À quoi peut bien servir la colo... ?

« Il ne faut pas croire à ce qu'on voit; ça ressemble trop à ce qu'on espère. »

Pascal Quignard

Un lieu, quelque part, souvent un lieu improbable, dans lequel va s'opérer une rencontre, des rencontres entre des adultes et des enfants, entre des adultes, souvent jeunes et d'autres adultes tout aussi jeunes, entre des enfants et d'autres enfants... Un lieu de rencontre, un espace de convivialité et de conflictualité, voilà ce qu'est une « colo ». Le peuple enfant d'Alain trouve là un espace/temps pour donner pleine mesure à sa « nature... ». La culture enfantine, pour peu qu'on la laisse s'épanouir trouve là son terrain de jeu, de « je »... Il va falloir aux uns et aux autres « faire société », construire leur manière d'être ensemble, imaginer, si le projet ne le contrarie pas, un type de relation autre, différent qu'à l'habitude. L'éducation « non formelle », trop souvent assortie d'apprentissages par trop « formels » doit trouver un juste équilibre avec l'éducation « informelle¹ »...

Le désir de maîtrise de l'adulte se doit de se diluer dans une relation, peut être moins objectivé dans la volonté éducative, mais peut-être, somme toute, plus authentique. Dans un même mouvement, le désir de liberté de l'enfant doit rencontrer la règle, celle qu'il se donne, la loi. Ces dernières peuvent être contestées, disputées, mais encore faut-il en connaître les principes de constitution. La rencontre suggérée est, dans cette perspective, incontournable :

« Les deux auteurs cités (J.J.Rousseau et Pestalozzi) ont pris la mesure de la contrainte dans la construction de l'autonomie de la personne. S'ils ont pu, dans un premier temps, être tentés de dresser la liberté contre l'institution et ses contraintes, ils n'ont pas tardé à reconnaître que la contrainte, dès lors que l'intéressé pouvait s'en distancer, voire la critiquer, jouait un rôle moteur dans le développement moral de la personne. A contrario, des expériences d'éducation sans contrainte n'ont pas tardé à révéler que la contrainte, chassée par la porte, revenait par la fenêtre, et que l'intéressé, n'ayant jamais rencontré la loi dans son objectivité, a éprouvé le plus grand mal à se faire autonome, c'est-à-dire, selon l'étymologie : capable de se donner sa propre loi.² »

Tel est ou devrait être l'objet du centre de vacances aujourd'hui. L'activité n'est plus qu'un possible parmi d'autres et son statut doit être repensé dans cette perspective... A moins de considérer que tout soit activité... ! Un lieu où le « collectivisme » de Makarenko³ rencontre le « personalisme » de Rousseau... l'un limitant les excès de l'autre et réciproquement.

Las, très majoritairement la « colo » reste adossée à la forme « coloniale » comme la qualifie

¹ Ce qui détermine la classification comme éducation formelle, non formelle ou informelle réside dans trois critères :

1. Les activités éducatives sont-elles structurées dans le cadre du système scolaire et universitaire ?
2. Y a-t-il existence ou non de reconnaissance officielle d'acquis (diplômes ou titres) à la fin de la formation ?
3. Y a-t-il une intentionnalité éducative clairement annoncée ?

Si les trois critères sont présents, il s'agit d'éducation formelle ; si le troisième au moins est présent, il s'agit d'éducation non formelle ; si le troisième n'est pas posé a priori, on est dans une situation d'éducation informelle. (<http://www.cemea.asso.fr/forumeduc/motcles1.htm>)

² Michel Soétard – Texte de synthèse d'un séminaire de formateur lforep

³ « Éduquer l'homme, c'est former en lui les perspectives d'après lesquelles s'ordonnera sa joie du lendemain. On peut écrire sur ce sujet un discours de la méthode se rapportant à ce grand œuvre. Il consiste à organiser de nouvelles perspectives, tout en utilisant celles qui existent déjà, et à en créer, graduellement de plus précieuses. On peut même commencer à partir d'un bon repas, d'une représentation de cirque, du curage d'un étang, mais il faut toujours susciter et élargir progressivement, des perspectives valables pour toute la collectivité (...). » *Poèmes Pédagogiques*, Anton Makarenko

J.Houssaye. L'adulte continue, dans la plupart des cas, d'exhiber, tel un trophée, l'artifice de ses réussites « éducatives » : son « planning d'activités », son organisation « librement consentie » par des enfants pas vraiment consultés... La mise en mouvement de l'enfant par et pour l'activité l'atteste... le « peuple enfant » est et reste sous contrôle...

