre de vacances est et se veut une école (nouvelle, active, idéale) et un lieu éducatif total et idéal. La forme scolaire de la volonté éducative est omniprésente, même si aucun de ces textes n'a été écrit pour les colonies de vacances (il n'en est même jamais question). Dans un superbe texte polémique qui s'en prend particulièrement à Ferrière, Claparède prend autorité de la psychologie scientifique pour préciser la notion d'activité chez l'enfant à l'école. Il rappelle que l'activité est toujours suscitée par un besoin et que le jeu est le vecteur privilégié de tout apprentissage : « Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie, de fournir à l'écolier ses mobiles d'action que l'on prétendait impossibles à trouver dans la salle d'école » (p. 95).

Le jeu, nature de l'enfant, devient l'outil et le moyen indispensables de l'éducation. L'introduction du jeu à l'école a pour but de faire donner à l'enfant tout son effort, souligne Claparède. L'activité débouche sur le savoir car le savoir est au service de l'action (et non l'inverse). Le jeu, témoin et moyen de l'activité, est matière et transport d'apprentissage. Le psychologue suisse

insiste pour que l'on distingue bien deux acceptations de l'activité : dans la première, est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir qui a son point de départ dans l'individu qui agit ; dans la seconde, activité renvoie à effectuation, expression, production. L'activité s'oppose à la contrainte et à l'obéissance dans le premier cas, à la réception et à l'idéation dans le second. Or c'est bien là que la colonie de vacances (comme l'école bien entendu) a substitué par et dans les activités la seconde conception à la première. Les ateliers au choix, tout en se réclamant de la conception fonctionnelle de l'activité, mettent en place une pratique d'effectuation de l'activité. Le tout au nom du jeu de l'enfant. Le jeu est devenu tellement « actif » et encadré qu'il perd sa nature, enfoui qu'il est dans la volonté éducative de l'encadrement. Les justifications sont là pour ravir son jeu à l'enfant ; la colonie de vacances ne fait que reproduire la forme dominante scolaire à ce sujet, cumulant même l'appréhension de la pédagogie classique et la récupération de l'école active.

Au nom de l'activité, le jeu de l'enfant est maîtrisé et emprisonné dans une forme éducative totalisante. Et il est bien vrai que l'Éducation nouvelle s'est ingéniée à « utiliser » le jeu de l'enfant et à l'enfermer dans des activités qui supposent tout un apprentissage et par là une emprise de l'éducateur. Les travaux manuels qui ont fait les beaux jours des colonies de vacances (et continuent à le faire) en sont un bon exemple. Les activités sportives qui ont envahi les centres jusqu'à croire définir leur identité (on choisit un centre de voile, ou un centre d'équitation, ou un centre de ski, ou...) n'ont fait qu'accentuer cet aspect d'apprentissage sous couvert de respect du jeu et de la nature de l'enfant. N'oublions pas que l'Éducation nouvelle a souvent été définie comme une *Arbeitsschule* (une école du « travail » en quelque sorte). Le jeu y était pour le moins « utilisé ». N'oublions pas non plus cette curieuse conception chez Freinet du travail-jeu de l'École moderne opposé au jeu-travail de l'Éducation nouvelle (Houssaye, 1994). Aux noms des principes de l'école active, au nom du respect de l'activité de l'enfant, la colonie de vacances impose une prégnance des activités qui ravit le jeu à l'enfant. Forme scolaire « nouvelle » oblige.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que l'on retrouve cette forme scolaire dans *le cadre* même du centre de vacances et de loisirs.

L'Éducation nouvelle s'est ingénier à « rêver » un cadre pour une école nouvelle que la colonie de vacances s'est ingénier, elle, à réaliser et à respecter. L'objectif et l'exigence de formation y sont constants. La volonté éducative y est totale. Il faudrait pouvoir analyser très finement tous les aspects du cadre sous cet angle. Qu'il nous suffise de donner des directions qui serviront de repères à cette analyse.