« ...l'enfant est normalisé dans un mouvement continu à plusieurs visages. La journée est donc faite de jeux et d'activités où tous les gestes, tous les comportements sont sujets à pédagogie ; il s'agit de réduire l'écart entre le comportement de départ des enfants et les normes en vigueur dans la colonie. Le jeu est le moyen rêvé de cette mission ; il a été aménagé à partir de critères éducatifs et il enrichira des activités non spécifiquement ludiques. Toutes les activités, tous les gestes peuvent servir la pédagogie. Pour arriver à « polir son petit monde dans le fond comme dans la forme », ainsi que le cherche un responsable de colonie, la journée est répartie en différents moments où sont prévus des actes précis dans des espaces donnés et la tâche du surveillant est donc de veiller à ce que chaque acte se fasse en temps voulu à l'endroit prévu, avec la « bonne volonté voulue. » La récréation, temps de compensation de l'organisation orthopédique du scolaire, prolonge le principe de réalité d'une éducation continue. Celle-ci s'organise peu à peu dans une logique normative dynamique où le jeu, obligation agréable, se diffuse dans tous les temps de la vie à la colonie.⁴ »

Le modèle scolaire a longtemps imprégné les « colos » et, au regard des « prescriptions éducatives⁵ » en cours, il y a fort à parier qu'il en soit de même aujourd'hui... Le découpage du temps en « unités pédagogiques » le cours pour l'école, les temps calmes, libres etc. pour le centre de vacances, l'apprentissage enfin, assuré comme on le sait par l'école au travers les disciplines scolaires et dans les centres de vacances par l'activité de loisir à laquelle est prêtée toutes vertus éducatives. Jean Houssaye parlant de la socialisation évoque un de ses processus, l'acculturation comme processus particulièrement en jeu à l'école. Cette problématique entre de plein pied dans un débat « historique » qui dépasse, d'ailleurs, le cadre de la CCAS. Que doit-on prioriser dans notre démarche ? L'activité qui, fondant le catalogue, fonderait, de même, les fonctionnements des centres de vacances ? Le « vivre ensemble » que la convention des jeunes, en ce qui nous concerne, symbolise et célèbre ? Voilà, en quelque sorte l'alternative qui s'offre à nous. L'acculturation scolaire dont l'activité est l'écrin où l'individualisation dans un cadre collectif dont le vivre ensemble est l'objet ?

C'est à l'évidence ce type d'alternative qui a traversé les débats de la journée organisée le 30 janvier par la Ccas. Si tous un chacun s'accorde à identifier un certain nombre de problèmes :

- La logique catalogue et ce qu'il donne à voir...
- Prééminence de l'activité, notamment de « consommation » au détriment du vivre ensemble
- Coûts des activités

Les solutions proposées ne paraissent pas vouloir franchir le seuil du modèle en cours sur les colos... Pour tous, l'éducation « non formelle » et/ou « informelle » est considérée comme complémentaire de l'éducation « formelle » (scolaire). Mais certains inscrivent leurs actions dans une continuité (acculturation) tandis que d'autres, minoritaires, proposent une rupture (individualisation). L'éducation « non formelle » propose trop souvent des apprentissages

⁴ Alain Vulbeau, *Du gouvernement des enfants*, 1993, Éditeur Desclée de Brouwer

⁵ Ce qu'il est de bon ton de faire en matière d'éducation. Des pratiques, des routines qui ne sont plus interrogées car faisant partie des habitudes et des normes de fonctionnements (Journée type, heure de douche, découpage du temps...)

qui eux n'ont rien d'informel... Il s'agirait, peut-être, d'envisager les choses un peu plus en rupture et un peu moins en accompagnement. En bref, il ne s'agit pas de faire comme l'école même si autrement, de transposer le modèle scolaire en « mode » vacances (continuité), mais de faire « autre chose » qu'à l'école (rupture). On trouve trace de cette ambiguïté dans les propos des uns et des autres à l'occasion des débats ayant jalonné cette journée du 30 janvier :

➤ **Les activités de consommation... et la consommation d'activités**

L'activité de « consommation » en colo comme ailleurs est frappée d'un triple anathème... Elle est à plus value faible ou considérée comme telle (elle disparaît une fois « consommée » même si le sens étymologique n'est pas précisément celui-là⁶) elle est, généralement, inscrite comme peu légitime culturellement. Elle vise un plaisir immédiat, rapidement absorbé et à l'instar des graisses saturées, entraîne un sentiment de satiété qui ne dure pas... Or le plaisir sans l'effort correspondant pour l'obtenir est toujours suspect. « Point de plaisir hors l'église » avançaient les congrégations religieuses évoquant la consommation, pour eux, « mortifère » du sucre au 16^{ème} siècle, point de plaisir hors l'effort avancent les tenants de l'élitisme, fût-il républicains, et ceux de la culture dite « légitime ». Mais passons, admettons que ces activités méritent la faible considération qui leur échoit. Si l'activité de consommation est peu fréquentable, même s'il faut faire avec, qu'en est-il de la consommation d'activités ?

Les choses sont cette fois différentes, ce n'est plus la nature de l'activité qui est visée c'est l'individu qui est l'objet de cette caractéristique. Il consomme de l'activité. Et consommer de l'activité ne relève point de l'acteur encore moins de l'auteur, tout au plus de l'agent et plus précisément du « spectateur. » Cette fois-ci ce qui est en jeu c'est la place que l'individu occupe dans le « projet », dans la mise en œuvre de cette activité. S'il en est à l'origine, à l'initiative, l'individu en est acteur, voir co-auteur. S'il en est l'objet, l'individu est consommateur d'activité. C'est donc la place que l'individu occupe dans l'action, dans la mise en œuvre de l'action qui détermine son statut acteur/auteur ou consommateur et la nature de l'activité, dans ces conditions n'a pas grande importance. On peut consommer du théâtre, du musée, toutes activités dites légitimes. Cette légitimité ne dit rien sur la place que j'occupe. Mais on est en droit de se poser la question des effets d'une telle posture ? Qu'on le veuille ou non, l'individu est objet de l'action et non pas sujet, reste à savoir ce qu'il en est dans ces conditions de « l'émancipation⁷ »... Dans cette perspective, il y a fort à craindre, comme le soulignait G.Poujol (1981) concernant l'éducation populaire, que ceux qui bénéficient le plus de ses bienfaits soient ceux qui l'organise et non ceux qui en sont l'objet. Propos repris par Marion Peyre au sujet de l'animation...

« Cette institutionnalisation va conduire à ce que l'on pourra appeler la fonctionnalisation, qui va évidemment culminer dans le projet d'une animation socioculturelle. Quand on parle « d'animation socioculturelle », il est devenu à ce moment-là presque clair qu'il y a des sujets qui animent des objets. On a presque fini la boucle : on est parti d'une démarche historique de sujets qui parlent, se parlent entre eux, et on en arrive à des agents qui animent des objets sociaux à qui ils proposent différentes procédures de consommation culturelle.⁸ »

⁶ Emprunté au latin classique *consummatio* (de *consummare*, v. *consommer*) « accomplissement, achèvement, perfection » d'où en latin chrétien « achèvement des temps, la fin du monde ». B dér. de *consommer* « absorber, faire usage de »

⁷ Emprunter au latin juridique - *emancipare* - « libérer de l'autorité paternelle ».

⁸ Marion Peyre, *Le livre noir de l'animation socioculturelle*, Éditions L'Harmattan, 2005, P.30, ouvrage collectif, préfacé par Christophe Dejours.