Le cadre, c'est d'abord la préparation du séjour. Cette préparation est « scolaire » dans sa forme. Il s'agit en effet de prévoir l'encadrement, le dispositif de fonctionnement, les modes de régulation, la répartition des animateurs et des enfants, les activités ordinaires et spéciales, les contacts et les contrats avec les partenaires du lieu, etc. Dans la plupart des cas, le planning ne va plus jusqu'à une programmation et une répartition préalables des personnes et des activités ; une souplesse réelle demeure dans la planification. Mais les principes et les moyens du maniement des enfants sont explicités et affirmés fortement. Les notions de projets éducatif, pédagogique, de fonctionnement, d'activité accentuent cette nécessité de la mise en forme préalable. Préparer, c'est avant tout cadrer pour énoncer les règles de la forme.

Le cadre, au quotidien, c'est ensuite la réalisation des activités. Elles aussi sont « scolaires » dans leur forme. Ne revenons pas sur l'importance de cette notion dans l'affirmation de la volonté éducative. Les activités, ce sont les contenus et le programme. La démarche éducative se veut ici première : on parlera à cette occasion de justification, de progression, d'évaluation, d'objectifs, de méthodes, etc. Bref, tout l'arsenal pédagogique est mobilisé à cette intention. Le centre de vacances va même se vouloir « plus éducatif » que le club sportif par exemple avec lequel il peut cependant avoir affaire. La tradition de la colonie de vacances s'enracine en effet dans le milieu de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse. La prétention éducative est ici fondamentale. Ce qui fait que la pratique d'une activité ne se vaudra jamais suffisante en elle-même (acquérir une technique et une maîtrise sportives) mais voudra toujours viser un au-delà éducatif justificatif et particulier (découvrir les autres, le monde et soi-même). En centre de vacances, on n'apprend pas une technique, on apprend à travers une technique ; on ne pratique pas une activité, on éduque à travers une activité. La finalité éducative est constante et omnivalente.

Le cadre, c'est encore la gestion du temps. Lui aussi est « scolaire » dans sa forme. Ce temps est découpé : on distingue le plus souvent les activités du matin, celles de l'après-midi, celles du soir ; les temps libres sont vécus comme des récréations ; le déroulement ordinaire est rythmé par des périodes spéciales (fêtes, sorties, visites). Certes le rythme des journées n'est plus aussi systématique qu'il le fut et la souplesse est devenue la règle dans bien des centres. La diversification n'est pas une exception et elle rejoint tout à fait les pratiques de l'Éducation nouvelle (qui tente de casser le modèle où tous les élèves font la même chose au même moment et au même endroit). Certaines colonies de vacances pratiquent en ce sens là la pédagogie différenciée depuis fort longtemps. Il n'empêche. Même si la gestion du temps est « nouvelle », la référence reste le modèle scolaire. On peut en trouver un dernier exemple dans la pratique de l'excursion qui ponctue la dernière période d'un centre. De quoi s'agit-il ? De la transposition du fameux voyage scolaire qui a précédé les colonies de vacances et qui continue à rythmer les écoles aujourd'hui.

Le cadre, c'est aussi la gestion de l'espace. Lui aussi est « scolaire » dans sa forme. Bien sûr, de nombreux centres de vacances et de loisirs utilisent les locaux scolaires (et nous avons vu pourquoi plus haut). Bien sûr, il reste encore des colonies qui ont adopté le modèle architectural de l'internat scolaire (de grands dortoirs, de grands réfectoires, une cour centrale bitumée, etc.). Mais la prégnance va plus loin que cela. Il y a le lieu des équipes (ou petits groupes), le lieu des groupes, les salles spécialisées pour les activités, la salle des animateurs, le bureau de l'administration, la salle d'infirmerie, la salle des spectacles, etc. L'extérieur est lui aussi défini en ce sens. La colonie de vacances est un lieu clos dont on sort selon certaines règles d'encadrement et qui a tendance à « retenir » les personnes. La délimitation de l'espace y est très codée.