Loin de moi l'idée de gloser sur la passivité du spectateur/consommateur. Il n'y a point de scandale à « consommer » de l'activité, à fortiori dite « culturelle. » C'est ce que l'on prétend développer dans ces conditions de pratique qui m'interpelle. Certes il y a sans doute appropriation de quelque chose de l'ordre de l'expérience, de l'apprentissage technique ou non, de l'apprentissage de la norme aussi⁹... Mais puisque, à priori, « le savoir émancipe et la compétence conforme », il s'agirait de savoir sur quel terrain on se situe... Celui des « savoirs » (mais de quels savoirs parle-t-on ?) ou celui des compétences ? Le texte qui suit donne quelques indications à ce sujet. Du reste, je doute que celui qui s'envisage ou que l'on envisage comme objet soit sur le plus sûr chemin de l'émancipation... « Si les théories de Malraux marchaient, dira Pierre Bourdieu, les gardiens de musée seraient des gens follement cultivés... »

« Chacun doit pouvoir entrer en concurrence pour une place sur un pied d'égalité avec l'autre. Les discriminations sont alors des injustices, car elles ne permettent pas à chaque individu d'entrer sur le marché des biographies de la même façon. À ce modèle correspond une colonie de vacances qui offre aux enfants un choix d'activités à consommer. Tout le monde a le droit de consommer des activités, mais en réalité chacun ne le fait pas de la même manière. La lecture faite par la sociologie de la domination montre à souhait combien il s'agit d'un marché de dupe. L'éducation apparaît ici comme le prolongement d'un schéma d'organisation de la société. Éduquer, c'est acculturer. Éduquer, c'est construire les curriculums utiles à la compétition des biographies.¹⁰ »

➤ **« Transmettre¹¹ des valeurs... »**

Il n'est pas question de « modalités, » le terme ne souffre pas d'ambiguïté. Un message va passer de l'un à l'autre. Il est préférable, dans cette perspective, que le message émis soit identique au message reçu ou, du moins, peut-on en caresser l'espoir... Mais une question se pose : La vertu s'enseigne t'elle ? Peut-elle être objet d'enseignement, de transmission ? Voilà un vieux débat, Platon y répondra par la négative... John Locke¹² plutôt positivement. Bref... Mais peut-être, après tout, et concernant les « colos » ne s'agit-il pas d'enseignement ou de « transmission »...

« On a bientôt fait de dire que l'éducation a surtout pour but de former les mœurs, et personne n'y contredira. Mais la difficulté commence, lorsqu'il s'agit de déterminer les moyens. L'abbé de Saint-Pierre, sur ce point, fait preuve de plus de zèle que de sagacité. Tout ce qu'il a trouvé pour organiser l'enseignement des vertus sociales se réduit à faire lire des histoires édifiantes, ou à faire jouer des scènes vertueuses. Ajoutons pourtant qu'on exercera les jeunes gens à accomplir des actes de justice et de bienfaisance (qui lui doit son nom, le mot date de lui). [...] On voit que le bon abbé avait lu la Cyropédie : Xénophon pensait lui aussi qu'on peut donner des leçons de vertu, comme on donne des leçons de musique. Seulement, il y a une difficulté grave que l'abbé n'aperçoit pas : c'est que, pour être bienfaisant ou juste, les occasions sont nécessaires. Pour donner à la vertu une

⁹ Bernard Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Ed la découverte, 2004

¹⁰ Jean-Marie Bataille, *Éducation et colonie de vacances*, un lien à questionner

¹¹ « Faire passer d'une personne à une autre » emprunté au lat. *transmittere* (francisé d'apr. *mettre*) « envoyer par-delà, transporter, faire passer », comp. de *trans-* « au-delà » et *mittere* « envoyer »

¹² John Locke était un philosophe anglais, l'un des principaux précurseurs des Lumières. Sa théorie de la connaissance était qualifiée d'empiriste car il considérait que l'expérience est l'origine de la connaissance.

matière, **il faut les rapports compliqués de la vie sociale, il faut l'indépendance de la vie libre**¹³. »

« *Les rapports compliqués de la vie sociale* » et « *l'indépendance de la vie libre* », voilà l'écrin, voilà l'espace dans lequel peut se jouer la mise en relation avec ce que l'on appelle « les valeurs. » C'est là qu'elles se « transmettent, » mais le terme est impropre, peut-être faut-il mieux parler de transposition... ou encore « d'inspiration » comme le soulignait Joseph Chénier le 5 novembre 1793 à la convention, « *On enseigne les métiers, les sciences et les arts mais les mœurs et la vertu s'inspirent.* » C'est donc là qu'elles se « transposent » et/ou s'inspirent, qu'elles se donnent à voir et à saisir pour que chacun puisse en faire l'expérience. Les maux du groupe en feront la fortune ou non, c'est selon... mais se sont les individus qui composent ce groupe qui en décideront et eux seuls peuvent le faire. La mise en scène de ces derniers est par trop artificielle, par trop simpliste pour en faire œuvre. C'est en situation, par l'action qu'il y a ou non appropriation, « c'est la nature qui fait ces enfants là, non la leçon » dira Diderot. Prendre des décisions ensemble, débattre de la vie collective, de notre manière d'être avec l'autre permet de rencontrer diverses situations, délibération, crise, solidarité ou non et ce qui est essentiel, c'est la manière de s'accommoder, de gérer, de s'organiser autour des situations rencontrées... et elles ne manqueront pas pour peu qu'on laisse se développer les éléments contraires qui traversent la vie du groupe. L'organisation prescrite des colos ne permet pas l'épanouissement des problématiques qui doivent traverser le groupe pour qu'il fasse groupe (cette organisation qu'on se donne pour être ensemble), murisse, arrive à maturité. Elle est trop souvent posée pour que les problèmes ne se posent pas, justement. Or, en limiter les excès est une chose, chercher à les circonscrire totalement en est une autre...

- **Considérer la classe verte, de neige (classe transplantée ???) comme l'antichambre des colos...**

Voilà un des débats qui a traversé, spécifiquement je pense, le carrefour dans lequel je me trouvais. La comparaison est, à la fois, intéressante et riche d'enseignement. Elle dit quelque chose sur la conception des centres de vacances. Ce que l'on transpose (du lat. *transplantatum* « *arraché de sa place et replanté ailleurs* ») ce n'est pas seulement la classe, mais le type de relation, la structuration du groupe, ce par quoi chacun se reconnaît et existe, les jeux de pouvoir que génère la forme scolaire et la coloration bucolique ne change rien à l'affaire. Certes, ostensiblement, on joue sur la confusion, l'éducation formelle prend la couleur sinon l'apparence de l'éducation non-formelle. Mais, qu'importe le déguisement, le transformiste reste le même, nous sommes bien dans une perspective de « continuité. » Tout repose sur la confusion, sur l'illusion d'un changement de paradigme alors que rien ne change. La nuance n'est pas le changement, le modèle « scolaire » perdure et ce malgré la modification du temps et du lieu...

Cette journée de débats et d'échanges aura permis d'éclairer, non seulement, la complexité des problématiques que rencontrent les organisateurs d'A.C.M. mais aussi les difficultés que les uns et les autres peuvent avoir à dépasser les routines, ce qui est prescrit et les préjugés qui ne

¹³ Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16^{ème} siècle*. Librairie Hachette, 1880, p. 10. (Jules-Gabriel Compayré, né à Albi (Tarn) le 2 janvier 1843 et mort à Paris le 24 février 1913, est un théoricien de la pédagogie et homme politique français. Professeur de pédagogie à l'école normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, il publie de nombreux ouvrages dans le domaine. Député (Républicain modéré) du Tarn entre 1881 et 1889¹, il est élu membre de l'Académie des sciences morales et politiques en 1907.)

manquent pas d'être convoqués quand on parle « éducation. »

Mais constater la complexité du champ et des problématiques nous oblige. Les tentatives de réduction du complexe par les outils de rationalisation me semblent être vaines. L'institution va-t-elle fourbir ses armes... ? Les référentiels vont-ils fleurir ? Et pour référer de quoi, à quoi, à qui ? Sans doute à l'illusion toujours vivace, à l'espoir d'un contrôle sur ce qui par nature et peut-être par éthique ne se contrôle guère. La complexité c'est... complexe et elle ne se laisse guère réduire à la simplicité d'un tableau, d'un référentiel fut-il rutilant...

L'histoire de cette petite communauté qu'est l'ACM ne s'écrit pas avant qu'elle ne se déroule ou il est hardi de l'envisager, c'est ainsi. On peut tenter de conjurer le sort par l'écriture d'un projet qui nous en protège (« L'impensé » fait partie du jeu et tout l'art est de s'en accommoder quand il advient). Las, il nous « protège » surtout de la chance de voir advenir le « moment pédagogique » dont parle J.Korczak, moment qui ne se laisse pas saisir ni séduire d'ailleurs par le chant des sirènes que distillent, à l'envi, les pro-jets. La seule chose que puisse faire le projet c'est dire le cadre dans lequel évoluera un groupe, un cadre aidant et limitant, « recours/barrière » dira C.Freinet, cadre dans lequel adviendra la rencontre...