Le cadre, c'est enfin la gestion des hommes. Eux aussi sont « scolaires » dans leur forme. On y a vu en grand nombre les professionnels de l'éducation religieuse, les professionnels de l'instruction, les professionnels de l'animation. Nous avons dit que la colonie de vacances sert aussi bien de lieu de préparation pour enseigner à l'école (cf. Hess et Weigand, 1994, p. 113 à 117 par exemple) que de lieu de compensation pour

mieux enseigner pendant les vacances. Tout le monde se veut « éducateur » en colonie de vacances et tout le monde prétend « éduquer » les enfants dans toutes leurs dimensions. Cette prétention éducative totale se conjugue avec une *conception du pouvoir fortement descendante* (directeur → animateurs → enfants). Les enfants sont certes souvent consultés et on leur reconnaît un pouvoir de choix, mais les décisions ne leur reviennent pas, elles sont entre les mains des « éducateurs ». L'école veille au bien de l'enfant.

*
**

Nous sommes ainsi amené à reconnaître, à la suite de Vincent, que ce qu'il désigne comme la forme scolaire de socialisation, soit la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », s'est bel et bien imposée dans le *péri-scolaire comme référence, comme norme, comme mode de socialisation* allant de soi, légitime, dominant. Thin peut alors préciser à la suite : « Le mode scolaire de socialisation peut être dit dominant non seulement parce que la forme scolaire est largement diffusée dans les diverses instances socialisatrices mais aussi (et c'est lié) parce que le rapport à l'enfance qu'il implique, le type de pratiques socialisatrices qu'il suppose, sont seuls considérés comme légitimes » (1994, p. 43). Les éléments de la création des colonies de vacances, la *référence fondamentale constante à l'Éducation nouvelle* et les modalités des pratiques actuelles corroborent une telle perspective. Il n'est plus nécessaire d'insister.

Reprenons plutôt les distinctions sémantiques de l'introduction à la lumière de ces développements sur les centres de vacances et de loisirs. Le péri-scolaire n'entoure pas l'école, il est plutôt entouré et enveloppé par elle ; il ne protège pas de l'école, il ne protège pas l'école, il n'en est qu'une forme supplémentaire : le péri-scolaire est scolaire. La para-scolaire n'est ni à côté de l'école ni protecteur contre l'école : il est l'école. L'extra-scolaire n'est pas en dehors de l'école : il est une super-école. Tout ce secteur des loisirs organisés des enfants n'est pas hors de l'école au sens d'extérieur, de différent ou d'exclu, c'est une école *exceptionnelle, une école hors pair*. Parler de péri-, de para- ou d'extra- est en quelque sorte usurpé. Nous sommes bien en présence d'une tautologie.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à faire ou que rien ne peut être fait ? La question est d'autant plus

importante et pertinente que la réforme des rythmes dits scolaires risque d'accentuer le phénomène. Le monde de l'école et des loisirs organisés va s'interpénétrer encore davantage au sein du temps scolaire comme tel. Les centres de vacances et de loisirs ont déjà des problèmes fort sérieux, comme nous venons de le voir, d'identité et de spécificité. Ceci ne fera que s'accentuer si l'on reste dans la même logique, c'est-à-dire dans une logique « éducative », dans une logique de la forme scolaire. Qu'est-ce qui pourra encore bien différencier, sur le fond, les activités scolaires des activités culturelles, artistiques, sportives pratiquées l'après-midi dans les écoles, des activités des classes d'environnement, des activités du centre de loisirs sans hébergement de la soirée, du mercredi et des vacances, des activités des centres de vacances avec hébergement ? L'emprise scolaire sera encore plus forte qu'elle ne l'est.