« Outre qu'il fournit des exemples de réussite susceptibles d'enrichir l'expérience individuelle, le milieu à une action plus directe sur le développement en fournissant à l'enfant un soutien que Freinet définit sous le terme de « recours-barrière. » De même que le promeneur est à la fois limité et aidé dans sa démarche par l'existence des barrières qui bordent le certains chemins, de même, c'est dans un même mouvement que le milieu éducatif limite la toute puissance de l'enfant et lui donne la possibilité d'exercer un pouvoir. Par cette notion, Freinet vise à surmonter l'antagonisme entre contrainte et liberté : « Tout le secret, écrit-il, tout l'art, toute la science de la formation éducative résideront dans la fonction favorable de ce que nous nommerons les recours-barrière : pas trop loin pour que les enfants puissent s'y appuyer le cas échéant, pas trop près cependant afin que l'enfant garde malgré tout suffisamment de large pour se réaliser et s'épanouir, suffisamment haut s'il y a vraiment danger à les franchir, et, sinon, malgré tout, accommodants et familiers, ne bouchant point la vue sur les horizons apaisants et prometteurs, et autorisant le cas échéant ces petits écarts qui ne prêtent pas à conséquence et qui n'en sont pas moins pour l'individu comme d'émouvantes échappées... »¹⁴

et de dire la conception de l'individu sur laquelle le cadre proposé s'étaye. Pour le reste... le reste émergera ou non de cette rencontre et rien ni personne, sans la force de la contrainte et au risque de trahir les valeurs qu'il prétend défendre, ne saurait présager de ce qu'il adviendra de ce moment qui reste une friche pédagogique, un « terrain à bâtir » et une expérience nécessairement singulière dont le projet ne saurait, seul, rendre compte.

¹⁴ Claude Malandain, *scolarité et développement de la personnalité*, Publication de l'Université de Rouen - 224

Selon à qui se destine ton écrit, il manque selon moi pour un meilleur impact, une meilleure visibilité des exemples concrets comme des exemples d'apprentissage informels (apprendre dans les livres, en écoutant la radio, en questionnant un ami etc.)
Idem pour les prescriptions. Illustrer évite à mon sens l'écueil du "c'est pas moi c'est l'autre" ou "il dit ça mais c'est pas moi"

Moi je lis entre les lignes ou fait lien entre éducation informelle et émancipation. Mais peut-être est-ce volontaire que tu n'en ais pas parlé. La transition éducation informelle / désir de maîtrise de l'adulte est un peu abrupte. Peut-être que ce lien avec l'émancipation serait plus parlant car rien qu'en observant nous pouvons constater que toute éducation n'est pas, par nature, émancipatrice. L' éducation vise bien souvent un but : conduire l'éduqué quelque part, le transformer, le faire autre (ça renvoie à la maîtrise de l'adulte dont tu parles) . Autrement dit, l'éducateur a des vues sur la personne qui lui est confiée : il veut la conduire à un certain stade de développement, lui faire acquérir certaines qualités, l'encourager à construire une certaine personnalité.

Vise-t-on en priorité, dans l'éducation, à façonner un individu (l'enfant en ACM), qui s'adapte, accepte l'ordre des choses, adopte les modes de pensée dominants, ou tente-t-on avant tout l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action d'une personne, impliquant de fait plus de liberté ?

Ne touchons-nous pas là, à des transformations institutionnelles qui modifieraient concrètement et durablement les rapports sociaux. Ne peut-on pas mettre en perspective ces questionnements avec la place de l'enfant dans le fonctionnement d'un ACM ?

Après tu passes à travers *J.J.Rousseau et Pestalozzi*, à la notion "*d'expériences éducatives sans contraintes*" à l'objet activité. Transition ???? Mais l'activité n'est-elle pas une illustration supplémentaire comme tu le livres ci-bien ensuite ?

La partie sur "Transmettre des valeurs..." est pour moi plus confuse et moins lisible