Si la volonté éducative totale est porteuse de la forme scolaire, ne serait-ce qu'en référence à une école idéale, active ou nouvelle, il convient donc de rompre avec elle. N'est-il pas temps de *prôner la déflation éducative* ? L'enfant n'est-il pas devenu objet/sujet du « tout éducatif » ? Éduquer, comme l'a si bien montré Hameline (1977), c'est naviguer entre domestication et affranchissement. Certes tout le monde veut affranchir, tout en sachant bien qu'il y a toujours peu ou prou imposition éducative dans le même mouvement. Mais, précisément, le tout éducatif, dans sa forte volonté de libération, génère des dispositifs de maîtrise par trop maîtrisants car trop maîtrisés. L'Éducation nouvelle par exemple, en dénonçant l'enfant contraint et enfermé de la pédagogie traditionnelle, a eu tendance à passer de l'enfant connu à l'enfant conforme et à l'enfant tenu. Savoir ainsi l'enfant, c'est aussi le tenir, le prévoir, l'organiser. La maîtrise règne alors en maître et le tout éducatif a les moyens.

Dans ce contexte, la rétention éducative est de mise. Certes, dans les centres de vacances, il y a bien éducation, il y a bien effets éducatifs. Mais cela signifie-t-il que l'on veuille tout maîtriser par l'intention éducative et en leur nom ? Il serait opportun de passer d'une volonté éducative généralisée à une volonté éducative très restreinte. Il ne s'agit surtout pas de se poser comme complémentaire ou compensateur des autres structures éducatives, il s'agit au contraire de se poser comme différent et irréductible. Sinon

la récupération par la forme scolaire est inéluctable. C'est en ce sens que nous proposons et expérimentons que le centre de vacances soit un lieu où on ne veut plus vouloir pour les enfants. L'inflation éducative fonde la volonté de maîtrise totale sur l'enfant. Elle met en œuvre le bon vouloir permanent sur l'enfant. Elle justifie l'omniprésence de l'éducateur responsable sur l'en-

fant. À l'inverse, vouloir peu pour l'enfant, vouloir peu sur l'enfant, pour vouloir que l'enfant veuille, et simplement vouloir cela en centre de vacances, cela relève d'une nécessaire, salutaire et indispensable déflation éducative.

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS H. (1983). – **Emanzipation und kirchliche jugendarbeit**. Düsseldorf : Schriftenreihe des Jugendhauses Düsseldorf.
- BERTIER G., LECLERCQ P. (dir.) (1942). – **La colonie de vacances éducative**. Paris : ESF.
- CEMEA (1959). – **La colonie de vacances. La vie à la colonie maternelle**. Paris : Scarabée.
- GIESECKE H (1973). – **Bildungsreform und emanzipation**. Munich : Juventa.
- HAMELINE D. (1977). – **Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire**. Paris : Éditions Ouvrières.
- HAMELINE D., JORNOD A., BELKAÏD M. (1995). – **L'école active. Textes fondateurs**. Paris : PUF.
- HESS R. et WEIGAND G. (1994). – **La relation pédagogique**. Paris : Armand Colin.
- HOUSSAYE J. (1989). – **Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants**. Paris : La Documentation Française.
- HOUSSAYE J. (1991). – **Aujourd'hui, les centres de vacances**. Vigneux-sur-Seine : Matrice.
- HOUSSAYE J. (1994). – **Interpellation : l'absence de la Pédagogie Freinet dans le domaine du loisir des enfants**, in CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (dir.), **La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- HOUSSAYE J. (1995). – **Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles**. Vigneux-sur-Seine : Matrice.
- LEIRMAN W. (1994). – **Quatre cultures en éducation**. Berne : Peter Lang.
- LEIZEROVICI B. (1990). – **Semaine d'étude : Les chemins de l'apprentissage**. Paris : CEMEA.
- MOLLENHAUER K. (1968). – **Erziehung und emanzipation**. Munich : Juventa.
- REY-HERME P.-A. (1954). – **Colonies de vacances. Origines et premiers développements**. Paris : chez l'auteur.
- VINCENT G. (dir.) (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.